



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÇOCUKLARIN EKCRAN KULLANIM ÖZELLİKLERİ,
DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIK EĞİLİMLERİ, SOSYAL
YETKİNLİK VE DAVRANIŞ DURUMLARI VE EBEVEYN
REHBERLİK STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Ayşe GÖKÇEN

Denizli 2023

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUKLARIN EKCRAN KULLANIM ÖZELLİKLERİ, DİJİTAL
OYUN BAĞIMLILIK EĞİLİMLERİ, SOSYAL YETKİNLİK VE
DAVRANIŞ DURUMLARI VE EBEVEYN REHBERLİK
STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ayşe GÖKÇEN

Danışman

Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Ayşe GÖKÇEN

Canım Aileme İthafen...

TEŞEKKÜR

Tez yazma sürecim boyunca akademik bilgi ve deneyimler ile bana yol gösteren, sabırla bu sürecin sonuna kadar yardımlarını benden esirgemeyen, birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum değerli tez danışmanım Sn. Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez jürimde yer alan Sn. Prof. Dr. Nesrin İŐIKOĐLU ve Sn. Doç. Dr. ASUDE BALABAN DAĞAL'a değerli katkıları ve anlayışları için teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecim boyunca maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyerek evlerini bana açan canım dayım, yengem ve kuzenlerime, bu sürecin bana kazandırdığı, bulduğum her fırsatta başlarını ağrıtığım kıymetli arkadaşlarıma destek ve anlayışları için teşekkür ederim.

Bu satırlara sığdıramayacağım kadar çok sevdiğim canım ailem... Sizi bir nebze olsun gururlandırabilmek için çıktığım her yolda ne olursa olsun arkamda durduğunuz, sıcak bir ev mutlu bir çocukluk yaşattığımız, karşılıksız sevildiğimi hissettirdiğiniz için teşekkür ederim. Babam Bekir GÖKÇEN'e, annem Huriye GÖKÇEN'e, fiziken yanımda olmasa da varlığından güç aldığım biricik abim Tolgahan GÖKÇEN'e ve eŐi yengem Fatma GÖKÇEN'e varlıklarından dolayı teşekkür ediyorum. Son olarak en kıymetlim, yeğenim Bekir GÖKÇEN'e bu çalışmanın ilham kaynağı ve aklıma her düŐtüğünde yüzümdeki gülümsemenin sebebim olduğu için teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

ÖZET

Çocukların Ekran Kullanım Özellikleri, Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumları ve Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

GÖKÇEN, Ayşe

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD,

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR

Şubat 2023, 182 sayfa

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının ekran kullanım özellikleri, dijital oyun bağımlılık eğilimleri, sosyal yetkinlik ve davranış durumları ve ebeveyn rehberlik stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli ili merkez ilçelerinde, bağımsız anaokulu ve resmi anasınıflarına devam eden çocukların 330 ebeveyni oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Ekran Kullanım Formu”, “Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi”, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği- 30” ve “Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri” kullanılmıştır. Verilen analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, ki-kare testi, tek yönlü varyans ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilmiş olan bulgular çocukların ekranı daha çok ilk çocukluk yıllarında ve tek başına kullandıklarını ve günlük ekran kullanım sürelerinin çoğunlukla 1-2 saat aralığında olduğunu göstermektedir. Çocukların dijital oyun tercihlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği, erkek çocuklarının kız çocuklarına kıyasla daha çok aksiyon/macera, arcade/refleks, spor, yarış/hız oyunlarını, kız çocuklarının ise erkek çocuklarına kıyasla daha çok simülasyon/rol oyunu ve eğitsel oyunları tükettikleri belirlenmiştir. Ekranı tek başına kullanan çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin, ekranı aile üyeleri ile kullanan çocuklardan daha fazla olduğu ancak ekran kullanmaya başlama yaşının çocukların dijital oyun bağımlılığı eğiliminde fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin uyguladıkları rehberlik stratejilerinin çocukların ekran kullanımına başlama yaşlarına, ekranı kiminle kullandıklarına ve ekran sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çocukların sosyal yetkinlik davranış durumlarının ekran kullanımına başlama yaşları ve ekranı kiminle birlikte kullandıklarına göre anlamlı farklılık gösterdiği, ekran sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilmiş bir diğer bulgu ise

çocukların ekran içerik tüketim puanları ile dijital oyun eğilimi puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve çocukların içerik tüketim puanları ile ebeveynlerin uygulamış oldukları dijital yönlendiren ve serbest rehberlik stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi çocuklar, ekran kullanımı, dijital oyun, dijital oyun bağımlılığı, sosyal yetkinlik, ebeveyn rehberlik stratejileri

ABSTRACT

An Examination of the Relationship Between Children's Screen Usage Characteristics, Digital Game Addiction Tendency, Social Competence and Behavior Status, and Parental Mediation

GÖKÇEN, Ayşe

Master Thesis, Department of Primary Education

Division of Preschool Education

Supervisor: Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR

February 2023, 182 pages

The aim of this research is to examine the relationship between preschool children screen usage characteristics, digital game addiction tendencies, social competence and behavior status and parental mediation. The correlational survey model was used in the research. The participants of the study consisted of a total 330 mothers whose their children's attending preschool education institutions. "Personal Information Form", "Screen Usage Form", "Digital Game Addiction Tendency", "Social Competence and Behavior Rating Scale- 30" and "Digital Play Parent Guidance Strategies" were used to collect the data of the study. In the given analysis, descriptive statistics, independent samples t-test, chi-square test, one-way analysis of variance and correlation were applied. The findings obtained from the research show that children use the screen mostly in the first childhood years and alone, and the daily screen usage time is mostly in the range of 1-2 hours. It has been determined that children's digital game preferences differ according to gender, boys consume more action\adventure, arcade\reflex, sports, racing\speed games compared to girls, and girls consume more simulation\role games and educational games compared to boys. It is understood that the digital game addiction tendencies of the children who use the screen alone are higher than the children who use the screen with their family members, but the age of starting to use the screen does not make a difference in the digital game addiction tendency of the children. It has been determined that the guidance strategies applied by the parents differ significantly according to the age of children starting screen use, with whom they use the screen and screen time. It was determined that the social competence behavior status of the children differed significantly according to the age at which they started using the screen and with whom they used the screen, but did not differ significantly according to the screen time. Another finding obtained from the study shows that there is a positive and significant

relationship between children's screen content consumption scores and their digital game propensity scores, and that there is a positive significant relationship between children's content consumption scores and their parents' digital-directing and free guidance strategies.

Keywords: Preschool children, screen use, digital game, digital game addiction, social competence, parental mediation

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	iv
ÖZET	vii
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.2. Alt Problemler	5
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Sosyokültürel Teori	10
2.1.2. Bronfenberenner Ekolojik ve Biyoekolojik Model	12
2.2. Çocuk ve Ekran	20
2.2.1. Ekran Erişimi	22
2.2.2. Ekran Süresi ve İçeriği	24
2.2.3. Ekran Kullanımına İlişkin Kılavuzlar	25
2.2.4. Çocuklar Tarafından Kullanılan Teknolojik Araçlar	26
2.2.5. Ekran Kullanımının Fiziksel Gelişim Üzerindeki Etkileri	29
2.2.6. Ekran Kullanımının Bilişsel Gelişim Üzerindeki Etkileri.....	31
2.2.7. Ekran Kullanımının Sosyal-Duygusal ve Davranışsal Gelişim Üzerindeki Etkileri	32
2.3. Dijital Oyun.....	34
2.3.1. Dijital Oyunlar ve Özellikleri.....	35
2.3.2. Dijital Oyun Türleri.....	37
2.3.3. Dijital Oyunların Etkileri.....	39
2.4. Dijital Oyun Bağımlılığı	41
2.5. Sosyal Duygusal Gelişim	45
2.5.1 Sosyal Yetkinlik	47
2.5.2. Davranış Problemleri.....	50
2.6. Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	52
2.7. İlgili Araştırmalar	56

2.7.1. Ekran Kullanımı ve Dijital Oyun Bağımlılığı ile İlgili Araştırmalar	56
2.7.2. Ebeveyn Rehberlik Stratejileri ile İlgili Araştırmalar	59
2.7.3. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Problemleri ile İlgili Araştırmalar	62
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	66
3.1. Araştırma Deseni.....	66
3.2. Çalışma Grubu	66
3.3. Veri Toplama Araçları	67
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	68
3.3.2. Ekran Kullanım Formu.....	68
3.3.3. Okul Öncesi Dönemi Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği (DOBE).....	74
3.3.4. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği- 30	74
3.3.5. Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri Ölçeği (DOERS).....	75
3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci	76
3.5. Verilerin Analizi.....	76
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	79
4.1. Çocukların Ekran Kullanım Özelliklerine İlişkin Bulgular	79
4.2. Ebeveynlerin Ekran Kullanımına İzin Verme Durumlarına ve Dijital Oyun Seçim Kriterlerine İlişkin Bulgular	81
4.3. Çocukların Ekran Kullanım İçerikleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	82
4.4. Çocukların Ekran Kullanım Özellikleri ve Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimine İlişkin Bulgular.....	84
4.5. Çocukların Ekran Kullanım Özellikleri ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumlarına İlişkin Bulgular.....	87
4.6. Çocukların Ekran Kullanım Özellikleri ve Ebeveyn Rehberlik Stratejilerine İlişkin Bulgular.....	88
4.7. Çocukların Dijital Oyun-YouTube İçerik Tercihleri ve Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimine İlişkin Bulgular.....	91
4.8. Çocukların Ekran İçerik Tüketimleri, Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri, Ebeveyn Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular	92
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	95
5.1 Tartışma ve Sonuç.....	95
5.1.1. Çocuklarının Ekran Kullanım Durumları	95
5.1.2. Ebeveynlerin Ekran Kullanımına İzin Verme Durumları ve Dijital Oyun Seçim Kriterleri	100
5.1.3. Çocukların Ekran Kullanım İçerikleri ve Cinsiyet Değişkeni.....	102
5.1.4. Çocukların Ekran Kullanımı ve Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi.....	104

5.1.5. Çocukların Ekran Kullanımı ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumları	107
5.1.6. Çocukların Ekran Kullanımı ve Ebeveynlerin Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri	109
5.1.7. Çocukların Ekran İçerik Tercihleri ve Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri.....	112
5.1.8. Çocukların Ekran İçerik Tüketimleri, Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri, Ebeveyn Rehberlik Stratejileri ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumları Arasındaki İlişki	114
5.2 Öneriler	118
5.2.1 Ebeveynlere yönelik öneriler;.....	118
5.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler	119
KAYNAKÇA.....	120
EKLER.....	164
Ek.1 Araştırma İzin Belgesi	164
Ek.3 Ölçek Kullanımı Onay Belgeleri	165

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2. 1. Video Oyunu Türleri ve Açıklamaları.....	38
Tablo 3. 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Ebeveyn ve Çocuklara Ait Demografik Bilgiler	66
Tablo 3. 3. Ekran Kullanım Formunda Yer Alan Dijital Oyunlara İlişkin Bilgiler.....	70
Tablo 3. 4. Oyun İçerik Türleri ve Açıklamalarına İlişkin Bilgiler.....	71
Tablo 3. 5. YouTube İçerik Türleri ve Açıklamalarına İlişkin Bilgiler.....	72
Tablo 3. 6. Ölçeklerin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	77
Tablo 4. 1. Çocukların Ekran Kullanımlarına İlişkin Bulgular	79
Tablo 4. 2. Çocukların Dijital Oyun ve YouTube İçerik Kullanımlarına İlişkin Bulgular..	80
Tablo 4. 3. Ebeveynlerin Çocuklarının Ekran Kullanımını Nasıl Belirlediklerine İlişkin Bulgular	81
Tablo 4. 4. Ebeveynlerin Çocukları İçin Dijital Oyun Seçimlerine İlişkin Bulgular	82
Tablo 4. 5. Çocukların Dijital Oyun Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	82
Tablo 4. 6. Çocukların Dijital Oyun Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	83
Tablo 4. 7. Çocukların Dijital Oyun Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	83
Tablo 4. 8. Çocukların YouTube Kanal İçerik Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	84
Tablo 4. 9. Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Puanlarının Ekran Kullanımına Başlama Yaşına Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	85
Tablo 4. 10. Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Puanlarının Ekranı Kiminle Kullandıkları Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	85
Tablo 4. 11. Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Puanlarının Ekran Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	86
Tablo 4. 12. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Puanlarının Ekran Kullanımına Başlama Yaşına Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	87
Tablo 4. 13. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Puanlarının Ekranı Kiminle Kullandığı Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	87
Tablo 4. 14. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Puanlarının Ekran Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	88
Tablo 4. 15. Ebeveynlerin Uyguladıkları Dijital Oyun Rehberlik Stratejilerinin Ekran Kullanımına Başlama Yaşına Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	89

Tablo 4. 16. Ebeveynlerin Uyguladıkları Dijital Oyun Rehberlik Stratejilerinin Çocukların Ekranı Kiminle Kullandığı Durumuna Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları	89
Tablo 4. 17. Ebeveynlerin Uyguladıkları Dijital Oyun Rehberlik Stratejilerinin Çocukların Ekran Süresi Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	90
Tablo 4. 18. Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Puanlarının Ekran İçerik Tercihlerine Göre Bağımsız Örneklemeler t Testi sonuçları	91
Tablo 4. 19. Çocukların Ekran İçerik Tüketimleri, Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri, Ebeveynlerin Uyguladıkları Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Analizi	92

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Teknolojik gelişmeler insanların eğlence, oyun, bilgi edinme, iş, alışveriş, sosyal etkileşim gibi ihtiyaçlarını televizyon, tablet, bilgisayar, akıllı telefon ve akıllı tahta gibi teknolojik araçlar aracılığı ile karşılmasına kaynak oluşturmuştur. Bahsedilen bu ve benzeri ihtiyaçların ekran/ekran arayüzü ile mekân değiştirmeden ve çok sınırlı bir fiziksel aktivite ile karşılanabilmesinin her yaştan bireyin artan oranlarda ekran temelli teknolojik araçları kullanmasını teşvik ettiği söylenebilir. Çocuklar ekranı ebeveynleri aracılığı ile ve daha çok tablet, akıllı telefon, bilgisayar gibi araçlar üzerinden kullanmaktadırlar (Çelik, Özer ve Özcan, 2021; Yıldız, Öztora ve Dağdeviren, 2022). Araştırmalar çocukların, ailelerinin işlerini yaparken çocuğu oyalama ya da yemek yedirme, uyutma gibi çocukların günlük rutinlerini ve ihtiyaçlarını kolaylaştırmanın yanı sıra (Yıldız ve diğ., 2022), çocuğun davranışına karşılık ödül/ceza olarak kullanma (Sarı, 2022) şeklinde yaptıkları seçimler sonucu bebeklikten itibaren ekran kullanmaya başladıklarını göstermektedir.

Prensky, (2001) tarafından “dijital yerliler” olarak adlandırılan nesil, teknoloji ile büyüyen ve onu kullanırken rahat hisseden yeni nesli temsil etmektedir. Çocukların günlük aktivitelerine bakıldığında ekran medya kullanımının büyük bir yer kapladığı ve ekran kullanımına dair sürelerin giderek arttığı görülmektedir. Artık çocuklar evde, arabada, okulda veya alışveriş merkezlerinde bu cihazlar ile zaman geçirebilmektedir. Çocukların medya araçlarına daha kolay erişimi ile birlikte ekran kullanım yaşı düşerken ekran süresinde artışların yaşandığı belirlenmiştir. İstatistiklere göre 0 ila 8 yaş arası çocuğu olan ailelerin %98'inin evinde en az bir adet mobil cihaz bulunmaktadır (Rideout ve Robb, 2020). TÜİK verilerine bakıldığında, 2019 yılında 16-74 yaş aralığında internete erişimi olan bireylerin %75.3 oranında olduğu bu oranın 2022 yılında %94.1 düzeyine çıktığı görülmektedir. Çocuklar fotoğraf çekmek, video izlemek, oyun oynamak ve görüntülü sohbetler aracılığıyla aile üyeleriyle konuşmak gibi amaçlarla dijital cihazları kullanabilmektedir (Ofcom, 2021). Çocukların ekran kullanım oranlarındaki artış hızla devam etmektedir. 2017 yılında yapılan bir araştırmaya göre 8 yaşın altındaki çocuklar teknolojik cihazlarla günde ortalama iki saat geçirirken, 2020 yılında edilen veriler çocukların günde ortalama 3 saat ekran önünde zaman geçirdiklerini ortaya koymuştur (Rideout, 2017; Rideout ve Robb, 2020). Türkiye de Türe ve Velipaşaoğlu (2022) tarafından

gerçekleştirilen çalışmaya göre 3-6 yaş aralığındaki çocukların ekran süreleri günde ortalama 3 saati bulmaktadır.

Teknolojideki hızlı değişim çocukların eğlence anlayışını da büyük oranda etkilemiş ve dijitalleşmeden oyun da kendine düşen payı almıştır. Eğlence, internete erişim, uygun fiyat ve kolay taşınabilirlik gibi özellikler sunan mobil araçlar sayesinde çocuklar zamanlarının büyük bir kısmını dijital oyunlar ile geçirmeye başlamıştır. Dijital oyun bilgisayar veya başka bir elektronik cihazlar yardımı ile oynanabilen oyunlar olarak tanımlanmaktadır (Koutromanos, 2020). Çocukların düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlama potansiyeline sahip olan dijital oyunların, zararlı içerik barındırma olasılıkları da mevcuttur ayrıca dijital oyunların denetimsiz ve aşırı kullanımı bağımlılık riskini beraberinde getirebilmektedir (Fidan, Güneş ve Karakuş, 2021). Dijital oyun bağımlılığı; bireyin bu oyunlardan uzun bir zaman ayrılamaması, oynadığı oyunları gerçek yaşam ile ilişkilendirmesi, bu süre boyunca kendisine verilen görevleri yerine getirmemesi ve oyunu diğer aktivitelere tercih etmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Arslan, Kırık, Karaman ve Çetinkaya, 2015). Diğer tür bağımlılıklarda olduğu gibi dijital oyun bağımlılığı da bireyde ruhsal ve sosyal problemlerle ilişkilendirilebilmektedir (Hülya ve Örsal, 2018).

Araştırmalar ailelerin sosyal, duygusal, eğitsel eğilimlerinin yanı sıra (Çelik, Özer ve Özcan, 2021) ekran kullanım alışkanlıklarının da (Sarı, 2022; Yıldız ve diğ., 2022) çocukların ekran kullanım özellikleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle çocukların dijital oyunlarını anlayabilmek için, cihazlarının gerçek tüketicileri olan ve çocukların dijital oyunları üzerinde tamamıyla kontrol sahip olmasalar da yeterli güce sahip olan ebeveynlerin dikkate alınması gerekmektedir (Huh, 2015). Çocukların ev ortamını şekillendiren ebeveynlerin kural ve uygulamaları, çocukların ekran ile ne kadar meşgul olduğunun güçlü bir göstergesidir, bir çocuğun teknolojik cihaza sahip olup olamayacağı ve onu nasıl kullanacağı kararı ebeveyne bağlıdır (Rideout, Foehr ve Roberts, 2010). Riskleri en aza indirme ve fırsatlardan en iyi şekilde yararlanmak isteyen ebeveynler, çocuklarının dijital teknolojileri kullanmasına aracılık etmek için farklı stratejileri kullanmaktadır (Chen ve Shi, 2019). Ebeveynlerin çocukların dijital cihazları nasıl kullandıklarını etkilemek için benimsedikleri stratejileri kapsayan ebeveyn arabuluculuğu, ebeveynlerin çocuklarının dijital cihaz alışkanlıklarına katılımını ifade etmektedir (Neubert, 2021). Ekranın negatif etkilerinden endişe duyan ebeveynlerin çocukların erişimini sınırlamak için kurallar koyması ve yaptırım stratejileri benimsemesi daha mümkündür (Kanak ve Özyazıcı, 2018). Bazı ebeveynler ise eğitsel içerikleri nedeniyle belirli medya platformlarını diğerlerine tercih

ederken bazıları ekranları iyi davranışın bir ödülü olarak kullanmaktadır (Chiong ve Shuler, 2010). Ekran kullanımına aktif olarak katılarak çocuklarının yaş ve gelişim özelliklerine uygun içeriklere önem veren ve ekranın türü, süresi ve sayısı konusunda sınırlamalar koyan (Chaudron, Di Gioia ve Gemo, 2018) veya çocuğunun rahatlaması ve eğlenmesi için evde, alışveriş merkezlerinde ya da otobüste beklerken küçük ekran kullanmalarına izin verdiklerini belirten ebeveynlerde mevcuttur (Chiong ve Shuler, 2010). Coyne ve diğerlerine (2017) göre ebeveynlerin kişisel ekran kullanımlarının yanı sıra çocuklarının dijital yaşamlarında dair aldıkları rol, belirledikleri kurallar ve genel aile iklimi, çocukların ekran kullanımlarının muhtemel belirleyicileridir.

Çocukların mobil cihazları kullanarak ekran önünde geçirdikleri zamanın artması, dijital teknoloji kullanımının gelişmekte olan çocukların sağlığı ve gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin endişeleri de arttırmıştır. Doğru kullanıldığında bu cihazların çocukların erken okuryazarlık ve matematik becerileri ile olumlu yönde ilişkili olabileceğini işaret eden çalışmalar mevcuttur. Ancak aşırı ve denetimsiz kullanımı uyku, obezite gibi fiziksel (Cheung ve diğ., 2017; Nightingale ve diğ., 2017), bilişsel (Cliff, Howard, Radesky, McNeill ve Vella, 2018; Lawrence, Narayan ve Choe, 2020) ve sosyal-duygusal gelişim (Konok ve diğ., 2021; Madigan, Browne, Racine, Mori ve Tough, 2019) üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Erken çocukluk yıllarındaki sosyal ve duygusal gelişim, çocukların orta çocukluk, ergenlik ve sonraki dönemlerde gelişimlerinin temelini oluşturur (Halle ve Darling-Churchill, 2016). Hayatın erken dönemlerindeki sağlıklı kişilerarası ilişkiler ve etkileşimler, çocukların büyüdükçe olumlu sosyal-duygusal davranışlar geliştirmeleri için sağlam basamaklardır. Küçük çocuklar için sosyal-duygusal gelişim, diğer yetişkinler ve akranlarla ilişkiler kurmayı, duyguları işlemeyi ve kendi kendini düzenlemeyi ve başkalarının duygularını ve bakış açılarını anlamayı içerir (Ly, 2018). Dijital dünya çocuğun hem aile hem de sosyal hayatını güçlü bir biçimde şekillendirmektedir. Kolay taşınma ve her an kullanılabilme özellikleri sayesinde ekranların yaygın kullanımı çocukların sosyal etkileşim ve etkinliklere katılımlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Radesky ve diğ., 2015). Teknolojinin aşırı ve bilinçsiz kullanımının çocukların sosyal izolasyonunu artırması ve sosyal yeterliliğin gelişimine fayda sağlayan aile ve akranları ile sosyal etkileşim fırsatlarını engellemesi olasıdır (Hosokawa ve Katsura, 2018; Hu, Johnson, Teo ve Wu, 2020). Ayrıca şiddet ve uygunsuz davranış içeren ekran içeriklerine tekrar tekrar maruz kalmak, kaygı ve korkuya, saldırgan düşüncelere ve şiddetin çözüm yolu olarak kabul edilmesine yol açabilir (Hosokawa ve Katsura, 2018).

Erken çocukluk yılları, çocukların dijital yeterliliklerini geliştirmede ve dijital dünyaya karşı sağlıklı ve dengeli tutumlar oluşturmalarında anahtar yıllardır (Chaudron, Gioia ve Gemo, 2018). Teknolojinin hızlı gelişiminin beraberinde getirdiği sürekli değişim gerek evde gerekse okul ortamında kendini göstermeye devam etmektedir. Her ne kadar çocuklar bu hızlı değişime kolayca uyum sağlamış olsalar da ekran ve genel olarak denetimsiz teknoloji kullanımının muhtemel etkilerini hakkında endişeler artmaktadır. Ekran kullanımının çocuk gelişimi ile nasıl etkileşime girdiğini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Aral ve Doğan Keskin, 2018; Arı-Arat ve Ogelman, 2021; Domingues-Montanari, 2017; Hu, Johnson, Teo ve Wu, 2020; Lauricella, Wartella ve Rideout, 2015; Tamana ve diğ., 2019) bu çalışmaların büyük bir bölümünün ekran kullanım süresi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Genel olarak ekran süresi; televizyon, bilgisayar, tablet ve akıllı telefon aracılığı ile çizgi film izleme, video izleme ve oyun oynama olarak tanımlanmaktadır. Ancak ekran süresi kavramı içeriklerin arasındaki ayrımı yapmakta başarısız kalabilmektedir. İçeriğin eğitsel veya eğitsel olmaması ya da şiddet içerip ve içermemesi, ekranın hangi mekânlarda kullandığı ve aktif-pasif ekran kullanımının ayrımı yeterince yapılamamaktadır (Taylor, 2020). Ekranı dayalı teknolojilerin hayatımızdaki yeri ve dijital içeriklerin güncelliğini koruması, çocuklara yönelik sürekli artış gösteren dijital ürün ve uygulamaların kullanıma sunuldukları göz önüne alındığında ekran kullanımının olumlu ya da olumsuz etkilerinin yanı sıra çocukların hangi ekran içeriklerini kullandığına ilişkin araştırmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile çocukların ekran kullanım özellikleri, dijital oyun bağımlılık eğilimleri, sosyal yetkinlik ve davranış durumları ve ebeveynlerinin rehberlik stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ayrıca tükettikleri dijital oyun ve YouTube içeriklerinin belirlenmesi ve bu içeriklere göre dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi hedeflenmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Çocukların ekran kullanım özellikleri, dijital oyun bağımlılık eğilimleri, sosyal yetkinlik ve davranış durumları ve ebeveyn rehberlik stratejileri arasında ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda açıklanmıştır.

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde tanımlanmaktadır;

1. Çocukların ekran kullanım özellikleri (dijital oyun ve YouTube içeriği, ekran kullanımına başlama yaşı, ekran süresi, ekranı kimlerle birlikte kullandığı) nasıldır?
2. Ebeveynlerin ekran kullanımına izin verme durumları, dijital oyun seçim kriterleri nasıldır?
3. Çocukların cinsiyet durumuna göre tercih ettikleri dijital oyun ve YouTube içerikleri farklılaşmakta mıdır?
4. Çocukların ekran kullanım özellikleri (ekranı kimlerle birlikte kullandıkları, ekran kullanımına başlama ve ekran süresi) ile dijital oyun bağımlılık eğilimleri farklılaşmakta mıdır?
5. Çocukların ekran kullanım özelliklerine (ekranı kimlerle birlikte kullandıkları, ekran kullanımına başlama ve ekran süresi) ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları farklılaşmakta mıdır?
6. Çocukların ekran kullanım özelliklerine (ekranı kimlerle birlikte kullandıkları, ekran kullanımına başlama ve ekran süresi) ile ebeveynlerinin uyguladıkları dijital oyun rehberlik stratejileri farklılaşmakta mıdır?
7. Çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri dijital oyun ve YouTube içerik tüketim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Çocukların ekran içerik tüketimleri, dijital oyun bağımlılık eğilimleri, ebeveyn dijital oyun rehberlik stratejileri ve sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Günlük yaşantımızda, okuma yazma dahi bilmeden dijital araçların çeşitli karakteristik özelliklerini kullanarak bu araçların sağlamış oldukları ortamlarda istedikleri gibi zaman geçirebilen çocuklara rastlayabilmekteyiz. Nedeysel doğuştan getirdiklerini düşündüğümüz ekranı manipüle etme yetenekleriyle bizleri şaşırtmaya devam eden çocukların giderek artan dijital isteklerine şahit olmaktadır. Bu cihazlardan vazgeçemeyen, sürekli bu araçları talep eden ve elinden alındığında büyük tepkiler verebilen çocuklar çokta uzağımızda değiller. Bu ve benzeri manzaralar pek çok araştırmacıda olduğu gibi bizimde

teknolojinin çocukları nasıl etkilediği, ebeveynlerin günlük yaşamın giderek yaygınlaşan bu yönlerini nasıl yönettikleri ve çocukların hangi içerikleri tercih ettikleri merakımızı cezbetmiştir. Bu araştırmada ilk olarak okul öncesi dönem çocuklarının ekran kullanım özellikleri ve ebeveynlerin ekran kullanımına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi, ardından çocukların ekran kullanım özellikleri, dijital oyun bağımlılık eğilimleri, sosyal yetkinlik ve davranış durumları ve ebeveyn rehberlik stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Küçük çocukların gerek televizyon ve masaüstü bilgisayarlar gibi geleneksel sabit ekranlara gerekse akıllı telefon ve tablet gibi daha yeni mobil ekranlara maruz kalma durumları gün geçtikçe artmaktadır (Paudel, Jancey, Subedi ve Leavy, 2017). Çocukların ekran kullanımı, televizyonun kitlesel olarak yaygınlaşmasından başlayarak yakın zamana kadar çocuk sağlığı ve refahı ile ilgilenen psikoloji, pediatri ve diğer disiplinler için önemli bir konu haline gelmiştir. Günümüzde tablet, akıllı telefon, bilgisayar vb. diğer dijital ekrana sahip cihazların kitlesel yayılımına şahit olmaktayız. Bu araçlar, taşınabilir ve ergonomik yapılarını nedeniyle çocuklar tarafından istenilen yerde ve zamanda; video ve televizyon programları izleme, müzik dinleme, oyun oynama, çizim yapma ve boyama, eğitsel uygulamalarla ilgilenme, fotoğraf ve video çekme vb. amaçlarla kullanılabilirler (Marsh ve diğ., 2015).

Amerikan Pediatri Akademisi (2016) ve Dünya Sağlık Örgütü (2019) gibi profesyonel kuruluşlar ekran kullanımına ilişkin yayınlamış oldukları kılavuzlarda genel olarak, çocukların bebeklik döneminde hiçbir şekilde ekrana maruz kalmamalarını ve ilerleyen yıllarda ekran maruziyetinin belirli süreler çerçevesinde gerçekleşmesini önermektedirler. Ancak araştırmalar çocukların büyük bir çoğunluğunun tavsiye edilen ekran kullanım süresini aştığı gerçeğini ortaya koymaktadır (Shah, Fahey, Soni, Phatak ve Nimbalkar, 2019). Rakamlara bakıldığında; Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kapsamlı bir araştırma, 0-8 yaş aralığındaki çocukların günlük mobil cihazlarla geçirdikleri ortalama sürelerin, 2-4 yaşındakiler için günde ortalama 2,5 saat, 5-8 yaşındakiler için günde 3 saatten fazla olduğunu belirlemiştir (Rideout ve Robb, 2020). Avustralya'da, ilkökul çağındaki çocukların %67'si ve okul öncesi çağındaki çocukların %36'sın mobil bir cihaza sahiptiler ayrıca haftalık ortalama ekran süreleri 2 yaşından küçükler için 14,2 saat ve 2 ila 5 yaş arasındakiler için 25,9 saattir (Rhodes, 2017). Bazı Asya ülkelerinde ise okul öncesi çağı

çocuklar için günlük ekran süresi 2,4–2,8 saat olarak belirlenmiştir (Bernard ve diğ., 2017; Zhao ve diğ., 2018).

Araştırmacılar, aşırı ekran kullanımının çocuklarda; obezite riski (Fang, Mu, Liu ve He, 2019; Robinson, Banda ve Hale, 2017) uyku problemleri (Hale ve Guan, 2015; Lan ve diğ., 2020; LeBourgeois ve diğ., 2017; Nathanson ve Beyens, 2018; Wu ve diğ., 2017), bilişsel beceriler ve beyin işleyişinde problemler (Hutton, Dudley, Horowitz-Kraus, DeWitt ve Holland, 2020), dikkat problemleri (Tamana ve diğ., 2019), saldırganlık (Manganello ve Taylor, 2009), duygusal ve davranışsal problemler (Cheng ve diğ., 2010; Liu ve diğ., 2021; Twenge ve Campbell, 2018) gibi daha kötü sonuçlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Dijital ekran kullanımının olumlu etkilerine dair ise, dil ve erken okuryazarlık becerileri dahil olmak üzere çocukların kaliteli eğitsel içeriklerden yararlanabileceklerini işaret eden çalışmalar mevcuttur (Dore ve diğ., 2019; Hurwitz ve Schmitt, 2020; Mares ve Pan, 2013; Neumann, 2014, 2016; Neumann ve Neumann, 2014, Schmitt, Hurwitz, Duel ve Linebarger, 2018). Ayrıca aktif video oyunlarının veya egzersiz oyunlarının çocukların fiziksel aktivitelerini ve zindeliğini artırabileceğine dair kanıtlar da vardır (Blumberg ve diğ., 2019; Flynn ve diğ., 2018; Quan, Pope ve Gao, 2018).

Son yıllarda teknolojinin ve dijital medya kullanımının dramatik bir şekilde arttığını söyleyebiliriz. Pandemi sürecinin başlangıcında etkinlik ve görevlerinin büyük bir çoğunluğunu evde online bir şekilde yapmak zorunda kalan çocukların dışarıya çıkarak oyun oynama, okula gitme, arkadaşları ve diğer aile üyeleri ile vakit geçirme ya da en basit olarak market alışverişine gitme gibi aktiviteleri eskisi gibi gerçekleştirememişlerdir. Bu süreç ve sonrasında ekran kullanımında değişen alışkanlıklarla birlikte çocuklar televizyon, akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlar aracılığıyla ekran karşısında aşırı zaman geçirmeye karşı daha da savunmasız hale gelmişlerdir (Montag ve Elhai, 2020). Çocuklarda artan ekran kullanımı ile istenmeyen sonuçlar arasında basit bir neden-sonuç ilişkisi olduğunu söylemek yanlış olur, ekran kullanımının ortaya çıkardığı sonuçları olumlu veya olumsuz olarak görmektense çocukların dijital medya ile hangi ortamda, kimlerle, ne kadar süre ve nasıl bir zaman geçirdiğinin ayrıntılı olarak incelenmesinin önemli olduğu araştırmacılar tarafından da belirtilmektedir. Küçülerek mobil hale gelen ekranların televizyonun aksine kontrol edilmelerinin daha güç olduğu göz önüne alındığında, çocukların medya kullanımında ebeveynlerin sağlamış oldukları rehberliklerin oldukça önemli hale gelmiştir (Livingstone ve Helsper, 2008). Alan yazına bakıldığında, okul öncesi dönemde ekran kullanım çalışmalarında daha çok ekran süresi ve dijital araçların kullanımı üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir (Emond ve diğ., 2018; Madigan ve diğ., 2019; Przybylski ve Weinstein, 2019;

Sanders, Parker, del Pozo-Cruz, Noetel ve Lonsdale, 2019; Taylor, Monaghan ve Westermann, 2018; Veraksa ve diğ., 2021). Bu çalışmanın ise çocukların içerik tercihlerini, ebeveynlerin tutum ve davranışlarını ortaya koyması bakımından literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çocukların ekrana ilişkin tükettikleri içeriklerin sürekli değişim içinde olması nedeniyle bu çalışmadan elde edilecek sonuçların güncellik taşıması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmanın örneklemi, Denizli ilinde, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılının güz döneminde Denizli ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın katılımcıları daha çok orta gelir düzeyindeki ebeveynlerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Ekran Süresi: Sweetser, Johnson, Ozdowska ve Wyeth (2012) ekran süresini, “TV, DVD'ler, video oyunları ve bilgisayarlar dahil olmak üzere ekranlı herhangi bir şeyin görüntülenmesi veya kullanılması” olarak tanımlamaktadır.

Lauricella, Wartella ve Rideout (2015) ekran süresini, teknolojik araç başında geçirilen süreyi ve aynı zamanda ekrana maruz kalma durumu olarak tanımlamaktadır. Mevcut çalışmada ise “ekran kullanımı” ifadesi çocukların ekran kullanım süreleri, tercih ettikleri dijital oyun içerikleri, dijital araç sahip olma durumları, ekran kullanmaya başlama yaşları, ekranı kimlerle beraber kullandıkları değişkenlerini kapsamaktadır.

Sosyal-Duygusal Gelişim: The Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning (CSEFEL) erken sosyal ve duygusal gelişimi, “çocuğun doğumdan beş yaşına kadar yakın ve güvenli, yetişkin ve akran ilişkileri kurma; duyguları sosyal ve kültürel olarak uygun yollarla deneyimleme, düzenleme ve ifade etme ve bunların hepsini aile, toplum ve kültür bağlamında öğrenme, keşfetme ve geliştirme kapasitesi” olarak tanımlamıştır (Yates ve diğ., 2008).

Dijital Oyun Bağımlılığı: İnsanın yaşantısında sosyal ve duygusal olarak problemlere yol açan, günlük yaşantılarında yapılması gerekenleri aksatarak aşırı ve kontrol edilemeyen kullanım olarak tanımlamaktadır (Lemmens, Valkenburg ve Peter, 2009).

Dijital Ebeveyn Rehberlik Stratejileri (Parental Mediation): Ebeveynlerin, medyanın çocukların yaşamlarındaki olumlu veya olumsuz etkilerine aracılık etme ve azaltma teşebbüsünde kullandıklarını farklı kişilerarası iletişim stratejileri olarak tanımlanmaktadır (Clark, 2011).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Çerçeve

Bu çalışmada ise çocukların ekran ile olan ilişkilerini açıklamada dijital uygulamaların çocuğun kültürel gelişiminin bir parçası olarak kavramsallaştırılmasına izin verdiği için (Fleer, 2019) Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel teorisi ve Brunfenbrenner'ın (1997) ekolojik sistemler teorisinden yararlanılacaktır.

2.1.1. Sosyokültürel Teori

Mevcut tezin temelini oluşturan ilk kuramsal çerçeve Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel teorisidir. 1960'larda batı dünyasında eserlerinin İngilizceye çevrilmeye başlanması ile Vygotsky'nin çalışmalarına yönelik artan bir farkındalık ortaya çıkmaya başlamış ve günümüzde artık gelişim psikolojisinde önemli bir güçtür haline gelmiştir (Slavin, 2003). Vygotsky'nin iki temel görüşünden biri; çocuklara ait gelişimin ancak içinde yaşadıkları kültürel ve sosyal bağlamlar açısından anlaşılabilirdir. Vygotsky (1978) çocukların ebeveyn ve hayatlarındaki diğer önemli kişiler ile etkileşime girerek onları çevreleyen kültürün esaslarını ve kültürün beraberinde getirdiği değer ve uygulamaları anlamlandırdığını belirtmiştir. Gelişimin evrensel süreçlerden meydana geldiğine öne süren Paiget'nin aksine kültürel bağlamın ve sosyal etkenlerin gelişimi şekillendirmedeki rolüne büyük önem vermiştir (Clark, 2011).

2.1.1.1.Kültürel Araçlar

Lantolf'a (2000) göre insan zihnine aracılık edilmesi sosyokültürel kuramın temel kavramlarının başında gelmektedir. Vygotsky fiziksel dünyada tek yaşamak yerine dünyayı değiştirmemize izin veren araç ve işgücüne güvenerek yaşamımızı sürdürmeye ihtiyaç duyduğumuz gibi başkaları ve kendimizle olan ilişkilerimize aracılık etmek ve düzenlemek için sembolik araç ve işaretlere ihtiyaç duyduğumuzu belirtmiştir (Lantolf, 2000). Kültüre ait araçları, daha yüksek zihinsel işlevlerin kazanılmasını kolaylaştıran kilit mekanizmalar olarak gören Vygotsky (1978) (Woods ve diğ., 2016); insanı diğer hayvanlardan ayıran farkın araçlara sahip olması olduğunu ve bu araçların insanların onlarsız yapamayacakları

şeyleri yapmalarına izin vererek yeteneklerinin gelişmesini sağladığını belirtmiştir (Bodrova ve Leong, 2006).

Araçlar; eserler, araçlar ve makineler gibi dışsal (fiziksel, teknik) veya yasalar, işaretler, prosedürler, yöntemler ve dil gibi içsel (psikolojik) olabilir. Fiziksel araçlar fiziksel nesnelere manipüle etmek için tasarlanırken, psikolojik araçlar insanlar tarafından diğer insanları veya kendilerini etkilemek için kullanılır (Verenikina, 2010). Bir bebeğin yatak örtüsünü istediği oyuncağa erişebilmek için kullanması veya bir maymunun muza ulaşmak için sopadan yardım alması fiziksel araç kullanımına örnek olarak verilebilir (Ahioglu, 2008). Psikolojik araçların en başında, dil ya da konuşma becerisi gelirken ayrıca değişik sayma sistemleri, matematiksel semboller, bellek teknikleri, haritalar ve şemalar, grafikler ve daha farklı kültürlere ait semboller de bu grup içerisinde girmektedir.

Psikolojik araçlar, mağara duvarlarındaki ilk çizimlerden evrim geçirerek modern bilim ve matematikte kullanılan kavramlar gibi karmaşık kategorilere kadar günümüze gelmiştir. Nesilden nesile aktararak hafıza ve problem çözme gibi süreçlerde kullanılan bu araçların Vygotsky, insanların çevrelerine uyum sağlamalarına izin vermek için zihnin kapasitesini genişlettiğini ve mekanik araçlara benzer bir işleve sahip olduklarını öne sürmüştür (Bodrova ve Leong, 2006). Fiziksel araçlar dışsal olarak nesnelere değiştirip dönüştürmeye yönelik iken içsel yönelimli olan psikolojik araçlar düşünme, kontrol etme ve davranışı düzenleme yollarını değiştirmektedir. Bu araçlar insan davranışlarını nasıl etkiledikleri açısından farklılaşmaktadırlar (Lindblom ve Ziemke, 2003).

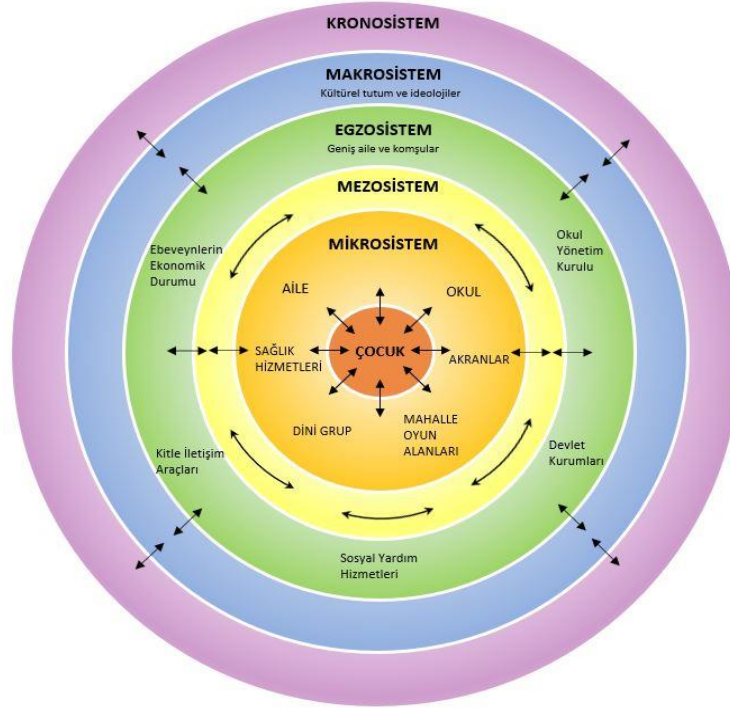
Wood ve diğerleri (2016) Vygotsky'nin kültürel araçları (hem fiziksel hem de psikolojik) daha yüksek zihinsel araçlara ulaşmada kilit mekanizmalar olarak görmesinden yola çıkarak günümüzde eğlendirmek, iletişim kurmak, eğitmek, çalışmayı kolaylaştırmak ve sosyal etkileşimler için kullanılan, bu sebeple bazıları daha yüksek zihinsel işlevleri doğrudan destekleyen, ilerleten ve birden çok amaca hizmet edebilen; tablet, akıllı telefon ve diğer mobil cihazlar gibi son teknolojik cihazların kültürün araçları olarak görülebileceğini öne sürmüştür. Youtube videoları, çizgi filmler, dijital oyun ve sosyal medya fenomenleri gibi içinde yaşadığımız kültürün popüler etmenlerinin çocukların eğitimi ve gelişimleri üzerinde güçlü etkisi düşünüldüğünde, kültürel araçların çocukların çevrelerindeki insan, olay ve içinde büyüdükleri dünyaya ilişkin algılarını derinden etkilediğini söylenebilmektedir (MacBlain, 2021). Garvis (2018) tabletin kültürel araç olarak kullanıldığı bir örnekle karşımıza çıkmaktadır. Dört çocuk arasında geçen sohbette

Chloe abisi ile gittiği gezide yeterince uzun olmadığı için katılmadığı etkinlikten bahsederken Jake diğer çocuklara boylarının ne kadar uzun olduğu sorar ve uzun olanların ellerini kaldırmalarını ister. Tüm çocukların ellerini kaldırmaları ile birlikte Jake “bu şekilde kimin daha uzun olduğunu göremiyorum hadi bir fotoğraf çekelim ve kimin daha uzun olduğunu görelim” diyerek önlerinde bulunan tableti kullanarak çektiği fotoğraftan hangi çocuğun daha uzun olduğunu belirler. Bu örnekle çocuklar boy farklarını öğrenmek için tableti “kültürel araç olarak kullanmaktadırlar. İnternet, bilişsel gelişimi etkileyebilecek özellikle güçlü ve sofistike bir kültürel araç olarak düşünülebilir. Çocukların gelişimlerinin onları çevreleyen sosyal ve kültürel etmenlere bakılmadan analiz edilemeyeceğini belirten Vygotsky’nin sosyokültürel teorisinden yola çıkarak, teknolojinin günlük hayata entegre oluşu bu teknolojik araç ve ortamların çocuklar ile etkileşimlerinin sosyokültürel teorisinin kapsamına girmesi için yeterli görülmektedir (Tran, 2021).

2.1.2. Bronfenbrenner Ekolojik ve Biyoekolojik Model

2.1.2.1. Ekolojik Model

Çocukların bilişsel gelişiminde çevrenin önemini vurgulayan teorik araştırmalar düşünüldüğünde akla çocuğun gelişimini gerçekten anlamak için, bu gelişimin gerçekleştiği bağlamı göz önünde bulundurmak gerektiğini savunan Bronfenbrenner gelmektedir. Çocuğun çevresiyle olan etkileşimli ilişkisini, çevrenin nasıl gelişeceğini, çocuğun nasıl büyüyeceğini ve her ikisinin de birbirinde gerçekleşen değişimlere nasıl tepki vereceğini belirten Bronfenbrenner (1994), çevrenin çocuk gelişimini şekillendirmede oynadığı güçlü rolü fark etmiştir (Baralt, 2013). Bronfenbrenner’ın (1979) ekolojik sistemleri, çocukları çevrenin çeşitli düzeylerinin merkezine yerleştirerek bilişsel gelişim üzerindeki çevresel etkileri yakalamayı başarır, buna sistem modeli denmektedir (Jones ve Park, 2015).



Şekil 2. 1. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Modeli (Bronfenbrenner, 1979).

Aile sistemi, alternatif olarak gelişimin başında çocuk üzerinde dolaylı etkiye sahip olan daha büyük sosyal sistemlerin etkilerini filtrelemekte ve tampon görevi yapmaktadır. Zaman ve olgunlukla ile birlikte dolaysız bir biçimde, sosyal sistemin birbirini izleyen her katmanıyla sırayla temasa geçen çocuk, tipik olarak önce ebeveynleri sonra sırayla yakın ve geniş geniş akrabalarıyla, kan bağı bulunmayan arkadaşları ve tanıdıklarıyla ve son olarak genel toplulukla vb. etkileşime girmektedir (Hertler ve dig., 2018). Bu sistemler, her biri diğerini etkileyen, böylece kalkınma üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiler üreten beş iç içe geçen katmanlar olarak düzenlenmiştir (Jones ve Park, 2015). Organizma ile olduğu kadar birbirleriyle de sürekli bir nedensel etkileşim halinde olacak şekilde teorize edilen bu sosyal sistemler şu şekildedir:

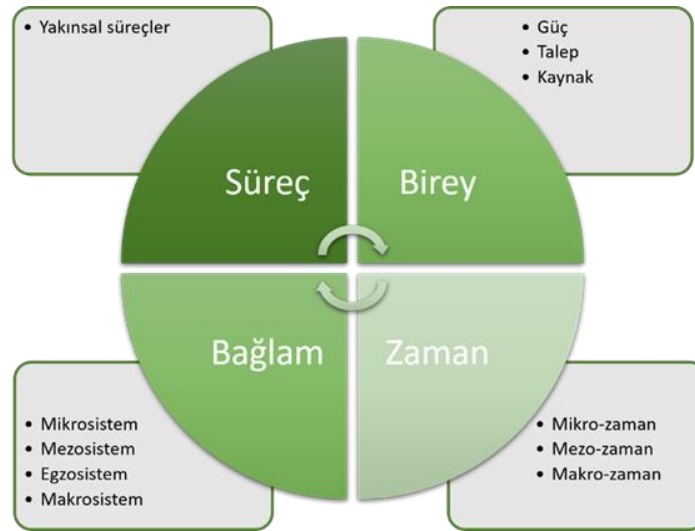
Mikrosistem; Ev, oyun alanları, mahalle, sınıf gibi çocuğun direkt olarak etkileşimde bulunduğu yakın çevreyi içeren mikrosistem (Onwuegbuzie, Collins ve Frels, 2013) çocuğun yakın çevresindeki etkinliklerden ve etkileşim kalıplarından oluşur. Çevrenin en içteki seviyesi olan mikrosistemde (Berk, 2012), çocuk ebeveynleri, evdeki bakıcılar veya sınıflarındaki öğretmenlerle doğrudan etkileşime girer. Mezosistem; Bronfenbrenner'in modelinin ikinci katmanını oluşturan mezosistem, gelişmekte olan bireyin aktif olarak katıldığı iki veya daha fazla (Bronfenbrenner 1979); ev, okul, mahalle ve çocuk bakım merkezi gibi mikrosistemler arasındaki bağlantıları kapsar (Berk, 2012). Çocuğun

ebeveynleri ve öğretmenleri arasındaki veya okuldaki akranları ve kardeşleri arasındaki etkileşimler bunlara örnek olarak verilebilir. Egzosistem; çocukları aktif katılımcı olarak içermeyen ancak yine de çocukların yakın ortamlardaki deneyimlerini etkileyen bir ya da birden fazla sosyal ortamlardan oluşur (Berk, 2012). Örnek olarak, ebeveynin iş yeri, büyük ya da küçük kardeşin katıldığı sınıfı, ebeveynlerin arkadaş ağı, yerel okul yönetim kurulunun faaliyetleri vb. (Bronfenbrenner 1979). Bireyi doğrudan içermeyen olayların söz konusu birey üzerinde hala bir etkisi olduğunda mevcut hale gelen egzosistem çift yönlüdür, egzosistem içinde meydana gelen ve mikrosistemi etkileyen olaylar ters yönde de meydana gelebilir. Örneğin, egzosistemdeki bir olay dolaylı olarak mikrosistemdeki bir bireyi etkileyebilirken, aynı birey mikrosistem içinde egzosistem üzerinde bir etkiye neden olabilecek bir olay yaratabilir (Lau ve Ng, 2014). Makrosistem; Bronfenbrenner (1979) ifadesi ile makrosistem, belirli bir kültürde veya alt kültürde kendisini oluşturan mikro, mezo ve ekzo sistemlerin biçim ve içeriğinde gözlemlenen tutarlılığın yanı sıra bu tür tutarlılıkların altında yatan herhangi bir inanç sistemi veya ideolojiyi ifade eder. Alternatif olarak, en üst düzey olan makrosistem, kişiyi çevreleyen kültürel normları, ideolojileri, politikaları toplumsal inanç sistemlerini veya kişiyi dolaylı olarak etkileyen yasaları içeren toplum, topluluk gibi daha geniş kültürel bağlamı içerir (Onwuegbuzie, Collins ve Frels, 2013). Kronosistem; Zaman içinde tüm sistemlerde meydana gelen değişimi karakterize eden kronosistem (Edwards ve diğ., 2017), yaşam geçişleri gibi zamanın tüm sistemler ve tüm gelişim süreçleri üzerindeki etkisini vurgu yapmaktadır (Johnson ve Pupilampu, 2008). Bronfenbrenner'ın, bireyin öğrenmesinin ve çevresinin, o geliştikçe zaman içinde değiştiğine olan inancını iyi bir örneği olan kronosistemi (Lau ve Ng, 2014) zamanın kişiyi, ilişkileri, mezosistemleri, makro sistemi ve hem kişinin hem de ekosistemin diğer tüm yönlerini içindeki geçişini temsil eder (Shelton, 2019).

1.1.2.2. Biyoekolojik Model

İlk olarak Bronfenbrenner tarafından gelişiminin nasıl gerçekleştiğini açıklamak için, büyük ölçüde bağlamın etkisine odaklanarak önerilen ekolojik sistemler modeli veya yaklaşımı yine Bronfenbrenner tarafından rafine ve revize edilerek biyoekolojik model olarak son halini almıştır (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner ve Evans, 2000). Bu son biçiminde Bronfenbrenner, öncelikli olarak yakınsal süreçlere yer verdiği Süreç-Birey-Bağlam-Zaman (PPCT) modelini öne sürmüştür. Gelişimin mikrosistemler içinde yer

aldığını ve zaman içinde işlendiğini vurgulamak için ‘proksimal süreçler’ olarak da adlandırılan süreç (P); organizma ve çevre arasındaki belirli etkileşim biçimlerini kapsamakta ve gelişmeyi üreten birincil mekanizmalar olarak konumlandırılmaktadırlar. Bu süreçlerin gelişmeyi etkileme gücü, kişinin (P), yakın ve uzak çevresel bağlamların (C) özelliklerine ve bunların gerçekleştiği zaman dilimlerine (T) göre değişmektedir (Hayes, O’Toole ve Halpenny, 2017).



Şekil 2. 2. Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Modeli (Bronfenbrenner ve Evans, 2000).

Yakınsal Süreçler (Proximal Process); Ekolojik modelden biyoekolojik modele geçişinde Bronfenbrenner, yakınsal süreçler adı verilen mekanizma aracılığıyla kişinin kendi gelişiminde oynadığı rolü vurgulamıştır (Rosa ve Tudge, 2013). Bronfenbrenner gelişimi üreten birincil mekanizmalar olarak gördüğü yakınsal süreçlerin özelliklerini ve işleyiş biçimlerini açıklamak için iki önerme ortaya koymuştur bunlar (Bronfenbrenner ve Morris, 2006);

Önerme1: Özellikle erken evrelerinde ve büyük ölçüde yaşam boyunca, insani gelişme, aktif olarak gelişen biyopsikolojik insan organizması ile yakın çevresindeki kişiler, nesnelere ve semboller arasında giderek daha karmaşık karşılıklı etkileşim süreçleri yoluyla gerçekleşir. Etkili olması için, etkileşimin uzun süreler boyunca oldukça düzenli bir şekilde gerçekleşmesi gerekir. Yakın çevredeki bu tür kalıcı etkileşim biçimleri bundan böyle yakınsal süreçler olarak anılacaktır. Önerme 2: Gelişimi etkileyen proksimal süreçlerin biçimi, gücü, içeriği ve yönü, süreçlerin gerçekleştiği gelişmekte olan kişinin ve çevrenin (hem acil hem de daha uzak) özelliklerinin ve dikkate alınan gelişimsel sonuçların niteliğinin ortak bir işlevi olarak sistematik olarak değişir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

Bronfenbrenner (1999), birinci önermesinde yakınsal süreçlerin doğasından ve ikinci önermesinde ise bireye ait özelliklerin, bağlamın ve zamanın bu yakınsal süreçler üzerindeki eşzamanlı etkisinden bahsetmektedir. PPCT modelinin temel yapısı olan yakınsal süreçler, gelişmekte olan bir insan ile yakın çevresindeki bir veya daha fazla kişi, nesne ve sembol arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşimlerdir (Xia, Li ve Tudge, 2020). Bu etkileşimler çocuğun ebeveyn veya bakımından sorumlu kişiler ile konuşmasını, akranları ile oynamasını, yeni beceriler edinmesini, grupça veya tek başına oynadığı oyunları, bloklarla inşa etmeyi (yani nesnelere) veya okumayı (yani sembollerle) vb. gelişmekte olan bireylerin düzenli olarak yaşamlarında devam eden etkinlikleri içermektedir (Pempek ve McDaniel, 2016). Yakınsal süreçler çocuğun bu faaliyet ve etkileşimlere katılarak dünyayı ve dünyadaki yerlerini anlamlandırabilmelerine ve mevcut düzene uyum sağlarken hâkim düzeni değiştirmede rol oynadıkları için Bronfenbrenner tarafından “gelişimin motorları” olarak adlandırılmıştır (Tudge ve diğ., 2009). Çocukların teknolojik cihaz ve dijital ekran kullanımına yakınsal süreçler açısından baktığımızda; gelişim sürecindeki çocuk ile sembolik bir ortam arasında düzenli olarak meydana gelen bir etkileşim oluşturdukları için akıllı telefon veya tablet kullanma gibi aktiviteler yakın süreçler olarak sınıflandırılabilirler (Pempek ve McDaniel, 2016). Süreçlerin yardımı ile sadece hangi cihazların nasıl kullanıldıkları değil aynı zamanda çocukların bir ya da daha fazla ekran ile nasıl etkileşime girdikleri anlaşılabilir (Lawrence, 2021). Bununla birlikte ebeveynlerin çocukları ile gerçekleştirdikleri birlikte çizgi film izleme, dijital oyun oynama ve görüntülü konuşma gibi iki veya daha fazla kişi arasında gerçekleşen etkinlikler içinde bulunmaları ve ebeveynlerin bireysel olarak sosyal medya, dijital oyun, YouTube vb. dijital ortam ve cihazlar ile etkileşim kurmaları yakınsal süreçlerin gelişim üzerindeki etkisi düşünüldüğünde çocukların bu davranışları taklit etme olasılıklarını arttırmaktadır.

Birey: Gelişimin motorları olarak görülen yakınsal süreçler kadar onları içeren etkileşim ve faaliyetlere dahil olan bireyin hakkında da bilgi sahibi olmak gerekmektedir (Tudge ve Hogan, 2005). Var olma, etkileşimde bulunma ve potansiyel olarak çevrelerini değiştirebilme bakımından önemli bir birim oluşturması nedeniyle “birey” (DiSanti ve Erickson, 2021), Bronfenbrenner tarafından talep, kaynak ve güç özellikleri olarak adlandırıldığı üç türe ayrılmıştır (Tudge, 2009). -Güç özellikleri; yakınsal süreçleri besleyebilen, sürdürebilen, ortaya çıkmalarına müdahale edebilen ve hatta önleyebilen dinamik kişilik özellikleridir (Xia, Li ve Tudge, 2020). Bu özellikler motivasyon, mizaç, sebat ve benzeri farklılıklarla ilgilidir (Tudge, 2009). Bu özellikler Bronfenbrenner ve Morris tarafından bir bireyin gelişimini, yakınsal süreçleri harekete geçiren ve sürdüren,

gelişimsel olarak üretken özellikler ve gelişimi geciktiren, aksatan veya potansiyel olarak engelleyen, gelişimsel olarak yıkıcı özellikler olarak ayırt edilmiştir (Pierro, 2019). Gelişimsel olarak üretken özelliklere; hazzı geciktirme yeteneği, merak, öz yeterlilik, özgüven örnek verilebilirken, gelişimsel olarak yıkıcı özelliklere hazzı geciktirememe, dürtüsellik, dikkat dağınıklığı örnek olarak verilebilir (Navarro ve Tudge, 2022). Merak, dürtüsellik, içe dönüklük, kaygı vb. birçok güç özelliği, çocukların teknolojik cihazlarla etkileşimini ve ekrana maruz kalma durumlarını teşvik edebilir veya caydırabilir (Lawrence, 2021). -Talep özellikleri; sosyal çevreden tepkileri davet edebilen veya caydırabilen ve böylece yakın süreçlerin başlatılmasını kolaylaştıran ya da engelleyebilen kolayca fark edilebilen faktörlerdir (Xia, Li ve Tudge, 2020). Bireylerin çevrelerinden aldıkları tepkileri etkiler nitelikte olan talep özellikler; genellikle anında bir uyarın olarak ortaya çıkaran ve başkalarıyla ilk etkileşimleri etkileyen ırk, etnik köken, cinsiyet, boy, kilo ve kolayca tanımlanabilen fiziksel özellikler (Salle, Meyers, Varjas, Roach, 2015), heyecanlı veya durağan, çekici veya çekici olmayan görünüş ve pasiflik veya hiperaktivite (Rose ve Tudge, 2013) gibi özellikler örnek olarak verilebilir. Yaş, cinsiyet, etnik köken gibi talep özelliklerin çocukların ekran kullanımları ile ilişkilendirilebildiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Calvert ve diğ., 2005; Nagata ve diğ., 2022). -Kişinin yakınsal süreçlere etkin olarak katılma yeteneğini etkileyen kaynak özellikleri (Bronfenbrenner ve Morris, 2006), bireylerin yakınsal süreçlere getirdiği biyolojik, deneyimsel veya zihinsel kaynaklardır (Xia, Li, ve Tudge, 2020). Talep özelliklerinin aksine kaynak özellikleri belirgin değildir (Tudge, 2009). Bilgi, beceri, deneyim ve yetenek gibi gelişimi harekete geçiren kaynakların yanı sıra düşük doğum ağırlığı, genetik kusurlar, fiziksel engeller veya beyin işlevindeki hasarları gibi yakınsal süreçleri kısıtlayan kaynakları içermektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Bunlarla birlikte maddi sosyal kaynaklar örn. bakım veren ebeveynler, eğitim deneyimleri, barınma ve gıdaya erişimde kaynaklarla ilgili özelliklerdir (Tudge, 2009). Çocukların ekran kullanımını gerçekleştirebilmesinde; işaret ve sembollerini yorumlama, anlama ve üretme konusunda görsel bir yetkinliğe, dokunmatik arayüzler üzerinde hedef alma, sürüklenme, kaydırma ve dokunma için dokunsal bir yeterliliğe ayrıca sözlü talimatları ve ipuçlarını anlama ve bunlara göre hareket etme açısından bir işitsel yeterliliğe sahip olmasını gerekmektedir (Aarsand, 2019).

Bağlam; Modelin ilk aşamasında Bronfenbrenner (1979) tarafından ele alınan bağlam, son aşamada değişime uğramamıştır (Tudge ve Rosa, 2013). Bronfenbrenner'ın Rus bebeği benzetmesini kullanarak iç içe geçmiş çevre yapılarından oluşan modelinin ilk yapısını oluşturan mikrosistem bireylerin diğer kişiler, nesnelere veya sembollerle proksimal

süreçlere katılabileceği birincil ortamı oluşturmaktadır (Xia, Li ve Tudge, 2020). Ev, okul, sınıf, mahalle gibi çocuğun en yakınında bulunan ortam ve kişiler mikrosistemlere örnek olarak verilebilir. Mezosistem, aile, okul ve topluluklar gibi çocuğa ait mikrosistemde bulunan iki veya daha fazla öge arasındaki etkileşimleri içermektedir (Stanley ve Kuo, 2022). Üçüncü bağlamsal yapı egzosistem, gelişmekte olan bireylerin içinde bulunmadığı, ancak gelişimleri üzerinde önemli dolaylı etkileri olan, onlarla etkileşime girenlerin içinde bulunduğu bir bağlamdan oluşur (Tudge, 2009). Son yapı olan makrosistem, sosyokültürel bir grubun değerleri, inançları, kaynaklara erişimi, uygulamaları, kimlik duygusu vb. ile ilgilidir. Makro sistem, geri kalan sistemleri çevreleyerek hepsini etkiler ve onlardan etkilenir (Xia, Li ve Tudge, 2020).

Çocukların ekran ile geçirdikleri zaman ve maruz kaldıkları içerikleri ekolojik sistemleri kullanarak anlamaya çalıştığımızda; Çocuğu doğrudan etkileyen ve çocuğun ailesini, akranlarını ve okulunu kapsayan mikrosistem, içerisinde çocuğun farklı aktivite, rol ve etkileşimleri deneyimleyebilme şekli nedeniyle büyük önem taşımaktadır (Che, 2017). Bronfenbrenner (1979), bu sistemdeki tüm deneyimlerin veya faaliyetlerin çocuğun gelişiminde eşit rol oynamayacağını, bazı davranış veya eylemlerin ortaya çıktıklarında nadir ve daha az önemli iken bazı eylem ve davranışların çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir etkiye neden olabileceğini belirtmiştir (Che, 2017). Bronfenbrenner'ın sistemler modeli çocuğun ebeveynleri ve kardeşleri ile etkileşimleri gibi çocuğun teknolojiyle olan ilişkisini şekillendiren bir dizi unsurun karşılıklı ilişkisine dikkat edilmesi gerektiğini işaret etmektedir (Chaudron ve diğ., 2018). Çocukların ev ve eğitim ortamlarındaki teknoloji kullanımını anlamaya çalışırken kullanılan mikrosistem içerisinde (Edwards ve diğ., 2017), ebeveynlerin ve çocuklarla temas halinde olan diğer büyüklerin dijital medya için harcadıkları zaman ve paralar düşünüldüğünde bu davranışlara tanık olan çocukların teknoloji kullanımını öğrenmesi ve içselleştirmesi büyük olasılık taşımaktadır. Özellikle bu durum ebeveynlerin yoğun dijital medya kullanıcıları olduklarında kendini sıklıkla göstermektedir (Kanak ve Özyazıcı, 2018). Aileler mikrosistem içerisinde çocuklarına sağladıkları teknolojik cihaz imkanları, ekran konusunda var olan bakış açıları ve belirledikleri kurallar ile çocukların ekran kullanım süre, içerik ve şekillerine etki etmektedirler. Sadece ebeveynler değil aynı zamanda çocukların kendilerinden büyük ya da küçük kardeşlerinin ekran kullanımları mikrosistem içerisinde etkisini göstermektedir. (Kardeşi ne izlerse onu izlemek zorunda olması, ebeveynin ekran kullanımına olumlu bakış açısının kısıtlamaları ortadan kaldırması veya tamamen kısıtlayarak sadece büyük ekran ile etkileşimlerine izin vermesi vb.).

Mezosistem içerisindeki ekran kullanımına bakıldığında; Kalinowski, (2020) çalışmasında uzmanlar tarafından ekran üzerine gerçekleştirilen incelemelerin, ebeveynler tarafından dikkate alınması nedeniyle mezosistem düzeyinde gerçekleşen etkinlikler olarak görülebileceğinden ve bu etkinliklerin çift yönlü yapısının, hem onları takip ederek uygulayan ebeveynleri etkilemesi hem de uzmanların bu ebeveynlerin tecrübelerinden yola çıkarak içeriklerini oluşturmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Bunun dışında çocukların devam ettikleri okul öncesi kurumlarının var olan ekran kullanım politikaları veya öğretmenlerin bireysel olarak sınıfında bulunan çocukların ev ortamında ekran kullanımlarına dair önerileri mezosistem içerisinde gerçekleşen etkinliklere örnek olarak verilebilir. Egzosistem düzeyinde ekran-medya endüstrisi ve kitle iletişim araçları çocuğun doğrudan ilgilendirmez ancak dolaylı olarak içerik seçimini ve kullandığı teknolojik cihazları etkilemektedir. Son on yılda hayatımıza giren dokunmatik ekran ve YouTube gibi uygulamaların hızlı yayılım ve tüketimi buna örnek olarak verilebilir (Kalinowski, 2020). Var olan kültürün tutum ve ideolojilerini kapsayan makrosistemde çocukların ekran ile olan etkileşimleri yaşadıkları toplumun ekran ve teknolojiye olan bakış açısından etkilenmektedir. Bilinçli bir toplulukta yaşayan ebeveynler çocuklarının ekran önünde geçirdikleri süre veya maruz kaldıkları içeriklerin takibini yapmakta ve uzmanların önerilerini uygulamaktadır. Bu ailelerin çocukları da aynı şekilde ekran ile hangi zaman ve biçimde vakit geçirebileceklerinin farkındadır. Tam tersi bu konuda yeterli farkındalığa sahip olmayan toplulukların içinde bulunan ailelerin ekran kullanımına dair tutum ve davranışları ve çocukların bu konudaki farkındalıkları değişiklik göstermektedir.

Zaman; PPCT modelindeki son yapı olan zaman, biyoekolojik modelde mikro, mezo ve makro-zaman olarak üç alt ögeye ayrılmıştır (McLinden, 2017). Mikro zaman, belirli bir aktivite veya etkileşim sırasında neler olduğu – etkileşim veya faaliyette süreklilik veya süreksizliğin ne ölçüde olduğunu, Mezo zaman yakınsal süreçlerin günler, haftalar veya aylar boyunca hangi ölçüde meydana geldiğini (Xia, Li ve Tudge, 2020), Bronfenbrenner’ın önceki kuramında kronosistem olarak ifade ettiği makro zaman ise; “Hem nesiller içinde hem de nesiller arasında daha büyük toplumdaki değişen beklentilere ve olaylara odaklanır” (Bronfenbrenner ve Morris, 2006, s.796). Zaman boyutu ekran kullanımını açısından incelendiğinde mikro zaman, bir çocuğun bir seferde tablet, telefon vb. ile ne kadar süre oyun oynadığı, mezo-zaman çocuğun bu oyunu bir hafta veya bir ayda hangi sıklıkta oynadığını ve makro-zaman tüm çocukluğu boyunca çocuğun oynadığı genel oyun örüntüsü ve bu oyunların tarihsel bağlamlarını kapsayabilir (Lawrence, 2021).

2.2. Çocuk ve Ekran

Eğitim ve felsefe gibi birçok disiplinin ilgi alanına giren çocukluk kavramının bugünkü anlamını daha iyi kavrayabilmek için onun tarihsel süreç içerisindeki gelişime göz atmak gerekmektedir, çocukluğun ifade ettiği anlam, yükümlülük ve haklar toplumdan topluma değişiklik gösterebilmekte ve çeşitli tarih evrelerinde farklı anlamlar yüklenebilmektedir (Dirican, 2018). Yaşam döngüsünün doğal ve değişmez bir parçası olan çocukluk aynı zamanda sosyo-kültürel bir kavramdır. Çocuğun yaşantısı ve çocukluk kavramı yüzyıllar boyunca değişime uğramış, ekonomik ve çevresel koşullarda meydana gelen değişimler çocukların toplumsal konumlarını etkisi altına almıştır (Güçlü, 2016).

Çağdaş avcı ve toplayıcı topluluklarda elde edilen kısıtlı bilgiler çocukların ekonomik hayatta çok az bir yere sahip olduklarını ve yetişkinler tarafından ayak bağı olarak görüldüklerini işaret etmektedir. Çok fazla çocuğa sahip olmanın aile ve topluluğa tehdit oluşturduğu düşüncesi (Stearns, 2016) emzirme sürecini 4 yıla kadar çıkararak hamileliği önleme, yetersiz beslenme ve bazı durumlarda düşük yapan bitkilerin kullanımı gibi etkili yollara başvurulmasına neden olmuş ayrıca erken çocuk ölümleri kaçınılmaz olarak kabul görülmüştür (Stearns, 2005). Tarım topluluğuna geçişin ardından yerleşik yaşamda çocukların aslında yaralı olabilecekleri fark edilmeye başlanmıştır. Gelişen tarım topluluklarında çocukluk ve ergenlik arasında keskin çizgiler belirlenmiş bir çocuk aileye katkı sağlayabileceği yaşta ergen olarak görülmeye başlanmıştır. Çocuklardan olabildiğince uzun süre yararlanmak isteyen aileler yaşlılık yıllarında da bu yardımın devam etmesi amacıyla bilinçli olarak 40 yaşların başında son bir çocuk dünyaya getirmiştir bu çocuklara da “dilek çocuğu” denmiştir (Stearns, 2016). Aries (1962) “Centuries of Childhood” kitabında 12yy. kadar orta çağ sanatında çocukluk kavramının bilinmediği veya tasvir edilmeye dahi çalışılmadığından bahsetmektedir, bunun sebebinin ise yetersizlik ya da beceriksizlikten kaynaklanmaktan çok çocukluğun aslında bu dönemde kendisine yer bulamamasından ileri geldiği hatta sadece sanatsal olarak değil yaşamın içinde de çocukluğun hızlıca geçen ve unutulmuş bir dönem olarak görüldüğünü belirtmektedir. Ancak Aries’in kitabının ardından orta çağ çocukluk algısı üzerine geniş çaplı araştırmalar yapılmış ve aslında durumun Aries’in çalışmasında bahsettiğinden daha farklı olabileceği sonucuna varılmıştır. Çocukluğun özel bir doğası olduğu ve yaşam döngüsünde çocukluktan ergenliğe geçiş süresinin var olduğu düşünülmektedir (Heywood, 2017). Hristiyanlığın etkisi ile birlikte daha önce çocuklarının bakımını çokta dikkate almayan ebeveynler, bu süreçte ahlaki ve dini öğretileri edinmelerini oldukça ciddiye almışlardır (Miller-McLemore, 2019). Bu dönemde çocuğun sert önlemlere ihtiyaç duyan bir günahkâr olarak dünyaya geldiği ve uysal, itaatkâr

olması ve Tanrı'yı hoşnut edebilmesi için sert müdahalelere ihtiyaç duyduğu düşüncesi çocukların gördükleri kötü muamelelerin temelini oluşturmuştur (Zornado, 2002). Doğal ahlaksızlık olarak görülen çocuklara ait davranışları kontrol etmek ve baskılamak ile görevli olan ebeveyn, kutsal yazıları okuma ve günlük dua veya gerektiğinde psikolojik ve hatta fiziksel şiddet yoluyla çocuklarının iradelerini kırmaya çalışmıştır (Miller-McLemore, 2019). 16. ve 17.yy. ile birlikte yavaşça ortadan kalkan çocukların günahkâr olarak doğduklarını düşüncesi yerini çocukların eğitsel kurumlarca, toplumsal ve hukuksal olarak korunmaya ihtiyacı olan bir varlık olarak görülmesine bırakmıştır (Dede, 2021). 17. ve 18.yy. ile birlikte eğitim olgusunun toplum hayatına girmesi ile birlikte çocukların korunma ihtiyacı olan varlıklar olduğu düşüncesi günlük hayatta yetişkinlere uygun olan birçok alanda çocuklar için sansür uygulanmaya başlanmasına neden olmuş ve çıkarılan yasalar ile çocukların fabrika vb. yerlerde çalışmalarının önüne geçilmiş böylece çocuklar çalışma hayatından çıkarılmışlardır (Gander ve Gardiner, 2010). Aydınlanma çağı ve sanayi devriminin beraberinde getirdiği toplumsal hareketlilik modern çocukluk algısının ortaya çıkışını harekete geçirmiştir (Dede, 2021). 18. ve 19.yy. da Jean-Jacques Rousseau ve John Locke gibi felsefecilerin çocukların korunmaya ve özel ilgiye ihtiyaçları olduğunu öne sürmesiyle (Gunter, 2020) çocukların eğitime ihtiyaç duydukları ve okula gitmelerinin kaçınılmaz oluşu gündeme gelmiştir (Koops, 2022). Okul ve ev yaşantısının birbirini beslemesi ile çocuk gelişimine dair belirli yaş sınırları oluşmaya başlamıştır. Çocuklar küçük yetişkinler olarak görülmekten çıkarak toplumdaki bu günkü yerine yavaşça almaya başlamıştır (Spring, 2014).

İkinci Dünya Savaşının ardından geniş kitlelere tanıtılan televizyon savaş sırasında erkeklerin yerini alarak çalışma gücünü karşılayan kadınların evlerine geri dönmeleri ile birlikte yavaş yavaş yerleşmeye başlamıştır. İdeal Amerikan aile ortamı televizyon aracılığı ile -ki bu babanın işte annenin ise mutfakta olduğunu gösteren orta sınıf bir banliyö yaşamı- tasvir edilmiştir. Okul öncesi eğitimin kısıtlı olduğu ve çoğu çocuğun ilk olarak birinci sınıftan okul hayatına başladığı bu dönemde çocuklar genellikle okuldan eve gelerek televizyon karşısında vakit geçirmeye başlamışlardır (Pecora, 2006). Yayılımın ilk zamanlar yavaş gerçekleşmesine karşın televizyon sahipliği zamanla hızını arttırmış ve büyük kitlelere ulaşmaya başlamıştır. 1950 yılında 7 milyon sayıya ulaşmış, 1955'te ise ABD evlerin neredeyse %65'inde ve 1960'da ise %90'a yakınında televizyon bulunduğu bildirilmiştir. 1980'lere gelindiğinde medya ortamı yavaşça değişmeye başlamıştır. Video kaset kaydediciler (VCR'ler) televizyon kadar olmasa da geniş bir yayılım göstermiş ardından ise evlere kablolu televizyon ve bilgisayarlar giriş yapmıştır (Wartella, Richert ve Robb, 2010).

Kablolu yayınlara ve uydu televizyonlarına geçişle özellikle çocuklara ve ergenlere yönelik içeriklerin artmaya medya ortamı artan stereo sistemler, taşınabilir radyolar, teyp ve CD çalarlar gibi sesli medya sesli medya video oyunu ve kişisel bilgisayarını içermeye başlamıştır (Roberts ve Foehr, 2004). 2009 yılına ise nerdeyse her evin televizyonlara ve kablolu televizyona, bilgisayarlara, DVD'lere ve videolara erişimi bulunabilmektedir (Wartella ve diğ., 2010). 2000'li yılların başında televizyon ve bilgisayarlar en yaygın olarak görülen teknoloji ürünleri iken 2010 yılından gelindiğinde dokunmatik ekranlara sahip telefon, tablet ve bilgisayarların hayatımıza girmesi ile birlikte bu araçların yayılımı çok daha geniş kitlelere ulaşmıştır (Dunn, Gray, Moffett ve Mitchell, 2018; Lauricella ve diğ., 2015). Daha önce ekran seçenekleri kısıtlı olan çocuklar oyun oynama, görüntülü konuşma, fotoğraf ve video çekme gibi farklı seçenekler sunan yeni teknolojiler ile tanışmış ve ekran alışkanlıkları kökten bir değişime uğramıştır (Beatty ve Egan 2020). Dokunmatik ekranlar ile yaşantımıza dahil olan internet özelliğine sahip akıllı telefon, tablet vb. bu araçlar ve bunlara erişimin daha da küçük yaştaki çocukların erişimine sunulmuştur (Straker ve diğ., 2018). 21. yüzyıl ile birlikte teknoloji ve dijital medya çocukların dünyalarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Çocuklar, dizüstü bilgisayarlar, tabletler, internet bağlantılı akıllı telefonlar, televizyonlar, elde taşınabilen dijital oyunlar ve diğer mobil cihazlar gibi teknolojik araçların ve dijital ortamların çevrelerindeki varlığı ile dünyaya gelmekte ve bu araçları doğumdan itibaren deneyimlemektedir (Donohue, 2014). Gelişen dijital ortam ile birlikte televizyon, tablet ve akıllı telefonlar yalnızca geleneksel video, iletişim vb. erişimi sağlamakla kalmayıp alıcıların aynı zamanda içerik oluşturucular olmasını sağlayan işlevsellikleri kullanıcılarına sunmaktadır (Gunter, 2020). Artık çocuklar hızla değişen bir medya ortamı ile karşı kalmaktadır. Her geçen gün teknolojik araçlar çoğalarak daha etkileşimli ve mobil hale gelirken içerikler giderek daha gerçekçi ve ticari hale gelmektedir. Bunun sonucunda ise medya kullanımı tüm zamanların en yüksek seviyesinde ilerlemekte, çocuklar istedikleri zaman istedikleri yerde bu medya türleri ile vakit geçirmektedir (Strasburger, 2004).

2.2.1. Ekran Erişimi

Çocukların ekran erişimlerinin zaman içindeki değişimi incelendiğinde; 2003 yılında Amerika'da çocuklar arasında mobil araç kullanımına dair veriler; çocukların %36'sının televizyonun sürekli açık olduğu bir evde yaşadıkları, %45'inin ebeveynlerinin önemli bir işi olduğunda oyalanmaları için televizyonu kullandığı ve 4-6 yaş aralığındaki çocukların %27'sinin her gün bilgisayar kullandığı yönündedir (Rideout, Vandewater ve Wartella,

2003). 2017 yılında ise bu oranlar 8 yaş altı çocuklar için; %98'inin bir tür mobil cihaz ile yaşadığı, %95'inin akıllı telefona sahip bir evde yaşadığı ve ebeveynlerin %46'sının çocuklarının bu mobil cihazlar ile etkileşime girmesine izin verdiği bunun yanında, %78'inin evinde tablet bulunduğu ve %42'sinin kendine ait tableti sahip olduğu şeklinde belirlenmiştir (Rideout, 2017). Kabali ve diğerlerinin (2015) çalışmalarında ise aileler çoğu Amerikalı çocuğun 12 aylık olmadan önce dokunmatik ekranlı bir cihaz kullandığı bildirilmiştir. İngiltere'de aile içinde tablet ve cep telefonları gibi dokunmatik ekranlı cihazların sahipliği 2011 yılında %7 iken 2014 yılında %71'e yükselmiştir (Ofcom, 2014). 2022 yılında çocukların mobil araç sahiplik ve ulaşımları incelendiğinde; 3-4 yaş aralığındaki çocukların %17'sinin kendisine ait akıllı telefonu olduğu ve çevrim içi olmak için %39'unun akıllı telefon, %78'inin tablet ve %10'unun laptop kullandıkları belirlenmiştir. 5-7 yaş aralığındaki çocukların ise %28'inin kendine ait akıllı telefona sahip olduğu ve çevrim içi olmak için %50'sinin akıllı telefon, %83'ünün tablet ve %27'sinin laptop kullandıkları belirlenmiştir (Ofcom, 2022). Neumann (2015) çalışmasında Avustralya'da ailelerin bir veya daha fazla televizyona sahip olduğunu, evlerin %90'ından fazlasının cep telefonuna ve %80'inin en az bir dokunmatik ekranlı tablet, dizüstü bilgisayar veya cep telefonuna sahip olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada; ilkökul çağındaki çocukların %67'sinin ve okul öncesi çağındaki çocukların %36'sının kendine ait mobil cihazı olduğu ortaya belirlenmiştir (Rhodes, 2017). Fransız aileler ise 2 yaşına kadar olan çocuklarının %90'ının mobil dokunmatik ekranlı cihaz kullandığını belirtmiştir (Cristia ve Siedl, 2015). Egan ve Murray (2014) İrlanda'da ki 3 yaşındaki çocukların %16'sının yatak odasında TV, bilgisayar veya oyun konsolu olduğunu ve ailelerin %85'inin ekran süresiyle ilgili kuralları olduğunu belirlemişlerdir. 3-4 yaş arası İsveçli çocukların %50'si tablet, %25'i akıllı telefon kullanmaktadır. Norveç'te 0 ila 6 yaş arası çocukların %23'ü evde dokunmatik ekranlara erişim sağlamak ve %32'si ilk olarak 3 yaşından önce dokunmatik ekran kullanmaktadır. Almanya'da 3-7 yaş arası çocuğu olan ailelerin %17'si ve 6-11 yaş arası çocuğu olan ailelerin %18'i dokunmatik tablet kullandıklarını belirtmiştir (akt. Holloway, Green ve Livingstone, 2013). Türkiye de ise Merdin (2017) çalışmasında 0-6 yaş aralığındaki çocukların evlerinin %98,3'ünde televizyon, %93,2'sinde akıllı telefon, %63,3'ünde tablet ve %62,9'unda bilgisayar bulunduğu belirlemiştir. TÜİK'in (2021) gerçekleştirdiği çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırmasına göre Türkiye'de; 6-15 yaş grubundaki çocukların %64,4'ü cep akıllı telefon kullandığını belirtirken bu oranın 6-10 yaş grubundaki çocuklarda %53,9 olduğu, 6-15 yaş grubundaki çocukların %55,6'sı bilgisayar (masaüstü/dizüstü/tablet) kullandığını belirtmiştir. Bu oran 6-10 yaş grubundaki çocuklarda %53,4 olarak

belirlenmiştir. Çocukların %66,6'sı bilgisayar, akıllı telefon, TV, akıllı saat ve oyun konsolu vb. araçlardan en az birinin sadece kendi kullanımında olduğunu beyan etmiştir.

2.2.2. Ekran Süresi ve İçeriği

2007 yılında 6 aylıktan 6 yaşa kadar çocuğu olan 1.000'den fazla ebeveynle yapılan anket çalışması, ortalama bir Amerikalı çocuğun günde yaklaşık bir buçuk saat medya kullanarak zaman geçirdiği ve bu zamanın çoğunun televizyon veya video ve DVD izlemeyi içerdiğini belirlemiştir (Vandewater ve diğ., 2007). Dijital teknolojinin ve içeriklerin gelişimi ile birlikte zamanla yapılan araştırmalar sonucunda çocukların ekran karşısında geçirdikleri süre artış gösterirken ekran kullanımına başlama yaşının giderek azaldığı görülmektedir. 2013 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde ulusal düzeyde gerçekleştirilen araştırma sonucunda 2 yaşından küçük çocukların günde yaklaşık 1 saat, 2 ila 4 yaşındakilerin ise günde ortalama yaklaşık 2 saat ekran karşısında zaman geçirdikleri ortaya konmuştur (Rideout, 2013). Sonraki yıllarda bu oranların artış göstererek 8 yaşın altındaki çocukların günde yaklaşık 2.5 saat ekran süresine ulaşmıştır (Rideout ve Robb (2020). Aynı çalışmada çocukların bu süre zarfından hangi aktivitelere katıldıkları incelendiğinde tabletler, akıllı telefonlar ve iPod Touch vb. araçları çevrimiçi video izleme, oyun oynama, TV/film izleme, çeşitli uygulamaları kullanma ve kitap okumak için kullandıkları belirlenmiştir (Rideout ve Robb (2020). Avustralya'da haftalık ortalama ekran süresi 2 yaşından küçük çocuklar için 14,2 saat ve 2-5 yaşları arasındakiler için 25,9 saat olarak bildirilmiştir (Rhodes, 2017). Beş ila kırk aylık çocukları olan Fransız ebeveynlerle yürütülen bir çalışmada ebeveynler çocuklarının ekran kullanım zamanlarını çoğunlukla fotoğraflara (%78) veya videolara (%68) bakarak geçtiklerini belirtmişlerdir (Cristia ve Seidl, 2015). İngiltere'de ekranı, 3-4 yaş aralığındaki çocukların %89'u video paylaşım platformlarında, %32'si canlı yayın uygulamalarında/sitelerinde, %50'si mesajlaşma uygulamalarında, %21'i sosyal medyada %18'i dijital oyunlarda ve %81'i televizyon karşısında kullanırken, 5-7 yaş aralığındaki çocukların %93'ü video paylaşım platformlarında, %39'u canlı yayın uygulamalarında/sitelerinde, %59'u mesajlaşma uygulamalarında, %33'ü sosyal medyada %38'i çevrimiçi dijital oyunlarda ve %88'i televizyon karşısında kullanmaktadır (Ofcom, 2022). Türkiye de TÜİK verilerine göre internet kullanım oranı 6-15 yaş aralığındaki çocuklar için %82.7 olarak belirlenmiştir. İnterneti %86.2'si çevrimiçi derse katılma, %83.6'sı ödev ve öğrenme amacıyla, %66.1'i oyun oynama veya oyun indirme, %61'i paylaşım sitelerinden video izleme vb. amaçlarla

interneti kullanmaktadırlar. Çocukların %36'sı dijital oyun oynamaktadır, bu oran 6-10 yaş aralığındaki çocuklarda %32.7 olarak belirlenmiştir. Düzenli dijital oyun oynadığını belirten 6-15 yaş aralığındaki çocukların %54,3'ü savaş oyunları, %52,0 macera/aksiyon, %41,8 strateji, %27,5 simülasyon, %26,5 spor oyunları ve %19,1 rol yapma oyunlarını oynamaktadır.

2.2.3. Ekran Kullanımına İlişkin Kılavuzlar

Çocukların medyayla olan ilişkilerine dair endişeler yeni değildir. Önce film, sonra radyo ve sinema ve daha sonra da televizyonun günlük hayata girmesi ile birlikte çocukların boş zamanlarını nasıl harcadıklarına dair endişeler kendini göstermeye başlamıştır. Medyaya olan erişim yaşının zamanla küçülmesi ve kolay ulaşılabilirliği bu endişelerin daha da artmasına neden olmuştur. Önceleri televizyon ve bilgisayar kullanımının etkilerine dair oluşan endişeler yeni gelişmelerle yerini tablet, akıllı telefon ve bu araçlar ile çocukların kullanımına sunulan internete yönelik endişelere bırakmıştır. Tüm bunlar ışığında Amerikan Pediatri Akademisi (AAP), 1999'dan itibaren küçük çocuklar, medya ve ekran başında geçirilen süre ile ilgili öneriler sunmaya başlamıştır (bkz. 1999, 2001, 2011, 2013, 2016). AAP, görüntülü sohbet dışında 18 ila 24 aya kadar olan çocukların hiçbir şekilde ekran başında kalmaması gerektiğini, eğer bu yaş aralığındaki çocukların ebeveynleri dijital medyayı tanıtmak isterlerse yüksek kaliteli programları seçmeleri ve gördüklerini anlamalarına yardımcı olmak için çocuklarıyla birlikte izlemelerini önerilmektedir. 2-5 yaş arasındaki çocukların ise yüksek kaliteli programlar eşliğinde günde bir saat veya daha az ekran kullanmaları, dikkat dağıtıcı veya şiddet içerikli hızlı programlardan kaçınılmaları ve ekranlar yatak odalarından uzak tutulması ayrıca ebeveynlerin gördüklerini anlamalarına ve çevrelerindeki dünyaya uygulamalarına yardımcı olmak için medyayı çocuklarla birlikte izlemeleri gerekmektedir (AAP, 2016). Ancak pandemi ve yeni gelişmelerin ışığında AAP ekran süresi kurallarının yeniden düşünülmesini tavsiye etmiştir. Katı sınırlar koymak yerine, çocukların ekran başında geçirdikleri sürenin kendisinden çok ekran başında geçirdikleri sürenin türüne odaklanmayı, ayrıca aileler için çocukların cihazlarını nerede, ne zaman ve nasıl kullanabileceklerine ilişkin net parametreler belirlemelerini önermektedir (Wiederhold, 2020). Dünya Sağlık Örgütü benzer şekilde 2 yaşından küçük çocukların ekran kullanmamalarını ve 2 ila 5 arasındaki çocuklar için günde bir saatten az ekran kullanılmasını önermektedir (WHO, 2019). Kanada 24 Saat Hareket Yönergeleri 5 yaş ve üzerindeki çocukların günde iki saatten az ekran süresine sahip olmalarını önerirken, 2-4 yaş

aralığında çocuklar için ekran süresini günde bir saatten az olacak şekilde sınırlandırılmasını önermektedir (Tremblay ve diğ., 2016). Avustralya hükümetinin Erken Yıllar için 24 Saatlik Hareket Yönergeleri ise 1 yaşından küçük ve çocuklar için ekran süresi önermezken 2 yaşından küçük çocuklar için hareketsiz ekran süresi önermemekte ve 2-5 yaş arası çocuklar için hareketsiz ekran süresi 1 saatten fazla olmaması gerektiğini belirtmektedir (Okely ve diğ., 2017).

2.2.4. Çocuklar Tarafından Kullanılan Teknolojik Araçlar

1.1.4.1. Televizyon

İlk olarak aileleri bir araya getirme özelliği ile pazarlanan televizyonlar zamanla yetişkin ve çocukların birbirlerinden ayrı yalnız ya da yaşlıları ile birlikte kullanabildikleri araçlar haline gelmişlerdir. Televizyonun giderek artan önemi ve çocukların uzun süreler boyunca televizyon karşısında zaman geçirmesi gerek ebeveynleri gerekse araştırmacıları televizyon kullanımının çocuk ve aileler üzerindeki etkisini sorgulamaya itmiştir. 1.000'den fazla ebeveynle gerçekleştirilen bir çalışmada, günlük olarak çocukların %75'inin televizyon ve %32'sinin televizyon aracılığıyla video/DVD izledikleri görülmüş. 3 yaşından küçük çocukların yaklaşık %20'sinin, 3 ila 6 yaşındaki çocukların yaklaşık %40'ının odasında bir televizyon bulunduğu belirlenmiştir (Vandewater ve diğ., 2007). Kişiselleştirilmiş cihazlara erişime rağmen televizyon, birçok evin merkezinde yer almaktadır, bireyler akıllı telefon, tablet veya dizüstü bilgisayar kullanırken aynı anda televizyonu da açık bırakarak arka planda oynamasına izin vermektedir (Drogos ve Wilson, 2021). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki hanelerin %96'sında bir televizyon seti olduğu ve çoğunluğu (%76) televizyon içeriğine hem kablolu hem de Netflix gibi hizmetlerle erişim sağlayabildiği bilinmektedir (Nielsen Media Research, 2020). ABD'de çocukların %88'inin televizyona erişimi olduğu belirlenmiştir (Auxier et al., 2020). Çok sayıda çalışma, televizyon içeriğinin pasif tüketiminin çocukların saldırganlık (Anderson ve diğ., 2003; Manganello ve Taylor, 2009) ve davranış sorunları (Teramoto, Soeda, Hayashi, Saito ve Urashima, 2005) gibi olumsuz sonuçları ile ilişkilendirmiştir. Televizyon süresi çocukların bilişsel gelişim süreçlerinde; erken yaşta dil gelişimi daha problemleri (McKean ve diğ., 2015; Zimmerman, Christakis ve Meltzoff, 2007), hiperaktivite ve dikkat sorunları (Cheng ve diğ., 2010; Christakis, Zimmerman, DiGiuseppe ve McCarty, 2004) gibi olumsuz sonuçlarla

ilişkilendirilmiştir. Belirli televizyon içeriklerinin ise yönetici işlevler üzerinde olumsuz etkisi etkileri olduğu ortaya konmuştur (Rhodes, Stewart ve Kanevski, 2020). Amaca uygun özel hazırlanmış televizyon programlarının çeşitli okuma yazma becerileri üzerinde olumlu etkileri olabileceğine dair çalışmalar da mevcuttur (Baydar, Kağıtçıbaşı, Küntay ve Gökşen, 2008; Linebarger, Kosanic, Greenwood ve Doku, 2004).

1.1.4.2. Tablet

Dokunmatik ekranlı tablet bilgisayarlar, parmak veya kalem kullanarak bilgilerin hem görüntülenmesi hem de giriş için kullanılan düz panel ekrana sahip dijital mobil cihazlardır (McEwen ve Dubé, 2016). Geleneksel masaüstü bilgisayarlardan, dokunmatik ekrana dayalı bir kullanıcı arabirimine sahip hafif, mobil, elde taşınan cihazlar olmaları bakımından farklılık göstermektedirler (Neumann ve Neumann, 2014). Klavye ve fareyi kullanmak için önemli görsel koordinasyon ve el becerileri gerektiren bilgisayarın aksine, kolayca taşınabilir ve ergonomik olması bu cihazların çocuklar arasında gittikçe popüler hale gelmesine neden olmuştur (Lovato ve Waxman, 2016). Amerika Birleşik Devletleri'nde Rideout (2011, 2013, 2017) tarafından küçük çocukların evde tablet bilgisayarlara erişimindeki artışlara dikkat çekilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde ailelerin %75'inde tablet bilgisayar ve küçük çocukların %44'ünün kendi tablet bilgisayarı bulunmaktadır. 5-8 yaş aralığındaki çocukların %61'inin kendine ait tableti bulunurken düşük gelirli ailelerde yaşayan çocukların evlerinin %59'un tablet bulunmaktadır (Rideout ve Robb, 2020). İngiltere de 3-4 yaşındaki çocukların %24'ünün kendi tableti vardır (Ofcom, 2020). 3-11 yaş grubundaki her on çocuktan sekizi tablet erişimine sahiptir ve bu gruptaki çocukların %66'sının oyun oynamak ve %55'i video izlemek için tablet kullanmaktadır (Ofcom, 2022). Merdin (2017) çalışmasında 6 yaşa kadar olan çocukların %63.3'ünün tablet kullanımının olduğunu ve çocukların tablet karşısında ortalama günlük 57 dk harcadıklarını belirlemiştir. Tablet kullanımının, kelime bilgisi (Teepe, Molenaar ve Verhoeven, 2017; Walter-Laager ve diğ., 2017), okuma ve yazma (Beschoner ve Hutchison, 2013), STEM (Aladé, Lauricella, Beaudoin-Ryan ve Wartella, 2016) ve akran iş birliği (Clarke ve Abbott, 2016) becerileri üzerinde olumlu etkilerini bildiren çalışmalar bulunmaktadır. Bunun yanında Antrilli ve Wang (2018) tablette etkileşimli oyunlar oynamanın yeni yürümeye başlayan çocukların bilişsel esnekliği üzerinde herhangi bir olumlu veya olumsuz etki sağlamadığını ortaya koymuştur. Ebeveyn-çocuk geleneksel ve iPad formatın da kitap okuma etkileşimleri ile çocuğun kavrayabilme becerileri arasındaki farkı test etmek yapılan

çalışmada çocukların geleneksel kitap okunması durumunda daha fazla kavrama becerisi gösterdiği belirlenmiştir (Krcmar ve Cingel, 2014). Nathanson ve Beyens'te (2018) akşam tableti kullanımının uyku başlangıcının gecikmesine, daha fazla yatma zamanı direnci ve genel olarak daha kötü uyku kalitesi ile ilişkili olduklarını belirlemiştir.

1.1.4.3. Akıllı telefon

2011 de yaygınlaşan akıllı telefonların kullanımı gün geçtikçe artmaya devam etmektedir. Bugün dünya çapında akıllı telefon aboneliklerinin sayısı altı milyarı aştığı ve önümüzdeki birkaç yıl içinde birkaç yüz milyon daha artacağı tahmin edilmektedir (Statista, 2022). Akıllı telefonlar artık dünyanın birçok yerinde yaygın hale gelmiştir. Küçük boyutları ve tasarımı ile akıllı telefonlar genellikle çocuklar için oldukça çekicidir ve çocuklar için eğitim ve eğlence ile ilgili bir dizi uygulama içinde barındırmaktadır (Yadav ve Chakraborty, 2017). Akıllı telefonlar normal cep telefonlarından daha gelişmiş bilgi işlem yeteneğine ve kullanıcının İnternet'e erişmesine ve çok çeşitli uygulamaları cihazın kendisine indirmesine izin verme özelliklerine sahiptirler. Genellikle 18 aylıkken akıllı telefon ekranına dokunmaya başlayan çocuklar yaklaşık iki yaşında akıllı telefonları ellerinde sıkıca tutabilmektedirler (Yadav ve Chakraborty, 2017). Akıllı telefon tek başlarına kullanamayan bu yaştaki çocuklara yönelik tüm uygulamalar aslında ebeveynleri veya diğer yetişkinler tarafından çocukların kullanımına sunulmaktadır. Çocuklar dört ila altı yaşlarında yetişkinlerden herhangi bir yardım almadan kendi başlarına akıllı telefon kullanabilmektedirler (Yadav ve Chakraborty, 2018). 2-3 yaş aralığında çocukların dokunmatik ekran üzerinde tek parmak hareketlerini yapabildiğini (Aziz, 2013; Nacher, Jaen, Navarro, Catala ve González, 2015) ve dört yaş ve üstü çocukların da çok parmaklı hareketler yapabildiğini belirten çalışmalar mevcuttur (Aziz, 2013). Ancak buna karşın Hussain, Wook, Noor ve Mohamed (2016) araştırmalarında dört ila altı yaşındaki çocukların birden fazla parmakla yapılan hareketleri gerçekleştirmede zorluk yaşadıklarını belirlemiştir. Farklı bir çalışmada iki ve üç yaşındaki çocukların yalnızca %27'sinin ekrana istenilen yere dokunabildiğini, dört ila altı yaş arası çocukların ise %57'sinin ekranda istenilen yere dokunabildiği belirlenmiştir. Ayrıca 4 ila 6 yaş arası çocukların akıllı telefon kullanmada daha yetkin olduklarını ortaya konmuştur (Yadav, Chakraborty, Kaul, Gupta ve Garg, 2020). Akıllı telefonları kullanım oranlarına bakıldığında; Amerika da küçük çocukların evlerinde, %97'sinin en az bir akıllı telefonu ve tüm çocukların yaklaşık yarısının (%48) kendi mobil cihazı vardır. Düşük gelirli ailelerde yaşayan çocukların evlerindeki akıllı

telefon orayı geçmiş yıllara oranla artarak %95 oranına ulaşmıştır. Auxier ve diğerleri (2020), bebeklerin ve iki yaşına kadar olan çocukların yaklaşık %49'unun akıllı telefon etkileşim içinde olduğunu belirlemiştir. İngiltere de ise 2021'de 3-17 yaş arası her on çocuktan altısından fazlasının (%63) kendi cep telefonu olduğu ve bunların neredeyse tamamı akıllı telefon olduğu ortaya konmuştur. "Digital 2022: Turkey" raporuna göre Türkiye'de yetişkinlerin %97.5'i akıllı telefon kullanmaktadır. Ayrıca bu kişilerin günlük ortalama telefonları ile ortalama olarak 4 saat 16 dk geçirdikleri belirlenmiştir (We are social ve Hootsuite, 2022). Genç (2014) ise araştırmasına dahil olan ebeveynlerin %74,12'sinin bir veya daha fazla akıllı telefonu, %51,77'sinin iki veya daha fazla akıllı telefonu olduğunu ve 3-6 grubundaki çocukların hiçbirinin kendi akıllı telefonu olmadığını belirlemiştir.

2.2.5. Ekran Kullanımının Fiziksel Gelişim Üzerindeki Etkileri

Ekran özelliğine sahip dijital araçlar bilgi ve iletişimde birçok yönden devrim yaratmış olsalar da çalışmalardan elde edilen veriler incelediğinde ekran medya kullanımının kısa ve uzun vadede çocuk sağlığı üzerinde önemli olumsuz etkileri olabileceğini düşündürmektedir (Riesch ve diğ., 2019). Günlük işlevin sürdürülmesi için gerekli ve davranışsal sağlık için önemli olan uyku, çocuk ve ergenlerin genel gelişimleri üzerinde çeşitli etkilere sahiptir (Liu, Glenn, Cui ve Raine, 2021). Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar yetersiz ve düşük uyku kalitesinin etkilerine karşı savunmasızdırlar (Lan ve diğ., 2020). Magee, Lee ve Vella (2014) 4,6 ve 8 yaş grubundaki çocukların artan ekran ortamı kullanımının daha kısa uyku süresini öngördüğünü ve aynı zamanda daha kısa uyku süresinin sonraki ekran süresinin artmasıyla ilişkili olduğunu belirlemiştir. İngiltere de 6-36 aylık çocuklardan elde edilen veriler, dokunmatik ekran kullanım sıklığı ile uyku miktarı ve daha geç uykuya dalma arasında önemli bir ilişki olduğunu, gece uyku süresinin azalarak gündüz uykusunun arttığı bulunmuştur (Cheung ve diğ., 2017). Uykuyu cihaz kullanımıyla ilişkili olarak inceleyen bir araştırmaya göre geleneksel cihaz kullanımı, özellikle televizyona maruz kalma ile uyku arasında güçlü negatif bir ilişki bulurken mobil cihazlar ile herhangi bir ilişki bulunmamıştır (Zhu ve diğ., 2020). Brockmann ve diğerleri (2016), yatmadan önce televizyon kullanımının daha fazla uyku terörü, kâbus görme, uykuda konuşma ve uyku sorunları ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ekran kullanımının diğer çeşitli uyku problemleri üzerinde etkileri incelenmiştir buna göre; uyku zamanı direnci (Kaur, Gupta, Kiran, Malhi ve Grover, 2022; Nathanson ve Beyens, 2018), gece uyanışları (Cheung et al., 2017), uykuya başlama gecikmesi (Chindamo et al., 2019) ve uyku

bozukluğu riski (Zhu et al., 2020) vb. uyku problemlerinin ekran kullanımı ile ilişkisi belirlenmiştir.

Daha uzun ekran süresine genellikle daha düşük fiziksel aktivite ve artan hareketsiz davranış eşlik eder, bu da daha düşük enerji harcamasına yol açar. Bu nedenle, daha uzun ekran süresi fazla kilo/obezite için en önemli risk faktörlerinden biri olabilir (Fang ve diğ., 2019). Çok sayıda araştırma televizyon izlemenin çocukluk obezitesi için güçlü risk faktörlerinden biri olduğunu göstermiştir. Fang ve diğerleri (2019) farklı türde ekran sürelerindeki artışın çocuklukta fazla kilo ve obezite ile ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin televizyon izleme ve bilgisayar kullanımında harcanan sürede daha belirgin olduğunu belirlemiştir. Tablet, kişisel bilgisayarlar, cep telefonu ve video oyunlarında harcanan zamanın çocukların kilo ve obezitesini önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir (Paduano ve diğ., 2020). Ólafsdottir ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, küçük çocuklar için televizyon ve diğer ekran etkinliklerinin şekerli içecek tüketimi, vücut kitle indeksi ve obezite artışı üzerinde önemli etkileri olduğunu, televizyon izlemenin diğer ekran etkinliklerine göre beslenme alışkanlıkları ve antropometri üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu bulunmuştur. Aşırı kilo ve televizyon izleme durumunun olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar mevcuttur (Brown, Broom, Nicholson ve Bittman, 2010; Jiang ve diğ., 2006; Jouret ve diğ., 2007). Artan televizyon izlemenin, çocuklar ve ergenler arasında gıda alımını ve atıştırma davranışlarını arttırdığı (Borghese ve diğ., 2014; Taveras ve diğ., 2006). Yine yüksek ekran süresi ile yağ, serbest şeker veya tuz oranı yüksek gıdaların artan tüketim sıklığı arasında potansiyel bir ilişki olduğunu ortaya geldiği ortaya konmuştur (Börnhorst ve diğ., 2015). Bunların yanında Borajy ve diğerleri (2019) akıllı cihaz kullanım süresi ile obezite arasında herhangi bir ilişki bulamadıklarını belirtmişler.

Uzun süre hareketsiz kalarak teknolojik cihazlarla vakit geçiren çocukların büyük ve küçük kas becerileri, el ve göz koordinasyonu gibi kaba ve ince motor gelişimlerini olumsuz etkilenebilmektedir (Howie, Coenen, Campbell, Ranelli ve Straker, 2017). Lin, Cherng, Chen, Chen ve Yang (2015), 36 aylıktan küçük çocuklarda televizyon izleyerek geçirilen sürenin motor becerilerdeki gecikmeler ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. 3 yıl boyunca süren başka bir çalışmada okul öncesi çağındaki çocukların yüksek ekran süresi davranışlarını devam ettirdikleri ve daha yüksek ekran süresine maruz kalmanın daha düşük küçük kas yeterliliği ile ilişkili olduğunu belirlenmiştir (Webster, Martin ve Staiano, 2019). Lin, Cherng ve Chen, (2017) gerçekleştirdikleri 24 haftalık aktiviteler sonucunda

dokunmatik olmayan tablet grubundaki çocukların, dokunmatik ekranlı tablet grubundaki çocuklara göre ince motor hassasiyetinde, ince motor entegrasyonunda, el becerisinde ve çimdikleme kuvvetinde önemli ölçüde daha ilerleme kaydettiklerini belirlemişlerdir. Bununla birlikte az da olsa motor beceriler ve ekran kullanımına dair pozitif yönde ilişki bulan çalışmalarda mevcuttur. Teknolojik cihazların motor gelişim etkisine bakıldığında, erken çocukluk döneminde etkileşimli akıllı telefon veya tablet uygulamalarının kullanımının, ince motor becerilerinde daha hızlı kazanılması ile ilgili olduğunu öne süren çalışmalar bulunmaktadır (Bedford, Saez de Urabain, Cheung, Karmiloff-Smith ve Smith, 2016; Vatavu, Cramariuc, ve Schipor, 2015)

2.2.6. Ekran Kullanımının Bilişsel Gelişim Üzerindeki Etkileri

Kullanılan ekran içeriğinin türü ekranın bilişsel gelişim alanına etkisinin güçlü bir belirleyicidir. Bazı araştırmacılara göre eğitsel bir içerikle zaman geçirmek eğitsel olmayan ile geçirilen zamandan daha az zararlıdır. Arnold ve diğerleri (2021) çalışmalarında özel olarak seçtikleri eğitsel uygulamayı kullanan çocukların, eğitsel olmayan uygulamaları kullanan çocuklara kıyasla erken okuryazarlık becerilerinde artış gösterdiklerini belirlemiştir. Okula başlamadan önce evde erken okuryazarlık gelişimiyle ilgili olarak, çocukların uygulamalardan faydalanabileceklerini (Blumberg ve diğ., 2019; Neumann ve Neumann, 2014) ve matematik becerilerini artırabileceğini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Griffith, Hanson, Rolon Arroyo ve Arnold, 2019). Altun (2018), okuma yazma bilmeyen okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama becerilerini incelediği çalışmasında dijital hikâye kitabı grubundaki çocukların, hem açık anlama; karakterler, ortam, başlatan olay, problem ve sonuç veya çözüm hem de örtük anlama; duygular, nedensel çıkarım, diyalog, tahmin ve tema açısından basılı hikâye kitabı grubundan daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Aşırı ekran süresinin 5 yaşındaki çocuklarda dil ediniminde gecikme ile ilişki olduğu belirlenmiştir (Varadarajan ve diğ., 2021). Lin, Cherng, Chen, Chen ve Yang (2015) çalışmalarında televizyona maruz kalmanın 15 ila 35 aylık küçük çocuklarda dil gelişimindeki gecikme riskinin artmasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Deney grubundaki çocuklar günde ortalama 137.2 dakika televizyon izlerken, kontrol grubundakiler günde ortalama 16.3 dakika izlemiştir. Araştırma sonucunda deney grubunun dil gelişiminde gecikme yaşama riskinin, kontrol grubuna göre 3,3 kat daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Araştırmacılar ayrıca küçük çocuklar ve ebeveynleri arasındaki etkileşimleri inceleyerek ekran süresinin dil gelişimine nasıl etki ettiğini incelemişlerdir.

Televizyon izlerken ebeveyn ve çocuk arasındaki sözlü alışverişi araştıran Christakis ve diğerleri (2009), çocukların, izlenen her 1 saat televizyon için 500 ila 1000 kelime arasında daha az kelimeye maruz kaldıklarını ve televizyon izleyerek geçirilen daha fazla zamanın çocukların konuşmalarının giderek azalması ile ilişkili olduğunu da tespit etmişlerdir.

Hedefe yönelik faaliyetler için duygu, düşünce ve davranışları kontrol etme yeteneği olarak açıklanabilen öz düzenleme, okul öncesine döneme kadar çocuklukta hızlı bir gelişme göstermektedir (Uzundağ, Altundal ve Keşşafoglu, 2022). Okul öncesi dönemde daha fazla ekran ortamına maruz kalmanın çocuklarda daha zayıf öz düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu öne süren araştırmalar bulunmaktadır (Hetherington, McDonald, Racine ve Tough, 2020; Nathanson ve Beyens, 2018; Nathanson, Aladé, Sharp, Rasmussen ve Christy, 2014). Boylamsal bir çalışmada, günde 30 dakikadan fazla mobil uygulamalarla meşgul olan çocukların bir yıl sonra engelleyici kontrol görevinde daha düşük puan almışlardır (McNeill, Howard, Vella ve Cliff, 2019). 4- yaş çocuklarında günlük olarak daha uzun süre televizyona maruz kalma sonraki sorunlu öz düzenleme davranışıyla ilişkilendirilmiştir (Inoue, Yorifuji, Kato, Sanada ve Kawachi, 2016). Bir dizi çalışma, fantastik içerik izlemenin küçük çocukların yönetici işlevleri üzerindeki kısa vadeli etkilerini araştırarak çocukların fantastik olayları izledikten sonra yürütücü işlev görevlerinde daha düşük performans sergilediklerini belirlemiştir (Li, Hsueh, Yu ve Kitzmann, 2020; Lillard, Drell, Richey, Boguszewski ve Smith, 2015; Rhodes, Stewart ve Kanevski, 2020). Ayrıca artan ekran süresinin aynı zamanda daha düşük problem çözme puanları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Eyimaya ve Irmak, 2021; Rocha ve diğ., 2021).

2.2.7. Ekran Kullanımının Sosyal-Duygusal ve Davranışsal Gelişim Üzerindeki Etkileri

Çocukların duygusal ve davranışsal gelişimleri için önemli olan sosyal etkileşim ve iletişim gibi sosyal faaliyetlere daha az zaman ayırması neden olabilen ekran, çocuğun diğerleri ile sosyal etkileşime ve iletişime daha az zaman harcamasına ve duygularını ifade etmeyi öğrenme veya farklı bağlamlara uygun davranışları keşfetme şansını azaltabilmektedir (Lin ve diğ., 2020). Bu durum ise çocuğun ileriki süreçlerinde sosyal, duygusal ve davranışsal problemler yaşamasına neden olabilmektedir. Çocuklarda daha yüksek ekran kullanım düzeylerinin olumsuz duygusal ve davranışsal problemlerle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Araştırmalar, artan televizyon süresi ile agresif davranışlar (Manganello ve Taylor, 2009), dışsallaştırma sorunları (Sugawara, Matsumoto,

Murohashi, Sakai ve Isshiki, 2015), akran reddi ve mağduriyet (Pagani, Fitzpatrick, Barnett ve Dubow, 2010) ve hiperaktivite (Kostyrka-Allchorne, Cooper, Simpson, 2017) için artan olasılıklar arasında bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Skalická, Wold Hygen, Stenseng, Kårstad ve Wichstrøm, (2019) çalışmalarında 4 yaşında daha fazla televizyon süresinin 6 yaşında daha düşük duygu anlama düzeylerini yordadığını ve 6 yaşında çocukların yatak odasında televizyon izlemelerinin, 8 yaşında daha düşük duygu anlama düzeylerini öngördüğünü belirlemişlerdir. Ayrıca televizyon izlemenin duyguları anlama üzerindeki etkisi cinsiyet açısından farklılık göstermiştir. Televizyon izleme kızlarda, oyun oynama ise erkeklerde daha düşük düzeyde duygu anlayışı öngörmüştür. Televizyon izlemenin ebeveyn çocuk arasındaki iletişim ve etkileşimi azalttığına dair kanıtlar sunan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, okul öncesi çocuklarda hafta içi 1 saatlik televizyon izleme, ebeveynleriyle geçirdikleri 45 dakika daha az zaman ile ilişkilendirilmiştir (Vandewater ve diğ., 2006). Ayrıca, ebeveyn-çocuk iletişiminin kalitesin oyun veya kitap okumaya kıyasla televizyon izlerken azama göstermiştir (Lavigne, Hanson ve Anderson, 2015).

Daha erken yaşta yüksek medya kullanımının, ileride daha yüksek hiperaktivite-dikkatsizlik (Cheng ve diğ., 2010; Kostyrka-Allchorne, Cooper ve Simpson, 2017), akran reddi (Pagani ve diğ., 2010), dışsallaştırma davranış sorunları (McDaniel ve Radesky, 2020), sosyal-duygusal gecikmeler (Radesky, Peacock-Chambers, Zuckerman ve Silverstein, 2016) ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Lin ve diğerleri (2020) çalışmalarında, dokunmatik ekranlı cihazlarda daha fazla zaman geçiren ortalama 25 aylık çocukların duygusal sorunları, kaygılı/depresif belirti, sosyal geri çekilme, dikkat sorunları ve saldırgan davranışlara sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Başka bir çalışmada 0-3 yaş arası çocuklarda artan sosyal-duygusal sorunlar ile ebeveynlerin çocuklarını sakinleştirmek veya sessiz tutmak için mobil teknolojiyi kullanma eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir (Radesky, Peacock-Chambers, Zuckerman ve Silverstein, 2016). 2-17 yaş çocukların günlük 1 saatten fazla ekran süresi, daha az merak, daha fazla dikkat dağınıklığı, arkadaş edinmede daha fazla zorluk, daha az duygusal istikrar ve daha düşük psikolojik iyi oluş ile ilişkilendirilmiştir (Twenge ve Campbell, 2018).

Okul öncesi dönem çocuklarında ise ekran kullanımının çocukların; hiperaktivite\dikkat sorunları (Suchert, Hanewinkel ve Isensee, 2015), davranış problemleri (Guerrero, Barnes, Chaput, Tremblay, 2019; Poulain ve diğ., 2018) akran ilişkilerinde problemler (Konok ve Szöke, 2022), iyi oluş (Twenge ve Campbell, 2018) ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Liu ve diğerleri (2021) çalışmalarında yüksek ekran kullanımının çocukların

duygusal ve davranışsal problemlerin önemli yordayıcısı olabileceği, ekran süresinin daha fazla hiperaktivite/dikkatsizlik sorunları ve içselleştirme sorunlarının yanı sıra daha az psikolojik iyi oluş ve algılanan yaşam kalitesi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. 3 ila 5 yaşlarında daha yüksek düzeyde herhangi bir cihazda TV veya internet üzerinden program izlemenin 12 ay sonra dışa dönük davranış problemlerinde artış ve toplam psikolojik zorluklarla ilişkilendirilmiştir (McNeill, Howard, Vella ve Cliff, 2019). Aynı zamanda ekran içeriğinin belirli özellikleri sosyal, duygusal ve davranışsal süreçlerde değişikliklere neden olabilmektedir. Örneğin şiddet içerikli ekran ortamlarına maruz kalma çocuklarda agresif davranışlara neden olabilmektedir (Bushman ve Huesmann, 2006). Ayrıca aşırı uyarıcı içeriklerin sonraki çocukluk döneminde dikkat eksikliği ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir (Christakis, Ramirez, Ferguson, Ravinder ve Ramirez, 2018). Bebeklikte yetişkinlere yönelik programlara aşırı maruz kalmanın çocuklarda karşıt olma ve karşı gelme, saldırganlık ve dışsallaştırma davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir (Chonchaiya, Sirachairat, Vijakkhana, Wilaisakditipakorn ve Pruksananonda, 2015). İçeriğe ilişkin pozitif çalışmalarda mevcuttur. Çocukların belirli sosyal ve duygusal becerileri öğrenmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış olan bir animasyon programının düzenli olarak izletilmesinin, 2-6 yaş arası çocuklarda daha yüksek düzeyde empati, öz-yeterlik ve duygu tanıma becerilerini sergilemelerini sağladığı belirlenmiştir (Rasmussen ve diğ., 2016). Christakis ve diğerleri (2013), şiddet içerikli ekran ortamını eğitsel ve toplum yanlısı programlarla değiştirerek, okul öncesi çocukların dışsallaştırma ve sosyal davranışlarının önemli ölçüde iyileştirilebileceğini göstermiştir.

2.3. Dijital Oyun

Çocuk ve çocukluktan bahsedildiğinde akla ilk gelen şeylerden biri olan oyun, çocuk gelişimde önemli bir yere sahiptir (Biricik ve Atik, 2021). Oyun bazen önemsiz ve ciddi bir amacı olmayan bir faaliyet türü olarak görülerek, çocukların olgunlaşmadıkları oldukları için yaptıkları ve büyüdüklerinde yapmayı bırakacakları bir şey olarak etiketlenebilmektedir (Whitebread, Basilio, Kuvalja ve Verma, 2012). Ancak oyun çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunmaktadır. Oyun sayesinde çocuklar zorlukların üstesinden gelmeyi, iş birliği yapmayı ve müzakere etmeyi öğrenirken aynı zamanda oyun, çocukların yaratıcı olmalarına da katkı sağlamaktadır (Milteer ve diğ., 2012). Oyun çocukların çevrelerini güvenli bir şekilde keşfetmelerini ve yeni davranışları oyun içinde tekrar deneyimleme fırsatı vererek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Gözüm ve Kandır,

2020). Ayrıca ebeveynlere çocuklarıyla bağ kurmaları, ilgilenmeleri ve dünyayı çocuklarının gözünden görme imkânı vermektedir (Milteer ve diğ., 2012).

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler çocuk oyunlarına dijital olarak adlandırılan yeni bir türün girmesine yol açmış (Biricik ve Atik, 2021), bu oyun türü, oyun kültürü ve oyun alışkanlıklarını geleneksel oyundan farklı kılmıştır (Pınarbaşı ve Astam, 2021). Geçmişte yıllarda oyunlar genelde kapalı olmayan sokak araları, parklar ve evlerin bahçelerinde diğer çocuklarla etkileşim halinde gerçekleşirken, bugün teknolojinin beraberinde getirdiği yenilikler ile birlikte artık sanal ortamlarda, sanal ortamdaki kişilerle ve kapalı alanlarla oynanmaya başlanmıştır (Horzum, Ayas ve Balta Çakır, 2008). Dokunmatik ekrana sahip araçların yaygınlaşması ile çocuklar fazla sayıda ve farklı içerikte oyunlaştırılmış uygulamalara ulaşım sağlayabilmektedir (Darga, 2021).

2.3.1. Dijital Oyunlar ve Özellikleri

Oyunun bir kısmının veya tamamının sunulmasında elektronik donanım kullanılan herhangi bir oyun olarak tanımlanabilen dijital oyunları; konsollarda oynanan video oyunları, web oyunları, bilgisayar oyunları, cep telefonu ve analog ve dijital dünyaları harmanlayan alternatif gerçeklik oyunları gibi oyunları içermektedir (Stieler-Hunt ve Jones, 2015). 1970'lerde geliştirilen "Spacewar!" birden fazla makinede oynanabilmesi ve ticari olması ile ilk video oyunu olma özelliği taşımaktadır (Ivory, 2015). İlk ticari video oyunun piyasaya sürülmesinden günümüze kadar video oyunların formatı ve sağladığı olanaklar teknolojik ilerlemelerle sürekli olarak değişmiştir (Flynn, Richert ve Wartella, 2019). Eskiden bilgisayar ve konsollar dijital oyun için tanımlayıcı biçimlerken, mobil araçlar zamanla kendilerini dijital oyun için çağdaş ve baskın siteler haline getirerek hem oyunun içeriklerini ve uygulamalarını hem de ilgili oyun teknolojilerini ve iş modellerini derinden etkilemişlerdir (Mäyrä ve Alha, 2020). Mobil cihazlara olan ilgi, uygulamaların sayısında da artışı beraberinde getirmiştir. Dünya çapında mobil uygulama indirme sayısı sürekli artarak 2019'da 200 milyarı aşmıştır. 2021 yılında yapılan son ölçümlerde 230 milyar mobil uygulama indirildiği belirlenmiştir (Statista, 2021). 2022'nin üçüncü çeyreğinde, Android kullanıcılarının 3,55 milyon uygulama arasından seçim yapmasını sağlayan Google Play uygulama sayısı bakımından ilk sırada yer alırken ikinci sırada yaklaşık 1,6 milyon mevcut uygulamayla Apple App Store mağazası bulunmaktadır (Statista, 2022a). Ayrıca Apple Store'da en popüler uygulama oyun kategorisi olurken Google Play'de ise eğitim kategorisinin en popüler olduğunu belirlenmiştir (Statista, 2022b, 2022c). We Are Social,

Türkiye (2022) raporuna göre Türkiye’de ki kullanıcıların %91.5’ herhangi bir araç üzerinden, %79.6’sı telefondan, %47.3’ü bilgisayardan, %28.9’u oyun konsolundan, %26.5’i tablet üzerinden dijital oyun oynamaktadır.

8 yaşından küçük çocuklar her gün yaklaşık 23 dakika dijital oyun oynamaktadır. 2 yaş altındaki çocuklar günde ortalama bir dakika, 2-4 yaş arası çocuklar günde ortalama 15 dakika ve 5-8 yaş arası çocuklar günde ortalama 40 dakika oyun oynamaktadır. Yıllar içinde mobil teknolojinin gelişimi ile birlikte çocukların bilgisayar ve konsol oyunlarında geçirdikleri süre azalma göstermiş ve akıllı telefon ve tablet gibi mobil araçlarda geçirilen dijital oyun süresi artmıştır. 5-8 yaş grubundaki çocuklar 21 dakika mobil araçlarda, 5 dakika bilgisayarda ve 14 dakika oyun konsolunda dijital oyun oynamaktadır (Rideout ve Robb, 2020). TÜİK (2021) araştırmasının sonucunda ise 6-15 yaş grubundaki çocukların %66.1’i oyun oynama ve oyun indirmek için interneti kullanırken 6-10 yaş gurubundaki çocukların %32.7’si dijital oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. En çok tercih edilen dijital oyun türünün ise %54.3 oranı ile savaş oyunları olduğu belirlenmiştir.

Oyuncuların dijital cihaz ve donanımlarla etkileşime girdiği oyun platformları masaüstü bilgisayarlardan laptoplara veya akıllı telefonlara kadar değişim gösterebilmektedir. Oyun platformu çıktı sunmak için bir ekran, kullanıcı girdisini alan bir denetleyici ve oyun yazılımını çalıştıran bir ana oyun biriminden oluşmaktadır (Aslan, 2016). Dijital oyunlar, televizyona bağlanabilen oyun konsolları (Play Station, Xbox), kişisel bilgisayarlar (Microsoft Windows) ve elde taşınabilir oyun cihazları (Nintendo Game Boy, PSP) (Alpert, 2007) ve platformlara sonradan eklenen mobil cihazlar (iPhone, Android) gibi birçok platformda çevrim içi veya çevrim dışı olarak oynanabilmektedir. Bu farklı platform ve içerik seçenekleri ile dijital oyun endüstrisi gün geçtikçe değerini arttırmaya devam etmektedir. Newzoo (2020) tarafından yayınlanan Global Oyun Market raporuna göre, 2020 yılında küresel oyun pazarının yıllık %9,3 büyüme ile 159,3 milyar dolar gelir elde etmesi 2023 yılına kadar ise 200 milyar doları geçmesi beklenmektedir. Bu artışın en yüksek kısmını ise mobil cihazlarda oynanan dijital oyunların sağlayacağı ön görülmektedir. Dijital oyunların yanında bu oyunlarla ilgili medya içerikleri de bu market büyümesine katkı sağlayabilmektedir. Yetişkinlerin ve özellikle çocukların dijital oyunlara ait videoları izlemekten zevk aldığı bilinmektedir. Canlı yayın açarak bu oyunları oynayan pek çok YouTube kanalı bulunmaktadır.

2.3.2. Dijital Oyun Türleri

Dijital oyunlar kendi içlerinde çeşitli şekillerde sınıflandırılabilirler. Oyunun amacı, oynayan kişi sayısı, oynanma şekli, oyunun içeriği ve oynandığı ortama göre bu sınıflandırmalar yapılabilmektedir. Bununla birlikte dijital bir oyunun birinden çok kategorinin özelliklerini içinde barındırabileceği unutulmamalıdır (Ocak, 2013). Heintz ve Law (2015) çalışmalarında dijital oyunlar için kabul gören ve yaygın olarak kullanılan sınıflandırma sisteminin oyun türleri olduğunu ancak bu türlere ait tanımların çeşitli ve tutarsız olabildiğinden bahsetmektedir. Oyun türü yaklaşımıyla ilgili belirledikleri sorun ise şu şekildedir;

1. Türler açık veya tutarlı bir biçimde tanımlanmamaktadır: Bazı araştırmacılar rol oyunlarının en önemli karakteristik özelliğinin hikâye ve karakterler olduğunu belirtirken diğer bir çalışmada bu tür oyunlarda hikâyenin karakterlerden daha önemli olduğu öne sürülebilmektedir. Diğer bir çalışmada Strateji oyunlarının dikkatli düşünme ve planlama gerektiren belirtilirken bu tür gerekliliklerin bulmaca veya macera oyunları için de geçerlidir.

2. Türler arasındaki ilişki belirsizdir: Ayrışık olarak tanımlanan türler için kullanılan nitelikler genellikle başka bir türün açıklamasında belirtilmemektedir. Ancak türlerin farklılığı ve birbirleri ile ne kadar örtüştükleri belirsizlik göstermektedir. Örneğin aksiyon-macera oyunları birbirleri ile örtüştükleri ve yakından ilişki olabildikleri için zaman zaman tek bir tür olarak belirtilebilir.

3. Tanımlar farklı yönlere dayanmaktadır: Oyun türlerinin bireysel ve özensiz tanımlarından kaynaklanan sorunlarda mevcuttur. Örneğin eğitsel oyunlar kimi zaman ayrı bir tür olarak belirtilirken, aynı zamanda temelde eğitsel değeri olan herhangi bir oyun eğitsel oyun olarak görülebilir. Eğitsel oyunlar için tanımlayıcı özellikleri eğitim değerleri iken diğer oyunlarda ise baskın eylem veya oyuncunun perspektifi türün tanımlayıcı özelliği olabilmektedir.

4. Farklı kaynaklar farklı tür grupları kullanmaktadır: Aksiyon, macera, rol yapma, strateji, bulmaca, spor ve simülasyon farklı kaynaklarda yaygın olarak tür grupları olarak kullanılırken, bu türlerden bir ya da birkaçını dahil etmeyen, farklı tanımlamalar ile dahil eden, bu türler dışında yeni türler ekleyen veya bu türleri kendi aralarında birleştiren kaynaklarda bulunmaktadır.

Literatür incelendiğinde dijital oyun türlerinin çeşitli şekillerde ele alındığı görülmektedir. Michael ve Chen (2005) dijital oyunlar resmi olmayan ve eğitsel olarak ikiye

ayırıştır. Resmi olmayan oyunlar, özel becerilerini gerektirmez ve basit kurallara sahiptir, temel amaç kullanıcıların eğlenmesidir. Eğitsel oyunlar ise eğlendirici olmakla birlikte, aynı zamanda eğitime amacı gütmektedir. Eğitsel oyunların da basit kuralları vardır bunun yanında eğitsel bilgiler içermektedir. Bonanno ve Kommers (2005) dijital oyunları macera oyunları, dövüş oyunları, birinci şahıs nişancılar, rol yapma oyunları, yarış oyunları, spor, simülasyon, yönetim oyunları, strateji oyunları ve bulmaca oyunları olarak incelemişlerdir. Gürcan, Özhan ve Uslu (2008) ise dijital oyunları macera, aksiyon, ağ, motor sporları, yarış, rol yapma, spor, simülasyon ve strateji oyunları olarak ele almıştır. Donati, Sanson, Mazzaresse ve Primi (2019) ise oyunları; aksiyon-macera, sandbox, platform, yönetim, spor, strateji, gündelik, dövüş, nişancı, yarış, masa oyunları, dans oyunları, rol yapma oyunları olarak sınıflandırmışlardır. Brandtzæg ve Heim (2009) aksiyon, macera, spor, sürüş oyunları, çocuk oyunları, kart ve masa oyunları, eğitsel, diğer olmak üzere 8 kategoride dijital oyun türlerini incelemişlerdir. Lucas ve Sherry (2004) video oyunu kullanımındaki cinsiyet farklılıklarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, bu oyunları 13 tür olarak ele almışlardır. Bu türler Tablo 2.1. belirtilmektedir.

Tablo 2. 1. *Video Oyunu Türleri ve Açıklamaları*

Tür	Tanımı	Örnekleri
Aksiyon\macera	Bir maceraya gidilen oyunlar	Resident Evil, Tomb Raider
Spor	Spor takımlarına ve etkinliklere dayalı oyunlar	Tony Hawk's Pro Skater, NBA Jam
Yarış\hız	Hızlı gitmeye odaklanan oyunlar	Super Mario Kart, Grand Turismo, Need for Speed
Fantezi\rol oyunu	Bir karakter rolünü üstlenmenize izin veren oyunlar	Final Fantasy, Legend of Zelda, Diablo
Arcade	Orijinal arcade oyunlarına dayalı oyunlar	PacMan, Frogger, Pinball
Puzzle	Çözülebilecek oyunlar, şans unsuru yok	Tetris, Free Cell
Strateji	Stratejik planlama becerilerinin kullanıldığı oyunlar	Command & Conquer Civilization, Age of Empire
Simülasyon	Simülasyon oluşturulan oyunlar	Rollercoaster Tycoon, SimCity
Savaş	Dövüş sanatlarına veya birebir dövüşe odaklanan oyunlar	Mortal Combat, Tekkan
Nişancı	Diğer karakterlerin vurulduğu oyunlar	Quake, Duke Nukem
Kart\zar	Şans unsuru olan oyunlar	Solitaire, Vegas Fever 2000
Bilgi Yarışması\trivia	Bilgiyi sınan oyunlar	Jeopardy, Who Wants to be a Millionaire
Klasik masa oyunları	Klasik masa oyunları eski zamanların favorileri	Video game versions of Monopoly, Checkers

Not: Lucas ve Sherry'in (2004) çalışmasından alınmıştır.

2.3.3. Dijital Oyunların Etkileri

Dijital oyunlara olan ilginin giderek artması ve neredeyse her yaştan bireylerin bu oyunlara erişim sağlayabilmesi özellikle erken çocukluk yıllarında bu tür oyunların çocuklar üzerindeki etkilerine dair pek çok çalışmanın gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Araştırmalar dijital oyunların etkilerinin olumlu olabildiği gibi olumsuz veya etkisiz olabileceğini ortaya koymaktadır. Lieberman, Fisk ve Biely'e (2009) göre, iyi tasarlanmış dijital oyunlar çocukların öğrenme, bilgi ve beceri edinimlerini ve sağlıklı gelişimlerini destekleyecek güçlü deneyimler kazanmalarını sağlayabilmektedir. Kötü tasarlanmış dijital oyunlar, çocukların bu oyunlardan çeşitli şekillerde bilgi, beceri vb. edinmelerine az miktarda katkı sağlayabilmekte ya da çocukları hareketsiz aktivitelere katılımlarını arttırabilmektedir. Çok kötü tasarlanmış oyunlar ise antisosyal veya saldırgan davranışları özendirme, model olma ve ödüllendirme gibi çocuklara zarar verme ihtimaline sahiptirler.

İyi tasarlanmış ve amaca yönelik dijital oyunların çocuklar için olumlu sonuçları sağlayabileceğine dair çalışmalar mevcuttur. Bilgisayar, tablet ve cep telefonu gibi dijital cihazlarda oynanabilen eğitsel oyunların gerek okul öncesi eğitim ortamlarında gerekse evde aileler ile birlikte kullanımının çocukların, akademik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine çeşitli katkılar sunabilmektedir. Griffith, Hanson, Rolon-Arroyo ve Arnold (2019) düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocukları ve aileleri ile yürüttükleri deneysel çalışmalarında, 3 ay boyunca deney grubundaki çocuklar evde aileleri ile birlikte düzenli olarak eğitsel uygulamaları kullanırken kontrol grubundaki çocukların eğlence uygulamaları kullanmaları istenmiştir. 3 ay sonunda eğitsel uygulamaları kullanan çocukların kontrol grubu ile karşılaştırıldıklarında, erken okuryazarlık ve matematik becerilerinde önemli ölçüde kazanım elde ettikleri ayrıca kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, deney grubunda yer alan ebeveynlerin akademik ilgisinin artış gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların matematik performansını geliştirmek için tasarlanmış olan Math Shelf'in 15 hafta boyunca tabletlerde oynanması sonucunda; Math Shelf kullanan çocuklar için matematik son testi üzerinde anlamlı ve oldukça büyük bir etki görülmüştür (Schacter ve Jo, 2016). Calvert ve diğerleri (2020) çalışmalarında bir matematik oyununda, oyun karakterlerinin konuşarak aracılık ettiği çocukların, matematik görevinde eşlik edilmeyen çocuklardan daha iyi performans sergilediklerini belirlemişlerdir. Okul öncesi çocukların kodlama becerilerini geliştirmek üzere tasarlanmış olan oyunları oynamalarının kodlama becerileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırma sonunda, Daisy the Dinosaur oyununda çocukların Daisy karakterini çeşitli şekillerde hareket etmesi için kodlama ve Kodable oyununda bir labirentte okları

yerleştirme ve karakteri hareket ettirebilme koşunundaki kodlama bilgilerinin gelişme gösterdiği belirlenmiştir (Pila, Aladé, Sheehan, Lauricella ve Wartella, 2019). Huber ve diğerleri (2016) 4 ila 6 yaşındaki çocukların dokunmatik ekranda the Tower of Hanoi puzzle oyununun nasıl çözeceklerini öğrenme ve sonrasında bu çözümü oyunun fiziksel hali üzerinde uygulama becerilerini incelemişlerdir. Sonuç olarak çocukların görevi çözmeye önemli bir gelişme gösterdikleri ve dokunmatik ekranlı cihazlardan öğrendiklerini aktarma konusunda oldukça başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Rasmussen ve diğerleri (2012) çalışmalarında okul öncesi çocukların, sosyal ve duygusal yeterliliklere odaklanan Daniel Tiger's Neighborhood uygulamasına maruz kalmalarının duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların uygulamada yer alan duygu düzenleme stratejilerini, kontrol grubundaki çocuklara göre bir ay sonra daha sık kullandıkları ve uygulamayla oynadıktan bir ay sonra daha yüksek düzeyde duygu bilgisi sergiledikleri belirlenmiştir.

Bunların yanında çocuklar için tasarlanmamış ve uygunsuz içeriklere sahip dijital oyunların ölçüsüz kullanımlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerine işaret eden çalışmalar bulunmaktadır. Daha fazla dijital oyun oynamanın çocuklarda prososyal davranışlardaki azalma ile ilişki olduğu (Lobel, Engels, Stone, Burk ve Granic, 2017), şiddet ve uygunsuz içeriklere sahip dijital oyunların; saldırganlık (DeLisi, Vaughn, Gentile, Anderson ve Shook, 2013), depresyon (Lam ve Peng, 2010; Liao ve diğ., 2015; Morrison ve Gore, 2010), olumlu prososyal davranışlarda azalma (Greitemeyer ve Mügge, 2014) ve dikkat sorunları (Gentile, Swing, Lim ve Khoo, 2012) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca denetimsiz dijital oyun oynama sürelerinin çocuklarda düşük akademik performans (Jackson, Von Eye, Witt, Zhao ve Fitzgerald, 2011), duygusal problemler (Mundy, Canterford, Olds, Allen ve Patton, 2017) ve dijital oyun bağımlılığı (Aydoğdu, 2021; Chen ve Leung, 2016; Lemmens ve Hendriks, 2016) ile ilişkisi belirlenmiştir. Dijital oyun oynayan çocuklarının ruhsal sağlıkları üzerinde en sık gözlemledikleri olumsuz etkiler sorulduğunda, ebeveynler; dijital oyun bağımlılığı, anksiyete ve agresif tutum ve aile içi iletişimde azalma, depresyon ve asosyalleşmeyi cevaplarını verdikleri görülmüştür (Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018). Gentile ve diğerleri (2011) gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmaları sonucunda 3-4-7-8. sınıf çocuklarının artan dijital oyun oynama durumlarının düşük okul performansı ve artan depresyon, kaygı ve sosyal fobi seviyeleri ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Saleem, Anderson ve Gentile (2012) 9-14 yaş grubu çocukların prososyal, tarafsız ve şiddetli içerikli dijital oyunlara kısa süreli maruz kalmalarının

etkilerini inceledikleri çalışmalarında, sonuçlar, prososyal davranış taraftarı oyunların çocuklarda yardımseverliği arttırıp inciticiliği azaltırken, şiddet içeren oyunların tam tersi bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Ferguson, Trigani, Pilato, Miller, Foley ve Barr'ın (2016) şiddet içerikli dijital oyunların etkileri üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında, bu tür oyunlara maruz kalmanın yalnızca kız çocukları için stresi artırdığını, şiddet içeren dijital oyunların sosyal düşmanlık üzerinde ise minimum etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Hastings ve diğerleri (2008) çalışmalarında, çocukların oyun oynamak için harcadıkları zamanın saldırganlıkla olumlu, okul yeterliliğiyle olumsuz ilişkili olduğunu ve şiddet içerikli oyunların dikkat sorunları ile pozitif olarak ilişkilendirilmiştir. Li ve diğerleri (2022) ergenlik çağındaki çocukların artan dijital oyun sürelerinin ile mental sağlıkları arasında negatif bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmada dijital oyunlar için harcanan her ek bir saatin çocuklarda orta veya daha yüksek mental sağlık sorunları semptomlarına sahip olma şanslarını arttırdığı belirlenmiştir. Weis ve Cerankosky'nin (2010) deneysel olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, dijital oyun sahipliğinin akademik ve davranış problemleri ile ilişkisi incelemiştir. Dijital oyun sistemleri araştırmacılar tarafından sağlandıktan sonra çocukların video oyunları oynamaya daha fazla, okul sonrası akademik faaliyetlere daha az zaman ayırdıkları, okuma ve yazma puanlarının daha düşük olduğu ve öğretmen tarafından bildirilen akademik sorunlar ile ilişkili olduğu görülmüştür.

2.4. Dijital Oyun Bağımlılığı

Griffiths'e (2010) göre ister kimyasal ister davranışsal olsun tüm bağımlılıklar temelinde pekiştirme ve ödül ile ilişkilidir. Bağımlılık davranışı; belirginlik, ruh halinde değişik, tahammül, yoksunluk belirtileri, çatışma, nüksetme ile karakterize edilebilmektedir. Dijital oyunlar, hızla büyüyen bir oyuncu kitlesi ile birlikte giderek daha ayrıntılı, karmaşık ve ilgi çekici hale gelmektedirler. Gelişen grafikler, daha fazla stratejik zorluklar ve gerçekçi karakterler ile artık çocuklar aile, akran ve arkadaşlarıyla zaman geçirmek, spor yapmak ve hatta televizyon izlemek yerine bu yeni nesil dijital oyunları oynamayı tercih etmektedirler (Young, 2017). Ancak dijital oyunların popülaritesinin artması beraberinde sorunlu dijital oyun oynama durumunu getirmiştir. Literatürde problemlili oyun oynama davranışına ilişkin çeşitli terimler kullanılmaktadır: oyun bağımlılığı, video oyunu bağımlılığı, patolojik oyun oynama, kompulsif oyun oynama (Brunborg ve diğ., 2013), sorunlu oyun davranışı (Männikkö ve diğ., 2018) ve internet oyun bağımlılığı (Kuss, 2013).

Kullanıcıların oyun aracılığı ile ilginç ve yeni durumları öğrenmeleri, kendilerini geliştirmeleri ve yeni beceriler edinmeleri gibi sebepler bireylerin oyundan aldıkları hazzın ve oyuna olan bağlılıklarının artmasına neden olabilmektedir. Bununla birlikte oyun, güçlü bir anlatı ve öyküye sahip olması ile oyunculara gerilim, çatışma ve merak uyandırarak olarak onları kendine çekebilmektedir (Söğüt, 2020). Wittek ve diğerleri (2016) çalışmalarında video oyunu bağımlılığı terimini kullanarak, bu durumu; günlük yaşamda işlevsel bir bozulmaya yol açan oyunların, sorunlu veya patolojik kullanımı şeklinde tanımlamışlardır. Lemmens, Valkenburg ve Peter (2009) oyun bağımlılığını, sosyal veya duygusal sorunlara yol açan bilgisayar veya video oyunlarının aşırı ve takıntılı kullanımı ve tüm bunlara rağmen oyuncunun aşırı kullanımını kontrol edememe durumu olarak tanımlamışlardır. Horzum'a (2011) göre dijital oyun bağımlılığı, bireylerin devamlı olarak oyunu düşünme, devamlı oyunla ilgilenme ve oyun oynamaya bırakamama durumudur. Dahası, Dünya Sağlık Örgütü, Uluslararası Hastalıkların Sınıflandırılması 11. revizyonunda oyun bozukluğu yeni bir bozukluk olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre oyun bozukluğu; çevrimiçi veya çevrimdışı olabilen, devamlı veya yinelenen oyun davranışı ile karakterize edilmekte ve kendini, oyun üzerinde zayıflamış kontrol, oyun oynamanın diğer ilgi alanlarına ve günlük aktivitelere tercih edilerek oyuna verilen önceliğin artması, negatif sonuçlara rağmen oyuna devamı veya artması şeklinde göstermektedir. Young (2009) oyun bağımlılığının karakteristik belirtileri şu şekilde sıralamıştır:

- Oyunla meşgul olma; süreç oyunla meşgul olmakla başlar ve oynamadıkları zamanlarda oyunu düşünme, diğer işlere konsantre olmaları gerektiğinde oyunu hayal etme, görev ve ödevlerini yerine getirmek yerine oyunu oynamaya odaklanma, işi veya sosyal etkinlikleri ihmal etme ve oyunu oynama asıl öncelik haline getirme ile devam eder.
- Oyun oynamayı saklama veya yalan söyleme; oyun karşısında aşırı zaman geçiren oyuncular bilgisayarda gerçekte ne yaptıklarını aile ve yakınlarından saklayarak, oyun oynamak için daha fazla zaman elde etmek amacıyla yalan söylemeye başlarlar.
- Diğer aktivitelere karşı ilgi kaybı; bağımlılık süreci ilerledikçe önceden zevk aldıkları etkinliklere karşı ilgilerini kaybederek bu etkinliklere katılmaktan kaçınırlar.
- Sosyal geri çekilme; bazı oyuncular bağımlılıkları arttıkça kişiliklerinde değişiklikler göstermeye başlarlar. Ebeveyn, arkadaş ve diğer aile bireylerinden uzaklaşarak yalnızlaşmayı tercih ederek gerçek hayatta sosyal bağlantılar kurma konusunda sorunlar yaşayabilirler.

- Savunma ve kızgınlık; oyunu oynama ihtiyaçları konusunda daha savunmacı hale gelen oyuncular oyunu bırakmaları gerektiğinde sinirlenirler ve hatta şiddete kadar ulaşabilen davranışlar sergileyebilirler.
- Psikolojik geri çekilme; oyuna erişim sağlayamadıklarında daha da fazla oyun oynamak isteyen ve oyuna özlem duyan oyuncular bu duyguları o kadar yoğun hissederler ki oyun oynayamadıklarında endişeli, sinirli veya depresyon halinde olabilirler.
- Oyunu kaçış yolu olarak kullanma; Oyun dünyasını psikolojik bir kaçış yolu olarak kullanan oyuncular için oyun sorunlarıyla başa çıkmakta güvenli bir araç haline gelmektedir. Yaşanılan stres ve acıların yatıştırılmasında hızlı bir çözüm yolu sunan oyunlar yaşattıkları kısa süreli hazlar ile oyuncuların kendilerini daha başarılı ve kabul görmüş hissetmelerine ve kurgusal dünyanın içinde yaşamalarına neden olabilmektedir.
- Sonuçlarına rağmen kullanmaya devam etme; oyunda başarılı olmak isteyen oyuncular, kendilerini geliştirebilmek için görev türü oyunlara katılabilir ve en iyi olma ihtiyacına takıntılı hale getirebilirler bununla birlikte oyun davranışının hayatlarında yarattığı problemlere rağmen oyunu oynamaya devam ederler.

Horzum (2011) çocukların ilgi çekerek onları motive etme açısından güçlü oyunların beraberinde çocuklarda tekrar tekrar oynama isteği uyandırdığını ve oyunda yer alan karakterlere olan aşırı bağlılığın çocuklarda ölümlere dahi yol açabileceği, bu sebeple özellikle dijital oyun ve bağımlılık davranışının araştırılmasının önemine vurgu yapmıştır. Young'a (2017) göre dijital oyunlar klinik anlamıyla olmasa da aslında bağımlılık yapacak şekilde tasarlanmaktadır. Temelde oyunları daha ilginç ve eğlenceli hale getirerek kullanıcıların bu oyunlarla geçirdikleri zamanı arttırmak tasarımcıların asıl amacıdır. Oyunlarda onları bağımlılık yapmaları amacıyla yerleştirilen puan ve ödül toplama, seviye atlama ve statü sahibi olma özellikler bulunabilmektedir. Gelişen oyunlarla birlikte artık oyuncular karakterlerinin saç, boy, kilo, cinsiyeti, meslek, isim vb. karar verebilmekte ve zamanla bu karakterler ile kendilerini özdeşleştirebilmektedirler (Young, 2017). Özellikle ergenlik gibi dönemlerde kendini yalnız hisseden bireyler bu oyunlara karşı aidiyet duygusu geliştirebilir ve oyunun sosyal yönüne bağımlı hale gelebilirler. Oyunda karşılıklarına çıkan görevleri başarı ile tamamladıklarında veya topladıkları ödül ve puanlarla belirli seviyelere ulaştıklarında oyuncular başarılı oldukça gruplara dahil olabilir ve gerçek hayatta kuramadıkları sosyal etkileşimleri bu gruplar aracılığı ile gerçekleştirebilirler. Ancak sorunlar kullanıcıların zamanla gerçek ve fantezi arasındaki ayırımı yapmakta zorlanmaya başlamaları ile ortaya çıkmaktadır. Bu kişiler oyun oynama sürelerini kontrol etmede

zorlanırlar ve kontrol etmeye çalışan kişilere karşı kızgınlık duymaya başlarlar (Young, 2017).

Çocuklarda dijital oyun bağımlılığının farklı değişkenlerden etkilenebildiği belirlenmiştir; Hazar, (2019) çalışmasında çocukların dijital oyun oynama motivasyonları ile dijital oyun bağımlılıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Wang, Sheng ve Wang (2019) oyun bağımlılığının sosyal kaygı, depresyon ve yalnızlık ile pozitif ilişkili olduğunu, Islam, Biswas ve Khanam (2020) 11-17 yaş grubu çocukları dahil ettikleri çalışmalarında dijital oyunlara bağımlılık eğiliminin akademik başarı ile negatif yönde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Dilci, Arslan ve Ersoy (2019) çocukların yaş ve cinsiyet durumlarının 0-12 yaş aralığındaki çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Öztürk, Uğur, Aslı Sezer ve Tezel (2020) anne eğitim ve çalışma durumunun, çocukların dijital oyun oynama süresi ve dijital araç sahip olma durumlarının ve hafta sonları 10 saatten az uyuma durumlarının dijital oyun bağımlılıkları ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Rehbein ve Baier (2013) tarafından, tek ebeveyni olan ailelerdeki çocukların daha fazla dijital oyun bağımlılık riskine sahip oldukları belirlenmiştir. Aküzüm, Baran ve Çelebi (2022), ise ebeveynlerin demokratik tutum düzeyleri arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılığı eğiliminin azaldığı ayrıca ailelerin öğrenim ve gelir düzeylerinin oyun bağımlılığı üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Doğum ile 6 yaş arasındaki geçen sürede çocuklar, yönergeleri anlayabilme ve takip edebilme, dikkatlerini sürdürebilme, iletişim kurabilme ve giderek daha karmaşık problemleri çözebilmelerine fırsat tanıyan çeşitli temel bilişsel becerin gelişiminde büyük bir ilerleme kaydeder (McCoy ve diğ., 2016) ancak bu dönemde zihinsel olarak yetişkinlere kıyasla daha ilkel, soyut düşünme ve varsayımsal-tümdengelimli akıl yürütme kapasitelerine sahiptirler. Bu sınırlamalar, çocukların çeşitli medya teknolojilerinin daha karmaşık anlam ve kullanımlarını eleştirel olarak değerlendirebilmelerini engeller ve bu da onları şiddet içerikli, uygunsuz ve gerçeklikten uzak yanlış içeriklere maruz kalma gibi olumsuz etkilere karşı savunmasız hale getirebilir. Bu sebeple, ebeveynlerin ve çocukların bakımından sorumlu diğer yetişkinlerin dijital medya kullanımıyla ilgilenmesi ve bunları denetlemesi büyük önem taşımaktadır (Vittrup, Snider, Rose ve Rippy, 2016). Coyne ve diğerlerine (2017) göre ebeveynlerin rol ve kuralları dahil olmak üzere genel aile iklimi çocukların ekran kullanımlarının muhtemel belirleyicileridir. Griffiths ve Meredith'e (2009), göre çocukların oyun bağımlılıklarının önüne geçmede ebeveynlere büyük görevler düşmektedir. Oyun içeriğine dair kontrollerin yapılması, şiddet içeren oyunlar yerine eğitsel oyunların teşvik

edilmesi, oyunları çocuklar ile birlikte oynanması, oyun sürelerine sınırlamalar koyulması gibi önlemleri almaları bunlardan sadece bazılarıdır.

2.5. Sosyal Duygusal Gelişim

Gelişim fiziksel, bilişsel (zihinsel) ve sosyal-duygusal alanların ayrı ayrı hepsinde kritiktir ve gerekli şekilde yararlanılmadığında telafisinin güç olduğu dönemler mevcuttur. Erken çocukluk yılları bu dönemlerin başında gelmektedir. Erken çocukluk yıllarındaki sosyal ve duygusal gelişim, çocukların orta çocukluk, ergenlik ve sonraki dönemlerde gelişimlerinin temelini oluşturmaktadır (Halle ve Darling-Churchill, 2016). Erken Öğrenme için Sosyal Duygusal Temeller Merkezi (CSEFEL) erken sosyal ve duygusal gelişimi, çocuğun doğumdan 5 yaşına kadar olan süreçte güvenli ve yakın akran ve yetişkin ilişkileri kurmak için gelişen kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bu süreç aile, topluluk ve kültür bağlamında çocukların çevreyi keşfederek ve öğrenerek, duyguları sosyal ve kültürel olarak uygun şekillerde deneyimlemesi, düzenlemesi ve ifade etmesini kapsamaktadır (Yates, 2008). Kandır ve Alpan'a (2008) göre sosyal duygusal gelişim, çocuğun duygularını kontrol edebilmesi, kendini ifade edebilmeyi başarması, çevresiyle ve kendisiyle barışık ve uyum içinde olabilmesidir. Sosyal gelişim, toplumsal tutum, davranış, duygular, değerler vb. bakımından kişinin yaşam boyunca ortaya koyduğu sürekli ve olumlu değişmelerin hepsidir (Koçak, Pınarcık ve Ergin, 2015). Malti ve Noam'a (2016) göre sosyal duygusal gelişim, bireyin duygularını yaşına uygun bir şekilde ifade etmesi, kendisi ve diğerlerindeki duygusal deneyimleri anlayabilmesi ve duygu düzenleme kapasitelerini içermektedir.

Çocuklar bebeklik döneminde görme, işitme ve dokunma gibi duyuşal girdi ve ihtiyaç duydukları şeyleri edinme yollarıyla dünyalarını anlamayı öğrenirler. İlk başta kendisine dokunan birine sahip olduğu için mutlu olan bebek zamanla belirli bir sesi, dokunuşu, kokuyu ve yüzü karşısındaki anne, baba veya bakıcı ile ilişkilendirmeyi öğrenir (Davies, 2010). Anne bebek ilişkisinin matrisi içinde ortaya çıkan sosyal duygusal büyümenin, annenin hassas yaklaşımı ile ortaya çıktığı ve daha sonra güvenli bir temel olarak bebek tarafından içselleştirilerek sosyal-duygusal adaptasyonu desteklenmesine katkı sağladığı bilinmektedir (Feldman ve Eidelman, 2009). Yaşamın ilk yıllarında birincil bakım veren kişi ile güvenli bir bağ geliştirenlerin çocukların daha sonra akranlarıyla olumlu ilişkiler kurma, öğretmenleri tarafından sevilme, okulda daha iyi performans gösterme ve ileriki yaşlarda zorluklar karşısında dirençle karşılık verme ihtimalleri daha yüksektir (Yates, 2008). Bebeğin verdiği sinyallere daha az tepki veren veya reddeden bir ebeveyn stresli

olduğunda minimum duygusal ifadeyle temastan kaçınan bir çocuğa sahip olabilmektedir. Bebek-bakıcı etkileşimlerindeki bu tür deneyimlere dayanarak anne bebek ilişkisinin, çocuğun benlik ve başkaları hakkındaki görüşleri düzenlemesine ve yaşam boyunca sosyo-duygusal gelişimi etkileyen içselleştirmelere sahip olmasına sebep olabildiği düşünülmektedir (Bohlin ve Hagekull, 2009). Yaklaşık 2 aylıkken bebeklerin çoğu sosyal gülümse sergilemeye başlar ve sosyal karşılaşmalara tepki olarak sesler çıkarmaktadır (Rosenblum, Dayton ve Muzik, 2009). 2-6 aylık bebekler, ebeveyn ya da bakımından sorumlu kişilerle kendilerini ve diğerlerini anlamayı gerektiren daha büyük karşılıklı ilişkilere girebilirler. Yetişkinlerin tepki hızına bağlı olarak bebekler kendi davranışları ile başka birinin davranışları arasındaki ilişkileri daha hızlı kavraması mümkündür (Kostelnik, Gregory, Soderman ve Whiren, 2012). 7-9 aylık dönemde bebek bağlanma figürü olan ebeveyn veya bakıcısı tarafından sağlanan bakım ile daha az tanıdık diğerleri tarafından sağlanan bakım arasında kesin bir ayırım yapabilmektedir (Rosenblum ve diğ., 2009). 1 yaşına geldiklerinde bebekler ebeveyn veya bakıcılarıyla iş birliği yapabilir, insanların duygularının ve eğilimlerinin açığa çıktığı mizaç dünyasını anlamaya ve insanlar arasındaki ince farkları okumaya başlarlar (Kostelnik ve diğ., 2012). 18-21 aylık süreç ise çocuklarda öz farkındalığın ortaya çıkması ve sembolik temsilin artması ile karakterize edilmektedir. Daha çok bağımsızlık gösteren bebeklerde ortaya çıkan, dil gibi sembolik kapasiteleri ile sosyal etkileşimlerin giderek daha kolay hale gelmesini sağlayama başlamaktadır. Sosyal bağlamda bu ilerleme öncelikle ebeveyn-bebek ilişkisinden daha sonra akranlar, geniş aile üyeleri veya çocuk bakımı ilişkileri dahil olmak üzere diğer önemli ilişkileri içerecek şekilde ilerlemeye devam etmektedir (Rosenblum ve diğ., 2009).

Okul öncesi yıllar, yürümeye başlayan çocuk ile sosyal açıdan daha becerikli ve bilinçli çocuk arasında bir köprü görevi görmektedir. Okul öncesi çocuklar sosyalleşmeyi ve başkalarının bakış açılarını nasıl dikkate alacaklarını bu dönemde kavrama imkânı bulmaktadırlar. Sosyal becerilerin, akranlarla nasıl oynanacağını, arkadaşlıkların nasıl kurulacağını öğrenilmesi ve toplum yanlısı davranışların ve değerlerin öğrenilmesi yine bu dönemde gelişim göstermektedir (Davies, 2010). Okul öncesi dönemde bir dizi önemli sosyal-duygusal kilometre taşları ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde çocuklar ne hissettiklerini daha iyi düzenleyebilir ve böylelikle duygularını kontrol etmede daha başarılı hale gelebilmektedir. Ayrıca okul öncesi çocukları, duygularını ifade etmede giderek daha iyi hale gelmektedir. 3 yaşında çocuklar başkalarının olumlu ve olumsuz duygularını tanımlama becerilerini geliştirebilir ve bu beceriler ile arkadaşlıkları başlatabilir ve sürdürebilir.

Çocuklar 4 yaşına gelindiğinde, insanların farklı duygular sergileyebildiğini ve aynı durumların farklı insanlarda farklı duygusal tepkilere neden olabileceğini anlamaya başlamaktadırlar (McCabe ve Altamura, 2011). Bu dönemde akranları ile birlikte oynamayı, sırasını beklemeyi, oyuncak paylaşmayı, akranları ile ilişki başlatmayı ve sürdürmeyi öğrenen çocuk, topluma uyum sağlayabilmesi için gerekli olan sosyalleşme davranışlarını kazanmaktadır (Arslan Çiftçi, 2015). Çocuklar paylaşma, yardım etme, rahatlatma, saldırganlığı kontrol etme gibi 3 ile 6 arasında artış gösteren prososyal davranışları bu dönemde ebeveynlerin ve diğerlerinin onlara verdiği tepkiler yoluyla öğrenmektedirler (Davies, 2010). Erken çocukluk dönemindeki sosyal ve duygusal gelişim, iletişim ve dil gelişimi, fiziksel büyüme ve sağlık ve bilişsel becerilerin yanında aynı zamanda çocuğun erken dönem ilişkileri gibi büyüme ve gelişimin diğer alanları ile sıkı sıkıya bağlıdır (Yates, 2008).

2.5.1 Sosyal Yetkinlik

Sosyal yetkinlik, eğitim, iletişim, psikoloji, sosyal dilbilim, sosyal hizmet ve tıp gibi disiplinler arasında farklı şekilde kavramsallaştırılmakta ve bu sebeple farklı literatürde farklı tanımları bulunmaktadır (Seeber ve Wittmann, 2017). İçsel bir nitelik olmaktan daha çok yetkinlik, bireyler ve onların sosyal paydaşları arasındaki etkileşimlerden ortaya çıkmaktadır (Rose-Krasnor ve Denham, 2009). Sosyal yetkinlik çocuklarda sosyal biliş, pozitif iletişim, duygusal öz düzenleme ile aile üyeleri, akran ve öğretmenlerle pozitif sosyal ilişkilerde kendini göstermektedir (Bornstein, Hahn ve Haynes, 2010). Semrud-Clikeman'a (2007) göre sosyal yetkinlik, başkalarının bakış açısını alabilme, geçmiş deneyimlerden öğrenilenleri sürekli değişen sosyal ortamlara uygulayabilme becerisidir. McCabe ve Altamura'ya (2011) göre sosyal yetkinlik, sosyal bağlamda hedeflere ulaşmak için duygusal, bilişsel ve davranışsal durumları birleştirebilme yeteneğidir. Yeates ve Selman (1989) sosyal yeterliliği, belirli bağlamlarda davranışsal performanslara aracılık eden, kişinin kendi ve başkaları tarafından başarılı olarak değerlendirilen ve bu şekilde olumlu psikososyal uyum olasılığını artıran sosyal-bilişsel beceri ve bilginin gelişimi olarak tanımlamışlardır. Çorbacı Oruç (2008) ise sosyal yetkinlik kavramının, içinde yaşadıkları topluma başarılı bir biçimde uyum sağlayabilmelerinde çocuklar için gerekli olan bir takım sosyal duygusal, bilişsel davranış ve becerileri içerdiğini belirtmiştir. Taborsky ve Oliveira'ya (2012) göre sosyal yetkinlik, bireylerin sosyal ilişkilerini en iyi şekilde sürdürebilmesi için sosyal davranışlarının ifadesini düzenleme becerisidir. Rubin ve Rose-Krasnor (1992) sosyal

yetkinliği, başkalarıyla aynı anda olumlu ilişkiler sürdürürken sosyal etkileşimlerde kişisel hedeflere ulaşma yeteneği olarak tanımlamışlardır. Huber, Plötner ve Schmitz (2019) göre sosyal yetkinlik, insanların günlük yaşamlarının önemli bir bölümünü oluşturan sosyal etkileşimleri karşılıklı olarak tatmin edici bir şekilde yönetme becerisidir. Topaloğlu (2013) sosyal yetkinliği; bireyin çevresindeki kişiler ile olumlu ve kalıcı ilişkiler kurabilmesinde, içinde yaşadığı toplum tarafından kabul gören ve başarılı sosyal ilişkiler inşa etmesini sağlayan beceri, davranış ve duyguların tümü olarak tanımlamıştır.

Çocukların sosyal yetkinlik durumları farklı ortam ve ilişkilerden etkilenebilmektedir. Sosyal yetkinlikle ilgili fikir ve davranışlar oluşturdukları ortamların başında evleri gelirken bununla birlikte diğer aile üyelerinin evleri, okul, oyun alanları ve mahalleler de bu alanlara dahildir. Bu ortamlardan herhangi birinde veya hepsinde meydana gelen olaylar, çocukların sosyal yetkinlik derecesini etkileyebilmektedir (Kostelnik ve diğer., 2012). Çocuklar aynı zamanda bakımdan sorumlu olan ebeveyn veya diğer kişiler ile var olan ilişkiler bağlamında sosyal-duygusal yetkinlikler geliştirebilmektedirler (Cohen, Onunaku, Clothier ve Poppe, 2005). Aile üyeleri, içinde yaşadıkları toplumun sahip olduğu ve benimsediği görüş, inanç, fikir ve davranışların çocuklara aktarılmasında başrolü üstlenmektedirler (Kostelnik ve diğer., 2012). Sonrasında çocukların genişleyen dünyası ile birlikte bu resmin içine akran, öğretmen ve diğer yetişkinler dahil olmaya başlamaktadırlar. Ebeveynler çocuğun hayatında merkezi bireyler olmaya devam ederken, okul öncesi yıllar ile birlikte çocuğun ilişkileri daha çok akranlarına odaklanmaya başlamaktadır. Bu yıllarda çocukların akranlarıyla olan etkileşimleri, sosyal bir kişi olarak benlik algısı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmaya başlar (Davies, 2010). Bir çocuğun sosyal duygusal işleyişinin en belirgin göstergelerinden biri olarak görev alan sosyal yeterliliğin erken çocukluk dönemindeki gelişimi oldukça önemlidir. Rispoli, McGoey, Koziol ve Schreiber, 2013). Okul öncesi dönem ile birlikte arkadaşına sahip olmak sosyal yetkinlikle ilişkilendirilmektedir, bu dönemde akranlarla kurulacak olan başarılı ilişkiler, çocuğun gelecek yıllardaki ruh sağlığının belirleyicileri olabilmektedir (Arslan Çiftçi, 2015). Çocuklar akranları ile okul ve mahallede gibi ortamlarda etkileşimde bulundukça, önemli miktarda sosyal öğrenme gerçekleştirirler, birbirleri ile eşit konumda bulunan çocuklar arasında gerçekleşen tartışma, çatışma ve sosyal müzakereler çocukların diğerlerinin duygu, düşünce ve niyetlerini anlamayı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Kostelnik ve diğer., 2012). Sosyal açıdan yetkin arkadaş canlısı çocuklar akranları arasında popülerlik

sağlayabilirken, saldırgan ve olumsuz davranışlar sergileyen çocuklar akranları tarafından daha çok kaçınılır ve dışlanmaya maruz kalabilir (Davies, 2010).

Sosyal Beceriler

Gresham ve Elliott (1984) sosyal becerileri, bireyin diğerk kişiler ile pozitif tepkilerin ortaya çıkmasını sağlayacak ve negatif tepkilerden kaçınmasına yardımcı olacak biçimde etkilerine girmesine yardımcı olan sosyal açıdan kabul gören öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamaktadırlar (akt. Little, Swangler ve Akin-Little, 2017). Caldarella ve Merrell (1997) çalışmalarında çocuklara ait sosyal becerileri beş boyutta incelemiştir. Buna göre;

- Akran ilişkileri becerileri: diğerklerine iltifat eder, başkalarını etkileşime davet eder, yardım teklif eder, beceriler ve liderlik yeteneği, empati, birçok arkadaşına sahip olur, başkalarını savunur, mizah anlayışı,
- Öz yönetim becerileri: Kurallara uyar, öfkesini kontrol eder, eleştiriyi kabul eder, ödün verir, diğerkleri ile iş birliği yapar, eleştiriyi ve dikkat dağıtııcı olayları görmezden gelir,
- Akademik beceriler: Ödev ve görevlerini yerine getirir, çalışma alışkanlıkları, boş zamanı uygun şekilde kullanır, yönergeleri uygular,
- Uyumluluk becerileri: Yönergeleri ve kuralları takip eder, diğerkleri ile paylaşım yapar, zamanı iyi kullanır, eleştiriyeye uygun şekilde yanıt verir, görevleri bitirir, eşyalarını temiz tutar, dağınıklıkları düzenler,
- Atılganlık becerileri: Sohbeti başlatır, kendine güvenir, başkalarını etkileşime davet eder, iltifatları kabul eder, kendini tanıtır, arkadaş edinir, duygularını ifade eder, devam eden etkinliklere katılım gösterir,

Sosyal beceriler, sosyal yetkinlik kavramının bir parçası olarak görülebilmektedir. Bu beceriler, sosyal bir göreve etkili bir şekilde yanıt vermeye izin veren, öğrenilmesi ve gerçekleştirilmesi gereken, bireyin sosyal görevlerde kullandığı belirli davranışlar iken (Gresham, Sugai ve Horner, 2001) sosyal yetkinlik, genel olarak istenen bir hedefe ulaşmak için sosyal olarak uygun bir şekilde etkili stratejilerin seçilmesi ve kullanmasının yanı sıra gösterilen performansın yeterliliğine ilişkin olarak dışarıdan gözlem ve değerlendirme ile diğerklerinin algılarında kendini göstermektedir (Nangle, Grover, Holleb, Cassano ve Fales, 2010). Sosyal beceriler olarak kategorize edilen davranışlar, sosyal etkileşim için arzulanan sonuçları ürettikleri takdirde sosyal yetkinliğe katkıda bulunabilirler, bunun yanında sosyal

becerilerin sosyal yeterliğe katkıda sağlayabilirken bu becerilerin mutlaka sosyal yeterlikle sonuçlanmadığını belirtmek gerekmektedir (Del Prette ve Del Prette, 2021). Sosyal beceri kavramı, davranışın kişinin neyi nasıl yaptığı sorusuna yanıt olarak betimlenmesini tanımlarken, sosyal yetkinlik, kişiler arası görevleri göz önünde alarak sadece yalnızca etkileşimin kalitesinin değerlendirilmesini değil, aynı zamanda sonuçların etkililiğini de ifade etmektedir (Del Prette ve Del Prette, 2021).

2.5.2. Davranış Problemleri

Davranış problemi, kişilerin yeni beceriler edinmesini engelleyen ve yaşadığı sosyal ortamın dışında kalmasına sebep olan, kendisine veya başkalarına zarar veren, içinde yaşanılan toplumun kabul ettiği sosyal normlara uymayan davranışların sergilenmesi olarak tanımlanabilmektedir (Kanlıkılıçer, 2005). Bu davranışlar çocukların toplum tarafından kabul düzeylerini düşürebilmekte ve kabul görmeyen çocuğun psikolojik ve gelişimsel bakımdan birçok problemle karşı karşıya kalmasına sebep olabilmektedir (Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015). Çocukluk dönemi davranış sorunları genellikle içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri olarak kategorize edilmektedir (McGrath ve Elgar, 2015). Dışsallaştırma problemleri dışa doğru saldırganlık, dikkatsizlik, meydan okuma, öfke, dürtüsellik, zorlama ve uyumsuzluk olarak kendini göstermektedir (Kierfeld, Ise, Hanisch, Görtz-Dorten ve Döpfner, 2013; McKee, Colletti, Rakow, Jones ve Forehand, 2008). İçselleştirme problemleri ise daha çok içe doğru kaygı, geri çekilme, içe kapanıklık, depresif davranışlar olarak kendini göstermektedir (Liu, 2004). Çoğu zaman profesyonel olmayan kişilerin belirtilerinin ciddiyetini belirlemesi veya saptaması güç olan içselleştirme davranışlarına, gizli ve genellikle gözlemlenemeyen semptomlar sergilenmesi nedeniyle daha zor tanı koyulabilmektedir. Bu davranışların aksine dışsallaştırma davranışları öfke veya hiperaktivite gibi genellikle gözlemlenebilir semptomları nedeniyle daha kolay fark edilebilirdir (Reynolds, 1990). Genel olarak içselleştirme problemleri içe dönük aşırı kontrollü davranışlarla ilişkili iken, dışsallaştırma problemleri dışa dönük düşük kontrollü davranışlarla ilişkilidir (McGrath ve Elgar, 2015). Kanlıkılıçer (2005) saldırgan çocukları psikolojik sorunlarından ötürü etrafla uyumlu ilişkiler kuramayan, kavgacı, öfkeli, geçimsiz, kural tanımayan, cezalara karşı gelen, yakınları ile çatışma halinde olan ve davranışlarında devamlılık gösteren çocuklar olarak tanımlamıştır. Erken çocukluk yıllarında çocuklar, kendilerini sözel olarak tam ifade edemedikleri için daha sık depresif görünüm, iştah ve uyku bozukluğu ve içe kapanma belirtileri gösterebilmektedirler

(Kanlıklıçer, 2005). Olcay (2008) çalışmasında davranış ve uyum problemlerine neden olan faktörleri biyolojik-fiziksel, ailesel ve psiko-sosyal faktörler olmak üzere 3 grupta incelemiştir. Pike, Iervolino, Eley, Price ve Plomin (2006), çocukların davranış problemleri ile ilişkili faktörleri uzaksal ve yakınsal olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. Sosyo-ekonomik durum, anne depresyonu, ebeveyn rahatsızlıkları, etnik azınlık olma durumu ve ev ortamındaki düzen uzaksal faktörler içerisinde yer alırken, ebeveynlik tutumları, çocukların geçirmiş oldukları hastalık ve çocukların cinsiyeti yakınsal faktörleri temsil etmektedir. Gilliom ve Shaw'a (2004) göre çocuğun mizaç özellikleri ve ebeveyn davranış ve tutumları erken çocukluk döneminde hem dışsallaştırma hem de içselleştirme problemleri üzerinde kilit etkenlerdir. Steenhoff, Tharner ve Vaever (2021) duyarlı ebeveynlik davranışlarının, çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının gelişimi ve sürdürülmesini önlemede önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler. Olumsuz mizaç gibi çocuk faktörleri, olumsuz aile yapısı özellikleri, yoksulluk, ebeveynlerin genç yaşı ve erken yaşta hamilelik gibi sosyokültürel faktörler, ev içinde ve ev dışında aile bireylerinin yaşadığı çatışmalar, sert ebeveyn disiplini ve fiziksel istismarı gibi ebeveynlik faktörleri ve son olarak çocukların mahalle ve kreş ortamındaki akran ilişkilerinde istikrarsızlık ve akranlar tarafından reddedilme gibi akran faktörleri dışsallaştırma problemlerinin gelişmesinde önemli faktörler olarak görülmektedir (Deater-Deckard, Dodge, Bates ve Pettit, 1998). Van der Ende, Verhulst ve Tiemeier, (2016), 6-10 yaş çocukları ile boylamsal olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerinin hem eşzamanlı hem de boylamsal olarak zayıf akademik performansla ilişkili olduğu görülmüştür. Basten ve diğerleri (2016), çocukların 1,5 yaşından 6 yaşına kadar olan süreçteki içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının istikrarını inceledikleri çalışmalarında, çocukların %82-87'sinde sorun yokken, yaklaşık %2'sinde aynı anda ortaya çıkan içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları belirlenmiştir. Bu durumun 6 yaş öncesindeki dönemlerde daha şiddetli olduğu görülmüştür. Ağırlıklı olarak içselleştirme problemlerinin 6 yaşında ortaya çıktığı, dışsallaştırma problemlerinin ise her yaşta görülebildiği belirlenmiştir. Yaşamın erken yıllarında ortaya çıkan içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerine sahip çocukların, 6 yaşında problemleri davranış gösterme olasılığı daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmada yakın aralıklarla ortaya çıkan içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları olan çocukların kalıcı problemler gösterme olasılığı daha yüksek olduğu görülmüştür. Erken çocukluk yılları, çocukların kişilik temellerinin atıldığı, her türlü öğrenmeye açık oldukları ve çevrelerinden en çok etkilendikleri yıllardır. Bu süreçte çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimi ve davranış problemlerinin doğru yönetilebilmesi sonraki yıllarda elde

edilecek olan sosyal etkileşimlerin temelini oluşturmaktadır (Gültekin Akduman ve diğ., 2015).

2.6. Ebeveyn Rehberlik Stratejileri

Ebeveyn, bireyi biyolojik olarak büyütmenin yanında sosyal duygusal gelişiminden, eğitim ve öğretimden sorumlu olan anne, baba veya diğ er aile büyüğü olarak tanımlanabilir. Çocukların buldukları ortam ve karşılaştıkları durumlar ebeveynlerin çeşitli rolleri üstlenmesine neden olabilmektedir (Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013). Çocukları çevreleyen medya ortamı, içerik ve araçları değ iştikçe ebeveynlerin denetleme, düzenleme ve kontrol etme ihtiyaçları ortaya çıkmakta ve bu denetim ve kontrollere dair yeni kavramları beraberinde getirmektedir. Yurdakul ve diğ erlerine (2013) göre dijital ebeveyn, temel seviyelerde dijital araçlara hâkim, dijital çağın getirilerine uygun davranabilen, sınırsız olanaklar sunan sanal ortamın olanaklarının ve olası tehlikelerinin farkında olan, çocuğunu bu tehlikelere karşı koruyabilen, çocuğ una sanal ortamda hem kendi hem de başkalarına dair var olan hak ve özgürlükleri aşıl原因abilen ve dijital yenilikleri karşı her zaman açık olan bireylerdir. Mascheroni, Ponte ve Jorge (2018) dijital ebeveynlik kavramını, çocuklarının medya ile ilişkilerini düzenleme yoluna giderek bu ilişkiye daha fazla dahil olmalarını ve günlük etkinlikler ve ebeveynlik uygulamalarına medya kullanımını dahil edebilmeleri aynı zamanda ortaya çıkan ebeveynlik formlarını nasıl geliştirdiklerini içeren çok yönlü bir kavram olarak belirtmişlerdir. Hem ebeveynlerin çocuklarının dijital medya ile ilişkilerini düzenlemeye giderek daha fazla nasıl dahil olduklarını (ebeveyn arabuluculuğ u) hem de ebeveynlerin dijital medyayı günlük aktivitelerine ve ebeveynlik uygulamalarına nasıl dahil ettiklerini ve bunu yaparken ortaya çıkan ebeveynlik biçimlerini nasıl geliştirdiklerini ifade eden popüler ancak çok yönlü bir kavramdır. Dijital ebeveynlik, ebeveynlerin çocukların dijital ortamlardaki etkinliklerini destekleme, anlama ve düzenleme çabalarını ve uygulamalarını içermektedir (Benedetto ve Ingrassia, 2021). Özellikle küçük yaştaki çocukların ebeveynlerinin teknolojiye yönelik tutum ve algıları çocukların ekran kullanımına dair davranışlarını olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Papadakis ve diğ., 2019). Araştırmalar ebeveynlerin inanç, görüş, tutum ve kendi kişisel teknoloji kullanımlarının çocuklarının ekran kullanımlarına ile doğrudan ilgili olduğunu göstermektedir (Lauricella ve diğ., 2015).

Literatürde, ebeveynlerin çocuklarının dijital ekran alışkanlıklarına katılımı genel olarak ebeveyn arabuluculuğ u şeklinde belirtilmektedir. Ebeveyn arabuluculuğ u çocukların

dijital ekran kullanımlarını etkilemek adına kullandıkları stratejileri kapsamaktadır (Neubert, 2021). Ebeveynlerin çocuklarının ekran kullanımını kontrol ederek ve düzenleyerek çocukların ekran teknolojilerinden elde edebilecekleri faydaları en üst düzeye çıkarırken olası riskleri en aza indirmek için kullandıkları stratejiler ebeveyn arabuluculuğu olarak adlandırılmıştır. Kısacası ebeveynlerin çocuklarının medya ile olan etkileşimlerine farklı şekillerde dahil olmalarıdır (Benrazavi ve Teimouri, 2014).

Ebeveyn arabuluculuğu, medyanın çocuklarının yaşamları üzerindeki olumsuz etkilerini hafifletme ve aracılık yapma girişimlerinde ebeveynlerin çeşitli kişilerarası iletişim stratejilerinin uygulanmasıdır (Clark, 2011). Ebeveynlerin kullandığı arabuluculuk stratejileri farklılık gösterebilse de televizyon kullanımını inceleyen ilk çalışmalar temelde üç stratejiyi ele almışlardır (Nathanson, 2001; Valkenburg, Krömer, Peeters ve Marseille, 1999). Aktif arabuluculuk, ebeveynlerin ekran hakkında çocukları ile konuşmalarını gerektirmektedir. Kısıtlayıcı arabuluculuk, çocukların ekran kullanımına dair kuralların belirlenmesini içerir. Birlikte izleme ise, ekranın çocukla birlikte kullanılmasını içermektedir (Nathanson, 2001). Çocukların ekran içeriğini tüketim şekillerinin her geçen gün değişmesi ile birlikte, çocuklar akıllı telefon veya tablet gibi mobil cihazları kullanarak televizyonda yer alan aynı içerikleri izliyor olsalar dahi yaşadıkları deneyimler farklılık gösterebilmektedir. Küçük boyutları ve istenildiği yere taşınabilme özellikleri çocukların bu cihazlarda maruz kaldıkları içeriklerin kontrolünü televizyona oranla daha zor hale getirmiştir (Nathanson, 2018). Bu benzeri sebepler ise araştırmacıların farklı ebeveyn arabuluculuk stratejileri belirlenmelerine neden olmuştur.

Livingstone ve diğerleri (2011) ebeveyn arabuluculuk stratejilerini; kısıtlayıcı, aktif, teknik ve izleme olarak dörde ayırmışlardır. Buna göre kısıtlayıcı arabuluculuk, ebeveynin zaman ve içerikle ilgili çocuğun ekran kullanımına dair kısıtlayıcı kurallar koymasını içermektedir. Aktif arabuluculuk; çocuğun çevrimiçi faaliyetlerinin öncesi, sırasında veya sonrasında ebeveynin çocuklara rehberlik ettiği içeriğe dair tartışma, açıklamalar veya talimatlar vermesini içermektedir. Teknik arabuluculuk; çocuğun ekran kullanımını kısıtlama, filtreleme veya izlemek için yazılım vb. ebeveyn denetimlerinin kullanılmasını içermektedir. İzleme ise; ebeveynin çocuğun ekran kullanımında sonra internet kullanımına dair kayıtları kontrol etmesini kapsamaktadır.

Ebeveyn arabuluculuk teorisinin televizyon ve video oyunlarına olduğu kadar internet kullanımına da uygulanıp uygulanamayacağı konusuna değinen Nikken ve Jansz

(2014) çalışmalarında kısıtlayıcı, aktif ve birlikte kullanma ebeveyn arabuluculuklarına ayrıca gözetim ve teknik arabuluculuğu eklemişlerdir. Gözetim, küçük çocuklar için yaygın olarak kullanılan bu stratejide çocuklar interneti tek başlarına kullanmalarına izin verilir ancak bu süreçte çocuk gözetim altında olduğunun farkındadır. Ebeveynler çocuklara internet faaliyetleri için kişisel sorumluluklar vermektedir (Nikken ve Jansz, 2014). Bu stratejide ebeveynlerin olumsuz etkileri gözlemlenmedikleri sürece müdahale bulunmadan çocuklarının internet kullanımını izlemeye devam ederler (Zaman ve diğ., 2016). Ortak kullanım, ebeveyn ve çocuğun iş birliği içinde internette birlikte gezinme uygulamalarını içermektedir. Bu arabuluculuk yönteminde ebeveynler, internetin birlikte kullanımı ile bilgisayar bağımlılığı gibi riskleri azaltma ve çocuklarıyla paylaşacakları olumlu deneyimleri artırmayı amaçlamaktadırlar. (Nikken ve Jansz, 2014). Çocuklarla internette karşılaştıkları içeriklerin tartışılmasını içeren aktif arabuluculuk, ebeveynlerin çocuklarına internette karşılaşılabilecekleri olumlu olumsuz durumlar karşısında ne yapmaları gerektiği konusunda rehberlik yapmalarını içermektedir. (Nikken ve Jansz, 2014). Kısıtlayıcı arabuluculuk, çocuğun ne kadar süre ve hangi zamanlarda interneti kullanabileceğine dair genel erişim kuralları ile birlikte içerik kurallarının da dahil olduğu arabuluculuk yöntemidir. (Nikken ve Jansz, 2014). Bilgisayar ve internet konusunda yeterli bilgiye sahip ebeveynlerin daha çok kullandığı teknik arabuluculuk stratejisi, çocukların internet ortamında güvenliklerini arttırmak amacıyla anti virüs ve filtreleme, izleme programları ya da zaman sınırlayıcılar gibi yazılımların kullanılmasını içermektedir (Nikken ve Jansz, 2014).

St.Peters, Fitch, Huston, Wright ve Eakins (1991) düzenleme veya yasak koyma olarak kavramsallaştırılan ebeveyn kontrolünün aynı zamanda ebeveynlerin teşvik ve olumlu seçim yoluyla en az düzenleme ve yasak koyma kadar çocuğun izleme alışkanlıkları üzerinde önemli etkiler yaratabileceğini ortaya koymuşlardır. Buradan yola çıkarak Lwin, Stanaland ve Miyazaki (2008), çalışmalarında ebeveynlerin çocuklarının internet kullanımına dair ebeveyn arabuluculuk stratejilerini temelinde düzenlenmiş ve aktif arabuluculuk stratejilerinin kapsadığı Seçici, Teşvik edici, Kısıtlayıcı ve Laissez Faire (Serbest) arabuluculuk stratejileri olarak kullanmışlardır. Seçici arabuluculuk aktif ve düzenlenmiş arabuluculuğun her ikisinin de yüksek düzeyde uygulanması iken her ikisinin de düşük seviyede uygulanması Laissez Faire (serbest) arabuluculuk olarak adlandırılmıştır. Düşük düzeyde düzenlenmiş ve yüksek düzeyde aktif arabuluculuğun uygulanması teşvik edici ve yüksek düzeyde düzenlenmiş ve düşük düzeyde aktif arabuluculuğun uygulanması

ise kısıtlayıcı arabuluculuk olarak adlandırılmıştır (Lwin ve diğ., 2008; St. Peters ve diğ., 1991).

Ebeveynlerin ekranı çocuklarının kullanımına sunmasının nedenleri arasında eğitim, dikkat dağıtma, eğlence, çocuğun rahatlaması, çocuğu meşgul olurken ebeveynin rahatlaması veya ebeveynin işleri ile uğraşması için zaman sağlama yer alabilmektedir (Levine, Waite, Bowman ve Kachinsky, 2019). Dijital ekranlar ebeveynler tarafından ebeveynlik ihtiyaçlarını kolaylaştırma ve tatmin etmek için “dijital emzik”, “dijital biberon”, “dijital bakıcı” veya “dijital oyun parkı” olarak kullanabilmektedir. Ebeveynlerin ekranı "dijital emzik" olarak kullandıkları durumlarda bu cihazlar çocukları sakinleştirmekte görev alırlar (Elias ve Lemish, 2021). Çocukları yorgun, hasta veya üzgün olduğunda da ebeveynler ekranı bu amaçla kullanabilmektedir (Lev ve Elias, 2020). Ekranın “dijital biberon” olarak kullandığı durumlarda ise ekran beslenmeye yardımcı olan bir araç olarak, çocukların dikkatini ekrana odaklamasını sağlayarak çocuğun daha kolay besleyebilmesini veya bir ısırık daha almasını sağlamada görev alır (Elias ve Lemish, 2021). Ebeveynler diğer işleri ile meşgul olabilmek için ekranı "bebek bakıcısı" olarak da kullanabilmektedirler.

Çocukların yaşı büyüdükçe ebeveynlerin de çocukları daha uzun süreler meşgul etme ihtiyacı da büyümektedir (Lev ve Elias, 2020). Son olarak ebeveynler, çocukların neden olabileceği aksaklıkları en aza indirmek ve çocukları izole etmek amacıyla ekranı "dijital oyun parkı" olarak kullanabilmekte bu şekilde çocuklarının sadece ellerinde ya da karşılarında bulunan ekranın sınırları içinde kalmalarını sağlayarak aynı zamanda eğlenceli vakit geçirdiklerini düşünmektedirler. Bu ve benzeri kullanım durumlarında ebeveynler serbest rehberlik stratejisi uygulamaktadırlar. İş yoğunluk ve yorgunluğu, çocuk bakımda düşük çabaya sahip olma ve kültürel sebepler ile ebeveynlerin çocukların dijital oyunlara yönelik ebeveyn rehberlik stratejilerini uygulayamadığı durumlarda serbest rehberlik stratejileri ortaya çıkmaktadır. Serbest rehberlik stratejisinde ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynamasına yönelik kısıtlamaları ve izleme eğilimleri bulunmamaktadır (Gözüm ve Kandır, 2020).

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Ekran Kullanımı ve Dijital Oyun Bağımlılığı ile İlgili Araştırmalar

Park ve Park (2014), erken çocukluk yıllarında akıllı telefon bağımlılığını etkileyen faktörlerin ve akıllı telefon bağımlılığının çocuklar üzerindeki olası sonuçlarını incelemişlerdir. Çalışmalarında, bağımlılığı etkileyen faktörleri çocuk ve ebeveyn kaynaklı olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Ebeveynlerin gelir-eğitim-yaş durumları daha yüksek olduğunda, kişisel olarak daha uzun süre akıllı telefon kullandıklarında, izin verici ebeveynlik ve akıllı telefona karşı olumlu tutumlara sahip olduklarında çocukların akıllı telefon bağımlısı olma olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların ise erkek, daha az kardeş sayısına sahip ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeyen çocukların daha yüksek akıllı telefon bağımlılık riskine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bağımlılık türünün çocuklar üzerindeki olası etkileri incelendiğinde ise; bu çocukların dikkat eksikliği, depresyon, öfke gibi zihinsel ve görme, işitme, obezite gibi fiziksel gelişimde sorunlar yaşayabildikleri ortaya konmuştur.

Emond ve diğerleri (2018), ev içi kaos ve çocukların ekran kullanımı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 2-5 yaş aralığında çocuğu olan 385 ebeveynin oluşturmuştur. Çalışmanın sonunda; çocukların haftada ortalama 31 saat ekran başında zaman geçirdiği, %49,6'sının yatmadan önceki bir saat içinde ekran kullandığı ve %41,0'inin yatak odasında ekran kullandığı belirlenmiştir. Daha fazla ev içi kaosu, haftalık ekran kullanımı ve yatmadan önceki bir saat içinde ekran kullanımı ile pozitif olarak ilişkili olduğu ayrıca daha yüksek ev içi kaosu, ekran kullanımının artmasıyla ve gece uykusunun bozulmasıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Oliemat, Ihmeideh ve Alkhawaldeh, (2018), çalışmalarında dokunmatik ekranlı tabletler aracılığıyla çocukların dijital teknolojiye karşı bilgi, beceri ve tutumlarını incelemişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış gözlem yöntemleri ile gerçekleştirilen çalışmada, çocukların genel olarak dokunmatik tablet ve özellikleri hakkında yeterli bilgilere sahip oldukları belirlenmiştir. Çocukların bu araçları öğrenme aracından çok bir eğlence aracı olarak gördükleri ve bu araçları farklı amaçlar için kullanabildikleri belirlenmiştir. Tabletlerin çocuklar arasında en yaygın kullanım amacının oyun oynamak ve YouTube videoları izlemek olduğu ayrıca çocukların bu araçları kullanmak için gereken becerilerin çoğunu sahip oldukları fakat zaman zaman kontrolü sağlamakta zorluk çekebildikleri görülmüştür. Yaklaşık olarak çocukların yarısı,

uygulamaları indirirken veya bir oyunun nasıl işlediğini öğrenirken tabletlerini ebeveynleri veya büyük kardeşleriyle birlikte kullandıklarından bahsetmişlerdir. Yarısından fazlası ise cihazlarını kullanırken ebeveynlerinin onlara yardım etmesi ve yönlendirmesine ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir.

Ünsal (2019), okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâsı ve dijital oyun bağımlılıklarının incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaş grubu 297 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çocukların bilgisayar oyun bağımlılık puanlarının çocukların cinsiyeti ve doğum sıralarına ve anne-babanın eğitim düzeyi ve çalışma durumlarına göre farklılık gösterdiği ancak çocukların yaş ve kardeş sayılarına göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Duygusal zekâ ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasında negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca bilgisayar oyun bağımlılığının duygusal zekanın yordayıcısı olduğu, çocukların oyun bağımlılıkları arttıkça duygusal zekâ puanlarının azaldığı belirlenmiştir.

Muslu ve Aygün (2020) çalışmalarında ilköğretim çağındaki çocuklarda bilgisayar oyunu bağımlılığını ve etkileyen faktörlerin incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 476 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık toplam puanlarının üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu, gelir düzeyi ile bilgisayar oyun bağımlılık toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir. Evinde bilgisayarı bulunan çocukların bilgisayar oynamayı diğer etkinliklere tercih ettikleri, oyunları bırakmadıkları ve bilgisayar oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak çocukların annelerinin eğitim düzeylerine göre bilgisayar oyun bağımlılıkları toplam ve alt ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Budak (2020), okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve ebeveynlerin dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejilerine dair ölçek geliştirme çalışmasında ayrıca bu elde edilen veriler ile çocukların göstermesi ihtimal olan problem davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, tüm yaş gruplarında erkek çocukların kız çocuklarına oranla daha fazla dijital oyun bağımlılık eğilimi gösterdiği, araştırmaya katılan ebeveynlerin daha çok aktif ebeveyn rehberlik stratejilerini kullandıkları, serbest ve dijital yönlendiren ebeveyn rehberlik stratejileri ile dijital oyun bağımlılık eğilimi arasında olumlu bir ilişkinin var olduğu, annelerin babalara kıyasla daha fazla aktif rehberlik stratejilerini uyguladıkları, eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin düşük olan ebeveynlere

kıyasla daha fazla aktif rehberlik stratejilerini uyguladıkları ve çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile birlikte öfke-agresyon ve kaygı-geri çekilme davranış düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

Arnold ve diğerleri (2021), evde kullanılan eğitsel dijital uygulamaların çocuklar üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar tarafından, düşük gelirli ailelerin 4 ve 5 yaşındaki çocuklarının ebeveynleri ile birlikte Khan Academy Kids uygulamasını evde kullanmaları istenmiştir. Çalışma öncesinde ebeveynler, çocuklarının mobil medyayı günde 99 dakika kullandıklarını ve bu sürenin büyük çoğunluğunun eğitsel etkinlikleri kapsamadığını bildirmişlerdir. Ön testlerin ardından Khan Kids uygulaması 10 hafta boyunca günde ortalama 13 dakika kullanılmış ebeveyn ve çocuklardan olumlu geri dönüşler alınmıştır. Uygulamayı kullanan çocuklar, uygulamanın hedeflediği becerileri hedeflemeyen uygulamaları kullanan diğer çocuklara göre erken okuryazarlık becerilerinde daha fazla artış göstermişlerdir.

Fitzpatrick ve diğerleri (2021), okul öncesi çocuklarının ekran kullanım alışkanlıklarının ve çocuk-aile özelliklerinin çocukların medya kullanımına katkısını incelemişlerdir. Ebeveynlerden çocukların dijital medya kullanımlarına ilişkin anket, günlük ve aile demografik bilgilerine ilişkin form doldurmaları istenmiştir. Çalışma sonunda, okul öncesi çocukların %64'ünün pandemi sırasında günde ortalama 2 saatten fazla dijital medya kullandığı, çoğunluğunun yatmadan önceki son bir saat içinde dijital medyaya maruz kaldığı ve çocuk yaşı, mizaç, kısıtlayıcı rehberlik, aile geliri ve eğitim durumlarının çocukların riskli dijital medya kullanımıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Güzen (2021), çalışmasında çocukların COVID-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve ebeveyn rehberlik stratejilerinde görülen farklılıkların incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 496 okul öncesi çocuğu olan ebeveyn oluşturmuştur. Araştırma sonucunda pandemi öncesine kıyasla çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerinde artış olduğu, annelerin çalışma durumlarının ve çocukların cinsiyetlerinin dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca babaların annelere kıyasla daha fazla serbest ve dijital yönlendiren rehberlik stratejilerini kullandıkları görülmüştür.

Işıkoğlu, Bayraktaroğlu ve Dülger (2021) çocukların dijital ve dijital olmayan oyun tercihlerini inceledikleri çalışmalarında, çocukların dijital ve dijital olmayan oyunlar arasından birini seçmek yerine bu her iki oyun türü arasında dengeli seçimler yaptıklarını

belirlemişlerdir. Çocukların ayrıca oyun türlerinden çizim-boyama ve dijital blok oyunlarını daha çok tercih ettikleri, çocukların dijital ve dijital olmayan oyunlarda araçlarla oynanan oyunlardaki davranışların tümünü gösterdikleri görülmüştür. Son olarak araştırmacılar tarafından problem çözme, keşfetme ve beceri elde etme vb. bilişsel unsurların ve yenilik getirme ve sembol kullanma gibi hayali unsurların oyun türlerinin her ikisinde de gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Veraksa ve diğerleri (2021), çocukların fonolojik hafızaları ile pasif ve aktif ekran süreleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların ortalama günlük pasif ve aktif ekran süreleri annelerle gerçekleştirilen anket çalışması ile elde edilmiştir. Bulgular, dijital cihazlar ile pasif olarak geçirilen zamanın, çocuğun sözel bilgileri işleme becerisiyle negatif ilişkili olduğu, bunun yanında çocuğun etkileşimli mobil araçlar ile geçirdiği sürenin okul öncesi çağda sesbilgisel belleğin gelişimi için bir tehdit oluşturmadığı belirlenmiştir. Dijital cihazların pasif ve aktif kullanımının çocukların fonolojik hafıza gelişimi üzerinde bir yıl sonra herhangi bir etkisinin olmadığını belirlenmiştir.

Işıkoğlu, Erol, Atan ve Aytekin (2021), araştırmalarında çocukların evde aşırı dijital oyun oynama durumlarını incelemişlerdir. Çalışmaya 5 çocuk ve aileleri katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda çocukların kendilerine ait dijital araca sahip olmalarının, bu araçlar ile günlük ortalama 2 saatten fazla zaman geçirmelerinin ve uygunsuz içeriklere maruz kalmalarının aşırı kullanımın belirgin işaretlerinden olduğu görülmüştür. Farklı yaş gruplarındaki çocukların tümünün popüler dijital oyunları oynadıkları ve oyunlar arasında benzer tepki ve davranışlara sahip oldukları, çocukların dijital oyuna ilgilerinin ve ebeveynlerinin bu ilgi ve isteğe aracılık etmedeki yaşadıkları zorlukların aşırı kullanımı tetiklediği ve ebeveynlerin daha çok aşırı kullanımı azaltmak adına kısıtlayıcı arabuluculuk stratejilerini tercih ettiğini tespit edilmiştir.

2.7.2. Ebeveyn Rehberlik Stratejileri ile İlgili Araştırmalar

Cingel ve Krcmar (2013), ebeveynlerin çocukların ekran kullanımına yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, tek ebeveyni olan çocukların daha çok ekran süresine sahip olduğu, ebeveyn tutumlarının 5 yaş ve altındaki çocukların ekran ile geçirdikleri süreyi tahmin ettiği belirlenmiştir. Ebeveynlerin ekran kullanımına izin vermelerine ilişkin nedenleri incelendiğinde ise; çocukların zevk alması, eğitimsel değeri taşımaları ve ev işlerini yapmak için zaman ayırmalarında yardımcı olmaları belli başlı

nedenler olarak belirlenmiştir. Çocukların, ebeveynleri ekranı eğitim amaçlı olarak gördüklerinde daha çok eğitsel televizyon programlarını izledikleri, ebeveynler ekranı eğlence ve diğer amaçlar için kullandıklarında ise daha çok eğlence programlarını izledikleri görülmüştür. Son olarak ebeveynlerin ekrana karşı sahip oldukları olumlu tutumların çocukların daha fazla ekran maruz kalmalarını öngördüğü ve beklenenin aksine ebeveynlerin sahip oldukları olumsuz tutumların çocukların daha az ekran maruziyetini öngörmediği tespit edilmiştir.

Lauricella ve diğerleri (2015), çocukların dört dijital medya cihazı olan bilgisayarlar, televizyon, akıllı telefonlar ve tablet bilgisayarlar geçirdikleri zamanı incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 0-8 yaş arası çocuklara sahip 2300'den fazla ebeveynin oluşturmuştur. Sonuçlar ebeveynlerin ekran kullanımının, dört cihaz türünün tümü için çocuk ekranı kullanımıyla yüksek oranda ilişkili olduğu, ebeveyn tutumlarının ve çocuk yaşının bu cihazların kullanmasıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Tv, tablet, akıllı telefonlar ve bilgisayarlar ile en çok zaman geçiren ebeveynlerin çocuklarının da bu dört araç ile en çok zamanı geçirdikleri görülmüştür. 2 yaşın altındaki çocuklar için ebeveynlerinin yüksek medya kullanıcıları olmalarının çocukların televizyon ve bilgisayar sürelerinin daha yüksek olması ile ilişkili olduğu, özellikle 2 yaşındaki çocuklarda televizyon süresinin, ebeveynleri orta veya düşük düzeyde televizyon kullanan çocuklara kıyasla iki katından daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi dönemde ki, ebeveynleri yoğun televizyon kullanıcısı olan 2-5 yaş çocuklarının 3 saatin üzerinde televizyon süresine sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışma sonunda araştırmacılar küçük çocukları olan ailelerin; çocuğun yaşından, ebeveynlerin ekran kullanımına dair tutumlarından ve ebeveynlerin kendi kişisel teknoloji kullanımlarından etkilenen bir ev medya ortamı oluşturabileceğini ve bu sebeple çocukların teknoloji kullanımını düzenlemeye yönelik politikaların yalnızca belirli değişkenlerden ziyade çocukların aile ve ev ortamlarında gerçekleşen medya ortamlarını da dikkate alması gerektiğini belirtmişlerdir.

Rasmussen, Keene, Berke, Densley ve Loof (2017), ebeveynin birlikte izleme rehberlikleri ile çocukların televizyona maruz kalmaya verdikleri tepkileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 6-13 yaş arası çocukların katılımı ile deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmada sonuçlar, birlikte izleme stratejisinin özellikle küçük çocuklarda daha yüksek uyarılma ve düşük kalp atışının artışı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çocukların ekran mesajlarını işleme sürecinde ebeveynin varlığının büyük farklılıklar yarattığı, çocukların

ebeveynleri ile birlikte ekran izleme durumlarında dikkat ve duygusal tepkilerinde artış meydana geldiği görülmüştür.

Papadakis ve diğerleri (2019), ebeveynlerin ekran kullanımının çocuklarının gelişimine getirdiği değişiklikleri nasıl algıladıklarını incelemişlerdir. Çalışmada sonuçlar, ebeveynlerin çoğunun bu teknolojilerin kullanımına yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiş ve verdikleri yanıtların sosyoekonomik durum, yaşa ve eğitime bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Yaşça büyük ve daha az eğitime sahip ebeveynlerin teknolojik ilerlemelere uyum sağlamakta sıkıntı yaşadığı ve bu nedenle teknolojilerinin çocuklara sunduğu avantajlardan etkin bir şekilde yararlanamadığı belirlenmiştir. Daha genç veya daha yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin, evde daha iyi bir öğrenme ortamı yaratabilmek için uğraş vererek yeni koşullara daha kolay uyum sağladıkları görülmüştür.

Van Petegem ve diğerleri (2019), ebeveynlerin kısıtlayıcı arabuluculuk stratejileri ile bu stratejiyi uygulama tarzları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma örneklemini 3-9 yaş aralığında çocukları olan 762 ebeveyn oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçları, dijital oyunlar konusunda daha olumsuz tutumlara sahip olan ebeveynlerin, çocuklarının oyunlarına aracılık ederken kontrol edici bir rehberlik stratejisi kullanma ihtimallerinin daha yüksek olduğu, yüksek derecede kısıtlayıcı arabuluculuk stratejilerinin çocuklarda algılanan meydan okuma ve problemlili oyun oynama düzeylerinin düşük olması ve sosyal oyunlara olan algının yüksekliği ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Velicu, Chaudron, Dias, Brito ve Lobe (2019), 8 yaşından küçük çocuğu olan ebeveynlerin dijital teknolojiye dair endişelerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin çocukları için; ekran bağımlılığı, sağlıkla ilgili sorunlar, yaşa uygun olmayan içeriğe maruz kalma, dijital medyanın az veya çok kullanımı nedeniyle sosyal dışlanma, dijital olmayan çocukluk fırsatlardan mahrum kalma, kötü okul performansı ve ilerisi için gerekli becerilerin öğrenilememesi gibi dijital teknolojilere ilişkin endişelere sahip oldukları görülmüştür.

Ochoa ve Reich (2020), çalışmalarında Latin anne ve babaların çocuklarının mobil ekran kullanımına nasıl ve neden izin verdiklerini incelemişlerdir. Ebeveynlerin, çocuklarının ekran kullanımından yararlanmasını sağlamak için uygun içeriği seçme, kullanımı izleme ve zaman sınırlamaları getirme gibi arabuluculuk stratejilerinin farkında oldukları belirlenmiştir. Ancak bu durumun ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyleri açısından farklılık gösterdiği görülmüştür. Akkaya, Tan, Kapıdere ve Şahin (2021) ebeveynlerin dijital farkındalık düzeylerini ve dijital oyunların etkilerine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir.

Çalışma sonucunda, ebeveynlerin sahip oldukları dijital farkındalık düzeylerinin çocuk sayısı, çocukların dijital oyunlara başlama yaşı ve çocuklarının oynamayı tercih ettiği oyun türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Gözüm ve Kandır (2021), okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin uygulamış oldukları arabuluculuk stratejilerini incelemişlerdir. Ebeveyn arabuluculuğunu kullanan ebeveynlerin çocuklarının eğitsel içerikli dijital oyunları bilinçli olarak oynadıkları fakat bu oranın %10'un altında olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin %90'ının arabuluculuk stratejilerini bilinçli olarak kullanmadıkları ayrıca bu ebeveynlerin çocuklarının şiddet ve amaçsız içeriklere sahip dijital oyunlar oynadıkları görülmüştür. Arabuluculuk stratejisi kullanan ebeveynlerin bilinçli bir şekilde uzman görüşüne dayanarak daha çok eğitsel içerikli dijital oyunları tercih etmeleri araştırmanın diğer bir sonucu olarak ortaya konmuştur.

Geurts, Koning, Vossen ve Van den Eijnden (2022), çocukların dijital ekran kullanımında ebeveynlerin kişisel çıkarlarının rolünü incelemişlerdir. 3-16 yaş arası çocukları olan ebeveynler ile 31 yarı yapılandırılmış görüşmeler ile gerçekleştirdikleri çalışmada sonuçlar, ebeveynlerin çocuklarının dijital medyayı kullanmalarına izin verme konusundaki kişisel çıkarlarının, kendi kendine zaman ayırmayı, rahatsız edilmeden diğer görevleri yapabilmeyi, dijital medyayı kendileri kullanmak için zaman ayırmayı, çocukların davranışlarını yönetmeyi, tartışmalardan kaçınmayı ve birlikte kaliteli zaman geçirmeyi içerdiğini belirlemişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarına kendi çıkarları için dijital medyayı kullanma izni verme şeklinin yaşa bağlı olarak değişiklik gösterebildiği belirlenmiştir. Daha küçük çocuklarla, ebeveynlerin dijital medya kullanımı başlattığı veya çocukların dijital medyayı kullanması için saat belirledikleri, daha büyük çocuklarda ise ebeveynlerin çocuklarının medya kullanımına kısıtlayıcı tepkiler vermeden pasif tavırlar ortaya koydukları belirlenmiştir.

2.7.3. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Problemleri ile İlgili Araştırmalar

Allen ve Vella (2015), 6-10 yaş grubundaki çocuklarla, ekrana bağlı hareketsiz davranışlar ile çocuk ruh sağlığı sorunları arasındaki ilişkiyi incelemek adına gerçekleştirdikleri kitlesel ve boylamsal çalışmalarının sonucunda, ekran süresinin prososyal davranışlar ile negatif, akran sorunları, hiperaktivite ve davranış sorunları ile pozitif olarak ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yüksek ekran süresinin küçük çocuklarda duygusal

problemlerin gelişmesiyle ve daha büyük çocuklarda hiperaktivite ve davranış sorunlarının gelişmesiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Gelir, ebeveyn eğitim durumu ve yaşanılan mahallenin sosyoekonomik durumunun bu ilişkilerin büyüklüğünde rol oynadığı görülmüştür. Daha düşük sosyoekonomik mahallerde yaşayan çocuklar için ekran başında geçirilen süre ile psikososyal iyi oluş arasında daha güçlü bir ilişkinin ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Mundy ve diğerleri (2017), duygusal ve davranışsal sorunlar ile çocukluk döneminde elektronik medya kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Erkekler çocukları için haftada fazladan her bir video oyunu kullanımı, davranış ve duygusal sorunlar açısından sınır grupta olma olasılıklarını 1,07 kat daha arttırırken, günde ortalama 2 saat oynayan çocuklar için bu oran 2,58 kat olarak belirlenmiştir. Her ek bir saat televizyon izleme, erkeklerde hiperaktivite/dikkat sorunları için sınır grupta olma ihtimalinin 1,04 kat arttırırken, günde ortalama 2 saat izleyen bir erkek çocuk için bu oran 1,73 kat daha fazla olarak hesaplanmıştır. Erkeklerde bilgisayar kullanımı ile duygusal ve davranışsal sorunlar arasında hiçbir ilişki bulunmazken ve kızlarda hiçbir araç için ilişki gözlenmemiştir.

Wu ve diğerleri (2017), okul öncesi çocuklarının ekran süresi, gece uyku süreleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çocukların ekran ve gece uyku süreleri ebeveynler tarafından doldurulan anketlerle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, 2 saat ve üzeri ekran süresine sahip olan çocukların, otizm spektrum bozukluğunun davranışsal semptomlarının yanı sıra duygusal belirtiler, toplam güçlükler, hiperaktivite, davranış sorunları, akran sorunları ve toplum yanlısı sorunlar yaşama riskinde önemli ölçüde artışa sahip oldukları ayrıca kısa uyku süresi ile birlikte duygusal semptomların riskinin de önemli bir artış gösterdiği belirlenmiştir. Daha çok ekran süresine ve kısa gece uyku süresine sahip okul öncesi çocukların davranışsal problemlere sahip olma olasılıklarının önemli ölçüde daha yüksek olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur.

Tamana ve diğerleri (2019), okul öncesi çocuklarının ekran süreleri ve davranış durumları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 3-5 yaş grubu 3,455 oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları, çocukların %95'inden fazlasının belirli bir ekran süresine sahip olduğu, 5 yaşındaki çocukların günlük ortalama 1,4 saat ekran süresine ve 3 yaşındakilerin 1,5 saat ekran süresine sahip oldukları belirlenmiştir. Günde 30 dakikadan az ekran süresi olan çocuklarla karşılaştırıldığında, günde iki saatten fazla ekran süresine sahip

çocukların dışsallaştırma puanlarının artış gösterdiği ve bu ekran süresinin özellikle dikkatsiz sorunu riskinin artmasıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Li ve diğerleri (2021), 2-18 yaş aralığında 2026 çocuğun katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarının sonucunda, küçük çocuklarda (2-4 yaş) daha yüksek televizyon veya dijital ekran süresinin daha yüksek düzeyde davranış sorunları ve hiperaktivite/dikkatsizlik ile ilişkili olduğu, yaşça büyük çocuklarda ve gençlerde ise daha yüksek düzeyde televizyon veya dijital ekran süresinin daha yüksek düzeyde kaygı, depresyon ve dikkatsizlik ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu grupta daha yüksek seviyelerde dijital oyun süresinin daha yüksek düzeyde dikkatsizlik, depresyon, sinirlilik ve hiperaktivite ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Neville, McArthur, Eirich, Lakes ve Madigan, (2021) çocukluk yılları boyunca ekran süresi ile dışsallaştırma ve içselleştirme davranışları arasındaki ilişkiler incelenmişlerdir. Veriler 2010 ile 2018 yılları arasında 3, 5, 7 ve 9 yaşlarındayken 10.172 İrlandalı çocuktan elde edilmiştir. Çocukların ekran başında geçirdikleri süre ve dışsallaştırma ve içselleştirme davranışları değerlendirildikten sonra sonuçlar, çocukların günlük ekran süreleri ve dışsallaştırma- içselleştirme davranışlarında, ayrıca çocukların ekran başında kalma seviyelerindeki farklılıkların dışa vurma ve içselleştirme davranışları seviyelerindeki farklılıklarla ilişkilendirilmiştir. Okul öncesi dönemde daha yüksek dışsallaştırma davranışlarının ekran süresindeki artışlarla ilişkili olduğu, okul öncesi çocuklarda ekran başında kalma süresinin içselleştirme davranışları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ortega-Mohedano ve Pinto-Hernández (2021) cihazların kullanımının zihinsel ve fiziksel esenlik, uyku düzeni üzerindeki etkisini incelemeyi incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 15 yaşın altındaki 6.106 çocuk oluşturmuştur. Dijital araçları daha yoğun kullanan çocukların daha yüksek zihinsel sağlık sorunları riskine sahip oldukları, bu çocukların uyku saatlerini önemli ölçüde azaldığı ve obezite gibi fiziksel sağlık sorunları yaşama şanslarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ekran kullanımının, çocukların ekranlarıyla duygusal, davranışsal veya sosyal etkileşim sorunları yaşama olasılığını artırdığı, ekranlarının önünde daha fazla zaman geçirmenin çocukların daha sonraki uykularının azalması üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Wan, Fitch-Bunce, Heron ve Lester (2021) 6-24 aylık bebekleri olan 327 ebeveynlerin katılım gösterdiği çalışmalarında, ekran süresinin hem sosyal duygusal yetkinliği hem de sosyal duygusal problemlerini tahmin ettiği, ebeveynin depresif ruh

halinin, bebeklerde sosyal duygusal sorunlarla pozitif olarak ilişkili olduğu ancak artan ekran süresinin bu etkiye aracılık ettiğine dair kanıtların çok düşük olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz, Yel ve Griffiths, (2022), 9-11 yaş arası okul çocuğuyla gerçekleştirilen çalışmanın neticesinde, İngiliz çocukların Türk çocuklara göre daha fazla video oyunları oynadıkları, her iki örnek içinde erkekler çocukların kız çocuklarından daha fazla video oyunları için zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Günde 1 saatten az video oyunu oynayan çocukların sosyal problem çözme puanlarının, günde 4 saat veya daha fazla video oyunu oynayanlardan önemli düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Her iki kültürde de aksiyon ve rol yapma video oyunları çocuklar tarafından en çok tercih edilirken simülasyon ve yapboz oyunları en az tercih edilen türler olarak belirlenmiştir. Aksiyon-macera video oyunlarının sosyal problem çözme puanlarının negatif yordayıcısı olduğu, simülasyon, yapboz, ciddi ve eğitsel olan video oyunu türlerinin sosyal problem çözme puanlarının pozitif yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların ekran kullanımları ile dijital oyun bağımlılık eğilimi, ebeveyn rehberlik stratejileri ve sosyal yetkinlik ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da ikiden fazla değişken arasında ilişki olup olmadığının ve varsa ilişkinin derecesini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Temel amacı zaman, maddiyat ve işgücü kaybını önlemek olan uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının verileri kolay bir şekilde ulaşım sağlayabileceği bir örneklemden toplaması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). COVID-19 sürecinde okullarda alınan önlemler göz önünde bulundurularak çalışmada bu yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın örneklem grubu büyüklüğü Power (Güç) analizi G*Power (3.1.9.7) istatistik programı kullanılarak hesaplanmıştır. Tek örneklem t testi için etki büyüklüğü analizinde orta düzeyde bir etki büyüklüğü ($f = 0,25$), Alpha (0,05) ve Güç (0,95) değerleri için ulaşılmaması hedeflenen örneklem büyüklüğü 210 olarak hesaplanmıştır. Üç gruba sahip olan ANOVA testi için etki büyüklüğü analizinde orta düzeyde bir etki büyüklüğü ($f = 0,25$), Alpha (0,05) ve Güç (0,95) değerleri için ulaşılmaması hedeflenen örneklem büyüklüğü 252 olarak hesaplanmıştır. Çalışma kapsamında ise 330 ebeveyne ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan ebeveyn ve çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1. verilmiştir.

Tablo 3. 1. *Çalışma Grubunda Yer Alan Ebeveyn ve Çocuklara Ait Demografik Bilgiler*

Değişken	Kategori	f	%
Ebeveyn Yaşı	20-25	13	3.9
	26-30	87	26.4
	31-35	116	35.2
	36-40	74	22.4
	41 ve üzeri	40	12.1

(devamı arkadadır)

Tablo 3. 1. *Çalışma Grubunda Yer Alan Ebeveyn ve Çocuklara Ait Demografik Bilgiler (devamı)*

Değişken	Kategori	f	%
Eğitim Durumu	İlköğretim	80	24.2
	Lise	129	39.1
	Ön Lisans	34	10.3
	Lisans	76	23
	Lisansüstü	11	3.3
Gelir Durumu	Düşük	51	15.5
	Orta	272	82.4
	Yüksek	7	2.1
Çocuğun Cinsiyeti	Erkek	158	47.9
	Kız	172	52.1
	Bu yıl ilk defa	234	70.9
Okul Öncesine Devam Durumu	Bu yıl ile birlikte 2 yıldır	58	17.6
	Bu yıl ile birlikte 3 yıldır	38	11.5
Toplam		330	100

Tablo 3.1. incelendiğinde çalışmaya katılan ebeveynlerin %3.9'u (13) 20-25 yaş, %36.4'ü (87) 26-30 yaş, %35.2'si (116) 31-35 yaş, %22.4'ü (74) 36-40 yaş ve %12.1'i (40) 41 ve üzeri yaş aralığındadır. Ebeveynlerin eğitim durumları incelendiğinde, %24.2'sinin (80) ilköğretim, %39.1'inin (129) lise, %10.3'ünün (34) ön lisans, %23'ünün (76) lisans, %3.3'ünün (11) lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Aile gelir düzeyleri incelendiğinde, %15.5'inin (51) düşük, %82,4'ünün (272) orta ve %2.1'inin (7) yüksek gelir düzeyinde olduklarını belirttikleri görülmektedir. Çalışmaya katılan çocuklara ait cinsiyet dağılımları incelendiğinde, %47.9'unun (158) erkek, %52.1'inin (172) kız olduğu görülmektedir. Okul önceki kurumlarına devam etme durumları incelendiğinde ise çocuğunun %70.9'unun (234) ilk defa okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettikleri anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacı ile “Kişisel Bilgi Formu”, “Ekran Kullanım Formu”, “Okul Öncesi Dönemi Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği (DOBE)”, “Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri Ölçeği (DOERS)” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği- 30”, araştırmacı tarafından hazırlanan “Ekran Kullanım Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile çalışmaya katılan çocuk ve ebeveynlere ilişkin sosyo-demografik bilgileri elde etmek amaçlanmıştır. Form ebeveynin; yaşı, eğitim durumu, gelir düzeyi; çocuğun, cinsiyeti ve okul öncesi eğitim kurumuna devam durumlarını belirlenmesine yönelik soruları içermektedir.

3.3.2. Ekran Kullanım Formu

3.3.2.1. Formun Oluşturulması

Ekran Kullanım Formu geliştirilme gerekçesi: Alan yazında okul öncesi dönem çocuklarının ekran kullanımına ilişkin güncel araştırmalar incelendiğinde genel olarak ekran kullanım süresi ile sosyal duygusal gelişim ve bilişsel-dil gelişim ilişkisi kullanım süresi ile bağımlılık ilişkisi, kullanım süresi ile ebeveyn kullanım süresi, aile özellikleri ve ebeveyn rehberliği arasındaki ilişkilerin (Emond ve diğerleri, 2018; Connell, Lauricella ve Wartella, 2015; Skalická, Wold Hygen, Stenseng, Kårstad ve Wichstrøm, 2019) incelendiği görülmektedir. Belirli bir içerik türünün çocuklar üzerindeki etkisini araştıran ve içeriğin çocuğun ekrandan yararlanma/etkilenme durumunu farklılaştırdığına ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Arnold ve diğerleri, 2018). Bazı araştırmalar küçük çocukların en çok dijital oyun ve YouTube kanalları ile ilişkili içerikleri tercih ettiklerini ortaya koymaktadır (Oliemat, Ihmeideh ve Alkhalwaldeh, 2018). Ancak sınırsız içeriğin yer aldığı ekran temelli araçlarda çocukların izlediği içerikler de farklılaşmaktadır. Tüm içeriklerin bir bütün kabul edilerek dijital oyun ifadesinin kullanılmasının çocukların tercihlerini ve bu tercihlerden etkilenebilecek diğer özelliklerini açıklamada sınırlı kaldığı düşünülmektedir. Bu literatür temelinde çocukların ekran kullanım içeriklerini belirlemek için hedeflenmiş ve geliştirilen form YouTube ve dijital oyun içerikleri ile sınırlandırılmıştır.

Bu formu geliştirme noktasındaki ikinci gerekçe ise içerikle ilgili var olan tartışmalarda oyun türlerine ilişkin net sınıflamaların olmayışı, oyun içerik üreticilerinin sınıflamalarının erken çocukluk dönemi kapsamındaki araştırmalar için işlevsel olmayışıdır. Dijital oyunlar kendi içlerinde çeşitli şekillerde sınıflandırılabilirler. Oyunun amacı, oynayan kişi sayısı, oynanma şekli, oyunun içeriği ve oynandığı ortama göre bu sınıflandırmalar yapılabilmektedir. Aynı dijital oyunun birden çok kategoriye girmesi (Heintz ve Law, 2015; Ocak, 2013) eleştiri konusu olmaya devam etmektedir. Beş farklı araştırmada yapılan sınıflamalar “macera oyunları, dövüş oyunları, birinci şahıs nişancılar,

rol yapma oyunları, yarış oyunları, spor, simülasyon, yönetim oyunları, strateji oyunları ve bulmaca oyunları, aksiyon, ağ, motor sporları, rol yapma ve strateji oyunları, aksiyon-macera, sandbox, gündelik, masa oyunları, dans oyunları, sürüş oyunları, çocuk oyunları, kart ve masa oyunları, eğitsel, diğer” (Brandtzæg ve Heim, 2009; Bonanno ve Kommers, 2005; Donati, Sanson, Mazzaresse ve Primi, 2019; Gürcan, Özhan ve Uslu, 2008) göz önüne alındığında eylem, bazılarında oyuncu bazılarında çevrim içi çevrim dışı oynanma özelliği gibi farklı kriterlere göre sınıflama yapıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmacıların kesin çizgiler içerisinde oyun türlerinin belirlenmesi konusunda ortak bir karara varamamış olmaları ortaya birbirinden farklı birçok oyun türünün çıkmasına neden olmuştur (Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey ve Boyle, 2012; Hung, Yang, Hwang, Chu ve Wang, 2018). Oyunlarını kategorize edilmesinde konusunda yaygın olarak kabul edilen bir standart bulunmamaktadır ve geçmişte yapılan sınıflandırmaların bugün var olan oyunları tanımlamadaki yetersiz kalabilmektedirler (Khenissi, Essalmi, Jemni, Graf ve Chen, 2016). Dahası, daha ilginç ve zengin özelliklere sahip oyunlar oluşturabilmek adına oyun tasarımcıları farklı oyun kategorilerine ait özellikleri birleştirebilmekte ve bu da oyunların birden fazla türün içine dahil olabilmesi ile sonuçlanmaktadır. Tüm bunlara ek olarak çocuklar farklı yaşlarda farklı oyunlara ilgi duyabilmekte ve becerileri doğrultusunda belirli oyunları oynayabilmektedirler.

Literatürde belirli yaş gruplarına özel olarak dijital oyun sınıflandırma sayısı oldukça azdır. Bu sebeplerle Wright ve diğerleri (2001) ve Prena ve Sherry'nin (2018) çalışmalarında kullandıkları dijital oyun türleri göz önüne alınarak (aksiyon\macera, spor, yarış\hız, arcade, simülasyon\rol oyunu, puzzle\strateji ve eğitsel), bu çalışma için küçük çocukların oyunla olan etkileşimleri ve oyunun çocuğa katkıları temelinde yeniden sınıflanarak Ekran Kullanım Formu (dijital oyun içeriği ve youtube içeriği) oluşturulmuştur. Türlerle ait temsili oyunların seçiminde ise oyunların puanlamalarının 4,0 ve PEGİ derecelendirmesinin 3 ve 7 olması, ücretsiz indirebilir olmaları ve ayrıca indirilme sayıları dikkate alınmıştır. Temsili oyunlara ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de verilmiştir. Araştırmacı bu süreçte ekran kullanımı formunda yer vereceği her bir oyunu Google Play uygulamasından indirerek oyunun oynanış biçimini deneyimlemiştir.

Tablo 3. 2. Ekran Kullanım Formunda Yer Alan Dijital Oyunlara İlişkin Bilgiler

Dijital Oyunlar	PEGI Derecelendirmeleri	Kullanıcı Puanlamaları	İndirilme Sayısı (Milyon)
Jetpack Joyride	PEGI 7	4.4	100.+
Brawl Stars	PEGI 7	4.1	100.+
Roblox	PEGI 7	4.3	500.+
Mucizevi Uğur Böceği ve Kara Kedi	PEGI 7	4.4	100.+
Super Mario	PEGI 3	4.0	100.+
Kafa Topu	PEGI 3	4.0	100.+
Disc Game	PEGI 3	4.0	100.+
3D Bowling	PEGI 3	4.0	100.+
Billiards City	PEGI 3	4.3	100.+
NBA Live Mobile Basketball	PEGI 3	4.4	100.+
Hill ClimB Racing	PEGI 3	4.0	500.+
Traffic Rider	PEGI 3	4.3	100.+
Bike Race: Motorcycle	PEGI 3	4.4	100.+
Extreme Car Driving	PEGI 3	4.1	500.+
Fun Race 3D	PEGI 3	4.3	100.+
Toca Kitchen 2	PEGI 3	4.1	100.+
My Talking Tom 2	PEGI 3	4.2	500.+
Fashion Show: Makeup, Dress Up	PEGI 3	4.1	100.+
Childrens Doctor: Dentist	PEGI 3	4.4	100.+
Minecraft Trial	PEGI 7	4.0	100.+
Hay Day	PEGI 3	4.1	100.+
Subway Surfers	PEGI 7	4.1	100.000.+
Temple Run	PEGI 3	4.5	500.+
Fruit Ninja	PEGI 3	4.2	500.+
Snake.io	PEGI 3	4.2	100.+
Rider	PEGI 3	4.3	100.+
Homescapes	PEGI 3	4.2	100.+
Candy Crush Saga	PEGI 3	4.4	100.000.+
Fishdom	PEGI 3	4.5	100.+
Block Puzzle Jewel	PEGI 3	4.1	100.+
Cut the Rope 2	PEGI 3	4.1	100.+
Bubble Shooter	PEGI 3	4.5	100.+
Bini ABC games	PEGI 3	4.3	10.+
Math Kids	PEGI 3	4.2	10.+
Coloring & Learn	PEGI 3	4.1	10.+
Kids Puzzle	PEGI 3	4.0	10.+

Tablo 3. 3. *Oyun İçerik Türleri ve Açıklamalarına İlişkin Bilgiler*

Oyun Türü		Oyun Türü İçerikleri
Aksiyon\macera	Kurallı sanal ortama özgü- refleks temelli şiddet içeren (Madde 1)	Bu kategoride belirli hedefler ve kurallar dahilinde oynanan, kazanma kaybetme, heyecan unsurları içeren, puan toplama seviye atlama, süre içeren oyunlar yer almaktadır. Oyunlarda başarı elde edebilmek bölümlerin tamamlanması, ödüllerin toplanması, engellerin aşılması ve karşılaşılan saldırılarla baş edilmesi gerekmektedir (Aydın Özgür, 2019). Bu tarz oyunlarda korkutucu canavarlar, bomba vb. gibi şiddet içerikli öğeler yer alabilmektedir.
Spor	Rol -günlük yaşam temsil (spor oyunları) (Madde 2)	Gerçek yaşamda yer alan kurallı futbol, basketbol ve Bowling gibi spor dallarının taklit edildiği, kimileri sporun kendisine odaklanırken kimilerinin sporun stratejisine odaklandığı oyunlardır (Ocak, 2013). Spor oyunlarında genellikle rakip uygulama tarafından kontrol edilir. Çocuklar için bu oyunlar tanıdıkır.
Yarış\hız	Rol günlük yaşam temsil- araba yarışı (Madde 3)	Araba, motor, bisiklet vb. araçlarla birincil ya da dışarıdan bir kamera açısıyla diğerlerine ve süreye karşı yarışma ve hızlı gitmeyi içeren oyunlardır (Ocak, 2013). Bitiş çizgisine en hızlı şekilde ulaşmak ve birinci olmak hedeflenmektedir. Bu oyunlarda rakibin kontrolü uygulamada olduğu gibi diğer kullanıcılar ile de yarışılabilir.
Simülasyon	Rol günlük yaşam- günlük rutinler temsil (Madde 4)	Gerçek yaşamda karşılaşılabilecek bir aracı kullanmaya, bir eyleme ilişkin pratik yapmaya veya farklı rolleri üstlenmeye izin veren, gerçek hayattan izler taşıyan oyunlardır (Aydın Özgür, 2019). Rekabet içermeyen bireysel olarak oynanan bu oyunlar daha az heyecan ve şiddet unsurları içermektedirler. Giydirme, makyaj, yedirme, diş fırçalama, yapı inşa vb. günlük yaşamdaki eylemlerin pratiği içerebilirler. Bu oyunları oynayabilmek için gerçek yaşam deneyimleri, hayal gücü, el göz koordinasyonu becerilerinden bir ya da birkaçı gereklidir.
Arcade\refleks	Kurallı -sanal ortama özgü-refleks temelli (Madde 5)	Belirli kural ve hedefler dahilinde oynanan, kazanma kaybetme, heyecan unsurları içeren oyunlardır. Bu oyunlarda engelleri aşma, koşma, puan toplama, kaçınma, seviye atlamalar yer alabilmektedir. Oyunlardaki engeller fiziksel engeller olup daha az korkutucu ya da şiddet içeren özelliktedirler. Daha çok el göz koordinasyonu ve hızlı reflekslere dayalı olarak oynanan bu oyunlarda strateji geliştirme, hız (hareket tuşlarına hızlı basılması) gibi becerilerden bir ya da birkaçı gereklidir.
Puzzle\strateji	Dolaylı Eğitsel- düşünme temelli (Madde 6)	Çoğunlukla rakibin yer almadığı bu oyunlarda oyuncular tek başlarına planlama, düşünme, taktik geliştirme vb. becerileri kullanarak bir düzen içerisinde yer alan sembol, şekil veya renklerin yönetmektedirler. Tek bir düzlemde veya alanda gerçekleşen bu oyunlarda oyuncunun eylemi ilerletebilmesi için problemleri çözmesi gerekmektedir (Aydın Özgür, 2019). Eşleştirme, mantık ve diğer bulmacaları içeren oyunlar.
Eğitsel	Eğitsel (Madde 7)	Birincil olarak kullanıcıların akademik gelişimine katkı sağlamayı amaçlayan, doğrudan veya dolaylı eğitim içeriği olan oyunlardır. Bazıları seviye atlama içerebilmektedir. Bu oyunların özünde sahip olunan zekâ, dikkat ve psikomotor özelliklerin kurallar çerçevesinde eğitimsel hedeflere yönelik görevleri tamamlama yer almaktadır (Ocak, 2013).

Tablo 3. 4. *YouTube İçerik Türleri ve Açıklamalarına İlişkin Bilgiler*

YouTube Türleri		YouTube İçerikleri
Çocuk Müzik Kanalları	Madde 9	Bu kanallarda çocuklara yönelik müzikler animasyon kullanılarak desteklenmekte aynı zamanda ritim ve dans hareketlerinin gösterimleri yer alabilmektedir.
Eğitsel Kanallar	Madde 8	Bu kanallar fen, matematik vb. çeşitli konulardaki merakla dönük gerçekçi açıklamalar ve bilgilerin görsellerle desteklenerek sunulan videoları içermektedirler. Bu videolar; bilgilerin aranması yoluyla bilgi öğrenme, belirli adımların izlenerek, sorunların çözümüne yönelik prosedürel öğrenme ve entelektüel becerilerin geliştirilmesine odaklanan prosedürel kavramsal öğrenmeleri içerebilmektedir (Dubovi ve Tabak, 2019).
Animasyon\ Hikâye	Madde 10	Bu kanallarda farklı medyalarda sunulan çizgi filmler ve animasyonlar yer almaktadır. Basılı hikâye kitaplarının bir okuyucu tarafından seslendirilmesini, klasik masalların animasyon haline getirilmesini veya belirli çizgi filmlerin seri olarak yayınlanmasını içerebilen kanallardır.
Çocuk Youtuber Kanalları	Madde 11	Genel olarak çocukların tek başlarına ya da aileleri ile birlikte yer aldığı bu kanallar, ön planda çocukların bulunduğu oyuncak paketi açma, meydan okuma, günlük yaşantılarında yaptıklarını anlatma videolarını içermektedir. Bu videolarda aynı zamanda çocukların ebeveyn ve kardeşleri ile olan etkileşimleri yer alabilmektedir.

Çalışmada çocukların ekran kullanımına dair verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan “Ekran Kullanım Formu” kullanılmıştır. Formun hazırlanma sürecinde ilk olarak konu ile alakalı yurtiçi ve yurtdışı alan yazında yer alan kaynaklar incelenmiştir (Zhang ve Livingstone, 2019). Literatürde ki çalışmalardan yola çıkılarak sorulabilecek olası ifadeler not alınmıştır. İfadelerin maddeler şeklinde düzenlenmesinin ardından 8 okul öncesi eğitimi uzmanına formun değerlendirme formatındaki hali sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda eksik maddeler eklenmiş ve değiştirilmesi önerilen ifadelerde düzenlemeler gidilmiştir. Sonrasında araştırmacı tarafından taslak halindeki anketin ön uygulaması 10 ebeveynin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ardından ebeveynlerden alınan dönütler doğrultusunda, anlamakta zorlandıkları ifadeler belirlenerek gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiş ve forma son hali verilmiştir. Formun güvenilirlik çalışması için açık uçlu soruların çıkarılmasının ardından 3’lü likert tipte hazırlanan 11 madde üzerinden elde edilen veriler SPSS programına girilerek Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Forma ait Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısının .63 olduğu belirlenmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı $0,00 \leq$ Cronbach

Alpha $\leq 0,40$ aralığında ise güvensiz, $0,40 \leq$ Cronbach Alpha $\leq 0,60$ arasında ise düşük güvenilirlikte, $0,60 \leq$ Cronbach Alpha $\leq 0,80$ arasında oldukça güvenilir, $0,80 \leq$ Cronbach Alpha $\leq 1,00$ ise yüksek güvenilirlikte. Çalışmada kullanılan formun güvenilirlik katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması formun güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2004).

İki kısımdan oluşan anket formunun birinci kısmında çocukların ekran kullanım alışkanlıklarına yönelik demografik özellikleri ile ilgili 5 soru yer alırken, ebeveynlerin çocuklarına ait ekran kullanım tutumlarına yönelik 2 soru yer almaktadır. İkinci kısımda ise üçlü likert tipinde hazırlanan çocukların tercih ettikleri ekran kullanım içeriklerini (dijital oyun türlerini) belirlemeye yönelik 7 soru ve ekran kullanım içeriği (YouTube) kullanım özelliklerini belirlemeye yönelik 4 soru yer almaktadır. Formda her bir madde ile ilgili o maddede belirtilen oyun türünü temsil eden 5 farklı oyunun başlangıç ekran görüntüsü yan yana yerleştirilmiştir. Böylece çeşitlilik sağlanarak ebeveynlerin çocuklarının oyunlarına ilişkin değerlendirmelerinin kolaylaştırılması amaçlanmıştır. Ebeveynlerden bu bölümde yer alan sorulara (1) Hiçbir Zaman, (2) Bazen ve (3) Her zaman şeklinde cevap vermeleri istenmiştir. Ekran Kullanım Formunda yer alan 1 dijital oyun ve 1 YouTube örnek maddeleri şekil 3.1’de sunulmuştur.

Çocuğunuz tablette, akıllı telefonda veya bilgisayarda görsellerde yer alan bu ve benzeri içerikteki (spor) oyunlardan en az birini oynar mı?

Evet Hayır Geçmişte oynuyordu, şu anda oynamıyor.

Ne sıklıkla oynar? Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Çocuğunuz tablette, akıllı telefonda veya bilgisayarda görsellerde yer alan bu ve benzeri içerikteki (eğitsel) kanallardan en az birini izler mi?

Evet Hayır Geçmişte izliyordu, şu anda izlemiyor.

Ne sıklıkla oynar? Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Şekil 3. 1. Ekran Kullanım Formunda Yer Alan 1 Dijital Oyun ve YouTube İçerik Örnek Maddeleri

3.3.3. Okul Öncesi Dönemi Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği (DOBE)

Budak (2020) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilim düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği (DOBE) 20 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde (5= Her zaman, 4= Çoğu zaman, 3= Bazen, 2= Nadiren, 1= Hiçbir zaman) hazırlanan ölçekten, alınabilecek en düşük puan 20 en yüksek puan 100 dür. Alınan toplam puan arttıkça çocukların dijital oyunlara yönelik bağımlılık eğilimleri artmaktadır. Ölçekte olumsuz puanlanan madde bulunmamaktadır. 4 alt boyuttan oluşan ölçeğin ilk boyutu olan Hayattan Kopma (yedi madde) dijital oyun oynama süreçleri boyunca çocukların sosyal yaşantılarındaki kopuklukları, Çatışma alt boyutu (beş madde) çocukların dijital oyun oynamalarına engel olduğunda gösterdikleri tepkisel davranışları, Sürekli Oynama alt boyutu (beş madde) günlük olarak dijital oyunlar ile uzun süreli zaman geçirmesi ve talepte bulunması ve Hayata Yansıtma alt boyutu (üç madde) bu oyunların çocukların hayatlarında meydana getirdiği etkileri, gösterme ihtimalleri olan sorunların belirtilerini kapsamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayıları Hayattan Kopma .88, Çatışma alt boyutu için .90, Sürekli Oynama alt boyutu için .92, Hayata Yansıtma alt boyutu için .70 ve ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .93 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma için tekrarlanan Cronbach Alpha katsayıları ölçeğin alt boyutlarına göre sırasıyla; .86, .89, .85, .81 ve ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .93 olarak belirlenmiştir.

3.3.4. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği- 30

LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çorapçı Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından yapılan “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” okul öncesi dönemde çocuklarında gelişim göstermesi beklenen sosyal beceriler ve kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete- içe dönüklük gibi duygusal ve davranış problemlerinin belirtilerinin niceliğini değerlendirmektedir. 30 maddeden ve 10ar maddelik 3 alt boyuttan oluşan ölçeğin ilk alt boyutu olan Sosyal Yetkinlik alt ölçeği, çocukların akranları ile birlikte iken sergiledikleri işbirliği ve sorunlara çözüm yolları arama gibi yapıcı özellikleri, Öfke-Agresyon alt ölçeği, yetişkinlere karşı çıkma ve akranları ile ilişkilerinde saldırgan ve uyumsuz davranışları gibi sorun belirtilerini, Kaygı- Geri Çekilme alt ölçeği ise, çocukların depresif, üzgün duygu durumlarını ve grup içerisinde çekingenlik sergileme gibi içselleştirme sorun belirtilerini değerlendirmektedir. Ölçek ebeveyn ve öğretmenler tarafından doldurabilmektedir. Dörtlü likert tipinde (1= hiçbir zaman, 2 = bazen,

3= sık sık, 4= her zaman) hazırlanan ölçekte olumsuz puanlanan madde bulunmamaktadır. Yüksek puanlar yüksek sosyal yetkinlik, yüksek kızgınlık ve yüksek içe dönüklüğü gösterirken düşük puanlar düşük sosyal yetkinlik, düşük kızgınlık ve düşük içe dönüklüğü göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha katsayıları; Sosyal Yetkinlik alt boyut için .88, Öfke- Agresyon alt boyutu için .87 ve Kaygı- Geri çekilme alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için tekrar hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları ölçeğin alt boyutlarına göre sırasıyla; .75, .72 ve .81 olarak belirlenmiştir.

3.3.5. Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri Ölçeği (DOERS)

Çocuklarının dijital oynama sürecinde nasıl bir ebeveyn rehberlik stratejisi uyguladığını saptayabilmek adına Budak (2020) tarafından geliştirilen Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği (DOERS), 21 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde (5= Her zaman, 4= Çoğu zaman, 3= Bazen, 2= Nadiren, 1= Hiçbir zaman) hazırlanan ölçekte olumsuz puanlanan madde yoktur. Dört alt boyuttan oluşmaktadır, Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri (sekiz madde) çocuğun dijital oyun ile etkileşimini kapsayan sürecin takip edilmesi ve yapılması gereken yönergelerin uygulanması, Dijitale Yönlendiren Ebeveyn Rehberlik Stratejileri (altı madde) çocukların ihmal edilen dijital oyun süreçleri ve çeşitli sebeplerden dolayı dijital araç kullanımına yönlendirme davranışları, Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri (dört madde) dijital oyun için stratejilerden herhangi birinin uygulanmayışı ve Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri (üç madde) teknik programlar aracılığı ile dijital oyun süreçlerinin kontrol edilme stratejilerini barındırmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayıları Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri alt boyutu için .79, Dijitale Yönlendiren Ebeveyn Rehberlik Stratejileri alt boyutu için .76, Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri alt boyutu için .57 ve Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri alt boyutu için .61'dir. Ölçek için alt boyutlar birbirinden bağımsız olarak yapılandırıldığından toplam puan alınmamaktadır, ebeveynin hangi stratejiyi uyguladığı ayrı ayrı alt ölçeklerin her bir maddesine verilen puanların ortalamaları alınarak belirlenebilmektedir. Bu çalışma için tekrarlanan Cronbach Alpha katsayıları ölçeğin alt boyutlarına göre sırasıyla; .79, .72, .63, .73'dür.

3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Veri toplama sürecine araştırma kapsamında kullanılması planlanan ölçeklerin geliştirme ve uyarlama çalışmalarını gerçekleştiren araştırmacılar ile iletişime geçilerek gerekli izinlerin alınması ile başlanmıştır. Ardından Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan yayın etiği onayı alınarak, Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda verilerin toplanabilmesi için gerekli başvurular yapılmış ve resmi izinler alınması ile birlikte veriler yazılı olarak toplanmaya başlanmıştır. Denizli'nin merkez ilçelerindeki belirlenen anaokulu ve anasınıflarının okul idarecileri ile görüşülerek çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma kapsamında 21 bağımsız anaokulu ve 15 ilkokul ile bağlantıya geçilmiştir. Kabul eden 10 anaokulu ve 10 ilkokullara bağlı anasınıflarından veriler toplanmaya başlanmıştır. Çalışmaya katılmaya kabul eden kurumlara formlar elden teslim edilerek, formların öğretmenler aracılığı ile ebeveynlere ulaştırılması sağlanmıştır. Katılmayı kabul eden ebeveynlere onay formu ve diğer ölçekleri doldurmaları için bir ya da iki hafta süre tanınmıştır. Sürenin sonunda araştırmacı tekrar okulları ziyaret ederek doldurulmuş olan formları teslim almıştır. Devamında ise yaşanan salgın süreci ile birlikte sürecin devamında verilerin çevrimiçi olarak toplanmasına karar verilmiştir. Araştırmada kullanılan form ve ölçme araçlarına ait maddeler Google Formlar aracılığıyla birleşik bir form haline getirilmiştir. Formun başında katılımın gönüllülük esasına dayandığı, araştırmanın amacı ve alınan cevapların yalnızca mevcut çalışma için kullanılacağına dair detaylı açıklama yapılmıştır. Onam formunu kabul eden ebeveynlerin araştırmaya ait form ve ölçeklere ait maddeleri doldurmaya devam edebilmeleri sağlanmıştır. Hazırlanan çevrimiçi formlar e-posta, telefon vb. kanallarla aracılığıyla okul yöneticilerine gönderilmiştir. Yazılı olarak 400 form bastırılmış ancak yazılı ve çevrimiçi olarak toplamda 381 form için geri dönüş alınmıştır. Bazı formlardaki eksikler nedeniyle 330 form ile çalışmaya devam edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma da elde edilen verilerin analizinde, SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik ya da non-parametrik testlerin kullanımına karar verebilmek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Ölçek ve alt

boyutlarından elde edilen ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3. 5. Ölçeklerin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler				Çarpıklık		Basıklık	
	N	\bar{x}	Ss	Katsayı	Se	Katsayı	Se
Hayattan Kopma	330	1.95	.64	.65	.13	-.27	.27
Çatışma	330	2.13	.79	.78	.13	.15	.27
Sürekli Oynama	330	1.96	.70	1.05	.13	.80	.27
Hayata Yansıtma	330	2.27	.77	.49	.13	-.11	.27
DOBE Toplam	330	2.05	.54	.62	.13	-.35	.27
Aktif	330	4.22	.57	-.60	.13	-.39	.27
Dijitale Yönlendiren	330	1.96	.64	.63	.13	.06	.27
Teknik	330	3.54	1.15	-.54	.13	-.67	.27
Serbest	330	1.96	.69	.75	.13	.42	.27
Sosyal Yetkinlik	330	3.20	.45	-.25	.13	-.63	.27
Kaygı-Geri Çekilme	330	1.62	.41	.64	.13	.08	.27
Öfke-Agresyon	330	1.86	.44	.67	.13	.34	.27

Tablo 3.6 incelendiğinde çarpıklık (1.05) ve basıklık (.80) değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında yer alması, verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. George ve Mallery (2016) ise normallik varsayımının karşılanması için ± 1 çarpıklık ve basıklık değerlerinin mükemmel, ± 2 arasındaki değerlerin de kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, dağılımların normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiş ve verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ebeveyn ve çocuklara yönelik demografik özelliklerin ve çocukların ekran kullarımlarına ait değişkenlerin betimleyici istatistikler ile frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Çocukların tercih ettikleri dijital oyun türlerini cinsiyet değişkeni açısından incelemek amacıyla Ki-Kare analizi gerçekleştirilmiştir. İkili karşılaştırmalar yapılırken bağımsız örneklem için t testi, ikiden fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı bulunan bulgular üzerinde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post hoc testi yapılmıştır. Verilerin homojen dağılması ve gruplardaki katılımcı sayılarının farklı olması nedeniyle Post hoc analiz yöntemlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyonları incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon değerleri .00 ile .30 arasında

bir değeri alması durumunda düşük; .30 ile .70 arasında bir değeri alması orta; .70 ile 1.00 arasında bir değeri alması ise yüksek düzey bir ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2014). Bulgular %95 güven aralığında ve 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmamın bu bölümünde önce okul öncesi dönem çocuklarının ekran kullanım özelliklerine (dijital araç sahip olma durumları, ekran kullanımına başlama yaşları, ekranı kimlerle beraber kullandıkları, ekran kullanım süreleri, tükettikleri dijital oyun ve YouTube içerikleri), ebeveynlerin ekran kullanımına izin verme durumlarına ve çocukları için uygulama seçerken dikkate aldıkları kriterlere, çocukların cinsiyet durumlarına göre dijital oyun ve YouTube içerik tüketimlerine, çocukların dijital oyun içerik tüketimlerine göre dijital oyun bağımlılık eğilimi durumlarına, çocukların ekran kullanım özellikleri,, dijital oyun bağımlılık eğilimi, sosyal yetkinlik ve davranış durumları ve ebeveynlerinin dijital oyun rehberlik stratejileri ile arasındaki ilişkilere ait bulgular ve yorumları yer almaktadır.

4.1. Çocukların Ekran Kullanım Özelliklerine İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem çocuklarının ekran kullanımları ne düzeydedir?” sorusu araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu soruyu yanıtlamak amacıyla çocukların sahip oldukları dijital araç sahip olma durumları, sahip oldukları dijital araç türleri, ekran kullanımına başlama yaşları, ekranı kimlerle birlikte kullandıkları, ekran kullanım süreleri ve çocukların ekran kullanım içerik tüketimlerine (dijital oyun ve YouTube içerikleri) ilişkin bulgular bu bölümde incelenmiştir. Çocukların dijital araç sahip olma durumları, araçların türü, ekran kullanımına başlama yaşları, ekranı kimlerle birlikte kullandıkları ve ekran süresine ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1. *Çocukların Ekran Kullanım Özelliklerine İlişkin Bulgular*

Değişkenler		F	%
Dijital Araç	Yok	197	59.7
	Var	133	40.3
	Toplam	330	100
Dijital Araç Türleri	Tablet	114	82
	Akıllı Telefon	17	12.9
	Bilgisayar	8	6.1
	Toplam	139	100
Ekran Kullanım Yaşı	Bebeklik (0-2 yaş)	88	26.7
	İlk Çocukluk (3-6 yaş)	242	73.3
	Toplam	330	100
Kimler ile Birlikte	Tek başına	171	51.8
	Ebeveyn ve Kardeşleri ile	159	48.2
	Toplam	330	100

(devamı arkadadır)

Tablo 4. 1. *Çocukların Dijital Ekran Kullanımlarına İlişkin Bulgular* (devamı)

Değişkenler		F	%
Ekran Süresi	1 saatten az	126	38.2
	1-2 saat	156	47.3
	2 saat ve üzeri	48	14.5
	Toplam	330	100

Tablo 4.1 incelendiğinde çocukların %40.3'ünün (133) kendisine ait bir mobil cihaza sahip olduğu, %59.7'sinin (197) ise herhangi bir cihaza sahip olmadığı görülmektedir. Bu cihazların %82'sinin (114) tableti, %12.9'unun (7) akıllı telefonu ve %6.1'inin (8) bilgisayar olduğu görülmektedir. Çocukların %26.7'sinin (88) ekran kullanımına bebeklik döneminde başlarken %73.3'ünün ilk çocukluk döneminde başladığı görülmektedir. Çocukların ekran kullanımı sırasında %51.8'inin (171) tek başına, %48.2'sinin ebeveyn ve kardeşleri ile birlikte oldukları görülmektedir. Çocukların %38.2'sinin (126) 1 saatten az, %47.3'ünün (156) 1-2 saat ve %14.5'inin (48) 2 saat ve üzeri ekran süresine sahip oldukları görülmektedir.

Çocukların dijital oyun ve YouTube içerik tüketimlerine ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4. 2. *Çocukların Dijital Oyun ve YouTube İçerik Tüketimlerine İlişkin Bulgular*

	Evet		Hayır		
	N	%	N	%	
Dijital Oyun	Aksiyon\macera	141	42.7	189	57.2
	Spor	84	25.5	246	74.5
	Yarış\hız	169	51.2	161	48.8
	Simülasyon\rol oyunu	260	78.8	70	21.2
	Arcade\refleks	173	52.4	157	47.6
	Puzzle\strateji	183	55.5	147	44.5
	Eğitsel	278	84.2	52	15.8
YouTube Kanalları	Animasyon\hikâye	209	63.3	121	36.7
	Müzik\dans\ritim	238	72.1	92	27.9
	Eğitsel	150	45.5	180	54.5
	Çocuk Youtuber kanalları	219	66.4	111	33.6

Tablo 4.2 incelendiğinde çocukların kurallı yapılandırılmış oyunlardan aksiyon\macera oyunlarını %42.7'sinin (141) oynadığı, %57.2'sinin (189) oynamadığı, arcade\refleks oyunlarını %52.4'ünün (173) oynadığı, %47.6'ünün (157) oynamadığı

görülmektedir. Çocukların günlük yaşam temsili oyunlardan spor oyunlarını %25.5'inin (84) oynadığı, %74.5'inin (246) oynamadığı, yarış\hız oyunlarını %51.2'sinin (169) oynadığı, %48.8'inin (161) oynamadığı, simülasyon\rol oyunu oyunlarını %78.8'inin (260) oynadığı, %21.2'sinin (70) oynamadığı görülmüştür. Çocukların dolaylı olarak eğitsel oyunlardan puzzle\strateji oyunlarını %55.5'inin (183) oynadığı, %44.5'inin (147) oynamadığı ve doğrudan eğitsel oyunlardan eğitsel oyunları %84.2'sinin (278) oynadığı, %15,8'inin (52) oynamadığı görülmektedir. YouTube üzerinden çocukların %63.3'ünün (209) animasyon\hikâye kanallarını izlediği, %36.7'sinin (121) izlemediği, %72.1'inin (238) müzik kanallarını izlediği, %27,9'unun (92) izlemediği, eğitsel kanalları %45.5'inin (150) izlediği, %54.5'inin (180) izlemediği, çocuk YouTuber kanallarını %66.4'ünün (219) izlediği, %33.6'sının (111) ise izlemediği görülmektedir.

4.2. Ebeveynlerin Ekran Kullanımına İzin Verme Durumlarına ve Dijital Oyun Seçim Kriterlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ebeveynlerin çocuklarının ekran kullanımına izin verme durumları ve çocukları için dijital oyun seçiminde dikkate aldıkları kriterlere ilişkin bulgular incelenmiştir.

Tablo 4. 3. *Ebeveynlerin Çocuklarının Ekran Kullanımını Nasıl Belirlediklerine İlişkin Bulgular*

	f	%
Çocukların ekran kullanımını önceden belirleme	157	38.2
Ekran kullanımını çocuğa bırakma	65	15.8
Çocuğun bir davranışı yapmasında araç-ödül olarak kullanma	47	11.4
İş yaparken	97	23.6
Çocuğun sıkıntısını giderme, duygusal olarak rahatlatma	45	10.9
Toplam*	411	100

*Katılımcılar birden fazla işaretleme yapmıştır

Tablo 4.3 incelendiğinde ebeveynlerin %38.2'sinin (157) çocukların ekran kullanımını önceden belirlediği, %15.8'inin (65) ekran kullanımını çocuğuna bıraktığı, %11.4'ünün (47) bir davranışın yapılmasında araç-ödül olarak, %23.6'inin (97) iş yaparken, %10.9'unun (45) çocuğunun sıkıntısını giderme ve duygusal olarak rahatlatması için ekran kullanımına izin verdikleri görülmektedir.

Tablo 4. 4. *Ebeveynlerin Çocukları İçin Dijital Oyun Seçimlerine İlişkin Bulgular*

	f	%
Diğer kullanıcıları temel alma (oyunlara ilişkin yorum, puanlama ve indirilme)	273	47.8
Tanıdıklarım, uzmanlar veya sosyal medyadaki öneriler	61	10.7
Uygulamaya ulaşım şekli (çevrimiçi- çevrimdışı, ücretli-ücretsiz)	178	31.2
Oyun seçimini çocuğum Yapar	59	10.3
Toplam*	571	100

*Katılımcılar birden fazla işaretleme yapmıştır

Tablo 4.4 incelendiğinde ebeveynlerin %47.8'inin (273) diğer kullanıcıları, %10.7'sinin (61) tanıdık, uzman veya sosyal medyadaki önerileri, %31.2'sinin (178) uygulamaya ulaşım şekline dikkat ederken %10.3'ünün (59) oyun seçimi çocuklarına bıraktığı görülmektedir.

4.3. Çocukların Ekran Kullanım İçerikleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde çocukların tercih ettikleri dijital oyun ve YouTube içeriklerinin çocukların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4. 5. *Çocukların Dijital Oyun Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

Dijital Oyun Türleri		Çocuğun		Cinsiyeti					
		Kız		Erkek		Toplam		X^2	p
		N	%	N	%	N	%		
Aksiyon\Macera	Evet	51	36.2	90	63.8	141	42.7	25.1	.00*
	Hayır	121	64	68	36	189	57.3		
Arcade\refleks	Evet	84	48.6	89	51.4	74	52.4	1.85	.11
	Hayır	88	56.1	69	43.9	19	47.6		

* $p < .05$

Tablo 4.5 incelendiğinde; çocukların aksiyon\macera oyun tercihlerinin ($X^2=25.10$; $p<.05$) cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre aksiyon\macera oyunlarını oynayan erkek çocukların oranının kız çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların dijital arcade\refleks oyun tercihlerinin ($X^2=1.85$ $p>.05$) cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4. 6. *Çocukların Dijital Oyun Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

Dijital Oyun Türleri		Çocuğun Cinsiyeti						X^2	p
		Kız		Erkek		Toplam			
		N	%	N	%	N	%		
Spor	Evet	18	21.4	66	78.6	84	25.5	42.53	.00*
	Hayır	154	62.6	92	37.4	246	74.5		
Yarış\Hız	Evet	49	29	120	71	169	51.2	74.24	.00*
	Hayır	123	76.4	38	23.6	161	48.8		
Simülasyon\rol oyunu	Evet	155	59.6	105	40.4	260	78.8	27.58	.00*
	Hayır	17	24.3	53	75.7	70	21.2		

* $p < .05$

Tablo 4.6 incelendiğinde; çocukların spor oyun tercihlerinin ($X^2=42.53$; $p<.05$) cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre spor oyunlarını oynayan erkek çocukların oranının kız çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların yarış\hız oyun tercihlerinin ($X^2=74.24$; $p<.05$) cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yarış\hız oyunlarını oynayan erkek çocukların oranının kız çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların simülasyon\rol oyunu oyun tercihlerinin ($X^2=27.58$; $p>.05$) cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Dijital simülasyon\rol oyunlarını oynayan kız çocukların oranının erkek çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 7. *Çocukların Dijital Oyun Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

Dijital Oyun Türleri		Çocuğun Cinsiyeti						X^2	p
		Kız		Erkek		Toplam			
		N	%	N	%	N	%		
Eğitsel	Evet	154	55.4	124	44.6	278	84.2	7.58	.01*
	Hayır	18	34.6	34	65.4	52	15.8		
Puzzle	Evet	96	52.5	87	47.5	183	55.5	.02	.48
	Hayır	76	51.7	71	48.3	147	44.5		

* $p < .05$

Tablo 4.7 incelendiğinde; çocukların eğitsel oyun tercihlerinin ($X^2=7.58$; $p<.05$) cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre eğitsel oyunları oynayan kız çocukların oranının erkek çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların puzzle\strateji oyun tercihlerinin ($X^2=0.02$; $p>.05$) cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4. 8. *Çocukların YouTube Kanal İçerik Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

YouTube Video		Çocuğun Cinsiyeti				Toplam		X^2	p
		Kız		Erkek		N	%		
		N	%	N	%				
Eğitsel	Evet	79	52.7	71	47.3	150	45.5	.33	.47
	Hayır	93	51.7	87	48.3	180	54.5		
Müzik\Dans\Ritim	Evet	135	56.7	103	43.3	238	72.1	7.24	.01
	Hayır	37	40.2	55	59.8	92	27.9		
Çizgi Film\Animasyon	Evet	114	54.5	95	45.5	209	63.3	1.34	.14
	Hayır	58	47.9	63	52.1	121	36.7		
YouTuber Kanalları	Evet	131	59.8	88	40.2	219	66.4	15.45	.00*
	Hayır	41	36.9	70	63.1	111	33.6		

* $p < .05$

Tablo 4.8 incelendiğinde; çocukların müzik\dans\ritim video tercihlerinin ($X^2=7.24$; $p<.05$) cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre müzik\dans\ritim videolarını izleyen kız çocukların oranının erkek çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların YouTube kanal tercihlerinin ($X^2=15.45$; $p<.05$) cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Belirli YouTube kanallarını izleyen kız çocuklarının oranının erkek çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitsel video ($X^2=.33$; $p>.05$) ve çizgi film\animasyon video tercihlerinin ($X^2=1.34$; $p>.05$) cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.4. Çocukların Ekran Kullanım Özellikleri ve Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde dijital oyun bağımlılık eğilimi puanlarının ekran kullanım özellik değişkenleri olan çocukların ekran kullanımına başlama yaşı, kimlerle birlikte ekranı kullandığı ve ekran süresine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4. 9. *Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Puanlarının Ekran Kullanımına Başlama Yaşına Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	\bar{x}	Ss	t testi		
					sd	t	p
Hayattan Kopma	Bebeklik	88	14.13	4.62	328	1.115	.27
	İlk Çocukluk	242	13.51	4.38			
Çatışma	Bebeklik	88	11.00	3.91	328	.916	.36
	İlk Çocukluk	242	10.55	3.97			
Sürekli Oynama	Bebeklik	88	9.83	3.06	328	.035	.97
	İlk Çocukluk	242	9.81	3.66			
Hayata Yansıtma	Bebeklik	88	7.07	2.43	328	1.260	.21
	İlk Çocukluk	242	6.71	2.26			
DOBE Toplam	Bebeklik	88	42.02	10.14	328	1.067	.29
	İlk Çocukluk	242	40.58	11.12			

Tablo 4.9 incelendiğinde; dijital oyun bağımlılık eğilimi (DOBE) ($t=1.067$; $p>.05$) toplam puanlarının ekran kullanımına başlama yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. DOBE ölçeğine ait hayattan kopma ($t=1.115$; $p>.05$), çatışma ($t=.916$; $p<.05$), sürekli oynama ($t=.035$; $p>.05$) ve hayata yansıtma ($t=1.260$; $p>.05$) alt boyut puanlarının çocukların ekran kullanımına başlama yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4. 10. *Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Puanlarının Ekranı Kiminle Kullandıkları Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	\bar{x}	Ss	t testi		
					sd	t	p
Hayattan Kopma	Tek başına	171	13.94	4.27	328	1.140	.26
	Ebeveyn ve Kardeşleri ile	159	13.38	4.62			
Çatışma	Tek başına	171	11.05	4.03	328	1.833	.07
	Ebeveyn ve Kardeşleri ile	159	10.26	3.83			
Sürekli Oynama	Tek başına	171	10.56	3.82	328	4.059	.00*
	Ebeveyn ve Kardeşleri ile	159	9.03	2.93			
Hayata Yansıtma	Tek başına	171	6.89	2.40	328	.700	.48
	Ebeveyn ve Kardeşleri ile	159	6.71	2.21			
DOBE	Tek Başına	171	42.44	11.02	328	2.577	.01*
	Ebeveyn ve Kardeşleri ile	159	39.38	10.52			

* $p <.05$

Tablo 4.10 incelendiğinde; DOBE ($t=2.577$; $p<.05$) toplam puanlarının çocukların ekranı kiminle kullandığı durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ekranı tek başına kullanan çocukların ($\bar{x}= 42.44$) ebeveyn ve kardeşleri ile birlikte kullanan ($\bar{x}= 39.38$) çocuklara göre dijital oyun bağımlılık eğilim ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. DOBE ölçeğine ait sürekli oynama ($t=4.059$; $p<.05$) alt boyutu puanlarının çocukların ekranı kiminle kullandığı göre anlamlı bir farklılık

gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ekranı tek başına kullanan çocukların ($\bar{x}=10.56$) ebeveyn ve kardeşleri ile birlikte kullanan ($\bar{x}=9.03$) çocuklara göre dijital oyun bağımlılık eğilim ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. DOBE ölçeğine ait hayattan kopma ($t=1.140$; $p>.05$), çatışma ($t=1.833$; $p<.05$) ve hayata yansıtma ($t=.700$; $p>.05$) alt boyut puanlarının çocukların ekranı kiminle kullandığı göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4. 11. *Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Puanlarının Ekran Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

	Ekran Süresi	N	\bar{x}	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Hayattan Kopma	1 saatten az	126	12.79	4.10	7.176	.00*	3>1,3>2
	1-2 saat	156	13.81	4.49			
	2 saat ve üzeri	48	15.56	4.62			
Çatışma	1 saatten az	126	10.66	3.56	11.369	.00*	3>1,3>2
	1-2 saat	156	11.86	3.93			
	2 saat ve üzeri	48	12.71	4.18			
Sürekli Oynama	1 saatten az	126	7.75	1.96	96.617	.00*	3>1,3>2
	1-2 saat	156	10.13	2.93			
	2 saat ve üzeri	48	14.25	3.92			
Hayata Yansıtma	1 saatten az	126	6.51	2.19	2.491	.08	
	1-2 saat	156	6.87	2.34			
	2 saat ve üzeri	48	7.35	2.44			
DOBE Toplam	1 saatten az	126	36.7	7.71	30.873	.00*	3>1,3>2
	1-2 saat	156	41.67	11.62			
	2 saat ve üzeri	48	49.88	11.08			

* $p <.05$

Tablo 4.11 incelendiğinde; çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi DOBE ($F_{327}=30.873$; $p<.05$) toplam puanlarının ekran süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerden çoklu karşılaştırma testi Tukey uygulanmıştır. Buna göre 2 saat ve üzeri ekran süresine sahip çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi puanlarının 1 saatten az ve 1-2 saat ekran süresine sahip çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. DOBE ölçeğine ait hayattan kopma ($F_{327}=7.176$; $p<.05$), çatışma ($F_{327}=11.369$; $p<.05$) ve sürekli oynama ($F_{327}=96.617$; $p<.05$) alt boyutlarının çocukların ekran sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 2 saat ve üzeri ekran süresine sahip çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi puanlarının 1 saatten az ekran süresine sahip çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Hayata yansıtma ($F_{327}=2.491$; $p>.05$) alt boyutunun çocukların ekran süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.5. Çocukların Ekran Kullanım Özellikleri ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde sosyal yetkinlik ve davranış puanlarının ekran kullanım değişkenleri olan ekran kullanımına başlama yaşı, kimlerle birlikte ekranı kullandığı, ekran süresine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4. 12. *Sosyal Yetkinlik ve Davranış Puanlarının Ekran Kullanımına Başlama Yaşına Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	\bar{x}	Ss	t testi		
					sd	t	p
Sosyal Yetkinlik	Bebeklik	88	31.76	4.51	328	-.487	.63
	İlk Çocukluk	242	32.04	4.56			
Kaygı-Geri Çekilme	Bebeklik	88	16.38	4.54	328	.454	.65
	İlk Çocukluk	242	16.14	4.00			
Öfke-Agresyon	Bebeklik	88	19.47	4.59	328	2.272	.02*
	İlk Çocukluk	242	18.22	4.32			

*p <.05

Tablo 4.12 incelendiğinde; sosyal yetkinlik ve davranış ölçeği alt boyutu olan öfke-agresyon (t=2.272; p<.05) puanlarının çocukların dijital araç sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ekranı bebeklik (0-2 yaş) döneminde kullanımına başlayan çocukların (\bar{x} = 34.42), ilk çocukluk (3-6 yaş) döneminde kullanmaya başlayan çocuklara (\bar{x} = 33.22) öfke-agresyon ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sosyal yetkinlik (t=-.487; p>.05) ve kaygı-geri çekilme (t=.454; p>.05) alt boyutlarına ait puan ise çocukların dijital araç sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4. 13. *Sosyal Yetkinlik ve Davranış Puanlarının Ekranı Kiminle Kullandığı Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	\bar{x}	Ss	t testi		
					t	sd	p
Sosyal Yetkinlik	Tek başına	171	31.44	4.53	328	-2.166	.03*
	Ebeveyn ve Kardeşleri	159	32.52	4.51			
Kaygı-Geri Çekilme	Tek başına	171	16.30	4.18	328	.432	.65
	Ebeveyn ve Kardeşleri	159	16.10	4.12			
Öfke-Agresyon	Tek başına	171	19.20	4.49	328	2.798	.01*
	Ebeveyn ve Kardeşleri	159	17.86	4.25			

*p <.05

Tablo 4.13 incelendiğinde; sosyal yetkinlik ve davranış ölçeği alt boyutları olan sosyal yetkinlik (t=2.166; p<.05) puanlarının çocukların ekranı kiminle birlikte kullandıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ekranı

ebeveyn ve kardeşleri ile birlikte kullanan çocukların ($\bar{x}= 32.52$), tek başına kullanan çocuklara göre ($\bar{x}= 31.44$) sosyal yetkinlik ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öfke-agresyon ($t=2.798$; $p<.05$) puanlarının çocukların ekranı kiminle birlikte kullandıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ekranı tek başına kullanan çocukların ($\bar{x}= 19.20$) ebeveyn ve kardeşleri ile birlikte kullanan çocuklara göre ($\bar{x}= 17,86$) öfke-agresyon ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kaygı-geri çekilme ($t=.432$; $p>.05$) alt boyutlarına ait puan ise çocukların ekranı kiminle birlikte kullandıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4. 14. *Sosyal Yetkinlik ve Davranış Puanlarının Ekran Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

	Ekran Süresi	N	\bar{x}	Ss	F	p
Sosyal Yetkinlik	1 saatten az	126	32.63	4.30	2.219	.11
	1-2 saat	156	31.60	4.80		
	2 saat ve üzeri	48	31.42	4.16		
Kaygı Geri Çekilme	1 saatten az	126	16.10	4.24	2.150	.12
	1-2 saat	156	15.94	3.81		
	2 saat ve üzeri	48	17.33	4.81		
Öfke Agresyon	1 saatten az	126	18.22	4.28	.702	.50
	1-2 saat	156	18.67	4.66		
	2 saat ve üzeri	48	19.04	3.97		

Tablo 4.14 incelendiğinde; sosyal yetkinlik ve davranış ölçeği alt boyutları olan sosyal yetkinlik ($t=2.219$; $p>.05$), kaygı-geri çekilme ($t=2.150$; $p>.05$) ve öfke-agresyon ($t=.702$; $p>.05$) puanlarının çocukların ekran süresi durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.6. Çocukların Ekran Kullanım Özellikleri ve Ebeveyn Rehberlik Stratejilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ebeveyn rehberlik stratejilerinin ekran kullanım özellik değişkenleri olan ekran kullanımına başlama yaşı, kimlerle birlikte ekranı kullandığı ve ekran süresine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4. 15. *Ebeveynlerin Uyguladıkları Dijital Oyun Rehberlik Stratejilerinin Ekran Kullanımına Başlama Yaşına Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

DOERS		N	\bar{x}	Ss	t testi		
					sd	t	p
Aktif	Bebeklik	88	34.07	4.50	328	.655	.51
	İlk Çocukluk	242	33.69	4.61			
Dijitale Yönlendiren	Bebeklik	88	12.61	4.06	328	2.538	.01*
	İlk Çocukluk	242	11.41	3.70			
Teknik	Bebeklik	88	8.18	2.79	328	-.486	.63
	İlk Çocukluk	242	7.69	2.72			
Serbest	Bebeklik	88	10.48	3.55	328	1.442	.15
	İlk Çocukluk	242	10.69	3.41			

*p <.05

Tablo 4.15 incelendiğinde; dijitale yönlendiren (t=2.538; p<.05) ebeveyn rehberlik stratejileri alt boyutunun çocukların ekran kullanımına başlama yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ekranı bebeklik (0-2 yaş) döneminde kullanımına başlayan çocukların ebeveynlerinin (\bar{x} =12.61) dijital araca sahip olmayan çocukların ebeveynlerine (\bar{x} =11.41) göre dijitale yönlendiren rehberlik stratejilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Aktif (t=.655; p>.05), Teknik (t=-.486; p>.05) ve serbest (t=1.442; p>.05) ebeveyn rehberlik stratejilerinin ise çocukların ekran kullanımına başlama yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4. 16. *Ebeveynlerin Uyguladıkları Dijital Oyun Rehberlik Stratejilerinin Çocukların Ekranı Kiminle Kullandığı Durumuna Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

DOERS		N	\bar{x}	Ss	t testi		
					sd	t	p
Aktif	Tek başına	171	33.22	4.56	328	-2.393	.01*
	Ebeveyn ve Kardeşleri	159	34.42	4.53			
Dijitale Yönlendiren	Tek başına	171	12.43	4.09	328	3.467	.01*
	Ebeveyn ve Kardeşleri	159	10.99	3.39			
Serbest	Tek başına	171	8.26	2.87	328	3.030	.03*
	Ebeveyn ve Kardeşleri	159	7.35	2.52			
Teknik	Tek başına	171	10.49	3.34	328	-.760	.44
	Ebeveyn ve Kardeşleri	159	10.78	3.56			

*p <.05

Tablo 4.16 incelendiğinde; Aktif (t=-2.393; p<.05), dijitale yönlendiren (t=3.467; p<.05) ve serbest (t=3.030; p<.05) ebeveyn rehberlik stratejilerinin çocukların ekranı kimlerle birlikte kullandıkları durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ekranı ebeveyn ve kardeşleri ile birlikte kullanan çocukların ebeveynlerinin (\bar{x} = 34.42), tek başına kullanan çocukların (\bar{x} = 33.22) ebeveynlerine göre

aktif rehberlik stratejilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanında ekranı tek başına kullanan çocukların ebeveynlerinin ($\bar{x}= 12.43$) dijitale yönlendiren rehberlik stratejilerinin, ebeveyn ve kardeşleri ile birlikte kullanan çocukların ($\bar{x}= 10.99$) ebeveynlerinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ekranı tek başına kullanan çocukların ebeveynlerinin ($\bar{x}= 8.26$) serbest rehberlik stratejilerinin, ebeveyn ve kardeşleri ile birlikte kullanan çocukların ($\bar{x}= 7.35$) ebeveynlerinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Teknik ($t=-.760$; $p>.05$) ebeveyn rehberlik stratejisinin ise çocukların ekranı kimlerle birlikte kullandıkları durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4. 17. *Ebeveynlerin Uyguladıkları Dijital Oyun Rehberlik Stratejilerinin Çocukların Ekran Süresi Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

DOERS	Ekran Süresi	N	\bar{x}	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Aktif	1 saatten az	126	34.84	4.18	12.523	.00*	1>3, 1>2
	1-2 saat	156	33.78	4.62			
	2 saat ve üzeri	48	31.08	4.40			
Dijitale Yönlendiren	1 saatten az	126	10.74	4.75	9.714	.00*	3>1, 2>1
	1-2 saat	156	12.03	4.73			
	2 saat ve üzeri	48	13.40	3.72			
Serbest	1 saatten az	126	7.13	2.59	8.507	.00*	3>1, 2>1
	1-2 saat	156	8.04	2.63			
	2 saat ve üzeri	48	8.90	3.08			
Teknik	1 saatten az	126	11.52	4.47	10.009	.00*	1>2, 1>3
	1-2 saat	156	10.40	4.19			
	2 saat ve üzeri	48	9.06	3.56			

* $p < .05$

Tablo 4.17 incelendiğinde; Aktif ($F_{327}=12.523$; $p<.05$) ve teknik ($F_{327}=10.009$; $p<.05$) ebeveyn rehberlik stratejileri alt boyutlarının çocukların ekran süreleri durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerden çoklu karşılaştırma testi Tukey uygulanmıştır. Buna göre 1 saatten az ekran süresine sahip çocukların ebeveynlerinin aktif ve teknik rehberlik strateji puanlarının 1-2 saat ve 2 saat ve üzeri ekran süresine sahip çocukların ebeveynlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<.05$). Dijitale yönlendiren ($F_{327}=9.714$; $p<.05$) ve Serbest ($F_{327}=9.479$; $p<.05$) ebeveyn rehberlik stratejileri alt boyutlarının çocukların ekran süreleri durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 1-2 saat ve 2 saat ve üzeri ekran süresine sahip çocukların ebeveynlerinin dijital yönlendiren ve serbest rehberlik strateji puanlarının 1 saatten az ekran süresine sahip çocukların ebeveynlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.7. Çocukların Dijital Oyun-YouTube İçerik Tercihleri ve Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde dijital oyun bağımlılık eğilimi puanlarının dijital oyun ve YouTube içerik türleri olan aksiyon\macera, spor, yarış\hız, simülasyon\rol oyunu, arcade\refleks, puzzle\strateji, eğitsel oyunlar ve çocuk müzik kanalları, eğitsel kanallar, animasyon\hikâye\çizgi film kanalları ve çocuk YouTuber kanalları olan Youtube içeriklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4. 18. *Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Puanlarının Ekran İçerik Tercihlerine Göre Bağımsız Örneklemeler t Testi sonuçları*

İçerik Türleri		N	\bar{x}	Ss	t testi		
					Sd	t	p
Aksiyon\macera	Evet	141	43,62	10,95	328	3,921	0,00*
	Hayır	189	38,98	10,41			
Spor	Evet	84	43,51	11,24	328	0,010	0,01*
	Hayır	246	40,09	10,63			
Yarış\hız	Evet	169	43,79	11,06	328	5,005	0,00*
	Hayır	161	38,00	9,88			
Simülasyon\rol oyunu	Evet	260	40,87	10,51	328	-0,303	0,46
	Hayır	70	41,31	12,22			
Arcade\refleks	Evet	173	41,91	10,29	328	1,670	0,10
	Hayır	157	39,92	11,42			
Puzzle\strateji	Evet	183	41,61	10,92	328	1,209	0,23
	Hayır	147	40,16	10,80			
Eğitim	Evet	278	40,91	10,87	328	-0,220	0,82
	Hayır	52	41,27	11,02			
Müzik\dans\ritim	Evet	238	40,63	10,65	328	-0,907	0,36
	Hayır	92	41,84	11,45			
Eğitsel	Evet	218	41,50	10,95	328	-1,966	0,05
	Hayır	63	40,84	10,82			
Animasyon\Hikâye	Evet	209	41,65	10,93	328	1,511	0,13
	Hayır	121	39,78	10,72			
Çocuk YouTuber Kanalları	Evet	219	41,60	10,98	328	1,513	0,13
	Hayır	111	39,69	10,58			

* $p < .05$

Tablo 4.18 incelendiğinde; DOBE ($t=3.921$; $p<.05$) toplam puanlarının çocukların aksiyon\macera oyun tercihlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre aksiyon\macera oyunlarını tercih eden çocukların ($\bar{x}=43.62$) tercih etmeyen çocuklara ($\bar{x}=38,98$) göre dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. DOBE ($t=2.507$; $p<.05$) toplam puanlarının çocukların spor oyun tercihlerine

göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre spor oyunlarını tercih eden çocukların ($\bar{x}=43.51$) tercih etmeyen çocuklara ($\bar{x}=40.09$) göre dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. DOBE ($t=5.005$; $p<.05$) toplam puanlarının çocukların yarış\hız oyun tercihlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre yarış\hız oyunlarını tercih eden çocukların ($\bar{x}=43.79$) tercih etmeyen çocuklara ($\bar{x}=38.00$) göre dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. DOBE toplam puanlarının çocukların simülasyon\rol oyunu ($t=-.303$; $p>.05$), arcade\refleks ($t=1.670$; $p>.05$), puzzle\strateji ($t=1.209$; $p>.05$) ve eğitsel oyun ($t=-.220$; $p>.05$) tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. DOBE toplam puanlarının çocukların müzik kanalları ($t=-.907$; $p>.05$), eğitsel kanallar ($t=-1.966$; $p>.05$), animasyon\hikâye kanalları ($t=1.511$; $p>.05$) ve çocuk YouTuber kanalları ($t=1.513$; $p>.05$) tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.8. Çocukların Ekran İçerik Tüketimleri, Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri, Ebeveyn Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde çocukların ekran içerik tüketimleri, dijital oyun bağımlılık eğilimleri, ebeveyn rehberlik stratejileri ve sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4. 19. *Çocukların Ekran İçerik Tüketimleri, Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri, Ebeveynlerin Uyguladıkları Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Analizi*

	1	2	3	4	5	6	7	8
Ekran İçerik								
Toplam	1							
DOBE Toplam	.235**	1						
Sosyal Yetkinlik	.027	-.408**	1					
Kaygı-geri çekilme	-.041	.187**	-.264**	1				
Öfke-agresyon	.015	.375**	-.471**	.282**	1			
Aktif	-.001	-.354**	.351**	-.202**	-.206**	1		
Dijitale								
Yönlendiren	.215**	.431**	-.134*	.130*	.232**	-.218**	1	
Serbest	.212**	.330**	-.161**	.056	.179**	-.270**	.489**	1
Teknik	.002	-.241**	.248**	-.009	-.145**	.502**	-.107	-.206**

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

Tablo 4.19 incelendiğinde çocukların ekran içerik tüketimlerine ait toplam puanları ile DOBE toplam puanları arasında ($r=.235$; $p<.01$) pozitif yönde düşük düzeyde, dijital

oyun ebeveyn rehberlik stratejileri alt boyutlarından dijitale yönlendiren ($r=-.408$; $p<.01$) ve serbest rehberlik stratejileri ($r=-.408$; $p<.01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. DOBE toplam puanları ile Sosyal Yetkinlik alt boyutu arasında ($r=-.408$; $p<.01$) negatif yönde orta düzeyde, Kaygı-Geri Çekilme alt boyutu arasında ($r=.187$; $p<.01$) pozitif yönde düşük düzeyde ve Öfke-Agresyon alt boyutu arasında ($r=.375$; $p<.01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre; çocukların dijital oyun bağımlılık eğilim düzeyleri arttıkça sosyal yetkinlik davranış düzeylerinin azaldığı, kaygı-geri çekilme ve öfke-agresyon düzeylerinin artış gösterdiği belirlenmiştir.

Sosyal Yetkinlik alt boyutu ile Aktif rehberlik stratejileri arasında ($r=.351$; $p<.01$) pozitif yönde orta düzeyde, Dijitale yönlendiren rehberlik stratejileri arasında ($r=-.134$; $p<.05$) negatif yönde düşük düzeyde, Serbest rehberlik stratejileri arasında ($r=-.161$; $p<.01$) negatif yönde düşük düzeyde ve Teknik rehberlik stratejileri arasında ($r=.248$; $p<.01$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kaygı-Geri Çekilme alt boyutu ile Aktif rehberlik stratejileri arasında ($r=-.202$; $p<.01$) negatif yönde düşük düzeyde, Dijitale yönlendiren rehberlik stratejileri arasında ($r=.130$; $p<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Serbest ebeveyn ve Teknik rehberlik stratejileri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Öfke-Agresyon alt boyutu ile Aktif ebeveyn rehberlik stratejileri arasında ($r=-.206$; $p<.01$) negatif yönde düşük düzeyde, Dijitale yönlendiren rehberlik stratejileri arasında ($r=-.232$; $p<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde, Serbest rehberlik stratejileri arasında ($r=.179$; $p<.01$) pozitif yönde düşük düzeyde ve Teknik rehberlik stratejileri arasında ($r=-.145$; $p<.01$) negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre; çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arttıkça ebeveynlerin kullanmış oldukları aktif ve teknik rehberlik stratejilerinin artış gösterdiği, dijitale yönlendiren ve serbest rehberlik stratejilerinin azaldığı belirlenmiştir. Çocukların kaygı-geri çekilme düzeyleri arttıkça ebeveynlerin uygulamış oldukları dijitale yönlendiren rehberlik stratejilerinin arttığı, aktif rehberlik stratejilerinin ise azaldığı belirlenmiştir. Öfke-agresyon düzeyi attıkça ebeveynlerin uygulamış oldukları dijitale yönlendiren ve serbest rehberlik stratejilerinin arttığı, aktif ve teknik rehberlik stratejilerinin azaldığı belirlenmiştir.

Aktif rehberlik stratejileri ile DOBE toplam puanları arasında ($r=-.354$; $p<.01$) negatif yönde orta düzeyde, Dijitale Yönlendiren rehberlik stratejileri ile DOBE toplam puanları arasında ($r=.431$; $p<.01$) pozitif yönde düşük düzeyde, Serbest rehberlik stratejileri ile

DOBE toplam puanları arasında ($r=.330$; $p<.01$) pozitif yönde orta düzeyde, Teknik rehberlik stratejileri ile DOBE toplam puanları arasında ($r=-.241$; $p<.01$) negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre; ebeveynlerin aktif ve teknik rehberlik stratejileri arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılık eğilim düzeylerinin azalış gösterdiği, dijital yönlendiren ve serbest ebeveyn rehberlik stratejileri arttıkça dijital oyun bağımlılık eğilim düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada çocukların ekran kullanım durumları ile dijital oyun bağımlılık eğilimi, ebeveyn dijital oyun rehberlik stratejileri ve sosyal yetkinlik ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmış ve tartışmaya ilişkin yorumlar bu bölümde sunulmuştur.

5.1.1. Çocuklarının Ekran Kullanım Durumları

Bu araştırmada çocukların yarıya yakınının kendine ait dijital araca sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Güncel araştırma bulgularında bu araştırma bulguları ile tutarlı olarak 0- 72 aylık çocukların yarıya yakınının (Kanak ve Özyazıcı, 2018; Kılıç ve diğ., 2019) kendine ait dijital bir araca sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmalar dijital araç kullanımının 60-72 aylıktan itibaren önemli ölçüde arttığını ortaya koymaktadır (Radesky ve diğ., 2020). TÜİK 2011 ve 2013 yıllarında hanelerin yarısından azının internete erişim imkânı olduğunu belirlemiştir. 2022 yılına gelindiğinde ise hanelerin neredeyse tamamının internete erişim imkânı olduğu görülmektedir. Amerika da Common Sense medya tarafından düzenli olarak gerçekleştirilen medya kullanım araştırmalarında ise, 8 yaş altı çocukların dijital araç sahipliğinin 2011 yılından 2013 yılına kadar 4 kat, 2011 yılından 2020 yılına kadar ise 16 kat artış gösterdiği belirlenmiştir (Rideout, 2013; Rideout ve Robb, 2020). Bu araştırmada elde ettiğimiz ve geçmiş yıllarda yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular karşılaştırıldığında gerek ailelerin gerekse çocukların internet ve dijital araçlara olan erişimlerinin artış gösterdiği görülmektedir. Gün geçtikçe daha çok benimsenen ve hayatın vazgeçilmez öğeleri olarak görülen bu araçların çocukluk yıllarına kadar inmiş olmasının çocukların neredeyse yarıya yakınının kendilerine ait bir dijital araca sahip olmalarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca mevcut çalışmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun gelir durumlarını orta gelirli olarak belirtmelerine karşın çocukların yarıya yakınının kendine ait bireysel dijital araca sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç ise pandemi sürecinde sosyo-ekonomik konum fark etmeksizin toplumun büyük bir kısmının uzaktan eğitim ve birçok ihtiyacını teknolojik araçlar ile gerçekleştirmesi nedeniyle çocukların bireysel araç sahiplikleri artış göstermesinden kaynaklanmış olabilir.

Bu araştırmada dijital araca sahip olan çocukların büyük bir kısmının tableti olduğu belirlenmiştir. Literatürde araştırma bulgularımızla benzer olarak çocukların daha çok tablete sahip olduklarını belirleyen çalışmalar bulunmaktadır (Kılıç ve diğ., 2019). Evlice

(2020) tez çalışmasında çocukların çoğunluğunun tablet sahibi iken daha küçük bir kısmının ise akıllı telefonlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Papadakis, Zaranis ve Kalogiannakis'in (2019) çalışmasında çocukların en çok tercih ettikleri dijital aracın tablet olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca İngiltere de 5-7 yaş grubundaki çocukların büyük bir kısmının online aktiviteleri için tableti kullandıkları belirlenmiştir (Ofcom, 2022). Araştırma bulgularından farklı olarak çocukların daha çok akıllı telefon kullandıklarını ve sahip olduklarını belirleyen çalışmalar da mevcuttur (Yıldız ve Kanak, 2021). Aral ve Doğan Keskin'in (2018), çalışmasında ebeveynler 0-6 yaş arasındaki çocuklarının daha çok akıllı telefon kullandıkları belirlemiştir. Hosokawa ve Katsura (2018), çalışmalarında çocukların büyük bir kısmının daha çok ebeveynlerine ait akıllı telefonları kullandıklarını tespit etmişlerdir. Ebeveynler çocuklarının tabletlere erişim sağlama ve sahip olmalarında kilit bir rol oynamaktadırlar. Tablet kullanımının gerekli olduğunu veya çocuk üzerinde olumlu sonuçlar doğurabileceğine inanan ebeveynlerin çocuklarına tablet alma ihtimallerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Ayrıca diğer dijital araç türlerine kıyasla uygun fiyatlı olmasının ailelerin tablet alımını önemli ölçüde etkileyebileceği ve ekran boyutu, taşınabilirlik ve kullanım kolaylığı gibi özelliklerin tabletlerin çocuklar tarafından daha çok tercih edilmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak çocuklara yönelik artan sayıdaki dijital içerikler de bu araçların daha çok tercih edilmesine sebep olabilir.

Bu çalışmada çocukların ekran kullanımına başlama yaşları incelendiğinde, çoğunluğunun 3-6 yaş aralığında ekran kullanımına başladıkları belirlenmiştir. Literatürde çocukların ekran kullanımına başlama yaşlarına ilişkin gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında bu konuda farklı yaş gruplamalarının yapılabildiği görülmektedir. Gündoğdu ve diğerleri (2016) ve Özyürek, 2018 çalışmalarında çocukların daha çok 3 ve 4 yaşlarından itibaren teknolojik cihaz kullanımına başladıklarını belirlemişlerdir. Yengil, Güner ve Topakkaya (2019) çalışmalarında ise çocukların yarıya yakınının 2-3 yaş aralığında teknolojik cihazları kullanmaya başladığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada az da olsa çocukların bir kısmının 0-2 yaş aralığında ekran kullanımına başladığı belirlenmiştir. Bu ve diğer çalışmalarda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak çocukların, uzmanlar tarafından 2 yaş altındaki çocuklar için görüntülü sohbet dışında hiçbir şekilde ekran ile etkileşim kurmaması gerektiği uyarılarına rağmen daha küçük yaşlarda ekran ile tanışabildikleri görülmektedir. Ekran ile tanışma yaşının çocuğun içerisinde bulunduğu mikrosistemde yer alan ebeveyn ve kardeşlerinden etkilenmediği bilinmektedir. Çocukların ebeveynleri tarafından erken yaşta dijital araçlara maruz bırakılmalarının 0-2 yaş grubu çocukların ekran

yaşta ekran kullanımına başlama durumlarını açıklayabileceği düşünülmektedir. Ekran kullanımının sonuçları konusunda bilinçli ailelerin ise çocuklarının 3-6 yaş aralığında ekran ile tanışmalarına aracılık ettikleri ve bu sayede çocukların daha sonraki yaşlarda ekran kullanımına başladıkları düşünülmektedir.

Bu çalışmada çocukların ekranı kimlerle birlikte kullandıkları incelendiğinde, çocukların yarıdan fazlasının ekranı tek başına kullanırken yarıya yakınının ebeveyn ve kardeşleri ile birlikte kullandığı belirlenmiştir. Alan yazında bu sonuçla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Ogelman, Güngör, Sarıkaya ve Körükçü (2018), çalışmalarında çocukların yarıdan fazlasının tableti ve akıllı telefonu tek başına kullandıklarını belirlemiştir. Evlice'nin (2020) çalışmasına göre ebeveynler, çocuklarının daha çok tek başına bilgisayar ve akıllı telefon kullandıklarını bildirmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak, Çakmak ve Kevser (2015) çocukların, yarıya yakınının bilgisayarı kardeş-akranları ve ebeveynleri ile izlediklerini belirlerken en az ise tek başına kullandıkları tespit etmişlerdir. Çocukların tek başına ekran kullanım oranlarının teknolojik yenilikler ve ev ortamında farklı mobil araçların bulunabilmesi nedeniyle artış gösterdiği düşünülmektedir. Connell ve diğerleri (2015), çalışmalarında ebeveynlerin çocukları ile birlikte medya kullanımlarının birçok faktörden etkilendiğini ortaya koymuştur. Ebeveynlerin evde geçirdikleri süre, cinsiyet, yaş ve eğitim durumları medyanın ortak kullanımını etkilerken aynı zamanda çocukların demografik özelliklerinin bu durumu etkileyebildiği belirlenmiştir. Ebeveynlerin kendileri için ayırdıkları medya süresi birlikte kullanımı etkileyen diğer bir etken olarak düşünülebilir.

Bu çalışmada çocukların ekran süreleri incelendiğinde, çoğunlukla 1-2 saat aralığında ekran süresine sahip oldukları belirlenmiştir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde bu yaş grubu çocukların ekran kullanım sürelerinin yaşa ve zaman dilimine göre değişiklik gösterebildiği anlaşılmaktadır. Bazı araştırmalarda çocukların 2 saat ve daha az (Koyuncuoğlu, 2022; Tamana ve diğ., 2019; Yengil ve diğ., 2019), bazılarında ise 2 saat ve daha fazla (Twenge ve Campbell, 2018; Zhao ve diğ., 2018) ekran süresine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle hafta sonları ekran kullanımının 2 saati aşığına ilişkin araştırma bulguları mevcuttur (Çelik, Özer ve Özcan, 2021). Dünya Sağlık Örgütü ve AAP gibi kuruluşlar 18 ila 24 aya kadar olan çocukların için hiçbir şekilde ekran süresini önermezken 2-5 yaş arasındaki çocukların yüksek kaliteli programlar eşliğinde günde bir saat veya daha az ekran kullanımlarını önermektedir (AAP, 2016). Mevcut çalışmada çocukların çoğunluğunun 1 saatten fazla ekran süresine sahip oldukları tespit edilmiştir. Elde

edilen miktarın ise önerilen ekran sürelerinden fazla olduğu görülmekte, bu sonuçların elde edilmesin pek çok değişkenin rol oynayabileceği düşünülmektedir. Ev ortamında çeşitli ekran türlerinin bulunması, ebeveynlerin çocuklarının ekran süresine olan bakış açıları ve çocukların ilgilerinin bu sonuçla ilişkili olabilir. Ayrıca içinde bulunduğumuz pandemi sürecinin beraberinde getirdiği kapalı alanlarla daha fazla zaman geçirilme durumunun da çocukların ekran süreleri üzerinde önemli bir etken olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların tükettikleri dijital oyun ve YouTube içeriklerine dair elde edilen bulgular incelendiğinde; dijital oyun türleri arasından çocuklarının daha çok eğitsel oyunları, ardından simülasyon\rol ve puzzle oyunlarını tercih ettikleri görülmüştür. En az tercih edilen oyun türlerinin ise spor ve aksiyon\macera oyunları olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucu ile benzerlik gösterdiği düşünülen Üstündağ'ın (2019) çalışmasında oynamayı en çok tercih ettikleri dijital oyunlar sorulduğunda çocukların, en fazla boyama ve ardından kedi oyununu oynamayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Çocukların yanıtları üzerinden hareket edilen bu çalışmada boyama oyunlarının eğitsel, kedi oyununun ise simülasyon\rol oyunu oyun türlerine girebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgulardan farklı olarak literatürde çocukların daha çok aksiyon\macera oyunlarını tercih ettiklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Cömert ve Güven'in (2017), 4-5 yaş grubu çocukların ebeveynlerinden aldıkları yanıtlara göre, çocukların en çok tercih ettikleri bilgisayar oyunlarının yarış, savaş\dövüş oyunları olduğu, ikinci sırada ise çocukların zihinsel beceri gerektiren oyunları tercih ettikleri belirlenmiştir. İnternet üzerinden oynanan oyunlarda ise benzer şekilde yarış, savaş\dövüş oyunları ilk sırada yer alırken ikinci sırada sanal gerçeklik içeren oyunlar yer almaktadır. Bahçekapılı, Yıldız, Çiftçi ve Karal (2022) 4.-8. sınıf çocuklarının tercih ettikleri oyun türleri arasında en popüler türün aksiyon oyunları, en az popüler türlerin ise simülasyon ve spor oyunları olduğunu tespit etmişlerdir. Özer (2020), çalışmasında ilkökul çocuklarının en fazla araba yarışı, kıyafet giydirme, Minecraft, savaş-silah oyunlarını tercih ettiklerini belirlemiştir. Darga (2021) okul öncesi çocuklarının evde bilgisayarda daha çok yarış ve spor, çizgi film - video ve evcilik oyunları, zekâ- dikkat, yapı inşa ve macera oyunları oynadıklarını, akıllı telefonlarda benzer şekilde yarış ve spor, evcilik, eğitimsel içerikli ve savaş - yapı inşa- platform oyunlarını tercih ettiklerini belirlenmiştir. Dijital oyun türlerine ilişkin tercihler çocuğun yaş, cinsiyet ve gelişimsel özelliklerinden, ayrıca ebeveynlerin dijital oyunlara karşı sergiledikleri tutum ve davranışlardan etkilenebilmektedir. Mavoa, Carter ve Gibbs (2018) çalışmalarında çocukların minecraft oyununa başlama yaşlarını incelemişlerdir. Çocukların 4-5 yaş

aralığından başlayarak en fazla 6-7 yaşlarında bu oyunun oynamaya başladıkları görülmüştür. Devamındaki yıllarda ise minecraft oyununa başlama yaşları giderek azalış göstermiştir. Greenberg, Sherry, Lachlan, Lucas ve Holmstrom (2010), çocukların yaşlarına göre tercih ettikleri dijital oyunları incelemiştir. Araştırma sonunda, simülasyon oyunlarının 5. ve 8. Sınıf çocukları arasında daha popüler olduğunu, strateji oyunlarının ise çocukların yaşları büyüdükçe popülerlik kazandığını ve 10.sınıfta en çok tercih edilen oyun türü haline geldiğini ortaya koymuşlardır. Dijital oyunlara yer alan zorluk seviyeleri çocukların oyun tercihlerini etkileyebilmektedir. Zorlukları çözmekte kullanılan bilişsel becerilerin varlığı yaşa göre değişmekte ve küçük çocuklar için zorlayıcı olan oyunlar daha büyük yaştaki çocuklar için sıkıcı olabilmektedir (Greenberg, Sherry, Lachlan, Lucas ve Holmstrom, 2010). Bu çalışmanın bulgularında çocukların en fazla eğitsel dijital oyunları tercih ettikleri belirlenmiştir. Dijital oyun türlerinin tercihinde ebeveyn faktörünü göz önüne alındığında, mobil araç ve genel olarak teknoloji kullanımına olumlu açıdan bakabilen ebeveynlerin çocuklarını daha çok eğitsel oyunlara yönlendirmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Nitekim Chaudron ve diğerleri (2015) çalışmalarında tablet ve uygulamalar konusunda pozitif düşüncelere sahip ebeveynlerin bu araç ve uygulamaları çocuklarının zihinsel gelişimlerine yardımcı olan eğitsel araçlar olarak algıladıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Fidan ve diğerlerinin (2021) çalışma grubunda yer alan ebeveynler, eğitsel dijital oyunların çocukların bilişsel gelişim ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığını düşünmektedirler. Ayrıca çalışmada ebeveynlerin eğitsel oyunlara karşı pozitif tutum gösterirken diğer oyun türlerine karşı olumsuz tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir sebebin ise; belirledikleri süre çerçevesinde ekran kullanımına izin veren ebeveynlerin çocuklarının, izleyebilecekleri veya indirebilecekleri uygulamalar konusunda da ebeveynlerinin onayını almaları gerektiği, ebeveynlerin ise çocukları için yararlı olduğunu düşündükleri eğitsel oyunlar ve daha az zararlı olduğunu düşündükleri simülasyon\rol oyunu vb. içeriklerin tüketilmesine izin verebilecekleri düşünülmektedir. Çocukların YouTube kanal içerikleri arasından en fazla müzik\dans\ritim ve çocuk youtuber kanallarını tercih ettikleri belirlenmiştir. En az tercih edilen YouTube kanal içeriğinin ise eğitsel kanalları oldukları görülmüştür. Ofcom (2021) raporunda 5-18 yaş aralığında çocukların tercih ettikleri YouTube içerikleri incelendiğinde, 5-7 yaş aralığında çocukların daha çok animasyon, çizgi film ve müzik videolarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Tüm yaş gruplarının genel tercihleri değerlendirildiğinde ise çocukların daha çok komik, şaka ve meydan okuma videolarını, müzik videolarını, dijital oyun öğretme ve diğer kişilerin oyun oynadıkları videoları ve animasyon, çizgi film

videolarını izledikleri görülmüştür. YouTube da çocuklara yönelik video ve kanalların oldukça fazla miktarda görüntülenme ve abone sayısına ulaşabildikleri bilinmektedir. Animasyonlu müzik\dans\ritim videolarını içeren Cocomelon-Nursery Rhymes kanalı güncel olarak 150 milyon abone sayısına sahiptir. Ayrıca iki kardeşim günlük hayatlarına dair videoları, renkli oyuncaklarla oynadıkları veya hikayeler anlattıkları videoları içeren YouTube kanalı Vlad and Niki 91,2 milyon aboneye ulaşmıştır. Bunların yanında YouTube tarihinin en fazla izlenen videosu olma özelliği taşıyan “Baby Shark Dance” müzik\dans\ritim videosu 12 milyar izlenmeye sahiptir. En fazla izlenen videolar ve takip edilen kanallar incelendiğinde çocuklara yönelik kanal ve videoların listelerin en üst sıralarında yer aldıkları görülmektedir. Bu tür içeriklerin genel olarak çocukların çoğunun ilgisini çektiği ve ebeveynler tarafından zaman geçirme aracı olarak kullanılabildikleri düşünülmektedir.

5.1.2. Ebeveynlerin Ekran Kullanımına İzin Verme Durumları ve Dijital Oyun Seçim Kriterleri

Bu araştırmada ebeveynlerin daha çok çocuklarının ekran kullanımına ilişkin belirli bir planlamaya sahip oldukları ve iş yaparken çocuklarının ekran kullanımına izin verdikleri görülmektedir. Bunun yanında çocuğunu duygusal olarak rahatlatılabilmek, ödül-ceza ve ekran kullanımını çocuğa bırakmak şeklinde tercihlerde bulunabildikleri de görülmektedir. Alan yazında çalışmamızla paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bostancı, 2020; Guedes ve diğ., 2019). Tosun ve Mihci (2020) çalışmasında ebeveynlerin çoğunluğunun belirli süre ve şartlarda ekran kullanımına izin verdiklerini belirtirken, bir kısmının olumlu davranışların bir ödülü olarak sunduklarını ve genellikle çocuğun cihazı kullanırken fiziksel olarak yanında bulduklarını belirttikleri görülmüştür. Pyper, Harrington ve Manson (2016), ebeveynlerin büyük bir kısmının, çocuklarını ekran sürelerini sınırlamaya yönelik teşvik ettiğini ve çocuklarının ekran başında kalma süreleriyle ilgili kurallar uyguladıklarını, Birken ve diğerleri (2011) ebeveynlerin çoğunluğunun ekran süresine ilişkin ev kuralları olduğunu belirlemişlerdir. Ochoa ve Reich'in (2020), çalışmalarında ebeveynlerin çocuklarının dijital araç kullanımından faydalanmalarını sağlamak için uygun içeriği seçme, süre sınırı belirleme ve kullanımı izleme gibi stratejileri uyguladıkları ortaya konmuştur. Bu çalışmada ebeveynlerin ikinci olarak daha çok iş yaparken çocuklarının ekranı kullanmalarına izin verdiklerini görülmüştür. Bu bulgulara benzer olarak Eichen ve diğerleri (2021), bir buçuk ila altı yaş arası çocukları olan ebeveynlerin çoğunluğunun ev işlerini

yaparken meşgul olmaları için çocuklarının ekran kullanımına izin verdikleri tespit etmişlerdir. Darga (2021) ise çocukları dijital araçlar ile meşgulken ebeveynlerin en çok ev işleri işe uğraştıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın diğer bir bulgusu ebeveynlerin çocukları istedikleri herhangi bir zamanda ekranı kullanmalarına izin verdikleri belirlenmiştir. Lev ve Elias'a (2020) göre bazı ebeveynler ekranları “çocuk bakımı araç seti” olarak kullanabilmektedirler. Çocukları ile iş birliği sorunu yaşayan ve sert çatışmalardan kaçınmak isteyen ebeveynler günü atlatmalarını için yardımcı olması için bu araçları işe koşabilmektedir. Nikken (2019), çalışmasında ebeveynlerin medyayı “dikkat dağıtıcı”, “çocuk bakıcı” ve “değiştirici” olarak kullanılabildiklerini ortaya koymuştur. Ebeveynler kendilerine zaman ayırabilmek ve zorlandıkları anlarda çocuklarının dikkatlerini dağıtabilmek amacıyla onları mobil cihazlara yönlendirebilmekte, fiziksel olarak çocuklarının yanlarında olmadıkları da veya farklı işlerle meşgul oldukları zamanlarda mobil cihazları bebek bakıcısı olarak kullanabilmekte ve değiştirici olarak bu cihazları davranışların devamını sağlama ya da tekrarlanmasını engellemede ödül-ceza aracı olarak kullanabilmektedirler. Bu çalışmada aynı zamanda ebeveynlerin ekran kullanımına çocuğun bir davranışı yapmasında ödül ve araç olarak ve çocuğun sıkıntısını giderme, duygusal olarak rahatlatma amacıyla izin verdikleri belirlenmiştir. İnce (2022), çalışmasında dijital oyun ve çocuk aile eğitimi programı öncesinde ebeveynlerin çocuklarının süre kontrolü şartıyla çocukları sıkıldığında dijital oyun oynamalarına izin verdiğini belirtirken, program sonrasında ebeveynlerin daha çok çocukları sıkıldığında, işleri olduğunda, misafirlığe gittiklerinde, ödül amaçlı ve kendilerini iyi hissetmediklerinde çocuklarının dijital oynamalarına izin verdiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin çocuklarının ekran kullanımı konusunda izledikleri stratejiler eğitim ve gelir durumlarından, ekrana bakış açılarından, psikolojik dayanıklılıklarında, aile içi ortak karar alabilme durumlarından veya benimsemiş oldukları ebeveynlik tutumlarından etkilenebilmektedir. Ekran konusunda kuralları olan ve bunları uygulayabilen ebeveynlerin çocuklarının daha çok kendilerinin belirledikleri anlarda ekran kullanımına izin verebilecekleri bunun yanında çocuğu ile çatışma yaşamak istemeyen veya ekranın zararlı etkileri olduğunu düşünmeyen ebeveynlerin ekran kullanımını daha çok çocuklarına bırakabilecekleri düşünülmektedir. Benzer şekilde bir işte çalışan veya evdeki işlerini halletmek isteyen ebeveynlerin bu süreçte çocuklarını oyalayabilmek için ekran kullanımına izin vermiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Bu çalışmada ebeveynlerin çocukları için dijital oyun seçerken daha çok puanlama, yorumlanma ve indirilme sayılarını kapsayan diğer kullanıcıların deneyimlerini temel

aldıkları görülmüştür. Ardından ise uygulamanın ücretsiz ve çevrimdışı kullanılabilir olma özelliklerini kapsayan uygulamaya ulaşım şeklini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin en az tanıdık, uzman veya sosyal medyada karşılaştıkları önerileri dikkate aldıkları belirttikleri tespit edilmiştir. Literatürde ebeveynlerin uygulama seçiminde dikkate aldıkları kriterlerin farklılık gösterebildiği anlaşılmaktadır. Papadakis, Alexandraki ve Zaranis (2022) ebeveynlerin çocukları için uygulama seçerken, daha çok arkadaşlardan, akrabalarından aldıkları önerileri, ardından uygulama mağazalarındaki yorumları, indirme sayılarını, özel site ve bloglardaki yorumları, sosyal medyadaki yorumları, uygulama mağazalarında uygulama puanlarını ve fiyatı dikkate aldıklarını tespit etmişlerdir. İnce'nin (2022) çalışmasına katılan ebeveynler, dijital oyun seçerken eğitsel/öğretici olma, şiddet içerikli olmama, cinsel içerikli olmama kriterlerine dikkat ettiklerini ve çocuklarının dijital oyunlarını kendilerinin seçip yüklediğini belirtmişlerdir. Broekman, Piotrowski, Beentjes ve Valkenburg (2018) yaptıkları röportajlarda ebeveynlerin çocukları için uygulama seçerken, uygulamaların görsel olarak net bir hedefe, eğlence özelliklerine, arkadaş canlısı karakterlere, çocuklarının bilgi ve becerilerine uyan özel içeriğe sahip olması gerektiğini ve temel, yaratıcı ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlaması gibi özellikleri dikkate aldıklarını belirlemişlerdir. Uygulamaların seçiminde dikkate alınan kriterler ebeveynlerin gelir, yaş ve eğitim durumlarından etkilenebilmektedir. Ebeveynlerin daha çok uygulamaların puanlama ve indirilme sayıları gibi diğer kullanıcıların deneyimlerini temel almaları, kullanıcı değerlendirme ve yorumlarını güvenilir bulmalarından veya kendileri ile benzer özellikleri taşıyan kişilerin bu uygulamaları tercih ettiklerini düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ebeveynlerin daha az tanıdık, uzman veya sosyal medyada karşılaştıkları önerileri dikkate almalarının ise ekran kullanımının sonuçları konusunda yeterli bilgiye olduğunu düşünen ebeveynlerin bu kanallara başvurmaya gerek duymamış olabileceklerinde veya uzman, tanıdık ve sosyal medyada yer alan önerilerden habersiz olmaları nedeniyle bu kanallara başvuramamalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

5.1.3. Çocukların Ekran Kullanım İçerikleri ve Cinsiyet Değişkeni

Bu araştırmada çocukların aksiyon/macera, yarış/hız ve spor oyunları tercihlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde erkek çocuklarının kız çocuklarına kıyasla daha çok bu oyun türlerini tercih ettikleri görülmüştür. Çocukların simülasyon/rol oyunu ve eğitsel oyun tercihlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha çok bu oyun

türlerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çocukların arcade\refleks ve puzzle\strateji oyun tercihlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatürde bu sonuçları destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Al-Gabbani, Morgan ve Eyre, 2014; Kougioumtzidou, Botsoglou ve Kalovrektis, 2021; Quaiser-Pohl, Geiser ve Lehmann, 2006). Gómez-Gonzalvo, Molina ve Devís-Devís, (2020) çalışmalarında, erkek çocukların kızlardan daha fazla aksiyon, spor, atış ve strateji oyunlarını oynadığını, kızların ise erkeklerden daha fazla eğitsel oyunları oynadığını belirlemişlerdir. Homer, Hayward, Frye ve Plass (2012) 10-15 yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmalarında erkek çocukların kız çocuklara oranla daha çok atış, savaş, spor oyunlarını tercih ettiklerini, kız çocuklarının ise erkek çocuklarına oranla daha çok puzzle ve parti oyunlarını tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Koutsogiannis ve Adampa'ya (2022) göre kızlar ve erkekler farklı oyun tercihlerine ve dolayısıyla farklı oyun deneyimlerine sahiptirler. Kızlar moda, güzellik, yemek pişirme, bakım/besleme, yani ev içi alan ve yaşam tarzı kültürü ile ilgili simülasyon, bulmaca gibi gündelik oyunları oynamayı tercih ederken erkekler ise belirli cinsiyet kimliklerini ve sosyokültürel uygulamaları yansıtarak spor, rol yapma, atış, strateji ve dövüş oyunları oynamaya eğilimlidirler. Çocukların dijital oyun tercihlerinde cinsiyete göre farklılıkların oluşmasında çeşitli etkenlerin rol oynayabileceği düşünülmektedir. Çocukların oyunlar için harcadıkları süre, oyunların tasarımı ve toplumsal cinsiyet rolleri bu etkenlere örnek olarak verilebilir. Borgonovi'ye (2016) göre erkek çocukları kızlara kıyasla video oyunlarını aşırı derecede oynama olasılıkları daha yüksektir ve video oyunları ile daha fazla meşgul olma eğilimindedirler. Paulus, Sinzig, Mayer, Weber ve von Gontard (2018) çalışmalarında erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla daha sık ve daha uzun süre bilgisayar oyunları oynadıklarını ortaya koymuşlardır. 7-8 yaş grubu çocuklarla gerçekleştirilen bir çalışmada, erkek çocuklarının kızlara oranla daha çok video oyunlarını 'sevdiklerini', her gün dijital cihazlarla ilgilendiklerini ve 'mükemmel' dijital becerilere sahip olduklarına inandıkları belirlenmiştir (Scholes, Mills ve Wallace, 2021). Dijital oyun pazarının daha çok erkek kullanıcılara yönelik olması diğer bir etken olarak karşımıza çıkabilmektedir. Araştırmalarda dijital oyunlarda erkek karakterlerin daha çok yer aldığı ve bu karakterlerin genellikle maskülen ve kahraman rollere büründüğü, kadın karakterlerin ise hem daha az yer aldığı hemde oyunlardaki rollerinin mağdur, zayıf ve kurtarılmaya ihtiyaç duyan karakterleri kapsadığı belirlenmiştir (Ivory, 2006). Bu durumun kız çocuklarının bu tür oyunları daha az tercih etmelerine sebep olabileceği düşünülmektedir. Hamlen'e (2010) göre dijital oyunların kızların ihtiyaçlarını erkeklerinki kadar karşılamaması, önceki araştırmalarda ortaya konan cinsiyet farklılıkları için bir açıklama sağlayabilmektedir.

Çocukların zamanla cinsiyet rollerinin farkına varmakta ve kendi cinsiyetlerinin neleri yapıp neleri yapamayacağına dair katı fikirleri oluşmaktadır. Bununla birlikte aynı cinsiyet grupları ile daha fazla zaman geçirdikçe grubun cinsiyete uygun gördüğü davranışlara uyma konusunda baskı hissedebilmektedirler (Buijzen ve Valkenburg, 2002). Borgonovi, (2016) ise cinsiyet eşitliğinin düşük olduğu toplumlarda, erkek ve kız çocukları basmakalıp eril ve dişil kimliklere uymaları için baskı görme ve bu tür kimliksel davranışlara günlük hayatlarında maruz kalma olasılıkları daha yüksek olabileceğinden bahsetmiştir. Tüm bunlar ise kız ve erkek çocuklarının oyun tercihlerinin şekillenmesinde önemli bir etken haline gelmektedir.

Bu araştırmada çocukların tercih ettikleri YouTube kanal içerikleri incelendiğinde; Müzik\dans\ritim video içerik tercihleri incelendiğinde bu durumun cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha çok müzik\dans\ritim video içeriklerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. YouTube kanal tercihleri incelendiğinde bu durumun cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha çok çocuk YouTuber kanallarına ait içerikleri izledikleri görülmüştür. Eğitsel ve animasyon\hikâye kanal tercihlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçların kız çocuklarının daha az dijital oyunlar ile ilgili olmasından ya da ebeveynlerin kız çocuklarını daha çok YouTube içeriklerini tüketmelerine yönlendirmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

5.1.4. Çocukların Ekran Kullanımı ve Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi

Bu çalışmada çocukların ekran kullanımına başlama yaşlarına göre dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Hur (2006) ergenler ile gerçekleştirdiği çalışmasında internetin ilk kullanımından itibaren geçen sürenin internet bağımlılığı ile ilişkili olmadığını belirlemiştir. Bu sonuç çalışmamız ile benzerlik gösterirken alan yazında anlamlı farklılıkların var olduğunu belirleyen araştırmalar bulunmaktadır (Bülbül, Tarkan ve Aydil, 2018; Bülbül ve Tunç, 2018; Sağlan, 2019; Wang ve diğ., 2013). Aydın Özgür (2019) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği tez çalışmasında dijital oyun oynamaya başlama yaşı ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. En küçük yaş grubu olan 1-5 yaş grubunun diğer gruplara göre kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve başlama yaşı küçüldükçe bağımlılık durumunun artış gösterdiğini tespit edilmiştir. Koyuncu, Ünsal ve Arslantaş (2014) internet

kullanımına erken yaşta başlayan ortaokul ve lise öğrencilerinde internet bağımlılığının yaygınlığının daha yüksek olduğunu, Bingöl Karagöz (2017) ise 11-13 yaş aralığındaki çocukların bilgisayar, telefon ve internet kullanımına başlama yaşları düştükçe bilgisayar oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığı puanlarının artış gösterdiğini belirlemiştir. Elde edilen bulguların bu çalışmadaki çocukların önemli bir kısmının 3-6 yaşları arasında ekran ile tanışmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Daha erken yaşta tanışan çocuklara nazaran yaşça büyük çocukların ekran kullanımı konusunda daha kontrollü ve bilinçli olma ihtimalleri bulunmaktadır. Diğer bir açıdan bakıldığında ebeveynlerin ekran kullanımına ilişkin tutumlarının da çocukların ekran ile tanışma yaşını etkilemesi muhtemeldir. Ayrıca erken ile tanışma yaşlarının dijital oyun bağımlılıkları ile ilişkili olmamasında ebeveynlerin ekran kullanımı konusunda var olan kurallar sınırlamalarından kaynaklanmış olabilir.

Bu araştırmada çocukların ekranı kimlerle birlikte kullandıklarına göre dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Erkanı tek başına kullanan çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin ebeveyn ve kardeşleri ile kullanan çocuklardan daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Alan yazında bu konuya ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada elde edilen sonucun ise çocukların ekranı gözlem ve denetimsiz, ekranı süre ve içerik sınırlaması olmadan kullanmış olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nikken ve Schols (2015) çalışmalarında, medyayı çok karmaşık gören ebeveynlerin, çocuklarının medya kullanımlarını daha az denetlediği ve daha az birlikte kullandığı belirlemiştir. Ebeveyn ya da herhangi bir aile bireyinin denetimi olmadan ekranı tek başına kullanan çocuklar karşılaşılabilecekleri olumsuz içerik ve etkilere karşı saha savunmasız haldedirler. Tek başına ekran karşısında kalan çocuklarda dürtü kontrolü ve öz düzenleme gibi bilişsel işlevler olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Gökçe, 2021). Bunun yanında çalışmada ebeveyn ve kardeşleri ile kullanan çocukların tek başına kullanan çocuklardan daha az dijital oyun bağımlılık eğilimlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ebeveynlerin erken çocukluk döneminde çocukların ekran kullanımına ortak olması, bu yaş grubu için olumsuz etkileri azaltırken faydalı etki olasılığını artırabilir. Ayrıca kardeş etkenini de hesaba katıldığında, Karaca ve diğerlerinin (2020) çalışmalarında, çocukların kardeş sahibi olmamalarının problematik oyun oynama risklerini artırdığını tespit etmişlerdir. Domoff ve diğerleri (2019), kardeşlerin medyayı birlikte kullanmada ve içeriğe aracılık etmede önemli bir rol oynadığını belirleyerek, büyük kardeşlere sahip olmanın küçük kardeşlerin izlemek istediği medya içeriğini önemli ölçüde etkileyebileceğini öne

sürmüşlerdir. Ekranı tek başına kullanan ve ebeveyn ve kardeş gözetiminde mahrum kalan çocukların daha uzun süreler oyun oynayabilecekleri ayrıca bu oyunların içerdiği tekrar tekrar oynama isteği uyandıran oyun unsurlarından daha fazla etkilenebileceği düşünülmektedir. Tüm bunlar ise tek başına ekran kullanımı ile dijital oyun bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkiye yol açabilir.

Bu araştırmada çocukların ekran sürelerine göre dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 2 saat ve üzeri ekran kullanan çocukların 1 saatten az ve 1-2 saat ekran kullanan çocuklardan daha yüksek dijital oyun bağımlılık eğilimlerine sahip görülmüştür. Literatürde çalışmanın bu sonucu ile benzerlik gösteren araştırmalar mevcuttur (Güzen, 2021). İlvan (2022) günde bir saatten az dijital oyun oynayan çocukların bir-iki saat ve iki saatten fazla kullanan çocuklara göre bağımlılık eğilim düzeylerinin daha düşük olduğunu ve çocukların dijital oyun oynama süreleri arttıkça dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin toplam ve alt boyutlarından alınan ortalama puanların arttığını tespit etmiştir. Gözüm ve Kandır (2020) çocukların dijital oyun oynama süreleri arttıkça oyun oynama eğilimlerinin azaldığını belirlerken, Erdoğan (2019) çocukların ekran süresi arttıkça eğitsel ve hayali oyun tercihlerinde azalma olduğunu ortaya koymuştur. Aşut, Abuduxike, Acar-Vaizoğlu ve Cali'nin (2019) çalışmalarında ortalama yaşları 12 olan çocukların yaklaşık yarısının gün içinde ekran önünde iki saatten fazla zaman geçirdiği ve bu durumun internet bağımlılığı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Eyimaya, Uğur, Sezer ve Tezel (2020) ilkokul dördüncü sınıf çocukları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, çocukların günde ortalama 82,59 dakika dijital oyun oynadığı ve oyun oynama süreleri arttıkça oyun bağımlılığı ölçek puanları arttığı ortaya koymuştur. Bu araştırmada çocukların ekran karşısında geçirdikleri süreler arttıkça dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin de artış gösterdiği belirlenmiştir. APP, WHO ve diğer ülkelere ait ekran kullanım kılavuzları incelendiğinde 6 yaşından küçük çocukların 1 saatten fazla ekran karşısında kalmamasının önerildiği görülmektedir. Çocukların önerilen süreleri aşmasının, yetişkinler tarafından sürelerinin kontrol edilmemesinin ve içeriğe ilişkin takibinin yapılmamasının kaynakladığı ve bunun çocukların dijital oyun bağımlılığı riskini arttıran önemli durumların başında geldiği düşünülmektedir. Uzun süre ekran başında kalan çocuklar zamanla kendilerini kontrol etmek zorlanma, araçlardan ayrılamama ve araçların uzaklaştırılması durumunda aşırı tepkiler verme gibi bağımlılık belirtilerini gösterebilirler. Çocukların hem aşırı ekran maruziyetinin hem de bu süreçte muhatap oldukları içeriklerin dijital oyun bağımlılığını etkileyebileceği düşünülmektedir.

5.1.5. Çocukların Ekran Kullanımı ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumları

Bu çalışmada çocukların ekran kullanımına başlama yaşlarına göre sosyal yetkinlik ve davranış ölçeği alt boyutu olan öfke-agresyon puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal yetkinlik, kaygı-geri çekilme alt boyutlarının ise anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ekran kullanımına bebeklik (0-2yaş) döneminde başlayan çocukların öfke-agresyon puanlarının ilk çocukluk (3-9 yaş) döneminde başlayan çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre daha erken yaşta ekran kullanımına başlayan çocukların öfke-agresyon puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde bu araştırma sonucuna benzer olarak, Xiang ve diğerleri (2022) 2 yaş öncesinde ekrana maruz kalmaya başlayan çocukların başlamayan çocuklara kıyasla duygusal işlevsellik ve psikososyal gelişimlerinin düzeylerinin daha düşük olduğunu ayrıca bu çocukların daha fazla davranış sorunları, dürtüsel-hiperaktif ve hiperaktivite riskine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ülkemizde yapılmış kesitsel bir çalışma 0-6 yaş gurubu çocukların dijital araçları kullanmalarına bağlı olarak yaşadıkları problemlerin başında sinirliliğin geldiğini belirlemişlerdir (Yıldız ve Kanak, 2021). Ancak Uçak (2021) çalışmasında bu araştırmadan farklı olarak çocukların telefon\tablet kullanmaya başlama yaşları ile öfke-agresyon alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Daha küçük yaştaki çocukların ekran içeriğini anlamak için gerekli olan bilişsel ve algısal yetenekleri daha sınırlıdır ayrıca erken dönemde anne-çocuk etkileşiminin çocukların sosyal duygusal gelişimleri için kritik bir önem taşımaktadır. Bu nedenle çocukların duygularını anlama ve ifade edebilmelerine imkân sağlayan ebeveyn çocuk etkileşimlerinin ekran medya kullanımı nedeniyle azalma gösterebildiği ve bu durumunda ileriki yıllarda çocuklarda sosyal duygusal problemlere neden olabileceği düşünülmektedir. Wan, Fitch-Bunce, Heron ve Lester'a (2021) göre, ebeveynler sosyal ve duygusal açıdan daha az yetkin olan bebekleriyle zaman geçirmeyi zor bulduklarında onlara ekranı sağlayarak çocukla etkileşimden kaçınabilir ya da bebekler sosyal etkileşimleri daha zor bulduğunda daha fazla ekran zamanını tercih edebilirler. Lin ve diğerleri (2020) çalışmalarında dokunmatik ekranlı cihazlara daha fazla maruz kalan küçük çocukların duygusal ve davranışsal sorunlara önemli ölçüde yatkın olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca çocuklar ekrandan gelen görsel ve işitsel uyaranlardan derinden etkilendiklerinde bir süreçte dokunmatik ekranlı cihaz ellerinde alındığında öfke nöbetlerine eğilimli olabileceklerini not etmişlerdir.

Bu çalışmada çocukların ekranı kimlerle birlikte kullandıklarına göre sosyal yetkinlik ve davranış ölçeği alt boyutları olan sosyal yetkinlik ve öfke-agresyon puanları anlamlı bir farklılık gösterirken, kaygı-geri çekilme alt boyutunun anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ekranı ebeveyn ve kardeşleri ile birlikte kullanan çocukların sosyal yetkinlik puanlarının tek başına kullanan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgulara ilişkin literatürde sınırlı çalışmalar bulunmakla birlikte; Mustonen, Torppa ve Stolt (2022) çalışmalarında çocuklar ne kadar fazla tek başına ekran karşısında zaman harcarsa sözcüksel ve genel dil becerileri o kadar zayıfladığını belirlemişlerdir. Ostrov, Gentile ve Crick (2006) 4-5 yaş arası çocuklar ile gerçekleştirdiği çalışmalarında, çocukların ekran kullanimlarının ebeveynleri tarafından daha yüksek düzeyde kontrol edilmesinin, dört yaşındaki çocuklar için daha düşük fiziksel saldırganlık düzeyleriyle ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Jackson (2018) aile üyeleri ile etkileşimli televizyon izleme etkinliğine katılan çocukların, okuldaki akranlarıyla sosyal zorluklar yaşama riskinin azaldığını ortaya koymuştur. Coyne, Padilla-Walker, Stockdale ve Day (2011) ebeveynleriyle birlikte video oyunları oynayarak kız çocuklarının, ebeveynleriyle oynamayanlara göre daha fazla içselleştirme ve saldırgan davranışların azaldığı ve toplum yanlısı davranışların artış gösterdiği belirlenmiştir. Farklı bir çalışmada aile ile birlikte daha fazla cep telefonu kullanımının, birlikte televizyon, film izlemenin ve video oyunları oynamanın daha yüksek aile bağlantısı düzeyleriyle ilişkili olduğunu ortaya konmuştur (Padilla-Walker, Coyne ve Fraser, 2012). Scairpon'a (2021) göre ebeveynlerin ekran içeriklerine ilişkin soru sormaları, ekrandaki nesnelere işaret etmeleri ve çocuk ile bakıcı arasındaki sosyal etkileşimi teşvik etmek için dijital cihazlardaki videoları duraklatarak zaman harcamaları ile teknoloji etkili bir iş birliği aracı olarak kullanılabilir. Liebeskind, (2013) ebeveynlerin ekranı çocukları ile birlikte görüntülemelerinin çocukların sözel saldırganlıkları ile negatif, prososyal davranışları ile pozitif olarak ilişkili olduğunu belirlemiştir. Mevcut ve diğer çalışmalarda görüldüğü gibi ebeveynlerin birlikte ekran kullanimları çocukları ile sosyal etkileşimlerini arttırabilmektedir. Çocukların ebeveynleri ve kardeşleri ile birlikte geçirdikleri zamanın ve maruz kaldıkları ekran içeriklerinin çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini olumlu yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir sonuç, ekranı tek başına çocukların öfke-agresyon puanlarının ebeveyn ve kardeşleri ile birlikte kullanan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna ekranı göre tek başına kullanan çocukların öfke-agresyon puanları daha yüksektir. Akçay ve Özcebe (2012) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, hafta içi artan televizyon izleme sürelerinin çocukların olumlu sosyal davranışlarını azalttığı, fiziksel ve ilişkisel

saldırganlıklarını arttığı belirlenmiştir. Manganello ve Taylor (2009) 3 yaş çocuklarının doğrudan televizyona maruz kalmalarının ve evde televizyon kullanılmasının çocuklarda agresyon ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Wong ve diğerleri (2021) 11-13 yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmalarında daha az ebeveyn çocuk aktivitelerinin ve fazla ekran kullanımının daha fazla davranış sorunları ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Ekran kullanımı sırasında tek başına kalan çocukların ebeveyn kontrolü olmadan uygunsuz ve şiddet içerikli medya içeriklerine maruz kalma ihtimalleri daha yüksektir. Bu içeriklere maruz kalmalarının çocuklarda davranış problemlerine neden olduğuna dair kanıtlar sunan çalışmalar mevcuttur (Coyne, Warburton, Essig ve Stockdale, 2018; Keikha, Qorbani, Tabae, Djalalinia ve Kelishadi, 2020). Gentile, Bender ve Anderson (2017) ise şiddet içerikli dijital oyunları oynadıktan sonra çocukların agresif düşüncelere daha erişebilir hale geldiklerini ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada çocukların ekran sürelerine göre sosyal yetkinlik ve davranış ölçeği alt boyutları olan sosyal yetkinlik, kaygı-geri çekilme ve öfke-agresyon alt boyutlarının ise anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alan yazında bu sonuçla benzerlik gösteren çalışmaların var olduğu görülmektedir (Gülay Ogelman ve diğ., 2018). Hinkley ve diğerleri (2014) okul öncesi yıllarda televizyon izlemenin 2 yıl sonra artan duygusal veya ekran sorunları riski ile ilişkili olmadığını belirlemişlerdir. Tamana ve diğerleri (2019) çalışmalarında, ekran süresi ile agresif davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Farklı olarak boylamsal bir çalışmada Skalická, Wold Hygen, Stenseng, Kårstad ve Wichstrøm (2019), 4 yaşında daha fazla ekran süresinin ve uzun süre ekran başında kalmanın çocukların sosyalleşme süreçlerini bozabileceğini ve altı yaşında daha düşük duygusal anlayış düzeylerini öngördüğünü ortaya koymuşlardır.

5.1.6. Çocukların Ekran Kullanımı ve Ebeveynlerin Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri

Bu çalışmada çocukların ekran kullanımına başlama yaşlarına göre ebeveynlerin uyguladıkları dijital ebeveynlik stratejilerinin alt boyutu olan dijital yönlendiren ebeveyn rehberlik stratejilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aktif, serbest ve teknik ebeveyn rehberlik stratejilerinin ise anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ekranı bebeklik döneminde (0-2) kullanmaya başlayan çocukların ebeveynlerinin dijital yönlendiren rehberlik stratejilerinin ilk çocukluk (3-6) döneminde başlayan çocukların

ebeveynlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Nevski ve Siibak (2016) çalışmalarında ebeveynlerin %14,1'inin bebeklerinin ve küçük çocuklarının dijital oyunlarında herhangi bir kısıtlama uygulamadığını belirlemişlerdir. Elias ve Sulkin (2019) yaşça küçük çocuklar arasında medya kullanımının çoğunun ebeveynlerin aktif içerik arabuluculuğu olmadan gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Lev ve Elias (2020) çalışmalarında ekranların, çocuklar hasta, yorgun veya üzgün olduğunda yaygın olarak “dijital emzik” olarak kullanıldığını, bazı aileler için çocuk yaklaşık altı aylıkken gözlenmeye başlanan bu durum zamanla çocuklar için bir günlük aktiviteye dönüştüğünü aktarmışlardır. Çocuklarının bu cihazlara olan ilgisinin farkında olan ebeveynlerin ekranı sakinleştirici bir araç olarak kullanabildikleri, ayrıca 2 yaşında bebeği olan ve medya kullanımına karşı daha müsamahakâr tutumlar sergileyen bazı ebeveynlerin, çocuklarının YouTube'a ait içerikleri akıllı telefon veya tablet aracılığıyla ve ebeveyn denetimi olmadan izlemelerine de izin verdiği belirlenmiştir. Çocuklarının bebeklik döneminde ekrana maruz kalmasının sakıncalı olmadığına inanan ebeveynler çocuklarını oyalamak istediklerinde, zorlandıklarında, işleri olduğunda veya kendilerine zaman ayırmak istediklerinde bu araçları kullanmaktan çekinmemiş olabilirler. Bu sebeple daha erken yaşta başlayan çocukların ebeveynlerinin daha yüksek dijital yönlendiren rehberlik stratejilerine sahip oldukları düşünülmektedir.

Bu çalışmada çocukların ekranı kiminle birlikte kullandıklarına göre ebeveynlerin uyguladıkları dijital ebeveynlik stratejilerinin alt boyutları olan aktif, dijital yönlendiren ve serbest ebeveyn rehberlik stratejilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Teknik ebeveyn rehberlik stratejilerinin ise anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ekranı ebeveyn ve kardeşleri ile birlikte kullanan çocukların ebeveynlerinin aktif rehberlik stratejilerinin tek başına oynayan çocukların ebeveynlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Karmaşık içeriğin açıklaması da dahil olmak üzere eleştirel yorumları paylaşmaya kadar uzanan (Nikken ve Jansz, 2014) aktif rehberlik stratejileri, ebeveynlerin medya içeriğini çocuklarına açıklama ve medya içeriği hakkındaki görüşlerini aktarma girişimlerini ifade etmektedir (Valkenburg, Piotrowski, Hermanns ve De Leeuw, 2013). Aktif rehberlik stratejileri, ebeveynler ve çocuklar medya içeriğini birlikte deneyimlerken veya bazen daha sonra gerçekleştirebilirler. Ayrıca ebeveynler ile birlikte çocukların kardeşleri de bu rehberlik stratejilerine katılım sağlayabilmektedir. Domoff ve diğerleri (2019) araştırmalarında, kardeşlerin medyayla etkileşimde ebeveynlerden daha aktif olduklarını ve aktif rehberlik veya medya içeriğinin aktarılmasında öncelikle kardeşler tarafından bu sürecin yönetildiği belirlenmiştir. Örnek olarak da evdeki büyük kardeşlerin

ekrana dair soru sorarak ebeveynleri ile içeriğe ilişkin konuşmayı başlatması verilmiştir. Ekranların giderek daha küçük hale gelmesiyle ebeveynlerin çocukları ile birlikte olmadıkları sürece çocukların maruz kaldıkları ekran içeriklerini takip edebilmeleri oldukça güçtür. Çocukları ile birlikte ekran kullanımını gerçekleştiren ebeveynlerin aynı zamanda içerik konusunda çocukları ile konuşarak aktif ebeveyn rehberlik stratejilerini uyguladıkları düşünülmektedir. Ekranı tek başına kullanan çocukların ebeveynlerinin dijital yönlendiren ve serbest rehberlik stratejilerinin ebeveyn ve kardeşleri ile birlikte kullanan çocukların ebeveynlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ekran kullanımını sırasında tek başına olan çocukların ebeveynlerinin ekrana dair herhangi bir kural koymadıkları bu sebeple de bu tek başına oynayan çocukların ebeveynlerinin daha yüksek serbest rehberlik stratejilerine sahip oldukları düşünülmektedir. Benzer şekilde çocuklarını susturmak, rahatlatmak, yemek yemelerini sağlamak veya kendilerine zaman ayırmak isteyen ebeveynlerin çocuklarının ekranı tek başına kullandıkları ve bununla birlikte ebeveynlerinin daha yüksek serbest rehberlik stratejilerine sahip oldukları düşünülmektedir.

Bu çalışmada çocukların ekran sürelerine göre ebeveynlerin uyguladıkları dijital ebeveynlik stratejilerinin alt boyutları olan aktif, dijital yönlendiren, serbest ve teknik ebeveyn rehberlik stratejilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 1 saatten az ekran süresine sahip çocukların ebeveynlerinin 1-2 saat ve 2 saat ve üzeri ekran süresine sahip çocukların ebeveynlerinden daha yüksek aktif ebeveyn rehberlik stratejilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Çocukları 1 saatten az süre ekran karşısında kalan ebeveynlerin aktif rehberlik stratejisi ile ekran içeriğine dair çocuklarına açıklama yaparak ve içeriği hakkındaki görüşlerini aktararak çocuklarının daha az ekran karşısında kalmalarını sağlamış olabilecekleri düşünülmektedir. İki saat ve üzeri ekran süresine sahip çocukların ebeveynlerinin 1 saatten az ve 1-2 saat ekran süresine sahip çocukların ebeveynlerinden daha yüksek dijital yönlendiren ve serbest ebeveyn rehberlik stratejilerine sahip oldukları belirlenmiştir. 1 saatten az ekran süresine sahip çocukların ebeveynlerinin 1-2 saat ve 2 saat ve üzeri ekran süresine sahip çocukların ebeveynlerinden daha yüksek teknik ebeveyn rehberlik stratejilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklara ait çevrimiçi etkinliklerini filtrelemek, kısıtlamak ve izlemek için yazılım ve teknik araçların kullanmasını içeren teknik rehberlik stratejisi, ebeveynlerin çocuklarının hem cihazlarla geçirdikleri süreye hem de maruz kaldıkları içeriğe kısıtlamalar getirmelerine ve ayrıca çocukların çevrimiçi hareketlerini izlemelerine yardımcı olmaktadır (Bergert, Köster, Krasnova ve Turel, 2020). Daud, Omar Hassan, Bolong ve Teimouri (2014) 6-9 yaş aralığında çocukları

olan ebeveynler ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, teknik rehberlik stratejisinin çocukların interneti olumlu kullanımı ile anlamlı bir pozitif ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Izrael, Karasová ve Yang (2020) çalışmalarında ise teknik strateji ile dijital medya yeterliliğini ölçmek için kullanılan maddeler arasında ilişkiye dikkat çekerek ve bu arabuluculuğun uygulanabilmesi için çevrimiçi ortam hakkında bilgi ve anlayışa sahip olunması gerektiğini belirtmiştir. Gerekli bilgi ve farkındalığa sahip olan ebeveynlerin bu strateji yöntemi ile çocuklarının hem ekran içerikleri hem de ekran karşısında geçirdikleri süreleri kısıtladığı be bu sebeple daha az ekran süresine sahip çocukların ebeveynlerinin daha yüksek teknik rehberlik stratejisine sahip oldukları düşünülmektedir.

5.1.7. Çocukların Ekran İçerik Tercihleri ve Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri

Çocukların aksiyon\macera, spor ve yarış\hız oyun türü tercihlerine göre dijital oyun bağımlılık eğilimi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aksiyon\macera, spor ve yarış\hız oyunlarını tercih eden çocukların tercih etmeyen çocuklara göre dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Oyun türü içeriklerine dair var olan çalışmalar incelendiğinde; Cui, Lee ve Bax (2018), iki kültüre ait orta okul ve lise öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında Güney Koreli çocuklar için aksiyon oyunlarının, Çinli çocuklar için ise çok oyunculu çevrimiçi rol yapma oyunlarının (MMORPG) çocukların problemlili oyun oynama olasılıklarını arttırdığını belirlemişlerdir. Elliott, Golub, Ream ve Dunlap (2012), problemlili video oynama davranışları sergileyen bireylerin daha çok birincil şahıs nişancı, aksiyon\macera ve rol yapma gibi oyun türlerini tercih ettiklerini ortaya tespit etmiştir. Oflu ve Yalçın'nın (2019) çalışmalarında 5.ve 6. sınıf çocuklarının savaş ve strateji oyun tercihlerinin daha yüksek video oyun bağımlılığı ile ilişkili olduğu belirlenirken ve zihinsel ve gündelik oyunların daha düşük video oyun bağımlılığı ile ilişkili olduğunu tespit edilmiştir. Ferreira ve diğerleri (2020), 10 ila 18 yaş aralığındaki daha çok rol yapma oyunlarını oynayan çocukların diğer türleri tercih eden çocuklara kıyasla daha yüksek oyun bağımlılığı puanlarına sahip oldukları ve oynanan oyun türü sayısı arttıkça problemlili oyun oynama riskinin arttığı görülmüştür. Diğer bir çalışmada, rol yapma, seviye atlama, aksiyon ve strateji özellikleri içeren oyunların kullanımının problemlili oyun oynama davranışı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Männikkö, Billieux, Nordström, Koivisto ve Kääriäinen, 2017). Lise ve üniversite öğrencilerinin katıldığı farklı bir çalışmada, Fortnite ve PUBG gibi temelde nişan alma ve birbirini yok etmeye dayalı oyunları içeren battle royal oyunları ve aksiyon oyunları ile çevrimiçi dijital

oyun bağımlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenirken puzzle, atış, yarış\spor ve kart oyunlarına dair herhangi bir ilişkinin var olmadığı belirlenmiştir (Ohno, 2022). Literatürde dijital oyunların belirli özelliklerin oyunculara bağımlılık riskini arttırabileceğine dair önemli çalışmalar yer almaktadır. Ancak problemleri dijital oyun oyuncularının mı belirli oyunları tercih ettikleri yoksa belirli oyunların mı problemleri dijital oyun oynama riskini arttırdığı konusu hala belirsizliğini korumaktadır (Rehbein, King, Staudt, Hayer ve Rumpf, 2021). Genel olarak bir oyunda ilerleyebilmek için tekrar tekrar oyun kaynaklarının kullanılması ne kadar sinir bozucu olarak görülse de bu tür özelliklerin bazı oyuncuları zamanla kalıcı bir ödül alma davranış döngüsüne sokabilmektedir. Ayrıca birinciliği elde etme, karakter ve nesne sahibi olma gibi oyun motivasyonları savunmasız oyuncuların oyun davranışlarını kontrol edememelerine neden olabileceği düşünülmektedir (Rehbein, 2021). Tüm bunların yanında çocukların dijital oyun içerik seçimlerinin yanı sıra oyunları ne sıklıkla, kimlerle ve ne kadar süre boyunca oynadıkları dijital oyun bağımlılık riskinin önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Mevcut çalışmada ortaya çıkan ilişkinin hem bu oyun türlerinin sahip oldukları bağımlılık riskine neden olabilecek özellikleri dolayısıyla hem de ekran süresi, kullanım sıklığı gibi çocuk ve ebeveynlerin tutum ve davranışları nedeniyle kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada ayrıca çocukların eğitsel, müzik\dans\ritim, animasyon\hikâye ve çocuk YouTuber kanal tercihlerinin göre dijital oyun bağımlılık eğilimi puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. YouTube'un sınırsız içerikleri ve bu içeriklere ulaşımında sağladığı kolaylık sayesinde çocuklar istedikleri videoları istedikleri kadar izleyebilmekte ve istedikleri anda başka videolara geçiş yapabilmektedirler. İçeriğinden memnun kalmadıkları videoları bir tıkla değiştirebilme olanakları göze alındığında çocukların daha amaçlı olarak indirdikleri dijital oyunlar; oyunun içine girme, kuralları anlama, sonunu merak etme ve kazanılan ödül para ve puanları gibi bileşenleri sayesinde çocukları daha uzun süreler oyunda tutabilmektedirler. Dijital oyunların aksine kullanıcılarına aynı anda çok sayıda değişim seçeneği sunabildiği için YouTube kanal içeriklerinin dijital oyun bağımlılık eğilimi ile ilişkili olmayabileceği düşünülmektedir.

5.1.8. Çocukların Ekran İçerik Tüketimleri, Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri, Ebeveyn Rehberlik Stratejileri ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumları Arasındaki İlişki

Bu araştırmanın son bölümünün de elde edilen bulgular incelendiğinde, çocukların ekran içerik tüketimlerine ait toplam puanları arttıkça dijital oyun bağımlılık eğilimi puanlarının ve ebeveynlerin uygulamış oldukları dijital yönlendiren ve serbest rehberlik stratejilerinin artış gösterdiği belirlenmiştir. Işıkoğlu ve diğerleri (2021), çalışmalarında çocukların dijital oyunlar ile uzun süre zaman geçirme ve uygunsuz içerikle meşgul olma gibi durumlarının aşırı kullanım vakalarının belirgin özelliklerinden olduğu ve aşırı kullanımın olası risklerinin farkında olan ebeveynlerin aldıkları önlemlerin yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Bazı içerikler diğerlerinden fazla olmak üzere ekran tüketimi ile dijital oyun bağımlılık eğiliminin aynı yönde artış göstermesi önemlidir. Çocukların ekran karşısında geçirdikleri süre kadar bu süreçte hangi tür içeriklere maruz kaldıklarının ve bu içerikleri ne sıklıkla kullandıklarının oyun bağımlılık eğilimi etkilediği düşünülmektedir. Bağımlılık yapıcı içeriklerin sürekli tüketimi ya da bağımlılık eğilimi olan çocukların devamlı bu içerikleri tercih etmeleri karşılıklı olarak birbirini etkilemiş, ek olarak diğer çevresel ve biyolojik etmenler bu duruma katkı sağlamış olabilir.

Bu çalışmada çocukların dijital oyun bağımlılık eğilim puanları arttıkça sosyal yetkinlik davranış puanlarının azaldığı, kaygı-geri çekilme ve öfke-agresyon puanlarının artış gösterdiği belirlenmiştir. Budak'ın (2020) çalışması bu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Budak (2020), okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilim puanları arttıkça sosyal yetkinlik düzeylerinin azaldığını, öfke-agresyon ve kaygı-geri çekilme düzeylerinin artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Çocukların dijital oyun oynamayı ebeveyn ve arkadaşları ile geçirebilecekleri zamana tercih etmeleri yüz yüze etkileşim ile kazanabilecekleri sosyal-duygusal becerilerden mahrum kalmalarına neden olabilmektedir. Bu süreçte kendini ve duygularını ifade etmenin doğru yollarını öğrenemeyen çocuğun hem sosyal duygusal hem de davranışsal sorunlar yaşayabileceği düşünülmektedir. Elsayed (2021), 6-17 yaş grubu çocuklar ile gerçekleştirdiği çalışmasında pandemi sürecinde artan dijital oyun bağımlılığının çocukların sosyal duygusal ve davranışsal problemlerinde artışa neden olabileceğini ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda, çocukların daha fazla dijital oyun oynayabilmek için aile üyeleri ile daha az birlikte oturup etkileşim kurdukları, sosyal etkinliklere daha az katıldıkları, ebeveyn ve kardeşleri ile anlaşmazlık ve sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Çocukları oyunlarda kaybettiklerinde çok sinirli hissettikleri,

oyunlarda yer alan sanal dünyada çok mutlu hissettikleri ve oyun oynamaları yasaklandığında çok gergin ve kötü bir ruh halinde olduklarını görülmüştür. Ayrıca çocukların kardeş ve arkadaşlarına oyunlarda gördükleri şekilde vurabildikleri, şiddeti gücün bir göstergesi olarak gördükleri ve oyunlarda gördükleri uygunsuz davranış ve eylemleri taklit ettikleri belirlenmiştir. Aşırı dijital oyun oynayan çocukların okul ortamında iletişimsel ve davranış sorunlar sergiledikleri, yoğun olarak oyun oynayan çocukların okulda gerçekleştirilen sosyal etkinliklerine katılmak yerine evde kalarak oyun oynamayı tercih ettiklerini belirlenmiştir (Yılmaz, Yel ve Griffiths, 2018). 7-11 yaş aralığındaki çocuklarla boylamsal olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, video oyunları oynamanın duygusal sorunlarındaki artışlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Oyun oynama sıklığının dikkat veya akran sorunları gibi içselleştirme davranışları ile ilişkili olduğu ve prososyal davranışı azaltmak için bir risk faktörü oluşturduğu belirlenmiştir (Lobel ve diğ., 2017). Şiddet vb. uygunsuz içeriklere sahip dijital oyunların çocuklarda saldırganlık davranışına neden olabildiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Gentile, Bender ve Anderson, 2017; Shao ve Wang, 2019; Willoughby, Adachi, Good, 2012; Zhang, Cao ve Tian, 2021). Zhang ve diğerlerinin (2021), şiddet içeren dijital oyunların ve çocuklara ait çeşitli değişkenlerin saldırgan davranış ve saldırganlık motivasyonu üzerindeki rolünü inceledikleri çalışmalarında, okul öncesi çocukların şiddet içeren dijital oyunlara kısa süreli maruz kalmalarının saldırgan davranışlarında artışa neden olduğu ayrıca 5 yaş grubu çocukların 6 yaş grubundan ve erkek çocukların kız çocukların daha fazla agresif davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Çocukların maruz kaldıkları ekran içerikleri tavır, davranış ve ruh hallerinde değişimlere neden olabilmektedir. Bunun yanında tek bir pozisyonda uzun süre hareketsiz kalmaları veya oyun oynarken acıktıklarını dahi fark edememeleri sonucunda oluşan açlık hissinin de çocukların ruh halinde olumsuz değişimlere neden olabileceği düşünülmektedir. Ebeveynleri ile daha fazla dijital oyun oynayabilmek için yaşadıkları çatışmalarında çocuklarda duygu ve davranış problemlerinin yaşanmasına sebep olabilir.

Bu araştırmada çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile birlikte ebeveynlerin kullanmış oldukları aktif ve teknik rehberlik stratejilerinin artış gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların kaygı-geri çekilme düzeyleri ile birlikte ebeveynlerin uygulamış oldukları dijital yönlendiren rehberlik stratejilerinin artış gösterdiği, aktif rehberlik stratejilerinin ise azaldığı belirlenmiştir. Son olarak çocukların öfke-agresyon düzeyleri attıkça ebeveynlerin uygulamış oldukları dijital yönlendiren ve serbest rehberlik stratejilerinin arttığı, aktif ve teknik rehberlik stratejilerinin azaldığı belirlenmiştir. Aktif ebeveyn rehberlik stratejisi

ebeveynlerin çocuklarıyla ekran içeriği ile ilgili konuşmasını içermektedir. Ebeveynlerin bu stratejiyi uygularken çocukları ile birlikte daha fazla zaman geçirdikleri ve pozitif etkileşimler yaşadıkları ayrıca çocuğuna içerik ve medyaya dair yorum ve eleştirilerini aktaran ebeveynlerin çocuklarını içerik açısından daha olumlu uygulama ve videolara yönlendirebildikleri düşünülmektedir. Teknik ebeveyn rehberlik stratejisinin ise ebeveyn kilidi, filtreleme, anti-virüs vb. programları kullanarak çocuklarının erişebilecekleri içerikleri sınırlamaları ve süreye dair kısıtlamaları içerdiği için çocukların olumsuz içeriklere daha az maruz kaldıkları ve süre kısıtlaması sebebiyle ebeveynleri ve aile bireyleri ile daha fazla zaman geçirebildikleri, bunun sonucunda ise olumlu sosyal duygusal etkileşimlere deneyimleme fırsatı bulabildiği düşünülmektedir. Çalışmalar ebeveyn rehberlik stratejilerinin çocukların olumlu ve olumsuz çıktılarını ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Aktif arabuluculuk daha fazla olumlu çıktılar ile ilişkilendirilmiştir. Nathanson (1999) çalışmasında şiddet içeren televizyon programları sırasında uygulanan aktif ebeveyn arabuluculuğunun az saldırganlıkla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Ebeveynlerin aktif medya stratejilerinin daha yüksek düzeyde sosyal davranış ve daha düşük düzeyde saldırganlık ve dışsallaştırma davranışı ile ilişkili olduğu görülmüştür (Padilla-Walker, Coyne ve Collier, 2016). Gözüm ve Kandır (2021) çalışmalarına katılan ebeveynlerin %91'inin bilinçli olarak ebeveyn arabuluculuk stratejilerini kullanmadıklarını ayrıca bu ebeveynlerin çocuklarının eğitsel dijital oyunlar yerine daha çok şiddet içeren veya eğlence amaçlı oyunları tercih ettiklerini belirlemiştir. Hefner, Knop, Schmitt ve Vorderer (2019) çalışmalarında, ebeveynlerin uyguladıkları aktif arabuluculuk stratejilerinin çocukların problemleri telefon kullanımları ile negatif, güvenli bağlanmaları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirlerken, izleme arabuluculuğunun çocukların sorun problemleri telefon kullanımlarına herhangi bir etkisinin olmadığı ancak içerik kısıtlaması gibi teknik önlemlerin problemleri telefon kullanımı ile negatif bir ilişkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.

Bu çalışmada ebeveynlerin aktif ve teknik rehberlik stratejileri arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılık eğilim düzeylerinin azalış gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Budak (2020) çalışmasında aktif ebeveyn rehberlik stratejileri ile çocukların dijital oyun eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ayrıca teknik ebeveyn rehberlik stratejisi ile dijital oyun eğilimi arasında negatif yönde düşük bir ilişkinin var olduğunu belirlemiştir. Mevcut araştırmada dijital yönlendiren ve serbest ebeveyn rehberlik stratejileri arttıkça dijital oyun bağımlılık eğilim düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Literatürde Budak'ın (2020) çalışmasının sonuçları bu araştırmadaki sonuçlarla paralellik

göstermektedir. Budak (2020) ebeveynlerin dijitale yönlendiren ve serbest rehberlik stratejilerinin artması ile birlikte çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin de artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Çocukların ekran kullanımı söz konusu olduğunda ebeveynler farklı stratejiler uygulayabilmektedirler. Aktif ve teknik rehberlik stratejileri, ebeveynlerin ekrana dair yorum ve eleştirilerinin çocuklar ile konuşulmasını ve ebeveyn kilidi vb. uygulamaların kullanılarak çocukların uygunsuz içeriklere karşı korunmasını içerdiği düşünüldüğünde bu rehberlik stratejilerini uygulayan ebeveynlerin çocuklarının belirli süreler içinde, yaş ve gelişimlerine uygun dijital oyunları oynadıkları için dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin bu rehberlik stratejileri ile negatif yönde ilişkili olduğu düşünülmektedir. Dijitale Yönlendiren ve serbest rehberlik stratejilerinin ise çocukların daha fazla ve denetimsiz şekilde ekrana maruz kalmalarına neden olabildiği için dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özgür'ün (2019) lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasına dahil olan ebeveynlerin çoğunlukla Laissez Faire (serbest) internet ebeveynliği tarzına ardından sırayla demokratik, otoriter ve müsamahakâr ebeveynlik tarzlarına sahip olduklarını belirlemiştir. Ebeveyn sıcaklığı yüksek olan demokratik ve otoriter ebeveynlik tarzlarının hâkim olduğu evlerde yaşayan çocukların diğer internet ebeveynliği tarzlarına sahip evlerde yaşayan çocuklara oranla daha düşük çevrimiçi oyun bağımlılık seviyelerine sahip oldukları görülmüştür. Soh, Chew, Koay ve Ang (2018), ebeveyn ve akranların çocukların internet bağımlılık ve riskli çevrimiçi etkinliklere katılımları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, ebeveynlerin akranlara oranla çocukların internet bağımlılığı ve riskli çevrimiçi etkinliklere katılımları üzerinde çok daha yüksek bir etkiye sahip oldukları belirlenmiştir. Ek olarak ebeveynlerin çocuklarının çevrimiçi etkinliklerine aktif olarak aracılık etmelerinin çocuklarının çevrimiçi riskli davranış ve internet bağımlılıklarını daha da azalttığı görülmüştür. Benrazavi, Teimouri ve Griffiths (2015), kısıtlayıcı ve izleme arabuluculuk stratejilerinin çocukların problemli çevrimiçi oyun oynama durumları arasında pozitif bir ilişkinin var olduğunu, beklenenin aksine aktif arabuluculuk stratejisinin herhangi bir etkiye sahip olmadığını ve teknik rehberlik stratejisi ile problemli çevrimiçi oyun oynamanın arasında negatif bir ilişki varlığını ortaya koymuştur. Ergenlerin sorunlu internet kullanımlarının daha az ebeveyn kontrolü, daha zayıf çocuk ebeveyn ilişkileri ve daha az ebeveyn arabuluculuğu ile ilişkili olduğunu belirlenmiştir (Bleakley, Ellithorpe ve Romer, 2016). van Den Eijnden, Spijkerman, Vermulst, van Rooij ve Engels (2010), ebeveynlerin internet kullanımına dair sağlamış oldukları etkileşimlerin çocukların kompulsif internet kullanımını önlemede önemli araç olduğu, ebeveynlerinin karşısında kendini rahat, anlaşılabilir ve ciddiye

alındıkları hissettirilen gençlerin kompulsif internet kullanma alışkanlığı geliştirme risklerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmada ayrıca kompulsif internet kullanımının artmasının ebeveyn etkileşiminde azalmayı öngördüğü belirlenmiştir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Ebeveynlere yönelik öneriler;

- Araştırmada ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarının ekran kullanımına kendi belirledikleri saatlerde izin verdikleri tespit edilmiştir. Ancak sadece ekran süresine dair sınırlamalar koymak çocukların maruz kalabilecekleri olumsuz içeriklere karşı yetersiz kalabilmektedir. Bu sebeple ebeveynlerin ekranı çocukları ile birlikte kullanmaları ve içerik hakkındaki yorumlarını çocukları ile paylaşmaları önerilmektedir.
- Bu çalışmada ebeveynlerin çocukları için uygulama seçerken diğer kullanıcıların deneyimlerinden faydalandığı görülmüştür. Bu tür değerlendirmelerin oyunları oynayan ve bu oyunlarda zevk alan çocuk veya yetişkinler tarafından yapıldığı düşünüldüğünde ebeveynlerin çocukları için uygulama seçerken yalnızca bu kriterleri değil aynı zamanda alanında uzman kişi ve kurumlar tarafından gerçekleştirilmiş değerlendirmeleri dikkate almaları önerilmektedir.
- Ekran karşısında geçirilen uzun süreler çocukların bu sürede gerçekleştirebilecekleri sosyal etkileşim ve olumlu ilişkilerin önüne geçebilmektedir. Ebeveynler çocukları için oyun buluşmaları ve aile toplanmaları ayarlayarak veya ev dışında gerçekleştirilecek sosyal faaliyetler ile çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeleri önerilmektedir.
- Bu çalışmada çocukların daha çok ekranı tek başları kullandıklarını görülmüştür. Ebeveynlerin denetimi olmadan gerçekleştirilen bu ekran kullanımının çocukları olası tehlikelere karşı savunmasız bırakabilmekte ve bu da hem aile hayatında hem de çocuğun gelişiminde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının kullandıkları uygulama ve içeriklere dair bilgilerini arttırmalı ve çocuklarını uygunsuz ve tehlikeli içerikler ile karşı karşıya kaldıklarında neler yapmaları gerektiği konusunda bilgi vermelidir.
- Ebeveynlerin ev işlerini yaparken, onlar evde değilken veya kendilerine zaman ayırabilmek adına çocuklarının ekran kullanımına izin verdikleri belirlenmiştir.

Ellerinde olmayan sebeplerde dolayı ekran kullanımı sırasında devamlı olarak çocuklarının yanında bulunamayan ebeveynlerin mutlaka telefon, tablet gibi dijital araçlarda çocuklar için kilit vb. sistemleri kurmaları önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada çocukların ekran kullanımına dair veriler ebeveynleri aracılığı ile toplanmıştır. İleriki çalışmalarda çocuklarla birebir görüşülerek ekran kullanımına dair görüş ve düşünceleri incelenebilir ayrıca çocuklar dijital araçları kullanırken gözlemlenerek daha derin bilgi elde edilebilir.
- Çocukların ekran kullanımlarını çeşitli değişkenlerden etkilenebilmektedir. Bu doğrultuda daha geniş örneklemlerde ya da kültürel farklılıkların ortaya çıkabileceği düşünülen şehir ve yerleşim yerlerinde ekran kullanımına dair çalışmalar yürütülebilir.
- Sonraki çalışmalar çocukların ekran kullanımının uzun süreli etkilerine dair boylamsal şekilde gerçekleştirilerek, bu süreçte etkili olan diğer değişkenler ele alınabilir.
- Çocukların medya tercihleri ve altında yatan olası etmenler daha derinlemesine araştırılabilir ayrıca çocukların medya karakterleri ile kurdukları parasosyal ilişkiler incelenebilir.
- Ekran kullanımı sırasında ebeveyn ve çocuk etkileşimi, ebeveynlerin kullandıkları arabuluculuk stratejilerinin nelerden etkilendiği, ebeveynler arasındaki cinsiyet farkının çocuğun tercih ettiği medya içeriğine etkisinin ileriki çalışmalarda incelenebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- AAP Council on Communications and Media (2016). Media and Young Minds. *Pediatrics* (2016) 138 (5): e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>.
- Aarsand, P. (2019). Categorization activities in norwegian preschools: Digital tools in identifying, articulating, and assessing. *Frontiers in psychology*, 10, 973.
- Ahioğlu, N. (2008). Kültürel tarihsel kuram çerçevesinde çocuk gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 163-186.
- Akçay, D. Ve Özcebe, H. (2012). Televizyonun okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışına etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 55(2), 82-87.
- Akkaya, S., Tan, Z., Kapıdere, M., & Şahin, S. (2021). Investigation of the relationship between parents' awareness of digital parenting and the effects of digital games on their children. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 889-917.
- Aküzüm, C., Baran, E. ve Çelebi, S. (2022). Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 17(3).
- Aladé, F., Lauricella, A. R., Beaudoin-Ryan, L., & Wartella, E. (2016). Measuring with Murray: Touchscreen technology and preschoolers' *STEM learning*. *Computers in Human Behavior*, 62, 433-441.
- Üstündağ, A. (2019). 4-6 yaş arası çocuklar tarafından tercih edilen dijital oyunlar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1-19.
- Al-Gabbani, M., Morgan, G., & Eyre, J. A. (2014). *Positive relationship between duration of action video game play and visuospatial executive function in children*. In 2014 IEEE 3rd International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH) (pp. 1-4). IEEE.
- Alpert, F. (2007). Entertainment software: Suddenly huge, little understood. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*.
- Altun, D. (2018). The efficacy of multimedia stories in preschoolers' explicit and implicit story comprehension. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 629-642.
- American Academy of Pediatrics. (2016). Media and young minds: Council on communications and media. *Pediatrics*, 138(5), 1-6.
- Anand, V. (2007). A study of time management: The correlation between video game usage and academic performance markers. *CyberPsychology & Behavior*, 10(4), 552-559.
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., ... & Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological science in the public interest*, 4(3), 81-110.
- Antrilli, N. K., & Wang, S. H. (2018). Toddlers on touchscreens: immediate effects of gaming and physical activity on cognitive flexibility of 2.5-year-olds in the

US. *Journal of Children and Media*, 12(4), 496-513.

- Aral, N. ve Doğan Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 317-348.
- Arı Arat, C. ve Gülay Ogelman, H. (2021). COVID 19 “Evde Kal” sürecinin anne görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının günlük yaşamlarına yansması. *Çocuk ve Medeniyet*, 6(11), 31-53.
- Arı-Arat, C. ve Ogelman, H. G. (2021). Küçük Çocukların COVID 19 Sürecinde Teknolojik Araç Kullanımının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 15-32.
- Ariès, P., & Baldick, R. (1962). *Centuries of childhood* (p. 411). Harmondsworth: Penguin.
- Arnold, D. H., Chary, M., Gair, S. L., Helm, A. F., Herman, R., Kang, S., & Lokhandwala, S. (2021). A randomized controlled trial of an educational app to improve preschoolers’ emergent literacy skills. *Journal of Children and Media*, 15(4), 457-475.
- Arslan Çiftçi, H. (2015). *Sosyal- Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği: 48-66 aylık çocuklar için uyarlama çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M. ve Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 8(8), 34-58.
- Aslan, S. (2016). Digital educational games: Methodologies for development and software quality. Doctoral dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Aşut, Ö., Abuduxike, G., Acar-Vaizoğlu, S., & Cali, S. (2019). Relationships between screen time, internet addiction and other lifestyle behaviors with obesity among secondary school students in the Turkish Republic of Northern Cyprus. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 61(4), 568.
- Auxier, B., Anderson, M., Perrin, A., & Turner, E. (2020). Parenting children in the age of screens. <https://www.pewresearch.org/internet/2020/07/28/parenting-children-in-the-age-of-screens/>. 20.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Aydın Özgür, E. (2019). *2018 yılında Edirne merkez ilçe ve merkeze bağlı köylerde 10-14 yaş arası ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı, buna etki eden faktörler ve sağlıkla ilişkili yaşam kalitesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Aydoğdu, F. (2021). 4-6 Yaş Çocukların dijital oyun bağımlılıklarında kardeş etkisi: Nomofobi, akıllı telefon kullanma, dijital oyun oynama. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 34-49.

- Aziz, N. A. A. (2013). Children's interaction with tablet applications: Gestures and interface design. *Children*, 2(3), 447-450.
- Bahçekapılı, E., Yıldız, M., Çiftci, E., & Karal, H. (2022). Examination of children's playing game tendencies and digital game preferences based on gender. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 7-23.
- Bailey, D. H., Siegler, R., & Geary, D. C. (2014). Early predictors of middle school fraction knowledge. *Developmental Science*, 17(5), 775-785.
- Baralt, A. C. (2013). *Ways digital scaffolds are used during collaborative problem solving in the preschool classroom*. Doctoral dissertation. University of Florida, Florida.
- Basten, M., Tiemeier, H., Althoff, R. R., van de Schoot, R., Jaddoe, V. W., Hofman, A., ... & van der Ende, J. (2016). The stability of problem behavior across the preschool years: An empirical approach in the general population. *Journal of abnormal child psychology*, 44(2), 393-404.
- Baydar, N., Kağıtçıbaşı, Ç., Küntay, A. C., & Gökşen, F. (2008). Effects of an educational television program on preschoolers: Variability in benefits. *Journal of applied developmental psychology*, 29(5), 349-360.
- Beatty, C., & Egan, S. M. (2020). Screen time in early childhood: A review of prevalence, evidence and guidelines. *An Leanhb Óg*, 13(1), 17-31.
- Bedford, R., Saez de Urabain, I. R., Cheung, C. H., Karmiloff-Smith, A., & Smith, T. J. (2016). Toddlers' fine motor milestone achievement is associated with early touchscreen scrolling. *Frontiers in psychology*, 1108.
- Bergert, C., Köster, A., Krasnova, H., & Turel, O. (2020). *Missing Out on Life: Parental Perceptions of Children's Mobile Technology Use*. 15th International Conference on Wirtschaftsinformatik. Potsdam, Germany
- Berk, L. (2012). *Child development*. (9th ed). Boston, MA: Pearson.
- Bernard, J. Y., Padmapriya, N., Chen, B., Cai, S., Tan, K. H., Yap, F., ... & Müller-Riemenschneider, F. (2017). Predictors of screen viewing time in young Singaporean children: the GUSTO cohort. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 1-10.
- Beschoner, B., & Hutchison, A. (2013). iPads as a literacy teaching tool in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 16-24.
- Bickham, D. S., Blood, E. A., Walls, C. E., Shrier, L. A., & Rich, M. (2013). Characteristics of screen media use associated with higher BMI in young

adolescents. *Pediatrics*, 131(5), 935-941.

- Bingöl Karagöz D. (2017). *İnternet bağımlılığı ve bilgisayar oyun bağımlılığı yaygınlığının, ilişkili etkenlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi, Kocaeli.
- Biricik, Z. ve Atik, A. (2021). Gelenekselden dijitalde değişen oyun kavramı ve çocuklarda oluşan dijital oyun kültürü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 445-469.
- Birken, C. S., Maguire, J., Mekky, M., Manlhiot, C., Beck, C. E., Jacobson, S., ... & Parkin, P. C. (2011). Parental factors associated with screen time in pre-school children in primary-care practice: a TARGet Kids! study. *Public health nutrition*, 14(12), 2134-2138.
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, 77, 82-90.
- Blumberg, F. C., Deater-Deckard, K., Calvert, S. L., Flynn, R. M., Green, C. S., Arnold, D., & Brooks, P. J. (2019). Digital games as a context for children's cognitive development: Research recommendations and policy considerations. *Social Policy Report*, 32(1), 1-33.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). *Tools of the mind*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Australia Pty Limited.
- Bohlin, G., & Hagekull, B. (2009). Socio-emotional development: From infancy to young adulthood. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(6), 592-601.
- Bonanno, P., & Kommers, P. A. (2005). Gender differences and styles in the use of digital games. *Educational Psychology*, 25(1), 13-41.
- Borajy, S., Albkhari, D., Turkistani, H., Altuwairiqi, R., Aboalshamat, K., Altaib, T., & Almhman, W. (2019). Relationship of electronic device usage with obesity and speech delay in children. *Family Medicine & Primary Care Review*, (2), 93-97.
- Borghese, M. M., Tremblay, M. S., Leduc, G., Boyer, C., Bélanger, P., LeBlanc, A. G., ... & Chaput, J. P. (2014). Independent and combined associations of total sedentary time and television viewing time with food intake patterns of 9-to 11-year-old Canadian children. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 39(8), 937-943.
- Borgonovi, F. (2016). Video gaming and gender differences in digital and printed reading performance among 15-year-olds students in 26 countries. *Journal of adolescence*, 48, 45-61.

- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and psychopathology*, 22(4), 717-735.
- Bostancı, A. (2020). *Teknolojik araçların 10-12 yaş çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik ebeveyn tutum ve davranışlarının belirlenmesi: (Konya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Börnhorst, C., Wijnhoven, T., Kunešová, M., Yngve, A., Rito, A. I., Lissner, L., ... & Breda, J. (2015). WHO European Childhood Obesity Surveillance Initiative: associations between sleep duration, screen time and food consumption frequencies. *BMC Public health*, 15(1), 1-11.
- Brandtzæg, P. B., & Heim, J. (2009). Children's electronic gaming content preferences and psychosocial factors – Is there a connection? *Nordicom Review*, 30(2), 69–87.
- Brockmann, P. E., Diaz, B., Damiani, F., Villarroel, L., Núñez, F., & Bruni, O. (2016). Impact of television on the quality of sleep in preschool children. *Sleep medicine*, 20, 140-144.
- Broekman, F. L., Piotrowski, J. T., Beentjes, H. W., & Valkenburg, P. M. (2018). App features that fulfill parents' needs in apps for children. *Mobile media & communication*, 6(3), 367-389.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37-43.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9(1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Brown, J. E., Broom, D. H., Nicholson, J. M., & Bittman, M. (2010). Do working mothers raise couch potato kids? Maternal employment and children's lifestyle behaviours and weight in early childhood. *Social science & medicine*, 70(11), 1816-1824.

- Budak, K. S. (2020). *Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Buijzen, M., & Valkenburg, P. M. (2002). Appeals in television advertising: A content analysis of commercials aimed at children and teenagers. *Communications: The European Journal of Communication Research*, 27, 349–364.
- Burroughs, B. (2017). YouTube kids: The app economy and mobile parenting. *Social media+ society*, 3(2), 2056305117707189.
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2006). Short-term and long-term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 160(4), 348-352.
- Bülbül, H. ve Tunç, T. (2018). Telefon ve oyun bağımlılığı: Ölçek incelemesi, başlama yaşı ve başarıyla ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(21), 1-13.
- Bülbül, H., Tarkan, T. ve Aydil, F. (2018). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı: Kişisel özellikler ve başarı ile ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 97-111.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Calvert, S. L., Putnam, M. M., Aguiar, N. R., Ryan, R. M., Wright, C. A., Liu, Y. H. A., & Barba, E. (2020). Young children's mathematical learning from intelligent characters. *Child development*, 91(5), 1491-1508.
- Calvert, S. L., Rideout, V. J., Woolard, J. L., Barr, R. F., & Strouse, G. A. (2005). Age, ethnicity, and socioeconomic patterns in early computer use: A national survey. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 590-607.
- Chaudron, S., Beutel, M. E., Donoso Navarrete, V., Dreier, M., Fletcher-Watson, B., Heikkilä, A. S., ... & Wölfling, K. (2015). Young children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries. JRC; ISPRA, Italy.
- Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018). *Young Children (0-8) and Digital Technology: A Qualitative Study across Europe*, EUR 29070 EN. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/294383>

- Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2019). Safety issues in young children's digital literacy practices at home. In *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood* (pp. 134-145). Routledge.
- Chaudron, S., Marsh, J., Donoso Navarette, V., Ribbens, W., Mascheroni, G., Smahel, D., ... & Soldatova, G. (2018). Rules of engagement: Family rules on young children's access to and use of technologies. In *Digital childhoods* (pp. 131-145). Springer, Singapore.
- Chaudron, S., Plowman, L., Beutel, M. E., Černikova, M., Navarette, Donoso, Dreier, V., M., & Wölfling, K. (2015). *Young children (0–8) and digital technology—EU report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Che, D. B. (2017). *The Impact of Digital Media on Parenting*. Doctoral dissertation. Edge Hill University, United Kingdom.
- Chen, C., & Leung, L. (2016). Are you addicted to Candy Crush Saga? An exploratory study linking psychological factors to mobile social game addiction. *Telematics and Informatics*, 33(4), 1155-1166.
- Chen, L., & Shi, J. (2019). Reducing harm from media: A meta-analysis of parental mediation. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 96(1), 173-193.
- Cheng, S., Maeda, T., Yoichi, S., Yamagata, Z., Tomiwa, K., & Japan Children's Study Group. (2010). Early television exposure and children's behavioral and social outcomes at age 30 months. *Journal of epidemiology*, 1002160147-1002160147.
- Cheung, C. H., Bedford, R., Saez De Urabain, I. R., Karmiloff-Smith, A., & Smith, T. J. (2017). Daily touchscreen use in infants and toddlers is associated with reduced sleep and delayed sleep onset. *Scientific reports*, 7(1), 1-7.
- Chindamo, S., Buja, A., DeBattisti, E., Terraneo, A., Marini, E., Gomez Perez, L. J., ... & Gallimberti, L. (2019). Sleep and new media usage in toddlers. *European journal of pediatrics*, 178(4), 483-490.
- Chiong, C., & Shuler, C. (2010). *Learning: Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps*. New York, NY: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Chonchaiya, W., Sirachairat, C., Vijakhana, N., Wilaisakditipakorn, T., & Pruksananonda, C. (2015). Elevated background TV exposure over time increases behavioural scores of 18-month-old toddlers. *Acta Paediatrica*, 104(10), 1039-1046.
- Chou, H. L., & Chou, C. (2019). A quantitative analysis of factors related to Taiwan teenagers' smartphone addiction tendency using a random sample of parent-child

dyads. *Computers in Human Behavior*, 99, 335-344.

- Christakis, D. A., Garrison, M. M., Herrenkohl, T., Haggerty, K., Rivara, F. P., Zhou, C., & Liekweg, K. (2013). Modifying media content for preschool children: a randomized controlled trial. *Pediatrics*, 131(3), 431-438.
- Christakis, D. A., Gilkerson, J., Richards, J. A., Zimmerman, F. J., Garrison, M. M., Xu, D., ... & Yapanel, U. (2009). Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns: a population-based study. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 163(6), 554-558.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708-713.
- Cingel, D. P., & Krcmar, M. (2013). Predicting media use in very young children: The role of demographics and parent attitudes. *Communication Studies*, 64(4), 374-394.
- Claessens, A., & Engel, M. (2013). How important is where you start? Early mathematics knowledge and later school success. *Teachers College Record*, 115(6), 1-29.
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication theory*, 21(4), 323-343.
- Clarke, L., & Abbott, L. (2016). Young pupils', their teacher's and classroom assistants' experiences of iPads in a Northern Ireland school: "Four and five years old, who would have thought they could do that?". *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1051-1064.
- Cliff, D. P., Howard, S. J., Radesky, J. S., McNeill, J., & Vella, S. A. (2018). Early childhood media exposure and self-regulation: Bidirectional longitudinal associations. *Academic pediatrics*, 18(7), 813-819.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005, September). Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development. In *Research and Policy Report*). Washington, DC: National Conference of State Legislatures.
- Connell, S. L., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2015). Parental co-use of media technology with their young children in the USA. *Journal of Children and Media*, 9(1), 5-21.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious

games. *Computers & education*, 59(2), 661-686.

- Coşkun, T. K. ve Filiz, O. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital oyun bağımlılığına yönelik farkındalıkları. *The Turkish Journal On Addictions*, 6(2), 239-267.
- Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., Stockdale, L., & Day, R. D. (2011). Game on... girls: Associations between co-playing video games and adolescent behavioral and family outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 49(2), 160-165.
- Coyne, S. M., Radesky, J., Collier, K. M., Gentile, D. A., Linder, J. R., Nathanson, A. I., ... & Rogers, J. (2017). Parenting and digital media. *Pediatrics*, 140(Supplement_2), S112-S116.
- Coyne, S. M., Warburton, W. A., Essig, L. W., & Stockdale, L. A. (2018). Violent video games, externalizing behavior, and prosocial behavior: A five-year longitudinal study during adolescence. *Developmental psychology*, 54(10), 1868.
- Cristia, A., & Seidl, A. (2015). Parental reports on touch screen use in early childhood. *PloS one*, 10(6), e0128338.
- Çakmak, A. ve Koç, K. (2015). Anaokulu çocuklarının televizyon, kitap, bilgisayar ve oyuncaklarla geçirdikleri zamanın niteliğinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 513-534.
- Çelik, E., Özer, Y., & Özcan, S. (2021). Screen time of preschool children in relation to their parents screen usage habits and family functions. *Cukurova Medical Journal*, 46(1), 343-351.
- Çiftçi, H. A. ve Balat, G. U. (2018). Sosyal-duygusal gelişim değerlendirme ölçeği: 48-66 aylık çocuklar için uyarılma çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 74-87.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D., ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Çorbacı Oruç, A. (2008). *6 Yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Darga, H. (2021). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların evde oynadıkları dijital oyunlar ve ebeveynlerin davranışlarının belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 447-479.

- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45*, 1-7.
- Daud, A., Omar, S. Z., Hassan, M. S., Bolong, J., & Teimouri, M. (2014). Parental mediation of children's positive use of the Internet. *Life Science Journal, 11*(8), 360-369.
- Davies, D. (2010). *Child development: A practitioner's guide*. (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- De Decker, E., De Craemer, M., De Bourdeaudhuij, I., Wijndaele, K., Duvinage, K., Koletzko, B., ... & ToyBox-study group. (2012). Influencing factors of screen time in preschool children: an exploration of parents' perceptions through focus groups in six European countries. *Obesity reviews, 13*, 75-84.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. *Development and psychopathology, 10*(3), 469-493.
- Dede, O. (2021). Dünden Bugüne Çocukluk Kavramının Gelişimi ve Eğitime Yansımaları. *Current Debates on Social Sciences 7*, 43.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2021). *Social competence and social skills: A Theoretical and Practical Guide*. Springer.
- DeLisi, M., Vaughn, M. G., Gentile, D. A., Anderson, C. A., & Shook, J. J. (2013). Violent video games, delinquency, and youth violence: New evidence. *Youth Violence and Juvenile Justice, 11*(2), 132-142.
- Dilci, T., Arslan, A., & Ersoy, M. (2019). 0-12 Yaş aralığındaki çocukların dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi (Sivas ili örnekleme). *Tarih Okulu Dergisi, 12*(38), 122-142.
- Dirican, R. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi, 2*(2), 51-62.
- DiSanti, J. S., & Erickson, K. (2021). Challenging our understanding of youth sport specialization: An examination and critique of the literature through the lens of Bronfenbrenner's Person-Process-Context-Time Model. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 14*(1), 28-50.
- Domingues-Montanari, S. (2017). Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. *Journal of paediatrics and child health, 53*(4), 333-338.

- Domoff, S. E., Radesky, J. S., Harrison, K., Riley, H., Lumeng, J. C., & Miller, A. L. (2019). A naturalistic study of child and family screen media and mobile device use. *Journal of child and family studies*, 28(2), 401-410.
- Donati, M. A., Sanson, F., Mazzaresse, M., & Primi, C. (2019). Assessing video game habits and pathological behaviour in children through a new scale: Psychometric properties of the Video-Gaming Scale—For Children (VGS-C). *Psychology*, 10(16), 2190.
- Donohue, C. (2014). Technology and digital media as tools for teaching and learning in the digital age. In C. Donohue (Ed.), *Technology and digital media in the early years: Tools for teaching and learning* (pp. 21–35). New York: NAEYC.
- Dore, R. A., Shirilla, M., Hopkins, E., Collins, M., Scott, M., Schatz, J., ... & Hirsh-Pasek, K. (2019). Education in the app store: using a mobile game to support US preschoolers' vocabulary learning. *Journal of Children and Media*, 13(4), 452-471.
- Drogos, K. L., & Wilson, B. J. (2021). The Media as an Ecosystem for Family Communication. *The Routledge Handbook of Family Communication*, 391-406.
- Dubovi, I., & Tabak, I. (2019). *Examining the educative value of person-to-person knowledge sharing on social media: The case of youtube as a site of cscl?* In 13th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning (pp. 593-596). CSCL: France.
- Dunn, J., Gray, C., Moffett, P., & Mitchell, D. (2018). 'It's more funner than doing work': children's perspectives on using tablet computers in the early years of school. *Early Child Development and Care*, 188(6), 819-831.
- Edwards, S., Henderson, M., Gronn, D., Scott, A., & Mirkhil, M. (2017). Digital disconnect or digital difference? A socio-ecological perspective on young children's technology use in the home and the early childhood centre. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 1-17.
- Egan, S. M., and Murray, A. (2014). *Does time spent watching television in early childhood affect socioemotional development?* 6th Annual Growing Up in Ireland research conference, Dublin.
- Eichen, L., Hackl-Wimmer, S., Eglmaier, M. T. W., Lackner, H. K., Paechter, M., Rettenbacher, K., ... & Walter-Laager, C. (2021). Families' digital media use: Intentions, rules and activities. *British Journal of Educational Technology*, 52(6), 2162-2177.

- Elias, N., & Lemish, D. (2021). Parents' Social Uses of Mobile Phones in Public Places: The Case of Eateries in Two National Contexts. *International Journal of Communication*, 15, 19.
- Elias, N., & Sulkin, I. (2019). Screen-assisted parenting: The relationship between toddlers' screen time and parents' use of media as a parenting tool. *Journal of Family Issues*, 40(18), 2801-2822.
- Emond, J. A., Tantum, L. K., Gilbert-Diamond, D., Kim, S. J., Lansigan, R. K., & Neelon, S. B. (2018). Household chaos and screen media use among preschool-aged children: a cross-sectional study. *BMC public health*, 18(1), 1-8.
- Erboy, E., & Vural, R. A. (2010). İlköğretim 4 ve 5 sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 39-58.
- Erdoğan, N.I. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 1-17.
- Eren, H. K., & Örsal, Ö. (2018). Computer game addiction and loneliness in children. *Iranian journal of public health*, 47(10), 1504.
- Evlice, S. (2022) *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Günlük Ekran Sürelerinin ve İçeriklerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eyimaya, A. O., & Irmak, A. Y. (2021). Relationship between parenting practices and children's screen time during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Journal of pediatric nursing*, 56, 24-29.
- Fang, K., Mu, M., Liu, K., & He, Y. (2019). Screen time and childhood overweight/obesity: A systematic review and meta-analysis. *Child: care, health and development*, 45(5), 744-753.
- Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A., & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 259-275.
- Feldman, R., & Eidelman, A. I. (2009). Biological and environmental initial conditions shape the trajectories of cognitive and social-emotional development across the first years of life. *Developmental science*, 12(1), 194-200.
- Ferguson, C. J., Trigani, B., Pilato, S., Miller, S., Foley, K., & Barr, H. (2016). Violent video games don't increase hostility in teens, but they do stress girls out. *Psychiatric quarterly*, 87(1), 49-56.

- Fidan, A., Güneş, H., & Karakus, T. (2021). Investigating the digital parenting behaviors of parents on children's digital game play. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 833-857.
- Fitzpatrick, C., Lopes, M.-A., Harvey, E., Garon-Carrier, G., Berrigan, F., & Asbridge, M. (2021). An examination of risky media use by preschoolers during the COVID-19 pandemic. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-971248/v1>.
- Fleer, M. (2019). Digitally amplified practices: Beyond binaries and towards a profile of multiple digital coadjuvants. *Mind, Culture, and Activity*, 26(3), 207-220.
- Flynn, R. M., Richert, R. A., & Wartella, E. (2019). Play in a Digital World: How Interactive Digital Games Shape the Lives of Children. *American Journal of Play*, 12(1), 54-73.
- Flynn, R. M., Staiano, A. E., Beyl, R., Richert, R. A., Wartella, E., & Calvert, S. L. (2018). The influence of active gaming on cardiorespiratory fitness in Black and Hispanic youth. *Journal of School Health*, 88(10), 768-775.
- Gander, J. M. ve Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Yayıma Hazırlayan: B. Onur), (7. Baskı, s. 617-618). Ankara: İmge Kitapevi.
- Garvis, S. (2018). Digital narratives and young children. In *Digital Childhoods* (pp. 183-195). Springer, Singapore.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Bailey, D. H. (2013). Adolescents' functional numeracy is predicted by their school entry number system knowledge. *PLoS one*, 8(1), e54651.
- Genc, Z. (2014). Parents' perceptions about the mobile technology use of preschool aged children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 55-60.
- Gentile, D. A., Bender, P. K., & Anderson, C. A. (2017). Violent video game effects on salivary cortisol, arousal, and aggressive thoughts in children. *Computers in Human Behavior*, 70, 39-43.
- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., & Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), e319-e329.
- Gentile, D. A., Swing, E. L., Lim, C. G., & Khoo, A. (2012). Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality. *Psychology of popular media culture*, 1(1), 62.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (14th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545899>

- Geurts, S. M., Koning, I. M., Vossen, H., & Van den Eijnden, R. J. (2022). A qualitative study on children's digital media use and parents' self-interest. *Journal of Child and Family Studies*, 31(7), 2015-2026.
- Gilliom, M., & Shaw, D. S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and psychopathology*, 16(2), 313-333.
- Gómez-Gonzalvo, F., Molina, P., & Devís-Devís, J. (2020). Which are the patterns of video game use in Spanish school adolescents? Gender as a key factor. *Entertainment Computing*, 34, 100366.
- Gökçe, A. (2021). 0-7 Yaş arası çocuklarda mobil ekran maruziyetinin değerlendirilmesi. *Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Tıp Dergisi*, 54(2), 188-193.
- Gökçearsan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 419-435.
- Gözüm, A.İ.C. ve Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 82-100.
- Gözüm, A.İ.C., & Kandır, A. (2021). Digital games pre-schoolers play: parental mediation and examination of educational content. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3293-3326.
- Greitemeyer, T., & Mügge, D. O. (2014). Video games do affect social outcomes: A meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality and social psychology bulletin*, 40(5), 578-589.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School psychology review*.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional children*, 67(3), 331-344.
- Griffith, S. F., Hanson, K. G., Rolon-Arroyo, B., & Arnold, D. H. (2019). Promoting early achievement in low-income preschoolers in the United States with educational apps. *Journal of Children and Media*, 13(3), 328-344.
- Griffiths, M. (2010). Online video gaming: what should educational psychologists know? *Educational psychology in practice*, 26(1), 35-40.

- Griffiths, M. D., & Meredith, A. (2009). Videogame addiction and its treatment. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 39(4), 247-253.
- Guedes, S. D. C., Morais, R. L. D. S., Santos, L. R., Leite, H. R., Nobre, J. N. P., & Santos, J. N. (2019). Children's use of interactive media in early childhood-an epidemiological study. *Revista Paulista de Pediatria*, 38.
- Guerrero, M. D., Barnes, J. D., Chaput, J. P., & Tremblay, M. S. (2019). Screen time and problem behaviors in children: exploring the mediating role of sleep duration. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1), 1-10.
- Gunter, B. (2020). *Children and Television Consumption in the Digital Era: Use, Impact and Regulation*. Routledge.
- Güçlü, S. (2016). Çocukluk ve Çocukluğun Sosyolojisi Bağlamında Çocuk Hakları. *Sosyoloji Dergisi*, (1ozel), 1-22.
- Güzen, M. (2021). *COVID-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve ebeveyn rehberlik stratejilerinde görülen farklılıkların incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ogelman, H., Güngör, H., Körükçü, Ö., & Erten Sarkaya, H. (2018). Examination of the relationship between technology use of 5–6 year-old children and their social skills and social status. *Early child development and care*, 188(2), 168-182.
- Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B. M., Doğru, H., Güner, B., Arıkız, E., Akçomak, Z., Kale, E. B., Moran, İ., Aydoğdu, G. ve Kaya, E. (2016). Okul öncesi çocuklarda medya kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 6-10.
- Gürcan, A., Özhan, S. ve Uslu, R. (2008). Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü*, Ankara,1-50.
- Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: a systematic literature review. *Sleep medicine reviews*, 21, 50-58.
- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18.
- Hamlen, K. R. (2010). Re-examining gender differences in video game play: Time spent and feelings of success. *Journal of Educational Computing Research*, 43(3), 293-308.

- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A., & Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: relations with school performance and behavior. *Issues in mental health nursing*, 30(10), 638-649.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2005). Promoting positive adult functioning through social development intervention in childhood: Long-term effects from the Seattle Social Development Project. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(1), 25-31.
- Hayes, N., O'Toole, L., & Halpenny, A. M. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioners and students in early years education*. Routledge.
- Hazar, Z. (2019). An Analysis of the Relationship between Digital Game Playing Motivation and Digital Game Addiction among Children. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 31-38.
- Heintz, S., & Law, E. L. C. (2015). The game genre map: A revised game classification. In *Proceedings of the 2015 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*, 5–7 October 2015; pp. 175–184, London, UK.
- Hertler, S.C., Figueredo, A.J., Peñaherrera-Aguirre, M., Fernandes, H.B.F., & Woodley of Menie, M.A. (2018). Urie Bronfenbrenner: Toward an evolutionary ecological systems theory. In Hertler, S.C., Figueredo, A.J., Peñaherrera-Aguirre, M., Fernandes, H.B.F., & Woodley of Menie, M.A. (Eds.) *Life history evolution: A biological meta-theory for the social sciences* (pp. 323–339). Palgrave Macmillan, Cham.
- Hetherington, E., McDonald, S., Racine, N., & Tough, S. (2020). Longitudinal predictors of self-regulation at school entry: Findings from the all our families cohort. *Children*, 7(10), 186.
- Heywood, C. (2017). *A history of childhood*. John Wiley & Sons.
- Hinkley, T., Verbestel, V., Ahrens, W., Lissner, L., Molnár, D., Moreno, L. A., ... & Idefics Consortium. (2014). Early childhood electronic media use as a predictor of poorer well-being: a prospective cohort study. *JAMA pediatrics*, 168(5), 485-492.
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). Zero to eight. *Young children and their internet use*, 14.
- Homer, B. D., Hayward, E. O., Frye, J., & Plass, J. L. (2012). Gender and player characteristics in video game play of preadolescents. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1782-1789.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Examining Computer Game Addiction Level of Primary School Students in Terms of Different Variables. *Education*, 36 (159)

- Horzum, M. B., Ayas, T. ve Balta Çakır, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 76-88.
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Association between mobile technology use and child adjustment in early elementary school age. *PloS one*, 13(7), e0199959.
- Howie, E. K., Coenen, P., Campbell, A. C., Ranelli, S., & Straker, L. M. (2017). Head, trunk and arm posture amplitude and variation, muscle activity, sedentariness and physical activity of 3 to 5 year-old children during tablet computer use compared to television watching and toy play. *Applied ergonomics*, 65, 41-50.
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-120.
- Hu, B. Y., Johnson, G. K., Teo, T., & Wu, Z. (2020). Relationship between screen time and Chinese children's cognitive and social development. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(2), 183-207.
- Huber, B., Tarasuik, J., Antoniou, M. N., Garrett, C., Bowe, S. J., Kaufman, J., & Team, S. B. (2016). Young children's transfer of learning from a touchscreen device. *Computers in Human Behavior*, 56, 56-64.
- Huber, L., Plötner, M., & Schmitz, J. (2019). Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *European child & adolescent psychiatry*, 28(4), 443-459.
- Hur, M. H. (2006). Demographic, habitual, and socioeconomic determinants of Internet addiction disorder: an empirical study of Korean teenagers. *Cyberpsychology & behavior*, 9(5), 514-525.
- Hurwitz, L. B., & Schmitt, K. L. (2020). Can children benefit from early internet exposure? Short-and long-term links between internet use, digital skill, and academic performance. *Computers & Education*, 146, 103750.
- Hussain, N. H., Wook, T. S. M. T., Noor, S. M., & Mohamed, H. (2016). Children's interaction ability towards multi-touch gestures. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, 6(6), 875-881.
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2020). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. *JAMA pediatrics*, 174(1), e193869-e193869.

- Inoue, S., Yorifuji, T., Kato, T., Sanada, S., & Kawachi, I. (2016). Children's media use and self-regulation behavior: Longitudinal associations in a nationwide Japanese study. *Maternal and child health journal*, 20(10), 2084-2099.
- Islam, M. I., Biswas, R. K., & Khanam, R. (2020). Effect of internet use and electronic game-play on academic performance of Australian children. *Scientific reports*, 10(1), 1-10.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1-17. doi: 10.9779/pauefd.446654.
- Işıkoğlu, N., Erol, A., Atan, A., & AYTEKİN, S. (2021). A qualitative case study about overuse of digital play at home. *Current Psychology*, 1-11.
- Ivory, J. (2006). Still a man's game: Gender representation in online reviews of video games. *Mass Communication and Society*, 9, 103-114.
- Ivory, J. D. (2015). *A brief history of video games*. In *The Video Game Debate* (pp. 1-21). Routledge.
- Izrael, P., Karasová, M., & Yang, M. M. (2020). Parental Mediation of Digital Media Use Among Children Aged 3-8 from the Perspective of Parents' Media Competence. *The New Educational Review*, 60, 27-38.
- İlvan, T. E. (2022). *Okul öncesi dönem çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile anne-çocuk ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnce, G. (2022). *Okul öncesi dönem çocuğuna sahip ailelerin "dijital oyun ve çocuk" aile eğitimi programı öncesi ve sonrası görüşlerinin incelenmesi*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Jackson, L. A., Von Eye, A., Witt, E. A., Zhao, Y., & Fitzgerald, H. E. (2011). A longitudinal study of the effects of Internet use and videogame playing on academic performance and the roles of gender, race and income in these relationships. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 228-239.
- Jiang, J., Rosenqvist, U., Wang, H., Greiner, T., Ma, Y., & Michael Toschke, A. (2006). Risk factors for overweight in 2-to 6-year-old children in Beijing, China. *International Journal of Pediatric Obesity*, 1(2), 103-108.
- Johnson, G. M., & Puplampu, K. P. (2008). Internet use during childhood and the ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(1), n1.

- Johnston, K. (2021). Engagement and Immersion in Digital Play: Supporting Young Children's Digital Wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10179.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health*, 105(11), 2283-2290.
- Jones, I., & Park, Y. (2015). Virtual worlds: Young children using the internet. In K. L. Heider & M. R. Jalongo (Eds.), *Young children and families in the information age: Applications of technology in early childhood* (pp. 3-13). Dordrech: Springer.
- Jouret, B., Ahluwalia, N., Cristini, C., Dupuy, M., Nègre-Pages, L., Grandjean, H., & Tauber, M. (2007). Factors associated with overweight in preschool-age children in southwestern France. *The American journal of clinical nutrition*, 85(6), 1643-1649.
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner Jr, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050.
- Kalinowski, R. T. (2020). *Techies, Learners, and Consumers: A Multi-Case Ethnography of 3-and 4-Year-Olds' Digital Screen Use in Daily Life*. University of California, Irvine.
- Kanak, M., & Özyazıcı, K. (2018). An analysis of some variables influencing parental attitudes towards technology and application use and digital game playing habits in the preschool period. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 341-354.
- Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlilik/güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca, S., Karakoc, A., Gurkan, O., Onan, N., & Barlas, G. (2020). Investigation of the online game addiction level, sociodemographic characteristics and social anxiety as risk factors for online game addiction in middle school students. *Community Mental Health Journal*, 56(5), 830-838.
- Kaur, N., Gupta, M., Kiran, T., Malhi, P., & Grover, S. (2022). Sleep Problems and Their Associations with Digital Screen Exposure Among 2 to 5 Years Old Children in Chandigarh, a North Indian Union Territory. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 18(1), 45-53.
- Keikha, M., Qorbani, M., Tabaei, M. S. K., Djalalinia, S., & Kelishadi, R. (2020). Screen time activities and aggressive behaviors among children and adolescents: A

systematic review. *International journal of preventive medicine*, 11.

- Khenissi, M. A., Essalmi, F., Jemni, M., Graf, S., & Chen, N. S. (2016). Relationship between learning styles and genres of games. *Computers & Education*, 101, 1-14.
- Kılıç, A. O., Sarı, E., Yucel, H., Oğuz, M. M., Polat, E., Acoglu, E. A., & Senel, S. (2019). Exposure to and use of mobile devices in children aged 1–60 months. *European journal of pediatrics*, 178(2), 221-227.
- Kierfeld, F., Ise, E., Hanisch, C., Görtz-Dorten, A., & Döpfner, M. (2013). Effectiveness of telephone-assisted parent-administered behavioural family intervention for preschool children with externalizing problem behaviour: a randomized controlled trial. *European child & adolescent psychiatry*, 22(9), 553-565.
- Klakk, H., Wester, C. T., Olesen, L. G., Rasmussen, M. G., Kristensen, P. L., Pedersen, J., & Grøntved, A. (2020). The development of a questionnaire to assess leisure time screen-based media use and its proximal correlates in children (SCREENS-Q). *BMC public health*, 20(1), 1-12.
- Koçak, N., Pınarcık, Ö. ve Ergin, B. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Gelişim Özellikleri ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Konya Örneği). *Asian Journal Of Instruction*, 3(1), 21.
- Konok, V., & Szöke, R. (2022). Longitudinal Associations of Children's Hyperactivity/Inattention, Peer Relationship Problems and Mobile Device Use. *Sustainability*, 14(14), 8845.
- Konok, V., Liskai-Peres, K., Bunford, N., Ferdinandy, B., Jurányi, Z., Ujfalussy, D. J., ... & Miklósi, Á. (2021). Mobile use induces local attentional precedence and is associated with limited socio-cognitive skills in preschoolers. *Computers in Human Behavior*, 120, 106758.
- Koops, W. (2022). Historical Developmental Psychology: Changing Conceptions of Child Development. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, 101-118.
- Koponen, T., Salmi, P., Eklund, K., & Aro, T. (2013). Counting and RAN: Predictors of arithmetic calculation and reading fluency. *Journal of educational psychology*, 105(1), 162.
- Kostelnik, M. J., Gregory, K. M., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2012). *Guiding children's social development and learning* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth CENAGE Learning.

- Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R., & Simpson, A. (2017). The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental Review, 44*, 19-58.
- Kougioumtzidou, E., Botsoglou, K., & Kalovrektis, K. (2021). Exploratory analysis of the nature and extent in digital games and physical computing activity for elementary school students. *International Journal of Physical Computing, Wireless Sensor Networks and IoT applications*, (1-1), 1.
- Koutromanos, G. (2020). Primary School Students' Perceptions About the Use of Mobile Games in the Classroom. In *Mobile Learning Applications in Early Childhood Education* (pp. 230-250). IGI Global.
- Koutsogiannis, D., & Adampa, V. (2022). Videogames and (language) education: Towards a critical post-videogaming perspective. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-28.
- Koyuncu, T., Ünsal, A., & Arslantaş, D. (2014). Assessment of internet addiction and loneliness in secondary and high school students. *J Pak Med Assoc, 64*(9), 998-1002.
- Koyuncuoğlu, D. (2022). *4-6 yaş çocukların ekran kullanım alışkanlıkları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. KTO Karatay Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Krcmar, M., & Cingel, D. P. (2014). Parent-child joint reading in traditional and electronic formats. *Media Psychology, 17*(3), 262-281.
- Kuss, D. J. (2013). Internet gaming addiction: current perspectives. *Psychology research and behavior management, 6*, 125.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child development, 61*(4), 1081-1100.
- Lam, L. T. (2014). Internet gaming addiction, problematic use of the internet, and sleep problems: a systematic review. *Current psychiatry reports, 16*(4), 1-9.
- Lam, L. T., & Peng, Z. W. (2010). Effect of pathological use of the internet on adolescent mental health: a prospective study. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 164*(10), 901-906.
- Lan, Q. Y., Chan, K. C., Kwan, N. Y., Chan, N. Y., Wing, Y. K., Li, A. M., & Au, C. T. (2020). Sleep duration in preschool children and impact of screen time. *Sleep*

medicine, 76, 48-54.

- Lan, Q. Y., Chan, K. C., Kwan, N. Y., Chan, N. Y., Wing, Y. K., Li, A. M., & Au, C. T. (2020). Sleep duration in preschool children and impact of screen time. *Sleep medicine*, 76, 48-54.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. *Sociocultural theory and second language learning*, 1, 1-26.
- Lau, J., & Ng, K. M. (2014). Conceptualizing the counseling training environment using Bronfenbrenner's ecological theory. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(4), 423-439.
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17.
- Lavigne, H. J., Hanson, K. G., & Anderson, D. R. (2015). The influence of television coviewing on parent language directed at toddlers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.004>
- Lawrence, A. C. (2021). *Investigating Relations between Young Children's Use of Mobile Media and Their Self-Regulation*. Doctoral dissertation. University of California, Davis.
- Lawrence, A. C., Narayan, M. S., & Choe, D. E. (2020). Association of young children's use of mobile devices with their self-regulation. *JAMA pediatrics*, 174(8), 793-795.
- LeBourgeois, M. K., Hale, L., Chang, A. M., Akacem, L. D., Montgomery-Downs, H. E., & Buxton, O. M. (2017). Digital media and sleep in childhood and adolescence. *Pediatrics*, 140(Supplement_2), S92-S96.
- Lee, C., & Kim, O. (2017). Predictors of online game addiction among Korean adolescents. *Addiction Research & Theory*, 25(1), 58-66.
- Lemmens, J. S., & Hendriks, S. J. (2016). Addictive online games: Examining the relationship between game genres and Internet gaming disorder. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(4), 270-276.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009) Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77–95.

- Lev, Y. B., & Elias, N. (2020). Digital parenting: Media uses in parenting routines during the first two years of life. *Studies in Media and Communication*, 8(2), 41-48.
- Levine, L. E., Waite, B. M., Bowman, L. L., & Kachinsky, K. (2019). Mobile media use by infants and toddlers. *Computers in Human Behavior*, 94, 92-99.
- Li, H., Hsueh, Y., Yu, H., & Kitzmann, K. M. (2020). Viewing fantastical events in animated television shows: Immediate effects on Chinese preschoolers' executive function. *Frontiers in Psychology*, 11, 583174.
- Li, L., Abbey, C., Wang, H., Zhu, A., Shao, T., Dai, D., ... & Rozelle, S. (2022). The Association between Video Game Time and Adolescent Mental Health: Evidence from Rural China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14815.
- Li, X., Vanderloo, L. M., Keown-Stoneman, C. D., Cost, K. T., Charach, A., Maguire, J. L., ... & Birken, C. S. (2021). Screen use and mental health symptoms in Canadian children and youth during the COVID-19 pandemic. *JAMA network open*, 4(12), e2140875-e2140875.
- Liau, A. K., Choo, H., Li, D., Gentile, D. A., Sim, T., & Khoo, A. (2015). Pathological video-gaming among youth: A prospective study examining dynamic protective factors. *Addiction Research & Theory*, 23(4), 301-308.
- Lieberman, D. A., Fisk, M. C., & Biely, E. (2009). Digital games for young children ages three to six: From research to design. *Computers in the Schools*, 26(4), 299-313.
- Liebeskind, K. M. (2013). *Parental mediation from Looney Tunes to Angry Birds: Examining how parents are dealing with the content-specific issues of old media and the unique challenges of new media*. Doctoral dissertation. University of Pennsylvania.
- Lillard, A. S., Drell, M. B., Richey, E. M., Boguszewski, K., & Smith, E. D. (2015). Further examination of the immediate impact of television on children's executive function. *Developmental psychology*, 51(6), 792.
- Lin, H. P., Chen, K. L., Chou, W., Yuan, K. S., Yen, S. Y., Chen, Y. S., & Chow, J. C. (2020). Prolonged touch screen device usage is associated with emotional and behavioral problems, but not language delay, in toddlers. *Infant Behavior and Development*, 58, 101424.
- Lin, L. Y., Cherng, R. J., & Chen, Y. J. (2017). Effect of touch screen tablet use on fine motor development of young children. *Physical & occupational therapy in*

pediatrics, 37(5), 457-467.

- Lin, L. Y., Cherng, R. J., Chen, Y. J., Chen, Y. J., & Yang, H. M. (2015). Effects of television exposure on developmental skills among young children. *Infant behavior and development*, 38, 20-26.
- Lindblom, J., & Ziemke, T. (2003). Social situatedness of natural and artificial intelligence: Vygotsky and beyond. *Adaptive Behavior*, 11(2), 79-96.
- Linebarger, D. L., Kosanic, A. Z., Greenwood, C. R., & Doku, N. S. (2004). Effects of Viewing the Television Program Between the Lions on the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 297.
- Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In Handbook of social behavior and skills in children (pp. 9-17). Springer, Cham.
- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, 17(3), 93-103.
- Liu, J., Glenn, A. L., Cui, N., & Raine, A. (2021). Longitudinal bidirectional association between sleep and behavior problems at age 6 and 11 years. *Sleep Medicine*, 83, 290-298.
- Liu, W., Tan, L., Huang, D., Chen, N., & Liu, F. (2021). When preschoolers use tablets: The effect of educational serious games on Children's attention development. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 37(3), 234-248.
- Liu, W., Wu, X., Huang, K., Yan, S., Ma, L., Cao, H., ... & Tao, F. (2021). Early childhood screen time as a predictor of emotional and behavioral problems in children at 4 years: a birth cohort study in China. *Environmental health and preventive medicine*, 26(1), 1-9.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52(4), 581-599.
- Lobel, A., Engels, R. C., Stone, L. L., Burk, W. J., & Granic, I. (2017). Video gaming and children's psychosocial wellbeing: A longitudinal study. *Journal of youth and adolescence*, 46(4), 884-897.
- Lovato, S. B., & Waxman, S. R. (2016). Young children learning from touch screens: taking a wider view. *Frontiers in Psychology*, 7, 1078.
- Lucas, K., & Sherry, J. L. (2004). Sex differences in video game play: A communication-based explanation. *Communication research*, 31(5), 499-523.

- Lwin, M. O., Stanaland, A. J., & Miyazaki, A. D. (2008). Protecting children's privacy online: How parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness. *Journal of retailing*, 84(2), 205-217.
- MacBlain, S. (2021). *Learning theories for early years practice*. Sage
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA pediatrics*, 173(3), 244-250.
- Magee, C. A., Lee, J. K., & Vella, S. A. (2014). Bidirectional relationships between sleep duration and screen time in early childhood. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 465–470.
- Manganello, J. A., & Taylor, C. A. (2009). Television exposure as a risk factor for aggressive behavior among 3-year-old children. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 163(11), 1037-1045.
- Männikkö, N., Ruotsalainen, H., Demetrovics, Z., Lopez-Fernandez, O., Myllymäki, L., Miettunen, J., & Kääriäinen, M. (2018). Problematic gaming behavior among Finnish junior high school students: Relation to socio-demographics and gaming behavior characteristics. *Behavioral medicine*, 44(4), 324-334.
- Mares, M. L., & Pan, Z. (2013). Effects of Sesame Street: A meta-analysis of children's learning in 15 countries. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(3), 140-151.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., Lahmar, J., Scott, F., ... & Winter, P. (2015). *Exploring Play and Creativity in Pre-schooler's use of apps*: Final Project Report.
- Mäyrä, F., & Alha, K. (2020). Mobile gaming. In *The Video Game Debate 2* (pp. 107-120). Routledge.
- Mazzocco, M. M., & Thompson, R. E. (2005). Kindergarten predictors of math learning disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 142-155.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- McCoy, D. C., Peet, E. D., Ezzati, M., Danaei, G., Black, M. M., Sudfeld, C. R., ... & Fink, G. (2016). Early childhood developmental status in low-and middle-income countries: national, regional, and global prevalence estimates using predictive modeling. *PLoS medicine*, 13(6), e1002034.

- McDaniel, B. T., & Radesky, J. S. (2020). Longitudinal associations between early childhood externalizing behavior, parenting stress, and child media use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(6), 384-391.
- McEwen, R., & Dubé, A. K. (2016). Intuitive or idiomatic: An interdisciplinary study of child-tablet computer interaction. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67(5), 1169-1181.
- McGrath, P. J., & Elgar, F. J. (2015). Effects of socio-economic status on behavioral problems. *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*, 2(2), 477-482.
- McKean, C., Mensah, F. K., Eadie, P., Bavin, E. L., Bretherton, L., Cini, E., & Reilly, S. (2015). Levers for language growth: Characteristics and predictors of language trajectories between 4 and 7 years. *PloS one*, 10(8), e0134251.
- McKee, L., Colletti, C., Rakow, A., Jones, D. J., & Forehand, R. (2008). Parenting and child externalizing behaviors: Are the associations specific or diffuse? *Aggression and violent behavior*, 13(3), 201-215.
- McLinden, M. (2017). Examining proximal and distal influences on the part-time student experience through an ecological systems theory. *Teaching in Higher Education*, 22(3), 373-388.
- McNeill, J., Howard, S. J., Vella, S. A., & Cliff, D. P. (2019). Longitudinal associations of electronic application use and media program viewing with cognitive and psychosocial development in preschoolers. *Academic pediatrics*, 19(5), 520-528.
- Michael, D. R., & Chen, S. L. (2005). Serious games: Games that educate, train, and inform. *Muska & Lipman/Premier-Trade*.
- Miller-McLemore, B. J. (2019). *Let the children come: Reimagining childhood from a Christian perspective*. Fortress Press.
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., Council on Communications and Media Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Mulligan, D. A., Ameenuddin, N., Brown, A., ... & Swanson, W. S. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1), e204-e213.
- Montag, C., & Elhai, J. D. (2020). Discussing digital technology overuse in children and adolescents during the COVID-19 pandemic and beyond: On the importance of considering Affective Neuroscience Theory. *Addictive behaviors reports*, 12, 100313.

- Morrison, C. M., & Gore, H. (2010). The relationship between excessive Internet use and depression: a questionnaire-based study of 1,319 young people and adults. *Psychopathology*, 43(2), 121-126.
- Mundy, L. K., Canterford, L., Olds, T., Allen, N. B., & Patton, G. C. (2017). The association between electronic media and emotional and behavioral problems in late childhood. *Academic pediatrics*, 17(6), 620-624.
- Muslu, G. K., & Aygün, O. (2020). An analysis of computer game addiction in primary school children and its affecting factors. *Journal of addictions nursing*, 31(1), 30-38.
- Mustafaoğlu, R. ve Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- Mustonen, R., Torppa, R., & Stolt, S. (2022). Screen Time of Preschool-Aged Children and Their Mothers, and Children's Language Development. *Children*, 9(10), 1577.
- Nacher, V., Jaen, J., Navarro, E., Catala, A., & González, P. (2015). Multi-touch gestures for pre-kindergarten children. *International journal of human-computer studies*, 73, 37-51.
- Nagata, J. M., Ganson, K. T., Iyer, P., Chu, J., Baker, F. C., Gabriel, K. P., ... & Bibbins-Domingo, K. (2022). Sociodemographic Correlates of Contemporary Screen Time Use among 9-and 10-Year-Old Children. *The Journal of Pediatrics*, 240, 213-220.
- Nangle, D. W., Grover, R. L., Holleb, L. J., Cassano, M., & Fales, J. L. (2010). Defining competence and identifying target skills. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 3–19). New York: Springer.
- Nathanson, A. I., & Beyens, I. (2018). The relation between use of mobile electronic devices and bedtime resistance, sleep duration, and daytime sleepiness among preschoolers. *Behavioral sleep medicine*, 16(2), 202-219.
- Nathanson, A. I., & Beyens, I. (2018). The role of sleep in the relation between young children's mobile media use and effortful control. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(1), 1-21.
- Nathanson, A. I., Aladé, F., Sharp, M. L., Rasmussen, E. E., & Christy, K. (2014). The relation between television exposure and executive function among preschoolers. *Developmental psychology*, 50(5), 1497.
- National Mathematics Advisory Panel. (2008). *Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel*. US Department of Education.

- Navarro, J. L., & Tudge, J. R. (2022). Technologizing bronfenbrenner: neo-ecological theory. *Current Psychology*, 1-17.
- Neubert, R. (2021). *Left to Their Own Devices: Parents' Mediation of Children's Technology*. Doctoral dissertation. Northern Illinois University, Illinois.
- Neumann, M. M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian pre-school children. *Australian Journal of Education*, 58(2), 109-122.
- Neumann, M. M. (2015). Young children and screen time: Creating a mindful approach to digital technology. *Australian educational computing*, 30(2).
- Neumann, M. M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Computers & Education*, 97, 61-68.
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2014). Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 231-239.
- Neville, R. D., McArthur, B. A., Eirich, R., Lakes, K. D., & Madigan, S. (2021). Bidirectional associations between screen time and children's externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(12), 1475-1484.
- Nevski, E., & Siibak, A. (2016). The role of parents and parental mediation on 0–3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices. *Early years*, 36(3), 227-241.
- Newzoo (2020). 'The World's 2.7 billion gamers will spend \$159.3 billion on games in 2020; the market will surpass \$200 Billion by 2023'. <https://newzoo.com/insights/articles/newzoo-games-market-numbers-revenues-and-audience-2020-2023> sayfasından erişilmiştir.
- Nielsen Media Research. (2020). Nielsen estimates 121 million TV homes in the U.S. for the 2020–2021 TV season. <https://www.nielsen.com/insights/2020/nielsen-estimates-121-million-tv-homes-in-the-u-s-for-the-2020-2021-tv-season/#:~:text=According%20to%20Nielsen%20National%20Television,0.2%25%20increase%20from%20last%20year> sayfasından erişilmiştir.
- Nightingale, C. M., Rudnicka, A. R., Donin, A. S., Sattar, N., Cook, D. G., Whincup, P. H., & Owen, C. G. (2017). Screen time is associated with adiposity and insulin resistance in children. *Archives of disease in childhood*, 102(7), 612-616.
- Nikken, P. (2019). Parents' instrumental use of media in childrearing: Relationships with confidence in parenting, and health and conduct problems in children. *Journal of*

Child and Family Studies, 28(2), 531-546.

- Nikken, P., & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and technology*, 39(2), 250-266.
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of child and family studies*, 24(11), 3423-3435.
- Ocak, M. (2013). *Eğitsel dijital oyunlar: kuram, tasarım ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Ochoa, W., & Reich, S. M. (2020). Parents' Beliefs About the Benefits and Detriments of Mobile Screen Technologies for Their Young Children's Learning: A Focus on Diverse Latine Mothers and Fathers. *Frontiers in Psychology*, 11, 570712.
- Ofcom. (2014). Children and parents: Media use and attitudes report. London: Office of Communications.
https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0027/76266/childrens_2014_report.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ofcom, (2022). Children and parents: media use and attitudes report 2022. London: Office of Communications London. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2022> sayfasından erişilmiştir.
- Ofcom. (2020). Children and parents: Media use and attitudes report 2019. https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0023/190616/children-media-use-attitudes-2019-report.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Oflu, A., & Yalçın, S. S. (2019). Video game use among secondary school students and associated factors. *Arch Argent Pediatr*, 117(6):e584-e591.
- Okely, A. D., Ghersi, D., Hesketh, K. D., Santos, R., Loughran, S. P., Cliff, D. P., ... & Tremblay, M. S. (2017). A collaborative approach to adopting/adapting guidelines- The Australian 24-Hour Movement Guidelines for the early years (Birth to 5 years): an integration of physical activity, sedentary behavior, and sleep. *BMC public health*, 17(5), 167-190.
- Ólafsdóttir, S., Berg, C., Eiben, G., Lanfer, A., Reisch, L., Ahrens, W., ... & Lissner, L. (2014). Young children's screen activities, sweet drink consumption and anthropometry: results from a prospective European study. *European journal of clinical nutrition*, 68(2), 223-228.
- Olçay, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans

tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M., & Frels, R. K. (2013). Foreword: Using Bronfenbrenner's ecological systems theory to frame quantitative, qualitative, and mixed research. *International journal of multiple research approaches*, 7(1), 2-8.
- Ortega-Mohedano, F., & Pinto-Hernández, F. (2021). Predicting wellbeing in children's use of smart screen devices. *Comunicar*, 29(66), 119-128.
- Ostrov, J. M., Gentile, D. A., & Crick, N. R. (2006). Media exposure, aggression and prosocial behavior during early childhood: A longitudinal study. *Social Development*, 15(4), 612-627.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (5. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, F. (2020). İlkokul öğrencilerinin dijital oyun tercihlerinin eğitsel bir perspektiften incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(4), 380-398.
- Öztürk, A., Uğur, S., Aslı Sezer, T. ve Tezel, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının uyku ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Turkish Sleep Medicine*, 7(2), 83-91.
- Özyürek, A. (2018). Okul öncesi çocukların bilgisayar teknolojileri kullanımının annelerin görüşlerine göre incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 164(5), 425-431.
- Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., & Fraser, A. M. (2012). Getting a high-speed family connection: Associations between family media use and family connection. *Family Relations*, 61(3), 426-440.
- Paduano, S., Greco, A., Salvia, C., Borsari, L., Guadagnini, I., Pinca, J., ... & Borella, P. (2020). Relationship between physical/sedentary activities and overweight/obesity in Modena primary schools. *European Journal of Public Health*, 30(Supplement_5), ckaa166-958.
- Papadakis, S., Alexandraki, F., & Zaranis, N. (2022). Mobile device use among preschool-aged children in Greece. *Education and Information Technologies*, 27(2), 2717-2750.

- Papadakis, S., Zaranis, N., & Kalogiannakis, M. (2019). Parental involvement and attitudes towards young Greek children's mobile usage. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 22, 100144.
- Park, C., & Park, Y. R. (2014). The conceptual model on smart phone addiction among early childhood. *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(2), 147.
- Paudel, S., Jancey, J., Subedi, N., & Leavy, J. (2017). Correlates of mobile screen media use among children aged 0–8: a systematic review. *BMJ open*, 7(10), e014585.
- Paulus, F. W., Sinzig, J., Mayer, H., Weber, M., & von Gontard, A. (2018). Computer gaming disorder and ADHD in young children—a population-based study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 16(5), 1193-1207.
- Pecora, N. O. (2006). The changing nature of children's television: Fifty years of research. In N. O. Pecora, J. Murray, & E. Wartella (Eds.), *LEA's communication series. Children and television: Fifty years of research* (pp. 1–40). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pempek, T. A., & McDaniel, B. T. (2016). Young children's tablet use and associations with maternal well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 25(8), 2636-2647.
- Pınarbaşı, T. E. ve Astam, F. K. (2021). Sosyal Medyada Çocuk: YouTube Oyun Kanalları Üzerine Dramaturjik Bir Analiz. *Selçuk İletişim*, 14(3), 1183-1212.
- Pierro, R. C. (2019). *What Leads to Effective Science-teaching Practices in Preschool Classrooms? An Examination of Teachers' Person, Context, and Time Influences on Science Teaching*. Doctoral Dissertation. The University of North Carolina at Greensboro.
- Pike, A., Iervolino, A. C., Eley, T. C., Price, T. S., & Plomin, R. (2006). Environmental risk and young children's cognitive and behavioral development. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 55-66.
- Pila, S., Aladé, F., Sheehan, K. J., Lauricella, A. R., & Wartella, E. A. (2019). Learning to code via tablet applications: An evaluation of Daisy the Dinosaur and Kodable as learning tools for young children. *Computers & Education*, 128, 52-62.
- Plowman, L., & McPake, J. (2013). Seven myths about young children and technology. *Childhood Education*, 89(1), 27-33.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, 24(1), 63-74.
- Plowman, L., Stephen, C., & McPake, J. (2010). *Growing up with technology: Young children learning in a digital world*. Routledge.

- Poulain, T., Vogel, M., Neef, M., Abicht, F., Hilbert, A., Genuneit, J., ... & Kiess, W. (2018). Reciprocal associations between electronic media use and behavioral difficulties in preschoolers. *International journal of environmental research and public health*, 15(4), 814.
- Prena, K., & Sherry, J. L. (2018). Parental perspectives on video game genre preferences and motivations of children with Down syndrome. *Journal of Enabling Technologies*.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*. doi:10.1108/10748120110424816.
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2019). Digital screen time limits and young children's psychological well-being: Evidence from a population-based study. *Child development*, 90(1), e56-e65.
- Pyper, E., Harrington, D., & Manson, H. (2016). The impact of different types of parental support behaviours on child physical activity, healthy eating, and screen time: a cross-sectional study. *BMC public health*, 16(1), 1-15.
- Quaiser-Pohl, C., Geiser, C., & Lehmann, W. (2006). The relationship between computer-game preference, gender, and mental-rotation ability. *Personality and Individual Differences*, 40(3), 609-619.
- Quan, M., Pope, Z., & Gao, Z. (2018). Examining young children's physical activity and sedentary behaviors in an exergaming program using accelerometry. *Journal of Clinical Medicine*, 7(10), 302.
- Radesky, J. S., Peacock-Chambers, E., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016). Use of mobile technology to calm upset children: Associations with social-emotional development. *JAMA pediatrics*, 170(4), 397-399.
- Radesky, J. S., Weeks, H. M., Ball, R., Schaller, A., Yeo, S., Durnez, J., ... & Barr, R. (2020). Young children's use of smartphones and tablets. *Pediatrics*, 146(1).
- Rankothge, W. H., Sendanayake, S. V., Sudarshana, R. G. P., Balasooriya, B. G. G. H., Alahapperuma, D. R., & Mallawarachchi, Y. (2012). *Technology assisted tool for learning skills development in early childhood*. In International Conference on Advances in ICT for Emerging Regions (ICTer2012) (pp. 165-168). IEEE.
- Rasmussen, E. E., Keene, J. R., Berke, C. K., Densley, R. L., & Loof, T. (2017). Explaining parental coviewing: The role of social facilitation and arousal. *Communication Monographs*, 84(3), 365-384.
- Rasmussen, E. E., Shafer, A., Colwell, M. J., White, S., Punyanunt-Carter, N., Densley, R. L., & Wright, H. (2016). Relation between active mediation, exposure to Daniel

Tiger's Neighborhood, and US preschoolers' social and emotional development. *Journal of Children and Media*, 10(4), 443-461.

Rasmussen, E. E., Strouse, G. A., Colwell, M. J., Russo Johnson, C., Holiday, S., Brady, K., ... & Norman, M. S. (2019). Promoting preschoolers' emotional competence through prosocial TV and mobile app use. *Media Psychology*, 22(1), 1-22.

Raver, C. C. (2002). Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness. Social Policy Report. Volume 16, Number 3. *Society for Research in Child Development*.

Rehbein, F., & Baier, D. (2013). Family-, media-, and school-related risk factors of video game addiction: A 5-year longitudinal study. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 25(3), 118.

Reynolds, W. M. (1990). Introduction to the nature and study of internalizing disorders in children and adolescents. *School Psychology Review*, 19(2), 137-141.

Rhodes, A. (2017). Screen time and kids: What's happening in our homes? https://www.rchpoll.org.au/wp-content/uploads/2017/06/ACHP-Poll7_Detailed-Report-June21.pdf sayfasından erişilmiştir.

Rhodes, S. M., Stewart, T. M., & Kanevski, M. (2020). Immediate impact of fantastical television content on children's executive functions. *British Journal of Developmental Psychology*, 38(2), 268-288.

Rideout, V. (2013). *Zero to eight: Children's media use in America 2013*. San Francisco, CA: Common Sense Media. <https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/zero-to-eight-2013.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Rideout, V. (2017). *The Common Sense Census: Media Use by Kids Age Zero to Eight*. San Francisco: Common Sense. https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/csm_zerotoeight_fullreport_release_2.pdf sayfasından erişilmiştir.

Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). Generation M 2: Media in the Lives of 8-to 18-Year-Olds. *Henry J. Kaiser Family Foundation*.

Rideout, V., & Robb, M. B. (2020). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight, 2020*. San Francisco, CA: Common Sense Media. https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/2020_zero_to_eight_census_final_web.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Riesch, S. K., Liu, J., Kaufmann, P. G., Doswell, W. M., Cohen, S., & Vessey, J. (2019). Preventing adverse health outcomes among children and adolescents by addressing screen media practices concomitant to sleep disturbance. *Nursing outlook*, 67(4), 492-496.
- Rispoli, K. M., McGoey, K. E., Koziol, N. A., & Schreiber, J. B. (2013). The relation of parenting, child temperament, and attachment security in early childhood to social competence at school entry. *Journal of school psychology*, 51(5), 643-658.
- Robinson, T. N., Banda, J. A., Hale, L., Lu, A. S., Fleming-Milici, F., Calvert, S. L., & Wartella, E. (2017). Screen media exposure and obesity in children and adolescents. *Pediatrics*, 140(Supplement_2), S97-S101.
- Rocha, H. A. L., Correia, L. L., Leite, Á. J. M., Machado, M. M. T., Lindsay, A. C., Rocha, S. G. M. O., ... & Sudfeld, C. R. (2021). Screen time and early childhood development in Ceará, Brazil: a population-based study. *BMC public health*, 21(1), 1-8.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of family theory & review*, 5(4), 243-258.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162–179). Guilford Press.
- Rosenblum, K. L., Dayton, C. J., & Muzik, M. (2009). Infant social and emotional development: *Emerging competence in a relational context*.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). *Interpersonal problem solving and social competence in children*. In V. B. V. Hassett & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283–323). New York: Plenum
- Sağlan, R. (2019). *Adolesanlarda internet bağımlılığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Eskişehir.
- Saleem, M., Anderson, C. A., & Gentile, D. A. (2012). Effects of prosocial, neutral, and violent video games on children's helpful and hurtful behaviors. *Aggressive behavior*, 38(4), 281-287.
- Salle, T. P. L., Meyers, J., Varjas, K., & Roach, A. (2015). A cultural-ecological model of school climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3),

157-166.

- Saltuk, M. C., & Erciyes, C. (2020). Okul öncesi çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarına dair bir çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(2), 106-120.
- Sanders, T., Parker, P. D., del Pozo-Cruz, B., Noetel, M., & Lonsdale, C. (2019). Type of screen time moderates effects on outcomes in 4013 children: evidence from the Longitudinal Study of Australian Children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1), 1-10.
- Sanders, W., Parent, J., Forehand, R., Sullivan, A. D., & Jones, D. J. (2016). Parental perceptions of technology and technology-focused parenting: Associations with youth screen time. *Journal of applied developmental psychology*, 44, 28-38.
- Sarı, E. (2022). *Okul Öncesi Çocuklar ve Babalarının Kitap Okuma ile Medya Kullanımı Alışkanlıkları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Savcı, M., & Aysan, F. (2017). Technological addictions and social connectedness: predictor effect of internet addiction, social media addiction, digital game addiction and smartphone addiction on social connectedness. *Dusunen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 30(3), 202-216.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13).
- Scairpon, D. A. (2021). *Digital Screen Time: The Effects on Social and Emotional Development of Four and Five-Year-Old Children*. Doctoral dissertation. Centenary University, New Jersey.
- Schacter, J., & Jo, B. (2016). Improving low-income preschoolers mathematics achievement with Math Shelf, a preschool tablet computer curriculum. *Computers in Human Behavior*, 55, 223-229.
- Schmitt, K. L., Hurwitz, L. B., Duel, L. S., & Linebarger, D. L. N. (2018). Learning through play: The impact of web-based games on early literacy development. *Computers in Human Behavior*, 81, 378-389.
- Scholes, L., Mills, K. A., & Wallace, E. (2021). Boys' gaming identities and opportunities for learning. *Learning, Media and Technology*, 1-16.
- Seeber, S., & Wittmann, E. (2017). Social Competence Research: A Review. In: M. Mulder (Ed.): *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (p.1029–1050). Springer, Cham.

- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children. In Social competence in children* (pp. 1-9). Springer, Boston, MA.
- Shah, R. R., Fahey, N. M., Soni, A. V., Phatak, A. G., & Nimbalkar, S. M. (2019). Screen time usage among preschoolers aged 2-6 in rural Western India: A cross-sectional study. *Journal of family medicine and primary care*, 8(6), 1999.
- Shelton, L. G. (2018). *The bronfenbrenner primer: A guide to develecology* (1st ed.). New York: Routledge.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early education and development*, 12(1), 73-96.
- Skalická, V., Wold Hygen, B., Stenseng, F., Kårstad, S. B., & Wichstrøm, L. (2019). Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: A community study. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(3), 427-443.
- Skoric, M. M., Teo, L. L. C., & Neo, R. L. (2009). Children and video games: addiction, engagement, and scholastic achievement. *Cyberpsychology & behavior*, 12(5), 567-572.
- Slavin, R. E. (2003). *Educational psychology: Theory and practice* (7th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Söğüt, F. (2020). Dijital ebeveynlerin dijital oyunlar ve şiddet ilişkisine yönelik algıları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (51), 79-100.
- Spring, J. (2014). "Özgür Eğitim", Çev. A. Ekmekçi, 4. Baskı, İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Stanley, K., & Kuo, N. C. (2022). "It Takes a Village": Approaching the Development of School-Family-Community Partnerships through Bronfenbrenner's Socio-Ecological Perspectives. *Journal of Human Sciences and Extension*, 10(1), 13.
- Statista (2021). Number of mobile app downloads worldwide from 2016 to 2021. <https://www.statista.com/statistics/271644/worldwide-free-and-paid-mobile-app-store-downloads/> sayfasından erişilmiştir.
- Statista (2022). Smartphone subscriptions worldwide 2016-2021, with forecasts from 2022 to 2027 (in billions). <https://www.statista.com/statistics/330695/number-of-smartphone-users-worldwide/> sayfasından erişilmiştir.

- Statista (2022a). Number of apps available in leading app stores as of 3rd quarter 2022. <https://www.statista.com/statistics/276623/number-of-apps-available-in-leading-app-stores/#:~:text=Number%20of%20apps%20available%20in%20leading%20app%20stores%20Q3%202022&text=During%20the%20third%20quarter%20of,biggest%20number%20of%20available%20apps> sayfasından erişilmiştir.
- Statista (2022b). Most popular Apple App Store categories as of 3rd quarter 2022, by share of available apps. <https://www.statista.com/statistics/270291/popular-categories-in-the-app-store/#:~:text=As%20of%20the%20third%20quarter,in%20hosted%20in%20the%20platform> sayfasından erişilmiştir.
- Statista (2022c). Most popular Google Play app categories as of 3rd quarter 2022, by share of available apps. <https://www.statista.com/statistics/279286/google-play-android-app-categories/> sayfasından erişilmiştir.
- Stearns, P. N. (2005). *Growing up: The history of childhood in a global context* (Vol. 28). Baylor University Press.
- Stearns, P. N. (2016). *Childhood in world history*. Routledge.
- Steenhoff, T., Tharner, A., & Vaever, M. S. (2021). Internalizing and externalizing problems in preschool children: The role of mothers' and fathers' observed parenting behavior in a well-resourced sample. *Scandinavian journal of psychology*, 62(3), 374-385.
- Stevenson, H. W., & Newman, R. S. (1986). Long-term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child development*, 646-659.
- Stieler-Hunt, C., & Jones, C. M. (2015). Educators who believe: Understanding the enthusiasm of teachers who use digital games in the classroom. *Research in Learning Technology*, 23.
- St. Peters, M., Fitch, M., Huston, A. C., Wright, J. C., & Eakins, D. J. (1991). Television and families: What do young children watch with their parents?. *Child development*, 62(6), 1409-1423.
- Straker, L., Zabatiero, J., Danby, S., Thorpe, K., & Edwards, S. (2018). Conflicting guidelines on young children's screen time and use of digital technology create policy and practice dilemmas. *The Journal of pediatrics*, 202, 300-303.
- Strasburger, V. C. (2004). Children, adolescents, and the media. *Current problems in pediatric and adolescent health care*, 34(2), 54-113.
- Suchert, V., Hanewinkel, R., & Isensee, B. (2015). Sedentary behavior and indicators of mental health in school-aged children and adolescents: A systematic review.

Preventive medicine, 76, 48-57.

- Sugawara, M., Matsumoto, S., Murohashi, H., Sakai, A., & Isshiki, N. (2015). Trajectories of early television contact in japan: relationship with preschoolers' externalizing problems. *Journal of Children and Media*, 9(4), 453-471.
- Sweetser, P., Johnson, D., Ozdowska, A., & Wyeth, P. (2012). Active versus passive screen time for young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 94-98.
- Şirin, S. (2021). Okul öncesi dönem neden bu kadar önemli? E. A. Acar (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitime Giriş içinde* (1. Baskı, s. 1-84). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi.
- Taborsky, B., & Oliveira, R. F. (2012). Social competence: an evolutionary approach. *Trends in ecology & evolution*, 27(12), 679-688.
- Talan, T. ve Kalinkara, Y. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama eğilimlerinin ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Malatya ili örneği. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(1), 1-13.
- Tamana, S. K., Ezeugwu, V., Chikuma, J., Lefebvre, D. L., Azad, M. B., Moraes, T. J., ... & Mandhane, P. J. (2019). Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the CHILD birth cohort study. *PloS one*, 14(4), e0213995.
- Taveras, E. M., Sandora, T. J., Shih, M. C., Ross-Degnan, D., Goldmann, D. A., & Gillman, M. W. (2006). The association of television and video viewing with fast food intake by preschool-age children. *Obesity*, 14(11), 2034-2041.
- Taylor, G., Monaghan, P., & Westermann, G. (2018). Investigating the association between children's screen media exposure and vocabulary size in the UK. *Journal of Children and Media*, 12(1), 51-65.
- Teepe, R. C., Molenaar, I., & Verhoeven, L. (2017). Technology-enhanced storytelling stimulating parent-child interaction and preschool children's vocabulary knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(2), 123-136.
- Teramoto, S., Soeda, A., Hayashi, Y., Saito, K., & Urashima, M. (2005). Problematic behaviours of 3-year-old children in Japan: Relationship with socioeconomic and family backgrounds. *Early human development*, 81(6), 563-569.
- Topaloğlu, Z. Ç. (2013). *4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T. ve Akbulut, A. (2016). Çocukların Dijital Oyun Kullanımına İlişkin Annelerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278.
- Tosun, N., & Mihci, C. (2020). An examination of digital parenting behavior in parents with preschool children in the context of lifelong learning. *Sustainability*, 12(18), 7654.
- Tran, A. W. (2018). *Young Children's Use of Mobile Technology: Impacts on Self-Regulation and Aggression*. Doctoral dissertation, University of Windsor, Canada.
- Tran, L. L. (2021). *The Role of Technology in Facilitating Young Children's Literacy Development: A Qualitative Study with Preschool and Kindergarten Teachers*. Doctoral dissertation, California State University, Long Beach.
- Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J. P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., ... & Zehr, L. (2016). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: an integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S311-S327.
- Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of family theory & review*, 1(4), 198-210.
- Tudge, J., & Hogan, D. (2005). An ecological approach to observations of children's everyday lives. *Researching children's experience*, 102-121.
- TÜİK (2011). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2011. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2011-8572](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2011-8572) sayfasından erişim sağlanmıştır.
- TÜİK (2013). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2013. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2013-13569](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2013-13569) sayfasından erişim sağlanmıştır.
- Türe, Ş. ve Velipaşaoğlu, S. (2022). COVID-19 Salgını Sürecinde 3-9 Yaş Arasındaki Çocukların Ekran Maruziyet Süresinin Belirlenmesi ve Ekran Maruziyetine Etki Eden Etmenlerin İncelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 16(5).
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri->

[Kullanım-Arastırması-2021-41132](#) sayfasından erişilmiştir.

- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive medicine reports*, 12, 271-283.
- Uçak, E. R. (2021). *5-6 yaş çocuklarının tablet/telefon kullanımlarının sosyal duygusal gelişimleri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Uzundağ, B. A., Altundal, M. N., & Keşşafoglu, D. (2022). Screen Media Exposure in Early Childhood and Its Relation to Children's Self-Regulation. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2022.
- Ünsal, A. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâsı ve dijital oyun bağımlılıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Valkenburg, P. M., Piotrowski, J. T., Hermanns, J., & De Leeuw, R. (2013). Developing and validating the perceived parental media mediation scale: A self-determination perspective. *Human Communication Research*, 39(4), 445-469.
- Van der Ende, J., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2016). The bidirectional pathways between internalizing and externalizing problems and academic performance from 6 to 18 years. *Development and psychopathology*, 28(3), 855-867.
- Van Petegem, S., de Ferrer, E., Soenens, B., van Rooij, A. J., & Van Looy, J. (2019). Parents' degree and style of restrictive mediation of young children's digital gaming: Associations with parental attitudes and perceived child adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 28(5), 1379-1391.
- Vanbecelaere, S., Van den Berghe, K., Cornillie, F., Sasanguie, D., Reynvoet, B., & Depaepe, F. (2020). The effects of two digital educational games on cognitive and non-cognitive math and reading outcomes. *Computers & Education*, 143, 103680.
- Vandewater, E. A., Rideout, V. J., Wartella, E. A., Huang, X., Lee, J. H., & Shim, M. S. (2007). Digital childhood: electronic media and technology use among infants, toddlers, and preschoolers. *Pediatrics*, 119(5), e1006-e1015.
- Varadarajan, S., Govindarajan Venguidesvarane, A., Ramaswamy, K. N., Rajamohan, M., Krupa, M., & Winfred Christadoss, S. B. (2021). Prevalence of excessive screen time and its association with developmental delay in children aged < 5 years: A population-based cross-sectional study in India. *Plos one*, 16(7), e0254102.

- Vatavu, R. D., Cramariuc, G., & Schipor, D. M. (2015). Touch interaction for children aged 3 to 6 years: Experimental findings and relationship to motor skills. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 54-76.
- Velicu, A., Chaudron, S., Dias, P., Brito, R., & Lobe, B. (2019). Parental Concerns Regarding Young Children And Digital Technology. An Exploratory Qualitative Investigation In Three European Countries. *Revista Romana de Sociologie*, 30(3/4), 1-18.
- Veraksa, N., Veraksa, A., Gavrilova, M., Bukhalenkova, D., Oshchepkova, E., & Chursina, A. (2021). Short-and Long-Term Effects of Passive and Active Screen Time on Young Children's Phonological Memory. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 140). Frontiers.
- Verenikina, I. (2010). Vygotsky in twenty-first-century research. In *EdMedia+ innovate learning* (pp. 16-25). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Vittrup, B., Snider, S., Rose, K. K., & Rippy, J. (2016). Parental perceptions of the role of media and technology in their young children's lives. *Journal of Early Childhood Research*, 14(1), 43-54.
- Walter-Laager, C., Brandenburg, K., Tinguely, L., Schwarz, J., Pfiffner, M. R., & Moschner, B. (2017). Media-assisted language learning for young children: Effects of a word-learning app on the vocabulary acquisition of two-year-olds. *British Journal of Educational Technology*, 48(4), 1062-1072.
- Wan, M. W., Fitch-Bunce, C., Heron, K., & Lester, E. (2021). Infant screen media usage and social-emotional functioning. *Infant Behavior and Development*, 62, 101509.
- Wang, J. L., Rost, D. H., Qiao, R. J., & Monk, R. (2020). Academic stress and smartphone dependence among Chinese adolescents: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review*, 118, 105029.
- Wang, J. L., Sheng, J. R., & Wang, H. Z. (2019). The association between mobile game addiction and depression, social anxiety, and loneliness. *Frontiers in public health*, 247.
- Wang, L., Luo, J., Bai, Y., Kong, J., Luo, J., Gao, W., & Sun, X. (2013). Internet addiction of adolescents in China: Prevalence, predictors, and association with well-being. *Addiction Research & Theory*, 21(1), 62-69.
- Webster, E. K., Martin, C. K., & Staiano, A. E. (2019). Fundamental motor skills, screen-time, and physical activity in preschoolers. *Journal of sport and health science*, 8(2), 114-121.

- Weis, R., & Cerankosky, B. C. (2010). Effects of video-game ownership on young boys' academic and behavioral functioning: A randomized, controlled study. *Psychological science, 21*(4), 463-470.
- Wenz-Gross, M., Yoo, Y., Upshur, C. C., & Gambino, A. J. (2018). Pathways to kindergarten readiness: The roles of second step early learning curriculum and social emotional, executive functioning, preschool academic and task behavior skills. *Frontiers in psychology, 1886*.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). The importance of play. *University of Cambridge, Toy Industries of Europe. The importance of play.*
- Wiederhold, B. K. (2020). Connecting through technology during the coronavirus disease 2019 pandemic: Avoiding "Zoom Fatigue". *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 23*(7), 437-438.
- Witek, C. T., Finserås, T. R., Pallesen, S., Mentzoni, R. A., Hanss, D., Griffiths, M. D., & Molde, H. (2016). Prevalence and predictors of video game addiction: A study based on a national representative sample of gamers. *International journal of mental health and addiction, 14*(5), 672-686.
- Wong, R. S., Tung, K. T., Rao, N., Ho, F. K., Chan, K. L., Fu, K. W., ... & Ip, P. (2021). A longitudinal study of the relation between childhood activities and psychosocial adjustment in early adolescence. *International journal of environmental research and public health, 18*(10), 5299.
- Wood, E., Petkovski, M., De Pasquale, D., Gottardo, A., Evans, M. A., & Savage, R. S. (2016). Parent scaffolding of young children when engaged with mobile technology. *Frontiers in Psychology, 7*, 690.
- World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization.
- Wright, J. C., Huston, A. C., Vandewater, E. A., Bickham, D. S., Scantlin, R. M., Kotler, J. A., ... & Finkelstein, J. (2001). American children's use of electronic media in 1997: A national survey. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(1), 31-47.
- Wu, R. E. (2020). *The Effect of the Math Application MathemAntics on Preschoolers' Math Performance*. Columbia University.
- Wu, X., Tao, S., Rutayisire, E., Chen, Y., Huang, K., & Tao, F. (2017). The relationship between screen time, nighttime sleep duration, and behavioural problems in preschool children in China. *European child & adolescent psychiatry, 26*(5), 541-548.

- Xia, M., Li, X., & Tudge, J. R. (2020). Operationalizing Urie Bronfenbrenner's process-person-Context-time model. *Human Development*, 64(1), 10-20.
- Yadav, S., & Chakraborty, P. (2017). Children aged two to four are able to scribble and draw using a smartphone app. *Acta Paediatrica*, 106(6), 991-994.
- Yadav, S., Chakraborty, P., Kaul, A., Gupta, B., & Garg, A. (2020). Ability of children to perform touchscreen gestures and follow prompting techniques when using mobile apps. *Clinical and Experimental Pediatrics*, 63(6), 232.
- Yalçın, S. S., Tezol, Ö., Çaylan, N., Erat Nergiz, M., Yildiz, D., Çiçek, Ş., & Oflu, A. (2021). Evaluation of problematic screen exposure in pre-schoolers using a unique tool called "seven-in-seven screen exposure questionnaire": cross-sectional study. *BMC pediatrics*, 21(1), 1-11.
- Yates, T., Ostrosky, M. M., Cheatham, G. A., Fettig, A., Shaffer, L., & Santos, R. M. (2008). Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence. *The Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning*, 1-19.
- Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental review*, 9(1), 64-100.
- Yengil, E., Güner, P. D. ve Topakkaya, Ö. K. (2019). Okul öncesi çocuklarda ve ebeveynlerinde teknolojik cihaz kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Tıp Dergisi*, 10(36), 14-19.
- Yıldız, H., Öztora, S. ve Dağdeviren, H. N. (2022). Anaokulu Çocuklarının Teknolojik Alet Kullanımı, Ebeveynlerinin Tutum ve Davranışları. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 26(3), 108-115.
- Yıldız, İ., & Kanak, M. (2021). Çocukların dijital teknoloji kullanımı ve ebeveyn yaklaşımları: Kesitsel bir çalışma. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 15(2), 306-314.
- Yılmaz, E., Yel, S., & Griffiths, M. D. (2022). Comparison of children's social problem-solving skills who play videogames and traditional games: A cross-cultural study. *Computers & Education*, 104548.
- Young, K. S. (2017) Family therapy for adolescent and childhood internet gaming addiction. In K. S. Young and C. N. de Abreu (eds.) *Internet addiction in children and adolescents: risk factors, assessment, and treatment* (pp. 243–255). New York, NY: Springer.

- Zhang, D., & Livingstone, S. (2019). Inequalities in how parents support their children's development with digital technologies. *United Kingdom: LSE Department of Media and Communications*.
- Zhao, J., Zhang, Y., Jiang, F., Ip, P., Ho, F. K. W., Zhang, Y., & Huang, H. (2018). Excessive screen time and psychosocial well-being: the mediating role of body mass index, sleep duration, and parent-child interaction. *The Journal of pediatrics*, 202, 157-162.
- Zhu, R., Fang, H., Chen, M., Hu, X., Cao, Y., Yang, F., & Xia, K. (2020). Screen time and sleep disorder in preschool children: identifying the safe threshold in a digital world. *Public health*, 186, 204-210.
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *The Journal of pediatrics*, 151(4), 364-368.
- Zornado, J. L. (2002). *Inventing the Child: Culture, Ideology and the Story of the Child*. Garland Science.

EKLER

Ek.1 Araştırma İzin Belgesi

Araştırma İzin Belgesi



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-38756097
Konu : Anket Uygulama İzni

10/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 26.11.2021 tarihli ve 133489 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe GÖKÇEN, "3-6 Yaş Çocukların Ekran Kullanımlarının Aile Rehberliği, Sosyal Duygusal ve Akademik Özellikleri Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel anasınıfları ve anaokullarında öğrenim gören 3-6 yaş çocukların velilerine ve öğretmenlerine uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtilmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/12/2021
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.natik.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.I. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99



Belgenin güvenli elektronik imza ile doğrulanması için: <https://www.natik.gov.tr/meb-ebys> 3b2d_7ba4_365a_97a9_53ff

Ek.3 Ölçek Kullanımı Onay Belgeleri

Ölçek izin talebi Gelen Kutusu x



Ayşe Gökçen

Bilge Hocam Merhabalar, Ben Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Ayşe Gökçen. Hocam Dr. Öğr. Üyesi Atiye Adak Özdemir'in danışmanı

1 Eyl 20



Bilge Selçuk

Alıcı: |

Merhaba Ayşe,

Sana ölçeği ve gerekli bilgileri yollayalım tabii. Başarılar diliyorum çalışmalarında.

Ayşe Bilge Selçuk

1 Eyl 2021 Çar 16:45

Ölçek İzin Talebi Gelen Kutusu x



Ayşe Gökçen

Kadriye Hocam Merhabalar, Ben Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Ayşe Gökçen, Hocam Dr. Öğr. Üyesi Atiye Adak Özdemir'in danışma

29 Ağu 2



Kadriye Selin Budak

Alıcı: ben

Merhaba Ayşe,

Ölçek kullanım formu ekte yer almaktadır. Çalışmanızda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Sevgilerimle

Kadriye Selin BUDAK

30 Ağu 2021 Pzt 19:50