

ISSN: 2757-9085



Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi

Journal of Education and Management
Sciences in Practice

Cilt:2 Sayı:1
Mayıs-2022

Vol:2 Issue:1
May-2022

UEYBİD



www.ueybid.com



© 2022 EYUDER

Bu derginin tüm hakları Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneğine (EYUDER) aittir. Bilimsel yayın ve araştırma etiği kurallarına aykırı olarak kısmen ya da tamamen alıntı yapılamaz, kopya edilemez, çoğaltılamaz ve ticari amaçla kullanılamaz. Dergide yer alan makalelerin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

İmtiyaz Sahibi: Dr. Adem Çilek

Yayın ve İletişim Editörü: Gamzegül Engin

Bilişim Editörü: Mükremin Durmuş

Dil Editörü: Abdullatif Uyumaz

Kuruluş: Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği (EYUDER)

Adres: Meşrutiyet Mahallesi Atatürk Bulvarı No: 105/813 06420 Çankaya / ANKARA

E-posta: eyuder.ueybid@gmail.com

Web: www.ueybid.com

ISSN: 2757-9085



EDİTÖRLER / EDITORS IN CHIEF

Prof. Dr. Muzaffer ALKAN muzafferalkan61@gmail.com Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education	Prof. Dr. Taner ALTUN taltun@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education
Yayın ve İletişim Editörü / Publication and Communication Editor Gamzegül ENGİN gamzegulengin@gmail.com Ministry of Education	
Bilişim Editörü / Informatics Editor Mükremin DURMUŞ mukremindurmus@hotmail.com Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education	
Dil Editörü / Language Editor Abdullatif UYUMAZ abdullatifuyumaz@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education	

ALAN EDİTÖRLERİ / FIELD EDITORS

Eğitim Yönetimi ve Denetimi / Educational Management and Administration Assoc. Prof. Dr. Şenol Sezer senolsezer.28@gmail.com Ordu University Faculty of Education
Eğitim Programları ve Öğretim / Curriculum and Instruction Assoc. Prof. Dr. Özden Demir ozdendemir@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme / Measurement and Evaluation in Education Assoc. Prof. Dr. Ceyhun Ozan ozanceyhun08@gmail.com Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık / Guidance and Psychological Counselling Prof. Dr. Başaran Gençdoğan basaran@atauni.edu.tr Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education



Matematik Eğitimi / Mathematics Education

Prof. Dr. Tuba Gökçek

tubagokcek@kku.edu.tr

Kırıkkale University Faculty of Education

Fen Eğitimi / Science Education

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Ürey

murey01@gmail.com

Trabzon University Fatih Faculty of Education

Görsel Sanatlar Eğitimi / Visual Arts Education

Prof. Dr. Aygül Aykut

aygul.aykut@gmail.com

Erciyes University Fine Art Faculty

Müzik Eğitimi / Music Education

Assoc. Prof. Dr. Sıtkı Akarsu

sakarsu@kastamonu.edu.tr

Kastamonu University Fine Arts and Design Faculty

Okul Öncesi Eğitimi / Pre-school Education

Prof. Dr. Perihan Ünüvar

perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr

Burdur Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education

Özel Eğitim / Special Needs Education

Assist. Prof. Dr. Şule Fırat Durdukoca

drsulefirat@gmail.com

Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education

Sınıf Eğitimi / Primary Education

Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya

fatihcetincetinkaya@gmail.com

Düzce University Faculty of Education

Sosyal Bilgiler Eğitimi / Social Sciences Education

Assoc. Prof. Dr. Selçuk Ilgaz

ilgaz@atauni.edu.tr

Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education

Yabancı Dil Eğitimi / Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Servet Çelik

servet61@trabzon.edu.tr

Trabzon University Fatih Faculty of Education



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

No	Makaleler / Articles	Makale Tipi Article Type	Alan Field	Sayfa Pages
1	<p>Bir Kanıt Temelli Öğrenme Örneği: Resimli Çocuk Kitaplarından Kanıtlar</p> <p>An Example of Evidence-Based Learning: Evidence from Illustrated Picture Books</p> <p>Muhammet Sönmez</p>	Araştırma Makalesi Research Article	Sınıf Eğitimi Primary Education	1-26
2	<p>Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Farklı Değişken Türleri Açısından İncelenmesi: İzmir İli Örneği</p> <p>Examination of Teacher's Opinions on Leadership Styles of School Managers in Terms of Different Types of Variables: The Case Of İzmir</p> <p>Yücel Çakır</p>	Araştırma Makalesi Research Article	Eğitim Yönetimi Education Management	27-38
3	<p>Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları İle Şiddet Eğilimli Davranışlarının İncelenmesi</p> <p>Analysis of the Relationship Between the Tv Habits and Violence Tended Behaviors of Children Age 5-6, Who Continue to Preschool Educational Institutions</p> <p>Hülya Eren, Ayşe Elitok Kesici</p>	Araştırma Makalesi Research Article	Okul Öncesi Pre-school Education	39-61
4	<p>Erken Çocukluk Döneminde Dijital Bağımlılığın Alanyazın Değerlendirilmesi</p> <p>A Review of the Literature on Early Childhood Digital Addiction</p> <p>Feyza Pınar Ünal</p>	Araştırma Makalesi Research Article	Eğitim Teknolojileri Educational Technology	62-77



BİR KANIT TEMELLİ ÖĞRENME ÖRNEĞİ: RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDAN KANITLAR
AN EXAMPLE OF EVIDENCE-BASED LEARNING: EVIDENCE FROM ILLUSTRATED PICTURE
BOOKS

Muhammet Sönmez¹

Makalenin Alanı: Sınıf Eğitimi

Makale Bilgileri

Özet

Geliş Tarihi

10.04.2022

Kabul Tarihi

21.05.2022

Anahtar Kelimeler

Kanıt temelli öğrenme
Resimli çocuk kitapları
İlkokul

Bu araştırma resimli çocuk kitaplarının kanıt temelli öğrenme yöntemi için bir araç olarak kullanılabilirliğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 28 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kanıt temelli öğrenme çalışma kâğıdı kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Resimli çocuk kitaplarından elde edilen kurgusal kanıtların katılımcıları metinler arası anlamaya ve eleştirile düşünmeye yönlendirildiği bulguları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda resimli çocuk kitaplarının kanıt temelli öğrenme yönteminde bir kanıt olarak kullanılabileceği görülmüştür.

Article Info

Abstract

Received

10.04.2022

Accepted

21.05.2022

Keywords

Evidence-based learning
Illustrated picture books
Primary school

This research was carried out to demonstrate the usability of illustrated picture books as a tool for evidence-based learning method. The research was designed as a case study, one of the qualitative research designs. The study group consists of 28 fourth grade students determined by the easily accessible sampling method. Evidence-based learning worksheet developed by the researcher was used as a data collection tool. The obtained data were analyzed using the content analysis method. The fictional evidence obtained from illustrated picture books revealed that the participants were directed to understand intertextuality and to think critically. As a result of the research, it was seen that children's picture books can be used as evidence in the evidence-based learning method.

1. GİRİŞ

Eğitim sürecinde akademik becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra üst düzey düşünme becerileri kullanılarak temel yaşam becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrenciler karşılaştıkları problemlere karşı çözümler üretebilmeli, olay ve olguları analiz edip çıkarımlarda bulunabilmelidir. Bu hedeflere ulaşabilmek için öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri problemlerin sınıf ortamına taşınması gerekmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama ve karşılaştırma yapmalarına fırsat veren yöntemlerden biri

¹ Hacı Seyit Taşan İlkokulu, Kocaeli, e-mail muhammetsnmz41@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6516-7635 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

kanıt temelli öğrenmedir. Kabapınar'a (2012) göre kanıt temelli öğrenme yaklaşımında öğrenciler kanıtları eleştirel bir bakış açısıyla inceleyerek kanıtları kıyaslar, sorgular ve bu düşünme sürecinin sonunda bireysel bakış açılarını ortaya koyarlar. Bu süreçte öğrenciler, eleştirel düşünme, sorgulama, farklı bakış açılarını değerlendirme, ön yargılardan ve yanlılıktan arınma gibi becerileri geliştirirler (Şekerci ve Kabapınar, 2019). Bunlara ek olarak kanıt temelli öğrenme öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Bakmaz, 2016).

Kanıt temelli öğrenme basit bir şekilde ifade edilecek olursa bilimsel araştırma bulgularının uygulama olarak kullanıldığı ve öğrencinin öğrenme sürecinde kendi değerlendirmelerini üstlendiği öğrenme yaklaşımıdır (Kibar, 2019). Kanıt temelli öğrenme, öğretmenler tarafından yoğun olarak öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmak için kullanılır (Bozkurt, 2018). Öğrenciler kanıt temelli öğrenmeyle var olan kanıtları kendi zihinsel süzgecinden geçirerek yeni bir anlama ulaşırlar. Bu süreçte birinci el kanıtların ikici el kanıtlardan daha etkili olduğu düşünülmektedir (Koldaş ve Pamuk, 2020). Kanıt olarak kullanılacak kaynaklar ise şu şekilde sınıflandırılmıştır; görsel ve işitsel kaynaklar: Fotoğraflar, aile fotoğrafları, filmler, videolar, tanıtım filmleri, animasyonlar, haritalar, mimari çizimler, nüfus veri grafikleri, sözlü tarih kayıtları, görüşme kayıtları, müzik kayıtları, arkeolojik kalıntılar, aletler, giysiler, buluşlar, mezar taşlarıdır. Yazılı kaynaklar: Gazeteler, mektuplar, günlükler, internet haberleri, ülkeler arası anlaşmalar, kitapta geçen bir olaydan alıntılardır (Çelikkaya, 2013). Kanıt temelli öğrenmede öne sürülen kanıtlar yalnızca bilimsel kanıtlarla sınırlı değildir. Bu süreçte kurgusal kanıtlardan da faydalanılabilir (Başpınar, 2021). İlkokul seviyesinde resimli çocuk kitaplarında yer alan kurgusal metinler sıklıkla kullanılmaktadır.

Resimli çocuk kitapları ve kanıt temelli öğrenme birlikte düşünüldüğünde eleştirel düşünme, yeni fikirler üretebilme, karşılaştırma yapabilme ve metinlerarası anlam kurabilme becerileri ortak noktalar olarak ortaya çıkmaktadır. Resimli çocuk kitaplarının dış yapı unsurları, tasarımı, görsel ve yazılı metinleri eleştirel okuma için birer araç konumundadır (Ateş, 2013). Aynı zamanda metinlerarası bağlantılar kurmak için etkili öğretim araçları niteliğindedir (Çetinkaya, Durmaz ve Sönmez, 2019). Kanıt temelli öğrenme yaklaşımının temellinde de eleştirel düşünme ve metinlerarası anlam kurma vardır. Bu bağlamda düşünüldüğünde resimli çocuk kitaplarının kanıt temelli öğrenmede kullanılabilirliği merak konusu oluşturmaktadır.

Kanıt temelli öğrenmeyle ilgili araştırmalara bakıldığında tarih derslerinde bir yöntem olarak etkililiğine (Alabaş, 2007; Altıkulaç ve Gökkaya, 2014; Balkaya, 2002; Cooper ve Dilek,

2004; Doğan, 2007; Işık, 2008), kitap ve öğretim programının kanıt temelli öğretim açısından incelenmesine (Koldaş ve Pamuk, 2020; Çelikkaya ve Boyaraz, 2018; Kibar, 2019) farklı yaklaşımlarla (Şekerci, 2021; Şekerci ve Kabapınar, 2019) ve üst düzey düşünme becerileriyle ilişkisine (Bozkurt, 2018), kanıt temelli öğretimin öğrenci görüşleriyle değerlendirilmesine (Sağlam ve Bilgiç, 2018) yönelik araştırmaların varlığı görülmektedir. Bu araştırmayla ise resimli çocuk kitaplarının kanıt temelli öğrenmede bir araç olarak kullanılabilirliğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Resimli çocuk kitaplarının kanıt temelli öğrenme yaklaşımında kullanılabilirliğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması; güncel bir olguyu veya olayı kendi yaşam çerçevesinde, sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılı içinde Kocaeli ilinin Dilovası ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 15 kız ve 13 erkek olmak üzere toplam 28 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemiyle araştırmacılar, ulaşılması kolay ve pratik örnekleme seçerler (Glesne, 2015).

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kanıt temelli öğrenme yöntemine göre hazırlanmış çalışma kâğıdı (Ek 1.) kullanılmıştır. Veri toplama aracı oluşturulma sürecinde doğa ve çevre temalı resimli çocuk kitapları incelenmiştir. İncelenen kitaplardan olumlu ve olumsuz örnekler seçilerek veri toplama aracı oluşturulmuştur. Çalışma kâğıdı hazırlama sürecinde 2 sınıf eğitimi uzmanı ve bir sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma kâğıdına ek olarak uygulama sonrasında katılımcıların uygulamaya yönelik görüşleri yazılı olarak alınmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programları incelenmiş, tematik olarak resimli çocuk kitaplarından kanıtlar bulunabilecek üniteler değerlendirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucu doğada hayat konusuna yönelik çeşitli resimli

çocuk kitaplarının mevcut olduğu belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra resimli çocuk kitabı belirleme ve kanıtları seçme işlemine geçilmiştir. Öncelikle doğa ve çevre ile ilgili resimli çocuk kitapları incelenmiştir. Kitapların kurgularında insanların doğaya etkisine yönelik çatışmaların varlığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda kanıt temelli öğrenme sürecinde insanların doğaya olan etkileri üzerine etkinliklerin oluşturulmasına karar verilmiştir. Süreç içerisinde Cömert Ağaç, Nerede Bu Fil?, Nerede Bu Deniz Yıldızı?, Denizin Deniz'in Sıfır Atık Kitabı, Uykusuz Kuala Koala, Gezegenimizi Yiyip Bitirdiğimizde isimli kitaplardan insanların doğaya olan etkilerini yansıtan olumlu ve olumsuz görsel kanıtlar seçilmiştir.

Belirlenen kanıtlar, kanıt temelli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmiştir. Sorular oluşturulurken, soruların ahlaki, empatik ve düşünsel boyutları ortaya koymasına dikkat edilmiştir. Elde edilen çalışma kâğıdı uygulanmış, etkinlik sonrasında katılımcılardan etkinliğe dair düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Böylece veri toplama aşaması sonlandırılmıştır.

2.5. Veri Analizi

Çalışma kâğıdında yer alan sorulara verilen yanıtlar içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi yönteminde kurala dayalı kodlamalar yardımıyla bazı sözcükler daha küçük kodlamalarla ifade edilebilir (Sönmez & Alacapınar, 2017). Ortaya çıkan kodlamalar kategorileştirilerek tablolaştırılmıştır. Elde edilen tabloları anlaşılır kılmak için örnek katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

2.6. Araştırmanın Güvenirliği

Araştırma sürecinde katılımcıların düşüncelerini rahatça yazabilmeleri için çalışma kâğıtlarına herhangi bir isim yazmaları gerekmediği ve bu çalışma üzerinden herhangi bir notlandırma yapılmayacağı belirtilmiştir. Böylece katılımcıların gerçek düşüncelerine ulaşmak istenmiştir. Ayrıca kodlayıcı güvenirliliğini sağlamak adına araştırmacı dışında bir sınıf öğretmeni tarafından veriler incelenmiştir. Verilerin analizinde kodlayıcı güvenirliliğini sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği kodlayıcı güvenirliliği formülünden yararlanılmıştır. Bu formüle göre kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırma sürecinde kodlayıcı güvenirliliği %93 olarak ortaya çıkmıştır.

3. BULGULAR

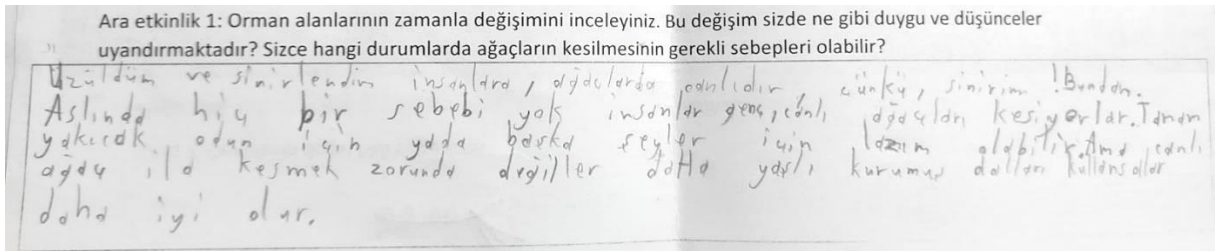
Araştırmanın uygulama aşamasının ardından elde edilen veriler analiz edilerek bulgular haline getirilmiştir. Araştırmanın bulguları şu şekildedir:

Tablo 1. Katılımcıların orman alanlarının değişimine yönelik tepkileri

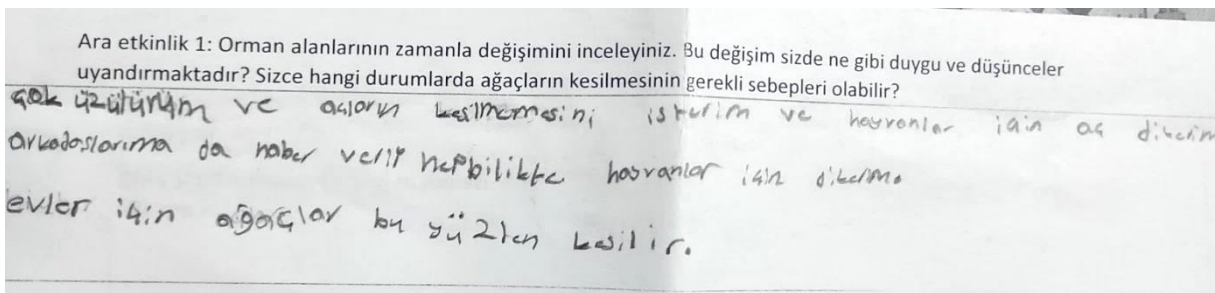
	<i>f</i>
Orman alanlarının azalmasına üzülme	15
Kanıtları betimlemeye dayalı ifadeler	11
Ağaç kesmeyi kötü bir davranış olarak nitelendirmek	10
Ağaçların doğa için önemini vurgulamak	7
Hayvanlar için endişelenmek	5
Orman alanlarının azalması nedeniyle sinirlenmek	1

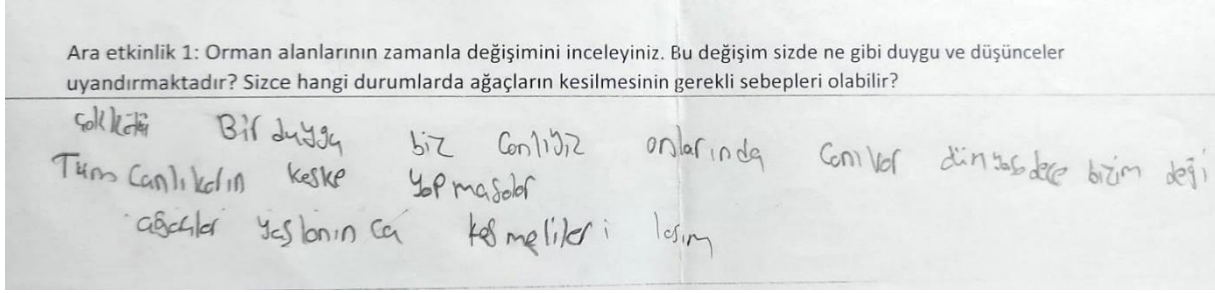
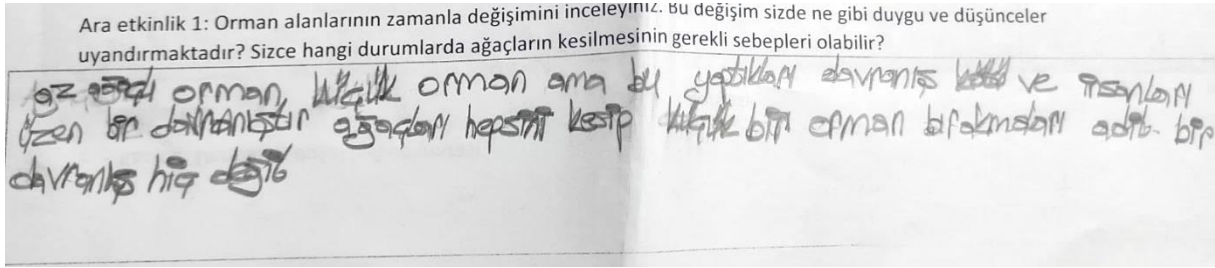
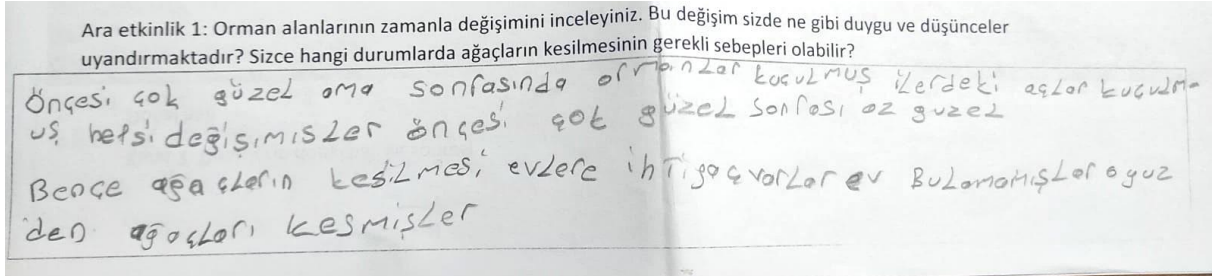
Tablo 1’de katılımcıların kanıtlardan yola çıkarak ormanlık alanların değişimine verdikleri tepkiler yer almaktadır. Tabloya göre katılımcı ifadelerinde duygusal tepkilerin yoğunluğu göze çarpmaktadır. 15 tekrarla en sık ifade edilen görüş ormanlık alanların azalmasına yönelik ortaya çıkan üzüntü tepkisidir. 11 katılımcı kanıtları tekrar betimlemiş, 10 katılımcı kanıtlardan yola çıkarak ağaç kesmeyi kötü bir davranış olarak nitelendirmiştir. Bunlara ek olarak doğanın önemini vurgulayan, hayvanlar için endişelendiğini ifade eden, ormanların azalmasına sinirlendiğini belirten katılımcı görüşleri de vardır. Örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Örnek 1.



Örnek 2.



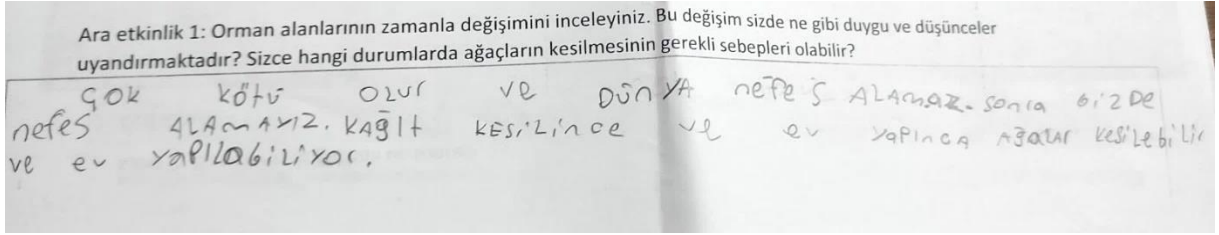
Örnek 3.**Örnek 4.****Örnek 5.****Tablo 2.** Katılımcıların ağaçların kesilmesini uygun bulduğu durumlar

	f
Yeterli ev ihtiyacını karşılamak	9
Hiçbir durumda kesilmemesi gerektiğini ifade etmek	5
Kâğıt üretmek	4
Kurumuş ağaç dallarını kesmek	4
İnsan yaşamının devamını sağlamak	2

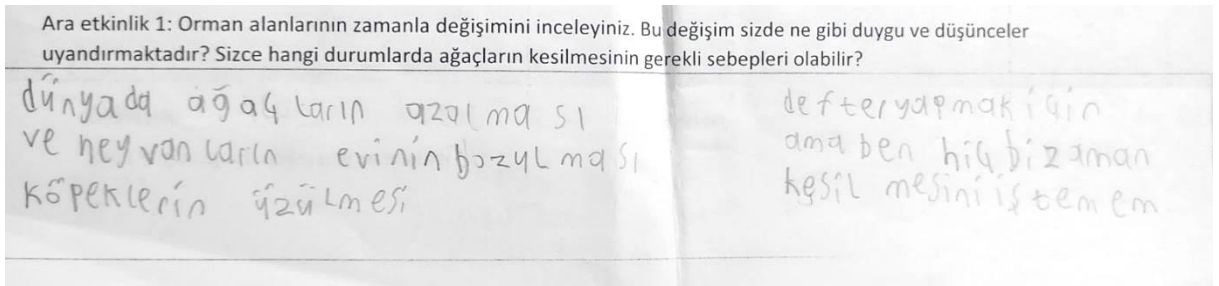
Tablo 2’de katılımcılara göre ağaçların kesilmesinin uygun olduğu durumlar yer almaktadır. Katılımcı ifadelerinde yeterli ev ihtiyacını karşılamak için ağaç kesilebileceği görüşü

en sık ifade edilen görüştür. Diğer sık ifade edilen görüş hiçbir durumun ağaçların kesilmesinin gerekçesi olamayacağıdır. Bunlara ek olarak kurumuş ağaç dallarının kesilebileceği, kâğıt üretmek için ağaçların kesilebileceği ve son olarak insan yaşamının devamını sağlamak için ağaç kesilebileceği görüşleri ortaya çıkmıştır.

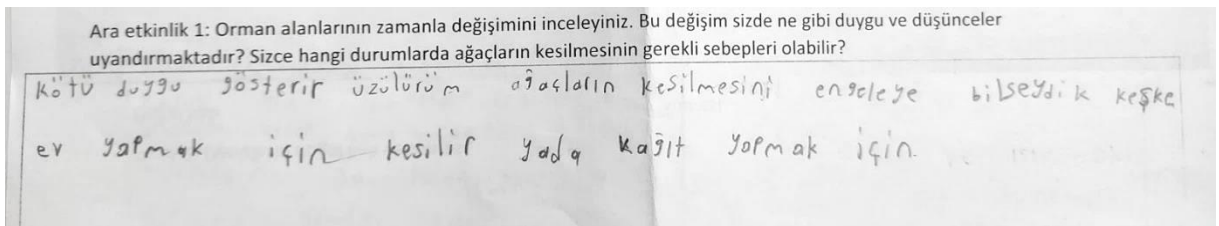
Örnek 1.



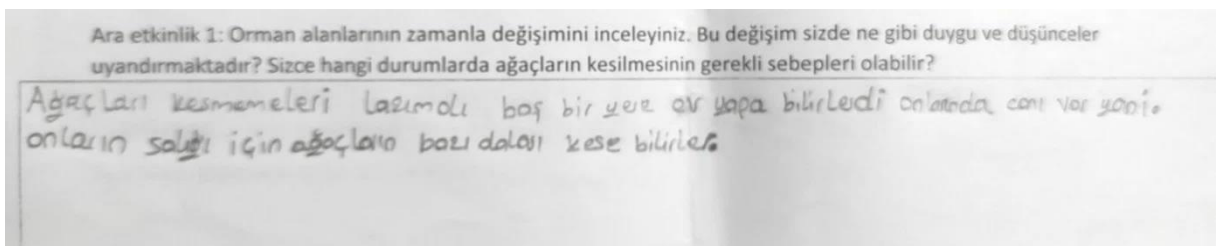
Örnek 2.



Örnek 3.



Örnek 4.

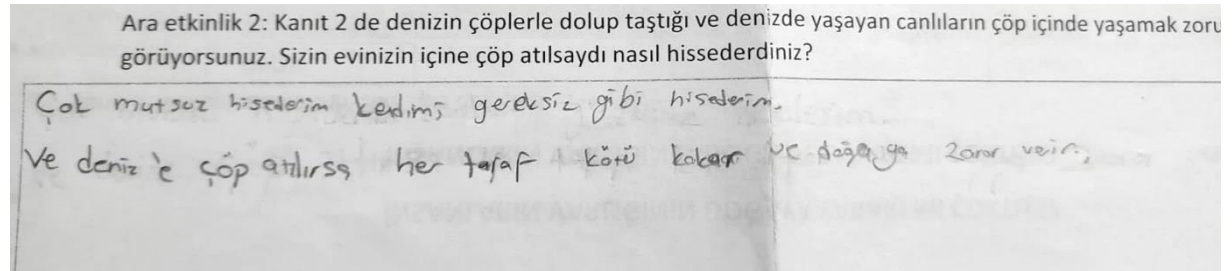


Tablo 3. Katılımcıların doğaya atılan çöplere yönelik tepkileri

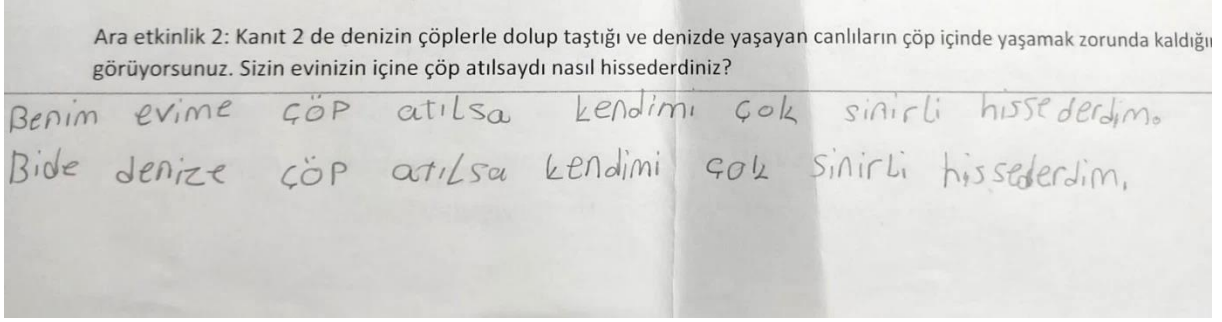
	<i>f</i>
Kendi yaşam alanında benzer durum yaşansa üzgün/kötü hissetmek	17
Denizlerin kirlenmemesi gerektiğini belirtmek	12
Kanıtları betimlemeye dayalı ifadeler	6
Yaşanan kirlilikten insanları sorumlu tutma	4
Kendi yaşam alanında benzer durum yaşansa kendini değersiz hissetme	2
Kendi yaşam alanında benzer durum yaşansa kızgın olmak	2
Doğayla empati kurmanın önemini vurgulama	2
Geri dönüşüm önerisinde bulunmak	1

Tablo 3'te katılımcıların doğa kirliliğine yönelik tepkileri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde duygusal tepkilerin yoğun olarak ifade edildiği görülmektedir. Katılımcılar kendi yaşam alanlarında benzer durumlarla karşılaşırsalar üzgün/kötü hissedeceklerini belirtmişlerdir. Denizlerin kirlenmemesi gerektiği, var olan kanıtları betimlemeye yönelik ifadeler ve yaşanan kirliliğin insanlardan kaynaklandığını belirten görüşler de sık sık ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak benzer durumlar yaşanırsa kendini değersiz hissedeceğine, kızgın hissedeceğine ve doğayla empati yapılması gerektiğine yönelik ifadeler vardır. Son olarak bir katılımcı tarafından geri dönüşümün önemini vurgulandığı görülmektedir.

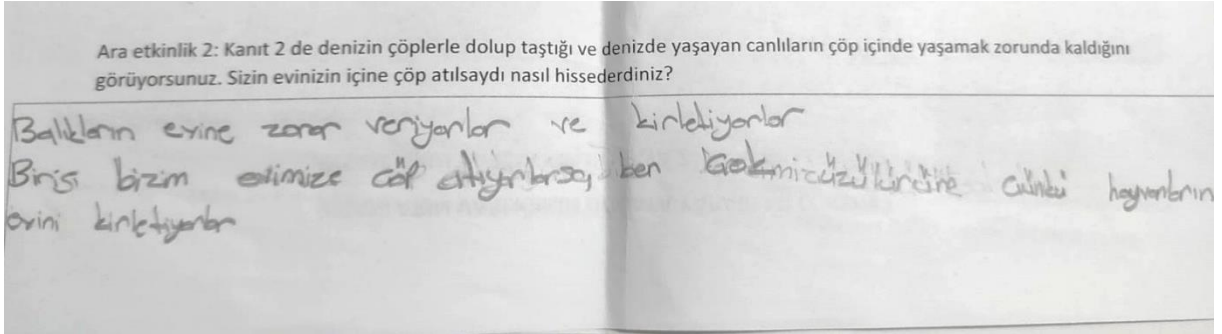
Örnek 1.



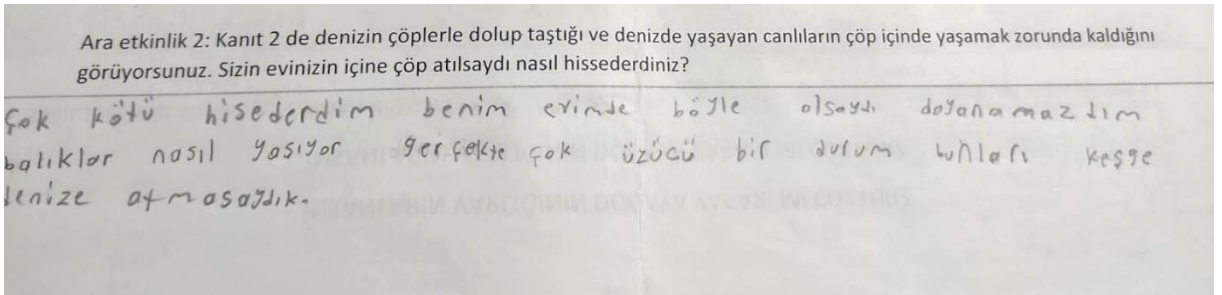
Örnek 2.



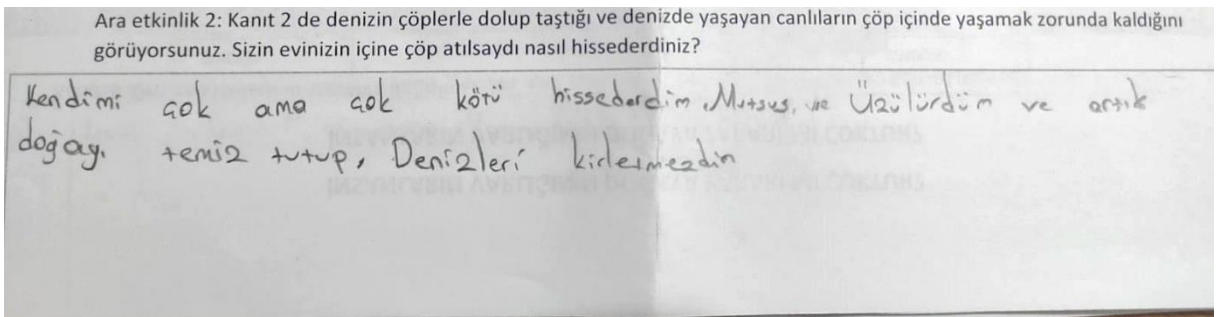
Örnek 3.



Örnek 4.



Örnek 5.

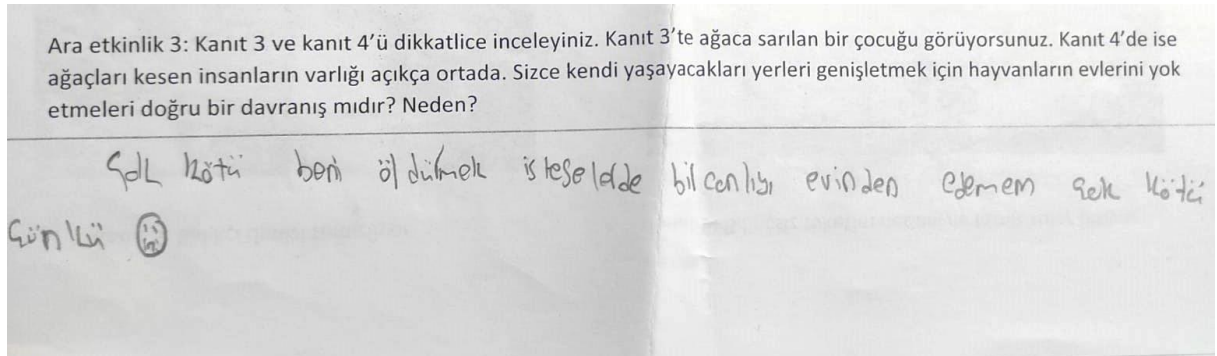


Tablo 4. Katılımcıların insanların doğaya karşı olumlu/olumsuz davranışları karşılaştırmalarına dair görüşleri

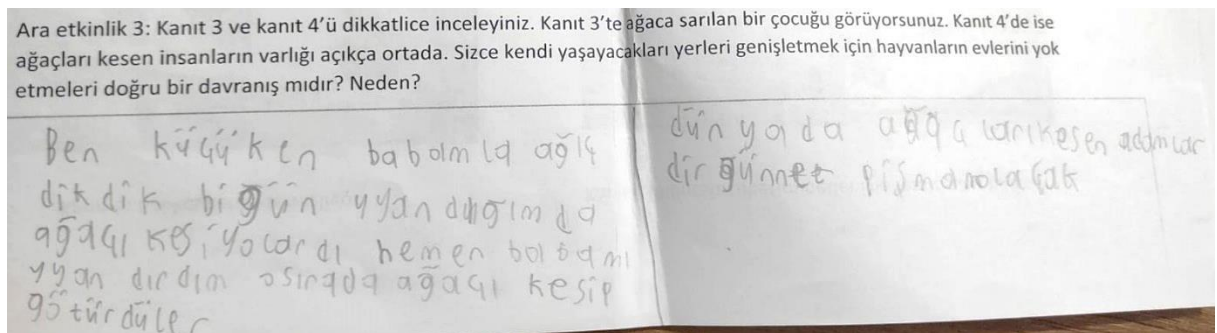
	<i>f</i>
Doğaya yönelik olumsuz davranışlar hayvanları da etkiler	12
Ağaçları kesmeyi kötü bir davranış olarak nitelendirmek	10
Kanıtları betimlemeye dayalı ifadeler	7
Diğer ifade ve görüşler	6
Ağaçları sevenlerin sayısının artması gerektiğini düşünmek	3
Doğaya olan davranışların tüm canlıları etkilediğini belirtmek	3

Tablo 4'te katılımcıların insanların doğaya olan etkilerine yönelik görüşleri yer almaktadır. Katılımcılar, doğaya yönelik olumsuz davranışların hayvanları da etkilediğini ve ağaçları kesmenin kötü bir davranış olduğunu sıklıkla ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak katılımcılar, kanıtları betimlemiş, ağaçlandırma yapılması gerektiğini ifade etmiş ve doğaya olan etkilerin tüm canlıları etkilediğini vurgulamıştır.

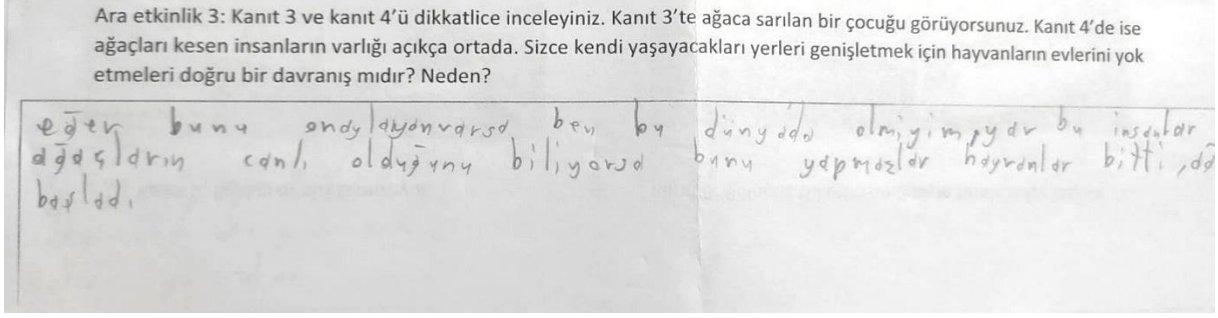
Örnek 1.



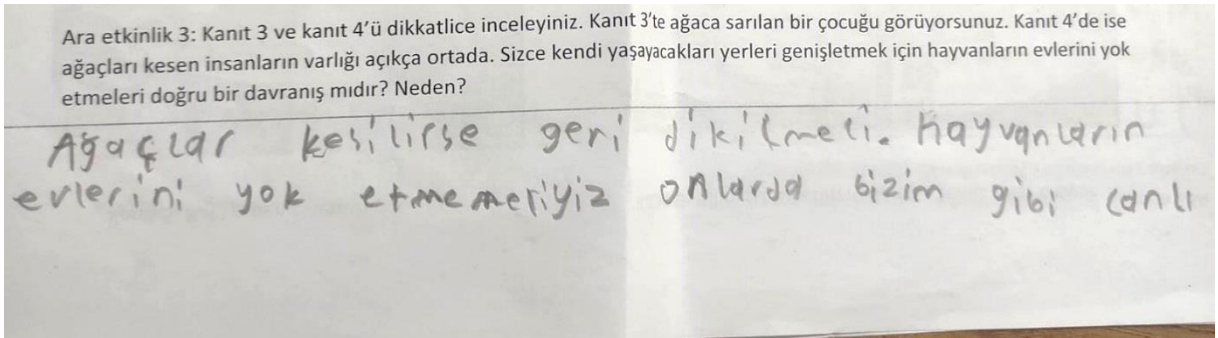
Örnek 2.



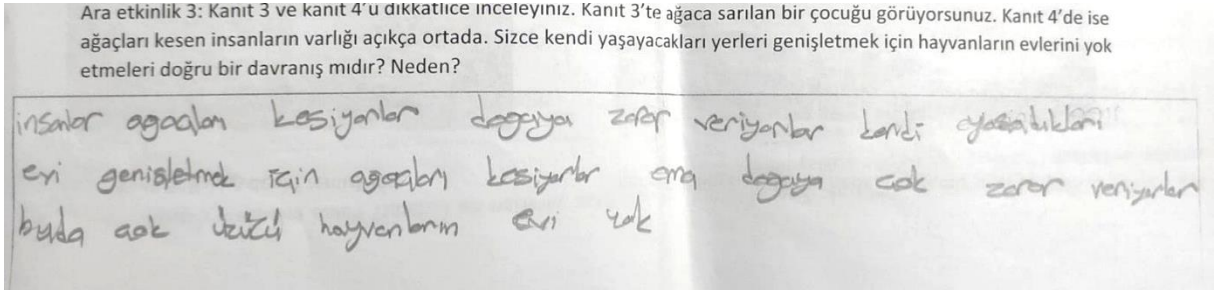
Örnek 3.



Örnek 4.



Örnek 5.

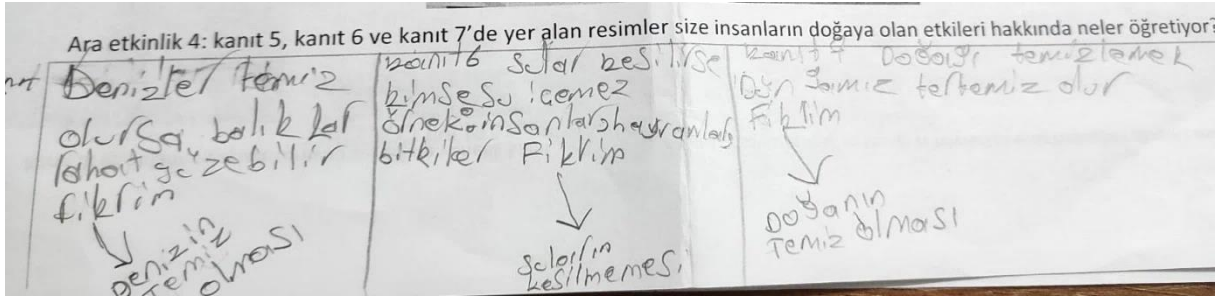


Tablo 5. Katılımcıların kanıtlardan öğrendikleri

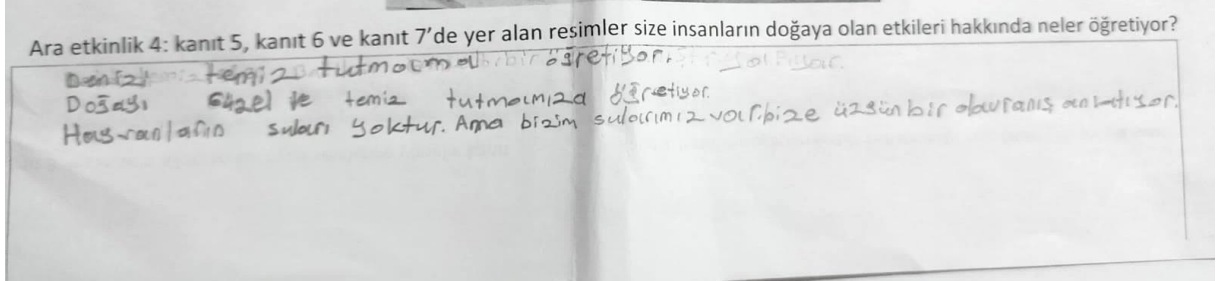
	<i>f</i>
Doğayı temiz tutmanın gerekliliğini öğrenmek	11
Tasarruf yapmanın gerekliliğini öğrenmek	11
Kanıtları betimlemeye dayalı ifadeler	8
Kanıtlara yönelik estetik tepkilerde bulunmak	7
İnsanların doğayı koruduğunu öğrenmek	4
Duyusal tepkilerde bulunmak	2
Doğaya zarar veren ve koruyanların olduğunu öğrenmek	2

Katılımcılara sunulan kanıtlardan yaptıkları çıkarımlar tablo 5’de yer almaktadır. Tablo 5’e göre katılımcılar kanıtlardan doğayı temiz tutmanın gerekliliğini, tasarruf yapmanın önemini ve insanların doğayı koruduğunu öğrendiklerini ifade etmiştir. Bunlarla birlikte kanıtları betimlemeye dayalı ifadeler, estetik ve duysal tepkiler de ortaya çıkmıştır.

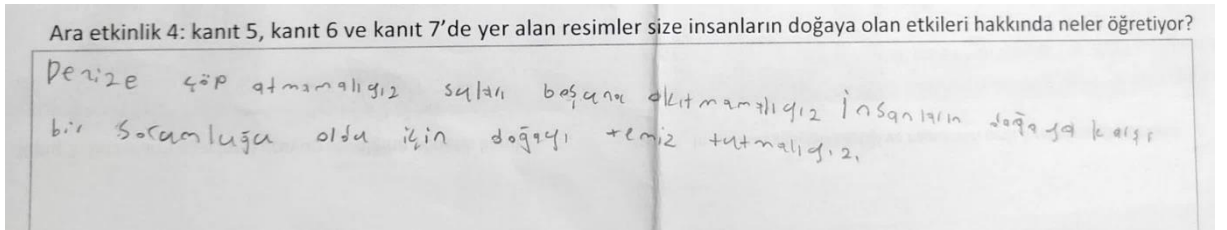
Örnek 1.



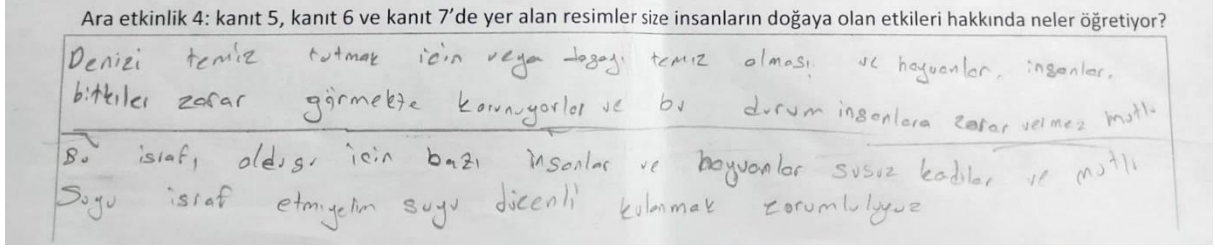
Örnek 2



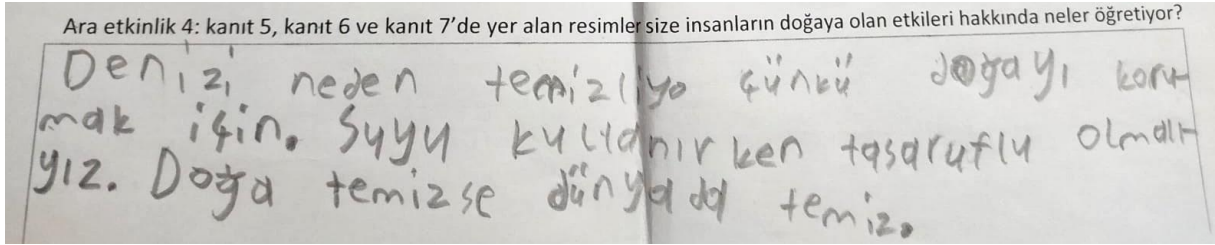
Örnek 3



Örnek 4.



Örnek 5.



Tablo 6. Katılımcıların insanların doğaya olan etkilerine yönelik görüşleri

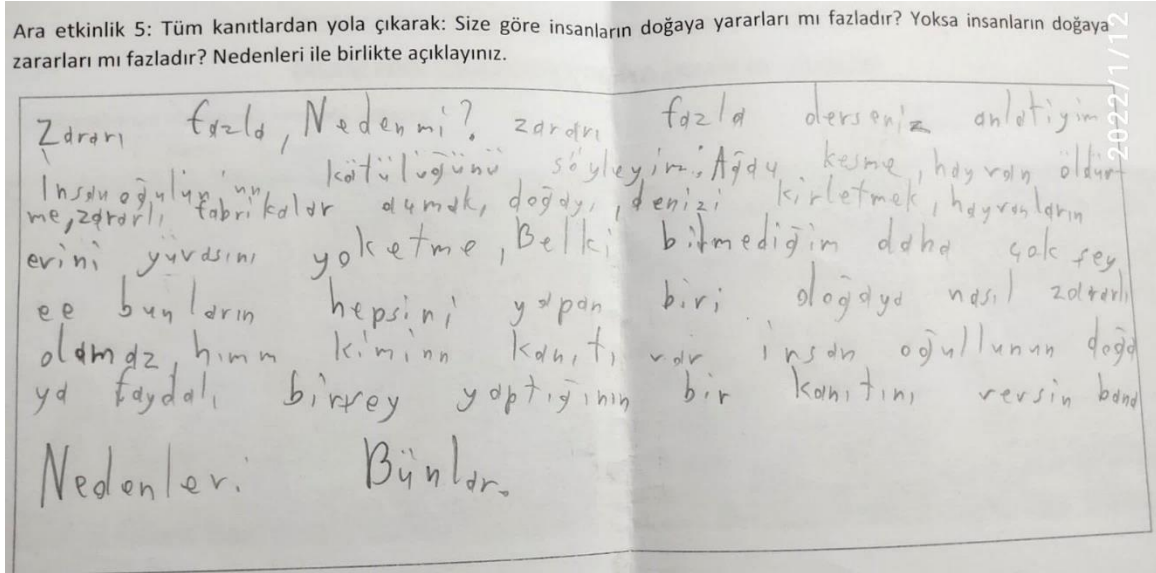
	f
İnsanların doğaya zararı fazladır	19
Doğayı kirletmek	16
Ağaç kesmek	14
Hayvanlara zarar vermek	7
Kaynakları israf etmek	4
Fabrikalar açmak	1
İnsanların doğaya yararları fazladır	8
İnsanlar ağaçları korur	4
İnsanlar doğayı yararlıdır	4
İnsanlar hayvanları yararlıdır	1
İnsanlar hem yararlı hem de zararlıdır	1

Tablo 6'da katılımcıların insanların doğaya olan etkilerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre katılımcılar insanların doğaya zararlarının daha fazla olduğu daha sık ifade edilmiştir. Bu zararları doğayı kirletmek, ağaç kesmek, hayvanlara zarar vermek, kaynakları israf etmek ve fabrika açmak olarak açıklamışlardır. İnsanların doğaya yararlarının

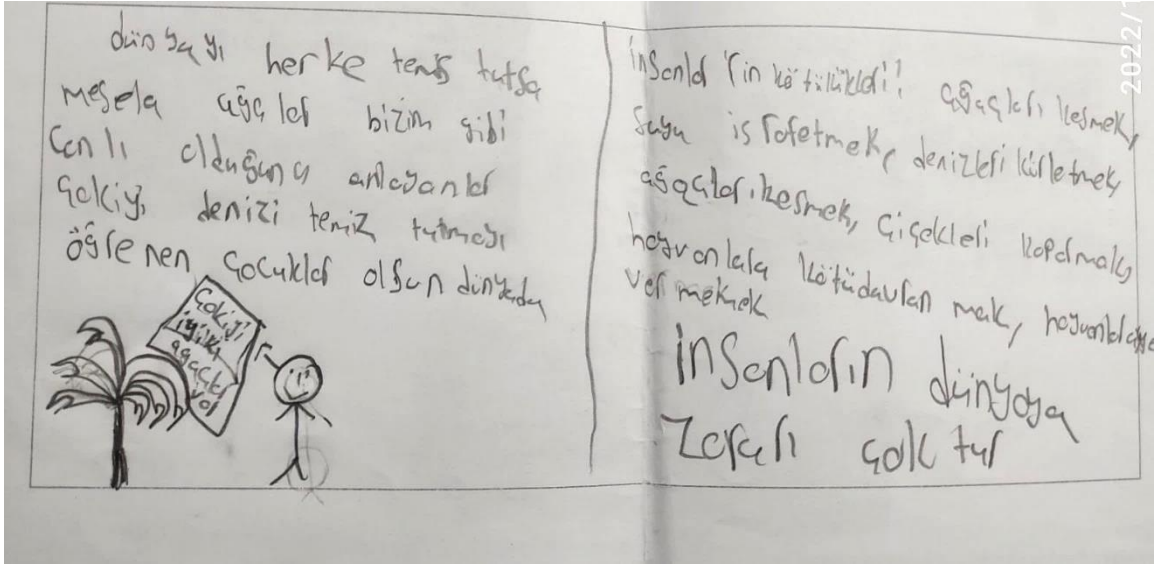
fazla olduğuna yönelik görüşler az olsa da vardır. Bu görüşü belirten katılımcılar insanların ağaçları koruduğu, doğaya yararlı ve hayvanlara yararlı olduğunu vurgulamıştır. Bir katılımcı ise insanların hem yararlı hem de zararlı olduğu yönde görüş belirtmiştir.

İnsanların doğaya zararlarına yönelik katılımcı ifadeleri:

Örnek 1.

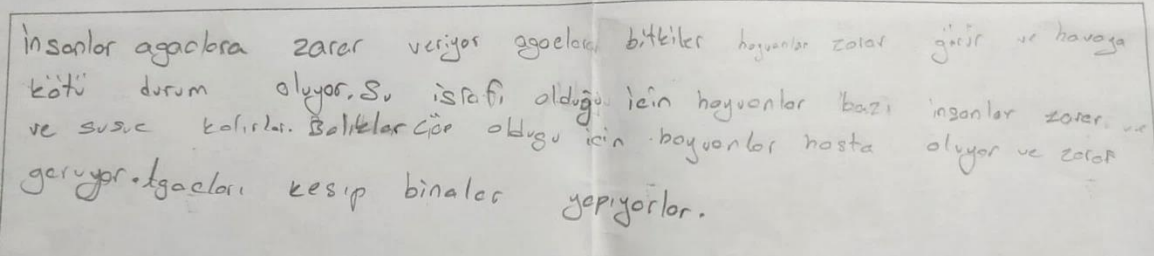


Örnek 2.



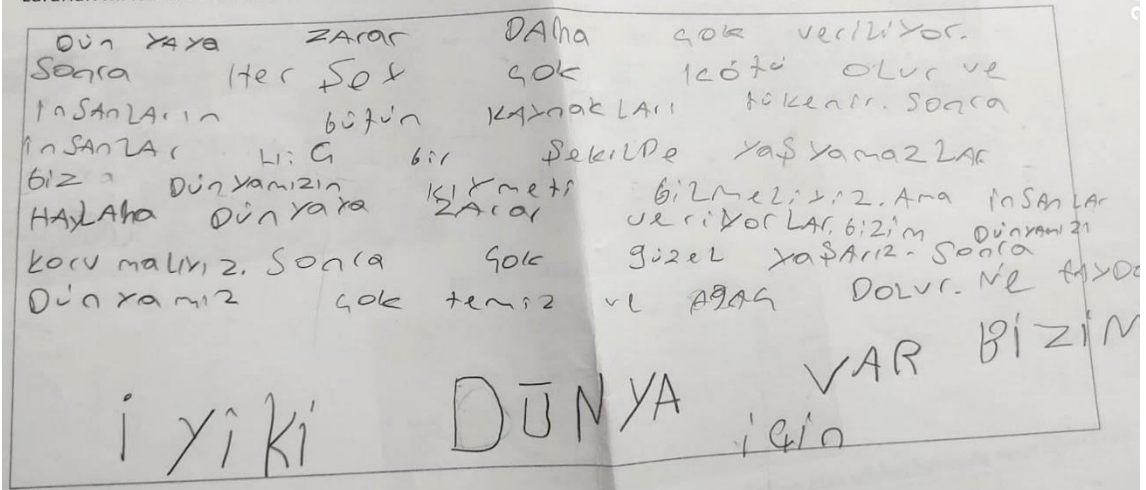
Örnek 3.

Ara etkinlik 5: Tüm kanıtlardan yola çıkarak: Size göre insanların doğaya yararları mı fazladır? Yoksa insanların doğaya zararları mı fazladır? Nedenleri ile birlikte açıklayınız.



Örnek 4.

Ara etkinlik 5: Tüm kanıtlardan yola çıkarak: Size göre insanların doğaya yararları mı fazladır? Yoksa insanların doğaya zararları mı fazladır? Nedenleri ile birlikte açıklayınız.



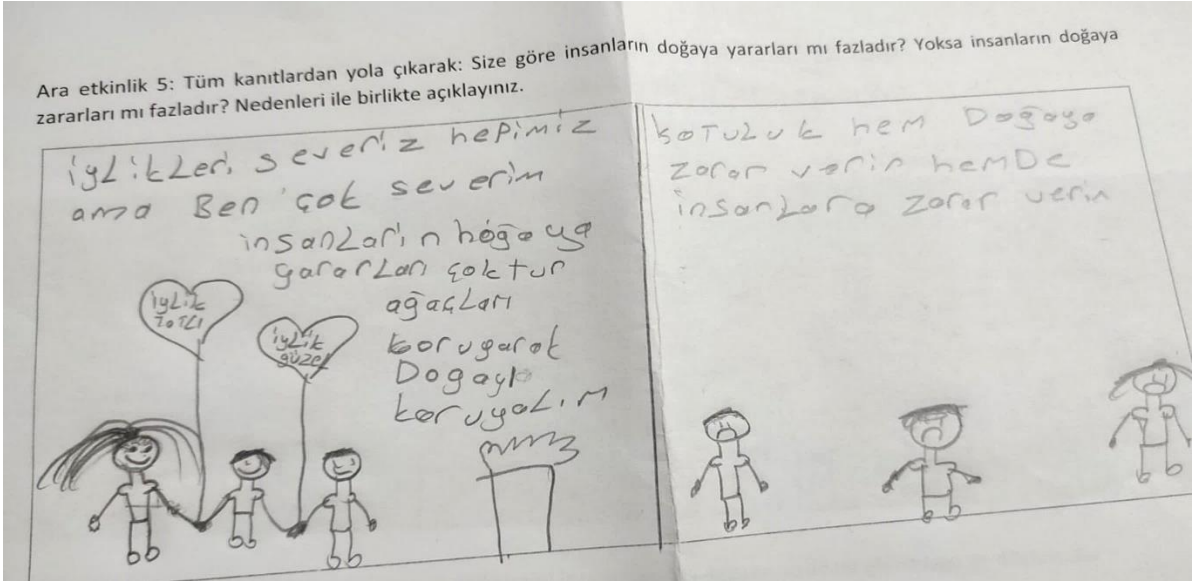
Örnek 5.

Ara etkinlik 5: Tüm kanıtlardan yola çıkarak: Size göre insanların doğaya yararları mı fazladır? Yoksa insanların doğaya zararları mı fazladır? Nedenleri ile birlikte açıklayınız.

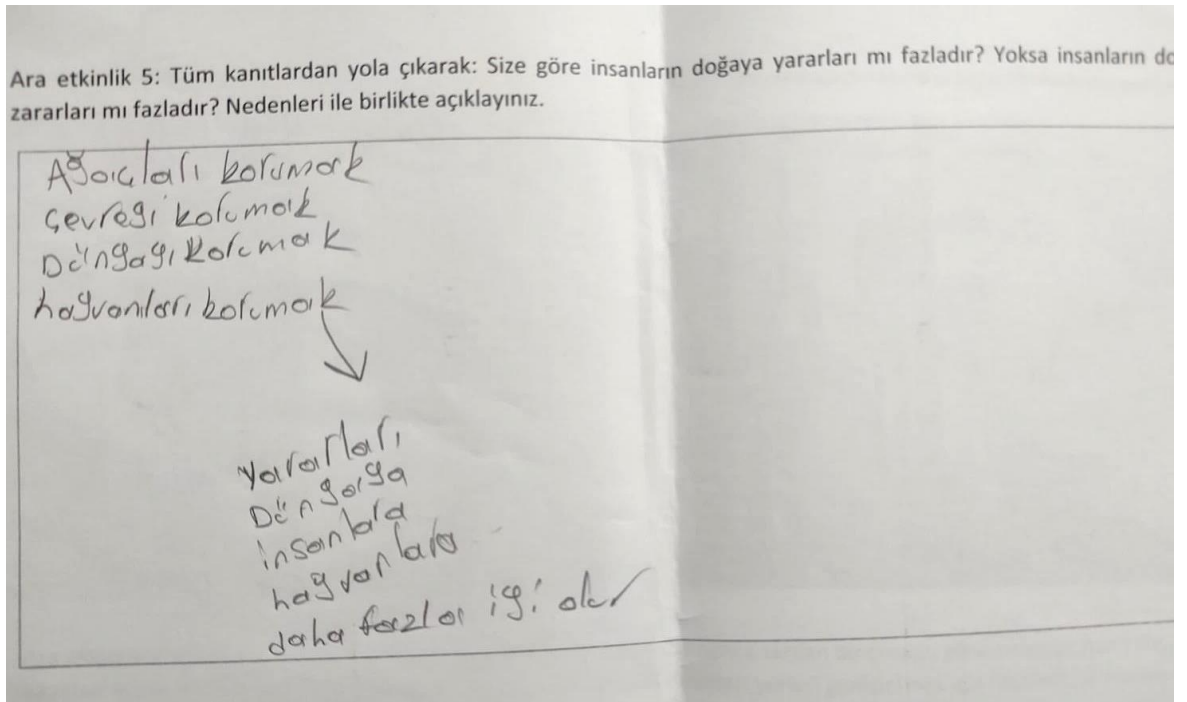
Biz insanlar inşaatlar yapınca hem doğaya hemde ağaçlara zarar veriyoruz.
O yüzden dünyamızı ve doğamızı temiz tutup çevreyi sevmeliyiz.
İnsanların doğaya zararları fazladır; çünkü biz düşünmeden işler yapıyoruz ve bu huyumuzda vazgeçemeliyiz.

İnsanların doğaya yararlarına yönelik katılımcı ifadeleri:

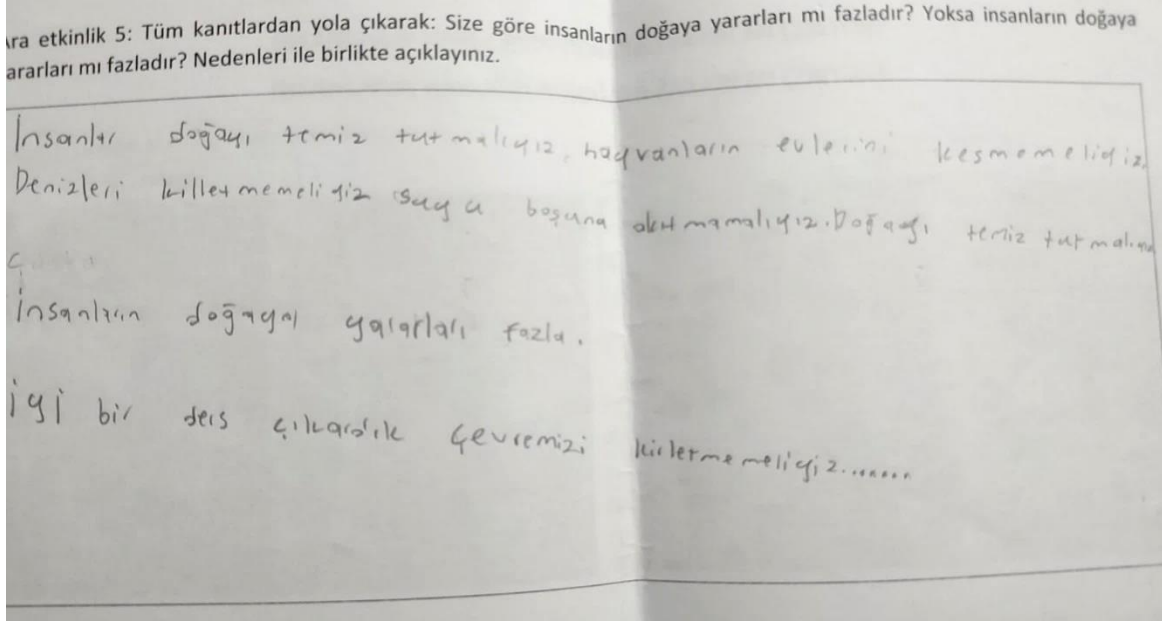
Örnek 1.



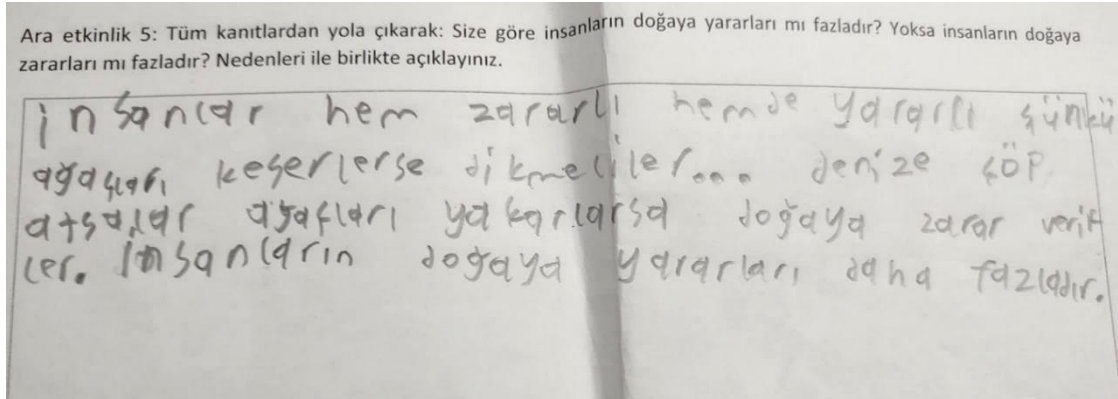
Örnek 2.



Örnek 3.



Örnek 4.



Kanıt temelli öğrenme etkinliğine yönelik öğrenci görüş örnekleri

Örnek 1.

Çok güzeldi ama aklımda bir soru oldu
insanlar neden ağaçları kesiyorlardı.
eskiden insanların doğaya yararları olduğunu
düşünüyordum ama bu etkinliğine başladığımda
insanların zararları olduğunu fark ettim
etkinlik çok güzeldi bazı insanların
yararları vardı ama bazılarının zararlarında
varmış benim kafemde fikrim bazı yerde
karışmıştı. ve son olarak etkinlik çok güzeldi.

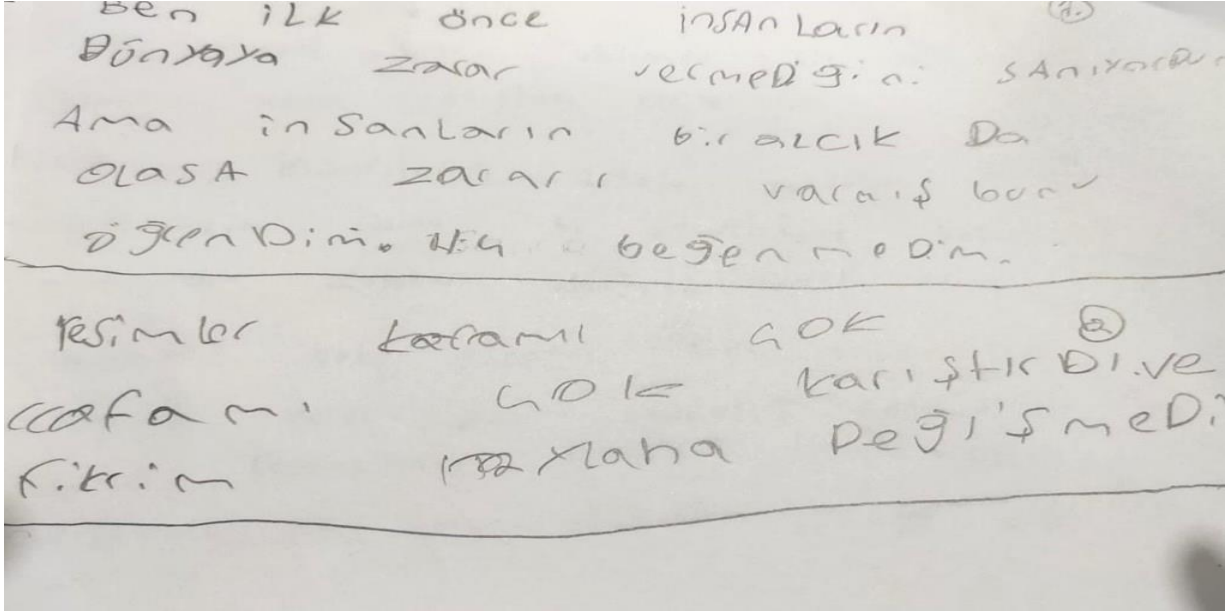
Katılımcı, görüşlerine bakıldığında kanıtların mevcut fikrini değiştirdiği, yeni şeyler öğrendiği ve kanıtların kafasını karıştırdığını ifade ettiği görülmektedir.

Örnek 2.

İnsanların doğaya zararları olduğunu
saniyeden yaptıkları etkinlik yararlı
olduğunu buldum. Etkinliği çok çok
beğendim. Keşke insanlar hepsi doğaya
yararlı olsa.

Katılımcı kanıt temelli öğrenme etkinliğiyle birlikte fikirlerini değiştirdiğini ve etkinliği çok beğendiğini ifade etmiştir.

Örnek 3.



Katılımcının görüşünde var olan fikirlerinin değiştiğine yönelik ifadeler yer almaktadır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre resimli çocuk kitaplarının kanıt temelli öğrenmede kaynak olabileceği ortaya çıkmaktadır. Kanıt temelli öğrenmenin, eleştirel düşünme, karar verme, akıl yürütme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğine yönelik görüşler alanyazında yer almaktadır (Akıncı ve Dilek, 2012; Bozkurt, 2018; Güngör, Şekerci, 2021; Patterson, Lucas ve Kithinji, 2012). Kanıt temelli öğrenmeye benzer olarak, resimli çocuk kitaplarının da kritik düşünme becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir (Çetin, 2021). Sonuçlara göre, katılımcıların resimli çocuk kitaplarından ortaya çıkarılan çatışma ve karşıt durumlara yönelik eleştirel düşünüp, metinler arası bağlantılar kurarak kendi kararlarını verebildikleri görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçlarının da alan yazında yer alan bilgilerle örtüştüğü söylenebilir. Resimli çocuk kitaplarının ve kanıt temelli öğrenmenin benzer etkileri yalnızca düşünme becerilerine olan etkileriyle sınırlı değildir. Sağlam ve Bilgiç (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kanıt temelli öğretim yaklaşımıyla sürdürülen sosyal bilgiler derslerini eğlenceli buldukları, Alabaş (2007), 6. sınıf öğrencilerinin kanıt temelli öğrenme yaklaşımına karşı olumlu tutum geliştirdikleri, Cooper ve Dilek (2004) bu yaklaşımla birincil kaynakların kullanıldığı derslerde öğrencilerin motivasyon, merak ve üretkenliklerinin arttığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Resimli çocuk kitaplarının duyuşsal alanda etkisine bakıldığında resimlerinin canlılığı, zengin dil ve anlatım unsurları, etkileyici temalarıyla her yaşta bireyin ilgisini çeken kaynaklar olduğu görülmektedir (Çetin, 2021). Bu unsurlarıyla kanıt temelli

öğrenme ve resimli çocuk kitapları birlikte düşünüldüğünde hem bilişsel hem de duyuşsal alana önemli katkıları olabileceği yorumu yapılabilir. Nitekim mevcut araştırmada da resimli çocuk kitaplarının kanıt temelli öğrenmeye kaynak oluşturabileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Resimli çocuk kitaplarından elde edilen kanıtların, katılımcıların fikirlerini değiştirerek düşünmeye sevk etmesi araştırmının önemli sonuçlarındandır. Sağlam ve Bilgiç'e (2018) göre kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin farklı kanıtlardan yararlanarak çeşitli olaylara yönelik farklı bakış açıları geliştirebilmelerine imkân sağlanmalıdır. Resimli çocuk kitaplarından elde edilen görsel kanıtların öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz etme ve çıkarım yapma becerilerini kullanmalarına olanak tanıdığı araştırmayla ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Benzer araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar da bu araştırmayı destekler niteliktedir. Harnett (1993) ilköğretim öğrencilerinin görsel materyallerle birlikte değişim ve süreklilik konusunda fikir üretebildikleri böylece kavram öğrenimlerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Çelikkaya (2013) görsel materyallerin öğrenci başarısına ve öğrenme kalıcılığına önemli katkı sağladığını belirtmiştir. Yine benzer şekilde Şekerci ve Kabapınar (2019) ilkokul öğrencilerinin görsel kanıtlarla oluşturulmuş kanıt temelli uygulamalarda daha başarılı olabileceklerini belirtmektedir. Resimli çocuk kitaplarında yer alan görseller ve yazılı metin arasındaki ilişkinin anlam çıkarma becerisini geliştirdiği düşünülmektedir (Coulthard, 2003). Benzer araştırmalar ve bu araştırmının sonuçlarından yola çıkarak ilkokul öğrencilerine, kanıt olarak resimli çocuk kitaplarından elde edilmiş görseller sunulabileceği söylenebilir.

Araştırmının sonuçlarına göre resimli çocuk kitaplarından elde edilen görsellerin kanıt temelli öğrenmede kanıt olarak kullanılabilceği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin bir üniteye dair fikirlerinin resimli çocuk kitaplarından elde edilen kanıtlarla oluşturulan etkinlik sonucunda değiştirdiği görülmüştür. Farklı resimli çocuk kitaplarından elde edilen kanıtların öğrenciler tarafında farklı şekillerde yorumlandığı ve her öğrencinin kendi düşüncesini kanıtları yorumlayarak elde edebildiği görülmüştür. Resimli çocuk kitapları gibi kurgusal metinlerden elde edilen kanıtlarla birlikte oluşturulan kanıt temelli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına olan etkilerini inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir. Farklı resimli çocuk kitaplarından elde edilen kanıtların metinlerarası anlamaya nasıl katkı sağlayacağına yönelik disiplinlerarası araştırmalar gerçekleştirilebilir. Sınıf öğretmenleri ilkokul seviyesinde gerçekleştirdikleri etkinliklerde resimli çocuk kitaplarında yer alan görselleri kanıt olarak sunabilir.

Araştırmının Sınırlıkları

Bu araştırma her şeyden önce bir durumu ortaya koymak için tasarlanmıştır. Farklı olay ve olguların farklı iklimleri içerisinde araştırmanın ne tür sonuçlar ortaya çıkaracağı bilinmemektedir. Araştırma çalışma grubu içinde yer alan 28 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle sınırlıdır. Öğrencilerin eleştirel düşünme, metinler arası bağlantı kurma becerileri ile ilgili bir bilgi olmaması da öğrencilerin duruma yönelik dönütlerinin hangi seviyede olması gerektiği hakkında yorum yapılabilmesinin önüne geçmektedir. Katılımcıların kanıt temelli öğrenme etkinliğini ilk kez uyguluyor olması da araştırmanın sınırlıkları arasındadır. Yine aynı şekilde araştırma ilgili konu ve etkinlikle sınırlıdır.

KAYNAKÇA

- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Altıkulaç, A. ve Gökaya, A. K. (2014). Tarih Öğretiminde Hatıratların Kullanımının Tarihsel Empati Becerisine Etkisi. *Turkish Studies*, 9(1), 21-35. doi: 10.7827/TurkishStudies.6504.
- Ateş, S. (2013). İlkokulda peitextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1567-1585.
- Bakmaz, H. (2016). *Sosyal bilgiler dersinde para ve pulların kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi.
- Balkaya, A. (2002). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde tarihsel kanıtların etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Başpınar, N. (2021). *Kanıt temelli öğrenmeyi hayat bilgisi dersi "güvenli hayat" ünitesinde uygulamak: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Bozkurt, F. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenme uygulamaları, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24, 334-353.
- Cooper, H. ve Dilek, D. (2004). Children's thinking in history: Analysis of a history lesson taught to 11year olds at Ihsan Sungu School. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 56-65.
- Coulthard, K. (2003). "The words say it": Young bilingual learners responding to visual texts. In E. Arizpe & M. Styles (Eds.), *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts* (pp. 164-189). London, England: Routledge Farmer.
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araç-Gereç ve Materyal Kullanımının Önemi. Sever, R. ve Koçoğlu, E. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı içinde* (s. 39-69). Pegem Akademi Yayınları.
- Çelikkaya, T., ve Boyraz, F. (2018). Kanıt temelli öğretimin 2005 sosyal bilgiler öğretim programındaki öğretmen kılavuz kitaplarına yansımaları. *Kastamonu Education Journal*, 1227-1236.
- Çetin, H. (2021). Resimli çocuk kitaplarında resim-metin ilişkileri ve bazı sınıflandırmaların değerlendirilmesi: bir meta-sentez çalışması, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 533-545.

- Çetinkaya, F. Ç., Durmaz, M., Sönmez, M. (2019). Bir metinlerarasılık örneği: Kırmızı başlıklı kız varyantları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1148-1174
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Glesne, C. (2015). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction* (5.bs.). Pearson Education.
- Güngör Akıncı, B. A., ve Dilek, D. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 5-27
- Harnett, P. (1993). Identifying progression in childrens understanding: The use of visual materials to assess primary school children"s learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23 (2).
- Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kanıt temelli öğrenme modeli: bir aksiyon araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (7. bs.). Pegem Akademi.
- Kibar, H. (2019). *Ortaöğretim tarih ders kitapları kanıt temelli öğrenme yaklaşımının neresindedir?: Bir saptama çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Koldaş, M., ve Pamuk, A. (2020). Tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme yaklaşımı: Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı örneği, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(16), 6413-6436.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage
- Patterson, N. C., Lucas, A. G.& Kithinji, M. (2012). Higher order thinking in social studies: An analysis of primary source document use, *Social Studies Research and Practice*,7(2),68-85
- Sağlam, H. İ. ve Bilgiç, S. (2018). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 60- 71.
- Şekerci, H. (2021). İlkokul sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımı kapsamında kanıt temelli etkinliklerin kullanımı, *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 85-125.
- Şekerci, H. ve Kabapınar, Y. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde storyline yaklaşım ile bütünleştirilmiş kanıt temelli etkinliklerin kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 659-684. doi:10.16986/HUJE.2018045318
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Ek 1. Veri toplama sürecinde kullanılan çalışma kâğıdı

İNSANLARIN VARLIĞININ DOĞAYA YARARI MI ÇOKTUR? | İNSANLARIN VARLIĞININ DOĞAYA ZARARI MI ÇOKTUR?

Kanıt 1: Orman alanlarının zamanla değişimi

Öncesi



Sonrası



Ara etkinlik 1: Orman alanlarının zamanla değişimini inceleyiniz. Bu değişim sizde ne gibi duygu ve düşünceler uyandırmaktadır? Sizce hangi durumlarda ağaçların kesilmesinin gerekli sebepleri olabilir?

Windows
Windows'

Kanıt 2: Denizlerin doğal hali ve sonrası

Doğal hali



Sonrası



Ara etkinlik 2: Kanıt 2 de denizin çöplerle dolup taşıdığı ve denizde yaşayan canlıların çöp içinde yaşamak zorunda kaldığını görüyorsunuz. Sizin evinizin içine çöp atılsaydı nasıl hissederdiniz?

Kanıt 5: Balıkçı denizi temizliyor



Kanıt 6: Bilinçsiz tüketim nedeniyle temiz sular bitiyor



Kanıt 7: İnsanlar doğayı temizliyor.



Ara etkinlik 4: kanıt 5, kanıt 6 ve kanıt 7'de yer alan resimler size insanların doğaya olan etkileri hakkında neler öğretiyor?

Kanıt 3: İnsanların ağaçları koruyup sevdiğine yönelik kanıt

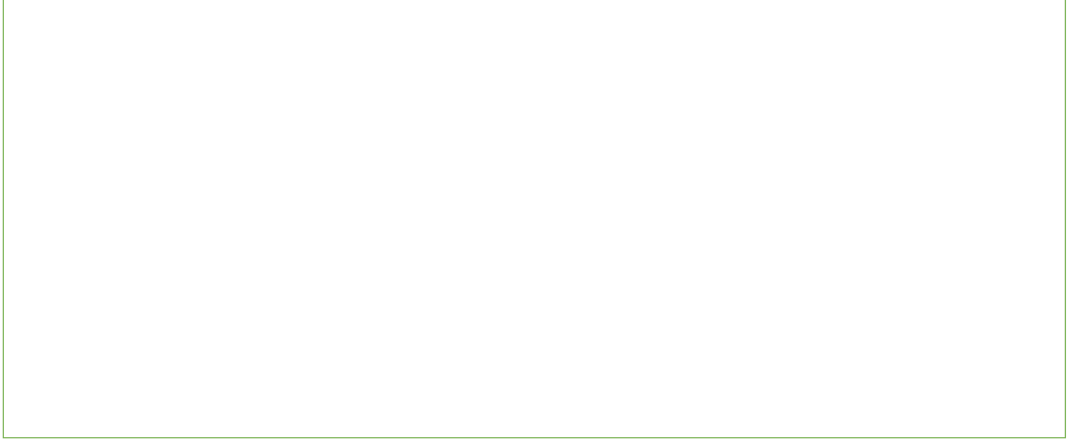


Kanıt 4: İnsanların ağaçları kestiği ve hayvanları evsiz bıraktığına yönelik kanıt



Ara etkinlik 3: Kanıt 3 ve kanıt 4'ü dikkatlice inceleyiniz. Kanıt 3'te ağaca sarılan bir çocuğu görüyorsunuz. Kanıt 4'de ise ağaçları kesen insanların varlığı açıkça ortada. Sizce kendi yaşayacakları yerleri genişletmek için hayvanların evlerini yok etmeleri doğru bir davranış mıdır? Neden?

Ara etkinlik 5: Tüm kanıtlardan yola çıkarak: Size göre insanların doğaya yararları mı fazladır? Yoksa insanların doğaya zararları mı fazladır? Nedenleri ile birlikte açıklayınız.





OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN FARKLI DEĞİŞKEN TÜRLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ: İZMİR İLİ ÖRNEĞİ

EXAMINATION OF TEACHER'S OPINIONS ON LEADERSHIP STYLES OF SCHOOL MANAGERS IN TERMS OF DIFFERENT TYPES OF VARIABLES: THE CASE OF IZMIR

Yücel Çakır¹

Makalenin Alanı: Eğitim Yönetimi

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

10.03.2022

Kabul Tarihi

30.05.2022

Anahtar Kelimeler

Okul yöneticisi

Liderlik

Liderlik stilleri

Örgüt

Özet

Okullardaki eğitim ortamlarının düzenlenmesinde okul müdürlerinin rolü oldukça büyüktür. Öğretmenlerin okul müdürleriyle ilişkileri eğitime yansımaktadır. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmenlerle ilişkilerini, okuldaki etkinlikleri ve okulun iklimini önemli düzeyde etkilemektedir. Bu nedenle, okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının ve bu algıyı etkileyen faktörlerin neler olduğunun ortaya konulması önemlidir. Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmektedir. Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 216 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel araştırma deseninde ve tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmada, verilerin toplanması sürecinde "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Okul müdürlerinin liderlik düzeyleri dönüşümcü liderlik alt boyutunda "orta", sürdürümcü liderlik alt boyutunda "orta" ve serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda "orta" olarak belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, yalnızca okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu farklılığın, ilkökölde görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Article Info

Received

10.03.2022

Accepted

30.05.2022

Keywords

School

administrator

Leadership

Leadership styles

Organization

Abstract

School principals play an important role in the regulation of educational environments in schools. Teachers-school principal relations are reflected in education. The leadership styles of school administrators significantly affect their relations with teachers, the activities in the school and school climate. For this reason, it is important to reveal how school principals' leadership styles are perceived by teachers and what factors affect this perception. In this research whether the leadership styles of school administrators differ according to various types of variables according to teachers' opinions is examined. The sample of the study consists of 216 teachers working in official primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education in the province/districts of İzmir in the 2021-2022 academic year. This study was carried out using the survey model. "Personal Information Form" and "Leadership Styles of School Principals Scale" were used in data collection process. The leadership of school principals were determined as 'medium' in the transformational leadership sub-dimension, 'medium' in sustaining leadership sub-dimension, and 'medium' in laissez-faire leadership sub-dimension, according to the opinions of the teachers. In addition, there was no significant difference between the leadership styles of the school principals and the demographic variables of the teachers' such as gender, age, branch, but only a significant difference was found in terms of school level variable. It was

¹ Hasan Pınarcı Ortaokulu, İzmir, e-mail: gg. cagan52@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1115-0787 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

determined that this difference was in favour of the teachers working in the primary school.

1. GİRİŞ

Eğitim yöneticileri, eğitim ve öğretim alanında toplumun düşünce ve davranışlarını en üst noktaya taşımaya çalışırlar (Cemaloğlu, 2007). Okul yöneticileri, okulların başarısında anahtar rolü oynarlar (Güçlü ve Koşar, 2020). Modern yönetim yaklaşımları, eğitim yöneticilerinin liderlik rolüne değer verir. Yöneticiler bir kurumda etkili olmak için takım lideri gibi hareket etmeli ve yönetimi altındaki topluluğu amaçları doğrultusunda yapılması gerekenlere ikna etmelidir (Kaya, 1991).

Okulların etkililik düzeyi, diğer bir deyişle önceden belirlenmiş hedeflere ulaşma yetenekleri, büyük ölçüde okul etkinliklerinin, eğitim ve öğretim programlarının uygulanmasından sorumlu yönetici ve öğretmenlerin etkinliğine bağlıdır. Bu nedenle okul yöneticilerinin okullardaki yüksek sorumluluk alanı etkili okulların kilit unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir (Balci, 1993).

Nitelikli eğitimin koşullarından biri olarak okul yöneticilerinin liderlik yeteneğinin önemli olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Hoy ve Miskel, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Eğitimin niteliği ve kalitesiyle ilgili sorunların artması üzerine, koşulların iyileştirilebilmesi için okul yöneticilerinin özel eğitimlerle kapasitesinin arttırılması konusu gündeme gelmiştir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin ve bireysel gelişimin yükselebilmesi için okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yatırım yapılması gerektiğini göstermektedir (Çelik, 1997).

Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik algısı, okul ikliminin düzenlenmesi etkilemektedir. Yapılan araştırmalar (Bass, Avolio ve Jung, 1999; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Hoy ve Miskel, 2010), okul yöneticilerinin okullarda sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmenlerin, motivasyon, iş doyum ve morali üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bir kurumdaki yöneticilerin liderlik özellikleri, örgütün performansını ve verimliliğini etkilemektedir (Cemaloğlu, 2007). Bu nedenle eğitim ortamlarındaki yöneticilerin liderlik davranışlarını öğretmenlerini destekleyici yönde mi yoksa engelleyici yönde mi kullandıkları önemli bir araştırma konusudur (Avcı, 2015).

Bu araştırmada literatürde geçen, liderlik, liderlik stilleri ve okul yönetiminde liderlik kavramları açıklanmıştır.

1.1. Liderlik Kavramı

Liderlik ve lider kavramları, etki gücü dolayısıyla üzerinde en çok araştırma yapılan kavramların başında gelmekle birlikte literatürde ortak bir tanım olmadığı görülmektedir. Liderler, bir gurup içinde diğer gurup üyeleri üzerinde olumlu etkiye sahip ve başkalarını etkileme gücü yüksek kişi olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1992). Liderliği Lunenburg ve Ornstein (2013), bireyin örgütsel amaçlara ulaşmak için diğer grup üyelerini harekete geçirdiği bir süreç olarak tanımlar. Dixon (1992: 60) liderliği; “Kişinin vizyonunu yeni bir düzeye yükseltmek, performansını daha yüksek bir standarda yükseltmek ve normal sınırları aşan bir kişilik oluşturmak” biçiminde tanımlamıştır. Liderlik, genellikle bir nedenden dolayı değişimi başlatmak için başkalarını motive etme işidir. Başka bir deyişle liderler, topluluk içinde değişimi başlatmak üzere karar alabilen veya topluluk üyelerini teşvik etmek için başkalarıyla birlikte çalışabilen kişilerdir (Boss, 1985).

1.2. Liderlik Stilleri

Liderlik, toplumların ortak hedefler doğrultusunda harekete geçirilmesinde önemli bir role sahip olmuştur (Buluç, 2009). Tarih boyunca toplumlar, ortak bir amaç için kendilerini örgütleyecek liderlere ihtiyaç duymuştur (Eraslan, 2004). Toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik yapısının zaman içindeki değişimi, liderlerden olan beklentileri farklılaştırmıştır. Bu bağlamda liderlik kavramının kapsamı da genişlemiştir (Avcı, 2015). Bakış açısının değişmesi, farklı unsurları içeren yeni liderlik stilleri ortaya çıkmasına yol açmıştır. Literatür incelendiğinde geleneksel liderlik yöntemlerindense, daha modern olarak tanımlanan dönüşümcü liderlik, karizmatik liderlik, etkileşimci liderlik ve vizyoner liderlik gibi çağdaş liderlik stillerine olan ilginin arttığı görülmektedir (Avcı, 2015).

Hoy ve Miskel (2010), liderlik stillerini “dönüşümcü”, “sürdürümcü” ve “serbest bırakıcı” olmak üzere üç sınıfta incelemiştir. Dönüşümcü liderler, adalet, özgürlük, barış gibi etik değerler doğrultusunda idealleri hayata geçirerek çevresel koşulları iyileştirecek biçimde dönüşümü başlatırlar. Sürdürümcü liderler, örgütsel amaçlar doğrultusunda görev odaklı yapılanmayı sağlayarak takipçilerin üzerlerine düşeni yapmaya teşvik eden, gücünü otorite ve yasadan alan liderlerdir. Serbest bırakıcı liderler ise örgütün işleyişinde pasif yöntemler izleyen, bireyleri kendi haline bırakarak, bireylerin kendi amaçlarını ve görevlerini kendilerinin belirlemesine izin veren liderlerdir.

1.3. Okul Yönetiminde Liderlik ve Liderlik Stilleri

Günümüzde öğretimde kullanılan eğitim sistemi, yöntemleri ve teknolojisi ile eğitim teknolojilerinin dönüşüm ve dönüşümü okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip

olmalarını ve geleceğe yönelik stratejik kararlar vermelerini gerektirmektedir (Gedikoğlu, 2015). Eğitim liderliği teorisi araştırmasının tarihi, liderliğin veya yönetimin tarihi kadar uzun değildir. Özellikle 1970'lerden sonra yapılan teorik araştırma ve araştırmalar sonucunda liderlik teorisi, diğer yönelimli yöntemlere dönüşerek güçlü bir bilimsel temel oluşturmuştur (Çelik, 2000). Sonuç olarak, eski geleneksel liderlik teorilerinin yerini vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, ahlaki liderlik, kültürel liderlik, süper liderlik, öğrenen liderlik ve öğreten liderlik gibi değer odaklı teoriler almıştır (Çelik, 2001). Okul yönetiminde ahlaki liderliğe değer veren okul yöneticileri, ahlaki değerlerin yaşatılmasına ve geliştirilmesine değer veren okul yöneticileri, güçlü bir örgüt kültürü oluşturmak için kültürel liderliğe değer veren okul yöneticileri, öğrenme liderliğine değer veren ve sürekli öğrenme yapısı oluşturan okul yöneticileri, vizyoner liderlik, Okulda ortak bir vizyon oluşturmak ve bunları radikal dönüşüm faaliyetlerine dönüştürmek. Buna dikkat ettiler. Öğretim liderliğine değer veren okul yöneticileri, etkili ve iyi öğretime odaklanır (Çelik ve Sümbül, 2008).

1.4. Araştırmanın Önemi

Hayatın her alanında olduğu gibi eğitim sisteminde ve organizasyon yapılarında da değişimlerin yaşanması kaçınılmazdır. Toplumsal değişim ve dönüşüm hareketlerinin merkezinde eğitim kurumları yer almaktadır. Bu noktada eğitim örgütlerinin toplumun ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilmek için açık bir yapı göstermeleri ve yeniden yapılanma faaliyetlerine önem vermeleri gerekmektedir. Bu süreçte liderlik stilleri de önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır. Okul yöneticilerinin benimsediği liderlik stili, okulun yönetim anlayışına önemli ölçüde yansımıştır. Okul yöneticileri ile örgüt çalışanları arasındaki iletişim, onların örgüt çalışanlarına yönelik tutum ve davranışları, örgütte oluşturdukları örgüt kültürü ve atmosferi örgütsel amaçlara ulaşmada oldukça önemlidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için örgütün en uygun koşullarını ve liderlik stilini değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu durumda lider olarak okul yöneticilerinin aldıkları kararların başarısı, örgütlerinin başarısını ve öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu da yansıtacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik algısı örgütün iklimini de nasıl algıladıklarına ve yorumladıklarına ışık tutan önemli bir göstergedir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, okul türü ve branş ve eğitim düzeyi

değişkenlerine göre farklılık olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin liderlik puanları ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin liderlik puanları örneklem grubunun; cinsiyet, yaş, görev yapılan okul türü ve branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma deseninde ve tarama modelindedir. Nicel araştırma yöntemleri kendi içinde tarama modeli, deneysel araştırma ve meta analizi olmak üzere üç gruba ayrılır. Tarama modelleri, var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymak amacıyla betimleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2020). Araştırmanın bağımsız değişkenini okul müdürlerinin liderlik stilleri oluştururken, bağımlı değişkenleri; yaş, cinsiyet, okul türü ve branş değişkenleri oluşturmaktadır.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2021–2022 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Karşıyaka, Buca, Bayraklı, Çiğli ve Menemen ilçelerinde görev yapan 216 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde olasılıklı örnekleme yönteminden, basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde kişilerin örnekleme yer alma şansı eşit olup, ölçüt olmaksızın katılımcılar belirlenmektedir (Kılıç, 2013).

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplamak için; “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu”, katılımcıların demografik değişkenleri hakkında bilgi edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form ile katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem yılı, çalışılan okul kademesi ve branş değişkenleri hakkında bilgi toplanmıştır. “Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği” ise Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından 35 ifadeden oluşan, üç boyutlu ve beşli Likert tipinde geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları; “dönüşümcü liderlik” (20 madde), “sürdürümcü liderlik” (7 madde) ve “serbest bırakıcı liderlik” (8 madde) olarak belirtilmiştir.

Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği'nden alınabilecek puan aralıkları 1.00-1.80 arasında "çok düşük/kesinlikle katılmıyorum", 1.81-2.60 arasında "düşük/katılmıyorum", 2.61-3.40 arasında "orta/kararsızım", 3.41-4.20 arasında "yüksek/katılıyorum" ve 4.21-5.00 arasında "çok yüksek/kesinlikle katılıyorum" olarak belirtilmektedir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde gerekli izinler alınmış, veri toplama aracı öğretmenlere Google Form üzerinden gönderilerek veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. Toplam 260 öğretmenden tüm sorulara cevap veren ve hatasız kodlama yapan 216 öğretmenin verileri araştırma kapsamına alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Veri toplama aracı ile elde edilen veriler SPSS 25.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde öncelikle geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach's-Alfa katsayısı $0.80 < \alpha < 1$ aralığında yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Uzgören, 2012: 54). Ayrıca her alt boyuta yönelik normallik testleri yapılmıştır. Normallik varsayımının sağlanması için basıklık ve çarpıklık değerlerinin Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından belirlenen (-1.5 ile +1.5) sınırlar içinde kalması ve Kolmogorov-Smirnov veya Shapiro-Wilk testlerine göre ($p < 0.005$) olması gerekmektedir. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeğinin alt boyutları için elde edilen Cronbach's-Alfa katsayısı, basıklık ve çarpıklık değerleri, Shapiro-Wilk testine göre elde edilen istatistiksel değerler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Geçerlik, Güvenirlik ve Normallik Değerleri

Alt Boyutlar	N	Madde sayısı	α	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro Wilk	p
Dönüşümcü L.S.	216	22	.964	.88	-.60	.970	.6456
Sürdürümcü L.S.	216	7	.984	.79	-.56	.968	.6262
Serbest Bırakıcı L.S.	216	8	.920	.72	-.68	.929	.5466

$p \leq 0.005$

Tablo 1'e göre, dönüşümcü liderlik stili alt boyutu için $\alpha = 0.964$, sürdürümcü liderlik stili alt boyutu için $\alpha = 0.984$ ve serbest bırakıcı liderlik stili alt boyutu için $\alpha = 0.920$ olarak belirlenmiştir. Bu değerler geçerli aralıklar arasında kaldığı için ($0.80 < \alpha < 1$), ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Normallik testleri sonucunda; dönüşümcü liderlik stili alt boyutu için basıklık değeri (.88), çarpıklık değeri (-.60) ve Shapiro-Wilk testine göre (.970; $p < 0.005$)

olarak belirlenmiştir. Sürdürümcü liderlik stili alt boyutu için basıklık değeri (.79), çarpıklık değeri (-.56) ve Shapiro-Wilk testine göre (0.968; $p < 0.005$) olarak belirlenmiştir. Serbest bırakıcı liderlik stili alt boyutu için basıklık değeri (.72) ve çarpıklık değeri (-.68) ve Shapiro-Wilk testine göre (0.929; $p < 0.005$) olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre normallik varsayımlarını karşıladığı söylenebilir. Normallik varsayımları sağlandığı için gruplara bağımsız örneklem grupları için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerine dayalı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; “Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin alt boyutlarında alınan puanların ortalaması ne düzeydedir?” incelemek amacıyla betimsel analizler yapılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ölçeğine ait frekans, standart sapma ve aritmetik ortalamadan elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ölçeği toplam puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum değerlerine yönelik bulgular

Alt Boyutlar	N	Madde Sayısı	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	SS
Dönüşümcü L.S.	216	22	2.62	4.61	3.45	.646
Sürdürümcü L.S.	216	7	1.25	3.71	2.56	.626
Serbest Bırakıcı L.S.	216	8	2.02	3.78	2.78	.546

Tablo 2’de görüldüğü gibi; öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stili düzeyleri dönüşümcü liderlik alt boyutunda “yüksek” ($\bar{X}=3.45$) olarak, sürdürümcü liderlik alt boyutunda “orta” ($\bar{X}=2.56$) ve serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda ($\bar{X}=3.28$) “orta” olarak belirlenmiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin liderlik stilleri ölçeğinden alınan puanların ortalaması cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem grupları için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stiline yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre uygulanan bağımsız örneklem grupları için t-testi bulguları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	F	P
Dönüşümcü L.	Kadın	146	3.80	13.38	-1,48	214	.71

	Erkek	70	3.07	12.08			
Sürdürümcü L.	Kadın	146	3.28	13.76	-1,82	214	.65
	Erkek	70	3.21	14.33			
Serbest Bırakıcı L.	Kadın	146	3.39	13.42	-,48	214	.25
	Erkek	70	3.71	15.57			

p<.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi; öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stiline yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem grupları için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin algısına göre dönüşümcü liderlik puanları ($t=-1,48$; $p=.71>.05$); sürdürümcü liderlik puanları ($t=-1,82$; $p=.65>.05$) ve serbest bırakıcı liderlik puanları ($t=-,48$; $p=.25>.05$) olarak hesaplanmış ve cinsiyete göre anlamlı bir fark belirlenememiştir.

Okul müdürlerinin liderlik stilleri ölçeğinden alınan puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmış, elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stiline yönelik algılarının yaş değişkenine göre uygulanan ANOVA bulguları

Alt Boyutlar	Yaş Aralığı	N	\bar{X}	SS	F	p
Dönüşümcü L.	30-40	43	3,49	13,05	2.688	.63
	40-50	100	3,29	13,58		
	50 ve üzeri	73	3,86	15,01		
Sürdürümcü L.	30-40	43	2,59	6,05	2.258	.54
	40-50	100	2,57	6,58		
	50 ve üzeri	73	2,65	5,01		
Serbest Bırakıcı L.	30-40	43	2,54	4,37	1.83	.71
	40-50	100	2,50	4,54		
	50 ve üzeri	73	2,69	5,12		

p<.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi; öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stiline yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin algısına göre dönüşümcü liderlik puanları ($F=2,688$; $p=.63>.05$), sürdürümcü liderlik puanları ($F=2,258$; $p=.54>.05$) ve serbest bırakıcı liderlik puanları ($F=1,83$; $p=.71>.05$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algılarında yaşa göre anlamlı bir farklılaşma belirlenememiştir.

Okul müdürlerinin liderlik stilleri ölçeğinden alınan puanların okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem grupları için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stiline yönelik algılarının okul kademesi değişkenine göre uygulanan bağımsız örneklem grupları için t-testi bulguları

Alt Boyutlar	Kademe	N	\bar{X}	SS	t	P
Dönüşümcü L.	İlkokul*	56	3.83	14.20	3.36	.067
	Ortaöğretim*	160	2.43	9.12		
Sürdürümcü L.	İlkokul*	56	3.89	14.80	6.91	.001*
	Ortaöğretim*	160	2.48	9.12		
Serbest Bırakıcı L.	İlkokul*	56	3.42	13.23	4.94	.002*
	Ortaöğretim*	160	1.98	9.12		

*p<.05

Tablo 5’te görüldüğü gibi; öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stiline yönelik algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem grupları için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin algısına göre dönüşümcü liderlik puanları ($t=3,36$; $p=.67>.05$), sürdürümcü liderlik puanları ($t=6.91$; $p=.001>.05$) ve serbest bırakıcı liderlik puanları ($t=4.94$; $p=.002>.05$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre ilkokul ile ortaöğretim kademeleri arasında anlamlı fark olduğu ve farkın ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin liderlik puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem grupları için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stiline yönelik algılarının branş değişkenine göre uygulanan bağımsız örneklem grupları için t-testi bulguları

Alt Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	SS	t	p
Dönüşümcü L.S.	Sınıf Öğretmenleri	47	23.42	12.595	2.67	.66
	Branş Öğretmenleri	169	12.51	21.920		
Sürdürümcü L.S.	Sınıf Öğretmenleri	47	13.25	12.595	3.26	.57
	Branş Öğretmenleri	169	12.50	21.920		
Serbest Bırakıcı L.S.	Sınıf Öğretmenleri	47	13.32	12.595	3.28	.79
	Branş Öğretmenleri	169	12.65	21.920		

p<.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi; öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stiline yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem

grupları için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin algısına göre dönüşümcü liderlik puanları ($t=2,67$; $p=.66>.05$); sürdürümcü liderlik puanları ($t=3,26$; $p=.57>.05$) ve serbest bırakıcı liderlik puanları ($t=3.28$; $p=.79>.05$) olarak hesaplanmış ve branş değişkenine göre anlamlı bir fark belirlenememiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. İzmir İli, Karşıyaka, Buca, Bayraklı, Çiğli ve Menemen ilçelerinde görev yapmakta olan 216 öğretmenin katıldığı araştırmada, 35 ifadeden oluşan “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” ile veriler toplanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stili düzeyleri dönüşümcü liderlik alt boyutunda “orta” olarak, sürdürümcü liderlik alt boyutunda “orta” ve serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda “orta” olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde bazı çalışmalar (Cemaloğlu, 2007; Oğuz, 2011; Buluç, 2009; Doğan, 2022) öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin liderlik stili düzeyini; dönüşümcü liderlik boyutunda “yüksek” olarak, sürdürümcü ve serbest bırakan liderlik stilleri alt boyutlarında “orta” olarak belirlemiştir. Doğan (2022), dönüşümcü liderlik stiline en yüksek puana sahip olduğunu ancak üç liderlik stiline de puan ortalamalarının “orta” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmalardan farklı olarak Özgenel ve Hıdıroğlu (2019) serbest bırakan liderlik stilleri düzeyini “düşük” olarak belirlemiştir. Serbest bırakıcı liderlik stiline okul müdürlerinin yapılanlara çok müdahale etmediği düşünülebilir. Okul müdürlerinin liderlik stili düzeyinin dönüşümcü boyutta yüksek olmasının, sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasında, öğrencilerin başarısına katkı sağlayan, eğitim ve öğretimi olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Avcı, 2015). Bu bağlamda dönüştürücü liderlik stiline yüksek düzeyde olmakla birlikte orta düzey puanlarına yakın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik eğitimlerinin düzenlenerek dönüşümcü liderlik özelliklerinin artırılması sağlanabilir.

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda, öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, yalnızca okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin liderlik stillerini öğretmen görüşlerine göre inceleyen benzer çalışmalardan bazıları (Uçan, 2012; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Özgenel ve Hıdıroğlu, 2019; Elekoğlu ve Demirdağ, 2020; Uçak, 2022; Doğan, 2022) okul müdürünün liderlik stili alt boyutlarında öğretmenlerin algısının cinsiyete, yaşa ve branşa göre farklılaşmadığını

belirlemiştir. Bu araştırmayla uyuşmayan biçimde Metin (2020), okul müdürlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bu çalışmayla uyumlu olacak biçimde Özgenel ve Hıdıroğlu (2019), okul türüne göre anlamlı bir fark olduğunu belirtirken, bu çalışmayla uyuşmayan biçimde Elekoğlu ve Demirdağ (2020) ve Kozikoğlu ve Altunova (2018) okul türüne göre anlamlı fark olmadığını belirlemiştir. Okul türüne göre ortaya çıkan anlamlı fark, ilkokul ve ortaokul müdürlerinin tutumlarıyla ilgili olabilir. Okul müdürlerinin liderlik stili algısının cinsiyet, yaş, branş gibi demografik değişkenlere bağlı olmaması, ancak okul türüne bağlı olması okul müdürlerinin yaklaşım biçiminin farklılaşmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle aynı çalışma kapsamında, farklı bölgelerdeki, öğretmen gruplarıyla ve farklı değişkenlere göre tekrarlanarak zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akan, D., Yıldırım, İ. & Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi (OMLSÖ). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 392-415.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 161-189.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1999). *Transformational leadership: a response to critiques. Leadership theory and research*. Academic Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. Free Press.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Çelik, C. & Sünbül, A. G. Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 49-66.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 465-474.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2001). *Geleceğin okul liderleri. 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*, Ankara, Türkiye.
- Dixon, R. (1992). *Management theory & practice*. London: Butterworth-Heinemann Ltd.
- Doğan, Ü. (2022). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri ile Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(19), 11-20.
- Elekoğlu, F. & Demirdağ, S. (2020). Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri, İletişim Becerileri ve Liderlik Stillерinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 101-117.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 162(01), 1-14.

Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Güçlü, N. & Koşar, S. (2020). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi-teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel yayınları.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. İstanbul: Bilim Yayınları.

Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.

Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 86-115.

Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (G. Arastaman, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 377-403.

Özgenel, M. ve Hıdıroğlu, A. (2019). Liderlik stillerine göre ortaya çıkan bir tutum: Örgütsel sinizm. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1003-1043.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.

Uçak, A. (2022). *Kadın okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Uçan, M. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları ile kadın yöneticilerde algıladıkları liderlik stilleri arasındaki ilişki: İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uzgören, N. (2012). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Temel İstatistiksel Yöntemler ve SPSS Uygulamaları*. (2. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN
TELEVİZYON İZLEME ALIŞKANLIKLARI İLE ŞİDDET EĞİLİMLİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ
ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TV HABITS AND VIOLENCE TENDED
BEHAVIORS OF CHILDREN AGE 5-6, WHO CONTINUE TO PRESCHOOL EDUCATIONAL
INSTITUTIONS**

Hülya Eren¹, Ayşe Elitok Kesici²

Makalenin Alanı: Okul öncesi

Makale Bilgileri

Özet

Geliş Tarihi

19.03.2022

Kabul Tarihi

30.05.2022

Anahtar Kelimeler

Çocuk

Okul öncesi eğitim

Şiddet

Televizyon

İlk eğitimcilerden biri olan John Dewey, çocuğun gelişiminde çevrenin önemli olduğunu vurgulamıştır. John Dewey özellikle çocuğun çevresindeki şeylerin aynı zamanda çocuğun ilk öğretmeni de olduğunu söylemektedir. Günümüzde ise çocukların çevresinde bulunan etki araçlarının en önemlilerinden birinin de televizyon olduğu görülmektedir. Televizyonun hemen her evde bulunan ve kolay ulaşılabilen bir araç olmasından dolayı çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren televizyon izlemeye başlamaktadırlar. Televizyon ve çocuk ilişkisine baktığımızda üzerinde çok fazla araştırma yapılan konulardan birisinin şiddet olduğunu görmekteyiz. Yapılan araştırmalar sonucunda, televizyonun kişileri tek başına şiddet içerikli davranışlara yöneltmediği fakat şiddete özendirdiği, bunun sonucunda da şiddet davranışlarında artış gözlemlendiği görülmektedir. Filmlerde, dizilerde, belgesellerde, spor müsabakalarında, çizgi filmlerde ve reklamlarda şiddet içeren görüntülere rastlamak mümkündür. Televizyondaki şiddet içerikli görüntüleri izleyen çocuklarda saldırgan davranışlarda artış, saldırganı model alma, şiddete duyarsızlaşma bulguları görülebilmektedir. Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların televizyon izleme alışkanlıkları ile okulda ve evde sergiledikleri şiddet eğilimli davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinin Silifke ilçesinde bulunan anaokullarına devam eden 5 ve 6 yaş grubundaki 42 öğrenci, bu öğrencilerin anneleri ve bu kurumlarda çalışan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri için Genel Bilgi Formu ve Görüşme Formu kullanılmıştır. Bu çalışmada nitel veriler anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenleri ve bu okullara devam eden öğrencilerin annelerinin demografik bilgilerine ulaşmak için oluşturulan Genel Bilgi Formu ve anne ile öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için oluşturulan Görüşme Formu ile elde edilmiştir. Görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler, bilgisayar ortamına yazılmıştır. Sonrasında tüm verilerin çıktısı alınmış ve kâğıt üzerinde içerik analizleri yapılmıştır. Her bir görüşme araştırmacı tarafından defalarca okunmuş ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen kodlar belirli temalar altında toplanmıştır. Bazı katılımcıların görüşlerine bulgular bölümünde doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir. Annelere A1, A2, A3.....kodları; öğretmenlere ise Ö1, Ö2, Ö3..... kodları verilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, okul öncesi çocuklarının en fazla izledikleri programların çizgi filmler, diziler, haberler ve magazin programları olduğu saptanmıştır. Çocukların izledikleri bazı programlardaki şiddet içerikli olaylardan, karakterlerden ve konulardan olumsuz olarak etkilendikleri görülmüştür. Çocukların izledikleri programlar ile şiddet eğilimli davranışları arasında doğrudan bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda annelerin çocukları ile izledikleri programların seçimi konusunda

¹ Çilek Anaokulu, Silifke, e-posta: hulyaeren0733@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1277-1262 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

² Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, e-posta: aelitok@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9776-6680

hassas davranmadıkları ve çocuklarının televizyon izleme sürelerine özen göstermedikleri de tespit edilmiştir.

Article Info

Received

19.03.2022

Accepted

30.05.2022

Keywords

Child

Preschool

education

Violence

Television

Abstract

John Dewey, one of the first educators, emphasized that the environment is important in the development of the child. John Dewey especially says that the things around the child are also the child's first teacher. Today, it is seen that one of the most important means of influence around children is television. Since television is an easily accessible tool in almost every home, children start watching television from a very young age. When we look at the relationship between television and children, we see that one of the subjects on which a lot of research has been done is violence. As a result of the researches, it is seen that television does not lead people to violent behaviors on its own, but encourages violence, and as a result, an increase in violent behaviors is observed. It is possible to encounter violent images in movies, TV series, documentaries, sports competitions, cartoons and advertisements. An increase in aggressive behavior, modeling of the aggressor, and desensitization to violence can be seen in children watching violent images on television. In this study, the relationship between the television watching habits of 5-6 year old children attending pre-school education institutions and their violent behavior at school and at home was examined. The study group of the research consists of 42 students in the age group of 5 and 6 attending kindergartens in Silifke district of Mersin province in the 2020-2021 academic year, their mothers and 20 pre-school teachers working in these institutions. General Information Form and Interview Form were used for the qualitative data of the research. In this study, qualitative data were obtained with the General Information Form, which was created to reach the demographic information of the preschool teachers working in the kindergarten and the mothers of the students attending these schools, and the Interview Form, which was created to determine the opinions of the mothers and teachers. The data obtained as a result of the interviews were written into the computer environment. Afterwards, all data were printed out and content analyzes were made on paper. Each interview was read many times by the researcher and coding was done in line with the sub-purposes of the research. The codes obtained were gathered under certain themes. The opinions of some participants are included in the findings section as direct quotations. A1, A2, A3.....codes for mothers; the teachers were given the codes Ö1, Ö2, Ö3..... According to the findings obtained as a result of the research, it was determined that the programs that preschool children watch the most are cartoons, TV series, news and magazine programs. It has been observed that children are negatively affected by violent events, characters and subjects in some of the programs they watch. It has been determined that there is a direct relationship between the programs that children watch and their violent behavior. In addition, as a result of the research, it was determined that the mothers were not sensitive about the selection of the programs they watched with their children and did not pay attention to the television watching time of their children.

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem; çocuğun kişiliğinin en hızlı şekilde oluştuğu ve çocuğun fiziksel, sosyal, zihinsel, duygusal ve öz bakım becerilerinin hızlı bir şekilde geliştiği bir dönemdir. Çocukların gelişimlerine ve eğitim hayatlarına hazırlanmalarına yardımcı olan okul öncesi dönem, aynı zamanda çocukların ileriki yaşamlarına da yön vereceği için oldukça önemli bir dönemdir (Kahraman, 2019). Çok önemli olan bu dönemde, televizyonun olumlu veya olumsuz etkilerine çocuklar istemeden de olsa maruz kalmaktadırlar. Geleceğimizin güvencesi olan

çocuklarımızın sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olabilmeleri, çevreleri ile uyumlu ve dengeli birer birey olabilmeleri için çocukluk dönemlerinde edindikleri kazanımlar çok önem taşımaktadır.

İlk eğitimcilerden biri olan John Dewey, çocuğun gelişiminde çevrenin önemli olduğunu vurgulamıştır. John Dewey özellikle çocuğun çevresindeki şeylerin, aynı zamanda çocuğun ilk öğretmeni de olduğunu söylemektedir. Günümüzde çocukların çevrelerinde bulunan etki araçlarının en önemlilerinden birisinin televizyon olduğu görülmektedir. Hemen her evde bulunan ve kolay ulaşılabilen bir araç olmasından dolayı çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren televizyon izlemeye başlamaktadırlar. Radyo Televizyon Üst Kurulu'nun 6614 kişi ile yaptığı bir araştırmaya göre; ülkemizdeki çocukların günlük olarak ortalama 3 saat 42 dakika televizyon izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle 0-6 yaşları arasındaki çocukların birçoğunun sabahtan akşama kadar televizyon karşısında vakit geçirdiği bilgisine ulaşılmıştır (Özben, 2009). Bundan dolayı çocukların televizyonda izledikleri programların ebeveynler tarafından takip edilmesi ve bilinçli bir şekilde seçiminin yapılması gerekmektedir.

Çocukların, sadece televizyonda çocuklar için yayınlanan programları izlemediği, yetişkinlerin seyrettiği her türlü programı da seyretme eğiliminde oldukları görülmektedir (Şirin, 1998). Çocuklar mümkün olduğu kadar yetişkin programlarından uzak tutulmalıdırlar. Televizyondaki programları izleme ve program seçimi konusunda özenli davranılması çocukların gelişimleri düşünüldüğünde dikkat edilmesi gereken oldukça önemli bir husustur (Oktay ve Unutkan, 2005).

Olweus (1999) şiddetin tanımını; bir kimsenin fiziksel olarak veya herhangi bir nesne kullanarak başka bir bireyi ciddi olabilecek şekilde yaralaması veya ona zarar vermesi şeklinde yapmıştır. Türk Dil Kurumu şiddeti; zıt görüşe sahip olan kişilere karşı kaba kuvvet kullanma veya davranışlarda ve duygularda meydana gelen aşırılık olarak tanımlamaktadır (TDK, 2022). Dünya Sağlık Örgütü şiddeti; kişinin kendisine, bir kişiye, bir gruba veya topluluğa karşı kasıtlı bir şekilde tehdit yoluyla yaralama, psikolojik hasar, ölüm, gelişim bozukluğu ve gelişim geriliği ile sonlanan veya sonlanma olasılığına sahip olan fiziksel veya nüfus gücü kullanımı olarak tanımlamaktadır. (Yeşilbaş, 2016). Şiddet; bir kişiye kendi iradesi dışında bir şey yapmak veya yaptırtmak, zorlamak, saldırmak, kaba kuvvet kullanmak, yaralamak, fiziksel veya psikolojik acıya neden olmak, vurmak, baskı veya güç uygulamak ve bir bireye zarar vermek olarak tanımlanabilir. Şiddetin aslında en genel anlamı ile saldırganlıkla bağlantılı bir davranış olduğu

görülmektedir. Bu anlamda şiddet kavramını herhangi bir kişiye yönlendirilmiş, kişinin istemediği, yıpratıcı ve tahrik edici eylemler olarak açıklayabiliriz (Tutar, 2004).

Saldırganlık ise şiddet içermeyen jest, mimik, yıkıcı eleştiriler gibi yollardan da kendini gösterebilir. Başka bir deyişle şiddet saldırganlığın en geniş halidir ve saldırganlıkla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Saldırganlık ve şiddet kavramları günlük dilde eş anlamlı olsa da bilimsel açıdan saldırganlık konum olarak şiddetin üzerindedir.

Televizyon ve çocuk ilişkisine baktığımızda üzerinde çok fazla araştırma yapılan konulardan birisinin şiddet olduğunu görmekteyiz. Yapılan araştırmalar sonucunda, televizyonun kişileri tek başına şiddet içerikli davranışlara yöneltmediği fakat şiddete özendirmediği, bunun sonucunda da şiddet davranışlarında artış gözlemlendiği görülmektedir. Lemish'e (2007) göre, televizyonda yayınlanan programların büyük çoğunluğunda şiddet içeren görüntüler yer almaktadır. Filmlerde, dizilerde, belgesellerde, spor müsabakalarında, çizgi filmlerde ve reklamlarda şiddet içeren görüntülere rastlamak mümkündür. Şiddet sahnelerini izleyen çocukta kötülere cezalandırmak için şiddetin "işe yaradığı" algısı oluşmakta ve çocuk "gözlemsel öğrenme" yoluyla şiddeti benimsemektedir (Ayrancı, Köşgeroğlu ve Günay, 2004). Özellikle şiddetin keyifli ve eğlenceli bir biçimde sunulmasından dolayı, soyut düşünme becerisi henüz gelişmemiş olan küçük yaştaki çocukların şiddete eğilim göstermelerinde artışlar olabilmektedir. Televizyondaki şiddet içerikli görüntüleri izleyen çocuklarda, saldırgan davranışlarda artış, saldırganı model alma, şiddete duyarsızlaşma bulguları görülebilmektedir. Televizyondaki şiddet sahneleri genellikle göz alıcı bir şekilde sunulmakta ve şiddet davranışlarının % 40'lık bir oranı iyi karakterler tarafından sunulmaktadır. Şiddet sahnelerinin ise % 71'inde karakterlerin uyguladıkları şiddet nedeniyle herhangi bir pişmanlık duymadıkları veya cezalandırılmadıkları görülmektedir. Bunun sonucunda çocuklar şiddet uygulayan karakterlerle özdeşim kurmakta ve onları model olarak almaktadırlar. Sonuç olarak bu sahneler çocukların olumsuz bir şekilde etkilenmelerine neden olabilmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda 4-6 yaş grubundaki çocukların yaşına uygun olmayan televizyon programlarını izlemeleri sonucunda çocuklarda soyut ve somut kavram kargaşası olduğu, sosyal ve dil gelişimlerinde aksamalar yaşandığı görülmüştür. Ayrıca bu tarz programların çocuklarda geleceklere ve dünyaya karşı aşırı kaygılı düşüncelere neden olduğu bilinmektedir.

Çocukların televizyonda en çok izlediği programların başında çizgi filmler gelmektedir. Çocuklara yönelik olarak sunulmasına rağmen, çizgi filmler diğer programlara nazaran daha

çok şiddet sahnesi içermektedir. Çocukların dikkatini daha iyi çekebilmek için çizgi film yapımcıları karakterlerini saldırgan, sinirli ve doğaüstü güçlerle donatılmış şekilde göstermektedir. Bu şekilde karakterlerin sergilediği şiddet iyi olarak gösterilmeye çalışılmaktadır. Böylece çocuklar gördükleri bu şiddet davranışlarını daha kolay taklit edebilmektedir (Kalem, 2019). Çizgi filmlerdeki karakterlerin haksızlığa uğradıklarında genellikle şiddete başvurdukları, bunun sonucunda da şiddetin tek alternatifmiş gibi gösterildiği görülmektedir. Çocukların çizgi film karakterlerini severek izledikleri ve bu karakterleri taklit etmekten hoşlandıkları görülmektedir. Ayrıca çocuklar çizgi filmlerden %35 oranında argo kelimeler öğrenmekte, bu olumsuz kelimeleri yaşitlarına lakap takmak için kullanmaktadır (Eski, 2018). Çocuklar, televizyonda yayınlanan birçok programda problem çözmek için şiddet unsurlarının sıklıkla kullanıldığını gördüklerinde, gerçek yaşamlarında da kendi problemlerini çözmek için aynı yola başvurarak şiddet davranışlarını sergileme eğiliminde olmaktadır.

Yapılan birçok araştırma sonucunda, özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların şiddet davranışlarını sergileyen çizgi film karakterlerini izledikten sonra saldırganlık davranışları sergiledikleri ve bu davranışlarda artış olduğu görülmüştür. Günlük 6 saat televizyon seyreden çocukların yetişkin birer birey olduklarında saldırgan davranışlar gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca bu çocukların günlük 3 saat televizyon izleyen çocuklarla karşılaştırıldıklarında gelecekleri ile ilgili daha endişeli ve daha güvensiz oldukları görülmüştür (Güngör 2014). Televizyon, 4 -7 yaş arası çocukların izledikleri görüntüleri hafızaya almalarını ve bu görüntüleri pekiştirmelerini sağlar. Bu yaş grubundaki çocuklar çevrelerinde gördükleri saldırganlığı modelleyerek sonrasında saldırganlık türlerine bağlı olarak saldırgan davranışlar sergileyebilirler. Dolayısıyla bunun sonucunda, televizyon programlarında gösterilen şiddet içerikli davranışları izleyen çocuklarda izledikleri bu davranışları gerçek yaşamlarında sergileme olasılıkları yüksek olacaktır (Ülken, 2011). Çocukların zamanlarının çoğunu televizyon izleyerek geçirmeleri sonucunda problem çözme becerilerinde, kendi kendilerine öğrenme yeteneklerinde ve akranları ile ilişki kurma becerilerinde gerileme görülebilmektedir.

Bu çalışma, okul öncesi çocuklarının şiddet eğilimli davranışları ile televizyon izleme alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin, okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme alışkanlıklarının değiştirilmesi için daha iyi bir rol model olmalarının sağlanması ve çocuklarda

görülen şiddet eğilimli davranışların azaltılması için yol gösterici bir kaynak olması bakımından önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Yapılan bu çalışmanın genel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların televizyon izleme alışkanlıkları ile okulda ve evde sergiledikleri şiddet eğilimli davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.2. Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların televizyon izleme alışkanlıkları ile şiddet eğilimli davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Okul öncesi eğitim dönemi çocuklarının şiddet içeren programlardan olumsuz olarak etkilenmelerine ilişkin öğretmenlerin ve annelerin görüşleri nelerdir?

2. Okul öncesi dönem çocuklarının en çok izledikleri televizyon programları ile bu programlardan olumsuz olarak etkilenme durumlarına ilişkin öğretmen ve anne görüşleri nelerdir?

3. Okul öncesi dönem çocuklarında görülen şiddet davranışını önlemek için yapılması gerekenlere ilişkin öğretmen ve anne görüşleri nelerdir?

4. Okul öncesi dönem çocuklarının şiddet davranışını öğrenme şekillerine ilişkin öğretmen ve anne görüşleri nelerdir?

5. Okul öncesi dönem çocuklarının gösterdikleri şiddet eğilimli davranışlara ilişkin öğretmen ve anne görüşleri nelerdir?

6. Okul öncesi eğitim dönemi çocuklarının cinsiyetine göre televizyon programlarını izleme süreleri nasıldır?

7. Okul öncesi eğitim dönemi çocuklarının yaşlarına göre televizyon programlarını izleme süreleri nasıldır?

8. Okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi kuruma devam etme sürelerine göre televizyon izleme süreleri nasıldır?

9. Çocuklarda görülen şiddet eğilimli davranışlar annenin öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

10. Çocuklarda görülen şiddet eğilimli davranışlar annenin mesleğine göre farklılık göstermekte midir?

11. Çocuklarda görülen şiddet eğilimli davranışlar annenin yaşına göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmayı gerçekleştirmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi yöntemlerin kullanıldığı, doğal bir ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde olayların ve algıların ortaya konmasına yönelik olarak izlenen araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Okul öncesi kurumlarında eğitim gören 5 ve 6 yaşındaki çocukların televizyon izleme alışkanlıkları ile okulda ve evde sergiledikleri şiddet eğilimli davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma yöntemi; objelerin, varlıkların, olayların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduklarını betimlemeye ve açıklamaya çalışan araştırmalardaki gruplarla ilgili genişliğine bir çalışma olarak nitelendirilmektedir (Kaptan, 1998).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini 2020-2021 öğretim yılında Mersin ilinin Silifke ilçesinde bulunan anaokullarındaki 5 ve 6 yaş grubu öğrenciler ile bu öğrencilerin anneleri ve bu kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklemi ise, 2020-2021 öğretim yılında Mersin ilinin Silifke ilçesinde bulunan anaokullarındaki 5 ve 6 yaş grubu 42 öğrenci ile bu öğrencilerin anneleri ve bu kurumlarda görev yapan 20 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmaya 5 farklı okul öncesi eğitim kurumundan 42 anne gönüllü olarak katılmıştır.

Araştırma örnekleminde yer alan katılımcıların demografik özellikleri şu şekilde özetlenmektedir.

Araştırma evrenini oluşturan öğrencilerin kişisel bilgileri incelendiğinde araştırmaya toplamda 42 çocuğun katıldığı görülmektedir. Bunlardan 24’ü erkek, 18’i kız; 27’si 6 yaşında ve 15’i 5 yaşındadır. Okul öncesi kuruma devam etme sürelerine baktığımızda ise; 18’inin 1 yıldan az bir süredir, 10’unun 1 yıldır, 8’inin 2 yıldır ve 6’sının 2 yıldan fazla süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği görülmektedir.

Araştırma evrenini oluşturan annelerin kişisel bilgileri incelendiğinde araştırmaya 42 annenin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan annelerin 19’u 25-35 yaşları arasında, 17’si 35-45 yaşları arasında ve 6’sı 25 yaş ve altındadır. Buna göre annelerin yaş ortalamalarının 25-35 yaşları arasında olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan annelerin 18’inin liseden, 10’unun

üniversiteden, 8'inin ilkokuldan, 5'inin ortaokuldan ve 1'inin lisansüstü eğitimden mezun olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre çalışmaya katılan annelerin büyük bir oranının lise ve üniversite mezunu olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan annelerin 29'u ev hanımı, 6'sı memur, 4'ü serbest meslek, 3'ü işçi olarak çalışmaktadır. Buna göre annelerin çoğunluğunun ev hanımı olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan annelerin 29'unun çalışmadığı, 13'nün bir işte çalıştığı görülmektedir.

Araştırma evrenini oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgileri incelendiğinde öğretmenlerin 17'sinin kadın, 3'ünün erkek; 10'unun 35-45 yaş arasında, 8'inin 25-35 yaş arasında ve 2'sinin 45-55 yaş arasında olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının 35-45 yaş aralığında olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerden 15'i lisans ve 5'i lisansüstü mezundur. Aktif olarak çalışma sürelerine baktığımızda 9'unun 10-15 yıl arası, 6'sının 5-10 yıl arası ve 5'inin de 15-20 yıl arası aktif olarak öğretmenlik yaptığı görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel verileri için Genel Bilgi Formu ve Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin anneleri hakkında demografik bilgilere ulaşmak için Genel Bilgi Formu, öğretmenlerin ve annelerin görüşlerini belirlemek için Görüşme Formu kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Bu formda öğretmenlerin cinsiyetini, yaşını, aktif öğretmenlik sürelerini ve öğrenim durumlarını; annelerin ise yaşını, öğrenim durumlarını, mesleklerini ve çalışma durumlarını içeren bazı demografik özelliklere ilişkin sorular yer almaktadır.

Görüşme Formu: Bu form hazırlanmadan önce araştırmanın amacına uygun olarak konu ile ilgili literatür taranmıştır. İlgili literatür taraması sonucunda ana temalar ve bu çalışmada olabilecek soru sayısı dikkate alınarak Görüşme Formu hazırlanmıştır. Görüşme Formunda okul öncesi çocuklarının televizyon programlarındaki şiddet içerikli görüntülerden etkilenme durumlarını içeren çeşitli sorular yer almaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait nitel veriler araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler esnasında toplanmıştır. Görüşme soruları katılımcılara sözlü olarak sorulmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplar araştırmacı tarafından not edilmiştir. Verilerin toplanmasında öğretmen ve annelere çalışmanın amacı hakkında bilgiler verilmiş ve izinleri alınmıştır. Verilerin

toplanmasında katılımcıların gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler, bilgisayar ortamına yazılmıştır. Sonrasında tüm verilerin çıktısı alınmış ve kâğıt üzerinde içerik analizleri yapılmıştır. Her bir görüşme araştırmacı tarafından defalarca okunmuş ve araştırmacının alt amaçları doğrultusunda kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen kodlar belirli temalar altında toplanmıştır. Araştırma okuyucuya aktarılırken, araştırmacının kendi görüş ve yorumlarına yer verilmemiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bazı katılımcıların görüşlerine bulgular bölümünde doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir. Annelere A1, A2, A3.....kodları; öğretmenlere ise Ö1, Ö2, Ö3..... kodları verilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar, araştırmacının sorularına göre düzenlenerek verilmiştir.

3.1. Okul Öncesi Eğitim Dönemi Çocuklarının Şiddet İçeren Programlardan Olumsuz Olarak Etkilenmelerine İlişkin Öğretmenlerin ve Annelerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Anneler genel olarak çocuklarının bazı şiddet içerikli televizyon programlarından olumsuz olarak etkilendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ise tamamı çocukların şiddet içerikli programlardan olumsuz olarak etkilendikleri yönünde görüş bildirmiştir. 42 anneden 20'si çocuğunun izlediği karakterleri model aldığı, 9'u çocuğunun izlediği bazı karakterlerden korktuğu, 7'si çocuğunun izlediği programlardan argo kelimeler öğrendiği ve bunları kullandığı, 6'sı çocuğunun televizyonda gördüğü şeyleri istediği, alamadığında ise şiddet uyguladığı şeklinde görüş bildirmiştir. 20 öğretmenenden 8'i şiddet içeren filmleri, dizileri, çizgi filmleri ve haberleri izleyen çocuğun şiddet davranışını normal bir davranış olarak gördüğü, 5'i şiddet içeren yayınların çocukların ruh halini olumsuz etkilediği, 4'ü çocukların izlediği programlardaki gerçek ile kurgu olan şeyleri ayırt edemedikleri, 3'ü ise şiddet içeren programları izleyen çocukların şiddete özendikleri yönünde görüş bildirmiştir. Bazı öğretmen ve anne görüşleri şu şekildedir.

Öğretmen ifadeleri:

“Kesinlikle düşünüyorum. En masum olduğumu düşündüğümüz çizgi filmlerde bile şiddet öğelerine rastlamak mümkün. Diziler zaten kesinlikle çocuklar için uygun değildir.” (Ö 1)

'Şiddet içerikli her türlü yayın çocuğun ruh halini olumsuz etkilemektedir. Bu programlardan öğrendiği uygunsuz davranışları ortam bulduğunda göstermektedir.' (Ö 2)

'Kendilerini televizyondaki veya bilgisayar oyunlarındaki kahramanlara benzetiyorlar. Gerçek algıları zarar görüyor.' (Ö 12)

Anne ifadeleri:

'Şiddet içerikli oyun ya da televizyon programı izlediğinde kardeşi ile sürekli kavga ediyor. Vuruyor, bağılıyor ve sinirli oluyor.' (A 17)

'Evet. Özellikle hayal ürünü olan çizgi filmlerden korkuyor.' (A 9)

'Silahlı ve savaşlı bazı dizilerden etkileniyor. Onları taklit etmeye çalışıyor.' (A 34)

'Evet düşünüyorum. Bazı programlar şiddet içerikli ve bunlar çocukları olumsuz olarak etkiliyor. Bu programlardan uygunsuz kelimeler öğreniyor ve bu kelimeleri kullanıyor. Bazen de abisine şiddet uyguluyor.' (A 21)

'Reklamlarda gördüğü her şeyi istiyor. Almadığımız zaman da hırçınlık ve ağlama davranışı gösteriyor.' (A 13)

3.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının En Çok İzledikleri Televizyon Programları İle Bu Programlardan Olumsuz Olarak Etkilenme Durumlarına İlişkin Anne ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çocukların en çok izledikleri programlara bakıldığında öğretmenlerden 21'i diziler, 12'si haberler, 9'u magazin programları, 8'i çizgi filmler, 6'sı reklamlar, 5'i çocuk programları, 2'si belgeseller yönünde; annelerden 17'si çizgi filmler, 11'i diziler, 11'i magazin programları, 10'u haberler, 7'si reklamlar, 3'ü çocuk programları, 1'i belgeseller yönünde görüş bildirmiştir. Annelerin büyük bir çoğunluğu (42/34) çocuğunun izlediği bu programlardan olumsuz olarak etkilendiğinin, bazı anneler ise (42/8) çocuğunun bu programlardan olumsuz olarak etkilenmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamı ise (20/20) çocukların izledikleri bu tarz televizyon programlarından olumsuz olarak etkilendikleri yönünde görüş bildirmiştir. Sonuçlara bakıldığında çocukların en çok dizileri, çizgi filmleri, haberleri ve magazin programlarını izledikleri ve bu programlardan olumsuz olarak etkilendikleri düşünülebilir. Bazı öğretmen ve anne görüşleri şu şekildedir.

Anne ifadeleri:

'Çocuğumun televiyonda şiddet eğilimli programlardan etkilendiğini düşünüyorum ve izlememesi için çaba gösteriyorum fakat çoğu zaman engel olamıyorum. Bizi dinlemiyor.' (A18)

'Şiddet içerikli programları izlememesi gerektiğini biliyorum ama biz televizyon izlerken o da mecburen izlemiş oluyor. Haberlerde bile şiddet içeren konular var.' (A 6)

'Uzun bir süre bu tarz programları yasakladım ama sonrasında devam ettiremedim. Evde izlemese bile başka bir yerde bir şekilde izliyor ve etkileniyor.' (A 37)

'Ben evde olduğum zamanlarda televizyonu açmıyorum ama işe gittiğimde bakıcımız gün boyunca televizyonu açık tuttuğu için bu tarz programları izliyor. Bu programlardan etkilendiğini ve şiddet davranışını öğrendiğini düşünüyorum. Bakıcıyla konuşmama rağmen engel olamıyorum maalesef.' (A 25)

Çocuğunun televizyon programlarından etkilenmediğini belirten bir annenin ifadesi ise şu şekildedir:

'Çocuğum şiddet içerikli televizyon programı izlemiyor. Bunun için olumsuz olarak etkilendiğini düşünmüyorum. Zaman zaman yararlarını görüyorum. Belgesellerden hayvanlar hakkında bilgi ediniyor, çizgi filmlerden ise bazı çocuk şarkılarını ve kavramları öğreniyor.' (A 10)

Öğretmen ifadeleri:

'Çocukların şiddet içeren programlardan kesinlikle etkilendiğini düşünüyorum. Çocuk şiddeti bir şekilde zaten öğrenmiş olarak okula geliyor ve bu öğrenilmiş davranışı tamamen ortadan kaldırmak çok zor ve zaman alıyor.' (Ö 5)

'Çocukların çoğunluğu çok fazla çizgi film izliyor ve çizgi filmlerin çoğunda şiddet içeren sahneler çok fazla olduğu için çocukları olumsuz olarak etkiliyor.' (Ö 19)

'Maalesef bazı çocuk programlarında bile şiddet içeren sahnelere rastlamak mümkün. Doğrudan olmasa bile dolaylı olarak bu sahneler mevcut. Çocukların bilinçaltına yerleştiğini ve etkilendiklerini düşünüyorum. Çocukların belirli bir yaşa kadar çok fazla televizyon izlememeleri gerekiyor.' (Ö 11)

3.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görülen Şiddet Davranışını Önlemek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Anne ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmen görüşlerine baktığımızda ailelerin bilinçlendirilmesi için aile eğitimi seminerlerinin verilmesi (20/7), öğrencilerde akran zorbalığı farkındalığı oluşturulması (20/5), şiddete yönelten davranışın tespit edilip okul aile işbirliğinin sağlanması, şiddeti tetikleyici uyarıların ortadan kaldırılması (20/2), teknoloji ve sosyal medya kullanımının azaltılması, aile içi şiddetin önlenmesi ve öğretmenlere eğitim verilmesi (20/1) şeklinde olduğunu görmekteyiz. Anne görüşlerinin ise; çocukla yaptığı davranış hakkında konuşulması gerektiği

(42/13), çocuklara şiddet içeren programların izletilmemesi gerektiği (42/7), çocuğun bu davranışı neden gösterdiğini anlamaya çalışılması gerektiği (42/6), çocuğun dikkatini başka yöne çekmek gerektiği, çocuğa kurallar koymak gerektiği (42/5), şiddet eğilimi gösteren çocukla daha yakından ilgilenilmesi gerektiği (42/4), davranışın sönmesi için görmezden gelinmesi gerektiği (42/2) yönünde olduğu görülmektedir. Bazı öğretmen ve anne görüşleri şu şekildedir.

Öğretmen ifadeleri:

'Öncelikle şiddete yönelten davranış tespit edilir. Yapılan tespit sonucunda rehberlik servisi ile koordineli çalışma yürütülerek gerekli önlemler alınır. Bu önlemler; veli ile görüşme, olumsuz okul ikliminin değiştirilmesi, öğretmen ve okul idaresi olarak rol model olma vb. şeklinde sıralanabilir.' (Ö 4)

'Ailelerin bilinçlenmesi önceliğimiz olmalıdır. Çocuk ailesinden gördüğü davranışları göstermektedir.' (Ö 16)

'Empati kurabilecekleri video, slayt vb. izletilebilir, oyunlar ve dramalar yoluyla anlatılabilir. Ayrıca aile eğitim seminerleri düzenlenmelidir.' (Ö 6)

'Öğrenci ile yaptığı davranışın sonuçları ve zarar verdiği arkadaşı ile ilişkisi hakkında konuşulabilir.' (Ö 20)

Anne ifadeleri:

'Çocuklara şiddet içeren programların izletilmemesi gerekiyor ama bazen bizi dinlemiyor, izlemek istiyor. Engel olamıyoruz çoğu zaman.' (A 23)

'Yaptığı davranışın yanlış olduğunu anlatmaya çalışıyorum. Doğru ile yanlış, iyi ile kötüyü öğretmek için onun anlayacağı şekilde onunla konuşuyorum.' (A 42)

'Dikkatini başka yöne çekmeye çalışırım. Çok hırçınlık yaptığı zaman evden uzaklaştırmak için parka götürürüm. Parkta vakit geçirmeyi seviyor. Sevdiği şeyleri yapmaya çalışırım.' (A 15)

'Yaptığı davranışa göre kısıtlama, uyarı, fiziksel olmayan ceza verilebilir. Mesela bir hafta sevdiği bir şeyi alamayacağını söylüyoruz.' (A 8)

3.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Şiddet Davranışını Öğrenme Şekillerine İlişkin Anne ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmen görüşlerine baktığımızda; çocukların şiddet davranışını televizyondan (20/7), ailesinden (20/5), internetten, akranlarından ve arkadaşlarından (20/3), yakın çevresi ve akrabalarından (20/2) öğrendikleri yönünde görüş bildirdiklerini görmekteyiz. Annelerin

görüşlerinin ise; çocukların televizyondan (42/15), aileden (42/10), internetten (42/7), akranlarından ve arkadaşlarından (42/6), yakın çevresi ve akrabalarından (42/4) şiddet davranışını öğrendikleri yönünde olduğu görülmektedir. Bu görüşler sonucunda, çocukların şiddet davranışını çoğunlukla televizyon programlarından ve ailesinden öğrendiğini söyleyebiliriz. Bazı öğretmen ve anne görüşleri ise şu şekildedir.

Öğretmen ifadeleri:

'Sınıfımda bulunan öğrencilerin evlerinde çok fazla televizyon izlediklerini düşünüyorum. Serbest zaman etkinliğinde izledikleri dizilerden ve çizgi filmlerden bazı şiddet sahnelerini oyunlarında canlandırıyorlar.' (Ö 18)

'Bazı öğrencilerim maalesef ailesinden öğrendiği şiddet davranışını sınıfta diğer arkadaşlarına uyguluyor. Bu konuda ailelerin daha dikkatli olması gerekiyor. Çocuklar şiddeti aileden görerek öğrenebiliyor.' (Ö 6)

Anne ifadeleri:

'Oğlumun televizyondaki bazı programlardan etkilendiğini ve şiddet davranışını öğrendiğini okula başladığında fark ettim. Okulda arkadaşlarına vuruyordu ve kaba davranıyordu. Evde tek başınayken hiç yapmadığı hareketleri yaptığını gördüm. Öğretmenimizle bu konuyu konuştuğumuzda, oğlumun sınıfta bazı çizgi film karakterlerini taklit ettiğini öğrendim. Evde kural koydum, artık çok fazla çizgi film izlemiyor.' (A19)

3.5. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gösterdikleri Şiddet Eğilimli Davranışlara İlişkin Anne ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenler çocuklarda en çok vurma (20/9), bağırma (20/5), oyuncak fırlatma ve eşyalara zarar verme (20/4), ısırma (20/2) davranışlarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Anneler ise çocuklarında vurma (42/17), bağırma (42/12), oyuncak fırlatma ve eşyalara zarar verme (42/8), ısırma (42/5) davranışlarını gözlemlemişlerdir. Sonuçlara baktığımızda çocuklarda en çok görülen şiddet davranışlarının vurma ve bağırma şeklinde olduğunu söyleyebiliriz. Bazı öğretmen ve anne görüşleri ise şu şekildedir.

Öğretmen ifadeleri:

'Özellikle serbest zaman etkinliğinde çocuklar arasında vurma davranışı daha fazla oluyor. Çocuklar bir oyuncağı paylaşamadıkları zaman birbirlerine vuruyorlar.' (Ö 18)

' Bazı çocuklar nedenini anlayamadığım şekilde hırçın davranışlara sahip. Görünürde hiçbir sebep yokken arkadaşına oyuncak fırlatıyor. Uyardığım zaman ise cevap vermek yerine bağırıyor.' (Ö 7)

'Bir öğrencimde okula ilk başladığında sebepsiz şekilde ısırma davranışı çok fazla vardı. Anne ile görüştüğümde evde hiç bu şekilde davranmadığını söyledi. Küçük kardeşi olmasına rağmen onu hiç ısırmadığını belirtti. Sanırım okula uyum sağlamada ve kendisini ifade etmede sorun yaşadığı için bu davranışı gösteriyordu. Çok sıkı takip etmemiz sonucunda ilerleyen aylarda ısırma davranışını bıraktı.' (Ö 3)

Anne ifadeleri:

'Evde özellikle abisine karşı çok hırçın davranıyor. Ders çalışmasına izin vermiyor, çoğu zaman abisinin kalemini alıp fırlatıyor.' (A 3)

'Özellikle televizyonda gördüğü şeyleri almadığımızda kendini yerlere atıp bağıyor. Bazen de çevredeki eşyaları fırlatıyor.' (A 41)

3.6. Okul Öncesi Eğitim Dönemi Çocuklarının Cinsiyetine Göre Televizyon Programlarını İzleme Sürelerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya 24'ü erkek ve 18'i kız olmak üzere toplamda 42 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan 18 kız öğrenciden 4'ünün 1-3 saat, 6'sının 3-5 saat ve 8'inin 5 saat ve daha fazla televizyon izlediği görülmektedir. Araştırmaya katılan 24 erkek öğrenciden 3'ünün 1-3 saat arasında, 8'inin 3-5 saat arasında, 13'ünün ise 5 saat ve daha fazla televizyon izledikleri görülmektedir. Sonuçlara baktığımızda çocukların televizyon izleme süreleri ile cinsiyetleri arasında fark olmadığı, çocukların büyük bir çoğunluğunun günlük televizyon izleme sürelerinin 5 saat ve daha fazla olduğu görülmektedir.

3.7. Okul Öncesi Eğitim Dönemi Çocuklarının Yaşlarına Göre Televizyon Programlarını İzleme Sürelerine Yönelik Bulgular

Kız öğrencilerden 12'sinin 6 yaş grubunda ve 6'sının 5 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerden ise 15'inin 6 yaş grubunda ve 9'unun 5 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin televizyon izleme süreleri incelendiğinde 5 yaş grubundaki 6 kız öğrenciden 1'inin 1-3 saat arasında, 1'inin 3-5 saat arasında, 4'ünün 5 saat ve daha fazla televizyon izlediği; 5 yaş grubundaki 9 erkek öğrenciden 1'inin 1-3 saat arasında, 3'ünün 3-5 saat arasında, 5'inin 5 saat ve daha fazla televizyon izlediği görülmektedir. 6 yaş grubundaki 12 kız öğrenciden 3'ünün 1-3 saat arasında, 5'inin 3-5 saat arasında, 4'ünün 5 saat ve daha fazla televizyon izlediği; 6 yaş grubu 15 erkek öğrenciden 2'sinin 1-3 saat arasında, 5'inin 3-5 saat arasında, 8'inin 5 saat ve daha fazla televizyon izlediği görülmektedir. Sonuçlara baktığımızda çocukların yaş grupları ile televizyon izleme süreleri arasında anlamlı bir fark

olmadığı, 5 yaşındaki ve 6 yaşındaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun 5 saat ve daha fazla televizyon izlediği görülmektedir.

3.8. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Öncesi Kuruma Devam Etme Sürelerine Göre Televizyon İzleme Sürelerine Yönelik Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine baktığımızda 18 kız öğrenciden 10'unun 1 yıldan daha az, 6'sının 1 yıl, 2'sinin 2 yıl okul öncesi kuruma devam ettiğini görmekteyiz. 24 erkek öğrenciden 14'ünün 1 yıldan daha az, 7'sinin 1 yıl, 3'ünün 2 yıl okul öncesi kuruma devam ettiği görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden kız ve erkek öğrencilerin toplamına baktığımızda 1 yıldan daha az sürede devam edenlerin toplamda 24 olduğu, 1 yıl devam edenlerin toplamda 12 olduğu, 2 yıl devam edenlerin ise toplamda 6 olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerden okul öncesi eğitim kurumuna 2 yıldan daha fazla devam eden öğrencinin olmadığı görülmektedir.

Televizyon izleme sürelerine baktığımızda ise okul öncesi eğitim kurumuna 1 yıldan daha az bir süre devam eden kız öğrencilerden 1-3 saat arasında televizyon izleyen 1 öğrencinin olduğunu, 3-5 saat arasında televizyon izleyen 2 öğrencinin olduğunu, 5 saat ve daha fazla süre televizyon izleyen 7 öğrencinin olduğunu görmekteyiz. Okul öncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden kız öğrencilerden 1-3 saat arasında televizyon izleyen 1 öğrencinin olduğunu, 3-5 saat televizyon izleyen 1 öğrencinin olduğunu, 5 saat ve daha fazla televizyon izleyen 4 öğrencinin olduğunu görmekteyiz. Okul öncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden kız öğrencilerden 1-3 saat arasında televizyon izleyen 1 öğrencinin olduğunu, 3-5 saat televizyon izleyen 1 öğrencinin olduğunu, 5 saat ve daha fazla televizyon izleyen öğrencinin olmadığı görülmektedir.

Televizyon izleme sürelerine baktığımızda okul öncesi eğitim kurumuna 1 yıldan daha az bir süre devam eden erkek öğrencilerden 1-3 saat arasında televizyon izleyen 2 öğrencinin olduğunu, 3-5 saat arasında televizyon izleyen 3 öğrencinin olduğunu, 5 saat ve daha fazla süre televizyon izleyen 9 öğrencinin olduğunu görmekteyiz. Okul öncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden erkek öğrencilerden 1-3 saat arasında televizyon izleyen 1 öğrencinin olduğunu, 3-5 saat televizyon izleyen 2 öğrencinin olduğunu, 5 saat ve daha fazla televizyon izleyen 4 öğrencinin olduğunu görmekteyiz. Okul öncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden erkek öğrencilerden 1-3 saat arasında televizyon izleyen öğrencinin olmadığı, 3-5 saat televizyon izleyen 2 öğrencinin olduğunu, 5 saat ve daha fazla televizyon izleyen 1 öğrencinin olduğu

görülmektedir. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin televizyon izleme sürelerine baktığımızda ise 1 yıldan az bir süredir anaokuluna giden bu öğrencilerin günlük daha fazla televizyon izlediklerini söyleyebiliriz.

3.9. Çocuklarda Görülen Şiddet Eğilimli Davranışların Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan 42 anneden 18'i lise mezunu, 10'u üniversite mezunu, 8'i ilkokul mezunu, 5'i ortaokul mezunu ve 1'i yüksek lisans mezunudur. Lise mezunu olan annelerden 16'sı çocuğunda şiddet eğilimli davranış olduğu yönünde, 2'si ise şiddet eğilimli davranış olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Üniversite mezunu olan annelerden 8'i çocuğunda şiddet eğilimli davranış olduğu, 2'si ise olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. İlkokul mezunu olan annelerden 5'i çocuğunda şiddet eğilimli davranış olduğu, 3'ü ise şiddet eğilimli davranış olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Ortaokul mezunu olan annelerden 4'ü çocuğunda şiddet eğilimli davranış olduğu, 1'i şiddet eğilimli davranış olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Yüksek lisans mezunu olan 1 anne ise çocuğunda şiddet eğilimli davranış olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak 42 anneden 34'ü çocuğunda şiddet eğilimli davranış olduğunu söylemektedir. Bu annelerden sadece 8'i çocuğunda şiddet eğilimli davranış olmadığını belirtmiştir. Çocukların gösterdiği şiddet davranışları ile annelerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Çocukların büyük çoğunluğunun annenin öğrenim durumuna bakılmaksızın şiddet davranışını gösterdiği görülmektedir.

3.10. Çocuklarda Görülen Şiddet Eğilimli Davranışların Annenin Mesleğine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan annelerin büyük bir çoğunluğunun (42/29) ev hanımı olduğu görülmektedir. 29 ev hanımından 27'si çocuğunda şiddet eğilimli davranışın olduğunu, 2'si ise şiddet eğilimli davranışın olmadığını söylemişlerdir. Annelerin bazıları memur (42/6), işçi (42/3) ve serbest meslek (42/4) sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Memur olarak çalışan annelerden 3'ü çocuğunda şiddet eğilimli davranış olduğu, 3'ü ise şiddet eğilimli davranış olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. İşçi olarak çalışan annelerden 1'i çocuğunda şiddet eğilimli davranış olduğu, 2'si ise şiddet eğilimli davranış olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca serbest meslek yaptıklarını söyleyen annelerden 3'ü çocuğunda şiddet eğilimli davranış olduğunu, 1'i ise şiddet eğilimli davranış olmadığını belirtmiştir. Bulgular incelendiğinde çocuklarda görülen şiddet eğilimli davranışlar ile annelerin meslekleri arasında anlamlı bir fark

olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan annelerin büyük çoğunluğunun ev hanımı olması bu sonucu vermiş olabilir.

3.11. Çocuklarda Görülen Şiddet Eğilimli Davranışların Annenin Yaşına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Bulgular

Çocuklarda görülen şiddet eğilimli davranış problemlerinin annenin yaşına göre farklılaşmasını içeren bulgular incelendiğinde 25 yaş ve altı 7 anneden 5'i, 25-35 yaş arasındaki 18 anneden 16'sı, 35-45 yaş arasındaki 17 anneden 13'ü çocuğunda şiddet davranışının olduğunu söylemektedir. Bunun yanında 25 ve daha küçük yaşta annelerin sadece 2 tanesi, 25-35 yaş arasındaki annelerin 3 tanesi ve 35-45 yaş arasındaki annelerin ise 3 tanesi çocuklarında şiddet içerikli davranış olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Çocukların genel olarak annenin yaşı fark etmeksizin şiddet eğilimli davranışa sahip olduklarını söyleyebiliriz. Sonuç olarak bulgular incelendiğinde annelerin yaşı ile çocuklarda görülen şiddet davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, "okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 5-6 yaş grubundaki çocukların televizyon izleme alışkanlıkları ile şiddet eğilimli davranışları arasındaki ilişki" konusu, televizyondaki şiddet görüntülerinin çocuklarda olumsuz etkiye neden olduğu düşüncesinden yola çıkılarak incelenmiştir. Literatür taramasında, televizyondaki şiddet görüntülerinin çocuklar üzerindeki olumsuz etkisini açıklamak ve düşüncüyü destekleyen bilgileri ortaya çıkarmak için örnekler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekilde değerlendirilebilir.

Önemli icatlardan birisi olarak televizyonun her evde bulunduğu görülmektedir fakat çocuklarımız ve aileleri bu icadı bilinçsiz bir şekilde kullanmaktadır. Aileler televizyon programlarından çocuklarının olumsuz olarak etkilenmemesi için yeterli bilgiye ve ilgiye sahip değildirler. Televizyondaki karakterler çocuklara kötü örnek olmakta ve onları çoğu zaman olumsuz olarak etkilemektedir. Bu olumsuz etkilerden en önemlisi de şiddet ve saldırganlıktır. Çocuklar televizyon programlarındaki kahramanları örnek almakta ve onların sergiledikleri şiddet davranışını taklit etmektedirler. Televizyonu çok fazla izleyen çocuklar, televizyon programlarında yayınlanan görüntüleri gerçek yaşam ile karıştırmakta ve bu programlarda gördüklerini gerçek yaşamda uygulamaya çalışmaktadırlar.

Araştırmanın ilk sonucuna göre, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların televizyon programlarındaki şiddet unsurlarından olumsuz olarak etkilenmelerine ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin tamamı ve annelerin büyük bir çoğunluğu şiddet içeren televizyon programlarından çocukların olumsuz olarak etkilendiği yönünde görüş bildirmiştir. Bu programları izleyen çocukların; şiddet içeren film, dizi, çizgi film ve haberlerdeki şiddet davranışlarını normal olarak düşündükleri, bu yayınların çocukların ruh halini olumsuz olarak etkilediği, gerçek ile kurguyu ayırt edemedikleri, çocukları şiddete özendirdiği, izlediği karakterleri model aldığı, bazı karakterlerden korktuğu, argo kelimeler öğrendiği ve bu kelimeleri kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle gerçek yaşam ile kurmacayı birbirinden ayırt edemeyen çocukların saatlerce çizgi film izlemesi, onların şiddet davranışına karşı duyarsızlaşmasına neden olmaktadır (Saraç,2018). Luther ve Legg (2010) çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin yaptıkları araştırmada televizyonda yayınlanan birçok çizgi filmin sosyal ve fiziksel saldırganlık örnekleri içerdiğine dikkat çekmiştir. Çocukları eğlendirmek amacı ile yayınlanan çizgi filmlerde kesici alet ve bomba kullanma, ateş etme gibi sahneler örnek olarak verilebilir. Çocukların buna benzer sahneleri gerçek yaşamlarında da taklit edebilecekleri söylenmektedir (Adak Özdemir ve Ramazan 2012). Singer J.L ile Singer D.E (1981) televizyonun çocuklar üzerindeki etkisini incelemek için İngiltere'deki yatılı okullarda kalan 13 ile 16 yaş grubundaki çocuklarla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada çocuklar iki gruba ayrılmış ve bir gruba 15 gün boyunca sadece sosyal içerikli ve komik programlar izletilmiş, ikinci gruptaki çocuklara ise şiddet içerikli programlar ve filmler izletilmiştir. Bu çalışma sonucunda birinci gruptaki çocuklarda iletişim, gülme ve hoşgörü düzeyinin yüksek olduğu; ikinci gruptaki çocuklarda ise fiziksel ve sözel şiddetin yüksek olduğu görülmüştür. Yıldırım'ın (2008) yaptığı çocuk ve televizyonda şiddet adlı çalışmada 5 yaş grubu çocukların babalarının ve annelerinin televizyondaki şiddet görüntülerinin çocuklarda saldırgan davranışlara etki edip etmediğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu çalışma sonucuna baktığımızda ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarının televizyon programlarındaki şiddet içerikli sahnelerden etkilendiğini ve davranışlarında bu şiddet sahnelerini gösterdiğini belirttikleri görülmektedir. Buna benzer şekilde yapılmış araştırmaların çoğunda da televizyon programlarının olumsuz etkilerinden söz edilmektedir.

Araştırmanın ikinci sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların televizyon programlarından dizileri, çizgi filmleri, haberleri ve magazin programlarını çok fazla izledikleri görülmektedir. Belgesellerin ve çocuk programlarının ise daha az izlendiği sonucuna

ulaşmıştır. Cesur ve Paker (2007) yaptıkları bir araştırma sonucunda; çocuklar tarafından en çok izlenen televizyon programlarının %41,6 oranı ile çizgi filmler ve %20,6 oranı ile diziler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin Cesur ve Peker'in araştırmasını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarında görülen şiddet davranışını önlemek için öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ailelerin bilinçlendirilmesi için aile eğitimi seminerleri verilmesi gerektiğini ve öğrencilerin şiddet konusunda farkındalıklarını arttırıcı drama, oyun, animasyon gibi çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Annelerin büyük bir çoğunluğu ise çocuklarla gösterdiği şiddet davranışı hakkında konuşulması ve şiddet içeren programların izletilmemesi gerektiği şeklinde görüş bildirmiştir. Buradan, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarda görülen şiddet davranışlarını önlemek için ailelerin yetersiz bilgiye sahip olduklarını düşündükleri ve ailelerin eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılabilir. Annelerin ise bu konuda sadece çocuklarla konuşulmasının ve programların izletilmemesinin yeterli olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir.

Araştırmanın dördüncü sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların şiddet davranışını çoğunlukla televizyondan ve aileden öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çocukların internetten, yakın çevre ve akrabalarından, arkadaş ve akranlarından da şiddet davranışlarını öğrendikleri görülmektedir.

Araştırmanın beşinci sonucuna göre, okul öncesi dönem çocuklarının en çok vurma ve bağırma davranışını gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında oyuncak fırlatma, eşyalara zarar verme ve ısırma davranışlarına da rastlanmaktadır.

Araştırmanın altıncı ve yedinci sonuçlarında ise okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine göre televizyon programlarını izleme süreleri arasında herhangi bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çocukların ortalama olarak günlük 5 saat ve daha fazla televizyon izledikleri söylenebilir. Literatür taramasından elde edilen sonuçlara göre bu süre oldukça fazladır. Arslan ve diğerleri (2006) tarafından yapılan bir çalışma incelendiğinde; okul çağındaki çocukların %43'ünün günde 3 saatten fazla TV izlediği belirlenmiştir. Yaşla birlikte televizyon izleme alışkanlığının arttığı görülmüştür. Ertürk ve Gül'ün (2006) 7-12 yaş arası çocuklarda televizyon haberlerinin çocuklardaki stres etkileri isimli çalışmasında, çocukların evlerindeki televizyonların günlük ortalama 4 saat 53 dakika açık kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Akkuş ve Yılmaz'ın (2015), Yetim ve Sarıçam'ın (2016) çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme süreleri 2-6 saat arasında

bulunmuştur. Eron ve Heusmann'ın (1985) Finlandiya, ABD ve Polonya'daki çocuklar üzerinde yaptıkları karşılaştırmalı çalışma sonucunda çocukların davranışları ile televizyon programlarındaki şiddet görüntüleri arasında bir ilişki görülmüştür. Araştırma sonucunda saldırgan davranışları sadece erkek çocukların göstermediği, kız çocukların da saldırgan davranışlar sergilediği sonucuna varılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin, literatür incelemesi sonucunda ulaşılan bilgileri destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sekizinci sonucuna göre, okul öncesi eğitim kurumuna 1 yıldan daha az bir süredir devam eden çocukların, okul öncesi eğitim kurumuna 1 ve 2 yıl devam etmekte olan çocuklara göre daha fazla televizyon izledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının azalmasına okul öncesi eğitimin destek olduğu söylenebilir. Anderson ve Bushman (2002) çocukların televizyon izleme sürelerinin azaltılmasının davranışları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu araştırma için bir grup ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisinin televizyon izleme süreleri ve bilgisayarda oyun oynama süreleri kontrol altına alınmıştır. Çocukların bilgisayar oyunları oynama süreleri ve televizyon izleme süreleri azaltılmış ve bunların yerine yaşlarına uygun aktiviteler yaptırılmıştır. Bu aktiviteleri yapan çocuklarda fiziksel ve sözlü saldırganlığın önemli ölçüde azaldığı görülmüştür. Literatürdeki bu araştırma sonucu ile bu araştırma sonucunda elde edilen bilginin benzer nitelikte olduğunu söyleyebiliriz. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların televizyon izlemek yerine okulda akranları ve öğretmenleri ile birlikte daha faydalı aktiviteler yapmaları sonucu televizyon izleme alışkanlıklarının azaldığı görülmektedir.

Araştırmanın dokuzuncu, onuncu ve on birinci sonuçlarına göre, çocuklarda görülen şiddet eğilimli davranışların annenin öğrenim düzeyi, yaşı ve mesleğine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Burada üniversite mezunu olan annelerin ifadeleri sonucunda tamamının bir işte çalıştığı ve çocuklarını bakıcıya emanet ettikleri, bu bakıcıların da gerekli bilgiye sahip olmadıkları ve gereken önemi göstermedikleri sonucuna varılabilir. İnan'ın (2016) yapmış olduğu bir çalışmanın sonucunda, çocukların televizyon izledikleri saatlerde ebeveynlerin çalışıyor olmasından dolayı kontrolsüz ve denetimsiz televizyon izleme oranının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ev hanımı olan annelerin ifadelerine göre, genellikle evde televizyonun gün boyunca açık olduğu ve çocukların evde buldukları süre boyunca televizyona maruz kaldıkları sonucuna varılmıştır. Gülay'ın (2008) 5-6 yaş arası çocukların akranları ile ilişkilerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırması sonucunda saldırganlığın annenin eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı tespit

edilmiştir. Uysal'ın (2011) yaptığı araştırma sonucunda, fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın anne eğitim durumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

4.2. Öneriler

1. Bu çalışmada sadece Mersin ilinin Silifke ilçesinde bulunan öğretmen ve anne görüşlerine yer verilmiştir. Benzer araştırmalar farklı bölgelerdeki öğretmen ve ebeveynlerle, daha geniş kapsamlı yürütülebilir. Babalarla da bu konuda benzer çalışmalar yapılabilir.

2. Çocuğun şiddet eğilimli davranışlarının erken yaşlarda fark edilmesi ve bu davranışların çözümüne yönelik çalışmaların yapılması ileride daha büyük sorunların oluşmasını engelleyecektir.

3. Okul öncesi eğitim uygulayan kurumlarda görev yapan öğretmenlerin yeterli pedagojik bilgiye sahip olmaları için bu konuda öğretmenlere bilgi ve beceri kazandıracak eğitimler verilmelidir.

4. Çocuklarda görülen şiddet davranışları hakkında aileler bilinçlendirilmelidir. Şiddet davranışları ile başa çıkabilme yolları ve bu konuda neler yapabilecekleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak için ebeveynlere yönelik eğitimler ve seminerler verilmelidir.

5. Ebeveynlere ve öğretmenlere medya okuryazarlığı eğitimi verilmelidir.

6. Çocukların izledikleri televizyon programları özenle seçilmeli, televizyon izleme süreleri ve programların içeriği ebeveynler tarafından denetlenmelidir.

7. Televizyon anneler tarafından kesinlikle 'bakıcı' olarak kullanılmamalıdır. Annelerin çocukları ile kaliteli zaman geçirmelerini sağlamaları gerekmektedir.

8. Okullarda veli katılımlı etkinlikler planlanabilir. Bu etkinliklerde annelere, çocukları ile birlikte kaliteli zaman geçirebilecekleri alternatif etkinlik fikirleri verilebilir.

9. Öğretmenlerin çocukların televizyon izleme ve program seçimi konusunda bilinçlenmelerini sağlamak için farklı etkinlikler ve yöntemler uygulamaları gerekmektedir.

10. Televizyonda izlenecek program çocuğun yaşına uygun olarak seçilmeli ve program çocukla birlikte izlenmelidir.

11. Bu çalışma okul öncesi eğitim almayan çocuklarla da yapılabilir.

12. Okul öncesi dönem çocuklarının şiddet davranışlarını önleyici programlar hazırlanarak bu programların etkililiği pilot okullar belirlenerek uygulamaya konulabilir.

13. Öğretmenlerin okullarda çocukların şiddet eğilimli davranışları ile tek başlarına baş edemedikleri görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi kurumlara psikolog, sosyal hizmet

uzmanı, çocuk gelişimi uzmanı ve rehber öğretmenlerin daimi olarak görevlendirilmeleri yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 35, 157-173.

Akkuş, S. Y. ve Yılmaz, Y. (2015). 3-60 ay arası çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale", 11-13 Mayıs, Ankara. Sözel Bildiriler XIV. SS060.

Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2002). Media violence and societal violence. Science 295: 2377–2378.

Arslan, F., Ünal, A. S., Güler, H., ve Kardeş, K. (2006). Sosyal Bilimler El Sözlüğü, 1. baskı, İstanbul, Alfa Kitabevi. "Okul Çağı Çocuklarının Televizyon İzleme Alışkanlıklarının İncelenmesi", TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 5/6, 391- 401.

Ayrancı, Ü., Köşgeroğlu, N., ve Günay, Y. (2004). Televizyonda çocukların en çok seyrettikleri saatlerde gösterilen filmlerdeki şiddet düzeyi. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 5, 133- 140.

Cesur, S. ve Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(19), 106-125.

Eron, L. D. ve Heusmann, L. R. (1985). The role of television in developmental of prosocial and antisocial behavior. In D.Olweus, M. Radke-Yarrow, & J Block (Eds.), Development of antisocial and prosocial behavior Orlando, FL: Academic Press.

Ertürk, Y.D. ve Gül, A.A. (2006). Çocuğunuzu televizyona teslim etmeyin. Ankara: Nobel Yayınları.

Eski, Ö. (2018). Türkçenin Güzel Kullanımı Açısından Çizgi Filmlerde Kelime Kadrosu ve Millî Şuur. Türk Dili Dergisi, 798, 98-103.

Gülay, H. (2008). 5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları Ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güngör, M. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Televizyon İzleme Alışkanlıkları ve Anne Baba Tutumları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11 (28), 199-216.

İnan, H. (2016). Çocuklarda problem davranışlar ve ailelerin desteklenmesi, (Ünite 7, 181-211). A. Arıkan & B. Dinç. Aile Eğitimi. Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Önlisans Programı. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Kahraman, D. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının yeme davranışlarının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.

Kalem, B. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının en çok izledikleri çizgi filmlerde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Ankara.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri. 11. Baskı, Tekişik Matbaası ve Rehber Yayınevi, Ankara.

Lemish, D. (2007). Children and Television. A Global Perspective. Blackwell Publishing, Oxford.

Luther, C. A. ve Legg, J. B. (2010). Gender differences in depictions of social and physical aggression in children's television cartoons in the US. *Journal of Children and Media*, 4(2), 191-205. <https://dx.doi.org/10.1080/17482791003629651>

Oktaç, A. ve Polat Unutkan, Ö. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. Morpa Yayınları, 11-68-69. İstanbul.

Olweus, D. (1999). Bullying prevention program. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder.

Özben, Ş. (2009). Medyanın Çocuklar Ve Gençler Üzerindeki Etkileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 105, 11-19.

Saraç, H. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik çizgi filmlerde toplumsal cinsiyetin inşası: Niloya örneği. Yüksek lisans tezi, T. C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı.

Singer, J.L. ve Singer, D.E. (1981). *Television, Imagination and Aggression: A Study of Pre-Schoolers*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Şirin, M. R. (1998). *Televizyon Çocuk ve Aile*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (BT). Şiddet. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 23 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.

Tutar, H. (2004). *İşyerinde psikolojik şiddet*. Platin Yayınları, 3. Baskı, Ankara.

Uysal, H. (2011). Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ülken, B. F. (2011). "Televizyon İzlemede Anne-Baba Aracılığı İle Çocukların Saldırgan Davranışları Arasındaki İlişki". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(1), 195-216.

Yeşilbaş, H. (2016). Sağlıkta Şiddete Genel Bakış. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 3, 44-54.

Yetim, G. ve Sarıçam, H. (2016). Çizgi Film Programlarının Çocuklara Etkisi Konusunda Ailelerin Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 341-364.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, E. (2008). Çocuk ve televizyonda şiddet: 5 yaşındaki çocukların anne - babalarının televizyondaki şiddetin saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİJİTAL BAĞIMLILIĞIN ALANYAZIN DEĞERLENDİRİLMESİ

A REVIEW OF THE LITERATURE ON EARLY CHILDHOOD DIGITAL ADDICTION

Feyza Pınar Ünal¹

Makalenin Alanı: Eğitim Teknolojileri

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

05.04.2022

Kabul Tarihi

31.05.2022

Anahtar Kelimeler

Derleme
araştırması, dijital
bağımlılık, erken
çocukluk dönemi,
teknoloji, teknoloji
kullanımı

Özet

Teknolojinin ve buna bağlı ürünlerin dünyanın her yerinde hızlı bir yayılım gösterdiği bilinmektedir. Bu değişimle beraber teknolojik ürünleri kullanan insan sayısı her geçen gün hızla artmaktadır. 2021 yılı itibarıyla 4,5 milyardan fazla insanın internet kullanıcısı olduğu bilinmektedir. Doğal olarak bu kullanımlardaki aşırılık bireylerde "internet bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığı" gibi durumların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. İnternet bağımlılığı tespit edilen bireylerde "duygu kaybı, uyku düzeninin bozulması, göz kuruluğu, kişisel bakıma dikkat etmeme, başarısızlık, internet erişimi olmadığında öfke durumu, bel ve boyun ağrıları, yeme düzeninin bozulması, aşırı stres, sosyalleşme problemi ve yalnızlık, obsesif kompulsif bozukluk" gibi birçok rahatsızlık görülmektedir. Dijital oyun bağımlılığı konusunda yapılan çalışmalarda, bu durumda olan bireylerde aşırı sinirlilikten, sosyal hayatta başarılı olamamaya kadar birçok olumsuzlukla karşılaştığı gözlemlenmiştir. Akıllı telefon bağımlılığı ise özellikle erken çocukluk dönemindeki bireylerde çok ciddi boyutlara ulaşan zihinsel ve fiziksel olumsuzlukların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Ebeveynlerin, erken çocukluk döneminden başlayarak her yaş grubunda, bu bağımlılık türleriyle mücadele vermesi gerektiği yapılan akademik çalışmalar tarafından tavsiye edilmiştir. Bu sebeple, teknolojinin çocukların gelişimlerine katkı sağlaması ve amacına uygun bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamdan yola çıkılarak araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde dijital bağımlılık konusunun ilgili alanyazın kapsamında değerlendirilmesidir. Yapılan bu derleme araştırmasının erken çocuklukta teknoloji uygulaması sonucu ortaya çıkacak dijital bağımlılığa ve dijital bağımlılığın etkilerine yönelik yapılacak yeni çalışmalara, konuyla ilgili uygulamalara ışık tutarak eğitim bilimleri ve teknolojileri alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Article Info

Received

05.04.2022

Accepted

31.05.2022

Keywords

Review study,
digital addiction,
early childhood,
technology,
technology use

Abstract

It is known that technology and related products are spreading rapidly all over the world. With this change, the number of people using technological products is increasing day by day. As of 2021, it is known that more than 4.5 billion people are internet users. Naturally, excessive use of these uses can lead to situations such as "internet addiction, digital game addiction and smartphone addiction" in individuals. In individuals with internet addiction, "loss of emotion, sleep disorder, dry eyes, not paying attention to personal care, failure, anger when there is no internet access, low back and neck pain, deterioration in eating patterns, excessive stress, socialization problem and loneliness, obsessive compulsive disorder" many ailments such as In the studies on digital game addiction, it has been observed that individuals with this condition face many negativities, from excessive irritability to not being successful in social life. Smartphone addiction, on the other hand, leads to the emergence of mental and physical negativities, which reach very serious dimensions, especially in individuals in early childhood. It has been recommended by academic studies that parents should struggle with these types of addiction in every age group, starting from early childhood. For this reason, technology should contribute to the development of children and be used in accordance with its purpose. Based on this context, the aim of the research is to evaluate the issue of digital addiction in early childhood within the scope of the

¹ Ayşe-Yusuf Erdemir Anaokulu, Denizli, e-posta: feyzapinar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4166-0358 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

relevant literature. It is thought that this review study will contribute to the field of educational sciences and technologies by shedding light on the digital addiction that will arise as a result of technology application in early childhood and the effects of digital addiction, by shedding light on the applications related to the subject.

1. GİRİŞ

İnternetin bütün dünya genelinde kullanımı her geçen gün hızla artmaktadır. Öyle ki, son on yıl içerisinde internet kullanıcılarının sayısı hemen hemen iki katına çıkmıştır (Dünya Ekonomik Forumu [World Economic Forum (WEF)], 2020). İnternet kullanımına dair DataReportal (2021) web sayfasının yayınladığı veriler incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır:

- 2021 yılının başında 4,5 milyardan fazla insan internet kullanırken, sosyal medya kullanıcıları 3,8 milyarı bulmuştur.
- Dünya nüfusunun %60'ı halihazırda internet kullanıcısı olmuş durumdadır.
- Küresel anlamda 5,19 milyardan fazla insan cep telefonu kullanmaktadır. Bu sayı geçen yıla göre 124 milyon artış göstermiştir.
- İnternet kullanıcıları günlük ortalama 6 saat 43 dakika çevrimiçi olarak vakit geçirmektedir.
- İnternet kullanımının %53,3'lük kısmı akıllı telefonlardan, %44'lük kısmı dizüstü ve masaüstü bilgisayarlardan, %2,7'lik kısmı tablet bilgisayarlardan ve %0,07'lik kısmı oyun konsolları ve diğer cihazlardan gerçekleşmektedir.

Yukarıdaki veriler incelendiğinde, internetin artık yaşamın her alanında her yaş grubundan insan için vazgeçilmez bir çevrimiçi ortama dönüştüğü sonucu çıkarılmaktadır. Buna bağlı olarak çevrimiçi olarak kullanılacak bu araçların hangi şartlar altında, ne ölçüde ve hangi yaş grubunun ne oranda kullanması gerektiğine dair çeşitli akademik çalışmalar alanyazında sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

Gelişen bu teknolojiye en çabuk uyumu şüphesiz çocukların gösterdiği bilinen bir gerçektir. Bilindiği üzere, teknoloji ve eğitim, teknoloji ve çocuk vb. birçok çalışmada sürekli vurgulandığı üzere yeni nesil çocuklar artık "dijital yerliler" (Prensky, 2001:6) olarak tanımlanmaktadır. Bu dijital yerliler, akıllı teknolojik aletlerin kullanımına dair üst bilgi düzeyine sahip olmalarıyla beraber, doğumlarından sonra çeşitli akıllı cihazlara maruz kalmalarından dolayı dijital içerikle kolayca etkileşime girebilmektedirler (Cho, Kim ve Lee, 2016:365). Çocukların teknolojiye ve yeni gelişen dijital ortamlara aşinalık durumu, süreçte

bilim insanları tarafından teknolojinin çocuklar üzerinde olumlu yönleri ve olumsuz yönleri olmak üzere iki çeşit söylem geliştirmelerine neden olmuştur. İlk söylemde, bilim insanları tarafından teknolojinin gücü sayesinde çocukların eğitim hayatının olumlu etkileneceği ikincisinde ise çocukların günlük sosyal ilişkilerine ve etkileşimlerine zarar verecek muhtemel bir “dijital bağımlılık” durumunun söz konusu olduğu savunulmuştur (Kucirkova, Littleton ve Kyparissiadis, 2018:546).

Bu bağlamdan yola çıkılarak araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde dijital bağımlılık konusunun ilgili alanyazın kapsamında değerlendirilmesidir. Yapılan bu derleme araştırmasının erken çocuklukta teknolojinin fazla kullanılması sonucu ortaya çıkacak dijital bağımlılığa, dijital bağımlılığın etkilerine yönelik yapılacak yeni çalışmalara ve konuyla ilgili uygulamalara ışık tutarak eğitim bilimleri ve teknolojileri alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Dijital Bağımlılık

Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin teknoloji bağımlılığına dair alanyazında yapılan çalışmalar her geçen gün daha da artmaktadır. Bu kabına dair tanımlamalarda da birbirine benzeyen ve farklılaşan yönler, farklı sınıflandırmalar görmek mümkündür. Bu konuda yapılan çalışmaların detaylı bir incelemesini yapan Almourad ve diğerleri (2020:240), dijital bağımlılık ile ilgili çalışmalardan ortaya çıkan tanımlamaları “internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı ve diğer dijital cihaz bağımlılıkları” olmak üzere birbirine benzeyen ve birbirinden farklılaşan özelliklerine göre sınıflandırmışlardır. Bu araştırma kapsamında alanyazında karşımıza çıkan, çocukların yoğun bir şekilde maruz kaldığı internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığı kavramlarını açıklayıp, bunlarla mücadele etmenin yollarına değinilmiştir.

1.2. İnternet Bağımlılığı

Dijital belirliliğin ilk çıkış noktası olduğu bilinen internet bağımlılığına dair yapılmış birbirinden farklı tanımlamalar mevcuttur (Aboujaoude vd., 2006:754; Beard, 2005:13; Block, 2008:307; Cash vd., 2012:293; Cheng ve Li, 2014:756; Griffiths, 1996:471; Han vd., 2009:252; Shapira vd., 1003:749; Sim vd., 2012:769, Smahel,, Wright,, ve Cernikova, 2015:132, Wolfling vd., 2014:7). Yapılan bu araştırmaları incelediğimizde, internet bağımlılığına dair yapılan tanımlamalar zaman içerisinde internet kullanımının yayılması, interneti kullanma amaçlarının çeşitlenmesi ve yan etkilerine dair yapılan çalışmaların artmasıyla değişikliklere uğramıştır. Örneğin, Griffiths (1996:472) yaptığı tanımlamada internet bağımlılığını teknoloji bağımlılığı ile

aynı paralelde düşünüp, internet özelinde bir tanımlama yerine daha genel ifadelerle yer veren bir açıklama yapmıştır. Griffiths (1996: 473)'e göre teknoloji bağımlılığı “davranışsal bağımlılıkların bir alt kümesidir ve bağımlılığın tüm temel bileşenlerini içermektedir”. Bunun yanında Wolfling ve diğerleri (2014:7) yaptıkları tanımlamada, fazla internet kullanımı neticesinde ortaya çıkan olumsuz psikososyal davranışların şiddetindeki artışın internet bağımlılığının en büyük belirtilerinden biri olduğunu savunmuşlardır. İnternet bağımlılığın her yaş grubunda yol açtığı psikolojik ve fiziksel olumsuz durumlara dair alanyazında (Basay vd., 2020:256; Chen ve Gau, 2016:459; Mustafaoğlu vd., 2018:20) yapılan tanımlamalarda en çok vurgulanan kavramlar; aşırı internet bağımlılığı her yaş seviyesinden bireyler birçok fiziksel (uyku düzeninin bozulması, göz kuruluğu, kişisel bakıma dikkat etme, yeme düzeninin bozulması, öfke, bel ve boyun ağrıları vb.), ruhsal (OKB, aşırı stres, duygusuzluk vb.) ve sosyal problemi (sosyal izolasyon, başarısızlık vb.) de bir araya getirmektedir.

1.3. Dijital Oyun Bağımlılığı

Gelişen teknoloji insan yaşamını kolaylaştırmaya dair birçok imkan sunmaktadır. İnsanın sosyal çevresinden eğitim hayatına kadar birçok alana katkı yapan teknolojik gelişmeden, eskiden beri insanlığın eğlence kaynaklarından biri olan “oyun” kavramının da etkilenmediğini söylemek mümkün değildir (Hazar ve Hazar, 2017:203). Teknolojik gelişmelerin ışığında, bir tür eğlence aracı otağ geleneksel oyun kavramı “dijital oyun” kavramına yönelmiştir. 90’lı yıllardan itibaren oyun endüstrisi büyük bir gelişim göstermiş ve piyasaya binlerce dijital oyun süren firmalar ortaya çıkmış olup başlıca çevrimiçi, konsol, bilgisayar ve mobil olmak üzere çeşitliliği artırmışlardır (Irmak ve Erdoğan, 2016:129). Artık günümüzde dijital oyunlar birçok yaş grubunda eğlencenin odak noktası haline gelmiştir (İnan ve Dervent, 2016:114; Karakuş,, Inal, , ve Cagiltay, 2008:2521). Fakat bu oyunlara erişim noktasında bir kontrol mekanizmasının olmaması ya da ebeveynlerin ve diğer yetkin kişilerin görevini yeterince yerine getirememesine bağlı olarak, çocuklar küçük yaşlardan itibaren evlerinde, internet kafelerde veya diğer oyun salonlarında ekran önünde uzun zaman geçirmeye başlamışlardır. Bu durum bu onların zamanla dijital oyun bağımlısı olmalarına yol açmaktadır (Hazar ve Hazar, 2017:207).

Yapılan çalışmaları incelediğimizde, dijital oyun bağımlılığının belirtilerine dair çeşitli açıklamalara rastlamaktayız (Alrobai vd., 2016:300; Beranuy, Carbonell, ve Griffiths,2013:150; Kiraly vd., 2014:97; Li ve Wang, 2013:1475). Örneğin Li ve Wang (2013:1471), dijital oyun bağımlılığı olan bireyin “oyun süresini kontrol etmede zorluk çeken, akademik performansı

düşük ve düzenli bir şekilde okula devam etmeyen, kişilerarası çatışmalara giren ve çevrimiçi oyunlardan çekildiğinde endişe ve sıkıntı hissi dahil olmak üzere aşırı çevrimiçi oyun oynama nedeniyle uyumsuz davranışlar gösteren” kişiler olduğunu söylemektedirler.

Her ne kadar oyun bağımlılığına dair standart bir tanım yapılmasa da Lemmens vd. (2009:84) tarafından Amerikan Psikiyatri Birliği'ne (APA) oluşturulmuş “Mental Bozukların Tanısı ve İstatistik El Kitabı IV [DSM-IV-TR]” temel alınarak oluşturulan, dijital oyun bağımlılığını gösteren kriterler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.Dijital Oyun Bağımlılığı Kriterleri (Lemmens, Valkenburg, ve Peter,2009:84)

Dijital Oyun Bağımlılığı Bağımlılık Kriteri	Belirtiler
Belirginlik (Salience)	Oyun düşüncelere (endişe, kaygı), duygulara (arzu, istek) ve davranışlara (aşırı tüketim) yön vermeye başlaması
Tolerans (Tolerance)	Oyun oynama sıklığı ve harcanan zamanın doğru orantılı olarak artması
Durum Değişimi (Modd Modification)	Kişisel sıkıntılardan kurtulmak adına oyunu bir eğlence aracı haline çevirme
Geri Çekilme (Withdrawal)	Ani tepkiler (huysuzlanma ve sinirlilik) gösterme
Nüksetme (Relapse)	Kontrol edilemez boyuta tekrar tekrar oynama isteğindeki artış
Çatışma (Conflict)	Çevre ile çatışma, oyun oynamaya devam etmek adına yalan söyleme
Sorunlar (Problems)	Okul, iş ve sosyal hayatta sorunlar yaşama

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, fazla oyun oynamaya bağlı olarak, yetişkin ve çocuk ayrımı yapmaksızın, bireylerde çeşitli psikolojik, fiziksel ve sosyal yaşamla alakalı durumlarda ciddi sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığının (2018: 20-21) 07-08 Kasım 2018 tarihinde Ankara’da düzenlediği “Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı”nın sonuç bildirgesine göre dijital oyun bağımlılığı;

- 0-3 yaş aralığında gelişimsel sorunlara,
- 0-3 yaşta konuşma ve ifade edici dil becerisinde sorunlara,
- Bağlanma sürecinde geçiş nesnesinin (battaniye, ayıcık gibi) yerini almaya,
- Çocuklarda gerçeği değerlendirme yetisinin kazanılamamasına/ bulamamasına,
- Duygu düzenleme becerisinin gelişmemesine,

- 0 yaş düzeyine uygun olmayan bilgilere maruz kalma nedeniyle psikolojik travmaya,
- Olumsuz kimlik gelişimine, kişilik bozukluklarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Bunlara ek olarak, Kandemir-Coşkun ve Filiz (2019:240-241) yaptıkları araştırmada, okul öncesi dönemde yer alan çocukların dijital oyun bağımlılığını tetikleyen unsurlar aşağıda verilmiştir:

- Aile (yanlış rol model olma, denetimsizlik, teknolojiye biçilen yanlış roller, bilgi eksikliği, iş yoğunluğu, her istenileni yapma, ilgisizlik),
- Oyun (dikkat çekici olma, fizyolojik etki),
- Çevre (yanlış şehirleşme, sokakların güvensizliği, dijitalleşen dünya),
- Çocuk (hayal dünyalarını bulma isteği, ait olma çabası, dönem özelliği, asosyal olma, keyif alma, özgüven eksikliği).

Buna göre; aile, çocuk, oyun ve çevre bağlamında birçok unsur çocuğun dijital oyun bağımlılığının artmasına neden olmaktadır. Örneğin, ailesi tarafından denetimsiz bir şekilde bilgisayar oyunları oynamasına izin verilen çocukta bu tür bir bağımlılığın ortaya çıkması mümkün olmaktadır. Aynı şekilde, bir sosyal gruba ait olmak adına çocuk, etrafında bu tür oyunları fazla oynayan yaşlılarıyla bir arada vakit geçirmek için kendisinde de oyun bağımlılığının ortaya çıkması muhtemel bir durumdur.

1.4. Akıllı Telefon Bağımlılığı

Son yüzyılın en önemli iletişim araçlarından biri olan telefonun işlevlerinin bir anda artması ve dünya genelinde bu çok fonksiyonlu “akıllı” sıfatıyla adlandırılan telefonların popüler olması, iletişimin ve bilgi aktarımının yollarını değiştirdiği gibi kullanıcıların ilgi alanlarını ve taleplerini de şekillendirmiştir. Akıllı telefonlar yalnızca cep telefonlarının yerini almakla kalmayıp, aynı zamanda kişisel bilgisayarlar başta olmak üzere çok sayıda diğer dijital araçların da yerini almıştır (Samaha ve Hawi, 2016:321). Banka hesaplarını kontrol etmekten, çeşitli sanal eğlence ortamlarını kullanmaya, alışveriş yapmaktan, sosyal medya hesaplarını kullanmaya kadar birçok alanda kullanılan bir araca dönüşmüşlerdir (Gökçearslan vd., 2016:640). Bu hızlı gelişmeler, çok fonksiyonlu bu araçların aşırı kullanımını ve bağımlılık haline gelmesiyle alakalı endişeleri tetiklemiştir (Panova ve Carbonell, 2018:253). Birçok ülkede, herhangi bir mobil araç kullanan insanların, bu telefon çeşidini kullanma oranları %97'lere ulaşmış durumdadır. Her ne kadar sunmuş oldukları çeşitli mobil uygulamalar (diyabet ölçme, sportif aktivitelerin ölçme vb.) ile insanlığın işlerini kolaylaştırsalar da aşırı kullanımdan

kaynaklanan fiziksel ve zihinsel olumsuzlukların ortaya çıktığı da bir gerçektir (Haug vd., 2015:300).

Akıllı telefon kullanımındaki aşırılık bireyin günlük rutinlerini, alışkanlıklarını, sosyal çevresi ile uyumunu ve aile ilişkilerini etkilemektedir (Samaha ve Hawi, 2016:322). Aşırı akıllı telefon kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan bağımlılığın olumsuz etkilerine dair yapılan çalışmaların sonuçları da çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, Kim ve diğerleri (2015) yapmış oldukları araştırmada, internete her yerden erişim imkanı elde eden öğrencilerin, cazip uygulamalar sebebiyle onların ders sırasında başka faaliyetlerde bulunmalarına, diğer bir deyişle “siber aylaklık” yapmalarına sebep olabilmektedir (Akt. Gökçearslan vd., 2016:641).

Yetişkinlere yönelik çalışmalara bakıldığında akıllı telefon bağımlılığına dair çalışmalar bulunmasına rağmen erken çocukluk döneminde akıllı telefon bağımlılığı konusunda çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Erken çocuklukta akıllı telefon bağımlılığının sebep olduğu etkileri araştıran Park ve Park (2014:148-149-150), bu konuda yapılan çalışmalara bağlı olarak bir model geliştirmişlerdir. Bu modelin öncül durumları ve sonuçları aşağıda belirtilmiştir:

Öncül durumlar.

- Ebeveyne Bağlı Değişkenler (Eğitim, yaş, gelir durumu, her iki eş çalışma durumu, akıllı telefon kullanma tutumları ve kullanma oranları),
- Çocuğa Bağlı Değişkenler (Yaş, cinsiyet, kardeşler, eğitim kurumuna katılım durumu).

Sonuçlar.

- Zihinsel Gelişim (Duygularda değişkenlik, depresyon, öfke, dikkat kaybı),
- Fiziksel Gelişim (Görsel/işitsel beceriler, obezite, vücutta dengesizlik).

Ebeveynlerin okul öncesi dönemden itibaren çocuklara, telefon kullanımı konusunda sınır koyucu bir yol izlemesi ve ödül yöntemi olarak akıllı telefon oyunlarını tercih edici bir tutum geliştirmek yerine sosyal aktivite ve uyum sağlayıcı örneklerle çocuklarına aile bireylerinin rol model olmaları, ilerleyen safhada çocuklarda oluşabilecek zihinsel ve fiziksel sorunları en aza indirgeyecektir.

Akıllı telefon kullanımındaki aşırılık bireyin günlük rutinlerini, alışkanlıklarını, sosyal çevresi ile uyumunu ve aile ilişkilerini etkilemektedir (Samaha ve Hawi, 2016:325). Aşırı akıllı telefon kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan bağımlılığın olumsuz etkilerine dair yapılan çalışmaların sonuçları da çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, Kim ve diğerleri (2015) yapmış oldukları araştırmada, internete her yerden erişim imkanı elde eden öğrencilerin, cazip

uygulamalar sebebiyle onların ders sırasında başka faaliyetlerde bulunmalarına, diğer bir deyişle “siber aylaklık” yapmalarına sebep olabilmektedir (Akt. Gökçearslan vd., 2016:649).

1.5. Akıllı Telefon Bağımlılığını Teşvik Eden Öncül Durumlar

Ailelere ve çocuklara bağlı değişkenler, çocuğun akıllı telefon bağımlısı olup olmaması konusunda doğrudan ilişkili etmenlerdir.

Aile değişkenlerine göre akıllı telefon bağımlılığının artışı: Yapılan araştırmalara göre, çocuğun akıllı telefon bağımlısı haline dönüşmesinde en etkili faktörlerden birisi ailedir (Kuyucu, 2017:329). Eğitim seviyesi düşük olan ailelerde bulunan çocuklar, akıllı telefonun fazla kullanımı hakkında bilgi sahibi olmayan ebeveynler yüzünden dijital bağımlı hale gelebilmektedirler. Ekonomik imkanları düşük olmasına rağmen ebeveynlerin akıllı telefon sahibi olmaları ve başka imkan sağlayamadıkları için eğlence olarak akıllı telefonları çocuklarına oyun amaçlı vermeleri de ayrı bir bağımlılık sebebi olmaktadır (American Academy of Pediatrics, 2016). Ebeveynlerin her ikisinin de çalışıyor olmasından kaynaklanan ilgi yetersizliği de çocukları akıllı telefon bağımlısı haline getirmektedir. Ayrıca genç ebeveynlerin akıllı telefon kullanma yüzdelerinin diğer ebeveynlere göre yüksek olması da çocukların bu aracı kullanma noktasında isteklerini artıran, hatta bağımlılığa götüren ayrı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Park ve Park, 2014, Seo ve Lim, 2010).

Çocuk değişkenlerine göre akıllı telefon bağımlılığının artışı:

Yapılan araştırmalara göre, küçük yaştaki çocukların nispeten büyük yaştaki çocuklara göre akıllı telefon bağımlısı olma ihtimali daha yüksektir (Cho ve Lee, 2017:310). Cinsiyete bağlı olarak akıllı telefon bağımlılığının ortaya çıkması da değişiklik göstermektedir. Bazı çalışmalarda kız çocuklarının erkeklerle oranla akıllı telefon bağımlılığı yüksek çıkarken (Augner ve Hacker, 2012:438; Lee vd., 2014:374), bazı çalışmalar bunun tam tersini yani erkek çocuklarının bağımlılık seviyeleri daha yüksek olduğunu iddia etmektedir (Öztunç, 2013). Bunun yanı sıra, bir çocuk okul öncesi eğilimi alırken, öğretmen kontrolü altında olacağı ve akranlarıyla daha fazla etkileşim içinde bulunacağından, akıllı telefonla etkileşimi daha düşük seviyede kalacaktır. Aksi durumda evde daha fazla yalnız vakit geçirmek durumunda kalan çocukların, ebeveynlerin kaynak yetersizliğine bağlı olarak akıllı telefon bağımlılığı olasılığı daha da artacaktır (Ai, 2013:190; Bonetti, Campbell, , ve Gilmore, 2010:281; Park ve Park, 2014:149).

1.6. Akıllı Telefon Bağımlılığının Sonuçları

Bu tür dijital bağımlılığa sahip küçük yaştaki çocuklarda meydana gelebilecek durumlar zihinsel ve fiziksel gelişim başlıkları altında toplanmaktadır:

Zihinsel gelişim. Aşırı seviyede akıllı telefona maruz kalan çocuklar duygusal anlamda çok sık değişkenlik gösterebilmektedirler. Eğlence merkezi haline dönen bu araçlar zamanla çocukların depresyonla mücadele etmesine, saldırganlık ve dikkat eksikliği gibi istenmeyen durumlar yaşamasına neden olmaktadır (Lee, 2012:208; Park ve Park, 2014:148).

Fiziksel gelişim. Oyun oynama, müzik dinleme ve diğer aktiviteler sırasında uzun süreli kulaklık kullanımı, çocukların duyma yetisini zarara uğratmaktadır. Akıllı telefon bağımlılığının yan etkilerinden bir diğeri de, insanlarla etkileşimi düşürmesi sonucunda fiziki aktivitelerin de buna bağlı olarak azalması ve sonucunda obezitenin artmasıdır. Birçok yönüyle henüz fiziksel gelişimini tamamlamamış olan çocuklarda, aşırı akıllı telefon kullanımı birçok fiziksel gelişim alanını negatif yönde etkilemektedir (Park ve Park, 2014:148; Seo ve Lim, 2010:174).

2. Erken Çocuklukta Dijital Bağımlılıkla Mücadele Çözüm Önerileri

Dijital bağımlılığın olumsuz yönlerine ilişkin toplumun farkındalığı değişkenlik göstermektedir. En başta ebeveynler tarafında ortaya konulması gereken dijital bağımlılıkla mücadele iradesi, maalesef ebeveynlerin de fazlaca bu cihazları kullanmasından dolayı sekteye uğramaktadır (Ertemel ve Aydın, 2018:5). Dijital bağımlılığı engelleme yollarına dair öneriler, Ertemel ve Aydın (2018:6) tarafından dört başlıkta “birey, aile, kurum ve toplum” olarak sınıflandırılmış olup, Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Dijital Bağımlılıkla Mücadele Çözüm Önerileri

Mücadele Seviyesi	Mücadele Yolları	
Birey	Kancadan kurtulma stratejisi	Dikkat çeken tetikleyici unsurları dijital cihazlarda engellenip (bildirimler, indirim çağruları, reklamlar vs.)
	Dikkat koruyucu uygulamalar	Sürekli kullanma isteği uyandıran oyunlara, programlara veya hesaplara girişi zorlaştıran, bireyi düşünmeye teşvik eden uygulamaların kullanılması
Aile	Evde ortak olan ya da bireysel araçlarda internetin kullanım politikası geliştirmek	Tüm bireyler için gerçekçi internet kullanım koşulları belirleyip takibin yapmak
	Teknolojiden arındırılmış zaman dilimleri	Ailenin beraber zaman geçirip, internet kullanımından ve diğer dijital cihazlardan uzak kalınacak etkinlikler planlamak

Kurum	Ekransız bölümler	Evde dijital araçların girmediği bölümler oluşturarak, buralarda da beraber zaman geçirmek (odaları ve diğer bölmeleri öncelikli amaçlarına uygun hale getirmek, yatak odası, mutfak vs.).
	Ders dışı aktivitelerin özendirilmesi	Okulda ekran kullanmadan yapılacak, fiziksel ve zihinsel farklı hobiler geliştirmek
	Telefonsuz görüşmeler	Ders içinde telefon kullanımının kısıtlanmasıyla telefonla ilgilenen çocukların bu durumu normalleştirilmesi engellenir.
	Bağımlılıkla mücadele yolları tekrarlanmalı	Sigara ve alkol gibi belli yaşa kadar kullanımın yasak olduğu bağımlılık yaratan nesnelere gibi dijital cihazlarda belli yaş aralıklarında belli yerlerde kullanımının engellenmesi
Toplum	Kamu spotları	Dijital cihazların fazla kullanımının olumsuz etkilerini gösteren eğitim videolarının, afişlerin hazırlanması
	Sosyal anti-kişilik	Topluluklarda sürekli cihaz kullanan bireyin, bu yaptığının yanlış olduğunun diğer bireylerce hissettirilmesi

Tablo 2’de görüldüğü üzere, çocukların dijital bağımlılıkla mücadelesinin çeşitli boyutları bulunmaktadır. Öncelikle çocukların bu cihazları kullanırken dikkatlerini çekecek reklamların olmadığı, onlara cazip gelecek ürünlerin sürekli tanıtımlarının yapılması engellemelidir. Aile içerisinde internetin ve diğer dijital cihazların kullanılmadığı zaman dilimleri olmalı, bu zaman dilimlerinde birlikte eğlenceli aktiviteler yaparak çocuğun dijital dünya dışında da eğlenmenin olduğu sürekli hatırlatılmalıdır. Okulda yapılacak aktivitelerin tamamında dijital destekli ürünler kullanmak yerine, daha geleneksel olarak düşünebileceğimiz aktivitelerin yapılmasına, çocuklara hobiler kazandırılmasına dikkat edilmelidir. Bunlara ek olarak, dijital ürelerin sürekli kullanılmaması gerekliliği çocuğun sosyal çevresi tarafından her fırsatta hatırlatılmalıdır.

Erken çocukluk döneminde bir diğer dijital bağımlılıkla mücadele yolu ebeveyn arabuluculuğudur.

2.1. Ebeveyn Arabuluculuğu (Parental Mediation)

Alanyazın incelendiğinde, ebeveyn arabuluculuğunun kişisel iletişim stratejileri kullanılarak medyanın çocukların hayatındaki olumsuz etkilerini hafifletme girişimi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Sekiz yaşın altındaki çocuklar için, evde dijital medya kullanımı tamamen kontrol edilmese de ebeveynler veya bakıcılar tarafından arabuluculukla kontrol altında tutulması istenmektedir. Son on yıllık süreçte tasarlanmış mobil dokunmatik ekranların (iPad’ler ve tabletler gibi) ortaya çıkmasıyla, teknoloji kullanım oranı bu yaş grubu arasında

önemli ölçüde artmıştır. Bu artışa bağlı olarak ebeveynlerin bu yaş grubu çocuklarının teknoloji kullanımını hakkındaki görüşleri araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Kucirkova vd., 2018:558).

Ebeveyn rolünün çocukların dijital medya kullanımı üzerinde etkiye sahip önemli bir etmen olduğu bilinmektedir. Ebeveyn arabuluculuğu ile ebeveynlerin rolü ve etkileşim tarzları çocukların günlük yaşamdaki medya kullanımlarını belirlemektedir. Ebeveyn arabuluculuğu, küçük çocuklarda bilişsel gelişimi, ergenlik ve yetişkinlikte ise dijital araçları kullanım davranışlarını etkiler. Özellikle ebeveyn arabuluculuğu 3 ila 5 yaş arası çocuklar için çok önemlidir, çünkü onların kendilerini kontrol etme becerileri ve öz benlikleri henüz istenilen seviyeye ulaşmamıştır (Cho vd., 2016:366). Belirtilen yaş aralığında (3-5 yaş), ebeveyn kontrolünde günlük bir saati geçmeyecek şekilde teknolojik cihazları kullanmasının sakıncası olmadığı söylenmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2018:21).

3.1. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Teknolojinin artık hayatımızın önemli bir parçası olduğu, günlük hayatın doğal akışı içerisinde her an karşımıza çıkan bir kavram olduğu inkar edilemez bir gerçektir. Sürekli gelişen internet, oyun, akıllı telefon ve diğer dijital cihazların kullanım alanları arttıkça, insanların bu cihazları kullanım süreleri de o oranda artmaktadır. Özellikle eğlenme seviyelerini üst noktalara taşıyan dijital oyunların oynandığı cihazlar ve cep telefonları küçük yaşlardan itibaren çocukların hayatına da girmektedir. Öyle ki yapılan araştırmalarda dijital oyunlarla tanışma yaşının beşin altına indiği ve günlük ortalama üç saat oynadıkları (Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018:56) sonuçlarını da göz önünde bulundurursak, bu bağımlılığa karşı etkin mücadele yollarını geliştirilmesi büyük önem kazanmaktadır. En başta bu dijital cihazların ev içinde, dışında ve sosyal ortamlarda kullanımını teşvik eden unsurlar belirlenip, bunlara özellikle okul öncesi çağındaki çocukların maruz kalmaması adına bu cihazlara yönelik bağımlılık ile mücadele edilmesi gerekmektedir. Dijital bağımlılığı konu alan araştırmaların büyük bir kısmında, bu cihazların kullanımına erişimleri, olumsuz etkilenmemesi adına belirlenen üst limitten çok daha fazla maruz kalan çocukların yaşadığı bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olumsuzluklardan bahsedilmektedir. Bu olumsuz etkileri engellemek işi yine ebeveynlere, öğretmenlere, okul gibi diğer toplumsal kurumlara düşmektedir. Erken yaşta bu tür olumsuz durumlar yaşayan çocuklar, ileriki yaşantılarında da bunun yansımalarını göreceklerdir. Bu nedenle, dijital cihazların kullanımı mutlak denetimlerden geçmeli, kullanımı kontrol altında tutulmalıdır.

Teknolojinin eğitimde kullanılmasının olumlu ve olumsuz özellikleri bulunmaktadır. Olumlu özelliklerine bakıldığında, çocukların dokunmatik ekranlar ile etkileşimleri sonucunda aldıkları geri dönütler çocukların kendi yeterlilik seviyelerini belirlemelerine yardımcı olmaktadır (American Academy of Pediatrics, 2016). Teknoloji çocukların dil gelişimi, yaratıcılık, kelime hazinesi, dinleme becerileri (Clements vd., 1993:60), matematik becerilerinin gelişimine (Higgins vd., 2017:318) katkı sağlamaktadır. İnternet temelli aletlerin kullanımı çocukların üç temel becerisi olan akılda tutma, üst biliş ve keşfetme becerilerini desteklemektedir (Danovitch, 2019:89). Çocukların erken yaşlarda teknolojiye erişimlerinin onların okul başarıları ve bilişsel gelişimlerinde olumlu etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Li ve Atkins, 2004:1722). Çocukların eleştirel düşünme, problem çözme ve sezgisel düşünme becerilerinin yanı sıra zaman yönetimlerinin de bilgisayar oyunları aracılığıyla desteklendiği belirlenmiştir (Kangal ve Özkızıklı 2015:30). Olumsuz etkilerine bakıldığında, Straker ve diğerlerinin (2008) yaptıkları çalışmada bilgisayar ve tablet kullanımının çocuklarda duruş bozukluklarına sebep olduğu görülmüştür. Bu sebeple çocukların teknoloji kullanımlarında zaman sınırlaması olması ve bir yetişkin gözetiminde yapılması gerekmektedir

Teknolojinin çocuklar üzerindeki etkilerinde çocukların yaşları büyük önem taşımaktadır. Amerikan Pediatri Akademisine göre, iki yaş altındaki çocukların teknoloji kullanırken ebeveynlerinin gözetiminde olmalarının ve ebeveynlerin çocuklarına açıklama yapmalarının uygun olacağı belirtilmektedir. Ayrıca ebeveynlerin ve öğretmenlerin de çocukların teknoloji kullanımlarının süresini kontrol etmeleri gerekmektedir (Werling, 2020:65). Örneğin, izlenen videolar esnasında bebeklerin gördüklerini anlamaları için ebeveynlerinin desteğine ihtiyacı olmaktadır (American Academy of Pediatrics, 2016).

Öğretmenlerin okul öncesi kuruluşlarında teknolojiyi sınıf çalışmalarında; sınıf posterleri ve planların hazırlanması şeklinde, öğrenme aracı olarak da oyun planlama, ses kaydetme ve rutin etkinliklerde kullandıkları görülmektedir (Romero-Tena, Lopez-Lozano, ve Gutierrez, 2020:512). Aktulun ve Elmas (2019:19) sosyal medya araçlarının okul öncesi eğitimde kullanılmasının birçok faydası olacağı görüşündedirler. Araştırmacılara göre; Pinterest aracılığıyla yaratıcı fikirlerin elde edilmesi; Instagram aracılığıyla fotoğraflara kolay ulaşım sağlanması ve fotoğraflardan hikaye oluşturulması gibi yöntemler okul öncesi dönemde eğitim amaçlı kullanılabilir yöntemlerdendir. Öğretmenlerin bu tarz sosyal medya araçlarını sınıf içi etkinliklere dahil etmeleri, çocuklar için faydalı olacaktır. Ancak dijital teknolojilerin okul öncesi eğitime dahil edilmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar da bulunmaktadır. Bu

sebeple öğretmenlerin bu katkıda hem bilinçli olmaları hem de ebeveynleri bilgilendirmeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra çocukların kullanacakları içeriklerin de bir yetişkin gözetiminde olması gerekmektedir (Akbulut, 2013:67; Akçay ve Özcebe, 2012:71). Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi etkinliklere dahil edecekleri bilgisayar programlarını önceden incelemeleri ve çocukların seviyelerine uygun olup olmadığını belirlemeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Aboujaoude, E., Koran, L. M., Gamel, N., Large, M. D. ve Serpe, R. T. (2006). Potential markers for problematic internet use: A telephone survey of 2,513 adults. *CNS Spectrum*, 11(10), 750-755. <https://doi.org/10.1017/s1092852900014875>.

Ai, M. (2013). How computer and Internet use influences mental health: A five wave latent growth model. *Asian Journal of Communication*, 23(2), 175-190.

Akbulut, Y.(2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 53-68.

Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.

Aktulun, Ö. U. ve Elmas, R. (2019). 21. Yüzyıl okul öncesi öğretmenleri için sosyal medya araçları: Muhtemel faydalar. *Temel Eğitim*, 1 (4), 6-20.

Almourad, M. B., McAlaney, J., Skinner, T., Pleva, M. ve Ali, R. (2020). Defining Digital Addiction: Key Features from the Literature. *Psihologija*, 53(3), 237-253. <https://doi.org/10.2298/PSI191029017A>.

Alrobai, A., McAlaney, J., Phalp, K. ve Ali, R. (2016). *Online peer groups as a persuasive tool to combat digital addiction*. *Persuasive Technology* (pp.288-300): Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31510-2_25

American Academy of Pediatrics. (2016). Policy statement - media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591.

Augner, C. ve Hacker, G. W. (2012). Associations between problematic mobile phone use and psychological parameters in young adults. *International Journal of Public Health*, 57(2), 437-441. <https://doi.org/10.1007/s00038-011-0234-z>

Basay, K. B., Basay, O., Akdoğan, C., Karaisli, S., Satilmis, M., Gozen, B. ve Sekerci, B. N. (2020). Screen use habits among children and adolescents with psychiatric disorders: A Cross-Sectional study from Turkey. *Psihologija*, 53(3), 255-271. <https://doi.org/10.2298/PSI190802009K>

Beard, K. W. (2005). Internet addiction: A review of current assessment techniques and potential assessment questions. *Cyber Psychology & Behavior*, 8(1), 7-14. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.7>.

Beranuy, M., Carbonell, X. ve Griffiths, D. (2013). A qualitative analysis of online gaming addicts in treatment. *International of Mental Health and Addiction*, 11(2), 149-161. <https://doi.org/10.1007/s1146-012-9405-2>

Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V Internet addiction. *American Journal of Psychiatry*, 165(3), 306-307. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2007.07101556>.

Bonetti, L, Campbell, M. A., ve Gilmore, L. (2010). The relationship of loneliness and social anxiety with children's adolescents' online communication. *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, 13(3), 279-285.

Cash, H., Rae, C. D., Steel, A. H. ve Winkler, A. (2012). Internet addiction: A brief summary of reseaiçCjt and practice. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 292-298. <https://doi.org/10.2174/157340012803520513>.

Chen, Y.L., ve Gau, S.S.F. (2016). Sleep problems and internet addiction among children and adolesces-a longitudinal study. *Journal of Sleep Research*, 25(4), 458-465.

Cheng, C. ve Li, A.Y. (2014). Internet addiction prevalence and quality of (real) life: A meta-analysis of 31 nations across seven world regions. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(12), 755-760. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0317>.

Cho, J.Y., Kim, T. ve Lee, B.G. (2016). Effective parental mediation for the right use of smart-Ophones in early childhood. *International Information Institute (Tokyo) Information*, 19(2), 365-372.

Cho, K. S. & Lee, J. M. (2017). Influence of smartphone addiction proneness of young children on problematic behaviors and emotional intelligence: Mediating self-assessment effects of parents using smartphones. *Computers in Human Behavior*, 66,303-311.

Clements, D. H., Nastasi, B. K., ve Swaminathan, S. (1993). Young children and computers: Crossroad and direction from research. *Young Children*, 48(1), 56-64.

Danovitch, J. H. (2019). Growing up with Google: How children's understanding and use of internet-based devices relates to cognitive development. *Human Behaviour and Emerging Technologies*, 1(2), 81-90.

Datareportal. (2020). Digital 2020: Global digital overview, <https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-overview>

Ertemel, A. V. ve Aydın, G. (2018). Dijital ekonomide teknoloji bağımlılığı ve çözüm öneriri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(4), 665-690. <https://doi.org/10.15805/33/addicta.2018.5.4.0038>

Gökçearsan, Ş., Mumcu, F. K., Haşlaman, T., ve Çevik, Y. D. (2016). Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy aad cyberlo-afing in university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 639-649.

Griffiths, M. D. (1996). Gambling on the Internet: A brief note. *Journal of Gambling Studies*, 12(4), 471-473. <https://doi.org/10.1007/BF01539190>.

Han, D. H., Lee, Y. S., Na, C., Ahn, J. Y, Chung, U. S., Daniels, M. A., ..., Rhenshaw, P. F. (2009). The effect of methylphenidate on Internet video game play in children with attentiondeficit/hyperactivity disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 50(3), 251-256. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2008.08.011>.

Haug, S., Castro, R. R, Kwon, M., Filler, A., Kowatsch, T. ve Schaïib, M. P. (2015). Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. *Journal Of Behavioral Addictions*, 4(4), 299-307.

Hazar, Z. ve Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216.

Higgins, K., Huscroft-D'Angelo, J. ve Crawford, L. (2019). Effects of technology in mathematics on achievement, qitjnvation, and attitude: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 57(2), 283-319.

Irmak, A. Y. ve Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.

İnan, M., ve Derwent, F. (2016). Dijital bir oyunun hareketli hale dönüştürülmesi: Öğrencilerin uyarlanmış hareketli versiyona verdiği tepkilerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 113-132.

Kandemir-Coşkun, T. ve Filiz, O. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital oyun bağımlılığına yönelik farkındalıkları. *The Turkish Journal of Addictions*, 6(2), 239-267.

Kangal, B.S. ve Özkızıklı, S. (2015). Teknoloji ve Eğitim. P. Bayhan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde teknolojinin rolü* içinde (ss. 9-31). Hedef CS.

Karakuş, T., Inal, Y., ve Cagiltay, K. (2008). A descriptive study of Turkish high school students' game-playing characteristics and their considerations concerning the effects of games. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2520-2529. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.03.011>

Kiraly, O., Nagygyörgy, K., Ggjfiths, M. D. ve Demetrovics, Z. (2014). *Problematic online gaming behavioral addictions: Criteria, evidence, and treatment* (pp. 61-97). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407724-9.00004-5>

Kucirkova, N., Littleton, K. ve Kyparissiadis, A. (2018). The influence of children's gender and age on children's use of digital media at home. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 545-559.

Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: Akıllı telefon (kolik)" üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(14), 328-359.

Lee, K. Y. (2012). The study of factors in affecting the user's addictive behavior in using the smart phone applications. *Korean Journal of Business Education*, 27(5), 183-208.

Lee, Y. Ky Chang, C. T., Lin, Y. ve Cheng, Z. H. (2014). The dark side of smartphone usage: Psychological traits, compulsive behavior and technostress. *Computers in Human Behavior*, 31,373-383. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.047>

Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M. ve Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77-95. <https://doi.org/10.1080/15213260802669458>

Li, H. ve Wang, S. (2013). The role of cognitive distortion in online game addiction among Chinese adolescents. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1468-1475. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.05.021>

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

Mustafaoglu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. ve Özdiñler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21. <https://doi.org/10.15805/addicta.2018.5-2.0051>

Mustafaoglu, R. ve Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fizik sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.

Nikken, P. ve Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and technology*, 39(2), 250-26.

Oztunc, M. (2013). Analysis of problematic mobile phone use, feelings of stress and loneliness in accordance with several variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 456-466. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.051>

Panova, T. ve Carbonell, X. (2018). Is smartphone addiction really an addiction?. *Journal Of Behavioral Addictions*, 7(2), 252-259.

Park, C., ve Park, Y. R. (2014). The conceptual model on smart phone addiction among early childhood. *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(2), 147-150.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Romero-Tena, R., Lopez-Lozano, L. ve Gutierrez, M. P. (2020). Types of use of technologies by Spanish early childhood teachers. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 511-522.

Samaha, M. ve Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57,321-325.

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

Schofield C. L. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323-343.

Seo, M. Y., ve Lim, E. M. (2010). Infants' and low-grade elementary students' internet game addiction tendency and the relationship-between game addiction tendency and personality characteristics. *The Journal of Childy Education*, 19(4), 163-175.

Shapira, N. A., Lessig, M. C., Goldsmith, T.D., Szabo, S. T., Lazoritz, M., Gold, M. S., ve Stein, D. J. (2003). Problematic internet use: Proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and Anxiety*, 17(4), 207-216. <https://doi.org/10.1002/da.10094>

Sim, T., Gentile, D. A., Bricolo, F., Serpelloni, G., ve Gulamoydeen, F. (2012). A conceptual review of research on the pathological use of computers, video games, and the Internet. *International Journal of Medical Health and Addiction*, 10(5), 748-769. <https://doi.org/10.1007/s1469-011-9369-7>

Smahel, D., Wright, M.F., ve Cernikova, M. (2015). The impact of digital media on health: children's perspectives. *International Journal of Public Health*, 60(2), 131-137. <https://doi.org/10.1007/s00038-015-0649-z>.

Straker, L. M., Coleman, J., Skoss, R., Maslen, B. A., Burgess-Limerick, R., ve Pollock, C. M. (2008). A comparison of posture and muscle activity during tablet computer, desktop computer and paper use by young children. *Ergonomics*, 51(4), 540-555.

Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı (2018). Dijital Oyun Bağımlılığı Çalışmayı Sonuç Raporu. <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/usxdh.pdf>

Werling, K. (2020). The effects of technology in early childhood [Unpublished master's thesis]. Northwestern College, Graduation of Social Sciences.

Wolfling, K., Beutel, M.E., Dreier, M., ve Muller, K. W. (2014). Treatment outcomes in patients with internet addiction: A clinical pilot study on the effects of a cognitive-behavioral therapy program. *BioMed Research International*, 2014,1-8. <https://doi.org/10.1155/2014/425924>