T.C.

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYALBİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİMDALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ALAN ÇOCUKLARDA TEKNOLOJİ KULLANIMI VE SOSYAL BECERİLERİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Fatma ÖZCAN

Danışman Doç.Dr. Atila ÇAĞLAR
II. Danışman Dr. Öğr. Üyesi Serpil PEKDOĞAN

KASTAMONU-2018

TEZ ONAYI

Fatma ÖZCAN **tarafından hazırlanan**''Okul Öncesi Eğitim Alan Çocuklarda Teknoloji Kullanımı ve Sosyal Becerilerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi'' **adlı tez çalışması aşağıdaki Jüri üyeleri önünde savunulmuş ve** oy birliği **ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** Temel Eğitim Anabilim Dalı'**nda** YÜKSEK LİSANS TEZİ **olarak kabul edilmiştir.**

Danışman Doç. Dr. Atila ÇAĞLAR .....
Kastamonu Üniversitesi

II. Danışman Dr. Ört. Üyesi Serpil PEKDOĞAN .....
Hitit Üniversitesi

Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Berat AHİ .....
Kastamonu Üniversitesi

Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Bahattin Deniz ALTUNOĞLU .....
Kastamonu Üniversitesi

Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim KORKMAZ .....
Amasya Üniversitesi

11/05/2018

Enstitü Müdürü Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU .....

TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.

Fatma ÖZCAN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ALAN ÇOCUKLARDA
TEKNOLOJİ KULLANIMININ VE SOSYAL BECERİLERİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Fatma ÖZCAN
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Atila ÇAĞLAR
II. Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Serpil PEKDOĞAN

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu çocukların teknoloji kullanımı ile sosyal becerileri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.2015-2016 eğitim öğretim yılında Amasya il merkezinde yer alan bağımsız resmi anaokullarına devam eden 330 çocuk, ebeveynleri ve öğretmenleri ile çalışmalar yürütülmüştür. Örneklem grubunun belirlenmesinde *Uygun Örneklem* yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, *Nicel* araştırma yöntemlerinden *İlişkisel Tarama* modelinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak, ebeveynlere "Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Ebeveyn Görüşleri Anketi" ve öğretmenlere ise "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Veri toplama araçları eş zamanlı olarak veli ve öğretmenlere sunulmuştur. Veri toplama süreci sonucunda 298 çocuk için tamamen doldurulmuş olan formlar incelenmeye alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS 18 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, çeşitli demografik değişkenlere göre çocukların sosyal beceri düzeyleri ve teknoloji kullanım düzeyleri açısından gruplar arasında oluşan farkların istatistiksel açıdan anlamlılığının test edilebilmesi için *Kruskall-Wallis* testi; oluşan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında meydana geldiğinin belirlenebilmesi için *Mann-Whitney U* testi uygulanmıştır. Bazı dikkat çeken bulgular incelendiğinde, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğu, bununla birlikte teknolojik kullanım düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Tüm yaş grupları açısından cinsiyete göre, kişiler arası beceriler, dinleme becerileri, görevleri tamamlama becerileri ve sosyal beceri ölçeği toplam puan bazında kız çocukları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yaş gruplarına göre, kişiler arası beceriler, sözel açıklama becerisi ve görevleri tamamlama becerisi açısından 6 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Baba eğitim seviyesine göre, dinleme becerileri açısından, babaları üniversite mezunu olan çocuklar lehine; anne eğitim seviyesine göre ise kendini kontrol etme becerileri açısından anneleri üniversite mezunu olan çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerindeki artış ile birlikte ebeveynlerin teknolojinin faydalı olduğu yönündeki görüşlerinin ağır bastığı görülmektedir. Anne ve baba eğitim seviyelerinin yükselmesi ile birlikte teknolojinin çocuklar için zararlı olduğu fikrinin arttığı görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, okul öncesi dönemdeki erkek çocuklar sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan etkinlikler açısından teşvik edilebilir. Okul öncesi dönemde çocuğu olan velilere teknoloji kullanımı, teknolojinin faydaları ve zararları ile ilgili eğitimler verilebilir, rehberlik edilebilir. Bu çalışma boylamsal çalışmalarla tekrarlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Teknoloji, Teknoloji Kullanımı, Sosyal Beceri

2018,136 Sayfa

ABSTRACT

MSc. Thesis

INVESTIGATION OF TECHNOLOGY USAGE AND SOCIAL SKILLS FROM THE STANDPOINT OF SOME VARIABLES ON PRE-SCHOOL CHILDREN

Fatma ÖZCAN
Kastamonu University
Institute for Social Science
Department of Basic Education

Supervisor: Assoc. Prof. Atila ÇAĞLAR
Co-Supervisor: Assit. Prof. Serpil Pekdoğan

In this study, it was aimed to examine the levels of technology usage and social skills of children aged between 4 and 6 in pre-school education in terms of some variables. In the 2015-2016 Academic year, Studies on 330 children attending formal kindergartens located in Amasya city center were carried out with the help of their teachers and parents. Convenient sampling method was used to determining the sampling group. The research was conducted in the Relational Screenning model of quantitative research methods. In the scope of the research, "Parental Opinion Survey on the Use of Technology by Children in Pre-School Age" were offered to parents and "Social Skills Assessment Scale" were applied to teachers as data collection tools. Data collection tools were offered to parents and teachers simultaneously. As a result of the data collection process, completely filled out forms by 298 children were taken into consideration. The obtained data were analyzed by SPSS 18 software. In the analysis of the data, Kruskall-Wallis test was used to test the mean difference between the groups in terms of social skill levels and technology usage levels of children for various demographic variables; Mann-Whitney U test was used to determine the groups in which the significant differences occurred. When some outstanding findings are examined, it is seen that the social skills level of the children who are in pre-school education settings is high and the level of technological use is moderate. In terms of all age groups, according to gender, interpersonal skills, listening abilities, ability to complete tasks and social skills scale were found to be statistically significant in favor of girls for total score. According to age groups, interpersonal skills, verbal explanatory skill and ability to complete tasks were found to be statistically significant in favor of the 6-year-old group. According to fathers' level of education, there was a statistically significant difference in terms of listening skills in favor of the children whose fathers were graduate from university.according to mothers' level of education, there was a statistically significant difference in terms of the ability to control oneself in favor of the children mothers were graduate from

universty. In company with the increase in the duration of pre-school education for children, the views of parents about the usefulness of technology seems to predominate. With the rise of parents' level of education, the idea that technology is harmful for children seems to increase. Considering these findings, boys in the pre-school period should be encouraged in terms of activities designed to develop social skills. Trainings about the use of technology, advantages and disadvantages of technology should be offered to the parents who have children in preschool period and they should guided. This study can be repeated with longitudinal studies.

Keywords: Pre-school Education, Technology, Technology Usage, Social Skill

2018,136 Pages

Science Code:

ÖNSÖZ

Çalışmanın tüm aşamasında benden engin bilgilerini ve değerli zamanını esirgemeyen saygıdeğer Doç. Dr. Atila ÇAĞLAR'a ve 2.danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Serpil PEKDOĞAN'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans yapmam için beni teşvik eden değerli müdürüm Nurdagül DİKER'e teşekkür ederim.

Çalışmamı yaparken benden bilgi ve zamanını esirgemeyen, Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim KORKMAZ'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecindeki anketlerin uygulanması aşamasında gereken anlayışı gösteren idarecilere, öğretmenlere ve ailelere teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders aşamasında ve tez yazım sürecinde beni sabırla destekleyen, her zaman fedakârlığı ve özverisiyle yanımda olduğunu hissettiğim eşim Cüneyt ÖZCAN'a, oğlum Yusuf Eymen ve kızım Ayza'ya teşekkür ederim.

Varlıklarını her an yanımda hissettiğim annem Ayşe YILMAZ ve babam Murat YILMAZ'a; kardeşlerim Semra SERT ve Salih YILMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Fatma ÖZCAN

Kastamonu, Mayıs, 2018

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI ii
TAAHHÜTNAME iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
ÖNSÖZ……..……..……..…..……..viii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR DİZİNİ xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ xvii
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu.……..……..1
1.2. Araştırmanın Problemi……..... .....…...2
1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri……..……..……..……..……3
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi……...……..……..……..…4
1.4. İlgili Araştırmalar.....4
1.4.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 4
1.4.1.1. *Okul Öncesi Sosyal Beceri İle İlgili Çalışmalar*……..…..…..……...4
1.4.1.2. *Teknoloji Kullanımı İle İlgili Çalışmalar* …… ……..……7
1.4.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar..... 12
1.4.2.1. *Sosyal Beceri İle İlgili Çalışmalar*..... 12
1.4.2.2. *Teknoloji Kullanımı İle İlgili Çalışmalar*..... 17
1.5. Sınırlılıklar……18
1.6. Tanımlar……18
1.7. Varsayımlar……..…19
2. TEMEL KAVRAMLAR, TEORİ VE YAKLAŞIMLAR 19
2.1. Okul Öncesi Eğitim……..…20
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları 23
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi 24
2.2. Sosyal Beceri……26
2.2.1. Sosyal Beceri ve İlgili Kavramlar……..… ……..…….31

2.2.1.1. *Sosyal gelişim* 31
2.2.1.2. *Sosyal Yeterlilik* 32
2.2.1.3. *Sosyalleşme* 33
2.3. Sosyal Beceri Nedir?..... 35
2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerinin Önemi 39
2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması 40
2.3.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi 42
2.3.3.1. *0-1 Yaşta Sosyal Gelişim* 42
2.3.3.2. *2-3 Yaşta Sosyal Gelişim* 43
2.3.3.3. *4-6 Yaşta Sosyal Gelişim* 44
2.4. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Eğitimdeki Yeri..... 45
2.4.1. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı 46
2.4.1.1. *Bilgisayar ve İnternet Kullanımı*..... 49
2.4.1.2. *Elektronik Tahta Kullanımı*..... 54
2.4.2. Okul Öncesi Dönemde BİT Kullanımının Yararları 55
2.4.3. Okul Öncesi Dönemde BİT Kullanımının Zararları 56
2.4.4. Okul Öncesi Dönemde Bit Kullanımında Ailenin Önemi 57
3. YÖNTEM 58
3.1. Araştırmanın Modeli..... 58
3.2. Evren Örneklem..... 58
3.3. Veri Toplama Araçları..... 59
3.4. Verilerin Toplanması..... 61
3.5. Verilerin Analizi..... 61
4. ARAŞTIRMA BULGULARI 63
4.1. SBDÖ Güvenirlik Katsayıları..... 63
4.2. Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Teknoloji Kullanımı Hakkında Ebeveyn Görüşleri Anketi (TKGEA) Güvenirlik Bulguları..... 64
4.2.1. Araştırmaya Katılan Çocuk ve Ebeveynlerin Demografik Özellikleri 65
4.3. SBDÖ İlişkin Betimsel İstatistikler..... 66
4.4. Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Ebeveyn Görüşleri Anketi Betimsel İstatistik Bulguları (TKEGA)..... 68
4.6. SBDÖ İçin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular..... 69

4.6.1. Çocukların Sosyal Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi..... 69
4.6.2. Çocukların Sosyal Becerilerinin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi . 71
4.6.3. Çocukların Sosyal Becerilerinin Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Açısından İncelenmesi 73
4.6.4. Çocukların Sosyal Becerilerinin Baba Eğitim Seviyesi Açısından İncelenmesi..... 75
4.6.5. Çocukların Sosyal Becerilerinin Anne Eğitim Seviyesi Açısından İncelenmesi..... 78
4.6.6. Çocukların Sosyal Becerilerinin Sahip Olunan Çocuk Sayısı Açısından İncelenmesi..... 81
4.6.7. Çocukların Sosyal Becerilerinin Doğum Sırası Açısından İncelenmesi . 84
4.6.8. Çocukların Sosyal Becerilerinin Evdeki Teknolojik Alet Sayısı Açısından İncelenmesi..... ..86
4.6.9. Çocukların Sosyal Becerilerinin Evdeki İnternet Bağlantısı Açısından İncelenmesi..... 88
4.6.10.Çocukların Sosyal Becerilerinin Teknolojik Aletleri Kullanmaya Başlama Yaşı Açısından İncelenmesi 89
4.7. Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Ebeveyn Görüşleri Anketi İçin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular……...95
4.7.1. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Çocukların Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi 96
4.7.2. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Çocukların Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi 96
4.7.3. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Çocukların Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi 97
4.7.4. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Baba Eğitim Seviyesi Açısından İncelenmesi..... 99
4.7.5. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Anne Eğitim Seviyesi Açısından İncelenmesi 102
4.7.6. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Sahip Olunan Çocuk Sayısı Kardeş Sayısı Açısından İncelenmesi 105
4.7.7. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Çocukların Doğum Sırası Açısından İncelenmesi 106
4.7.8. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Evdeki Teknolojik Alet Sayısı Açısından İncelenmesi..... 108

4.7.9. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Evdeki İnternet Bağlantısı Açısından İncelenmesi 109

4.7.10. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Çocukların Teknolojik Aletleri Kullanmaya Başlama Yaşı Açısından İncelenmesi 110

4.7.11. Ebeveynlerin Okul Öncesi Çağındaki Çocuklarının Teknoloji Kullanım Sıklığına İlişkin Görüşleri 112

4.8. Çocukların Sosyal Becerileri İle Teknoloji Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi……..113

5. TARTIŞMA 1155

6. SONUÇ VE ÖNERİLER..... 1199

KAYNAKLAR……123

EKLER..... 133

EK A Anket İzni ……..…….133

EK.B Anket İzni II…… ……134

EK.C İzin Yazısı……...…… ……135

ÖZGEÇMİŞ……...……136

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 4.1. SBDÖ alt ölçek güvenirlikleri 63

Tablo 4.2. TKGEA'nın alt ölçek güvenirlikleri 64

Tablo 4.3. Araştırmaya katılan çocuk ve ebeveynlerin demografik özellikleri 65

Tablo 4.4. Çocukların SBDÖ ve alt ölçeklerine dair betimsel istatistikler 66

Tablo 4.5. Çocukların TKEGA ve alt ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler 68

Tablo 4.6. Çocukların sosyal becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları 70

Tablo 4.7. Çocukların sosyal becerilerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları 71

Tablo 4.8. Çocukların sosyal becerilerinin hangi yaş gruplarına göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları..……72

Tablo 4.9. Çocukların sosyal becerilerinin okul öncesi eğitime devam etme süresi açısından belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları . 73

Tablo 4.10. Çocukların sosyal becerilerinin baba eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları 75

Tablo 4.11.Çocukların sosyal becerilerinin baba eğitim seviyesi açısından hangi seviyelere göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları…….……..…77

Tablo 4.12. Çocukların sosyal becerilerinin anne eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları…… 79

Tablo 4.13. Çocukların sosyal becerilerinin anne eğitim seviyesi açısından hangi seviyelere göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları……..……..….81

Tablo 4.14. Çocukların sosyal becerilerinin sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları 83

Tablo 4.15. Çocukların sosyal becerilerinin doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları 85

Tablo 4.16. Çocukların sosyal becerilerinin evdeki teknolojik alet sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları 87

Tablo 4.17. Çocukların sosyal becerilerinin evdeki teknolojik alet sayısına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları……..……..88

Tablo 4.18. Çocukların sosyal becerilerinin evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları 89

Tablo 4.19. Çocukların sosyal becerilerinin teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları..... 90

Tablo 4.20. Çocukların sosyal becerilerinin teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları …….....……..92

Tablo 4.21. Çocukların sosyal becerilerinin teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları II……94

Tablo 4.22. Çocukların sosyal becerilerinin teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları III..……..…95

Tablo 4.23. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları 96

Tablo 4.24. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları..... 97

Tablo 4.25. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları 98

Tablo 4.26. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri açısından hangi gruplara göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları……..…....99

Tablo 4.27. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin baba eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları..... 100

Tablo 4.28. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin baba eğitim seviyesi açısından hangi gruplara göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları……..…….....101

Tablo 4.29. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin anne eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları..... 102

Tablo 4.30. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin anne eğitim seviyesi açısından hangi gruplara göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları I……...……..103

Tablo 4.31. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin anne eğitim seviyesi açısından hangi gruplara göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları II.……104

Tablo 4.32. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin, sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları..... 105

Tablo 4.33. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin, sahip olunan çocuk sayısına açısından hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları……....…106

Tablo 4.34. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların doğum sırasına farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları..... 107

Tablo 4.35. Çocukların Sosyal Becerilerinin Evdeki Teknolojik Alet Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları..... 108

Tablo 4.36. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin, evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları..... 109

Tablo 4.37. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları..... 110

Tablo 4.38. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşı açısından hangi gruplara göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları……..……..……111

Tablo 4.39. Ebeveynlerin okul öncesi çağındaki çocuklarının teknoloji kullanım sıklığına ilişkin görüşleri..... 1122

Tablo 4.40. Çocukların sosyal becerileri ile teknoloji kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman's Brown sıra farkları korelasyon katsayısı analizi 113

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABBÇB: Akran baskısı ile başa çıkma becerileri

AOB: Amaç oluşturma becerileri

BİT: Bilgi iletişim teknolojileri

DB: Dinleme becerileri

GTB: Görevleri tanıma becerileri

KAB: Kişilerarası beceriler

KDKEDUS: Kızgınlık davranışlarını kontrol etme değişikliklere uyum sağlama

KKEB: Kendini kontrol etme becerileri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Toplam sayı

ÖN: Öneriler

P: Anlamlılık düzeyi

S: Standart sapma

SAB: Sözel açıklama becerileri

SBDÖ: Sosyal beceri değerlendirme ölçeği

SKEB: Sonuçları kabul etme becerileri

SPSS: Statical Package For Social Sciences

T : Bağımsız örneklem testi

TAKB: Teknolojik aletleri kullanma becerisi

TDK: Türk Dil Kurumu

TF: Teknolojinin faydaları

TKA: Teknolojinin kullanım alanları

TKAR: Teknoloji kullanımında aile rehberliği

TKEGA: Okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkındaki ebeveyn görüşleri anketi

TZ: Teknolojinin zararları

U: Mann Whitney U testi

$\overline{x}$: Aritmetik ortalama

% : Yüzde

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu ve alt problemleri, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, yurt içi ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tüm dünyada toplumların her alanda hızlı bir gelişim içinde bulunduğu, büyük değişimler yaşadığı ve ilerleyen zamanlarda daha da yaşamaya devam edeceği bir zaman dilimindeyiz. Tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizin de bu hızlı gelişime ayak uydurabilmesi ancak eğitim yoluyla ve bu yolda yapılan yeniliklerle sağlanacaktır. Artık geleneksel yapıların kabukları kırılmaya başlanmış ve yeni yapılanmalar içine girilmiştir. Bu sürece insanların ayak uydurması ancak eğitimle mümkündür. Bu konuda da en büyük rol eğitimcilere yani öğretmenlere düşmektedir. Bu hızlı gelişim içinde en büyük ilerleme şüphesiz teknoloji alanında yaşanmıştır. Teknoloji hızla gelişirken, toplumların ve onu oluşturan bireylerin bu gelişime ve değişime ayak uydurabilmesini sağlayan çözüm eğitim süreci olmaktadır. Eğitim, doğumdan ölüme kadar devam eden çok boyutlu, sürekli, zaman ve yer açısından sınırsız bir süreçtir.

Bireyi, gerek çevredeki gelişmelere adapte edecek gerekse çevrede beklenilen değişimleri ortaya çıkarabilecek kapasiteye ulaştırmak eğitimin yükümlülüğü kapsamında olmasından; eğitimin, toplumun diğer kurumlarından daha hızlı bir değişme ve yenileşme içinde olması zorunludur (Başaran,1978, s.23).Kültürlenme sürecinin bir parçası olan eğitimin, bir kısmı eğitim kurumlarında gerçekleştirilirken bir kısmı da eğitim kurumlarının dışında devam etmektedir (Fidan, 1998, s.72).

Bireyin çevresindeki değişikliklere uyum sağlayacak davranışları kazandırmada eğitim kurumlarına büyük sorumluluklar düşmektedir (Özçelik, 1981). Eğitim kuruluşlarından öğrenimini devam ettiren tüm bireyler, toplumsal yaşam bünyesinde bireylerle etkileşim kuracağı, bir meslek kazanacağı vb. toplumsal zorluklarla her

zaman karşılaşacağından okul kapsamında kişinin bunları gerçekleştirebilecek, başarıyı yakalayabilecek zemini olması gerekmektedir (Büyükkaragöz, 1997). Bir bireyin gelişim hikayesi doğumdan önceki süreçle başlayarak hayatı sona erene dek, pek çok faktörün etkili olduğu, birikimsel yapıya hâkim ve genellikle tüm bireylerde aynı süreçleri kapsamakla beraber yine de her bireyde farklılıklar sergileyen doğal bir süreçtir. Bu süreç içerisinde psikolojik ve fizyolojik unsurlar çoğunlukla iç içe geçmekte ve gelişimin doğasını karşılıklı şekilde etkilemektedir (Aydın, 2002).

Doğumdan sonraki altı yaş dönemi sonuna dek süren okul öncesi süreç ise yaşam sürecinde en kritik ve dikkat çeken dönemlerden biridir. Çocuğun gelişimine ilişkin meydana gelen pek çok eksik durumun ya da aksamanın çoğunlukla okul öncesi süreçte meydana gelen hatalarla ilişkisi olduğu bilinmektedir (Demoulin, 1997). Eğitim genel anlamda, bireyin davranışını istendik yönde değiştirme sürecidir. Birey, toplumsal ve biyo-kültürel bir canlıdır (Ertürk, 1972). Bu nedenle değişen toplumda eğitimde değişmek ve gelişmek zorundadır. Eğitim sisteminin ilk basamağını okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim süreci çocuğun ilerleyen dönemlerdeki hayatına etki edecek kadar önemli bir süreçtir (Oktay, 2003). Bu nedenle okul öncesi eğitiminin çocuğun üzerindeki etkileri çok fazladır.

Okul öncesi eğitim ortamlarında eğitim teknolojilerinin kullanılması, verilen eğitimin niteliğinin artması ve çocuk yaştaki bireyin hayata hazırlandığı bu ilk eğitim sürecinde söz konusu teknolojileri tanıyarak ve hayatına entegre ederek sürdürmesi yönünden son derece önemlidir. Teknoloji kullanımının bireylerde sosyal becerilerini geliştirici etkileri açısından ise okul öncesi öğretimde çocukların bu becerileri edinimi mevcut önemi bir kat daha arttırmaktadır. Günümüzde artık teknolojinin kullanılıp kullanılamayacağı değil çocuklara zarar vermeden, en etkili ve verimli şekilde nasıl kullanabiliriz bu konu üzerinde durulabilir.

1.2. Araştırmanın Problemi

Bu aştırmanın problemini, “Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası çocuklarda teknoloji kullanımının ve sosyal becerileri düzeylerinin cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitime devam süresi, ebeveyn eğitim düzeyleri, kardeş sayısı, doğum sırası,

evde bulunan teknolojik alet sayısı, evde internet bağlantısı olup olmama durumu ve çocukların ilk defa teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşı değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?" sorusu oluşturmaktadır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1- Okul öncesi eğitime devam eden olan 4-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri düzeyleri nedir?

2- Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu çocukların TKGEA'dan aldıkları puanların düzeyleri nedir?

3- Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeyleri;

a) Evde bulunan teknolojik alet sayısı açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

b) Evde internet bağlantısı olup olmaması açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

c) Teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşı açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

4- Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu çocukların teknoloji kullanımı hakkındaki ebeveyn görüşleri, cinsiyet, yaş, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, kardeş sayısı, doğum sırası, evde bulunan teknolojik alet sayısı, evde internet bağlantısı olup olmama durumu ve çocukların ilk defa teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşı değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

5- Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının teknoloji kullanım sıklığına ilişkin görüşleri nelerdir?

6- Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu çocukların sosyal beceri ile teknoloji kullanımları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu çocukların teknoloji kullanımı ile sosyal becerileri düzeylerinin yaş, cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitime devam etme süresi, doğum sırası, kardeş sayısı, evde bulunan teknolojik alet sayısı, evde internet bağlantısı olup olmama durumu ve çocukların ilk defa teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşı değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları ise; Okul öncesi eğitime devam eden olan 4-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri düzeylerinin hangi seviyede olduğunun belirlemek, ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının teknoloji kullanım sıklığına ilişkin görüşlerini belirlemek, Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu çocukların sosyal beceri ile teknoloji kullanımları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Sosyal becerilerle ilgili okul öncesi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında; okul öncesi çocuklarında sosyal becerilerle ilgili birçok ölçek geliştirilmiş ve bu sosyal becerileri nelerin etkilediği farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Ancak okul öncesinde teknoloji kullanımı ve bu kullanımın değişkenler açısından incelenmesi ile ilgili literatürde çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Araştırmanın bu bakımdan literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi dönemde sosyal beceri ve teknoloji kullanımı ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

1.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde konu ile ilgili yapılan yurt içindeki araştırma bulgularına yer verilmiştir.

1.4.1.1. Okul öncesinde sosyal beceri ile ilgili çalışmalar

Aydoğan, Kılınç ve Tepetaş (2009) sosyal becerilerle ilgili ebeveyn görüşlerini inceledikleri çalışmalarında; anne ve babaların çocukları için sosyal becerileri önemli

bulup bulmadıklarını, hangi sosyal becerilerin önemli olduğunu, çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmede hangi yöntemleri kullandıklarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 60- 72 aylık 222 çocuk ve onların anne ve babaları (444) oluşturmuştur. Çalışmada veri elde etme aracı olarak araştırmacılarca hazırlanan anket formu ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre anne ve babalar 3 sosyal becerinin kesinlikle çocukları için son derece önem taşıdığını ifade etmişlerdir. Bunlar; Alınan bir nesneyi geri verme, yanlış yaptığında özür dileme ve ona verilen sorumlulukları tamamlama şeklindedir. Annelerin bu ölçekte daha az önemli buldukları sosyal beceri; akranların baskısını dikkate almama, babaların daha az önemli buldukları sosyal beceri ise; arkadaşlarıyla görüş ayrılığı yaşadığında uzlaşmaya varmadır. Annelerin %77'si ve babaların %81,8'i "Çocuğuma doğru ya da yanlış davranışları anlatarak onun doğru davranışları öğreneceğinden eminim" ifadesini seçerken en az tercih edilen seçenek "Çocuğum hata yaptığı zaman onu görmezden gelirim" ifadesi olmuştur. Anne ve babaların çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmede çoğunlukla kullandıkları yöntemlerden biri de, eğer çocuklar kavga ederlerse onlara nasıl oyuncaklarını paylaşmaları gerektiğini, sırasını beklemelerini ve çatışmalarını nasıl çözeceklerini konuşarak öğretirim ifadesidir.

Günindi (2010) tarafından, okul öncesi dönemdeki çocukların bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam etmelerine göre sosyal becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen araştırmaya 2009–2010 yıllarında Aksaray ili merkezinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden altı yaş grubundaki 54 çocuk ve ilköğretim okulları bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden aynı yaş grubundaki 52 çocuk olmak üzere toplam 106 altı yaş grubu çocuğu katılmıştır. Verilerin toplanmasında "Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, iki grup arasında bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Pekdoğan (2011), tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sahip olduğu sosyal becerileri etkileyen bazı değişkenlerle olan ilişkileri incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde olup 2010-2011 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan bağımsız

anaokullarına devam eden 5- 6 yaş grubu çocukların anne-babaları ve öğretmenleri araştırma evrenini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlere ise çocukları değerlendirmeleri için Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kreş veya anaokulu eğitimi alma süresi uzadıkça çocukların sosyal becerileri düzeylerinin arttığı, baba eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetin çocukların sosyal becerilerini becerilerini etkilediği görülmüştür.

Topaloğlu (2013), tarafından yapılan "Etkinlik kaynaklı sosyal beceri eğitiminin çocukların yaşıtları ile ilişkileri üzerine etkisi" isimli çalışmada Sosyal Beceri Eğitim Programının anaokuluna giden dört-beş yaş grubu çocuklarının akran ilişkilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma alanı, Edirne İli Keşan İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullardan rastgele küme örnekleme metoduyla seçilen, bağımsız anaokulunda eğitimini sürdüren dört-beş yaş grubundaki 20 kontrol ve üniversite anaokulunda eğitim alan dört-beş yaş grubundaki 20 denet grubu olmak üzere toplam 40 öğrencinden oluşmuştur. Araştırma bulgularına göre, etkinlik kaynaklı sosyal beceri eğitimi uygulamasının çocukların yaşıtları ile ilişkilerini, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutları da göz önünde bulundurulduğunda olumlu açıdan desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ömeroğlu, Büyüköztürk, Çakan, Aydoğan, Kılıç-Çakmak, Gültekin-Akduman vd., (2014), tarafından yapılan "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Anne-Baba Formuna Ait Norm Değerlerinin Belirlenmesi ve Yorumlanması" isimli çalışma ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinin (OSBED) anne-babaya ait değerlerin tespit edilmesi ve yorumlanması amaçlanmıştır. Örneklem kapsamındaki okulların 224'ü bağımsız anaokulu, 169'u ilköğretim okuludur. Okullar, 48 farklı ile dağılmaktadır ve toplamda 3306 çocuğa ulaşılmıştır. Kaynak bilgiler OSBED anne-baba formundan sağlanmıştır.

Norm örneklemden geçerlik ve güvenirlik kanıtları tekrar elde edilmiş ve ölçeğin dört faktör ve 49 maddeden meydana gelen yapısının korunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların üç yaş, dört yaş ve beş yaş olmak üzere yaş normları elde edilmiştir. "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)" puanlarının

geçerliğine ve güvenirliğine dair ulaşılan sonuçlar, ölçeğin çocukların sosyal beceri seviyelerini tespit etmede yardımcı bir araç olarak yararlanılabileceğini ortaya koymuştur.

Yüceaslan ve Özyürek (2017) tarafından yapılan araştırmada montessori eğitimi almayan ve alan okul öncesi bireylerin problemli davranışlarının incelenmesi amaçlamıştır. Araştırmaya özel bir okulda montessori eğitimi alan 30 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda mostessori eğitimi almayan çocukların alan çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu, anne ve baba eğitim durumunun okul öncesi çocuklardaki problemli davranış düzeyini etkilediği rapor edilmiştir.

Bozkurt-Yükçü ve Değirmencioğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin farklı değişkenlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya Ankara ili merkezinde olan Çankaya ilçesinde özel ana okullarda eğitim alan çocuklar ve velileri olmak üzere toplam 240 birey dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda sosyal problem çözme yeteneğinin çocukların yaşlarına göre farklılık oluşturduğu, çocuklar problem çözme becerisine anne baba eğitim durumu, anne baba yaşı, anne baba iş durumu, cinsiyet, kardeş sayısı gibi faktörlerin etki etmediği tespit edilmiştir.

Yaşar-Ekici (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim veren kurumlarda yapılan etkinliklere katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının problem davranışları ve sosyal beceri davranışları arsındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul il merkezinde eğitim veren okul öncesi kurumlarından 400 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda aile katılım çalışmalarına katılmayan ve katılan ailelerin çocuklarında problem davranışlarında ve sosyal becerileri arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

1.4.1.2. Teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar

Coşkun (2001), ilköğretim düzeyi 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde teknolojiden yararlanma durumunu tespit etmeye ilişkin gerçekleştirdiği çalışmada, en fazla tercih edilen aracın bilgisayar olduğunu, en az bulunan aracın ise kamera, episkop, video ve film şerit makinesi olduğunu, ayrıca eğitim fakültesi çıkışlı öğretmenlerin diğer 2

yıllık enstitü ve yüksekokul mezunlarına göre daha çok materyal kullandığını belirlemiştir.

İşman (2001), Sakarya ili ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitim teknolojileri açısından yeterlilikleri tespit etmeye ilişkin 137 öğretmenle yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin klasik eğitim teknolojilerinden faydalandıkları, yeni gelişen eğitim teknolojilerinden bihaber olduklarını ve bunların eğitim-öğretim etkinliklerinde aktif şekilde kullanmadıklarını tespit etmişlerdir.

Tabar (2002), 18 Müfredat Laboratuvar Okulunun İlköğretim bölümünde görev yapan 509 branş ve sınıf öğretmeni ile yaptığı araştırmada, öğretmenlerin okullarında bulunan öğretim teknolojilerinin varlığından haberdar olmasına rağmen, öğretim teknolojilerini kullanma düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir.

Özhelvacı (2003), Sakarya ili İlçelerindeki okullarda görevli 300 öğretmen ile Sakarya ilinin ilçeleri kapsamında görevli öğretmenlerin eğitim teknolojilerinden faydalanma oranlarını ele aldığı araştırmasında, eğitim teknolojilerini öğrenme-öğretme alanlarında yeterince kullanmadıklarını, buna sebep olarak ise, öğretmenlerin önemli bir bölümünün çalışma alanlarında eğitim teknolojilerinin yeterli olmadığını, bir bölümünün ise eğitim teknolojilerinin yüksek fiyatlı olmasını ve teknolojilerden yararlanma bilgilerinin yeterli olmadığından kullanamadıklarını tespit etmiştir.

Kaptan (2003), Sakarya il merkezinde görevli 7 yönetici ve 201 branş öğretmeniyle, ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin materyalden ve eğitim teknolojilerinden faydalanma oranlarına ilişkin gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanmalarında cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, hizmetiçi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı bir etkinin olmadığını, okulların teknoloji açısından donanımının yetersiz olduğunu, öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin kullanma seviyelerinin yeterli olmadığını saptamıştır.

Karagöz (2004), Bolu ili ve ilçelerindeki Bilgi Teknolojisi Sınıfı olan devlet ilköğretim okulunda görev yapan 18 yönetici (müdür) ve formatör öğretmen ile ilköğretim okulu müdürleri ve formatör öğretmenlerinin bilgi teknolojisi

laboratuvarlarının kullanılmasına ilişkin düşüncelerini saptamak için yaptığı araştırmasında, yöneticilerin bilgi teknoloji sınıflarında bulunan öğretim teknolojilerinden haberdar olduklarını ancak öğretmenlerin çoğunun haberdar olmadıklarını ve mali olumsuzluklardan dolayı bu teknolojilerden yararlanamadıklarını, bilgi teknolojisi sınıflarını kullanmaya öğretmenlerin kullanmama nedenlerinin öğretmenlerin nitel anlamda yeterli olmaması, donanım sayısının ve ders saatlerinin yetersiz kaldığı şeklinde açıklamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin kendilerini öğretim teknolojileri kullanma bilgi ve beceri düzeylerini yetersiz gördüklerini saptamıştır.

Baltacı (2005), Ankara ili Altındağ ilçesindeki 8 resmi genel ortaöğretim okulunda 286 öğretmen ile bu okullarda teknoloji kaynakları ve kullanımına ilişkin öğretmenlerin düşüncelerini tespit etmek için çalışmada, öğretmenlerin gündelik hayatlarında yararlandıkları teknolojik ürünlerin kullanımında, yeterli, gündelik hayatlarında karşılaşmadıkları (slayt makinesi, kestirim makinesi, video kamera, tarayıcı) teknoloji materyallerinin kullanımında yeterli olmadıkları, eğitim düzeyleri arttıkça eğitim teknolojisi materyallerini gerekli görme fikrinin arttığı ve bu materyallerden faydalanma sıklıklarının yetersiz ve çok az yeterli bulduklarını tespit etmişlerdir.

Demiraslan ve Usluel (2005), ilköğretim okulu öğretmenlerinin iletişim ve bilgi teknolojilerinin öğretme ve öğrenme sürecine uyumundaki durumlarını tespit etmeye ilişkin gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin önemli bir bölümünün bilgisayar kullanabildiklerini fakat bilgisayar teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine uyumuna ilişkin herhangi bir faaliyette bulunmadıkları ve klasik metotlardan faydalanmayı seçtiklerini tespit etmişlerdir.

Algan (2006), İstanbul' da özel eğitim kurumlarında görevli 97 sınıf öğretmeni ile özel okullarda görevli sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde bilgi teknolojilerinden faydalanma öz-yeterliliklerini ve derslerinde bilgi teknolojilerinden faydalanma durumlarını ele aldığı çalışmada, öğretmenlerin bilgi teknolojileri alanından kendilerini yeterince donanımlı bulmadıkları ve yardıma gereksinim duyduklarını, bilgi teknolojileri noktasında hizmetiçi eğitim vb. kursların yapılması gerektiğini

ayrıca öğretmenlerin bilgi teknolojilerini derslerine entegre ederken eğitim teknologlarına ihtiyaç duyduklarını, bilgisayar kullanmasını bilen öğretmenlerin daha yüksek özyeterliliğe sahip olduklarını belirlemiştir.

Daştan (2006), Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler öğrencilerinden 349 öğrenci ile eğitim alanında bilgi teknolojilerinden faydalanma oranı ve bir uygulama konulu çalışmasında, gerek öğretmenler gerekse öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında her iki grubunda teknolojiyi eğitimde yeterince kullanmadıkları, bilgi teknolojilerine ilişkin temel eğitim almaları gerektiği, küçük yaştaki çocuklarında bilgi teknolojilerinden yararlanma becerisinin artırılması ve özendirilmesi gerektiği, böylelikle gelecekte bilgi teknolojisinden faydalanmaya daha yatkın ve teknoloji ile entegre çalışma koşulları oluşturulabileceğini ortaya koymuştur.

Eroldoğan (2007), Adana ilinin Seyhan ilçesinde seçilen 11 okuldan 246 öğretmen ile ilköğretim II. kademe okullardaki branş öğretmenlerinin, bir takım değişkenler çerçevesinde öğretim teknolojilerini kullanma seviyelerinin ele alınmasına ilişkin gerçekleştirdiği çalışmada, teknolojik alt yapı eksikliğinden öğretmenlerin düz yazı tahtası ve kitap gibi ekipmanları seçtiklerini, yeni teknolojilere sahip olmanın maliyetinin yüksek olduğu ve yeterli teknoloji kullanımı bilgileri olmadığı gibi sebeplerden klasik eğitim-öğretim modelinden yararlandıklarını tespit etmiştir.

Fendi (2007), İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde I. kademede 245 sınıf öğretmeni ve II. kademede 114 branş öğretmeni ile ilköğretim öğretmenlerinin teknoloji kullanım yeterliliği konulu araştırmasında öğretmenlerin tamamının az ya da çok teknolojiyi kullanma ihtiyacı duyduklarını, öğretmenlerin teknolojinin eğitim açısından bir ihtiyaç olduğu görüşünde olduklarını saptamıştır.

Kurfallı (2007), Uşak il merkezinde ve merkez köylerinde bilgi teknolojisi sınıfı kurulan 29 ilköğretim okulu I. kademede görev yapan 305 sınıf öğretmeni ile yeni ilköğretim müfredatında bilgi teknolojilerinin işlevselliğini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin bilgi teknolojilerinden faydalanmalarına engel olan ilk neden olarak, bilgi teknolojilerinden faydalanmada yeteri kadar bilgi ve yeteneğin mevcut

olmadığını, bunun yanı sıra evinde bilgisayar ve interneti olana öğretmenlerin derse hazırlık aşamasında, ders esnasında ve ders sonrasında daha fazla amacı gerçekleştirmek için bilgi teknolojilerinden yararlandığını saptamıştır.

Hacısalihoğlu (2008), İstanbul il sınırları içerisinde bulunan Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek liselerinde görevli 233 öğretmen ile ticaret meslek liselerinde görevli öğretmenlerin eğitim teknolojilerinden faydalanma oranlarını tespit etmeye ilişkin yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenlerin %66'sının kendilerini eğitim teknolojilerinden faydalanma noktasında orta veya daha alt düzeyde yeterli bulduklarını, eğitim alanında teknolojiden aktif bir şekilde yararlanılmamasının sebebi olarak okulun fiziksel şartlarının elverişli olmaması, eğitim teknolojilerinin okulda mevcut olmaması veya yeteri kadar sayıda bulunmaması, öğretmenlerin % 88'inin yeni teknolojilere ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu belirlemiştir.

Kiper (2008), Sakarya ilinde görev yapan 164 öğretmen ile ilköğretim öğretmenlerinin bilgi teknolojileri materyallerinden derslerde faydalanma durumları ve bilgi teknolojilerine ilişkin almış oldukları hizmet içi eğitimlere ilişkin fikirlerini ortaya çıkarmak için Sakarya ilinde gerçekleştirdiği araştırmasında, okullarda yeterli düzeyde bilgi teknolojisi mevcut olmadığı, formatör öğretmenlerin iş yükünün fazlalığından aksaklıklar meydana geldiği, öğretmenlerin formatör öğretmenlerden yeterince yararlanamadıkları, hizmet içi eğitim kurslarından memnun olan öğretmenlerin yöneticilerinin bilgi teknolojisi noktasında öğretmenlere yardımcı olduklarını fakat okullarının materyal eksikliği nedeniyle eğitim teknolojisinden yararlanamadıklarını tespit etmiştir.

Küçükoğlu (2013), çalışmasında okul öncesi eğitime ilişkin bilgisayar destekli bir öğretim tasarlamıştır. Bu çalışmada ortaya atılan örnek modelin renk kavramına yönelik eğitime uyumlu olup olmaması değerlendirilmiş, öğretimin tasarım gereksinimini karşılama konusunda yeterliliği ele alınmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerden alınan geri bildirimler ile alan uzmanları ve öğretim tasarımı değerlendiricilerinin görüşleri doğrultusunda tasarımın yeterli düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde konu ile ilgili yapılan yurt dışındaki araştırma bulgularına yer verilmiştir.

1.4.2.1. Sosyal beceri ile ilgili çalışmalar

Lamb ve diğerleri (1988) tarafından yapılan bir araştırmada okulöncesi dönem çocuklarının sosyal yeterliklerini etkileyen faktörler bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmaya katılan 140 çocuğun anneleriyle sosyal destek ve çocuk mizacı hakkında bir anket çalışması yapılmış, evde bakım kalitesi değerlendirilmiş ve çocuğun arkadaşları ile evde etkileşimleri gözlenmiştir. Ölçümlerden sonraki yıl, çocuklarının sosyal yeterliklerini etkileyen değişkenler tekrar değerlendirilmiştir. Çocukların ev ya da bakım merkezleri gibi ortamlarda eğitim almalarının sosyal yeterliklerini çok fazla etkilemediği ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin yüksek olmasının çocukların sosyal yeterliklerinde önemli bir değişken olduğu saptanmıştır.

Poweless ve Elliott'un (1993) okulöncesi çocuklarının sosyal becerilerini öğretmen ve ailelerin değerlendirmelerine göre inceledikleri çalışmalarında; okulöncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve yetişkinlerin bu sosyal beceriler için beklentilerini farklı kültürlerle karşılaştırarak incelemeyi amaçlamışlardır. Örneklem 50 yerli Amerikan çocuk ve aynı yaş ve cinsiyette olan 50 beyaz Amerikalı çocuktan oluşmuştur. Araştırma sonuçları beyaz Amerikalı çocukların yerli Amerikan çocuklarından öğretmen ve ebeveyn derecelendirmesine göre daha sık sosyal becerilerle ilgili davranışları sergilediklerini ortaya koymuştur. Sosyal davranışların öneminin değerlendirilmesinde her iki grubun aile ve öğretmen derecelendirmelerinde ise düşük bir ilişki bulunmuştur.

Oprea (1998) ailelerin tutumlarının okul öncesi çocuklarının sosyal beceri gelişimine etkisini incelediği araştırmaya aile üyelerinden sadece bayanlar (anne, üvey anne, büyükanne gibi) ve bakıcılar dâhil edilmiştir. Yaş, çalışma durumu, eğitim seviyesi gibi değişkenlerin çocukların sosyal becerilerine (işbirliği, atılganlık ve özdenetim) etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 18-50 yaşları arasında olan 102 denek katılmıştır. Katılımcıların anne-babalık tarzlarına ilişkin tutumları "Ebeveynlik

Hakkında Tutumlar" (Ideas Abaout Parenting- IAP) ölçeği ve çocukların sosyal yetileri ile ilgili öğretmenler tarafından doldurulan SBDS ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmadaki bulgulara göre; okulöncesi çocukların sosyal becerileriyle otoriter ebeveyn tutumu arasında hiçbir ilişki bulunamamıştır.

Gresham ve diğerleri (1996), çocukların sosyal yeterliklerini öğretmen yargılarına göre inceledikleri çalışmalarında; öğretmenleri tarafından düşük sosyal yeterliğe sahip çocuklar olarak değerlendirilen çocukların repertuarındaki hangi sosyal becerilerdeki eksikliğin, onların bu şekilde değerlendirilmesine yol açtığını öğrenmeyi amaçlamışlardır. Anaokulundan 6. sınıfa kadar toplam 1021 öğrenci ve onların öğretmenleri (n= 208) araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Her sınıftan aile izin durumlarına bağlı olarak tesadüfi yöntemle 6 çocuk seçilmiş ve öğretmenlerinden SBDS- Öğretmen formunu doldurmaları istenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler tarafından doldurulan ölçek maddelerinden, grup etkinliklerinde akranlarının fikirlerini kabul etme, teşvik edilmeksizin akranlarıyla işbirliği yapma, serbest zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirme ve çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırma maddelerinin "asla" olarak işaretlendiği kızlar her zaman düşük sosyal yeterliğe sahip grubunda yer almışlardır. Buna ek olarak kızlar için İşbirliği alt ölçeğine ait beş maddede (okuldaki etkinlikleri istenilen şekilde yerine getirme, yönergelere uyma, kurallara ya da isteklere uyma, sınıfla ilgili görevlerini belirlenen zamanda bitirme ve kolayca geçiş yapma) düşük sosyal yeterliğe sahip grubunda yer almada belirleyici maddeler olmuştur. Erkekler içinse düşük sosyal yeterliğe sahip grubunda yer almada belirleyici maddeler yönergelere uyma, işbirliği ve yönergeleri takip etme olarak belirlenmesine rağmen bu maddeler kızlarınkiyle karşılaştırıldıklarında daha düşük bir belirleyici olmuştur. SBDS ölçeği öğretmen formunun düşük sosyal yeterlikleri belirlemeye daha yatkın ayrıca kızların düşük sosyal yeterliğini erkeklerden daha net belirlediği vurgulanmıştır.

Milfort ve Greenfield (2002) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri öğretmen ve gözlemci değerlendirmeleriyle incelenmiştir. Araştırmanın amacı okulöncesi dönem çocuklarının akranlarıyla

oynarken sergiledikleri sosyal becerileri gözlemleyen öğretmen ve gözlemci değerlendirmelerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmaya en az dört yaşında olan 215 Afrika ve Hispanik kökenli Amerikalı çocuk, öğretmenleri ve serbest gözlemciler katılmıştır. Çocuklar, karmaşa (kavga/ tartışmanın başlaması, başkalarının eşyalarına zarar verme, lakap takma gibi), oyun etkileşimi (diğer çocuklara yardım etme, oyuncaklarını paylaşma, diğerlerini oyuna çağırma gibi) ve çözülme (başkaları tarafından reddedilme, ağlama, sızlanma, öfke gösterme gibi) kategorilerde gözlemlenmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; gözlemcilerin saldırgan olan ve olmayan karmaşa durumlarını daha net değerlendirdikleri, öğretmenlerin ise; gözlemcilere göre olumlu oyun davranışlarını tanımlamada daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Ruggiero (2002) gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının akademik başarıları düzeyleri ile sosyal yetileri ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmada Akademik Başarı Ölçeği (Woodcock- Johnson Test of Achievement), SBDS-Öğretmen Formu ve Sınıf Performans Profil (Class Performance Profile) ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; akademik başarı ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi çocukların zekâ düzeyleri etkilemektedir. Araştırmada kullanılan SBDS' nin alt boyutları olan Atılganlık ve işbirliği yetileri ile cinsiyete göre başarı durumu arasında ilişki bulunurken, cinsiyete göre özdenetim becerileri ile başarı durumları arasında ilişki bulunamamıştır.

Beebe-Frankenberger ve diğerleri (2005), tarafından yapılan bir araştırmada problem davranışlara sahip ve risk taşıyan çocukların ailelerinin ve öğretmenlerinin, çocukların sosyal becerileriyle ilgili beklentileri araştırılmıştır. Çalışmaya 12 kız, 20 erkek çocuğun ailesi ve 53 öğretmen katılmıştır. Veri toplama kaynağı olarak SBDS öğretmen ve anne-baba formlarından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ve ailelerin çocuklar için önemli gördükleri sosyal beceriler hakkındaki beklentileri arasında fark bulunmuştur. Problem davranışlar sergileyen çocuklar için öğretmenler, işbirliği alt ölçeğinde yer alan sosyal becerileri (başkalarına yardım etme, ekipmanları paylaşmayı, yönerge ve kurallara uyma gibi), kendini ifade etme ve öz- denetim sağlama alt ölçeklerine göre daha önemli

bulurken, aileler bunun tersine işbirliğine göre kendini ifade etme ve öz- denetim becerilerini daha önemli bulmuşlardır.

Lane ve diğerleri (2007) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmada öğretmen ve ebeveynlerin çocuklar için hangi sosyal becerileri önemli bulduğunu, önemli gördükleri hangi becerilerde birbirlerine yaklaştıklarını, hangilerinde uzaklaştıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya yaşları 2 ile 6 arasında değişen 124 çocuğun ailesi ve 35 öğretmen katılmıştır.

Araştırmada veri toplama kaynağı olarak SBDS öğretmen ve ebeveyn formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler "yönergelere uyar", "yaşıtları ile anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol eder" ve "yetişkinlerle anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol eder" becerilerini önemli bulurken, aileler "oyuncakları uygun bir şekilde kaldırır", "ev kurallarına uyar", anlaşmazlık halinde kendi düşüncelerini değiştirerek anlaşma sağlar" ve "evde uygun bir ses tonuyla konuşur" becerilerini daha önemli görmüşlerdir.

Smith (2009) tarafından okulöncesi çocukların duygusal yapıları, okulöncesi akademik becerileri ve sosyal becerileri üzerinde ebeveyn ve öğretmen etkilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 3- 5 yaş arası çocukları olan 35 aile ve bu çocukların öğretmenleri katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen çocuk ilişkisi çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesiyle ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesi karşılaştırıldığında çocukların akademik ve sosyal becerileri üzerinde öğretmen ve çocuk etkileşiminin güçlü bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurmaları, onların okul ortamına uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak okulöncesi çocukların duygusal yapıları, akademik becerileri ve sosyal becerileri öğretmen ve ebeveynlerle kurulan ilişkinin kalitesinden etkilenmektedir.

Stevens (2009) çocukların problem davranışlarıyla sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi, problem çözme becerilerinin çocukların sosyal becerilerini etkileyip etkilemediğini, problem çözme ile akran kabulü arasındaki ilişkiyi ve çocukların

bilişsel uyumlarıyla sosyal becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya 4 – 6 yaş arasında 42 erkek 40 kız çocuk ve bu çocukların öğretmenleri dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, bilişsel uyumu yüksek çocukların, işbirliği, başkalarını oyuna davet etme, atılganlık becerisi, kendine hakim olma gibi sosyal becerilerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocuğun problem çözme becerileri ve sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılamamıştır. Sonuç olarak bilişsel uyum becerileri hem çocukların sosyal becerilerini geliştirmede hem de sorunlu davranışları azaltmada önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır.

Berry ve O'Connor (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyal beceri gelişimi, davranış riskleri ve öğretmen-çocuk ilişkileri boylamsal bir çalışmayla anaokulundan 6. sınıfa kadar incelenmiştir. Çalışmaya ortalama 54 aylık 1364 çocuk ve aileleri katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak SBDS ve Öğrenci Öğretmen İlişkisi Ölçeği (Student Teacher Relationship Scale, STRS; Pianta, 1992) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; çocukların okulöncesi dönem ve daha sonraki ilköğretim yıllarındaki sosyal becerilerinde belirgin bir hızlanma ve ilköğretim yıllarında hafif bir yavaşlama dönemi görülmüştür. Okulöncesi dönemde davranış sorunları yüksek olan çocukların, davranış sorunları yüksek olmayan akranlarından ileriki dönemlerde de sosyal beceri gelişim düzeyleri düşük bulunmuştur. Öğretmen- çocuk ilişkileri yüksek olan çocukların, ilişkisi düşük olan akranlarına göre altıncı sınıfa kadar daha fazla sosyal beceriye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların yaşları arttıkça sosyal beceriler üzerinde öğretmen- çocuk ilişkisinin öneminin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hinkley ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem ile ilkokul çağının ilk yıllarında bulunan çocuklarda fiziksel etkinliklere katılım ile sosyal medya kullanımının sosyal gelişim üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 6-8 yaş grubunda bulunan 108 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda çocuklarda sosyal medya kullanımının kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi ve duygusal yapıyı pozitif yönde etkilediği rapor edilmiştir. Aynı çalışmada fiziksel aktiviteye katılımın ise psiko-sosyal gelişim üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirtilmiştir.

Hosokawa ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda anne tutumunun sosyal gelişim üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmış, Japon çocukları üzerinde gerçekleştirilen araştırmaya 4-5 yaş grubunda bulunan 1341 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda anne tutumu ile okul öncesi çocuklarda atılganlık, işbirliği kendini kontrol etme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Hu ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda öğretmen-öğrenci etkileşiminin bilişsel ve sosyal gelişim üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 59 okul öncesi öğretim sınıfında öğrenim gören toplam 589 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin bilişsel gelişimlerini etkilediği, buna karşılık sosyal gelişim üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı rapor edilmiştir.

1.4.2.2. Teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar

Herzig (2003),sınıflarda BT kullanım düzeyinin risk altındaki öğrencilerin başarı notları ve derse katılımları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik yaptığı araştırmada, öğretmenler arasında teknoloji kullanımının düşük olduğu, teknolojinin etkili kullanılmasıyla beraber öğrencilerin notları ve derse katılımlarında değişiklik oluşturmasının sağlanacağını belirlemiştir.

Lloyd ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmada eğitimde teknoloji kullanımının öğrenciler arası ilişkiler, akademik özellikler ve sağlıklı yaşam biçimi davranışları üzerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 385 üniversite öğrencisi sahil edilmiştir. Araştırmanın sonunda eğitimde teknoloji kullanımının psiko-sosyal açıdan hem faydalı hem de bazı açılardan zararları olduğu rapor edilmiştir.

Shapley ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinde teknoloji kullanımının ders içi etkileşim üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 21 ortaokul öğrencisi dâhil edilmiş, araştırmanın sonunda derslerde teknolojik ders materyali kullanımının ders içi etkileşimi olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir.

Giunchiglia ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bilgisayarda sıklıkla kullandıkları sosyal medya uygulamalarının akademik başarı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 72 üniversite öğrencisi gönüllü olarak dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda üniversite öğrencilerinde sosyal medya kullanımının akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği rapor edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2015-2016 yılında Amasya Merkez ilçesinde bulunan, MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitim gören 4-6 yaş çocukların öğretmenleri ve anne-babaları ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Eğitim: Bireyin çevresinde meydana gelen değişimlere uyum sağlayabilecek özellikte bireye yeni tutumlar kazandırmakla yükümlü olan etkinliklerin tümüdür (Başaran, 1978).

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğumuyla birlikte temel eğitime adım attığı sürece kadar geçen zamanı kapsayan ve çocukların ilerleyen yaşlarında daha ciddi roller oynayan bir süreçtir (Aral, 2000).

Sosyal Beceri: Kişinin, sosyal görevlerini yeterli şekilde yerine getirebilmesini sağlayan özel yetenekleridir (Tunçeli, 2012).

Teknoloji: İnsanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü "teknoloji" olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr).

1.7. Varsayımlar

Araştırma için seçilen çocukların öğretmenlerinin ve okul öncesi öğrencilerinin anne-babalarının, anket sorularına içtenlikle, tarafsız, tam ve doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

2. TEMEL KAVRAMLAR, TEORİ VE YAKLAŞIMLAR

2.1. Okul Öncesi Eğitim

Çocuğun doğumundan temel eğitime geçtiği sürece kadar devam eden yılları içeren ve çocukların ilerleyen dönemlerde hayatlarına önemli etkide bulunan süreç, okul öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde çocuğun sosyal-duygusal, fiziksel, psikomotor, fiziksel ve dil gelişimleri önemli oranda tamamlanmaktadır. Bu gelişim alanlarının desteklenmesi, kişiliğin şekillenmesi ve geleceğin toplumunun istenen bireylerinin yetiştirilebilmesi için ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim ise okul öncesi eğitim olarak tanımlanmaktadır (Aral, 2000). Okul öncesi eğitim çağı, 0-6 yaşı (0-72 ay) kapsamaktadır. Tuğrul (2005) okul öncesi eğitimi, bu dönem çocuğunun çok boyutlu gelişimini destekleyen, hayat boyu devam edecek öğrenmenin altyapısının hazırlandığı, bilinçli ve sistemli bir eğitim süreci olarak ifade etmektedir**.**

Günümüzün gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerinde okul öncesi eğitim oldukça önemli görülmektedir. Türkiye'nin de dâhil olduğu birçok dünya ülkesinde bu alana büyük yatırımlar yapılmaktadır. Günümüz toplumlarında eğitimin temeli olan ve her geçen gün önemi artan okul öncesi eğitimin tarihçesine bakmak, geçmişten günümüze geçirdiği aşamaları görmek açısından önemlidir. Çocuk eğitimiyle ilgili ilk izler Antik Çağ'da görülmektedir. O dönemde, çocuk eğitiminin merkezini ailenin oluşturduğu düşünülmektedir. Çocuk yedi yaşına gelmeden eğitime başlanmadığı, çocuğun eğitiminden anne sorumlu olduğu, varlıklı ailelerin dadı ya da özel öğretmenle bu eğitimi desteklediği yine Antik Çağ'a ait bulgular arasında yer

almaktadır. Eğitim, o dönemin özellikleriyle ilişkili olarak çocukların ahlak, terbiye, kendi kültür ve dillerini öğrenmeleri amacı gütmektedir (Koçyiğit, 2007).

Milattan önce yaşamış olan büyük düşünürlerden Plato çocuğun erken yaşlardan itibaren eğitilmesinin gerekliliğine değinirken, Aristo ise çocukları yetiştirirken dikkat edilmesi gereken noktaları açıklamıştır. Bu durum ilk çağlardan itibaren çocukların eğitimiyle ilgili çalışmaların bulunduğunu ve konuya önem verildiğini göstermektedir (Oktay, 2000).

Ancak orta çağa gelindiğinde, özellikle Avrupa'da çocuk küçük bir adam olarak görülmüş, iş gücünden yararlanılmaya çalışılarak, eğitimi ve gelişimi açısından çeşitli şekillerde yanlış uygulamalara gidilmiştir. Öte yandan Osmanlı İmparatorluğu'nda ise devşirme sistemiyle çok küçük yaşlardaki çocuklar yoğun eğitimlere tabi tutularak Osmanlı kimliği kazandırılmış, yönetimin üst düzeylerinde görev alabilecek özelliklerle donatılmışlardır. Rönesans ve Reform dönemleriyle değişim sürecine giren ve gelişmeye başlayan Avrupa toplumlarındaki Erasmus, Comenius, Rousseau, Pestalozzi gibi düşünürler eğitimle ilgili çalışmalarında erken çocukluk eğitimine önem vermiş, bu konuda günümüze kadar uygulana gelen birçok fikre imza atmışlardır (Koçyiğit, 2007).

Endüstri Devrimi, çocukları ve ailelerini büyük ölçüde etkilemiştir. Endüstri devriminden önce, genellikle altı yaşından daha küçük çocukların annelerinin yanında ve evde olmaları gerektiği benimsenmişti. İngiltere'de kreşin başlangıcı, ilkokulların bebek sınıfları idi. Avrupa'da Endüstri Devrimi'nden önce küçük çocuklar, çiftlik işleri ve ailelerin evdeki angarya işlerine yardım ederlerdi. Ancak toplum, tarıma dayalı bir toplumdan; endüstriye dayalı bir topluma dönüşmeye başladığında, özellikle fakir çocuklar ev işlerinde çalışmak zorunda kalmışlardır. Geleneksel Alman okulları ve öğretim metotları yedi yaşın altındaki çocuklara hitap etmiyordu. Bu okullardaki öğrenme, ezbere dayalıydı ve birkaç soyut kavramdan oluşmaktaydı. Bu tür öğrenmede çocukların yetenekleri uyarılmıyor, doğal merak ve öğrenmeleri engelleniyordu. Frobel, yedi yaşın altındaki çocuklara özel geliştirdiği yeni eğitim teknikleriyle bu alana önemli katkılar sağlamasına rağmen düşünceleri

zamana göre fazla yenilikçi olduğu için pek çok uygulamaları yasaklanmıştır (Pınar, 2006).

20. yüzyılda İtalya'da Maria Montessori'nin tasarladığı Montessori Eğitimi, Almanya'da Steiner'in ortaya attığı Waldorf Okulları, devam eden süreçte RegioEmilia, High/Scope, Head Start ve Bank Street gibi okul öncesi eğitime yönelik eğitim yaklaşımları bu döneme özgü çocuğun hızlı gelişimini ve ihtiyaçlarını desteklemeye çalışmışlardır. Geçmiş yüzyıllarda okul öncesi süreçteki çocukların eğitimleri çoğunluklar koruma ve bakım kaygısı taşırken, yaşadığımız dönemde söz konusu durum değişikliğe uğramıştır. Artık okul öncesi süreçteki çocuğun yalnızca bakımı değil, bütün gelişim kanallarına katkıda bulunan bir eğitimin ciddiyeti anlaşılmış ve bu doğrultuda çalışmalar yaygınlaşmıştır. Okul öncesi dönem okullaşma oranı yüksek olan gelişmiş ülkeler, temel seviyeden başlayarak bedenen, zihnen ve ruhen sağlıklı bireyler yetiştirerek geleceğin toplumlarını daha sağlıklı kılmayı amaçlamaktadır (Aral, 2000).

Türkiye'de okul öncesi eğitimin amaçları yönetmeliklerle düzenlenmiştir. Ancak, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda geçen Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları, okul öncesi eğitimi de kapsamaktadır. Bu amaçlar da göz önünde bulundurularak okul öncesi eğitimin genel amaçlarının aşağıdaki maddeler olduğu söylenebilmektedir (Pınar, 2006);

Çocukların; Atatürk, bayrak, vatan, millet, aile ve insan sevgisini benimseyen, manevi ve milli duygulara bağlı, çevresiyle etkileşim sağlayabilen, özgüvenli, çağdaş fikirli, dürüst, ilkeli, görev ve haklarının bilincinde, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde anlayışlı kişiler olarak yetişmelerine ortam sağlamak için emek harcamak(Pınar, 2006).

Okul öncesi dönem yaşamın temeli olarak kabul edilir ve bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Bu bakımdan okul öncesi eğitimin özenle ele alınmasına gerek bulunmaktadır. Yine okul öncesi eğitim yönetmeliğine göre, okul öncesi eğitimin ilkeleri şöyledir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013):

1. Okul öncesi eğitim, çocuğun bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.

2. Okul öncesi eğitim çocuğun sosyal duygusal, dil ve bilişsel, psikomotor gelişimine katkı sağlamalı ve öz bakım yetilerini aşılamalı ve onu ilköğretim sürecine hazır hale getirmelidir.

3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilmek için demokratik eğitim yapısına uygun eğitim koşulları oluşturulmalıdır.

4. Faaliyetler hazırlanırken çocukların gereksinim ve ilgi alanlarının yanında çevrenin ve okulun imkânları da dikkate alınmalıdır.

5. Eğitim aşamasında çocuğun bildiklerinden yola çıkarak ve deneyimleyerek öğrenmesine imkân sunulmalıdır.

6. Çocukların Türkçeyi güzel ve doğru konuşmalarına gereken özen gösterilmelidir.

7. Okul öncesi süreçte sunulan eğitim ile çocukların sorumluluk, dayanışma, işbirliği, yardımlaşma, saygı, sevgi, hoşgörü ve paylaşma tutum ve duyguları desteklenmelidir.

8. Eğitim, çocuğun kendine güvenmesini ve saygı duymasına yardımcı olmalı, ona öz denetim aşılamalıdır.

9. Oyun dönemindeki çocuklar için en uygun öğretme metodudur. Tüm faaliyetler oyun merkezli hazırlanmalıdır.

10. Çocuklarla iletişim sağlanırken, onların kişiliğine zarar verecek şekilde davranışlarda bulunulmamalı, zorlama ve sınırlamalara yer verilmemelidir.

11. Çocukların bağımsız tutumlar geliştirmesine yardımcı olunmalı, yardıma ihtiyacı oldukları anda yetişkin yardımı, rehberliği ve güven sağlayıcı yakınlığı sunulmalıdır.

12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.

13. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.

14. Programlar planlanırken aile ve içinde yer aldıkları çevrenin nitelikleri göz önünde tutulmalıdır.

15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin aktif olarak dâhil olmasına imkân sağlanmalıdır.

16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.

17. Okul öncesi süreçte çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak incelenmelidir.

18. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi adına aktif şekilde kullanılmalıdır.

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal, fiziksel, estetik gelişimini destekleyerek, temel alışkanlıkları kazanmalarını sağlamaktır. İlkokula hazır hale gelerek, ileriki yaşantılarına yönelik temel davranışları kazandırmaktır. Bu gelişim yönlerinden desteklenen çocuklar, bağımsızlığını kazanmış, olumlu ilişkiler kurabilen, özgüvenli, kendisinin farkında, üretken, kendisi ve çevresiyle barışık, bireyler olarak toplumda yerini alır (Zembat, 2005).

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak (MEB, 2013):

1. Çocukların fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişime ve iyi alışkanlıklar edinmesine katkı sağlamak,
2. Çocukları ilkokul sürecine hazırlamak,

3. Koşulları elverişli olmayan çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmak,
4. Çocukların Türkçeyi güzel ve doğru şekilde konuşmalarını sağlamaktır.

Dünya Okul Öncesi Eğitim Örgütü'nün uzun yıllar başkanlığını yapan Mialaret, bütün dünya ülkelerinde, okul öncesi eğitimin amaçlarını, toplumsal, eğitici ve çocuğun gelişmesi ile ilgili amaçlardır demiştir. Ülkemizde okul öncesi eğitimin amaçları da buna göre; gelişimsel, eğitimsel, toplumsal amaçları içermektedir. Okul öncesi eğitimin gerekliliği için, bu amaçların ulusal, evrensel amaçlarının da çocuklara verilmesi gerekmektedir (Biber, 2010).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

0-6 yaş çocukluk dönemini kapsayan okul öncesi eğitim, çocuğun ilkokula başlayıncaya dek geçen süreçteki, öğrenmenin en yoğun olduğu, bilişsel yeteneklerinin hızla geliştiği, temel alışkanlıklarını kazandığı bir dönemdir (Solak, 2007).

Yaşamın temellerinin atıldığı bu dönemde ailenin çocuğa sağladığı şefkat ve sevgi kadar, çocuğun her alanda destekleneceği sosyal ve fiziksel ortamlarda oldukça önemlidir. Okul öncesi çocuğunun gelişim hızı ve öğrenme kapasitesi yüksektir. Bu dönemin kendine has büyüme ve gelişim özelliklerinin olduğu çocuk psikolojisi alanı ile ilgili çeşitli teorilerin ortaya konulduğu görüşlerle vurgulanmış ve özellikle okul öncesi çocuğun bireysel özelliklerinin farkında olarak yapılan eğitimin önemine değinilmiştir. Okul öncesi eğitim; sosyoekonomik ve kültür düzeyleri farklı olan ailelerin çocuklarının eşit şartlarda eğitim almalarına imkân vererek, gelişimlerinin her alanında yeteneklerinin farkına varılmasını sağlar (Oktay, 2005).

Günümüzde çalışan kadınların artmasıyla birlikte, erken çocukluk eğitiminin önemi daha da artmış, bu hizmetlerin yaygınlaştırılması, kadınların toplumsal hayatta ön plana çıkmasını sağlamıştır. Uzun vadede bakıldığı zaman, okul öncesi eğitimin getirileri oldukça fazladır. Çocuklara yapılan yatırımların, yetişkinlere yapılan

yatırımdan daha fazla getirisi olduğu Heckman ve Carneiro (2003) tarafından öne sürülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların sosyal ve bilişsel gelişimine pozitif katkıda bulunma, ilköğretime daha iyi hazırlama, destek olma, okulda ve yaşamda çocukların başarı düzeyini etkileme eğitimin kalitesini artırmak anlamında önemlidir (Lucci, 2004).

Burchinal ve arkadaşlarının (2000) yapmış olduğu bir çalışmaya göre, okul öncesi eğitim kurumlarında ve eğitim programlarındaki kalitenin, çocuğun bilişsel, dil gelişiminde ve sosyal becerilerinin artmasında önemli katkısı olduğu ifade edilmiştir.

Çocuğun daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bu dönem, çocuklara zengin uyarıcı bir çevre hazırlanarak, bireysel özelliklerine uygun, güvenli, bütün gelişim alanlarını destekleyen, onları ilköğretime hazırlayan bir eğitim sürecidir. 0-72 aylık çocukların gittiği okul öncesi eğitim kurumlarının programları, gelişimin bütün aşamalarını desteklemek üzere hazırlanmıştır (Oktay, 2005).

Çocuğun yaşamında çok önemli yeri olan okul öncesi eğitim, onların bütünsel gelişimlerini, sağlıklı bir şekilde destekleyerek, yaşadığı toplumun özelliklerini, kültürünü de benimseterek, ilkokula hazırlanmasını sağlar.

Okul öncesi eğitim programları, bu yaş çocuğunun, sosyal, duygusal, bedensel, bilişsel ve fiziksel gelişimlerine katkıda bulunur. Çocukların kurumlara göre devam ettiği yaş grupları şu şekilde sıralanmıştır. (Solak, 2007);

- 0-36 Aylık çocukların devam ettiği kurumlara, Kreş,
- 36-60 Aylık çocukların devam ettiği kurumlara, Anaokulu,
- 60 – 66 aylık çocukların devam ettiği kurumlar, anasınıfı olmak üzere üç farklı kurumdan söz edilmektedir

Çocuğun gelişim ihtiyaçlarını tam karşılayabilmesi, okul öncesi eğitim kurumlarında sağlanır. Yapılan araştırmalar sonucunda okul öncesi eğitim almayan çocukların gelişimsel alanlarda özellikle bilişsel gelişim yönünden geri kaldıkları, bu çocukların ilköğretime başladıklarında zihinsel, sosyal gelişim alanlarında oldukça yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır (Şahin, 2000). Okul öncesi eğitim programları ve

çocuklara sunulan ortamlar, çocukların gelişimsel özelliklerini destekleyen niteliktedir. Bu dönem çocukların ilköğretime hazır halde olmasını sağlaması nedeniyle de büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarıyla yeteneklerinin gelişmesi sağlanır ve sosyal anlamda beceri kazanırlar (Aral ve ark. 2000).

Okul öncesi eğitim kurumlarının amaçları doğrultusunda yapılacak olan gelişimsel uygulamalar, çocukların her türlü ihtiyaçlarını karşılamak üzere olmalıdır. Bunların sağlanabilmesi için uygun fiziksel ortamlar, uygulamalar ve yönetimin belirli kalite ve standardı yakalaması açısından önemlidir (Ünal, 2000). Sosyal beceriler bireyin diğer insanlarla iletişim kurmasını kolaylaştıran beceriler olduğundan insan yaşamında önemli bir role sahiptir (Avcıoğlu, 2005; Avşar ve Öztürk-Kuter, 2007).Yardım kabul etme, bir etkinliği bitirme, yardım isteme, bir gruba katılma, arkadaşlığı sürdürme, akran baskısıyla başa çıkma, işbirliği içinde çalışma, bağımsız çalışma, , bir etkinliği bitirme bir gruba katılma, arkadaş edinme, başka bir kişiyle oynama, işbirliği içinde oynama, başka bir kişiyle çalışma (Bilton ve Bonnet, 2008). Öğrenmenin çok hızlı ve yüksek olduğu bu dönemde çocuklara sağlanan sağlıklı, güvenli fiziksel ve sosyal koşullarla, etkin iletişimle çocukların gelişimlerine çok büyük katkılar sağlanmış olur (Tunçeli, 2012).

2.2. Sosyal Beceri

Sosyal becerilerin neler olduğu konusu üzerinde 1900'lü yıllardan beri durulmaktadır. Bu konuya ilişkin ilk bilimsel araştırmalara William James'in Psikolojinin Prensipleri adlı eserinde yer verilmiştir. Bu çalışmada, bireylerin toplumsal ilişkilerine bakarak, sosyal benliklerinin neler olduğunun ortaya çıktığı öne sürülmüştür (Özlek, 2003).

Sosyal becerilerin önemini anlamak için ilk olarak "sosyal yeterliliğin" anlaşılması gerekmektedir. Bazı araştırmacıların bakışıyla sosyal yeterlilik, diğerleriyle olumlu ilişkileri içeren, uyumsuz davranışların olmadığı, akran kabulü, akran kabulünde odak davranışların kullanıldığı, maksimum olasılıkların kuvvetlendiği, spesifik davranışların sergilendiği ve sosyal becerilerin etkilerinin olduğu değişken

faktörlerin etkileşimidir. Sosyal yeterlilik, “belli bir alanda toplumsal anlamda onaylanan ve gerek bireyin kendisi gerekse karşısındaki adına faydalı olacak şekilde tutum sergileyebilme yetisidir.

Bir başka tanımda, “çevreye adaptasyon ve uygun iletişim kanalları kullanarak başkaları ile yaşanabilecek sözel ya da sözsüz çatışmalarla baş etme yetisi” vurgulanır. Sosyal yeterlilik kavramını sosyal becerilerden ayırmak zordur; bazen bu kavramlar birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Burada, “bireyin sosyal becerisi varsa, sosyal bakımdan yeterlidir” algısı vardır (Bacanlı, 2005).

Gülay ve Akman tanımların ortak noktalarından yola çıkarak sosyal becerileri, sosyal ilişkileri başlatıp, devamlılığını sağlayan, bu ilişkilerde gelişen problemlerin çözümünde yapıcı etkide bulunan sözel veya sözel olmayan davranışlar olarak tanımlamışlardır (Gülay ve Akman, 2009). Sosyal becerilerin yapısı, sık sık sosyal yeterlilikle aynı anlama geldiği düşünülmüştür. Her nasılsa sosyal yeterlilik, özel olarak sunulan durumda, kişinin kapasitesinin geneli niteliklerine ilişkin, sosyal kararını ifade eden süreçtir. Sosyal yeterliliği değerlendirmede, davranışlar ve yeteneklerin daha geniş bir oranı, örneğin, iletişim becerileri, fiziksel yetenekler ve fiziksel görünmeye ihtiyacı olduğunu düşündürmüştür. Sosyal beceriler ve sosyal yeterlilik arasında bazı farklılıkların olduğunu söyleyenler de vardır. Sosyal beceriler, belirli sosyal görevlerde (sohbeti başlatma, iltifat etme, oyun grubuna girme vb.) yeterli ve başarılı performans için, bir bireyin kullandığı spesifik davranışlardır. Sosyal yeterlilik ise, bir kişinin sosyal görevlerde yeterli olarak gösterdiği performansın, verilen belirli kriterlere, sosyal aracıların yargılamalarında, sonuç esaslı bir değerlendirme terimidir. (Bacanlı, 2005).

Bu yargılar, diğerlerinin önemli düşünceleri, belirgin kriterlerin karşılaştırılması, normatif örnekler için karşılaştırma veya sosyal performansların (akran kabulü, popülarite veya arkadaşlık kurma ve sürdürme) sonuçlarında temel olabilir. Özet olarak sosyal beceriler, kişinin yaptığı, öğrendiği, öğretmek zorunda olduğu davranışlardır. Hâlbuki sosyal yeterlilik, karşılaşılan durumları bu davranış içinde değerlendirmek veya sunulan yargılardır (Bacanlı, 2005).

Çiftçi ve Sucuoğlu ise, sosyal becerilerin genellikle çevredeki diğer kişilerin gözlenerek, gözlem sonucunda davranışların örnek alınması yoluyla taklit edilerek kazanılmakta olduğunu ve çevreden elde edilen dönütlerle ise kalıcı hale geldiğini ifade etmektedir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012). Farklı görüşleri içeren sosyal yeterliliğin ortak yönleri bulunmaya çalışılmıştır. Bu model, daha çok McFall'ın geliştirmiş olduğu sosyal beceri modeliyle, tarafından ortaya konulan sosyal geçerlilik tanımını birleştirmektedir. Burada 3 öğe modeli ele alınmıştır. Bu öğeler, sosyal uyum sağlama, sosyal performans ve sosyal becerilerdir.

Sosyal Uyum Sağlama: Hiyerarşinin en üstünde olan sosyal uyum sağlama, gelişimsel olarak uygun amaçları başarma ölçüsü olarak tanımlanır. Sunulan modelde amaçlar, toplum bireyleri tarafından başarılan farklı statüler olarak düşünülebilir. Sıklıkla bu statüler, yaşa uygun başarıların değer yükleme göstergeleridir. Örneğin, sosyal yeterlilik ipuçları, sağlık statüleri, yasal statüler, akademik veya mesleki statüler ve sosyo-ekonomik statüleri içermektedir. Sosyal uyum sağlamanın ölçüleri bir de takip eden şu psikolojik statüleri içerebilir; sosyal (akran statüleri), duygusal (benlik fikri, diğerlerinin global kararları), ailesel (yapmak, karar vermek) ve ilişkisel (arkadaşların niteliği).

Sosyal Performans: Sosyal performans veya faaliyet, sosyal olarak geçerli kriterlere sahip bireyin, karşılaştığı ilk sosyal durumda yerinde tepkileri ne derece sergilediğidir. Bu, belirli bir durumu sosyal performans olarak değerlendiren sonuçlardan ve hipotez edilmiş becerilerden farklıdır. Sosyal fonksiyon, sosyal değer olarak nitelendirilen farklı davranışlar ve en yararlı spesifik görev kriterlerine karşı değerlendirilmiştir. Bu tanım ile sosyal görevlerle ilgili tanımların metotları belirlenmiş ve akla gelen görev kriterleri sosyal olarak geçerli ve deneysel olarak temel kabul edilmiştir.

Sosyal beceriler: Kişinin, sosyal görevlerini yeterli şekilde yerine getirebilmesini sağlayan özel yetenekleridir. Dodge (1985) tarafından önerilen "sosyal bilgi işleme" modelinde, bu becerilerin fonksiyonları sırasıyla verilmiştir. Uyaranı alma ve kodlama, karar verme ve tepki verme. Sosyal becerilere aynı zamanda, sosyal bilinç ve duyguları düzenleme becerileri de dâhil edilmiştir. Bireyin sosyal fonksiyonu,

onun sabit bir özelliği olduğu için sosyal beceriler, değişen görev taleplerini karşılayan sosyal performansın topografisini değiştirmek için kullanılır.

Eldeki sosyal becerilerin etkili sosyal performansı karşılayıp karşılamadığı konusunda bazı uyumsuzluklar vardır. Bu, özellikle kişinin sosyal beceri eksikliğini tanımlamasının sonucudur. Örneğin performans ve beceri eksikliği arasındaki farkın az olduğunu belirtmiştir. Sosyal beceri eksikliğinin performansın düşmesine neden olduğunu, engellediğini ortaya koymuştur. Buna karşın Renshaw ve Asher (1983) çocukların, gerekli becerileri ellerinde tutmalarına rağmen düşük performansa yol açan sosyal becerileri nadiren seçtiklerini belirtmiştir.

Pragmatik bakış açısına göre, sosyal beceri eksiklikleri, düşük performansın tek nedeni olarak görülmemelidir. Sosyal beceriler gereklidir ama etkili sosyal davranışın belirleyici olmasında yeterli değildir. Bu bakış açısı, gereksiz karışıklığı azaltmayı amaçlayan "sosyal yeterlilik modeli" geliştirmeyi hedeflemiştir. Beceri eksikliği, iradesizce yapılan ve az öğrenilmiş davranışı ifade etmektedir, gençlerin sosyal davranışlarında da var olan bu eğilimi ima etmektedir. Uygunsuz sosyal davranışlar, şu deyimlerle açıklanmaktadır; o sadece kendine ait bir yol bulmak istiyor" veya "onu sinirlendirecek veya kontrolü kaybettirecek olaylar olana kadar elinden gelenin en iyisini yapar. Başka durumlarda yeterli performans gösteriyorlarsa, çocuklar ve ergenler kendileri için gerekli sosyal becerileri nadiren kaybederler. Sosyal açıdan yetersiz davranışlar; uygunsuz amaçlara uygun davranış için güdülenme eksikliğine veya karmaşık duygulara atfedilir. Sosyal davranış üzerinde düşünüldüğünde düşük sosyal performansı beceri eksikliğiyle açıklamakta kazanılan çok şey yoktur. Gerçekte böyle değerlendirme yapmak, olumsuz etkiler de yaratabilir. Sosyal beceri eksikliği, sosyal beceri eğitimine duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bununla beraber şimdilerde keşfettiğimize göre, beceri eksikliği hipotezlerini ortaya koyan başka stratejiler olmadıkça, "sosyal beceri eğitimi" tek başına yeterli müdahale olmayacaktır. (Bacanlı, 2005).

Özetle, sosyal yeterlilik, üç alt yeterliliğe sahip olan çoklu bir yapıdır. Sosyal uyum, sosyal performans ve sosyal beceriler. Sosyal uyum; bireyin gelişimsel amaçlarına ulaşmakta ne kadar başarılı olduğu, sosyal performans; uygun sosyal durumlarda

bireyin davranışlarının yeterliliğidir, gereklidir ancak, sosyal uyumun belirleyici olmasında yeterli değildir. Son olarak, sosyal beceriler, gerekli, özel yeteneklerdir ancak etkili sosyal performansın üretiminde yeterli değildir (Bacanlı, 2005).

Etkili iletişim için diğer insanlarla iletişimi başlatma gibi sözel, bağımsız çalışma şeklinde sözel olmayan ya da bilişsel beceriler de olabileceği vurgulanmaktadır. Sosyal beceriler, kendisine ters gelen isteklere hayır diyebilmesini, haklarını savunabilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım istemesini kolaylaştırır. Sosyal beceriler, diğerleriyle etkileşimdeyken bilişsel görevler ve spesifik sözlü ve sözsüz davranışlar ile sözlü ve sözsüz becerilerin her ikisini de içermektedir. Sosyal becerileri kategorize etmek için birkaç yol varken bunu ortak farklılıklar takip eder; çatışma çözümleri, katılma, problemi önleme, adetlere alışma, aktiviteleri başlatma, seçim yapma, yüze ait ifadeleri yorumlama ve jestler, duyguyu iyi tanımlama ve sınıflandırma yapma gibi. Ayrıca, eğitim kurumlarında başarı için sosyal beceriler temel sayılır. Bu beceriler, çalışma alışkanlıkları ve akran ilişkileri becerileriyle başa çıkmayı içerir. Yaşına göre, bir eleştiriyi göz önüne alma, faydalı normatif sosyal beceri gelişiminin gelişimsel bir resmidir. 20 aylık bir çocuk isim ve duyguların sınıflandırmasını yapabilir ve yaklaşık 1,5-2 yaşlarında, o duygunun neden ve sonuçlarını anlayabilir. 6 yaşındayken tipik olarak gelişmiş çocuk, yüze ait ifadeleri tanımlama yeteneğine sahiptir ve 12 yaşında, durumun gerektirdiği sosyal becerilerini eşleştirebilir. Sosyal becerilerin tanımlanmasında ortak bir anlaşma yokken, sosyal becerileri; “diğerlerinden sosyal olarak kabul edilmeyen cevaplardan kaçınmak ve bir kişinin diğerleriyle etkili olarak birbirini etkilemesi için imkân veren, sosyal olarak kabul edilebilir davranışlar olarak tanımlamışlardır (Tunçeli, 2012).

İşbirliği: Diğer insanlara yardım etmeyi, akranlarıyla materyalleri paylaşmayı ve kurallara uymayı kapsayan davranışlar.

İddia (öne sürme): Akran baskısına tepki göstermek gibi diğerlerinin hareketlerine cevap veren davranışları başlatma, düşündüklerini sorma ve diğerlerinin davranışlarına tepki gösterme.

Sorumluluk: Birinin malıyla ilgilenme ve yetişkinlerle iletişim kurabilme yeteneğini kanıtlayan davranışlar.

Empati: Akranlarının ve yetişkinin önemli duygularıyla, hareketlerine ilgi göstermeyi içeren davranışlar.

Benlik Kontrolü: Şaka yollu takılmaya ve çatışmaya uygun şekilde cevap verme yeteneği veya bir yetişkinden düzeltici feedback gibi çatışma durumlarında ortaya çıkan davranışlar.

Sosyal becerinin birçok tanımı yapılmıştır. Sosyal karşılaşmaların makro elementleri, yani katılımcılar arasındaki karşılık verme üzerinde duran ve kendi becerilerinden ziyade, sosyal becerilerin getirileri üzerinde odaklanan tanımlar vardır. Sosyal beceri analizi yaklaşımlarını incelediğinde, belirli kişilerin sosyal olarak becerili olduğu sonucuna varmıştır: diğerlerinin haklarını, ihtiyaçlarını veya kabul edilebilir derecede kurallarını, hiç kimsenin benzer haklarını, yasaklarını yıkmadan yerine getirdiği ve bu hakları diğerleriyle serbestçe paylaşabildiği derecede insanın sosyal becerili olduğunu belirtmiştir. Benzer yaklaşım, Combs ve Slaby (1977) tarafından sunulmuştur. Bu yaklaşımda sosyal beceri, "verilen sosyal bir ortamda, sosyal olarak kabul edilebilen veya değerli ve aynı zamanda kişisel olarak kazançlı, karşılıklı olarak kazançlı veya öncelikli olarak diğerleri için kazançlı gibi yollarla, diğer insanlarla iletişim kurma yeteneğidir. Her iki tanım da, sosyal beceriyi, bireylerin çok veya az sahip oldukları yetenek olarak görmektedir (Özlek, 2003).

2.2.1. Sosyal Beceri ve İlgili Kavramlar

2.2.1.1. Sosyal gelişim

Sosyal gelişim bebeklik döneminden itibaren yaşam boyu süren bir süreci ifade etmektedir. Yavuzer (2010) sosyal gelişimi, kişinin grup yaşamının zorluk ve baskılarına karşı duyarlı olması, hâkim kültüründe ya da grubunda diğer bireylerle iletişim halinde olması, onlar gibi davranabilmesi biçiminde tanımlamıştır. Sosyal beceriler, esasında sosyal gelişim alanı kapsamında bulunan davranışlardır.

Ersanlı (2012)' ya göre sosyal gelişim, kişinin çevresindeki kişilerle toplumsal ilişki sağlaması neticesinde yer aldığı toplumun ve evrensel kültürün değer ve ilkelerine uyum adına gereken, tutum ve yaklaşımları elde etme sürecinin tümüdür.

Gülay ve Akman (2009)' a göre sosyal gelişim bir çocuğun sosyal hayat adapte olmak, sağlıklı etkileşimde bulunmak ve yaşamını sürdürebilmek adına toplumsal normları, değerleri, rolleri, standartları öğrenme aşamasıdır. Bu aşamada çocuk gerek topluma adapte olmakta gerekse kendi bireyselliğini ortaya koymaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Hayatın ilk dönemleri, sosyal gelişim süreci adına oldukça önemli bir süreç olarak kendini göstermektedir. Çocuğun bireysellikten sosyal yaşama uyumu aşamasında yeni tutum ve yetiler kazanması beklenmektedir. Sosyal beceriler de nitelikli bir sosyal gelişim adına gerekli yetilerdir. Sosyal beceriler sayesinde çocuk gerek başarılı etkileşim sağlamada gerekse sosyal açıdan sunulan tatmin ile duygusal gelişiminde ciddi gelişmeler sergileyecektir (Yavuzer, 2010).

2.2.1.2. Sosyal Yeterlilik

Sosyal yeterlilik bireyin başkaları tarafından nasıl görüldüğü ve algılandığını gösteren, bireyin başkaları üzerinde yarattığı etki olarak tanımlanabilmektedir. Sosyal yeterlilik ve sosyal becerilerin tanımlanmasına dönük olarak literatürde çok fazla miktarda tanıma rastlamak mümkündür. Goldfried ve D'Zurilla (1969)'e göre sosyal yeterlilik, bir bireyin kendini rahatlatabilecek farklı sorunlara uygun cevap verebilme etkinliği ve yeterliliğidir.

Ogbu sosyal yeterliliği, kültürel açıdan tespit edilmiş görevleri yerine getirme yetisi olarak ifade etmiştir. Ford ise sosyal yeterliliği, sosyal olarak belirlenmiş amaçları, olumlu gelişmeyle sonlanacak uygun anlamları kullanarak kazanma şeklinde formüle etmiştir. Sosyal Yeterlilik daha çok toplumsal iletişimde doğru oranlı olarak pozitif etkileşimi koruyarak bireysel hedefleri başarıya ulaştırma yetisi şeklinde ifade edilmektedir (Ogbu, 1981).

Diğer yandan, sosyal beceri ise bireyin okul, ev ve iş çevresinde diğerleri ile etkili şekilde iletişim kurma yetisi olarak göz önüne alınmaktadır. Sosyal beceri ile sosyal yeterlilik kavramlarını birbirinden ayırmak oldukça zordur; kimi zaman bu iki terimin birbiri yerine kullanıldığı, başka bir ifadeyle aralarında bir farklılık gözetilmediği dikkati çekmektedir. Diğer yandan heterososyal yeterlik, bireylerarası yeterlik gibi terimlerin sosyal yeterlik kavramı ile yakın ya da ilişkili şekilde kullanıldığı da görülmektedir. Sosyal yeterlilik, toplum tarafından kabul edilen sosyal davranışları sergileme yeteneğini içeren kapsamlı bir kavramdır. Sosyal beceri ise belirli bir sosyal ortamda gösterilen tutum şeklidir. Sosyal yeterlilik, etkililik olarak değerlendirilmekte ve algısal duyarlık, sosyal teknik beceri, sıcaklık, esneklik, ilişki ve enerji başlatma ve düz tepki şeklinde ögelerle açıklanmaktadır. Bu ögeler, çoğunlukla toplumsal ilişkilere dayanan faaliyetleri sürdüren uzmanlarla ilgili olup sosyal beceriden ayrılması oldukça zordur. Kimi araştırmalarda ise sosyal zekâ sosyal teknik beceri olarak sosyal yeterliğin bir öğesi gibi değerlendirilmektedir (Yavuzer, 2010).

2.2.1.3. Sosyalleşme

Yeni doğan bir bebek, toplum içinde yer alan yetişkin bir insan olmaya aday biyolojik bir organizmadır. Bebeklikten yetişkinliğe giden bu karmaşık dönüşüm, evreleri itibariyle birkaç ana süreçle tarihlendirilmektedir. Bunlardan ilki, fiziksel gelişimi anlatan "olgunlaşmadır". Bu süreç, bebeklikteki yetersiz vücut ölçülerinden yetişkin ölçülerine ve uyumlu vücut hareketlerine uzanan bir dönemi kapsamaktadır ve aynı zamanda cinsel olgunlaşmayı da içermektedir. İkinci bir evre ise bireyselleşmedir. Bu süreç kendine özgü bir birey olmanın bilincine varma dönemidir. Üçüncü evre ise sosyalleşmedir. Bu süreç toplum içerisinde rol alabilmesi için gerekli sosyal etkileşim yeteneklerini kazandığı bir dönemdir. Birbiriyle bütünleşik ve ilişkili olan bu kavramlar, sosyal bir canlı olan insanın fiziksel ve ruhsal gelişiminde belirleyicidir. Sosyalleşme, bireyin ait olduğu toplumsal grubun bir parçası haline gelmeyi öğrendiği ve o toplumsal grubun uyguladığı ve kabul ettiği davranışları göz önüne alarak, kendi tutum ve davranışlarını ortaya çıkardığı süreci tanımlayan bir kavramdır. Birey bu süreç esnasındaki tutum ve davranışlarını, diğer bireylerle etkileşim yoluyla yapılandırır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Sosyalleşme bireyin toplumsal bir varlığa evirilmesi olarak değerlendirildiğinde, kişinin içinde yer aldığı kültürel ortamı maddi ve manevi unsurlarla öğrenmesinin tek yöntemidir. İçinde bulunduğu mevcut kültürü kavrayan kişi, bu ortam içerisinde yaşamasını sağlayacak davranışları da toplumsal ilişkilerle kazanacaktır. Bu süreçte sosyalleşmenin bireyin bireyselliği ile sosyal kültürel çevre içerisinde yer bulabilmesinde belirleyici etkendir. Temel olarak, sosyalleşme çocuğun üyesi olduğu sosyal çevrede işlev kazanmasını sağlayan davranış tarzları ve süreçlerinin genel bir tanımlamasıdır. Bu tanım bir öğrenme ve öğretme sürecini kapsamakla birlikte modern yaklaşımlar, sosyalleşmenin aynı zamanda çocuğun sosyal dünyayı anlamlandırmasında ve kendi sosyal grubunda kendi yöntemlerini geliştirmesinde aktif bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Sosyalleşme, doğumla beraber gelişmeye başlayan ve bireyin, çevresel ve toplumsal etmenler, iletişim araçları ve diğer bireylerle etkileşimleri aracılığıyla toplumun bir üyesi haline gelmesiyle sonuçlanan bir süreçtir. Bebekliğinin ilk dönemindeki çocuklarda bile, diğer insanlarla iletişim ve etkileşime geçme yatkınlığı diğer bütün nesnelere gösterilen ilgiden daha güçlüdür. Bu durum bebeklerin doğuştan sosyal olduğunu göstermektedir. Erken çocukluk yılları sosyalleşmenin en hassas ve kritik dönemidir. Bu dönemde anadil ve ait olunan kültürün temel değerleri öğrenilmeye başlanır ve çocuğun karakteri önemli ölçüde biçimlenir. Çocuklar erken çocukluk dönemlerinde, sosyalleşmeye ve sosyal kurallara uymaya başlarlar. Bu dönem, çocukların kardeşler ve akranlarla olan ilişkileriyle şekillenir. Birbirleriyle sınırlı da olsa etkileşim içinde olmaktan hoşlanan çocuklar, üç yaşından itibaren yavaş yavaş empati becerisi kazanmaya ve hayat boyu başarılı ilişkiler kurmada gerekli olan becerileri kazanmaya başlarlar. Çocukluktan yetişkinliğe doğru geçtikçe, yeni durumlar ortaya çıkar ve bu durumlara uygun roller öğrenilir. Sosyalleşme devam ettikçe aynı zamanda, beklentileri, inançları ve kişilikleri değiştiren yeni tecrübeler edinilir. Kazanılan bu beceriler hayat boyu devam edecek olan sosyalleşme sürecine rehberlik eder (Yavuzer, 2007).

Dünya geneline bakılacak olursa, her kültür çocukları sosyalleştirmek için farklı metotlara başvuruyor olsa da genel olarak resmi ve resmi olmayan (formal - informal) olmak üzere iki farklı sosyalleşme metodundan söz edilebilir. Resmi olarak çocukların sosyalleşmesi, yetişkin öğretmenlerin yönetim ve yönlendirmesinde olan okul ve sınıf ortamında olmaktadır. Bu tür sosyalleşme planlı ve programlı

gerçekleşmektedir. Resmi olmayan sosyalleşme metotlarına ise her yerde rastlamak mümkündür. Bu durum başkalarının yaptıklarını ve söylediklerini taklit etmek gibi deneme ve tekrar etmeye dayanan temel becerileri de kapsamaktadır. Çocukların, yetişkinleri taklit ettiği evcilik oyunlarında da bu durum görülmektedir. Evin dışında gelişen erken dönem çocukluk deneyimleri, çocuğun erken sosyalleşmesinde ve çocuğun okula geçişini kolaylaştırmada büyük etkiye sahiptir. Okuma saatine katılmak, oyun parkında oyun oynamak veya yetişkin bir yakınının yanına birkaç saatliğine emanet bırakılmak, çocuğa, öğretmeni dinlemede, anne babadan ayrı kalabilmede ve diğer çocuklarla iletişime geçmede önemli katkılar sağlamaktadır. Bu etkileşimlerin her biri, çocuğun bir sosyal grup içerisinde daha rahat hareket etmesine ve değişen çevre durumlarına daha kolay uyum sağlayabilmesine yardım etmektedir. Bu durum mutlu ve sağlıklı çocukların yetişmesine ve çocuğunu gelişim sürecine tanık olan ebeveynlerin daha endişesiz olmasına olanak sağlamaktadır (Yavuzer, 2007).

Birlikte oyun oynayan çocukları gözlemleyen ebeveynler, sosyalleşmenin çocuğun gelişimi üzerinde ne kadar etkili olduğunu ve çocuğun kişiliğine şekil verilen bu süreçte, sosyal becerilerin önemli bir kısmının diğer çocuklarla olan grup etkileşimlerinde kazanıldığını kavramaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999).

2.3. Sosyal Beceri Nedir?

Bireyin, diğerlerinin olumlu yanıtlar vermesine ortam sağlayabilecek ve olumsuz yanıtları da engelleyebilecek yetilere sahip olması önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bireylerarası etkileşimlerde sosyal bilgiyi alma, yorumlama ve bu bilgiye uygun yanıtlarda bulunmayı sağlayan, belirli bir hedefe ilişkin olup, toplumsal içeriğe göre değişiklik gösteren, gerek gözlenebilir gerekse gözlenemeyen bilişsel ve duyusal unsurları barındıran, kazanılabilir davranışlar; sosyal beceri olarak tanımlanmaktadır (Yüksel, 2004).

Gresham ve Elliott sosyal beceriyi, bireyin çevresindeki diğer insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurmasına olanak tanıyan ve çevredeki insanların olumsuz geri bildirimlerinden kaçınmaya yardımcı, toplumsal açıdan kabul edilebilir davranışlar

olarak tanımlamıştır (Gresham ve Elliott, 1993). Sosyal becerilerin kapsamlı bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda sosyal beceri;

- Öğrenilmiş, özelleşmiş davranışlar bütünü olup,
- Etkileşimi başlatma ve tepki oluşumunu sağlayıcı becerileri içermekte,
- Sosyal pekiştireç almayı sağlamakta,
- Sosyal duruma göre içeriği değişmekte ve
- Belirli bir hedefe odaklı olarak özelleşebilen becerileri içermektedir.

Paylaşma, yardımlaşma, ilişkiyi başlatma, diğer kişilerden yardım talep etme, hayranlık ve saygı gibi duyguları ifade edebilme," lütfen" ve "teşekkür ederim" gibi nezaket sözcüklerini kullanabilme arzu edilen beceriler olmakla birlikte, sosyal becerilerin genel olarak kabul gören özellikleridir. Sosyal beceri kavramının özelliklerini şu şekilde tanımlanmıştır:

- Öncelikli olarak öğrenilerek kazanılan,
- Belirli sözlü ve sözsüz davranış örüntülerini içerisine alan,
- Sosyal ortam tarafından kabul edilebilir, uygun davranışı başlatan ve cevaplar oluşturan,
- Diğer insanlardan alınan sosyal destek(pekiştirme) ile etkililiğini maksimuma çıkarmayı sağlayan,
- Kişilerarası karşılıklı etkileşimde gerekli zamanlamaya dayalı spesifik davranışlar gerektiren,
- Yaş, cinsiyet, statü gibi çevresel faktörlerin etkisi altında şekillenen davranışlar bütünüdür.

Gresham ve Elliot (1993) sosyal becerilerin ilgili literatürde; akran kabulü, davranışsal tanım, sosyal gerçeklik olarak 3 üç ana başlık atında tanımlandığını belirtmiştir:

1.Akran Kabulü (Peer Acceptance): Akranları arasında popüler olup, onlar tarafından kabul edilen çocuklar sosyal açıdan becerikli çocuklardır. Bu nedenle sosyal çevresi veya okul ortamında akranları tarafından kabul gören çocukların sosyal açıdan

becerikli oldukları düşünülmektedir. Bu tanımdaki dikkat çeken sınırlılık, çocuğun akranları tarafından kabulü için sergilenen özel davranış örüntülerini tanımlamamasıdır.

2.Davranışsal Tanım (BehavioralDefination): Davranışın olumlu pekiştireçlerle desteklendiğinde sıklığının artması, olumsuz veya cezalandırıcı etkiye sebep olduğunda ise sıklığının azalmasıyla, sosyal ortamın içeriğine uygun olarak sergilenen beceriler sosyal beceri olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım akran kabulüne oranla daha geniş olup, davranışın niteliğinden ve yarattığı etkiden çok sıklığı üzerine odaklanması açısından yetersiz kalmıştır.

3. Sosyal Geçerlik (SocialValidity): Bu tanıma göre sosyal beceriler, sosyal ortam içerisinde verilen ve önemli sosyal çıktıları yordayan becerilerdir. Önemli sosyal çıktılar ise; akran tarafından kabul görme, birey için önemli olan kişinin bireyin davranışı hakkındaki yargısı, akademik başarı ve bunlarla ilişkili sosyal davranışları içermektedir. Bu tanıma göre sosyal beceriler, başkaları tarafından davranışın gözlenmesi ve sosyometrik puanlamalar yolu ile değerlendirilebilmektedir. Bu tanım diğer tanımlamalara oranla yalnızca davranışları özelleştirmekle kalmayıp kişilerarası ilişkilerin sosyal becerilere etkisini vurgulaması açısından önem taşımaktadır.

İstendik sonuçlar ortaya çıkaran, hedefe yönelik davranışlardır: Örneğin bir A kişisinin, karşısındaki B kişisinin özgürce konuşabilmesi amacıyla B'ye bakması "hım", "ya" gibi ifadelerle B'yi desteklemesi amaçlı yapılan davranışlardır.

Belirli bir hedefe ulaşmayı sağlayıcı, birbiriyle bağlantılı ve eş zamanlı davranışlardır: Yukarıdaki örnekte bahsedildiği gibi, B konuştukça, A gülümseyecek, kafasını sallayacak, B'ye doğrudan bakacak ve belki kahkahalarla konuşmasını destekleyecektir. Tüm bu sinyaller ise B tarafından konuşmaya devam etmesi olarak yorumlanacaktır. Bu davranışların her biri ise birbiriyle bağlantılı ve eş zamanlı olarak yapılan davranışlardır.

Duruma uygun, sosyal çevre tarafından kabul edilen davranışlardır: Sosyal becerilere sahip birey, belirli bir sosyal ortamda sergilenmesi uygun görülen veya talep edilen davranış örüntülerini sergileyecektir.

Tanımlanabilir davranış üniteleridir: Sosyal becerilere sahip bireyler bir dizi farklı ve kendine özgü davranışları sergileme yeteneğine sahip olmalıdır. Bu şekilde diğer insanlar kişinin davranışlarının gerçekten uygun olup olmadığını gözleyebilme ve yorumlayabilme imkânı bulmaktadırlar.

Öğrenilebilir davranışlardır: Sosyal ortamlarda sergilenen davranış formları bireysel olarak öğrenilen davranış kalıplarıdır. Bu kapsamda dikkat çeken diğer bir nokta; pekiştirmedir. Örneğin çocuğun sergilediği çeşitli davranışları ebeveynler destekleyecek, desteklemeyecek veya göz ardı edecektir. Bu durumda, desteklenen davranışların sergilenme sıklığı artacak, desteklenmeyen veya göz ardı edilen davranışların ise sergilenme sıklığı azalacaktır. Bu noktada ise, sosyal becerilerin sergilenmesinde geribildirim önemli bir rol oynamaktadır.

Bireyin bilişsel kontrolü altında olan davranışlardır: Sosyal yönden yetersiz bir birey, sosyal becerinin temel bileşenlerini öğrenebilir, fakat sosyal etkileşim sırasında bu bileşenlerin nasıl kullanılacağına dair gerekli beceriyi geliştiremeyebilir. Kontrolün önemli bir boyutu ise sosyal davranışın zamanlaması ile ilgilidir. Örneğin cesaretlendirmek için kullanılacak sözel ifadelerin davranışın ardından mümkün olan en kısa sürede söylenmesi gerekmektedir. Aksi halde etkisi olmayacaktır.

Sosyal beceri tanımlarında ortak olarak etkisi ve önemi vurgulanan belli başlı özellikler bulunmaktadır bu özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

- Başkalarının olumlu tepki vermesine neden olup, olumsuz tepkileri engelleyici özelliğe sahip olan,
- Başkalarıyla etkileşime olanak tanıyıp, sosyal açıdan onay verilebilir olan,
- Kazanılmış tutumlar olan,
- Çevrede iz bırakıp, belirli bir amaca yönelik olan,

- Duruma özel olup sosyal kapsama göre değişiklik gösteren,
- Gerek gözlenebilir somut davranışlar olarak sergilenen, gerekse gözlenemeyen duyuşsal ve bilişsel özelliklere sahip olan tutumlardır.

2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerinin Önemi

Okul öncesi eğitim; "0-6 yaş çocuklarının kişisel özelliklerini dikkate alarak; bütün gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri yönünde yönlendiren, duyguların gelişim durumunu ve anlama potansiyelini artırarak akıl yürütme aşamasında ona destek sağlayan ve yaratıcı niteliğini pekiştiren, kültürel, ahlaki, milli, manevi ve insan değerlere bağlılığını geliştiren, kendini aktarabilmesine, bağımsızlığını elde etmesine ve öz denetimlerini sağlayabilmesine imkân sunan sistemli, aile destekli bir eğitim süreci" olarak tanımlanmaktadır (Tümkaya ve Gülaçtı, 2010).

Bu nedenledir ki; 0-6 yaş dönemini içerisine alan okul öncesi yılları, insan gelişiminin kapsam ve niteliği açısından kritik yılları olarak tanımlanmaktadır. Nitekim bu dönemde çocuğun içerisinde bulunduğu her türlü sosyal ilişkiler ile çevresindeki nesnelerle kurdukları etkileşimler, çocukların becerileri üzerinde etkili olmaktadır. Bu sebeple bu süreçte çocuğa kazandırılacak temel yetenek, bilgi ve alışkanlıklar, diğer bir ifadeyle tutum örnekleri çocuğun gelişimini etkileyecek önemli unsurlar olmaktadır. Bu amaçla, bu yıllara rastlayan eğitim tesadüflere bırakılmamakla birlikte bilimsel bir şekilde ele alınmalıdır (Başal, 2005).

Erken yaşların çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal ve kişilik gelişiminde önemli etkisi bulunmakla birlikte, bu dönemlerdeki ihmalin olumsuz etkileri, çocuğun ileriki dönemlerini de etkilemektedir. Yapılan birçok araştırma, bütünsel gelişimin desteklenmesi açısından erken yaşlardaki tüm girişim ve tecrübe imkânlarının, gelişimin hassas olduğu bu yıllarda sunulmasının önemine dikkat çekmektedir. Nitekim çocuklar ilişki ve etkileşim kurmalarına, öğrenme ve gelişmelerine imkân sağlayan duygusal, fiziksel ve sosyal yetilerle doğmaktadırlar. Bu yetilerin desteklenmemesi ise, gelişimi engelleyici önemli bir etken olmaktadır. Bir çocuğun bütünsel gelişimi, farklı gelişim aşamalarındaki becerilerinin desteklenmesiyle mümkün olmaktadır. Fiziksel açıdan uzayan, ağırlaşan, güçlenen çocuk; yürüme,

bisiklete binme gibi psikomotor edinimleri sağlamakta; bilişsel açıdan konuşma, yazma, problem çözme gibi becerileri geliştirmektedir. Sosyal gelişim ise çocukların ailesiyle, akranlarıyla ve çevresindeki diğer bireylerle olan ilişki ve etkileşimlerini, sorumluluk alma, işbirliği, paylaşma gibi sosyal becerilerin kazanımını içeren bir süreçtir. Bu süreç içerisinde, çocuğun içerisinde bulunduğu sosyal çevredeki işlevselliğini geliştirebilmesinde ise sosyal becerilerinin desteklenmesi önem taşımaktadır. Nitekim çocuğun duyguları, beklentileri, çevresindeki bireylerin çocuktan neler beklediği, çocuğun sergilemiş olduğu bir davranışın sebep ve sonuçlarını ifade edebilme becerisi, çevresiyle kurduğu etkileşimde önemli rol oynamaktadır (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007).

Bu bağlamda okul öncesi yıllarda çocuğun sosyal beceri gelişiminin desteklenmesi, gelişiminin diğer alanlarını da etkilemekle birlikte, hayatın ilerleyen sürecinde toplumsal çevre ile sağlıklı ve kabul görür etkileşimler kurabilmesinde önemli bir husustur. Nitekim yapılan araştırmalar çocukların gelişim alanlarının birbirlerini destekleyerek ilerlediğini göstermektedir. Erken yaşlarda çevrenin beyin gelişimi üzerindeki etkisi, ileriki yaşlardaki beyin fonksiyonlarını da etkilemektedir. Çocukların erken yaşlarda çevresindeki materyaller ve diğer insanlar ile uyarıcı bağlamda etkileşime girmesi, girmeyen yaşıtlarıyla karşılaştırıldığında 15 yaşındaki bir gencin beyin işlevleri üzerinde daha etkili olmakta ve uzun süreli olumlu etkiler yaratmaktadır (Başal, 2005).

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal becerilerin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklara rağmen sınıflandırmalardaki ortak nokta, sosyal becerilerin bireysel ve toplumsal yönlerine dikkat çekilmesidir. Bireysel açıdan; benlik saygısı, öz-kontrol, sosyal ve duygusal uyumun önemi vurgulanırken; toplumsal açıdan, bireyin çevresiyle etkileşim içerisine girebilmesi, ilişkiyi başlatıp, sürdürebilme becerisi sergilemesi, problem durumlar karşısında yapıcı çözümler üreterek problem durumun üstesinden gelebilme becerilerini kapsayan sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Calderalla ve Merrell 1974-94 yılları arasında 22.000'den fazla çocuk ve ergen üzerinde çalışılan ampirik tabanlı 21 araştırma sonucunu incelemiş, bu araştırmalardan yola çıkarak çocuk (3-6 yaş) ve ergenlerde ortak olan sosyal beceri davranışlarının, davranışsal boyut taksonomisini tanımlamışlardır. Bu sınıflamaya göre, sosyal beceriler akran ilişkisi, kendini yönetme becerisi, akademik beceriler ve atılganlık becerileri olarak beş boyut altında şu şekilde toplanmıştır (Caldarella ve Merrell, 1997):

1.*Akran İlişkisi (Peer Relation):* Pozitif akran ilişkilerini tanımlamaktadır. Akranları övme, iltifat etme, saygı duyma, empati, sosyal liderlik yeteneği, sosyal katılım, yardım teklif etme ve oyuna davet etme gibi becerileri içermektedir.

2.Kendini Yönetme Becerileri (Self-Management Skills): Öfkeyi kontrol edebilme, kurallara uyabilme, sosyal bağımsızlık, sosyal sorumluluk, diğer insanlarla uyuşma ve uzlaşma gibi becerileri içermektedir.

3.Akademik Beceriler (Academic Skills): Bağımsız sınıf ortamlarında üretici olma, bağımsız bir şekilde çalışabilme ve kendine verilen görevleri yerine getirebilme, öğretmenin yönerge ve talimatlarını dinleme, akademik sorumluluk, okula uyum gibi becerileri içermektedir.

4.Uyum Becerileri (Compliance Skills): Sosyal kurallara uyum sağlayabilme, boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirebilme, paylaşımcı davranabilme, eleştirilere uygun cevap verebilme, görevleri sonlandırabilme gibi becerileri içermektedir.

5.Atılganlık Becerileri (Assertion Skills): İletişimi başlatabilme; övgü, iltifat, saygı ifadelerini sunabilme, arkadaş edinebilme, kendine güveni olma, devam eden aktivitelere katılabilme gibi becerileri içermektedir.

Merrill (1997) ise, bu sınıflandırma becerilerinden yola çıkarak sosyal becerileri üç alt boyutta incelemiştir:

1.Sosyal İşbirliği: Hem yetişkin hem de akran gruplarıyla çocuğun uyum içerisinde grup etkinliklerine katılması, boş zamanlarını oyun oynama, kitap okuma gibi verimli aktivitelerle değerlendirebilmesi, paylaşımcı olması, kurallara uyması ve sırasını beklemesi gibi becerileri içermektedir.

2.Sosyal Etkileşim: Diğer çocukların davranışlarını anlamaya çalışması, empati kurabilmesi, yetişkinlerin sorunlarına duyarlı olma, arkadaşlarına şefkat gösterebilme ve gerektiğinde üzgün olan arkadaşlarını teselli edebilme gibi etkileşimi başlatıp devam etmesini sağlayan becerileri kapsamaktadır.

3.Sosyal Bağımsızlık: Farklı çocuklarla oyun oynama, herhangi bir problem durumla karşılaşıldığında yetişkinlerden yardım talep etmeden önce kendi ürettiği çözüm yollarını kullanabilme, özdenetim sahibi olabilme, farklı çocuklarca oyun oynamaya davet edilme, farklı ortamlara kolaylıkla uyum sağlama gibi becerileri içermektedir.

2.3.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi

2.3.3.1. 0-1 yaş sosyal gelişim

Çocuk, doğumunu izleyen ilk bir yıl sürecinde oldukça hızlı bir gelişim göstermekle birlikte, özellikle ilk üç aylık süreçte her nevi gereksinimin giderilmesi amacıyla yetişkinin yardımına ve ilgisine ihtiyaç duymaktadır. Bu dönemlerde bebeğin ilk dikkat çeken davranış kalıpları ise reflekslerdir. Bu reflekslerin bir kısmı yaşamsal öneme sahip olmaktayken; bir kısmı ise daha sonra gelişecek olan becerilerine temel oluşturmaktadır. 1 ile 3 ay arasında yetişkinin gösterdiği ilgiye gülümseyerek tepki veren bebek, 4-6 aylık olduğu zaman içinde bulunduğu ortama göre farklı sesler çıkararak tepkide bulunmaktadır. Psikomotor becerilerindeki ilerlemeye bağlı olarak ise 5. aydan itibaren uzağındaki oyuncağa uzanma görülürken; 7-10. aylarda yetişkini taklit ederek el çırpma hareketleri görülmektedir. Özellikle yaşamın bu ilk yıllarında çocuk çevresiyle ilgili bilgilere; fiziksel aktiviteler, sosyal etkileşimler, göz kontağı, yüz ve vücut hareketleri ile duyusal keşifler yoluyla ulaşmaktadır. (Bayhan ve Artan, 2007).

2.3.3.2. 2-3 Yaşta Sosyal Gelişim

2 yaş ile birlikte koşma, sıçrama, geri geri yürüme gibi psikomotor becerilerinin gelişmesiyle, oldukça hareketli olan çocuk, çevresine karşı meraklı ve duyarlı hale gelerek, bu ilgi çekici çevreyi keşfetmeye yönelmektedir. Duyularının gelişimine paralel olarak ise; ilgi, istek ve ihtiyaçlarını sözcükleri kullanarak ifade edebilecek konuma erişen çocuk; aile dışındaki bireylerle ve akranlarla ilişki kurmaya başlamaktadır. Ancak toplumsallaşmanın başlangıç aşamasında olan 2 yaş çocuğu, hareket ve görme alanındaki diğer bireylere ve çocuklara ilgi duysa dahi, onları sürekli oyun oynayabilecekleri arkadaşları olarak görmemektedir. Bu nedenle daha çok ebeveynleriyle beraber olmak ve oynamaktan hoşlanmaktadırlar. 2,5 yaşa doğru gelindiğinde ise, bu yaş çocuğunun olumsuz, kararsız ve isyankâr davranışları, yetişkinlerin sözlerini dinlememesi gibi sonuçlar yaratmaktır. Özellikle bu dönemde çevreden yardım istememekte ve kendi kendine başarmayı amaçlamaktadırlar (Oktay, 2000).

3 yaşta, 2 yaşa göre sosyal beceriler açısından önemli ilerlemeler gerçekleştiği görülmektedir. Özellikle yeni şeyleri deneme konusunda istekli olan 3 yaş çocuğu, herhangi bir engellenme ile karşılaştığında veya bu yeni deneyimi keşfedemediği durumlarda hayal kırıklığı yaşamaktadır. Akranlara ve çevredeki diğer bireylere olan ilginin 2 yaşa göre artış göstermesiyle birlikte, oyun davranışları görülmekte, buna paralel olarak ise sırasını bekleme, paylaşma becerileri de gelişmeye başlamaktadır. Yaşamın ilk iki yılında akran ilişkilerinde kısa süreli etkileşim ve farkındalıklar görülmekteyken, 3 yaşla birlikte akran tercihleri de ortaya çıkmaya başlamaktadır. Bu dönemde özellikle aynı cinsiyetten akran gruplarının tercih edildiği görülmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Zekâ düzeyi, akademik başarı veya sınıf içi davranışların aksine çocuğun çevresindeki çocuklarla kurduğu etkileşim becerilerinin, yetişkinlik dönemindeki sosyal çevresini ve bu çevreye uyumunu etkilediğini belirtmiştir. Bu nedenle genellikle sevilmeyen, saldırgan ve yıkıcı davranışlar sergileyen, diğer çocuklar ile yakın ilişkiler sürdürebilmede başarısız olan, akran çevresi içerisinde kabul görmeyen çocuklar önemli ölçüde risk altında bulunmaktadır. Bu bağlamda, özellikle

3 yaşın sonlarına doğru gelişmeye başlayan akran ilişkilerinin desteklenmesi, çocuğun kabul edilebilir olumlu sosyal beceriler sergilemesinde etkili olacaktır. (Gülay ve Akman, 2009).

3-4 yaşlarında paralel oyunlar yaygınlığını sürdürmekle birlikte, 4 yaşa doğru; grup şeklinde oynamaya, oyun sırasında birbirleri ile etkileşim kurmaya ve grup içerisinde oynamak istedikleri arkadaşlarını belirlemeye başlamaktadırlar. Hayali oyun arkadaşları da oldukça yaygın olarak görülmektedir. Bu dönemlerde en çok rastlanan ortak davranış, birbirlerini seyretme ve konuşmadır. Bu dönemde diğer çocukları taklit ederek ve yetişkin liderliğindeki grup oyunlarında kurallara uyma gelişmeye başlamıştır. Bu yaşlarda kendi benliğinin daha çok farkında olmaya başlayan çocuk; cinsiyet, ırk, etnik kökenin de farkında olmaya başlamaktır. Çevresindeki diğer kişileri de düşündüğünü gösteren davranışlar sergilemeye başlayan çocuk, aynı zamanda artan özgüven duygusu da sergilemektedir. (Gülay ve Akman, 2009).

2.3.3.3. 4-6 Yaşta Sosyal Gelişim

5 yaş çocuğunun en belirgin özelliği, toplumun isteklerine uygun olarak hareket edebilme becerisini geliştirmesidir. Kural algısının ve kurallara uymanın çocuk için önem taşımaya başlaması ile birlikte; günlük yaşam olaylarını da oyununa olduğu gibi aktardığı görülmektedir. Bu yaş çocuğu her eylemi adına izin almaktadır. Örneğin, "Kalemi alabilir miyim? Arkadaşlarıma bir soru sorabilir miyim?" tarzında ifadeleri sıklıkla kullanmaktadır. Küçük gruplarda oynamaktan hoşlanmaya başlayan çocuk için, yakın arkadaşlıklar da önem taşımaya başlamıştır. Özellikle 5-6 yaş civarında çocuklardaki egosantrik düşüncenin etkisini yavaş yavaş kaybetmesiyle birlikte, çocukların başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama ve olaylara farklı bakış açısı ile yaklaşabilme becerileri de gelişmektedir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011).

Bu bulguyu destekleyen araştırmaların da 5-6 yaş çocuklarının maksimum düzeyde başarıya ulaştıkları sosyal becerilerin çeşitli duygu değişimlerini algılama ve ifade etme olduğunu saptamışlardır. Bu yaş çocuklarında, sıkıntı içerisinde olan oyun arkadaşlarını rahatlatma, başkalarına oyunun veya etkinliğin kurallarını açıklama

görülmektedir. Kısa süreli de olsa yakın arkadaş ilişkileri kurmaya başlayan çocuklar arasında anlaşmazlık ve kavgalar görülmekle birlikte, kızgınlık kısa süreli olmaktadır. Öğretmenin düşünceleri giderek önem taşımaya başladığı için ise okul aktivitelerine katılımda, paylaşma, işbirliği gibi becerilerde istek ve artış görülmektedir.(Alisinanoğlu ve Özbey, 2011).

2.4. Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Eğitimdeki Yeri

Eğitimde teknolojinin kullanılmasıyla eğitim teknolojisi kavramı ortaya çıkmıştır. Eğitim Teknolojisi, öğretme ve öğrenme süreçlerinin tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve eğitimin ne olduğunu, niçin gerçekleştirildiğini belirledikten sonra bunun "nasıl" yapılabileceği konusuyla uğraşan bir disiplin alanıdır. Ayrıca Eğitim Teknolojisi, insanların öğrenmeye ilişkin sorunlarını irdelemek, çözüme ulaştırmak, çözüm sürecini kontrol etmek, gerçekleştirmek, ele almak adına teknikler, işlemler, görüşler, materyaller ve organizasyonlarla ilgilenen bütünleşik ve karmaşık bir aşamadır. Bu yüzden eğitim, teknolojinin en çok kullanılması gereken alanlardan biridir. Bilgideki ve öğrenci mevcudundaki hızlı artıştan doğan her türlü sorunun çözümünde de teknolojiden yararlanılır (İşman, 2008).

Okullarda öğretmenlerin öğretim süreçlerine teknolojiyi entegre edebilmeleri üzerine birçok araştırma yapılmış ve araştırmacılar tarafından eğitimde teknoloji entegrasyonu farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Eğitimdeki Yeri;

- Teknolojik araçların kullanımıyla desteklenen uygulama ve algıları içermektedir.
- Okullarda masaüstü, dizüstü bilgisayarlarla yazılım ve internetin eğitim-öğretim amacıyla kullanılmasıdır.
- Öğrenmeyi ve öğretimi daha iyi gerçekleştirebilmek için eğitim programlarında teknolojiden faydalanılan kapsamlı bir süreçtir.

- Öğrencilerin kalıcı öğrenmesine katkıda bulunma, ders içeriğinin daha iyi anlaşılmasını sağlama ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için teknolojinin bir araç olarak kullanılmasıdır.
- Öğretmenlerin öğretme hedeflerine katkıda bulunmak amacıyla öğretim uygulamaları içerisinde teknolojiyi kolaylıkla dâhil edebildikleri bir süreçtir.
- Öğretmenler için teknolojinin pedagojik ve eğitim sürecindeki içerikle birlikte nasıl kullanılacağına ilişkin öğretmen bilgisi temelli çok yönlü bilgi dizisidir.

Bu tanımlardan yola çıkarak BİT 'in eğitimdeki yeri öğrenme ve öğretme sürecini daha iyi hale getirmek amacıyla ilgili yeterliliklere sahip öğretmenlerce sınıfta her türlü teknolojik araç- gerecin verimli ve etkili şekilde kullanılması olarak tanımlanabilir.

2.4.1. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı

İçinde bulunduğumuz çağda, gelişmiş toplum olabilmenin en büyük ölçütleri içinde bilişim teknolojilerini kullanabilme yer almaktadır. Bilgiyi artık hem öğrenmek hem de etkin bir şekilde kullanmak şarttır. Bireylerin sürekli olarak öğrenme süreci kapsamında yararlandıkları bilgiyi eyleme dökme yetilerini barındırabilmeleri gerekir. Bilgi toplumunda buna ihtiyaç vardır. (Şimşek ve Çınar, 2008).

Okul öncesi süreçten başlayarak sunulan eğitim-öğretim programında çocuk yaştan itibaren etrafında her an etkileşim unsurları ile karşı karşıyadır ve bunları kullanmasa da o yaştan itibaren ne olduğunu sorgular ve merak duymaya başlar. Okula başladığı zaman, bu araçları tanır ve nasıl kullanıldıklarına, ne işe yaradıklarına tanık olur. Böylece bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilme sürecine ilk adımını atar. (Şimşek ve Çınar, 2008).

Eğitim sürecinde yeni teknik ekipmanlardan faydalanılması ve bunun yaygın hale getirilmesine ilişkin ilköğretim düzeyinden itibaren bilgisayar destekli eğitim programlarına geçilmesi, her okul için internet imkânı sunulması ve eğitim faaliyetlerine göre ekipmanların üretilmesi çalışmaları süre gelmektedir. MEB,

bilişim teknolojilerinin Türk eğitim sistemine entegre edilebilmesi için birçok çalışmayı gerçekleştirmiştir (Şimşek ve Çınar, 2008).

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerden çağımız etkilenmektedir. Bu da eğitim ve toplum arasındaki ilişkilerini de etkilediği için bireyler bu gelişmeleri takip etmeli ve günlük yaşamlarında kullanmaları gerekmektedir (İşman, 2008).

Eğitim teknolojisinde kaydedilen ilerlemeler; teknik anlamdaki yeni gelişmeler, öğretme ve öğrenme süreçleri, program hazırlama teknikleri, eğitim alanları, eğitimde insan gücüne ilişkin ilerlemeler olmak üzere kategorilere ayrılır (Alkan, 2005).

Ülkemizde eğitim alanında öğretim etkinlikleri kapsamında bilişim teknolojilerinden faydalanılması üzerine yoğunlaşması son dönemlerde önemli bir artış göstermiştir. Eğitim kapsamında yer alan öğretmenler bu durumun önemini kavramış, bu kapsamda bilişim teknolojileri bakımından devamlı olarak ilerleme kaydedecek eğitimler uygulanmaya başlamış, evlerinde ve çevrede sıklıkla tercih edilmeye başlayarak bu açığı kapatmaya başlamışlardır. Her alanda başarılı ve kaliteli eğitim veren olan özel okul ve devlet okullarında eğitim teknolojisinin etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler bu okullarda etkinliklerini bilgisayar ve dil laboratuvarlarında, fen bilgisi ve deney setleriyle, televizyon, CD-DVD, vb. teknolojileri yaygın olarak kullandıkları görülmektedir. Bu okullar teknolojiyi kullanmakta, üretmekte ve yaymaya çalışmaktadırlar (İşman, 2008).

Eğitim literatüründe; bilgisayar, internet, çoklu ortam, bilgisayar destekli eğitim terimleriyle oldukça sık karşılaşılmaya başlanması bu doğrultudaki ilerlemelerin bir kanıtıdır. Teknoloji dünyasında kaydedilen ilerlemelerle artık neredeyse tüm alanlarda karşılaşmaktayız. Öğretmenlerin bu ilerlemeleri izlemeleri ve öğretimde niteliği artıracak yeni teknik ve stratejileri ortaya koymaları gerekmektedir. Maddi olanakları iyi olan özel okulların önemli bir kısmında televizyon, bilgisayar, akıllı tahtalar, projeksiyon cihazları ile her nevi iletişim tekniklerine uyumlu alt yapı mevcuttur (Alkan, 2005).

Günümüzde bilişim teknolojisine dayalı öğrenme yöntemlerinin temelinde iki tür yaklaşım vardır. Bunlar; yapılandırmacılık ve bilişsel öğrenme yaklaşımlarıdır. Bilişsel kurama göre; öğrenme problemin daha iyi anlaşılabilmesini sağlayan bir süreçtir. Öğretim, öğrenenler tarafından bilginin doğru sunumunu kolaylaştıracak belirli aktivitelerden oluşur. Yapılandırmacılara göre; bilgi bireysel ve toplumsal olarak yeniden yapılandırılabilir. Önemli olan bilginin transferinden çok bilginin elde edilmesine ve geliştirilmesine yönelik uygun ortamların geliştirilmesidir (Aytaç, 2006).

Okul öncesi öğretmenleri de yaşam boyu elde ettikleri bilgi, beceri ve tutumları eğitim ortamına aktarmada kendi yaşanmışlıklarını, alışkanlıklarını öğrenciye aktarabilmelidir. Öğrenci, eğitimciden gördüğü model alma yönteminde olduğu gibi bir etkileşim içinde bulunacaktır. Öğrencilerin oldukça hızlı ilerleyen bilişim toplumunda; yeni yetenek ve bilgi alanlarında profesyonelleşmesi, irdeleme ve karar verme yeteneklerinin bulunması, önemli ölçekteki bilgi kalabalığı kapsamında gezinmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda; öğretmen odaklı bir eğitim algısı eyleme dökülerek, öğrencilere 21. yüzyılın yeni bilgi ve yetileri aşılanmalıdır. Öğrenci merkezli eğitim sisteminde; öğretmenin bilginin kaynağı, içerik uzmanı ve bilgi aktarıcı fonksiyonu artık yerini kolaylaştırıcı, bilgi rehberi, bilginin yönünü belirleyen kişi ve öğrencilerle beraber öğrenen rollere bırakmıştır. Öğretmen söz konusu bu yeni rolleri, yeni bilgi ve yetileri edinmesi gerekmektedir. Bilişim teknolojisi, öğretmenlerin ve öğrencilerin yeni görevlerine adaptasyonda ve öğrenci odaklı eğitime geçişte önemli kaynaklar olarak katkı sağlamaktadır. Bu yeni süreci kullanmaya başlarken öğretmenler bu sürece katılım göstermeye başladıktan sonra bilişim teknolojisine ait araç-gereç ve materyalleri kullanmaya alışacaklar, hatta bunları günlük yaşantılarında kullanma becerilerine sahip olacaklardır. Yeni nesil öğretmenler, yeni öğretme araçlarını kullanma ve sorumluluğu altındadır. Bu öğretmen araçları 1940‟lardan beri on beş kat artmış olan basılı materyalleri, binlerce yeni filmleri, görsel ve işitsel gereçleri, teypleri, film şeritlerini, slaytları, modelleri, koleksiyonları, iki boyutlu projeksiyon görsel gereçleri ve bunlara ek olarak bilgisayara dayalı ortamları içermektedir (Alkan, 2005).

2.4.1.1. Bilgisayar ve İnternet Kullanımı

Teknolojiden eğitimde yararlanma TV, radyo, tepegöz ve video gibi ekipmanların okullarda kullanımıyla beraber son derece eski tarihlere kadar uzanabilmekte, günümüzde eğitim kurumlarının kalitesine ve ilerlemesine etki eden en dikkat çekici gelişme olan bilgisayar, internet ve bunlarla bağlantılı teknolojik ekipmanlar olmaktadır. Günümüzde hemen hemen her okulda bilgisayar ve internet bulunmakta, ayrıca öğrencilerin derslerde aktif bir şekilde kullanabilmeleri için bilgisayar laboratuvarları oluşturulmaktadır. Bilgisayarlardan eğitim sürecinde yararlanılmaya başlanmasıyla beraber eğitimin niteliğinin arttığını ifade etmek mümkündür. Bilgisayar ve bilgisayar paket programları eğitim sürecinde oldukça yoğun kullanılmakta ve hatta eğitim müfredatı bilgisayar destekli eğitim programları biçiminde hazırlanmaktadır. Bilgisayarlardan, anaokulu dâhil olmak üzere eğitim-öğretim sürecinin her biriminde faydalanmak mümkündür. Anaokuluna gelen çocuklar beş yaş öncesinde, özellikle yürümeyi ve ana dilini hızlı bir şekilde öğrenmektedirler. Kimi çocuklar ilkokula başlamadan önce okuma ve yazmayı da öğrenebilirler. Bu tür bilgi ve yetiler bilgisayarla desteklenebilmektedir (Sakin, 2001).

Teknolojik gelişimler içinde bulunduğumuz bu dönemde, bilişim teknolojileri her bireye ve özellikle öğrencilere yeni ve heyecanlandırıcı imkânlar sunarak, öğrenme ve öğretme metotlarını yenilemektedir. Eğitim dünyasına yeni olanaklar sunulmuş ve e-postanın ve internetin gelişimiyle öğretmenleri, idarecileri ve öğrencileri yer ve zaman sınırlaması olmadan birbirlerine bağlamıştır. Bu yenidünya, berberinde uygun e-öğrenme araçlarına ulaşabildikleri müddetçe, her yaştaki öğrencinin diledikleri hızda ve zamanda öğrenmelerine olanak sunmaktadır. Bilişim teknolojileri hayatın her alanında her zaman ihtiyaç duyulan önemli araçlar haline gelmiştir. Eğitim-öğretim bir parçası olarak bilgisayar ve internet kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimci yeterlilikleriyle ve bilinçlendirilmesiyle de bu süreç hızlanmaktadır. Eğitim aracı olarak bilgisayar, oldukça eski bir olgudur. Eğitim aracı olarak bilgisayar kullanımı, birbirinden farklı yaklaşımlarla yapılan uygulama ve araştırmalarla farklı yaklaşımlarla gerçekleşebileceği ortaya koyulmuştur. Genel olarak bilgisayar

kullanımını, bilgisayarla bilgi aktarımı, laboratuvar ortamının ve cihazlarının simülasyonu ve araştırmacı olan bilgisayar olarak tanımlayabiliriz (Taşçı, 1994).

Bilgisayarın eğitim ve öğretimde etkin kullanımı bir yenileşme olarak görülebilir. Bundan dolayı öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitime yönelik davranış ve tutumları, beklentileri, görüşleri ve önerileri oldukça önemlidir. Öğretmen kendini ne kadar bu konuda geliştirir ve beklentileri yüksek olursa etkinlik içerisinde uyguladığı derslerde daha verimli bir şekilde olur. Eğitim ve öğretim sürecinde, bilgisayarın eğitim dünyasına girmesi ile okul müfredatlarında değişimler ve bilgi aktarımına yeni açılar kazandırmış, eski bilgi transferi kapsamındaki eğitim sistemlerinde temelden değişikliğe gidilmiştir (Uşun, 2004).

Bilişim teknolojileri öğrenme-öğretme sürecine yardımcı olmaktadır ve hızlı öğrenen öğrencilerin kısa zamanda daha çok bilgi öğrenmesini sağlar. Yavaş öğrenen öğrencilere ise, bilgileri mantıklı ve düzenli bir şekilde sunduğu için istedikleri zaman tekrar yapabilme ve öğrencilerin bireysel öğrenmelerini yaratıcılıklarının gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca, hata yapmaktan korkan öğrencilerin hatalarını düzeltmelerine olanak verir ve bilgileri uzun süreli saklama imkânı verir (İşman, 2008).

Eğitim alanında bilgisayardan yararlanma biçimleri kapsamında oldukça öne plana çıkan ve üzerinde en fazla çalışma yapılan bilgisayar destekli eğitim, öğrencilerin bir takım konuları öğrenmelerine katkı sağlayacak koşulları yaratmaya yönelik kullanılmaktadır. Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE), bilgisayarın öğrenmenin gerçekleştiği bir araç şeklinde kullanıldığı, öğretim sürecini ve güdülenmeyi artıran, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre faydalanabileceği, kendi başına öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisi ile birleşmesinden doğan bir öğretim tekniğidir (Şahin ve Yıldırım, 1999).

Eğitimci, bilgisayarın çocuklar için faydalı olacağı konuları kavraması gerekir. Çocukların problem çözme becerilerine ve işbirliği yapma konusunda faydalı olacağını kavramalıdır ve çocuklara rehberlik edip, onları bilgisayar kullanırken aktif olmalarını sağlamalıdır. Eğitimci, bilgisayarı öğrenme ortamında yardımcı bir

materyal olarak seçerlerse ve kendilerini bilgisayar kullanırken rahat hissederlerse eğer bu materyalden faydalanmak için daha fazla yollar arayabileceklerdir. Eğitimci, kendine uygun ve öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekebilecek, eğitimde kalıcılığı arttıracak şekilde etkinlik yöntemleri seçmelidir. Daha önceden uygulayacağı materyalleri hazırlamalı ve bunları hazırlıklı bir şekilde sunmalıdır. Bilgisayarla eğitim, ilk zamanlar çok fazla hazırlık gerektirebilir ama sınıf yönetimini kolaylaştırdığı için bilgisayar kullanımıyla sınıftaki disiplin problemleri azalmakta ve çocukların okula gelme güdüsünü arttırdığı görülmektedir. Öğretmenler, okul yaşamlarında ve derslerinde bilişim teknolojilerini kullandıkça ve bilgiyi depoladığı sürece her sene kaynaklarına yenilerini ekleyerek devam edeceklerdir. Böylece öğretmenin ilk zamanlar hazırlık aşamasında hazırladığı zaman daha da azalarak devam edecektir. Bilgisayar destekli eğitimin, eğitim-öğretim programı içerisinde kullanılırken öğretmen ve öğrenciyi etkilediği bazı sınırlılıklar vardır. Bazı uzmanlara göre, bilgisayarlar öğrencileri bireyselleştirmekte ve öğrencinin sınıf içerisinde etkileşimini azaltmaktadır. Öğretmenlerin, bir eğitim yazılımını kullanabilmeleri için özel donanın ve beceri gerektirir. Eğitimcinin kullandığı her materyalin, eğitim programında yer alan amaç ve hedefleri destekliyor olması gerekir. Ayrıca eğitimsel yazılımlar öğretimsel nitelik olarak öğrenciye etkin öğrenmeyi sunabilmesi gerekir (Şahin ve Yıldırım, 1999).

Arnas, okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim konusunda yaptığı araştırmada, çocukların gelişim ve öğrenme düzeyini bilgisayarın ne şekilde etkilediği ve bilgisayarın bir eğitim aracı olarak nasıl kullanılması gerektiği konusunu tartışmıştır. Bu araştırmasında, sınıf ortamında bilgisayardan faydalanılmasının amacını genellikle çocuklarda sorun çözme yetisini geliştirmek ve yaratıcılığı arttırmak olduğunu belirtmiştir (Arnas, 2005).

Yaşam boyu eğitimin yaygınlaşması, bilgiye ulaşımın kolay olması ve bilginin hızla gelişmesiyle internet, eğitim sistemi içerisinde sık sık kullanılmaya başlanmıştır. İnternet kullanılmaya başlandıktan sonra, çeşitli değişiklikler meydana gelmiştir ve bu teknolojiyle eğitim sisteminin temek özellikleri değişmiştir. Bilgisayar kullanımıyla beraber internet kullanımı da okullarda yaygın bir şekilde ilerlemektedir. Eğitim sistemimiz içinde hem öğretmenler hem öğrenciler internet

kullanıma adapte olmaya başlamışlardır. Okul öncesi kurumlarında etkinlikler sırasında öğrencilerle internetten çeşitli çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerle çevrimiçi bağlantılı bir oyun oynanabilir, öğrenilen konularla ilgili resimlere bakılabilir, video ve slayt gösterileri izlenebilir. Bütün bunları yapmadan önce eğitimci öğrencilerin ilgi ve dikkatini nasıl sağlayacağına dair bir plan yapmalıdır. İnternet bağlantısını kontrol etmeli, uygulanacak web adresleri önceden belirlenmeli kısacası internet hakkında bir bilgiye sahip olmalıdır. İnternet ve internet ağlarının okullarda kullanımı için birçok sebep ve yöntem vardır. Öğrencilerin baştan bilişim öğrenmeleri olmak üzere, kubaşık çalışma ve çeşitli yazılım koşullarına ulaşma konusunda olmak üzere oldukça fazla sebebi bulunmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler yeni bilgi kaynaklarına erişerek pek çok bilişsel çalışma gerçekleştirebilirler (Şahin ve Yıldırım, 1999).

Çocuklar web sayfalarını bilgi kaynağı olarak, iletişim sağlamak, etkileşimde bulunmak ve yaptıklarını yayınlamak amacıyla da tercih edebilirler. Görüntü ve ses kayıtları ile zenginleştirilmiş sayfalar çocukların sorgulamalarını ve keşfetmelerini sağlar (Arnas, 2005). Çocuklar bu yaş döneminde her şeyi sorgular ve merak ederler. Çocukların meraklarını çekecek etkinlikleri hazırlamak öğretmenin görevidir. Öğretmen çocuklar arasında bireysel farklılıkları algılar ve anlar. İnternet üzerinde seçtiği siteleri de her çocuğun kendi ilgi ve ihtiyacı doğrultusunda ve ihtiyaçları doğrultusunda seçebilir. Böylece daha etkin ve aktif bir öğrenme ortamı oluşur. İnternet, dünya genelinde bilgisayarları birbiri ile bağlandığı ağ şeklinde tanımlanabilir. Boldt, Gustafson ve Johnson (1995)'a göre internet, öğrencilerin öğrenme kazanımlarını ve tecrübelerini geliştirmek adına faydalanabilecekleri son derece önemli bir kaynaktır. Bu kaynağın kullanılmasında öncelikli amaç, öğrencileri internetle tanıştırarak, onların dünya genelinde oluşturulmuş bu ağın bir parçası olma davranışlarını kazanmalarına katkı sağlamaktır. Bu bağlamda, okul öncesinde internet kullanımı öğretmen kontrolünde öğrenciyle bilgi paylaşımını kolaylaştırır, sunduğu efektler ve resimli görsel öğeler daha canlı ve etkileşimli bir eğitim-öğretim ortamı sunar. İnternetin eğitim alanına girmesi ile öğrenci ve öğretmen rolleri değişime uğramıştır. Bilgisayar destekli öğretim sisteminde internetin etkisi oldukça dikkat çekicidir. Son dönemlerde web ’den uzaktan eğitim faaliyetlerinde

yararlanıldığı görülmektedir. Bilgisayar destekli eğitimde yararlanılan en önemli uygulamalardan biri de akıllı öğretim teknikleridir.

Bilişim teknolojileri çocuklar üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir ve bilişim teknolojilerinden basıl faydalanılacağını bilmek gerekmektedir. Çocukların öğrenme sürecinde bilişim teknolojilerinden en üst düzeyde faydalanma ve bilişim teknolojilerinin eğitimle uyumlu hale getirilmesi adına 4 önemli adım bulunmaktadır: Gelişimsel açıdan uygun programın tercih edilmesi, uygun web sayfasının belirlenmesi, bu kaynaklarla programın bütünsel hale getirilmesi ve söz konusu öğrenme tecrübelerine katkı sağlamak için teknolojik açıdan uygun bilişim teknolojilerinin tercih edilmesidir (Arnas, 2005).

Bilişim ve iletişim teknolojileri hemen her alanda olduğu üzere eğitimde de ciddi değişimlere zemin hazırlamaktadır. Daha kaliteli eğitim için iletişim ve bilgi alanlarında kaydedilen ilerlemelerin eğitim programlarına entegre edilmesi kaçınılmaz bir durumdur. Söz konusu teknolojilerden biri olan bilgisayardan, eğitim ve öğretim ortamlarında aktif şekilde yararlanılmaya başlanmış, internet kullanımının da gelişmesi ile beraber son dönemlerde çok daha çeşitli açılara ulaşmıştır. Bilişim teknolojilerinin eğitim alanındaki yansımaları, onun eğitimde yardımcı bir araç olarak kullanımı ve eğitimde devrim niteliğinde gelişmelere yol açmasıdır. Bu sebeple bilişim teknolojilerinin eğitime yansımaları olumlu ve olumsuz olarak ele almadan önce, onun eğitim dünyasında yardımcı bir kaynak olarak yararlanılan ve eğitimde köklü değişimler yaratma yetisi üzerine yoğunlaşmak gerekmektedir. Eğitimcilerin de bilişim teknolojilerinden oldukça fazla faydalanmaya başlamaları ile ilgi göstermeleri, okul ortamında sundukları eğitim-öğretimin niteliğini artırmış ve öğrenciler adına çok daha ilgi çekici duruma gelmiştir. Sonuç olarak, küçük çocukların bilişim teknolojilerine olan ihtiyaçları öğrenmeye olan gereksinimlerinden daha fazla değildir, ancak çocuklar bilgisayarlar ile daha nitelikli öğrenme sağlayabilirler (Arnas, 2005).

2.4.1.2. Elektronik Tahta Kullanımı

Gelişen teknolojiyle, çocuklar küçük yaşta teknolojiyle karşılaşmaktadırlar. Tebeşirli tahtaların yerini artık akıllı tahtalar adını verdiğimiz elektronik tahtalar almaktadır. Bu tahtalar kullanımı kolay olan, elektronik bir kalem eşliğinde veya dokunmatik olarak kullanılmaktadır. Okul öncesi dönemde öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekmek, öğretmen tarafından hazırlanan aktivitelerin içeriğine bağlıdır. Çünkü çocuğun bu yaşta ilgi ve dikkat süresi çok kısadır. Hazırlanan aktiviteleri, ilgi ve dikkat çekici hale getirebilmek için, öğretmen birçok anlatım tekniği kullanabilir. Bu anlatım tekniklerinden biri de, akıllı tahtayı aktif şekilde kullanarak yapılan anlatımdır. Öğretmen daha önceden yapacağı aktiviteleri hazırlamalı ve planlamalıdır. Elektronik tahtalar, klasik yazı tahtalarının elektronik ortamlara çevrilmesidir. İnteraktif tahta türleri ikiye ayrılır. İnteraktif tahtalar, dokunmatik ve plazma yapısındadır. Bu tahtalar bilgiyi, üzerine interaktif kalemle yazılan yazıyı kendi hafızasında kaydederler ve ikinci bir ekrana gerek yoktur. Beyaz tahtaların üzerine algılayıcılar konulan çeşidinde ise, interaktif kalemlerin tahta üzerindeki hareketini bilgisayara gönderir. Bilgisayar ve projeksiyona bağlanarak bilgileri yansıtan bu tahtaların yüzeyi dokunmatik ekranlar gibi çalışır (İşman, 2008).

Elektronik tahtalar, eğitim teknolojisi dünyasında kullanılmaya başlanılan yeni teknolojilerden biridir. Özellikle uzaktan eğitim ya da uzaktan bilgiye ulaşma konusunda etkin olarak kullanılmaya başlanmıştır. Elektronik tahtalarla; teknolojiyi yakından takip etmek, bilgiye kısa sürede ulaşmak, öğrenci dikkat ve ilgi düzeyini maksimumda tutmak mümkündür. Akıllı tahta; bilgisayar, projeksiyon ve akıllı tahtanın birleşiminden oluşan öğretmen ve öğrenin aktif olduğu bilgisayar destekli öğretim yöntemidir (Ekici, 2008).

Okul öncesi dönemde elektronik tahtalarla öğrenciler ilk karşılaştıkları anda merakla ve ilgiyle bu tahtanın ne işe yaradığını sorarak tanışırlar. Okul öncesi sınıflarında bulunan tahtalar; eğitimcinin ders esnasında hazırladığı PowerPoint sunumlarını kullanma, internete çevrimiçi şekilde bağlanarak güncel konular hakkında bilgi alma, okul öncesi alanında hazırlanan web sitelerine girerek bu siteleri kullanma, resimli hikâye kitaplarını dijital ortamda okuma, yazı kalemiyle okuma yazmaya hazırlık

çalışmalarında, fen ve matematik çalışmalarında kullanılır. Görsel araçlar, bireylerin yönlendirilmesinde, konsantre olmasında, inceleme ve sentez yapabilmesinde ciddi bir role sahiptir. Bu tarz araçlardan yararlanarak gerçekleştirilen sunumlar ve eğitimlerde kelimelerin yalnız başına oluşturamayacağı bir kavrayış sağlayabilir ve hatırlamayı kolaylaştırabilir. Akıllı tahtalar, animasyon ve seslerle desteklenmiş görsel araçlar sunmanızı sağlayarak, daha kalıcı bir öğrenme ve hatırlama sağlamaktadır. Öğrenmenin görme ve işitme ile daha kalıcı olduğu göz önünde bulundurulursa, akıllı tahtaların önemli bir eğitim aracı olduğu söylenilebilir. Elektronik tahtalar, diğer materyallerle beraber öğretmenlere yardımcı niteliğindedir. Kullanımında olan zorluk yüzünden öğretmenlerin sınıf hâkimiyetini olumsuz şekilde etkileyebilir. Yüksek maliyetli olduğu için kullanılabilirliği yaygın değildir ve hassas olduğu için çabuk bozulabilir. Tebeşir ve ispirtolu kalem gibi zararlı maddeler içermediği için sağlıklı bir ortam sağlar. Öğretmen ve öğrenciler için ders daha zevkli hale gelir ve öğrencilerin derse dikkatle ve istekli katılımını sağlar. Mevcut şablonların kullanımı sağlanarak, etkinlik esnasında aynı şekillerin, çizelgelerin tekrardan çizilmemesiyle zamandan kazanç sağlar (Ekici, 2008).

2.4.2. Okul Öncesi Dönemde BİT Kullanımının Yararları

BİT ’in okul öncesi eğitime sağlayacağı katkılar ve oluşturacağı yeni imkânlar yukarıda bazı örneklerle betimlenmeye çalışılmıştır. Daha da genişletmek gerekirse BİT ‘in okul öncesi eğitime ve çocuğun gelişimine sağlayacağı katkılar aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir:

BİT dil gelişimini desteklemek için kullanılabilir. BİT ‘in çocuğun okuryazarlık gelişimine katkısını okuma, konuşma, yazma ve dinleme olmak üzere dört alan halinde inceler. Örneğin, konuşan kelime işlem oyunları çocuğun dil ile etkileşimini destekler. Kelime işlem oyunları ayrıca çocuklar elleriyle harf yazma becerisini kazanmadan kelime oluşturma ve yazma olanağı sağlamaktadır.

BİT matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemek için kullanılabilir. Bilgisayarlar ve BİT ‘in diğer türleri çocukların matematiksel düşünmelerini destekleyebilir. BİT farklı kültür ve dil özgeçmişine sahip çocukların

desteklenmesinde kullanılabilir. BİT özel eğitim gerektiren veya farklı kültür ve dil özgeçmişine sahip çocuklara rehberlik etme ve onları desteklemek için bulunmaz fırsatlar sağlayabilir. (İşman, 2008).

İyi bir yazılım çocukların kendilerini keşfetmesine yardımcı olabilir ve geleneksel yöntem materyallerinin sağlayamayacağı şekilde ihtiyaçlarına cevap verebilir. BİT özel eğitime muhtaç çocukların eğitimini desteklemek amaçlı kullanılabilir. Haugen teknolojinin özel bir faydası olarak farklı yollarla özel eğitime muhtaç çocukların iletişim, keşif, bağımsız oynama veya akranlarıyla işbirliği çabalarını desteklemesini belirtmiştir.

2.4.3. Okul Öncesi Dönemde BİT Kullanımının Zararları

BİT ‘in çeşitliliği ve okul öncesi eğitime faydalarından bahsederken aynı zamanda BİT ‘in okul öncesi eğitimde bazı yeni tartışmalara yol açtığını söylemek gerekir. Bunlar kullanılan çok faydalı bir ilacın olası yan etkileri gibi tanımlanabilir. Bu muhtemel yan etkilere dikkat çekmek gerekmektedir. Bunların başında sağlık ve güvenlik konuları gelmektedir. Çocukların güvenliği amacıyla; onların uygun olmayan içeriklere maruz kalmalarının önüne geçilmesine (çeşitli oyunlar, şiddet, cinsel içerik, hoş karşılanmayan sözler), çocukların mahremiyetinin korunmasına özellikle dikkat edilmesi gerekmektedir. Çocukların öğrenme ortamlarının kalitesini çocukların bilgisayar ve diğer BİT’lere erişimi, bilgisayarın odadaki konumu ve yazılımların türü belirlemektedir. Ancak iyi bir yazılımın çocukların gelişimini destekleyebileceği ve onların özel ihtiyaçlarına cevap verebileceği için dikkatli bir seçim yapılması gerekmektedir. BİT ’in ve yazılımların çocukların gelişimine uygun olabilmesi için; eğitimsel bir amacının olması, işbirliğini desteklemesi, uygulamaların diğer eğitim ihtiyaçlarıyla örtüşmesi, çocuğun kontrol altında olması, uygulamaların çocukların kullanabileceği şekilde sade olması, şiddet ve cinsel içerikli uygulama olmaması, sağlık ve güvenlik konuları düşünülerek tasarlanmış olması gerekmektedir. (İşman, 2008).

2.4.4.Okul Öncesi Dönemde BİT Kullanımında Ailenin Önemi

Günümüzde eğitimde teknolojiden faydalanmak kaçınılmaz bir hale gelmiş olup, eğitimde teknoloji kullanımının okul öncesi döneme kadar indirgenmesi gerektiği belirtilmekte olup (Sayan,2016), yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitiminde teknoloji kullanımının giderek yaygınlaştığı, bunun yanında okul öncesi dönemde teknoloji kullanımına yönelik yeni projeler geliştirilmeye çalışıldığı vurgulanmaktadır (Gündoğan, 2014). Bu noktada BİT'in okul öncesi eğitime entegre etmek için artan bir talep vardır. Mishra ve Joseph bu talebin ve BİT 'in okul öncesi eğitim için önemini aşağıdaki üç nedenle açıklamışlardır:

BİT çocukların içinde yer aldığı çevreyi ve insanları etkilemektedir. BİT çocukların öğrenmelerinin fiziksel ve sosyal dünyasının önemli bir parçasıdır. BİT çocuğun çevresinde bulunan ebeveynlerinin, aile üyelerinin, bakıcıların veya okul öncesi eğitimcilerin özel ve çalışma hayatlarının bir parçasıdır.

BİT okul öncesi eğitimi birçok açıdan güçlendirmek adına yeni olanaklar sağlar. Bu fırsatlar; çocuğun öğrenme ve oyun tecrübelerini desteklemek ve zenginleştirmek; eğitimcilerin uzman öğrenme ve gelişimlerini desteklemek ve güçlendirmek, okul öncesi eğitim kurumları, ebeveynler ve okul öncesi eğitimle ilgili insanların iletişim ve ilişkilerini desteklemek ve güçlendirmektir.

BİT 'in gelişimi ve eğitim politikasına, eğitim programına ve eğitim uygulamasına entegrasyonu. BİT ve e-öğrenme ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde önemli hale gelmiştir. Ancak okul öncesi eğitimde aynı durum söz konusu değildir. İskoçya, İngiltere ve Amerika gibi bazı ülkeler okul öncesi eğitim için BİT politikaları geliştirmişlerdir. Araştırmacılar, akademisyenler ve okul öncesi eğitimciler BİT ve okul öncesi eğitim konusunda bilgi aktarması ve rehberlik sağlamsı adına kitaplar, makaleler ve kılavuzlar hazırlamışlardır. Bu çalışmalar sonucunca BİT okul öncesi eğitimde; öğretmenler arasında profesyonel topluluklar oluşmasına, okul toplum ilişkisinin güçlenmesine, çocukların eğitimlerine ebeveynlerin ve okul dışından insanların katılımlarının artmasına olanak sağlamaktadır. Bilindiği gibi eğitimde teknoloji kullanımının başarıya ulaşması için öncelikli olarak öğretmenlerin eğitimde

teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutum ve görüşlere sahip olmaları gerekmektedir (Akçay ve Halmatov, 2015). Çocuk gelişimi ve eğitiminde ailenin önemli bir yere sahip olduğu göz önünde bulundurulduğu zaman okul öncesi eğitiminde teknoloji kullanımında yeterli verimin elde edilmesi için ebeveynlerinde eğitimde teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren örneklem, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel bir araştırma olup, araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada bu modelin kullanılmasının sebebi, ilişkisel araştırma modelinin, araştırılmak istenen konudaki durumları betimlemenin dışında, değişkenlerin aralarında ne şekilde bir ilişki bulunduğunu öğrenmemize yardımcı olarak olguları güçlü bir şekilde anlamamıza olanak vermesidir. Ayrıca, bu tür araştırma deseni ile kestirim yapma seçeneği de bulunmaktadır. Örneğin bir araştırmacı, iki değişken arasındaki ilişki düzeyini belirleyip bunun farklı örneklem gruplarındaki olası sonuçlarını belirleyebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Amasya ili Merkez ilçesinde bulunan 2015-2016 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş 2134 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise *Uygun Örneklem* yöntemi ile belirlenmiş olan, Amasya İli Merkez ilçesindeki devlete bağlı 5 farklı resmi bağımsız anaokulunda okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş aralığındaki, 143 kız, 155 erkek toplam 298 çocuğun öğretmenleri (29) ile anne-babaları (298) oluşturmuştur. Uygun örneklem yöntemi, veri kaynaklara erişilebilirlik, verilerin elde edilmesi, zaman, maddi imkânlar açısından araştırmacılara pratiklik ve kolaylık sağlayan örneklem yöntemidir (Creswell,2012). Bu araştırmada, ilgili anaokullarına erişilebilirlik, çalışmanın yürütülmesi açısından kolaylıklar sunması, kurumların yakın olması örneklem seçiminde belirleyici olmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların ebeveynlerine (Kılınç, 2015) tarafından geliştirilen "okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkındaki ebeveyn görüşleri anketi" ve öğretmenlere (Avcıoğlu,2007) tarafından geliştirilen (SBDÖ) "sosyal becerileri değerlendirme ölçeği" gerekli izinler alarak uygulanmıştır.

SBDÖ okul öncesi dönemdeki 4-6 yaş çocukları için (Avcıoğlu, 2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 62 maddeden oluşmuştur. Ölçek likert tipi olup sosyal beceri ifadesi alt alta sıralanmış ve ifadelerin karsısına "her zaman yapar", "çok sık yapar", 'genellikle yapar", "çok az yapar" ve "hiçbir zaman yapmaz" biçiminde derecelendirilmiş bir ölçek konulmuştur. Ölçeğin geçerliliği kapsam ve yapı geçerliliği olmak üzere iki ayrı yolla test edilmiştir. Kapsam geçerliliği ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuş, kapsamla ve ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmış ve yinelenen analizler sonucunda ölçekte yer alan maddeler dokuz faktörde toplanmıştır. Güvenilirliği belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, iki yarım güvenilirliği, tekrar test güvenilirlikleri hesaplanmış Cronbach alpha güvenirlik katsayısı; .98, iki yarım güvenirlik katsayısı .89 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise, .83 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa değerleri; 1. faktör için .95, 2. faktör için, .94, 3. faktör için, .92, 4. faktör için, .91, 5. Faktör için, ,85, 6. faktör için, .95, 7. faktör için, .87, 8. faktör için, .78, 9. faktör için, .88 ve toplam için ise, .98 dir. İki yarım güvenirlik

katsayıları aynı sırayla 1. faktör için, .91, 2. faktör için, .89, 3. faktör için, .85, 4. faktör için, .87, 5. faktör için, .84, 6. faktör için, .85, 7. faktör için, .85, 8. faktör için, .62, 9. faktör için, .82 ve toplam için ise. 89 dur.

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden alınan puanların zaman içindeki kararlılığını belirlemek için hesaplanan test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise yine aynı sıra ile 1. faktör için. 98, 2. faktör için. 73, 3. Faktör için. 82, 4. faktör için. 78, 5. faktör için. 83, 6. faktör için. 73, 7. faktör için. 90, 8. faktör için. 79, 9. faktör için. 60 ve toplam için ise .83'dür.

Okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkında ebeveyn görüşleri anketi (Kılınç, 2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkında ebeveyn görüşleri ve okul öncesi çağındaki çocuklar ve ailelerinin teknolojik alet kullanım sıklığı olmak üzere toplam iki bölümden meydana gelmektedir.

Okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkında ebeveyn görüşleri kısmı Likert ölçeğine göre hazırlanmış olup, 25 maddeden oluşmuştur. Ölçekte soldan sağa "1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Fikrim Yok, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde sıralanmıştır. Ailelerin teknolojik alet kullanım sıklığı ise 6 maddeden oluşmuş olup, maddeler (1) Günde birkaç defa, (2) Günde bir defa, (3) Haftada birkaç defa, (4) Haftada bir defa, (5) Hiçbir zaman şeklinde beşli derecelendirmeye göre puanlanmıştır. Ölçeğin geçerliliği kapsam ve yapı geçerliliği olmak üzere iki ayrı yolla test edilmiştir. Kapsam geçerliliği ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla ise açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan faktör analizinde faktör özdeğeri (Eigen value) 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak belirlenmiştir. Bulgular sonucunda ölçekte yer alan maddeler altı faktörde toplanmıştır.

Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Teknoloji Kullanımı Hakkında Ebeveyn Görüşleri Ölçeğinin boyutlarının güvenirliğini hesaplamak için veriler üzerinde iç tutarlık analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonrasında ölçeğin her alt boyutu için

Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları şöyledir; birinci boyut için iç tutarlılık katsayısı .64, ikinci boyut için iç tutarlılık katsayısı .74, üçüncü üçüncü boyut için iç tutarlılık katsayısı .64, dördüncü boyut için iç tutarlılık katsayısı .67, beşinci boyut için iç tutarlılık katsayısı .65 ve altıncı boyut için iç tutarlılık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .73 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında ebeveynlerden doldurulması istenen demografik bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama kısmı için Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü yoluyla Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne uygulamanın yapılacağı okullar için izin işlemleri başlatılmış, gerekli uygulama izinleri alınarak (Ek-C), belirlenen okullara gidilip idareci ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Veriler toplanmadan önce okullardaki öğretmenlere tez konusu ve ölçekler hakkında bilgi verilmiştir. Okullarda bulunan öğretmenlere 600 adet anket dağıtılmış, eş zamanlı olarak da ailelerine göndermeleri istenmiştir. Fakat anketlerin 330 tanesi geri dönmüş bu anketlerden 298 tanesi çalışmaya dâhil edilmiştir.

Sistematik şekilde yanıtlamalar yapıldığında (örneğin tüm maddeleri 5 işaretlemek gibi) ve %5'ten fazlasının boş bırakılması durumunda ilgili verilerin analiz dışı bırakıldığı bilinmektedir (Kaya, 2015). Bu nedenle, veriler toplandıktan sonra, öğretmen ya da ebeveynlerin 32 ölçekteki her maddeyi ya da önemli bir kısmını boş bırakmaları nedeniyle bu veriler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Eksiksiz doldurulduğu belirlenen 298 anket formu bu çalışmaya dâhil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında SBDÖ ve TKEGA ile elde edilen veriler istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Her iki ölçek ile elde edilen verilerin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Her iki test ile elde edilen verilerin dağılımın normalliğinin test edilmesi için normallik testi uygulanmıştır.

Normallik testi sonuçlarına göre her iki test açısından da verilerin normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır (sd=297, p=. 031 < .05; sd=297, p= .001 < .05). Bunun yanında SBDÖ ölçeği ile elde edilen verilere ait çarpıklık katsayı değeri -.019, basıklık katsayı değeri ise -.397 olarak; TKEGA ölçeği ile elde edilen verilere ait çarpıklık katsayı değeri .743 ve basıklık katsayı değeri ise 5.440 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre her iki testten elde edilen verilerin normal dağılıma yaklaşmadığı görülür. Elde edilen veriler parametrik testlerin uygulanma varsayımlarını karşılamadığından dolayı çocukların sosyal beceri düzeylerinin ve teknoloji kullanım düzeylerinin ele alınan değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kruskall Wallis testi ve Mann Witney U testi uygulanmıştır.

Kruskall Wallis testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farkın ortaya çıktığı durumlarda bu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunun belirlenmesi amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi aynı anda yalnızca iki grubun karşılaştırma yapmasına imkân sağlamaktadır. İkiden fazla gruplar arasında karşılaştırma yapılması amacıyla bu testin tekrar uygulanması gerekir. Bu testin tekrar uygulanması demek, hata payının her bir tekrar için katlanarak artması demektir. Bu yüzden daha tutarlı sonuçların elde edilmesi amacıyla bir düzeltme işlemi uygulanır. Hata payının tekrar sayısına bölünerek anlamlılık düzeyinin elde edilmesi işlemine *Bonferroni Düzeltmesi* denir (Field,2013).

Okul öncesi eğitim alan çocukların teknoloji kullanımı ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman’s Brown sıra farkları korelasyon katsayısı analiz tekniği kullanılmıştır. Spearman’s Brown sıra farkları korelasyon katsayısı değişkenlerin normal dağılım göstermiyorlarsa iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009).

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. SBDÖ Güvenirlik Katsayıları

Bu bölümde, SBDÖ ile elde edilen verilerin ölçek ve alt ölçek bazında güvenilirlik analizi Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı yöntemi ile incelenmiştir. Tablo 4.1'de belirtildiği gibi alt ölçek bazında SKEB alt ölçeği ile elde edilen verilerin güvenilirliği en düşük düzeyde olduğu, (.66), AOB alt ölçeği ile elde edilen verilerin güvenirliğinin en yüksek güvenirliği ve ölçeğin toplam güvenirliği .94 olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Özdamar (1999) güvenirlik katsayısına ilişkin cronbach alfa ölçüt değerleri 0.00-0.40 arası olduğu zaman güvenilir değildir, 0,41-0,60 arası olduğu zaman düşük düzeyde güvenilir, 0,61-0,80 olduğu zaman ölçek orta düzeyde güvenilir, 0,81-1,00 olduğu zaman ise ölçek yüksek düzeyde güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Tablo 4.1. SBDÖ alt ölçek güvenirlikleri

Alt Ölçekler	Katılımcı Sayısı	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
KAB	298	15	,896
KDKEDYSD	298	11	,610
ABBÇB	298	10	,768
SAB	298	4	,770
KKEB	298	7	,860
AOB	298	4	,937
DB	298	5	,762
SKEB	298	3	,666
GTB	298	3	,875
SBDÖ Toplam	298	62	,946

4.2. Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Teknoloji Kullanımı Hakkında Ebeveyn Görüşleri Anketi (TKGEA) Güvenirlik Bulguları

Bu bölümde, TKGEA'nin alt ölçek güvenirlik analizi Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin toplam güvenirliği .66 olarak kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur.

Tablo 4.2.TKGEA'nın alt ölçek güvenirlikleri

Alt Ölçekler	Katılımcı Sayısı	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
TKAR	298	5	,625
TF	298	6	,785
TKA	298	3	,529
TZ	298	4	,552
TAKB	298	4	,678
ÖN	298	3	,642
TKEGA TOP	298	25	,665

4.2.1. Araştırmaya Katılan Çocuk ve Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Tablo 4.3. Araştırmaya katılan çocuk ve ebeveynlerin demografik özellikleri

Demografik Özellikler	Özelliklerin Boyutu	f	%
Çocukların Yaşı	4	47	15,8
	5	130	43,6
	6	121	40,6
	Toplam	298	100
Çocukların Cinsiyeti	Kız	135	45,3
	Erkek	163	54,7
	Toplam	298	100
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	1 yıl	155	52,0
	2 yıl	98	32,9
	3 yıl ve Üzeri	45	15,1
	Toplam	298	100
Anne Eğitim Seviyesi	İlkokul	43	14,4
	Ortaokul	41	13,8
	Lise	100	33,6
	Üniversite	102	34,2
	Lisansüstü	12	4,0
	Toplam	298	100
Baba Eğitim Seviyesi	İlkokul	32	10,7
	Ortaokul	31	10,4
	Lise	121	40,6
	Üniversite	92	30,9
	Lisansüstü	22	7,4
	Toplam	298	100
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	84	28,2
	1 kardeş	166	55,7
	2 kardeş	45	15,1
	3 ve üstü	3	1,0
	Toplam	298	100
Doğum Sırası	İlk çocuk	156	52,3
	İkinci çocuk	109	36,6
	Üçüncü çocuk	31	10,4
	Dördüncü Çocuk	2	0,7
	Beşinci Çocuk	156	52,3
	Toplam	298	100

4.3. SBDÖ İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan çocukların SDBÖ ve alt ölçeklerinde almış oldukları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri tablo 4.4'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Çocukların SBDÖ ve alt ölçeklerine dair betimsel istatistikler

Alt Ölçek	n	$\overline{x}$	SS
KAB	298	54,65	13,19
KDKEDYSD	298	38,13	9,42
ABBÇB	298	33,01	9,55
SAB	298	25,37	7,94
KKEB	298	13,22	3,99
AOB	298	10,67	3,09
DB	298	18,79	4,65
GTB	298	11,77	3,29
SKEB	298	13,74	3,82
SBDÖ TOP	298	219,40	46,21

KAB alt ölçeğinde alınabilecek en düşün puan 15 en yüksek puan 75'dir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ =54,65 olduğu görülmektedir. Çocukların KAB'nin yüksek olduğu söylenebilir.

KDKEDYSB alt ölçeğinde alınabilecek en düşün puan 11 en yüksek puan 55'dir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ =38,13 olduğu görülmektedir. Çocukların KDKEDYSB'nin yüksek olduğu söylenebilir.

ABBÇB alt ölçeğinde alınabilecek en düşün puan 10 en yüksek puan 50'dir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ =33,01 olduğu görülmektedir. Çocukların ABBÇB'nin yüksek olduğu söylenebilir.

SAB alt ölçeğinde alınabilecek en düşün puan 7 en yüksek puan 35'dir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ =25,37 olduğu görülmektedir. Çocukların SAB'nin yüksek olduğu söylenebilir.

KKEB alt ölçeğinde alınabilecek en düşün puan 4 en yüksek puan 20'dir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ =13,22 olduğu görülmektedir. Çocukların KKEB'nin yüksek olduğu söylenebilir.

AOB alt ölçeğinde alınabilecek en düşün puan 3 en yüksek puan 15'dir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ =10,67 olduğu görülmektedir. Çocukların AOB'nin yüksek olduğu söylenebilir.

DB alt ölçeğinde alınabilecek en düşün puan 5 en yüksek puan 25'dir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ =18,79 olduğu görülmektedir. Çocukların DB'nin yüksek olduğu söylenebilir.

GTB alt ölçeğinde alınabilecek en düşün puan 3 en yüksek puan 15'dir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ =11,77 olduğu görülmektedir. Çocukların GTB'nin yüksek olduğu söylenebilir.

SKEB alt ölçeğinde alınabilecek en düşün puan 4 en yüksek puan 20'dir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ =13,74 olduğu görülmektedir. Çocukların SKEB'nin yüksek olduğu söylenebilir.

SBDÖ ölçeğinden alınabilecek en düşün puan 62 en yüksek puan 310'dur. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ =219,40 olduğu görülmektedir. Çocukların sosyal becerileri düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.4. Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Ebeveyn Görüşleri Anketi Betimsel İstatistik Bulguları (TKEGA)

Araştırmaya katılan çocukların TKEGA ve alt ölçeklerinde almış oldukları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri tablo 4.5'de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Çocukların TKEGA ve alt ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler

Alt Ölçek	n	$\overline{x}$	SS
TKAR	298	18,38	2,49
TF	298	17,50	5,53
TKA	298	9,18	3,88
TZ	298	15,14	3,22
TAKB	298	11,79	2.52
ÖN	298	9,34	1,88
TKEGA TOP	298	81,92	10,17

TKAR alt ölçeğinde alınabilecek en düşün puan 5 en yüksek puan 25'dir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ = 18,38 olduğu görülmektedir. Çocukların teknoloji kullanımında aile rehberliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

TF alt ölçeğinde alınabilecek en düşün puan 6 en yüksek puan 30'dur. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ = 17,50 olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin Teknoloji faydalarına yönelik görüşlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

TKA alt ölçeğinde alınabilecek en düşün puan 3 en yüksek puan 15'dir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ = 9,18 olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin teknolojinin kullanım alanlarına yönelik görüşlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

TZ alt ölçeğinde alınabilecek en düşün puan 4 en yüksek puan 20'dir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ = 15,14 olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin teknolojinin zararlarına yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

TAKB alt ölçeğinde alınabilecek en düşün puan 4 en yüksek puan 20'dir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ = 11,79 olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çocukların teknolojik aletleri kullanma becerilerine yönelik görüşlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

ÖN alt ölçeğinde alınabilecek en düşün puan 3 en yüksek puan 15'dir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ = 9,34 olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çocukların teknolojinin kullanımına yönelik önerilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

TKGEA ölçeği toplamından alınabilecek en düşün puan 25 en yüksek puan 225'dir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların aldığı ortalama puanın $\overline{x}$ = 81,92 olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çocukların teknolojinin kullanımına yönelik görüşlerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

4.6. SBDÖ İçin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu kısımda çalışmaya katılan çocukların sosyal becerileri, cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitime devam süresi, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, kardeş sayısı, doğum sırası, evde bulunan teknolojik alet sayısı, evde internet bağlantısı olup olmama durumu ve çocukların ilk defa teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşı değişkenleri açısından incelenmiştir.

4.6.1. Çocukların Sosyal Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Çocukların sosyal becerilerinin, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve bulgular tablo 4. 6 da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Çocukların sosyal becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U Testi	
					U	P
KAB	Kız	135	166,67	22500,00	8685,000	,002*
	Erkek	163	135,28	22051,00		
KDKEDYSD	Kız	135	158,73	21429,00	9756,000	,092
	Erkek	163	141,85	23122,00		
ABBÇB	Kız	135	158,06	21338,50	9846,500	,118
	Erkek	163	142,41	23212,50		
SAB	Kız	135	155,75	21026,00	10159,000	,254
	Erkek	163	144,33	23525,00		
KKEB	Kız	135	157,23	21225,50	9959,500	,158
	Erkek	163	143,10	23325,50		
AOB	Kız	135	159,64	21551,00	9634,000	,061
	Erkek	163	141,10	23000,00		
DB	Kız	135	164,37	22026,00	8861,000	,005*
	Erkek	163	136,36	22227,00		
GTB	Kız	135	160,46	21661,50	9523,500	,042*
	Erkek	163	140,43	22889,50		
SKEB	Kız	135	156,43	21118,50	10066,500	,204
	Erkek	163	143,76	23432,50		
SBDÖ TOP	Kız	135	163,17	21864,50	9022,500	,010*
	Erkek	163	137,35	22388,50		

*p<,05

Tablo 4.6 incelendiğinde, SBDÖ'nin, KAB alt boyutunda, (X=166,67; U=8685,000; p<,05), DB alt boyutunda (X=164,37; U=8861,000; p<,05), GTB alt boyutunda (X=160,46; U=9523,500; p<,05) ve SBDÖ toplamında (X=163,17; U=9022,500; p<,05) kız çocuklarının lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise cinsiyet açısından anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

4.6.2. Çocukların Sosyal Becerilerinin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Çocukların sosyal becerilerinin, yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.7. Çocukların sosyal becerilerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt Ölçekler	Yaş	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
KAB	4	47	122,95	2	10,529	,006*
	5	130	142,49			
	6	121	167,35			
KDKEDYSD	4	47	139,21	2	1,053	,591
	5	130	154,08			
	6	121	148,57			
ABBÇB	4	47	139,99	2	,683	,711
	5	130	151,05			
	6	121	151,53			
SAB	4	47	119,88	2	7,236	,027*
	5	130	150,94			
	6	121	159,45			
KKEB	4	47	160,07	2	6,830	,033*
	5	130	160,32			
	6	121	133,77			
AOB	4	47	126,07	2	4,323	,115
	5	130	152,27			
	6	121	155,63			
DB	4	47	120,62	2	2,040	,361
	5	130	148,07			
	6	121	155,21			
GTB	4	47	134,24	2	8,244	,016*
	5	130	148,55			
	6	121	162,26			
SKEB	4	47	157,41	2	3,441	,179
	5	130	157,00			
	6	121	138,37			
SBDÖ TOP	4	47	128,41	2	3,406	,182
	5	130	150,53			
	6	121	155,36			

*p<,05

Tablo 4.7'ye göre SBDÖ'nin KAB alt boyutu [X^2(sd=2, n=298)= 10,529; p<,05], SAB alt boyutu [X^2(sd=2, n=298)= 7,236; p<,05], KKEB alt boyutu [X^2(sd=2, n=298)= 6,830; p<,05] ve GTB alt boyutuna [X^2(sd=2, n=298)= 8,244; p<,05] ait puanlar 4,5 ve 6 yaşa göre gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Tablo 4.8. Çocukların sosyal becerilerinin hangi yaş gruplarına göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Alt Ölçekler	Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U Testi	
					U	P
KAB	4 yaş	47	81,15	3814,00	2686,000	,220
	5 yaş	130	91,84	11939,00		
	4 yaş	47	65,80	3092,50	1964,500	,002*
	6 yaş	121	91,76	11103,50		
	5 yaş	130	116,15	15099,50	6584,500	,026
	6 yaş	121	136,58	16526,50		
SAB	4 yaş	47	75,32	3542,50	2414,500	,033
	5 yaş	130	93,93	12210,50		
	4 yaş	47	68,51	3220,00	2092,000	,008*
	6 yaş	121	90,71	10976,00		
	5 yaş	130	122,52	15927,00	7412,000	,429
	6 yaş	121	129,74	15699,00		
KKEB	4 yaş	47	87,16	4096,50	2968,500	,773
	5 yaş	130	89,67	11656,50		
	4 yaş	47	96,91	4555,00	2260,000	,038
	6 yaş	121	79,68	9641,00		
	5 yaş	130	136,15	17699,50	6545,500	,021
	6 yaş	121	115,10	13926,50		
GTB	4 yaş	47	76,32	3587,00	2459,000	,045
	5 yaş	130	93,58	12166,00		
	4 yaş	47	68,30	3210,00	2082,000	,006*
	6 yaş	121	90,79	10986,00		
	5 yaş	130	119,98	15597,50	7082,500	,165
	6 yaş	121	132,47	16028,50		

* p. 017 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.8'de de görüleceği üzere çocukların sosyal beceri düzeylerinin hangi yaş grupları arasında farklılık gösterdiğinin ortaya koyulması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre KAB(U= 1964,500, P= ,002) SAB (U=2092,000, P= ,008) ve GTB (U=2082,000, P= ,006) puanları açısından 4 ve 6 yaş grupları arasında, 6 grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir.

4.6.3. Çocukların Sosyal Becerilerinin Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Açısından İncelenmesi

Çocukların sosyal becerilerinin, okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.9. Çocukların sosyal becerilerinin okul öncesi eğitime devam etme süresi açısından belirlemek amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt ölçekler	Yıl	n	Sıra ortalaması.	sd	X^2	p
KAB	1 yıl	155	146,21	2	,477	,788
	2 yıl	98	152,76			
	3 yıl	45	153,76			
KDKEDYSD	1 yıl	155	142,66	2	2,508	,285
	2 yıl	98	153,57			
	3 yıl	45	164,20			
ABBÇB	1 yıl	155	142,66	2	,349	,840
	2 yıl	98	153,57			
	3 yıl	45	164,20			
SAB	1 yıl	155	150,69	2	3,243	,198
	2 yıl	98	150,82			
	3 yıl	45	142,51			
KKEB	1 yıl	155	141,45	2	4,886	,087
	2 yıl	98	155,12			
	3 yıl	45	165,01			
AOB	1 yıl	155	149,60	2	,666	,717
	2 yıl	98	160,15			
	3 yıl	45	125,97			
DB	1 yıl	155	146,30	2	4,298	,117
	2 yıl	98	150,76			
	3 yıl	45	157,78			
GTB	1 yıl	155	139,11	2	2,019	,362
	2 yıl	98	160,35			
	3 yıl	45	158,13			
SKEB	1 yıl	155	143,58	2	1,214	,545
	2 yıl	98	152,72			
	3 yıl	45	162,87			
SBDÖ TOP	1 yıl	155	152,69	2	,932	,627
	2 yıl	98	150,30			
	3 yıl	45	136,79			

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4.9. incelendiğinde SBDÖ'nin alt boyutları ile çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır (p>,05).

4.6.4. Çocukların Sosyal Becerilerinin Baba Eğitim Seviyesi Açısından İncelenmesi

Çocukların sosyal becerilerinin, baba eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.10. Çocukların sosyal becerilerinin baba eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt ölçekler	Baba eğitim seviyesi	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
KAB	İlkokul	32	147,50	4	9,184	,057
	Ortaokul	31	118,53			
	Lise	121	146,01			
	Üniversite	92	168,41			
	Lisansüstü	22	136,16			
KDKEDYSD	İlkokul	32	133,70	4	10,305	,036*
	Ortaokul	31	115,11			
	Lise	121	153,52			
	Üniversite	92	165,41			
	Lisansüstü	22	132,32			
ABBÇB	İlkokul	32	141,72	4	4,796	,309
	Ortaokul	31	138,34			
	Lise	121	154,86			
	Üniversite	92	156,45			
	Lisansüstü	22	118,00			
SAB	İlkokul	32	148,84	4	5,408	,248
	Ortaokul	31	128,92			
	Lise	121	145,62			
	Üniversite	92	164,79			
	Lisansüstü	22	136,86			
KKEB	İlkokul	32	129,00	4	6,071	,194
	Ortaokul	31	123,82			
	Lise	121	154,19			
	Üniversite	92	158,96			
	Lisansüstü	22	150,14			
AOB	İlkokul	32	146,61	4	1,584	,812
	Ortaokul	31	142,48			
	Lise	121	148,08			
	Üniversite	92	157,67			
	Lisansüstü	22	137,25			
DB	İlkokul	32	129,08	4	10,568	,032*
	Ortaokul	31	114,02			
	Lise	121	149,30			
	Üniversite	92	165,74			
	Lisansüstü	22	156,39			
GTB	İlkokul	32	149,67	4	2,578	,631
	Ortaokul	31	140,60			
	Lise	121	143,81			
	Üniversite	92	160,83			
	Lisansüstü	22	145,68			
SKEB	İlkokul	32	140,11	4	4,642	,326
	Ortaokul	31	123,15			
	Lise	121	148,69			
	Üniversite	92	164,90			
	Lisansüstü	22	134,27			
SBDÖ TOP	İlkokul	32	139,81	4	6,992	,140
	Ortaokul	31	124,05			
	Lise	121	149,39			
	Üniversite	92	158,74			
	Lisansüstü	22	161,41			

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.10 incelendiğinde SBDÖ'nin KDKEDYSD alt boyutunda [X^2(sd=4, n=298)= 6,071; p<,05] ve DB alt boyutunda [X^2(sd=4, n=298)= 10,568; p<,05], baba eğitim seviyeleri açısından gruplar açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11. Çocukların sosyal becerilerinin baba eğitim seviyesi açısından hangi seviyelere göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

Alt ölçekler	Baba eğitim seviyesi	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U Testi	
					U	P
KDKEDYSD	İlkokul	32	34,33	1098,50	421,500	,304
	Ortaokul	31	29,60	917,50		
	İlkokul	32	69,36	2219,50	1691,500	,272
	Lise	121	79,02	9561,50		
	İlkokul	32	51,72	1655,00	1127,000	,048
	Üniversite	92	66,25	6095,00		
	İlkokul	32	27,80	889,50	342,500	,867
	Lisansüstü	22	27,07	595,50		
	Ortaokul	31	61,19	1897,00	1401,000	,030
	Lise	121	80,47	9731,00		
	Ortaokul	31	47,34	1467,50	971,500	,008
	Üniversite	92	66,94	6158,50		
	Ortaokul	31	24,98	774,50	278,500	,258
	Lisansüstü	22	29,84	656,50		
	Lise	121	103,56	12530,50	5149,500	,349
	Üniversite	92	111,53	10260,50		
	Lise	121	73,52	8895,50	1147,500	,304
	Lisansüstü	22	63,66	1400,50		
	Üniversite	92	60,19	5537,50	764,500	,075
	Lisansüstü	22	46,25	1017,50		
DB	İlkokul	32	33,30	1065,50	454,500	,565
	Ortaokul	31	30,66	950,50		
	İlkokul	32	68,23	2183,50	1655,500	,207
	Lise	121	79,32	9597,50		
	İlkokul	32	51,78	1657,00	1129,000	,058
	Üniversite	92	65,59	5969,00		
	İlkokul	32	25,27	808,50	280,500	,206
	Lisansüstü	22	30,75	676,50		
	Ortaokul	31	61,82	1916,50	1420,500	,037
	Lise	121	80,26	9711,50		
	Ortaokul	31	45,87	1422,00	926,000	,004*
	Üniversite	92	66,82	6081,00		
	Ortaokul	31	23,66	733,50	237,500	,060
	Lisansüstü	22	31,70	697,50		
	Lise	121	101,47	12277,50	4896,500	,167
	Üniversite	92	113,19	10300,50		
	Lise	121	71,26	8622,00	1241,000	,613
	Lisansüstü	22	76,09	1674,00		
	Üniversite	92	58,13	5289,50	898,500	,455
	Lisansüstü	22	52,34	1151,50		

* p. 005 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.11. incelendiğinde baba eğitim seviyesi açısından, babaları ortaokul ve üniversite mezunu olan çocukların SBDÖ'nin DB alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir (U=926,000,P= ,004).

4.6.5. Çocukların Sosyal Becerilerinin Anne Eğitim Seviyesi Açısından İncelenmesi

Çocukların sosyal becerilerinin, anne eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.12. Çocukların sosyal becerilerinin anne eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt ölçekler	Anne eğitim seviyesi	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	P
KAB	İlkokul	43	138,74	4	5,369	,251
	Ortaokul	41	133,00			
	Lise	100	145,26			
	Üniversite	102	163,90			
	Lisansüstü	12	157,33			
KDKEDYSD	İlkokul	43	131,19	4	8,889	,064
	Ortaokul	41	140,18			
	Lise	100	141,73			
	Üniversite	102	169,56			
	Lisansüstü	12	141,21			
ABBÇB	İlkokul	43	138,99	4	3,284	,511
	Ortaokul	41	138,98			
	Lise	100	147,68			
	Üniversite	102	161,06			
	Lisansüstü	12	140,00			
SAB	İlkokul	43	134,95	4	5,144	,273
	Ortaokul	41	150,48			
	Lise	100	140,45			
	Üniversite	102	163,69			
	Lisansüstü	12	153,08			
KKEB	İlkokul	43	140,53	4	11,168	,025*
	Ortaokul	41	120,32			
	Lise	100	144,21			
	Üniversite	102	169,50			
	Lisansüstü	12	155,50			
AOB	İlkokul	43	133,72	4	4,492	,343
	Ortaokul	41	146,04			
	Lise	100	145,83			
	Üniversite	102	162,73			
	Lisansüstü	12	136,04			
DB	İlkokul	43	114,44	4	15,520	,004*
	Ortaokul	41	135,27			
	Lise	100	145,50			
	Üniversite	102	171,80			
	Lisansüstü	12	157,04			
GTB	İlkokul	43	134,63	4	2,405	,662
	Ortaokul	41	145,78			
	Lise	100	148,81			
	Üniversite	102	157,86			
	Lisansüstü	12	150,17			
SKEB	İlkokul	43	146,63	4	7,820	,098
	Ortaokul	41	126,87			
	Lise	100	141,74			
	Üniversite	102	164,67			
	Lisansüstü	12	172,83			
SBDÖ TOP	İlkokul	43	133,77	4	7,874	,096
	Ortaokul	41	132,29			
	Lise	100	143,84			
	Üniversite	102	167,34			
	Lisansüstü	12	149,33			

*p<,05

Tablo 4.12 incelendiğinde SBDÖ'nin KKEB alt boyutunda [X^2(sd=4, n=298)= 11,168; p<,05] ve DB alt boyutunda [X^2(sd=4, n=298)= 15,520; p<,05], anne eğitim seviyeleri açısından gruplar açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13. Çocukların sosyal becerilerinin anne eğitim seviyesi açısından hangi seviyelere göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Alt ölçekler	Anne eğitim seviyesi	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U Testi	
					U	P
KKEB	İlkokul	43	44,97	1933,50	775,500	,341
	Ortaokul	41	39,91	1636,50		
	İlkokul	43	71,06	3055,50	2109,500	,858
	Lise	100	72,41	7240,50		
	İlkokul	43	63,21	2718,00	1772,000	,067
	Üniversite	102	77,13	7867,00		
	İlkokul	43	27,30	1174,00	228,000	,538
	Lisansüstü	12	30,50	366,00		
	Ortaokul	41	62,23	2551,50	1690,500	,101
	Lise	100	74,60	7459,50		
	Ortaokul	41	55,43	2272,50	1411,500	,002*
	Üniversite	102	78,66	8023,50		
	Ortaokul	41	25,74	1055,50	194,500	,271
	Lisansüstü	12	31,29	375,50		
	Lise	100	92,51	9251,00	4201,000	,030
	Üniversite	102	110,31	11252,00		
	Lise	100	56,20	5619,50	569,500	,773
	Lisansüstü	12	59,04	708,50		
	Üniversite	102	57,89	5905,00	572,00	,711
	Lisansüstü	12	54,19	650,00		
DB	İlkokul	43	39,56	1701,00	755,000	,255
	Ortaokul	41	45,59	1869,00		
	İlkokul	43	61,36	2638,50	1692,500	,043
	Lise	100	76,58	7657,50		
	İlkokul	43	53,41	2296,50	1350,500	,000*
	Üniversite	102	80,63	8143,50		
	İlkokul	43	26,12	1123,00	177,000	,097
	Lisansüstü	12	34,75	417,00		
	Ortaokul	41	67,48	2766,50	1905,500	,510
	Lise	100	72,45	7244,50		
	Ortaokul	41	59,24	2429,00	1568,000	,023
	Üniversite	102	76,48	7724,00		
	Ortaokul	41	25,96	1064,50	203,500	,363
	Lisansüstü	12	30,54	366,50		
	Lise	100	92,16	9216,00	4166,000	,031
	Üniversite	102	109,75	11085,00		
	Lise	100	55,82	5582,00	532,000	,521
	Lisansüstü	12	62,17	746,00		
	Üniversite	102	57,94	5852,00	511,00	,373
	Lisansüstü	12	49,08	589,00		

* p .005 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.13. incelendiğinde anne eğitim seviyesi açısından, anneleri ortaokul ve üniversite mezunu olan çocukların SBDÖ'nin KKEB alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak, anneleri üniversite mezunu olan çocuklar lehine anlamlı fark olduğu(U=1411,500,P= ,002) ,bunun yanında anne eğitim seviyesi açısından, anneleri ilkokul ve üniversite mezunu olan çocukların SBDÖ'nin DB alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak, anneleri üniversite mezunu olan çocuklar lehine anlamlı fark olduğu(U=1350,500,P= ,000) görülmektedir.

4.6.6. Çocukların Sosyal Becerilerinin Sahip Olunan Çocuk Sayısı Açısından İncelenmesi

Çocukların sosyal becerilerinin, sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.14. Çocukların sosyal becerilerinin sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt ölçekler	Kardeş sayısı	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
KAB	Tek Çocuk	84	152,05	3	1,647	,649
	1 kardeş	166	148,33			
	2 kardeş	45	153,08			
	3 ve üstü	3	89,33			
KDKEDYSD	Tek Çocuk	84	153,63	3	2,151	,542
	1 kardeş	166	151,24			
	2 kardeş	45	139,03			
	3 ve üstü	3	94,50			
ABBÇB	Tek Çocuk	84	153,85	3	1,876	,599
	1 kardeş	166	151,51			
	2 kardeş	45	133,51			
	3 ve üstü	3	156,33			
SAB	Tek Çocuk	84	154,54	3	3,623	,305
	1 kardeş	166	150,39			
	2 kardeş	45	142,58			
	3 ve üstü	3	63,17			
KKEB	Tek Çocuk	84	142,89	3	1,448	,694
	1 kardeş	166	153,42			
	2 kardeş	45	149,93			
	3 ve üstü	3	111,00			
AOB	Tek Çocuk	84	156,90	3	1,292	,731
	1 kardeş	166	148,60			
	2 kardeş	45	139,69			
	3 ve üstü	3	139,50			
DB	Tek Çocuk	84	149,97	3	4,444	,217
	1 kardeş	166	146,78			
	2 kardeş	45	161,37			
	3 ve üstü	3	58,17			
GTB	Tek Çocuk	84	142,93	3	2,310	,511
	1 kardeş	166	150,40			
	2 kardeş	45	161,50			
	3 ve üstü	3	103,50			
SKEB	Tek Çocuk	84	144,32	3	2,208	,530
	1 kardeş	166	149,45			
	2 kardeş	45	162,42			
	3 ve üstü	3	103,17			
SBDÖ TOP	Tek Çocuk	84	151,71	3	1,646	,649
	1 kardeş	166	150,12			
	2 kardeş	45	143,68			
	3 ve üstü	3	91,17			

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.14 incelendiğinde SBDÖ'nin alt boyutları ile kardeş sayısı arasında anlamlı fark bulunmamıştır (p>,05).

4.6.7. Çocukların Sosyal Becerilerinin Doğum Sırası Açısından İncelenmesi

Çocukların sosyal becerilerinin, doğum sırası göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.15. Çocukların sosyal becerilerinin doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt ölçekler	Doğum sırası	n	Sıra ort.	sd	X2	p
KAB	İlk çocuk	156	155,22	3	2,641	,450
	İkinci çocuk	109	142,70			
	Üçüncü çocuk	31	140,79			
	Dördüncü ve Üstü	2	209,00			
KDKEDYSD	İlk çocuk	156	158,71	3	3,766	,288
	İkinci çocuk	109	139,81			
	Üçüncü çocuk	31	138,40			
	Dördüncü ve Üstü	2	131,50			
ABBÇB	İlk çocuk	156	159,76	3	5,911	,116
	İkinci çocuk	109	137,14			
	Üçüncü çocuk	31	146,00			
	Dördüncü ve Üstü	2	77,50			
SAB	İlk çocuk	156	156,38	3	4,308	,230
	İkinci çocuk	109	146,66			
	Üçüncü çocuk	31	129,79			
	Dördüncü ve Üstü	2	73,50			
KKEB	İlk çocuk	156	157,16	3	4,221	,239
	İkinci çocuk	109	137,30			
	Üçüncü çocuk	31	150,39			
	Dördüncü ve Üstü	2	203,00			
AOB	İlk çocuk	156	157,73	3	3,780	,286
	İkinci çocuk	109	142,48			
	Üçüncü çocuk	31	136,31			
	Dördüncü ve Üstü	2	94,50			
DB	İlk çocuk	156	157,39	3	5,709	,127
	İkinci çocuk	109	140,60			
	Üçüncü çocuk	31	130,85			
	Dördüncü ve Üstü	2	229,50			
GTB	İlk çocuk	156	149,46	3	,599	,897
	İkinci çocuk	109	150,62			
	Üçüncü çocuk	31	143,27			
	Dördüncü ve Üstü	2	188,00			
SKEB	İlk çocuk	156	151,48	3	5,545	,136
	İkinci çocuk	109	142,88			
	Üçüncü çocuk	31	154,34			
	Dördüncü ve Üstü	2	281,00			
SBDÖ TOP	İlk çocuk	156	139,81	3	3,896	,273
	İkinci çocuk	109	138,40			
	Üçüncü çocuk	31	131,50			
	Dördüncü ve Üstü	2	159,76			

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.15 incelendiğinde SBDÖ'nin alt boyutları ile doğum sırası arasında anlamlı fark bulunmamıştır (p>,05).

4.6.8. Çocukların Sosyal Becerilerinin Evdeki Teknolojik Alet Sayısı Açısından İncelenmesi

Çocukların sosyal becerilerinin, evdeki teknolojik alet sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.16. Çocukların sosyal becerilerinin evdeki teknolojik alet sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt ölçekler	Teknolojik alet Sayısı	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
KAB	1 adet	56	130,85	3	7,494	,058
	2 adet	92	154,33			
	3 adet	117	145,80			
	4 ve üstü	33	180,80			
KDKEDYSD	1 adet	56	122,12	3	8,424	,038*
	2 adet	92	150,46			
	3 adet	117	155,65			
	4 ve üstü	33	171,47			
ABBÇB	1 adet	56	128,46	3	5,009	,171
	2 adet	92	154,27			
	3 adet	117	150,91			
	4 ve üstü	33	166,91			
SAB	1 adet	56	132,25	3	4,558	,205
	2 adet	92	144,45			
	3 adet	117	157,50			
	4 ve üstü	33	164,48			
KKEB	1 adet	56	128,28	3	6,954	,073
	2 adet	92	152,48			
	3 adet	117	149,51			
	4 ve üstü	33	177,17			
AOB	1 adet	56	137,12	3	4,465	,215
	2 adet	92	151,89			
	3 adet	117	146,26			
	4 ve üstü	33	175,33			
DB	1 adet	56	136,53	3	3,238	,356
	2 adet	92	149,17			
	3 adet	117	148,83			
	4 ve üstü	33	170,30			
GTB	1 adet	56	142,24	3	1,546	,672
	2 adet	92	155,47			
	3 adet	117	145,56			
	4 ve üstü	33	159,12			
SKEB	1 adet	56	135,66	3	4,036	,258
	2 adet	92	150,73			
	3 adet	117	148,45			
	4 ve üstü	33	173,26			
SBDÖ TOP	1 adet	56	125,38	3	7.723	,0,52
	2 adet	92	151,85			
	3 adet	117	150,37			
	4 ve üstü	33	176,38			

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.16. incelendiğinde çocukların SBDÖ'nin KDKEDYSD alt boyutuna ait puanlarının evdeki teknolojik alet sayısına göre gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [X^2(sd=3, n=298)= 8,424; p<,05].

Tablo 4.17. Çocukların sosyal becerilerinin evdeki teknolojik alet sayısına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Alt ölçekler	Teknolojik alet sayısı	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U Testi U	P
KDKEDYSD	1	56	65,67	3677,50	2081,500	,050
	2	92	79,88	7348,50		
	1	56	73,67	4125,50	2529,500	,015
	3	117	93,38	10925,50		
	1	56	39,78	2227,50	631,500	,013
	4	33	53,86	1777,50		
	2	92	102,93	9469,50	5191,500	,660
	3	117	106,63	12475,50		
	2	92	60,66	5580,50	1302,500	,227
	4	33	69,53	2294,50		
	3	117	73,65	8616,50	1713,500	,324
	4	33	82,08	2708,50		

* p .008 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.17. incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre SBDÖ'nin KDKEDYSD alt boyutuna ait puanlarının evdeki teknolojik alet sayısına göre gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

4.6.9. Çocukların Sosyal Becerilerinin Evdeki İnternet Bağlantısı Açısından İncelenmesi

Çocukların sosyal becerilerinin, evdeki internet bağlantısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.18. Çocukların sosyal becerilerinin evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Alt ölçekler	İnternet bağlantısı	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U Testi	
					U	P
KAB	Yok	143	137,27	19629,00	9333,000	,018*
	Var	155	160,79	24922,00		
KDKEDYSD	Yok	143	143,76	20557,50	10261,500	,269
	Var	155	154,80	23993,50		
ABBÇB	Yok	143	144,61	20679,00	10383,000	,346
	Var	155	154,01	23872,00		
SAB	Yok	143	142,88	20432,50	13136,500	,202
	Var	155	155,60	24118,50		
KKEB	Yok	143	147,50	21092,50	10796,500	,699
	Var	155	151,35	23458,50		
AOB	Yok	143	140,63	20110,00	9814,000	,084
	Var	155	157,68	24441,00		
DB	Yok	143	143,11	20464,50	10168,500	,253
	Var	155	154,47	23788,50		
GTB	Yok	143	143,81	20565,50	10269,500	,266
	Var	155	154,75	23985,50		
SKEB	Yok	143	143,84	20568,50	10272,500	,273
	Var	155	154,73	23982,50		
SBDÖ TOP	Yok	143	140,64	20112,00	9816,000	,106
	Var	155	156,76	24141,00		

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.18 incelendiğinde, SBDÖ'nin, KAB alt boyutunda, (U=9333,000;P= ,018), evinde internet bağlantısı olan çocukların lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

4.6.10. Çocukların Sosyal Becerilerinin Teknolojik Aletleri Kullanmaya Başlama Yaşı Açısından İncelenmesi

Çocukların sosyal becerilerinin, teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.19. Çocukların sosyal becerilerinin teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt ölçekler	Teknolojik alet kullanma yaşı	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
KAB	1 Yaş	39	110,05	4	10,445	,033*
	2 Yaş	66	151,42			
	3 Yaş	61	149,02			
	4 Yaş	87	158,60			
	5 Yaş ve üstü	45	163,92			
KDKEDYSD	1 Yaş	39	100,47	4	15,980	,003*
	2 Yaş	66	147,92			
	3 Yaş	61	163,84			
	4 Yaş	87	161,03			
	5 Yaş ve üstü	45	152,58			
ABBÇB	1 Yaş	39	110,92	4	11,975	,018*
	2 Yaş	66	142,57			
	3 Yaş	61	159,32			
	4 Yaş	87	165,28			
	5 Yaş ve üstü	45	149,28			
SAB	1 Yaş	39	113,24	4	9,509	,050*
	2 Yaş	66	150,64			
	3 Yaş	61	146,75			
	4 Yaş	87	163,17			
	5 Yaş ve üstü	45	156,54			
KKEB	1 Yaş	39	156,54	4	1,425	,840
	2 Yaş	66	149,23			
	3 Yaş	61	144,18			
	4 Yaş	87	160,40			
	5 Yaş ve üstü	45	145,55			
AOB	1 Yaş	39	150,39	4	17,344	,343
	2 Yaş	66	101,83			
	3 Yaş	61	165,40			
	4 Yaş	87	146,59			
	5 Yaş ve üstü	45	163,98			
DB	1 Yaş	39	143,44	4	,730	,948
	2 Yaş	66	138,99			
	3 Yaş	61	153,33			
	4 Yaş	87	149,17			
	5 Yaş ve üstü	45	150,41			
GTB	1 Yaş	39	148,38	4	8,324	,080
	2 Yaş	66	125,17			
	3 Yaş	61	160,64			
	4 Yaş	87	136,60			
	5 Yaş ve üstü	45	150,60			
SKEB	1 Yaş	39	142,31	4	2,208	,698
	2 Yaş	66	144,08			
	3 Yaş	61	163,23			
	4 Yaş	87	146,66			
	5 Yaş ve üstü	45	150,56			
SBDÖ TOP	1 Yaş	39	110,04	4	10,050	,040*
	2 Yaş	66	148,08			
	3 Yaş	61	153,91			
	4 Yaş	87	160,60			
	5 Yaş ve üstü	45	155,16			

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.19. incelendiğinde teknolojik aletler kullanmaya başlama yaşının, SBDÖ'nin KAB alt boyutunda [X^2(sd=4, n=298)= 10,445; p<,05]; KDKEDYSD alt boyutunda [X^2(sd=4, n=298)= 15,980; p<,05; ABBÇB alt boyutunda [X^2(sd=4, n=298)= 11,975; p<,05]; SAB alt boyutunda [X^2(sd=4, n=298)= 9,509; p≤,05] ve SBDÖ toplamında [X^2(sd=4, n=298)= 10,050; p<,05] gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4.20. Çocukların sosyal becerilerinin teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Alt ölçekler	Başlama yaşı	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U Testi	
					U	P
KAB	1 Yaş	39	42,69	1665,00	885,00	,008
	2 Yaş	66	59,09	3900,00		
	1 Yaş	39	41,88	1633,50	853,500	,017
	3 Yaş	61	56,01	3416,50		
	1 Yaş	39	50,86	1983,60	1203,500	,009
	4 Yaş	87	69,17	6017,50		
	1 Yaş	39	34,62	1350,00	570,000	,006
	5 ve Üzeri	45	49,33	2220,00		
	2 Yaş	66	64,72	4271,50	1965,500	,819
	3 Yaş	61	63,22	3856,50		
	2 Yaş	66	74,36	4907,50	2696,500	,520
	4 Yaş	87	79,01	6873,50		
	2 Yaş	66	53,75	3547,50	1336,500	,372
	5 ve Üzeri	45	59,30	2668,50		
	3 Yaş	61	71,75	4376,50	2485,500	,512
	4 Yaş	87	76,43	6649,50		
	3 Yaş	61	51,05	3114,00	1223,000	,339
	5 ve Üzeri	45	56,82	2557,00		
	4 Yaş	87	66,00	5742,00	1914,000	,834
	5 ve Üzeri	45	67,47	3036,00		
KDKEDYSD	1 Yaş	39	41,82	1631,00	851,000	,004*
	2 Yaş	66	59,61	3934,00		
	1 Yaş	39	37,38	1458,00	678,000	,000*
	3 Yaş	61	58,89	3592,00		
	1 Yaş	39	46,94	1830,50	1050,500	,001*
	4 Yaş	87	70,93	6170,50		
	1 Yaş	39	34,33	1339,00	559,000	,004*
	5 ve Üzeri	45	49,58	2231,00		
	2 Yaş	66	60,36	3983,50	1772,500	,245
	3 Yaş	61	67,94	4144,50		
	2 Yaş	66	73,07	4822,50	2611,500	,339
	4 Yaş	87	79,98	6958,50		
	2 Yaş	66	55,39	3655,50	1444,500	,808
	5 ve Üzeri	45	56,90	2560,50		
	3 Yaş	61	74,66	4554,50	2643,500	,969
	4 Yaş	87	74,39	6471,50		
	3 Yaş	61	55,35	3376,50	1259,500	,470
	5 ve Üzeri	45	50,99	2294,50		
	4 Yaş	87	67,74	5893,00	1850,000	,605
	5 ve Üzeri	45	64,11	2885,00		

* p .005 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.20 incelendiğinde Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre SBDÖ'nün KAB alt boyutuna ait puanlar açısından gruplar arasında anlamlı fark olmadığı

görülmüştür. Bununla birlikte SBDÖ'nün KDKEDYSD alt boyutuna ait puanlar açısından 1 ve 2 yaş grupları arasında,2 yaş grubu lehine, (U=851,000,P= ,004);1ve 3 yaş grupları arasında, 3yaş grubu lehine (U=678,00,P= ,000); 1 ve 4yaş arasında, 4 yaş grubu lehine (U=1050,500, P= ,001) ve 1 ile 5 yaş ve üzeri grupları arasında (U=559,000, P= ,004) arasında, 5 yaş ve üzeri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4.21. Çocukların sosyal becerilerinin teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları II

Alt ölçekler	Başlama yaşı	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U Testi U	P
ABBÇB	1 Yaş	39	45,83	1785,50	1007,500	,063
	2 Yaş	66	57,23	3777,50		
	1 Yaş	39	40,96	1597,50	817,500	,008
	3 Yaş	61	56,60	3452,50		
	1 Yaş	39	47,95	1870,00	1090,000	,001*
	4 Yaş	87	70,47	6131,00		
	1 Yaş	39	36,18	1411,00	631,000	,027
	5 ve Üzeri	45	47,98	2159,00		
	2 Yaş	66	60,42	3987,50	1776,500	,253
	3 Yaş	61	67,88	4140,50		
	2 Yaş	66	70,49	4652,50	2441,500	,113
	4 Yaş	87	81,94	7128,50		
	2 Yaş	66	54,92	3625,00	1414,000	,669
	5 ve Üzeri	45	57,58	2591,00		
	3 Yaş	61	72,62	4430,00	2539,000	,655
	4 Yaş	87	75,82	6596,00		
	3 Yaş	61	55,22	3368,50	1267,500	,502
	5 ve Üzeri	45	51,17	2302,50		
	4 Yaş	87	69,06	6008,00	1735,00	,285
	5 ve Üzeri	45	61,56	2770,00		
SAB	1 Yaş	39	44,45	1733,50	953,500	,027
	2 Yaş	66	58,05	3831,50		
	1 Yaş	39	43,46	1695,00	915,000	,052
	3 Yaş	61	55,00	3355,00		
	1 Yaş	39	49,32	1923,50	1143,500	,003*
	4 Yaş	87	69,86	6077,50		
	1 Yaş	39	36,01	1404,50	624,500	,023
	5 ve Üzeri	45	48,12	2165,50		
	2 Yaş	66	64,74	4272,00	1964,000	,813
	3 Yaş	61	63,20	3855,00		
	2 Yaş	66	73,30	4838,00	2627,000	,367
	4 Yaş	87	79,80	6943,00		
	2 Yaş	66	55,05	3633,00	1422,000	,704
	5 ve Üzeri	45	57,40	2583,00		
	3 Yaş	61	69,52	4240,50	2349,500	,235
	4 Yaş	87	77,99	6785,50		
	3 Yaş	61	52,04	3174,50	1283,500	,569
	5 ve Üzeri	45	55,48	2496,50		
	4 Yaş	87	67,51	5873,50	1869,500	,672
	5 ve Üzeri	45	64,54	2904,50		

* p .005 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.21 incelendiğinde Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre SBDÖ'nün ABBÇB ve SAB alt boyutuna ait puanlar açısından 1ve 4 yaş grupları arasında 4 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülür. (U=1090,000,P= ,001); (U=678,00,P= ,003)

Tablo 4.22. Çocukların sosyal becerilerinin teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları III

Alt ölçekler	Başlama yaşı	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U Testi	
					U	P
SBDÖTOP	1 Yaş	39	43,67	1703,00	923,000	,016
	2 Yaş	66	58,52	3862,00		
	1 Yaş	39	40,37	1574,50	794,500	,007
	3 Yaş	61	56,26	3375,50		
	1 Yaş	39	49,67	1937,00	1157,000	,004*
	4 Yaş	87	69,70	6064,00		
	1 Yaş	39	36,33	1417,00	637,000	,031
	5 ve Üzeri	45	47,84	2153,00		
	2 Yaş	66	62,09	4098,00	1887,000	,650
	3 Yaş	61	65,05	3903,00		
	2 Yaş	66	73,04	4820,50	2609,500	,335
	4 Yaş	87	80,01	6960,50		
	2 Yaş	66	54,93	3625,50	1414,500	,672
	5 ve Üzeri	45	57,57	2590,50		
	3 Yaş	61	71,43	4285,50	2455,500	,543
	4 Yaş	87	75,78	6592,50		
	3 Yaş	61	52,68	3160,50	1330,500	,900
	5 ve Üzeri	45	53,43	2404,50		
	4 Yaş	87	67,11	5839,00	1904,000	,797
	5 ve Üzeri	45	65,31	2939,00		

* p .005 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.22 incelendiğinde Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre SBDÖ'nün toplam puanlar açısından 1ve 4 yaş grubu açısından 4 yaş lehine gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür.(U=1157,00, p= ,004)

4.7. Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Ebeveyn Görüşleri Anketi İçin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu kısımda çalışmaya katılan çocukların teknoloji kullanımı hakkındaki ebeveyn görüşleri, cinsiyet, yaş, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, kardeş sayısı, doğum sırası, evde bulunan teknolojik alet sayısı, evde internet bağlantısı olup olmama durumu ve çocukların ilk defa teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşı değişkenleri açısından incelenmiştir.

4.7.1. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Çocukların Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.23. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Alt ölçekler	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U Testi U	P
TKAR	Kız	135	154,56	20866,00	10319,000	,350
	Erkek	163	145,31	23685,00		
TF	Kız	135	150,70	20345,00	10840,000	,826
	Erkek	163	148,50	24206,00		
TKA	Kız	135	151,14	20404,50	10780,500	,762
	Erkek	163	148,14	24146,50		
TZ	Kız	135	148,49	20046,00	10866,000	,853
	Erkek	163	150,34	24505,00		
TAKB	Kız	135	154,16	20811,00	10374,000	,392
	Erkek	163	145,64	23740,00		
TÖN	Kız	135	150,46	20312,00	10873,000	,859
	Erkek	163	148,71	24239,00		
TKGEA TOP	Kız	135	152,38	20571,50	10613,500	,599
	Erkek	163	147,11	23979,50		

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.23. İncelendiğinde ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir (p>,05).

4.7.2. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Çocukların Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.24. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt Ölçekler	Yaş	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
TKAR	4	47	142,28	2	,420	,810
	5	130	151,55			
	6	121	150,11			
TF	4	47	143,74	2	3,050	,218
	5	130	141,82			
	6	121	159,99			
TKA	4	47	148,49	2	,060	,971
	5	130	148,51			
	6	121	150,96			
TZ	4	47	152,69	2	1,690	,430
	5	130	155,53			
	6	121	141,78			
TAKB	4	47	133,55	2	2,187	,335
	5	130	149,92			
	6	121	155,24			
TÖN	4	47	158,67	2	,762	,683
	5	130	146,06			
	6	121	149,64			
TKGEA TOP	4	47	133,24	2	2,458	,293
	5	130	148,95			
	6	121	156,40			

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.24 İncelendiğinde ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların yaşlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir (p>,05).

4.7.3.Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süreleri Açısından İncelenmesi

Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların okul öncesi eğitime devam sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.25.Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt ölçekler	Yıl	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
TKAR	1 yıl	155	139,97	2	5,406	,067
	2 yıl	98	154,22			
	3 yıl	45	172,03			
TF	1 yıl	155	151,00	2	6,673	,036*
	2 yıl	98	160,37			
	3 yıl	45	120,68			
TKA	1 yıl	155	145,55	2	,705	,703
	2 yıl	98	154,31			
	3 yıl	45	152,63			
TZ	1 yıl	155	143,79	2	3,786	,151
	2 yıl	98	148,24			
	3 yıl	45	171,91			
TAKB	1 yıl	155	139,24	2	4,750	,093
	2 yıl	98	162,10			
	3 yıl	45	157,40			
TÖN	1 yıl	155	151,35	2	5,588	,061
	2 yıl	98	158,71			
	3 yıl	45	123,06			
TKGEA TOP	1 yıl	155	141,35	2	3,742	,154
	2 yıl	98	162,83			
	3 yıl	45	148,56			

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.25 İncelendiğinde ebeveynlerin, çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin TKGEA'nın TF alt boyutunda alt boyutunda okul öncesi eğitime devam etme süreleri açısından gruplar açısından anlamlı fark oluştuğu görülür [X^2(sd=2, n=298)= 6,673; p<,05].

Tablo 4.26. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri açısından hangi gruplara göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Alt Ölçekler	Yıl	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U Testi	
					U	P
TF	1 yıl	155	123,77	19184,00	7094,000	,376
	2 yıl	98	132,11	12947,00		
	1 yıl	155	105,23	16310,50	2754,500	,032
	3 yıl	45	84,21	3789,50		
	2 yıl	98	77,76	7620,00	1641,000	,014*
	3 yıl	45	59,47	2676,00		

* p .017 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.26. incelendiğinde, TKGEA'nın TF alt boyutunda alt boyutunda okul öncesi eğitime devam etme süreleri açısından, 2 yıl ve 3 yıl devam eden gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluştuğu görülür (U=1641,000,P= ,14)

4.7.4. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Baba Eğitim Seviyesi Açısından İncelenmesi

Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin, baba eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.27.Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin baba eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt Ölçekler	Baba eğitim seviyesi	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
TKAR	İlkokul	32	150,94	4	2,871	,580
	Ortaokul	31	154,27			
	Lise	121	139,76			
	Üniversite	92	157,93			
	Lisansüstü	22	158,98			
TF	İlkokul	32	185,50	4	17,202	,002*
	Ortaokul	31	163,61			
	Lise	121	158,43			
	Üniversite	92	129,98			
	Lisansüstü	22	109,75			
TKA	İlkokul	32	156,38	4	1,518	,823
	Ortaokul	31	154,05			
	Lise	121	147,04			
	Üniversite	92	144,82			
	Lisansüstü	22	166,20			
TZ	İlkokul	32	130,61	4	4,864	,302
	Ortaokul	31	148,50			
	Lise	121	144,08			
	Üniversite	92	157,24			
	Lisansüstü	22	175,80			
TAKB	İlkokul	32	141,16	4	5,275	,260
	Ortaokul	31	167,84			
	Lise	121	156,56			
	Üniversite	92	135,24			
	Lisansüstü	22	156,59			
TÖN	İlkokul	32	160,86	4	4,350	,361
	Ortaokul	31	167,23			
	Lise	121	153,04			
	Üniversite	92	137,05			
	Lisansüstü	22	140,59			
TKGEA TOP	İlkokul	32	161,81	4	5,790	,215
	Ortaokul	31	165,15			
	Lise	121	155,15			
	Üniversite	92	132,49			
	Lisansüstü	22	149,61			

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.27. incelendiğinde TKGEA'nın TF alt boyutunda baba eğitim düzeyi açısından ebeveynlerin çocukların teknoloji kullanımı hakkında görüşlerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [X^2(sd=4, n=298)= 17,202; p<,05] .

Tablo 4.28. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin baba eğitim seviyesi açısından hangi gruplara göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Alt ölçekler	Baba eğitim seviyesi	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U Testi U	U Testi P
TF	İlkokul	32	34,44	1102,00	418,000	,282
	Ortaokul	31	29,48	914,00		
	İlkokul	32	89,31	2858,00	1542,000	,076
	Lise	121	73,74	8923,00		
	İlkokul	32	78,45	2510,50	961,500	,003*
	Üniversite	92	56,94	5239,50		
	İlkokul	32	32,80	1049,50	182,500	,003*
	Lisansüstü	22	19,80	435,50		
	Ortaokul	31	77,90	2415,00	1832,000	,842
	Lise	121	76,14	9213,00		
	Ortaokul	31	72,90	2260,00	1088,000	,048
	Üniversite	92	58,33	5366,00		
	Ortaokul	31	31,32	971,00	207,000	,015
	Lisansüstü	22	20,91	460,00		
	Lise	121	115,74	14004,00	4509,000	,017
	Üniversite	92	95,51	8787,00		
	Lise	121	75,81	9173,00	870,000	,010
	Lisansüstü	22	51,05	1123,00		
	Üniversite	92	58,70	5400,00	902,000	,429
	Lisansüstü	22	52,50	1155,00		

* p .005 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.28 incelendiğinde TKGEA'nın TF alt boyutunda baba eğitim düzeyi açısından ebeveynlerin çocukların teknoloji kullanımı hakkında görüşlerinin ilkokul ve üniversite mezunu babalar arasında ilkokul mezunu babaların lehine, (U=182,500, P, 003) ilkokul ve lisansüstü babalar arasında da ilkokul mezunu babalar lehine (U=182,500,P= ,003) istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

4.7.5. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Anne Eğitim Seviyesi Açısından İncelenmesi

Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin, anne eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.29. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin anne eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt ölçekler	Anne eğitim seviyesi	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
TKAR	İlkokul	32	146,43	4	7,081	,132
	Ortaokul	31	125,01			
	Lise	121	147,11			
	Üniversite	92	158,50			
	Lisansüstü	22	187,58			
TF	İlkokul	32	182,27	4	12,884	,012*
	Ortaokul	31	161,34			
	Lise	121	152,22			
	Üniversite	92	131,68			
	Lisansüstü	22	120,42			
TKA	İlkokul	32	151,43	4	6,830	,145
	Ortaokul	31	120,94			
	Lise	121	162,04			
	Üniversite	92	147,71			
	Lisansüstü	22	150,92			
TZ	İlkokul	32	130,83	4	16,864	,002*
	Ortaokul	31	108,76			
	Lise	121	165,02			
	Üniversite	92	154,49			
	Lisansüstü	22	183,92			
TAKB	İlkokul	32	158,26	4	10,278	,036*
	Ortaokul	31	119,50			
	Lise	121	157,06			
	Üniversite	92	155,83			
	Lisansüstü	22	103,83			
TÖN	İlkokul	32	173,06	4	5,600	,231
	Ortaokul	31	129,95			
	Lise	121	150,36			
	Üniversite	92	147,01			
	Lisansüstü	22	145,88			
TKGEA TOP	İlkokul	32	155,71	4	8,001	,092
	Ortaokul	31	119,48			
	Lise	121	163,30			
	Üniversite	92	146,22			
	Lisansüstü	22	142,71			

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.29. incelendiğinde TKGEA'nın TF[X^2(sd=4, n=298)= 12,884; p<,05], TZ [X^2(sd=4, n=298)= 16,864; p<,05] ve TAKN [X^2(sd=4, n=298)= 10,278; p<,05]alt boyutunda ANNE eğitim düzeyi açısından ebeveynlerin çocukların teknoloji kullanımı hakkında görüşlerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.30. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin anne eğitim seviyesi açısından hangi gruplara göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları I

Alt ölçekler	Anne eğitim seviyesi	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U Testi U	P
TF	İlkokul	43	45,08	1938,50	770,500	,319
	Ortaokul	41	39,79	1631,50		
	İlkokul	43	82,91	3565,00	1681,000	,038
	Lise	100	67,31	7631,00		
	İlkokul	43	90,28	3882,00	1450,000	,001*
	Üniversite	102	65,72	6703,00		
	İlkokul	43	30,00	1290,00	172,000	,079
	Lisansüstü	12	20,83	250,00		
	Ortaokul	41	74,13	3039,50	1921,500	,558
	Lise	100	69,72	6971,50		
	Ortaokul	41	81,91	3358,50	1684,500	,069
	Üniversite	102	68,01	6937,50		
	Ortaokul	41	28,50	1168,50	184,500	,190
	Lisansüstü	12	21,88	262,50		
	Lise	100	108,76	10876,00	4374,00	,080
	Üniversite	102	94,38	9627,00		
	Lise	100	57,94	5793,50	456,500	,176
	Lisansüstü	12	44,54	534,50		
	Üniversite	102	58,07	5923,00	554,000	,591
	Lisansüstü	12	52,67	632,00		
TZ	İlkokul	43	45,08	1938,50	770,500	,318
	Ortaokul	41	39,79	1631,50		
	İlkokul	43	60,70	2610,00	1664,000	,031
	Lise	100	76,86	7686,00		
	İlkokul	43	65,12	2800,00	1858,000	,140
	Üniversite	102	76,32	7785,00		
	İlkokul	43	25,93	1115,00	169,000	,067
	Lisansüstü	12	35,42	425,00		
	Ortaokul	41	51,67	2118,50	1257,500	,000*
	Lise	100	78,93	7892,50		
	Ortaokul	41	56,28	2307,50	1446,500	,004*
	Üniversite	102	78,32	7988,50		
	Ortaokul	41	24,01	984,50	123,500	,009
	Lisansüstü	12	37,21	446,50		
	Lise	100	105,00	10500,00	4750,000	,396
	Üniversite	102	98,07	10003,00		
	Lise	100	55,74	5573,50	523,500	,468
	Lisansüstü	12	62,88	754,50		
	Üniversite	102	56,27	5740,00	487,000	,245
	Lisansüstü	12	67,92	815,00		

Tablo 4.30. incelendiğinde TKGEA'nın TF alt boyutunda anne eğitim düzeyi açısından ebeveynlerin çocukların teknoloji kullanımı hakkında görüşlerinin ilkokul ve üniversite mezunu anneler arasında ilkokul mezunu annelerin lehine, (U=1450,000, P, 001), TZ alt boyutunda ise ortaokul ve lise mezunu anneler arasında lise mezunu anneler lehine (U=1257,500, P= ,000) ve ortaokul ile üniversite mezunu anneler arasında üniversite mezunu anneler lehine (U=1446,500, P=,004) istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.31. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin anne eğitim seviyesi açısından hangi gruplara göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları II

Alt ölçekler	Anne eğitim seviyesi	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U Testi	
					U	P
TAKB	İlkokul	43	47,81	2056,00	653,000	,039
	Ortaokul	41	36,93	1514,00		
	İlkokul	43	72,74	3128,00	2118,000	,887
	Lise	100	71,68	7168,00		
	İlkokul	43	73,52	3161,50	2170,500	,922
	Üniversite	102	72,78	7423,50		
	İlkokul	43	30,17	1297,50	164,500	,054
	Lisansüstü	12	20,21	242,50		
	Ortaokul	41	57,68	2365,00	1504,000	,012
	Lise	100	76,46	7646,00		
	Ortaokul	41	60,16	2466,50	1605,500	,029
	Üniversite	102	76,76	7829,50		
	Ortaokul	41	27,73	1137,00	216,000	,520
	Lisansüstü	12	24,50	294,00		
	Lise	100	101,66	10166,00	5084,000	,969
	Üniversite	102	101,34	10337,00		
	Lise	100	58,76	5875,50	374,500	,032
	Lisansüstü	12	37,71	452,50		
	Üniversite	102	59,45	6064,00	413,000	,064
	Lisansüstü	12	40,92	491,00		

* p .005 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.31 incelendiğinde TKGA'nın TAKB alt boyutu açısından ebeveynlerin teknoloji kullanımı hakkındaki görüşleri anne eğitim seviyesi açısından gruplar arasında anlamlı fark oluşmadığı görülür.

4.7.6. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Sahip Olunan Çocuk Sayısı Kardeş Sayısı Açısından İncelenmesi

Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin, sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.32. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin, sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt ölçekler	Kardeş sayısı	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
TKAR	Tek Çocuk	84	145,00	3	4,671	,198
	1 kardeş	166	154,70			
	2 kardeş	45	133,79			
	3 ve üstü	3	223,67			
TF	Tek Çocuk	84	144,47	3	,725	,867
	1 kardeş	166	151,00			
	2 kardeş	45	154,87			
	3 ve üstü	3	126,67			
TKA	Tek Çocuk	84	159,64	3	8,368	,039*
	1 kardeş	166	147,49			
	2 kardeş	45	146,70			
	3 ve üstü	3	18,83			
TZ	Tek Çocuk	84	156,04	3	4,166	,244
	1 kardeş	166	150,96			
	2 kardeş	45	128,66			
	3 ve üstü	3	198,17			
TAKB	Tek Çocuk	84	158,39	3	1,960	,581
	1 kardeş	166	144,50			
	2 kardeş	45	153,40			
	3 ve üstü	3	118,83			
TÖN	Tek Çocuk	84	159,46	3	2,524	,471
	1 kardeş	166	142,61			
	2 kardeş	45	155,81			
	3 ve üstü	3	157,33			
TKGEA TOP	Tek Çocuk	84	151,53	3	,521	,914
	1 kardeş	166	150,09			
	2 kardeş	45	145,56			
	3 ve üstü	3	119,17			

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.32. incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin, TKGEA'nın, TKA alt boyutunda sahip olunan çocuk sayısına göre gruplar arasında istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir [X^2(sd=3, n=298)= 8,368; p<,05].

Tablo 4.33. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin, sahip olunan çocuk sayısına açısından hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Alt ölçekler	Çocuk sayısı	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U Testi	
					U	P
TKA	Tek Çocuk	84	132,51	11130,50	6383,500	,271
	1 Kardeş	166	121,95	20244,50		
	Tek Çocuk	84	66,78	5609,50	1470,500	,453
	2 Kardeş	45	61,68	2775,50		
	Tek Çocuk	84	45,35	3809,50	12,500	,007*
	3 ve Üzeri K.	3	6,17	18,50		
	1 Kardeş	166	106,21	17630,50	3700,500	,924
	2 Kardeş	45	105,23	4735,50		
	1 Kardeş	166	86,33	14330,50	28,500	,008*
	3 ve Üzeri K.	3	11,50	34,50		
	2 Kardeş	45	25,79	1160,50	9,500	,013
	3 ve Üzeri K.	3	5,17	15,50		

* p ,008 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.33 incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin, TKGEA'nın, TKA alt boyutunda sahip olunan çocuk sayısına göre tek çocuğu olan ebeveynler ile 3 ve üzeri çocuğu olan ebeveynler arasında tek çocuğu olan ebeveynler grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülür. (U=12,500, P= ,007)

4.7.7. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Çocukların Doğum Sırası Açısından İncelenmesi

Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin, çocukların doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.34. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların doğum sırasına farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt ölçekler	Doğum sırası	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
TKAR	İlk çocuk	156	152,72	3	,681	,878
	İkinci çocuk	109	146,00			
	Üçüncü çocuk	31	147,58			
	Dördüncü ve Üstü	2	119,00			
TF	İlk çocuk	156	142,84	3	6,338	,096
	İkinci çocuk	109	160,29			
	Üçüncü çocuk	31	152,56			
	Dördüncü ve Üstü	2	33,50			
TKA	İlk çocuk	156	158,44	3	5,631	,131
	İkinci çocuk	109	145,25			
	Üçüncü çocuk	31	121,89			
	Dördüncü ve Üstü	2	111,50			
TZ	İlk çocuk	156	158,12	3	7,219	,065
	İkinci çocuk	109	146,35			
	Üçüncü çocuk	31	123,61			
	Dördüncü ve Üstü	2	50,50			
TAKB	İlk çocuk	156	152,91	3	4,603	,203
	İkinci çocuk	109	153,60			
	Üçüncü çocuk	31	118,50			
	Dördüncü ve Üstü	2	140,50			
TÖN	İlk çocuk	156	147,00	3	2,265	,519
	İkinci çocuk	109	151,82			
	Üçüncü çocuk	31	158,94			
	Dördüncü ve Üstü	2	72,00			
TKGEA TOP	İlk çocuk	156	153,74	3	6,019	,11
	İkinci çocuk	109	150,42			
	Üçüncü çocuk	31	133,26			
	Dördüncü ve Üstü	2	20,00			

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.34 incelendiğinde TKGEA'nın alt boyutları ile çocukların doğum sırası arasında anlamlı fark bulunmamıştır (p>,05).

4.7.8. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Evdeki Teknolojik Alet Sayısı Açısından İncelenmesi

Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin, evdeki teknolojik alet sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur

Tablo 4.35. Çocukların sosyal becerilerinin evdeki teknolojik alet sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt ölçekler	Teknolojik alet Sayısı	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
TKAR	1 adet	56	135,49	3	2,125	,547
	2 adet	92	152,10			
	3 adet	117	151,30			
	4 ve üstü	33	159,62			
TF	1 adet	56	146,67	3	,430	,934
	2 adet	92	146,23			
	3 adet	117	153,36			
	4 ve üstü	33	149,73			
TKA	1 adet	56	129,59	3	5,783	,123
	2 adet	92	153,62			
	3 adet	117	149,15			
	4 ve üstü	33	173,05			
TZ	1 adet	56	126,56	3	6,017	,111
	2 adet	92	159,88			
	3 adet	117	154,47			
	4 ve üstü	33	141,85			
TAKB	1 adet	56	125,21	3	7,602	,055
	2 adet	92	157,48			
	3 adet	117	158,80			
	4 ve üstü	33	135,48			
TÖN	1 adet	56	147,03	3	,297	,961
	2 adet	92	149,13			
	3 adet	117	152,38			
	4 ve üstü	33	144,52			
TKGEA TOP	1 adet	56	126,39	3	5,100	,165
	2 adet	92	152,80			
	3 adet	117	156,93			
	4 ve üstü	33	153,15			

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.35 incelendiğinde ebeveyn görüşlerine göre TKGEA ölçeğinin alt boyutları ile evde bulunan teknolojik alet sayısı arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir (p>,05).

4.7.9. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Evdeki İnternet Bağlantısı Açısından İncelenmesi

Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin, evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.36. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin, evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Alt ölçekler	İnternet bağlantısı	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U Testi	
					U	P
TKAR	Yok	143	138,50	19805,50		
	Var	155	158,75	24447,50	9509,500	,040*
TF	Yok	143	154,42	22082,50		
	Var	155	143,96	22170,50	10235,500	,293
TKA	Yok	143	142,83	20424,00		
	Var	155	154,73	23829,00	10128,000	,228
TZ	Yok	143	145,82	20424,00		
	Var	155	151,95	23829,00	10556,500	,537
TAKB	Yok	143	147,68	21118,50		
	Var	155	150,22	23134,50	10822,500	,797
TÖN	Yok	143	145,59	20819,00		
	Var	155	152,17	23434,00	10523,000	,503
TKGEA TOP	Yok	143	142,61	20393,00		
	Var	155	154,94	23860,00	10097,000	,216

*p<,05

Tablo 4.36 incelendiğinde, TKGEA'nın, TKAR alt boyutunda, (X=138,50; U=9509,500; p<,05), ebeveyn görüşlerine göre evde internet bağlantısı olan çocukların lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı fark olmadığı görülmektedir (p>,05).

4.7.10. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Çocukların Teknolojik Aletleri Kullanmaya Başlama Yaşı Açısından İncelenmesi

Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.37. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt ölçekler	Teknolojik alet kullanma yaşı	n	Sıra ort.	sd	X^2	p
TKAR	1 Yaş	39	134,10	4	6,172	,187
	2 Yaş	66	153,91			
	3 Yaş	61	148,24			
	4 Yaş	87	163,78			
	5 Yaş ve üstü	45	130,48			
TF	1 Yaş	39	166,28	4	2,963	,564
	2 Yaş	66	155,42			
	3 Yaş	61	145,70			
	4 Yaş	87	146,60			
	5 Yaş ve üstü	45	137,04			
TKA	1 Yaş	39	158,55	4	5,913	,206
	2 Yaş	66	166,71			
	3 Yaş	61	142,66			
	4 Yaş	87	147,22			
	5 Yaş ve üstü	45	130,09			
TZ	1 Yaş	39	132,55	4	3,236	,519
	2 Yaş	66	157,86			
	3 Yaş	61	154,88			
	4 Yaş	87	152,63			
	5 Yaş ve üstü	45	138,60			
TAKB	1 Yaş	39	172,37	4	6,975	,137
	2 Yaş	66	155,33			
	3 Yaş	61	147,35			
	4 Yaş	87	149,22			
	5 Yaş ve üstü	45	124,57			
TÖN	1 Yaş	39	170,78	4	5,178	,270
	2 Yaş	66	157,48			
	3 Yaş	61	135,31			
	4 Yaş	87	148,11			
	5 Yaş ve üstü	45	141,28			
TKGEA TOP	1 Yaş	39	158,79	4	10,311	,036*
	2 Yaş	66	166,52			
	3 Yaş	61	140,00			
	4 Yaş	87	155,49			
	5 Yaş ve üstü	45	117,77			

*p ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.37 incelendiğinde teknolojik aletler kullanmaya başlama yaşının, ebeveyn görüşlerine göre TKGEA ölçeği toplamında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farkın oluştuğu görülmektedir. [X^2(sd=4, n=298)= 10,311; p<,05].

Tablo 4.38. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşı açısından hangi gruplara göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Alt ölçekler	Başlama yaşı	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U Testi U	P
TKBEATOP	1 Yaş	39	51,76	2018,50	1238,500	,747
	2 Yaş	66	53,73	3546,50		
	1 Yaş	39	53,87	2101,00	1058,000	,352
	3 Yaş	61	48,34	2949,00		
	1 Yaş	39	64,94	2532,50	1640,500	,767
	4 Yaş	87	62,86	5468,50		
	1 Yaş	39	48,23	1881,00	654,000	,045
	5 ve Üzeri	45	37,53	1689,00		
	2 Yaş	66	69,19	4566,50	1670,500	,098
	3 Yaş	61	58,39	3561,50		
	2 Yaş	66	80,35	5303,00	2650,000	,415
	4 Yaş	87	74,46	6478,00		
	2 Yaş	66	63,75	4207,50	973,500	,002*
	5 ve Üzeri	45	44,63	2008,50		
	3 Yaş	61	69,87	4262,00	2371,000	,271
	4 Yaş	87	77,75	6764,00		
	3 Yaş	61	56,40	3440,50	1195,500	,257
	5 ve Üzeri	45	49,57	2230,50		
	4 Yaş	87	72,43	6301,50	1441,500	,013
	5 ve Üzeri	45	55,03	2476,50		

* p ,005 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.38 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin çocukların teknolojik aletleri kullanmaya başlama yaşı açısından çocuğu 2 yaş itibariyle teknoloji kullanmaya başlayan ebeveynlerin ve çocuğu 5 yaş ve üzeri teknoloji kullanmaya başlayan ebeveynlerin TKGEA toplam puanları arasında çocuğu 2 yaş itibari ile teknoloji kullanmaya başlayan ebeveynler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. (U:973,500, P= ,002)

,

4.7.11. Ebeveynlerin Okul Öncesi Çağındaki Çocuklarının Teknoloji Kullanım Sıklığına İlişkin Görüşleri

Ebeveynlerin okul öncesi çağındaki çocuklarının teknoloji kullanım sıklığına ilişkin görüşleri ile ilgili ifadelere verdikleri yanıtlar Tablo 4.26'da belirtilmiştir.

Tablo 4.39. Ebeveynlerin okul öncesi çağındaki çocuklarının teknoloji kullanım sıklığına ilişkin görüşleri

No	Madde	Günde Birkaç Defa		Günde Bir Defa		Haftada Birkaç Defa		Haftada Bir Defa		Hiçbir Zaman	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Çocuğunuz evde ne sıklıkla bilgisayar kullanır	40	13,4	30	10,1	55	18,5	52	17,4	121	40,6
2	Çocuğunuz evde ne sıklıkla tablet kullanır?	66	22,1	38	12,8	66	22,1	38	12,8	90	30,2
3	Çocuğunuz evde ne sıklıkla akıllı telefon kullanır?	64	21,5	57	19,1	72	24,2	35	11,7	70	23,5
4	Siz evde ne sıklıkla bilgisayar kullanırsınız?	52	17,4	38	12,8	67	22,5	34	11,4	107	35,9
5	Siz evde ne sıklıkla tablet kullanırsınız?	35	11,7	22	7,4	54	18,1	37	12,4	150	50,3
6	Siz evde ne sıklıkla telefon kullanırsınız? (iletişim dışında oyun vb.	126	42,3	26	8,7	45	15,1	20	6,7	81	27,2

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin %40'ı çocuklarının hiçbir zaman bilgisayar kullanmadıklarını belirtirken, %13'ü çocuklarının günde birkaç defa bilgisayar kullandıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %30'u çocuklarının evde hiç tablet kullanmadıklarını belirtirken, %22'si çocuklarının günde birkaç defa tablet kullandığını belirtmişlerdir.

Çocukların evde akıllı telefon kullanma sıklıkları incelendiğinde, ebeveynlerin %23'ü çocuklarının hiç akıllı telefon kullanmadıklarını belirtirken, %21'i ise günde birkaç defa çocuklarının akıllı telefon kullandığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin

%35'i evde hiç bilgisayar kullanmadıklarını belirtirken, %17'si günde birkaç defa evde bilgisayar kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin evde tablet kullanma sıklıkları incelendiğinde ise; %50'si evde hiç tablet kullanmadığını belirtirken, %11'i günde birkaç defa evde tablet kullandıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin evde ne sıklıkla telefon kullandıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde ise ebeveynlerin %27'si evde hiç telefon kullanmadıklarını belirtirken, ebeveynlerin %42'si ise evde günde birkaç defa telefon kullandıklarını belirtmişlerdir.

4.8. Çocukların Sosyal Becerileri İle Teknoloji Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çalışmaya katılan çocukların sosyal becerileri ile teknoloji kullanımları arasındaki ilişki, spearman's brown sıra farkları korelasyon katsayısı analizi ile incelenmiş, bulgular tablo 40'da sunulmuştur.

Tablo 4.40. Çocukların sosyal becerileri ile teknoloji kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman's Brown sıra farkları korelasyon katsayısı analizi

Alt Ölçekler	TKAR	TF	TKA	TZ	TAKB	TÖN	TKGEA TOP
KB	,070	-,070	,007	,088	,060	-,132*	,039
KDKEDYSD	,060	-,037	,005	,066	,066	-,165*	,057
ABBÇB	,067	-,001	,061	,002	,048	-,107	,062
SAB	-,017	-,010	,026	,004	,061	-,152*	,031
KKEB	,112	,58	,092	,084	,100	,122*	,195**
AOB	,053	-,028	,023	,068	,086	-,136*	,096
DB	,030	-,063	,007	,095	,054	-,042	,046
GTB	,066	-,095	,022	,084	-,003	-,191*	-,012
SKEB	,106	-,003	,044	,080	,141*	,092	,121**
SOSTOP	,082	-,055	,018	,092	,076	-,134*	,069

**p<,01; *p<,05

Tablo 4.40'de yer alan bulgular incelendiğinde SBDÖ'nin, SKEB alt boyutu ile TKGEA'nın TAKB alt boyutu arasında (r=,141;p<,05) pozitif yönde düşük ilişki olduğu görülmektedir. Yani SKEB artarsa TAKB artmakta, SKEB azalınca TAKB azalmaktadır.

Tablo 4.40'de yer alan bulgular incelendiğinde SBDÖ'nin, KDKEDYSB alt boyutu ile TKGEA'nın TÖN alt boyutu arasında (r=-,165;p<,05) negatif yönde düşük ilişki olduğu görülmektedir. Yani KDKEDYSB artarsa TÖN azalmakta, KDKEDYSB azalınca TÖN artmaktadır.

Tablo 4.40'de yer alan bulgular incelendiğinde SBDÖ'nin, KB alt boyutu ile TKGEA'nın TÖN alt boyutu arasında (r=-,132;p<,05) negatif yönde düşük ilişki olduğu görülmektedir. Yani KB artarsa TÖN azalmakta, KB azalınca TÖN artmaktadır

Tablo 4.40'de yer alan bulgular incelendiğinde SBDÖ'nin, SAB alt boyutu ile TKGEA'nın TÖN alt boyutu arasında (r=-,152;p<,05) negatif yönde düşük ilişki olduğu görülmektedir. Yani SAB artarsa TÖN azalmakta, SAB azalınca TÖN artmaktadır.

Tablo 4.40'de yer alan bulgular incelendiğinde SBDÖ'nin, KKEB alt boyutu ile TKGEA'nın TÖN alt boyutu arasında (r=,122;p<,05) pozitif yönde düşük ilişki olduğu görülmektedir. Yani KKEB artarsa TÖN artmakta, KKEB azalınca TÖN azalmaktadır.

Tablo 4.40'de yer alan bulgular incelendiğinde SBDÖ'nin, GTB alt boyutu ile TKGEA'nın TÖN alt boyutu arasında (r=-,191;p<,05) negatif yönde düşük ilişki olduğu görülmektedir. Yani GTB artarsa TÖN azalmakta, GTB azalınca TÖN artmaktadır.

Tablo 4.40'de yer alan bulgular incelendiğinde SBDÖ'nin, AOB alt boyutu ile TKGEA'nın TÖN alt boyutu arasında (r=-,136;p<,05) negatif yönde düşük ilişki olduğu görülmektedir. Yani AOB artarsa TÖN azalmakta, AOB azalınca TÖN artmaktadır.

Tablo 4.40'de yer alan bulgular incelendiğinde SBDÖ'nin, KKEB alt boyutu ile TKGEA'nın toplamı arasında (r=,195;p<,05) pozitif yönde düşük ilişki olduğu görülmektedir. Yani KKEB artarsa TKGEA artmakta, KKEB azalınca TKGEA azalmaktadır.

Tablo 4.40'de yer alan bulgular incelendiğinde SBDÖ'nin, SKEB alt boyutu ile TKGEA'nın toplamı arasında (r=,121;p<,05) pozitif yönde düşük ilişki olduğu görülmektedir. Yani SKEB artarsa TKGEA artmakta, SKEB azalınca TKGEA azalmaktadır.

Tablo 4.40'de yer alan bulgular incelendiğinde SBDÖ'nin, toplamı ile TKGEA'nın TÖN alt boyutu arasında (r=-,134;p<,05) negatif yönde düşük ilişki olduğu görülmektedir. Yani SBDÖ artarsa TÖN azalmakta, SBDÖ azalınca TÖN artmaktadır.

5. TARTIŞMA

Araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal beceri ve teknoloji kullanım düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Literatürde araştırmada elde edilen bulgularla aynı doğrultuda çalışmalar olmakla birlikte aksi yönde çalışmalarda mevcuttur.

Araştırmada sosyal beceri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığına ilişkin sonuç elde edilmiştir. Literatürde yapılan çalışmalar bakıldığında, Hansabilek (2011), okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul arasındaki sosyal becerilerinin karşılaştırıldığı ve sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler yönünden incelendiği çalışmada 4 ilköğretim okulunun anasınıflarındaki okul öncesi eğitim alan çocuklarda cinsiyetin sosyal beceriler üzerinde etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Çimen (2009), 36–72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitimi programında yer alan sosyal becerilerin öğretimine yönelik amaç ve kazanımların 6 yaş çocukların sosyal becerileri kazanmalarında etkisini incelediği çalışmada sosyal becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Aynı zamanda Öztürk (2008), birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin Temel Sosyal ve Bilişsel Beceriler alt ölçekleri puan ortalamalarında cinsiyetin farklılaşmaya yol açmadığını sonucuna ulaşarak bu çalışmayı desteklemektedir.

Bazı çalışmalar ise bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Tutkun (2012) yaptığı çalışmada kız çocuklarının sosyal becerileri erkek çocuklarına göre yüksek bulunmuştur.

Bülbül (2008) de, 4 yaş kız çocuklarının 148 işbirliği, kendini ifade, özdenetim sosyal beceri alt ölçekleri erkek çocuklarına göre yüksek çıkmıştır. Ayrıca Elibol Gültekin (2008), 5 yaş kız çocuklarının işbirliği, kendini ifade, özdenetim ve toplam sosyal beceri puanları erkek çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Türkoğlu (2013), Yurdakavuştu (2012), Pekdoğan (2011) ve Dermez (2008)'in çalışmalarında sosyal beceri düzeyleri ile cinsiyet durumu açısından kız çocukları lehine anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel sosyal beceri puanları ortalamalarının kardeş sayısına göre farklılık anlamlı bulunmamıştır. Literatürde sosyal becerilerin kardeş sayısı değişkenine göre değişip değişmediğini ortaya koyan araştırmalar bulunmakta ve bazı çalışmalar bu çalışmayı desteklemekte bazıları ise çelişmektedir. Hansabilek (2011), okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul arasındaki sosyal becerilerini karşılaştırıldığı ve 4 ilköğretim okulunun anasınıflarındaki okul öncesi eğitim alan çocuklarda cinsiyetin sosyal beceriler üzerinde etkisi anlamlı bulunmamıştır. Elibol Gültekin ise (2008), kardeş sayısına göre işbirliği, kendini ifade/atılganlık, özdenetim, sosyal beceri toplam puanı tek çocuk olanlarla kardeşi olanlar arasında farklılık anlamlı görülmemiştir. Dolayısıyla bu çalışma, adı geçen çalışmalar ile desteklenmektedir. Bazı çalışmalar ise bu çalışma ile çelişmektedir. Örneğin, Bülbül (2008), 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin kardeşi olan çocukların tek çocuk olanlara göre işbirliği, özdenetim beceri alt ölçeği daha yüksek çıkarken kendini ifade etme/atılganlık alt ölçeği puanında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öztürk (2008) de, kardeşi olmayan birinci sınıf öğrencilerin Temel Sosyal ve Bilişsel Beceriler alt ölçek puanları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca Dervişoğlu

(2007) yaptığı araştırmayla, okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının kardeş sayısı artıkça, çocukların sosyal becerilerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyine göre genel sosyal beceri puan ortalamalarının farklılığı anlamlı bulunmuştur. Araştırmada anne ve baba eğitim seviyesi yüksek olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğu belirtilebilir.

Tanrıöğen (2014), Türkoğlu (2013), Tutkun (2012), ve Tunçeli (2012), anne eğitim durumunun çocukların sosyal becerilerini etkilediği saptamıştır. Annelerin öğrenim düzeyi arttıkça sosyal beceri puanlarının arttığı görülmüş olup bu çalışmayı destekler niteliktedir. Elibol Gültekin (2008), 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin annesi üniversite mezunu olanlarda üniversite mezunu olmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Tanrıöğen (2014), Tunçeli (2012) ve Pekdoğan (2011), baba eğitim durumunun çocukların sosyal becerilerini etkilediği saptamıştır. Çocukların baba eğitim seviyesi yükseldikçe sosyal becerilerinin arttığı görülmüştür. Bu araştırmalar çalışmayı desteklemektedir. Aynı zamanda Dervişoğlu (2007) yaptığı araştırmayla, okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş çocuklarının annelerinin ve babalarının eğitim seviyesi yüksek olan çocukların, annelerinin ve babalarının eğitim seviyesi düşük olan çocuklara oranla sosyal becerilerin daha çok yükseldiği görülmektedir.

Literatürde yer alan bazı çalışmalar ise bu çalışma ile çelişmektedir.

Örneğin, Hansabilek (2011), çocuğun ev ve okul ortamındaki sosyal becerilerinde annenin öğrenim durumu arasında farklılık göstermemiştir. Dermez (2008)'in çalışmaları da bu yöndedir. Annenin eğitim durumu açısından farkın anlamlı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Bülbül (2008), 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin anne baba öğrenim düzeyine göre sosyal beceri ölçeği açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Hansabilek (2011) ise, çocuğun ev ve okul ortamındaki sosyal becerilerinde babanın öğrenim durumu arasında farklılık göstermediğini, Dermez (2008), babanın eğitim düzeyi açısından kısmen anlamlı farklılıklar görüldüğünü, Elibol-Gültekin (2008), 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin baba öğrenimi üniversite mezunu olanlarla olmayanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu araştırmalar ise çalışma ile çelişmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların BİT kullanımına yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları bu dönemde BİT kullanımının çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ile bilişsel ve psikomotor gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtirken (Akpınar, 2005; Arı ve Bayhan, 2003; Chung ve Walsh, 2006; Clements ve Sarama, 2003; Gimbert ve Cristol, 2007; Sivin-Kachala ve Bialo, 2000; Talley, Lance ve Lee, 1997) bazı araştırmalarda ise erken yaşlarda BİT kullanımının çocuklarda bazı olumsuz etkileri olduğu ifade edilmiştir (Cordes ve Miller, 2000; Khasawneh ve Al-Awidi, 2008). Okul öncesi dönemdeki çocukların büyük çoğunluğunun günlük yaşantılarında BİT kullandıkları da bir gerçektir.

Araştırmada ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının teknoloji kullanma becerisi ile ilgili ifadelere katılım oranlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının teknolojik aletleri rahatlıkla kullanabildiklerini düşündükleri söylenebilir. Nitekim benzer çalışmalarda da çocukların erken yaşlardan itibaren BİT'i rahatlıkla kullanabildikleri (Khasawneh ve Al-Awidi, 2008; Li ve Atkins, 2004) sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle bu araştırma sonuçlarının konu ile ilgili önceki araştırmaların sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Evde internet bağlantısı olup olmadığına göre ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarının teknoloji kullanımına yönelik düşünceleri incelenmiş ve evde internet bağlantısı olan ebeveynlerin okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili düşüncelerinin olmayan ebeveynlere oranla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnternet bağlantısına sahip olmanın gelir düzeyi (Fox, 2004; Katz ve Rice, 2002) ve eğitim seviyesi (Moschis, Curasi ve Bellenger, 2004; Porter ve Donthu, 2006) ile ilişkili olduğu düşünülürse, bu araştırma sonuçlarının yukarıdaki araştırma sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim alan çocukların teknoloji kullanım düzeylerinin incelenmesi ve teknoloji kullanımının sosyal becerilerine etkisine yönelik gerçekleştirilen araştırma Amasya İli Merkez İlçesinde yer alan 298 ebeveynin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma örnekleminde yer alan çocukların demografik özelliklerine genel hatlarıyla bakıldığında cinsiyet olarak homojene yakın, 5-6 yaş aralığında çocukların yoğunlukta olduğu, okul öncesi eğitim alma sürelerinin 1 yıl ile 2 yıl ve üstü değerlendirildiğinde homojene yakın, ebeveynlerinin eğitim durumları çoğunlukla lise ve üstü olan çocuklardan oluştuğu görülmektedir.

Araştırmada çocukların sosyal becerilerini ölçmek için kullanılan ölçek çerçevesinde kişiler arası becerileri, kızgınlık davranışlarını kontrol etme değişikliklere uyum sağlama becerileri, akran baskısı ile başa çıkma becerileri, sözel açıklama becerileri, kendini kontrol etme becerileri, amaç oluşturma becerileri, dinleme becerileri, görevleri tamamlama becerileri ve sonuçları kabul etme becerileri incelenmiştir. Bahsi geçen beceri alt boyutlarının düzeylerinin çocuklarda yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal beceri düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılık gösterme durumu incelenmiştir. Araştırma neticesinde okulöncesi eğitim alan kız çocuklarının erkek çocuklara göre, 6 yaş üstü çocukların diğer yaş grubundaki çocuklara göre, evinde internet bağlantısı olan çocukların olmayan çocuklara göre ve 5 yaş ve üstünde teknolojik aletleri kullanmaya başlayan çocukların diğer çocuklara göre kişilerarası becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerilerine ilişkin kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerinin demografik özelliklerine göre farklılık durumu incelenmiştir. Buna göre babası üniversite

mezunu olan ve evinde teknolojik alet sayısı fazla olan çocukların kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerinin diğer çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların akranlarından kendilerine yönelik gelen baskılarla başa çıkma becerilerinin demografik özelliklere göre farklılaşma analizi neticesinde teknolojik aletleri 3 yaşında kullanmaya başlayan çocukların diğer çocuklara göre akran baskısı ile başa çıkma becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim alan çocukların sözel olarak açıklama yapabilme becerilerinin demografik özelliklere göre 6 yaşında olan çocukların diğer çocuklara göre ve teknolojik aletleri 4 yaşından itibaren kullanan çocukların diğer çocuklara göre sözel olarak açıklama yapma becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim alan çocukların kendini kontrol etme düzeylerini farklılaştıran demografik özelliklere bakıldığında 6 yaşında olan çocukların ve annesi üniversite mezunu olan çocukların kendilerini daha yüksek düzeyde kontrol ettikleri görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların dinleme becerilerinin demografik özelliklerine göre farklılık durumlarına bakıldığında kız çocuklarının erkek çocuklara göre, ebeveynleri üniversite mezunu olan çocukların diğer çocuklara göre daha yüksek düzeyde dinleme becerilerine sahip olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim alan çocukların kendilerine verilen görevleri tamamlama becerilerine ilişkin farklılık yaratan demografik özellikleri incelendiğinde kızların erkeklere göre ve 6 yaşındaki çocukların diğer çocuklara göre kendilerine verilen görevleri tamamlama becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada çocukların teknoloji kullanım düzeylerini ölçmek için kullanılan ölçek çerçevesinde teknoloji kullanımında aile rehberliği, teknolojinin faydaları, teknoloji kullanım alanları, teknolojinin zararları, teknolojik alet kullanma becerileri ve önerilere ilişkin alt boyutlar çerçevesinde araştırma yapılmıştır. Sosyal beceri

düzeylerinin gerek alt boyutlar gerek genel boyutunun yüksek olmasının aksine teknolojinin faydalarına, teknoloji kullanım alanlarına, teknolojik aletleri kullanma becerilerine ve genel olarak teknolojik alet kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitim alan çocukların teknoloji kullanımının demografik özelliklere göre farklılıkları irdelendiğinde teknolojinin faydalarına ilişkin görüşlerinin 2 yıl süresince okul öncesi eğitim alan ve ebeveynleri ilkokul mezunu olan çocukların diğer çocuklara göre daha yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte annesinin eğitim durumu ilkokul olan çocukların teknolojik aletleri kullanma becerilerinin diğer çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Teknolojinin zararlarına ilişkin görüşlerin çocukların demografik özelliklerine göre farklılık durumu incelenmesinde ise annesi lisansüstü mezunu olan çocukların diğer çocuklara göre teknolojinin zararları konusunda daha önemser durumda oldukları görülmektedir.

Araştırmanın konusu çerçevesinde okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerileri ile teknoloji kullanımları arasındaki ilişki incelendiğinde, çocukların teknolojik aletleri kullanma becerileri ile teknoloji kullanımında aile rehberliğinin kendini kontrol etme becerileri ve sonuçları kabul etme becerileri arasında aynı yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç çocukların teknoloji kullanımında ailelerin daha fazla rehberlik ettiğinde ve teknoloji kullanma becerileri arttıkça sosyal becerileri çerçevesinde kendilerini kontrol etme düzeyleri artacağı ve olaylar sonrasında meydana gelen neticeleri kabul etme düzeylerinin artacağı ifade edilebilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne babalarına, çocukların teknolojiyi verimli kullanmaları konusunda seminer verilebilir. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde okul öncesi eğitime devam eden 298 çocuğu içermektedir. Araştırma Türkiye'nin farklı illerinde de örneklem grubu çoğaltılarak yapılabilir.

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmaya nitel modeller eklenebilir.

Araştırmada sosyal becerilerde kız çocukları lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır, öğretmenler erkek çocukların sosyal becerilerin gelişmesine yönelik etkinlikler hazırlayabilir ve çocukları bu yönde teşvik edebilir.

Okul öncesi dönemde çocuğu olan velilere teknoloji kullanımı, teknolojinin faydaları ve zararları ile ilgili eğitimler verilebilir, rehberlik edilebilir. Bu çalışma boylamsal çalışmalarla tekrarlanabilir.

KAYNAKLAR

Kaptan, M. (2003). Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin eğitim teknolojileri ve materyal kullanma düzeyleri Sakarya ili örneği, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

Akçay, N. O. Halmatov, M. (2015). Okulöncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 44-50.

Algan, G. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ve Etmeyen İlköğretim I. Kademe I. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.

Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 173-198.

Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*, İstanbul: Morpa.

Alkan, C. (2005) *Eğitim teknolojisi,* Ankara: Anı.

Aral, N. (2000). *Çocuk gelişimi 2,* İstanbul: YA-PA.

Aral N. Kandır A., Yaşar M.C. (2000), *Okulöncesi eğitim 1*. İstanbul: Yapa.

Aral, N. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*, İstanbul: Yapa.

Arı, R. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 10, 451-463.

Arnas, Y. (2005). Okul öncesinde bilgisayar destekli eğitim, *Eurasian Journal of Educational Research,* 20, 36-47.

Avcı, R. (2006). *Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök.

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (4-6 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 87- 101.

Avşar, Z. ve Öztürk-Kuter, F. (2007). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi (Uludağ Üniversitesi örneği). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 197-206.

Aydın, İ. (2002). *Yönetsel Mesleki ve Örgütsel Etik,* Ankara: Pegem.

Aydoğan, Y.,Kılınç, F. E. ve Tepetaş, Ş. (2009). Identifying parent views regarding social skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 1, 1507–1512.

Aytaç, T. (2006). *Eğitimde bilişim teknolojileri,* Ankara: Asil.

Bacanlı, H. (2005). *Sosyal beceri eğitimi,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baltacı, A. (2005). *Ortaöğretim okullarında teknoloji kapasitesi kullanımı hakkında öğretmen görüşleri (Ankara ili Altındağ ilçesi örneği)* Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü. Ankara.

Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitim,* İstanbul: Morpa.

Başaran, (1978). Eğitime giriş. Ankara: Bilim Matbaası

Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi,* İstanbul: Morpa.

Baykul, Y. & Güzeller, C.O. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı*. Ankara: Pegem.

Beebe, F, M.Lane, K. L., Bocian, K. M., Gresham, F. M. ve MacMillan, D. L. (2005). Students with or at risk for problem behavior: Betwixt and between teacher and parent expectations, *Preventing School Failure*, 49(2), 10-17.

Berry, D. Ve O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A childby-environment analysis of change, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 1–14.

Biber, K. (2010). *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri,* Ankara: Nobel.

Bilton, T. ve Bonnet, K. (2008). *Sosyoloji*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bozkurt-Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238.

Burchinal, M. R.,Peisner- Feınberg, E., Bryant, D. M. ve Clifford, R. (2000). Children's socialand cognitive development and child - carequality: testing for differential associatıons related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Sciences,* 4(3), 149-165.

Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Büyükkaragöz, S. S. (1997*). Program GBeliştirme*. Konya: Kuzucular Ofset.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (18. Baskı). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Research methods]*. (15. Baskı). Ankara: Pegem.

Caldarella, P. ve Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review,* 26, 265-279.

Coşkun, S. (2001). *İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Materyal Kullanım Durumu*, Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2012). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*, Ankara: Kök.

Çimen, N. (2009). *Okul öncesi programında 6 yaş grubu çocuklarının sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Creswell, J. W. (2012). *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

Daştan, İ. (2006). *Eğitimde bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyi ve bir uygulama*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Demiraslan, Y. ve Usluel,Y. K. (2005*).* Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunda öğretmenlerin durumu. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 109-113.

Demoulin, D. F. (1997). Developing positive neuro-associations and self-concept throught a personelized reading program for kindergartners. *Reading İmprovement,* 33(1), 205-210.

Dermez, H. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Dervişoğlu, C.M. (2007). *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Ekici, F. (2008). *Akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Elibol- Gültekin S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Eroldoğan, A.Y. (2007). *İlköğretim II. kademe okullarındaki branş öğretmenlerinin, bazı değişkenlere göre öğretim teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü. Adana.

Ersanlı, K. (2012). *Davranışlarımız,* Ankara: Birleşik Dağıtım Kitabevi.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme,* Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Fendi, F. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin teknoloji kullanım yeterliliği*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Fidan, N. (1998). *Okulda öğrenme ve öğretme*, İstanbul: Alkım.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4 Edition). London: Sage.

Giunchiglia, F., Zeni, M., Gobbi, E., Bignotti, E., &Bison, I. (2018). Mobile social media usage and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 82, 177-185.

Goldfried, M.R. ve D'Zurilla T.J. (1969). A behavioral-analytic model forassessing competence. In C. Spielberger (Eds.), *Currenttopics in clinical and community psychology*, (p. 151–196). New York: Academic.

Gresham, F. M. ve Elliot, S. N. (1993). Social skills ıntervention guide: systematic approachesto social skills training. *Special Services in the Schools,* 8(1), 137-158.

Gresham, F.M.,Noell, G.H. and Elliott, S.N. (1996). Teachers as jutges of social competence: a conditional probability analysis. *School Psychology Review*, 25(1), 108-117.

Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem.

Gündoğan, A. (2015). Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim projeleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 437-449.

Günindi, Y.(2010). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(1), 133- 144.

Hacısalihoğlu, H. (2008). *Ticaret meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Hansabilek, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocukların ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.

Heckman, J.,Carneıro, P. (2003), *Human capital policy*, Cambridge: NBER.

Herzog, M.J. (2007). *family and peer relationships in preschool, children's perceptions of the familial and social domain*, Yayınlanmamış doktora tezi. Arizona State University.

Hinkley, T.,Timperio, A., Salmon, J. And Hesketh, K. (2017). Does preschool physical activity and electronic media usepredict later social and emotional skills at 6 to 8 years? A Cohortstudy. *Journal of Physical Activity and Health*, 14(4), 308-316.

Hosokawa, R.,Katsura, T. And Shizawa, M. (2017). Relations of mother's sense of coherence and child rearing style with child'ssocialskills in preschoolers. *Child And Adolescent Psychiatry And Mental Health*, 11(1), 1-11.

Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Z., LoCasale-Crouch, J., Yang, N. And Zhang, J. (2017). Teacher-childint eraction sand children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review*, 79, 78-86.

İşman A. (2001), *Uzaktan Eğitim,*Ankara: Pegem.

İşman, A. (2008). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı,* Ankara: Pegem.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar,* İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi,* İstanbul: Morpa.

Karagöz, H. (2004). *Sporun ilköğretimde okuyan sekiz yaş grubu çocuklarının temel motor özellikleri üzerine etkisinin araştırılması,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.

Karayılmaz, D. (2008). *Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Khasawneh, O. M., ve Al-Awidi, H. M. (2008). The effect of home computer use on jordanian children: A parental perspective. *Journal of Educational Computing Research, 39*(3), 267-284.

Kırkıncıoğlu, M. (1999). *Çocuk ruh sağlığı*, İstanbul: Esin.

Kılınç,S.(2015). *Okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkında ebeveyn görüşlerinin incelenmesi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.

Kiper, A. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin bilgi teknolojilerini derslerde kullanım durumları ve bilgi teknolojileri ile ilgili almış oldukları hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşleri (Sakarya ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Koçyiğit, S. (2007). *Farklı ülkelerde okul öncesi eğitim kurumlarının gelişimi,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Kurfallı, H. (2007). *Yeni ilköğretim müfredatında bilgi teknolojilerinin işlevselliği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.

Küçükoğlu, B. (2013). *Okul öncesi eğitime yönelik bilgisayar destekli öğretim tasarımı,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Lane, K.L.,Stanton C.T., Jamison, K. R. ve Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education,* 27(2), 86-97.

Lamb, L. ve Haddad, T. (1988). Canadian families men's involvement in familywork: a case study of immigrant men in toronto. *International Journal of Comparative Sociology,* 29, 269 -281.

Li, X., & Atkins, M. S. (2004). Early childhood computer experience and cognitive and motor development. *Pediatrics, 113*(6), 1715-1722.

Lloyd, J., Dean, L. A., ve Cooper, D. L. (2007). Students' technology use and it seffects on peerrelation ships, academic involvement, and healthy life styles. *NASPA Journal*, 44(3), 481-495.

Lucci, B. K. (2004). Using The Early Child hood Environmental Rating Scale as a Tool for Classroom Improvemen, MSC Thesis Morgantown, West Virginia University.

Milfort, R. Ve Greenfield, D. B. (2002). Teacher and observer ratings of head start children's social skills, *Early Childhood Research Quarterly,* 17, 581–595.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim program kitabı*.

Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural ecological perspective, *Child Development*, 52, 413-429.

Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem,* İstanbul: Epilson.

Oktay, A. (2003). *Okul öncesi eğitim ve temel ilkeleri, Marmara Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı*, İstanbul: Ya-Pa.

Oktay, A. (2005). *Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması,* İstanbul: Morpa.

Oprea, L.M. (1998). *The Relationship of Authoritative Parenting Style of Head Start Families and the Development of Appropriate Social Skills in Preschool Children*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of New Orleans. ABD.

Ömeroğlu, E. ve Ulutaş, İ. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi,* İstanbul: Morpa.

Ömeroğlu, E.,Aydoğan, Y.,Büyüköztürk, Ş. ve Özyürek, A. (2012). *Problem çözme becerileri ölçeği rehber kitap,* Ankara: Karaca Eğitim.

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Aydoğan, Y., Kılıç-Çakmak, E., Gültekin-Akduman, G., Özyürek, A., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H. ve Karayol, Y. (2014). *Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği anne-baba formuna ait norm değerlerlinin belirlenmesi ve yorumlanması. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 4(2), 102-115.

Özçelik, D.A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme,* Ankara: ÖSYM.

Özdamar, K. (1999) Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özhelvacı, H.(2003). *Sakarya ilinin ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma düzeyleri,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

Özlek, S. (2003). *Lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini yormayan bazı değişkenler,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Öztürk, A. (2008). *Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Pekdoğan, S. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

Pınar, E. S. (2006). Dünyada ve türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk eğitim uygulamaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 7(2), 71-83.

Powless, D. L. ve Elliott, S. N. (1993). Assessment of social skills of native american preschoolers: teachers' and parents ratings. *Journal of School Psychology*, 31, 293-307.

Ruggiero, T. (2002). Social Skills, İntelligence, And Gender As Predictors Of Standardized Measures Of Achievement And Teacher Ratings Of Behaviours Associated With Learning. Yayınlanmamış doktora tezi, Pennsylvania State Univesity. ABD.

Sakin, A. (2001). Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitim, *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı,* 28-30 Kasım, Sakarya Üniversitesi.

Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13), 67-83.

Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme,* Ankara: Nobel.

Shapley, K.,Sheehan, D., Maloney, C., &Caranikas-Walker, F. (2011). Effects of technology immersion on middle school students' learning opport unitiesand achievement. *TheJournal of Educational Research*, 104(5), 299-315.

Smith, L. M. (2009). Parent And Teacher İnfluences On Preschool Children's Emotion Regulation, Pre-Academic And Social Skills, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, The University of Alabama. Tuscaloosa.

Solak, N. (2007). *Adana İl Merkezinde Bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin İncelenmesi,*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Stevens, A. D. (2009). *And Cognitive Flexibility: Relationsto Social Skills And Problem Behavior Of At-Risk Young Children*, Yayınlanmamış doktora tezi. Seattle Pacific University.

Şahin, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme,* Ankara: Anı.

Şahin, F. (2000), *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*, İstanbul: Ya- Pa.

Şimşek, N. ve Çınar, Y. (2008). *Okul öncesi dönemde fen ve teknoloji öğretimi,* Ankara: Anı.

Tabar, Ü., (2002). *Müfredat laboratuar okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim teknolojilerinden yararlanma durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Tanrıöğen, Y. (2014). *Okul öncesi dönemi çocukların yaşadıkları sosyo kültürel ortamların sosyal beceri ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.

Taşçı, D. (1994). *Bilgisayar destekli eğitimin yönetimi,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Topaloğlu, A.Ö. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitimin çocukların akran ilişkilerine etkisi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* 62(6), 25-28.

Tunçeli, H. İ. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Tutkun, C. (2012). 60- *72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Tümkaya, S. ve Gülaçtı, F. (2010). *Erken çocukluk eğitimi,* Ankara: Nobel.

Türkoğlu, D. (2013). *Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rollerini algılamaları ile eşlerinden gördükleri desteğin çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri,* Ankara: Nobel.

Ünal, S. (2000). *Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin kişilik özellikleri ile toplam kalite yönetimi ilişkisi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 543-561.

Yavuzer, H. (2007). *Çocuk psikolojisi,* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2010). *Ana-baba ve çocuk*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yücesan, Y. ve Özyürek, A. (2017). Montessori eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının problem ve davranışlarının incelenmesi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 215-226.

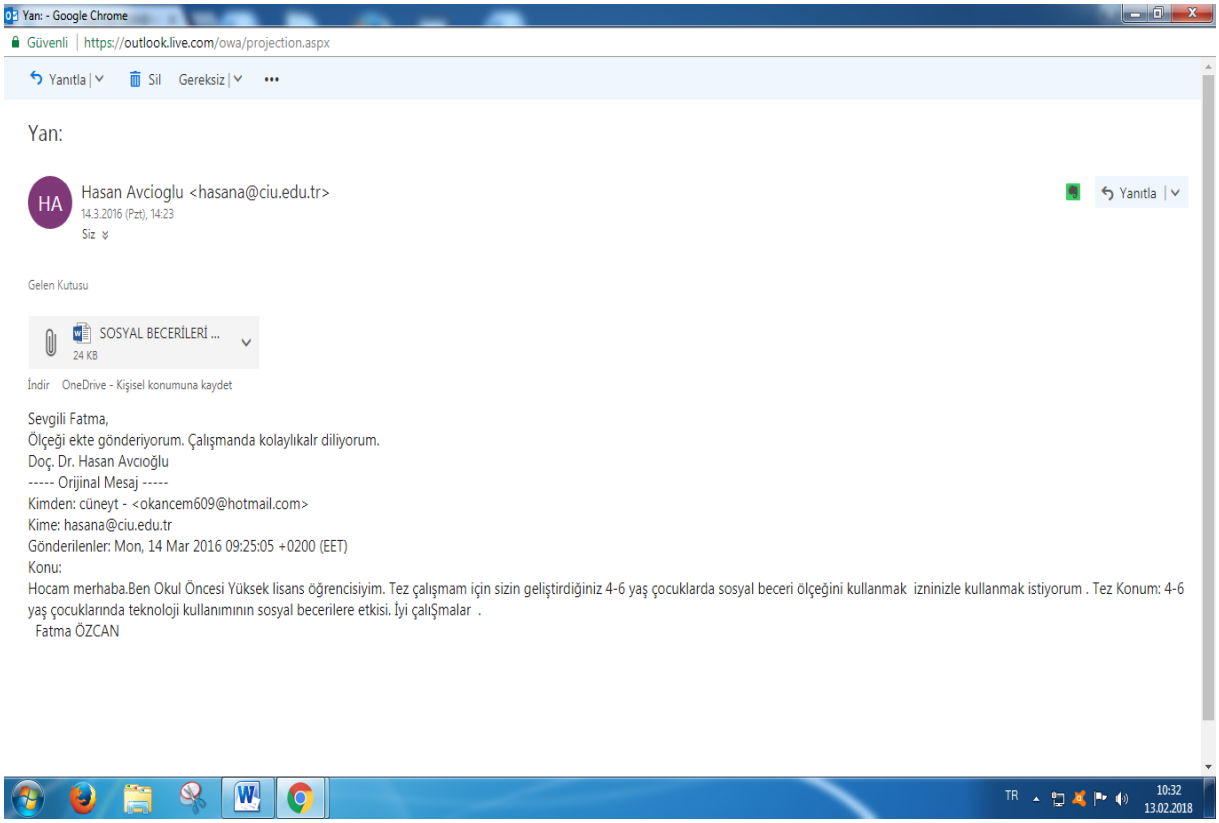
Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı*, Ankara: Asil.

Zembat, R. (2005). *Okul öncesi eğitimde nitelik*, İstanbul: Morpa.

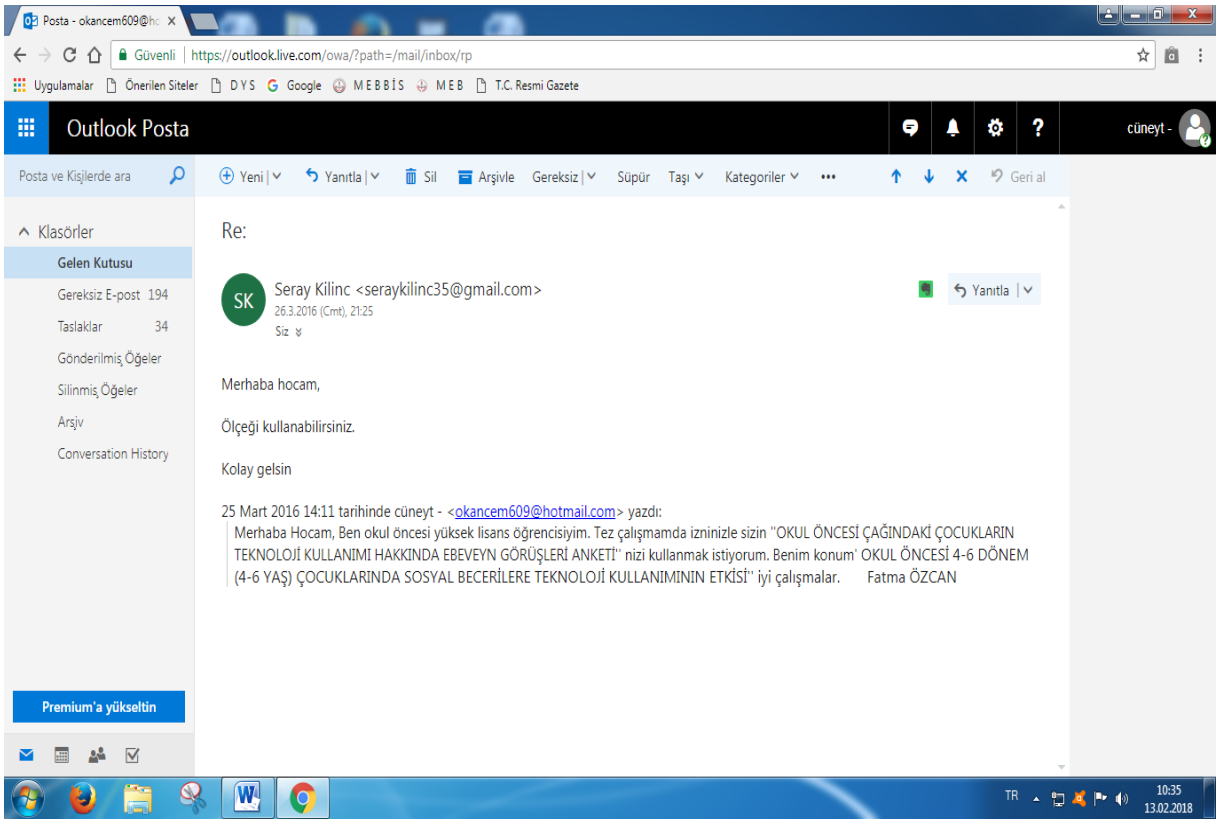
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b2a3eda5cbf71.96626735 Erişim tarihi: 05.04.2018.

EKLER

EK A. Anket İzni



EK B. Anket İzni 2



EK C. İzin Yazısı

T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 47613789-44-E.4726075 27.04.2016
Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 24/03/2016 tarih ve 044-E.2168 sayılı yazısı.

İlgi yazıda, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatma ÖZCAN'ın hazırlamış olduğu tez çalışması kapsamında **"Sosyal Becerilerde Değerlendirme Ölçeği"** konulu ekteki anketin, Müdürlüğümüze bağlı Anaokulu ve Anasınıflarında görev yapan öğretmenlere uygulamak için izin talep edilmektedir.

Müdürlüğümüzce yapılan inceleme sonucunda ekteki anketin, Müdürlüğümüze bağlı Merkez İlçedeki **İl Özel İdaresi Anaokulu, Kumru Hatun Anaokulu, Zübeyde Hanım Anaokulu, 65 Bin Dev Öğrenci Sevgi Anaokulu, YHKB Zeynep Hatun Anaokulu** olmak üzere **5 (BEŞ)** anaokulunda görev yapan öğretmenlere, Okul Yönetiminin bilgisi ve planlamasında, gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim - öğretimi aksatmadan uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü taktirde Olur'larınızı arz ederim.

Hakkı DEĞERLİ
Müdür a.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
27.04.2016
Abdullah GÜRBÜZ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Eki:
Üniversite Yazısı ve ekleri (1 Ad. 6 Sayfa)

Nergiz Mah. Elmasiye Cad. 05100 Merkez/AMASYA
Elektronik Ağ: amasya.meb.gov.tr
e-posta: istatistik05@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Strateji Geliştirme Birimi
Tel: (0 358) 212 29 92 / 220
Faks: (0 358) 218 50 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 474b-798e-31c1-b0b5-8f3d kodu ile tevsik edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Fatma ÖZCAN

Doğum Yeri ve Yılı : Suluova / 1985

Medeni Hali : Evli

E-posta : okancem609@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lise : Suluova Kız Meslek Lisesi

Lisans :Ondokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Mesleki Deneyim

Amasya-Gümüşhacıköy Gümüş İlköğretim Okulu-Okul Öncesi Öğretmeni 2006-2007

Amasya –Taşova ŞPAY METEM Çocuk Gelişimi Öğretmeni 2007-2011

Amasya Merkez Zübeyde Hanım Anaokulu Müdür Yardımcısı 2012-2017

Amasya Merkez Vedia Zeren Anaokulu Okul Müdürü 2017- Halen