60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN GÖRSEL ALGI GELİŞİMLERİ ile ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ve OYUNCAK TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ

Beyzanur KAYA
201197107

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2022

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN GÖRSEL ALGI GELİŞİMLERİ ile ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ve OYUNCAK TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ

Beyzanur KAYA
201197107
Orcid: 0000-0002-0192-6222

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2022



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Araştırmamda bana her daim destek veren danışmanım sevgili hocam Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN'a; araştırmama destek olan Arş. Gör. Hamdi ÖZDEMİR'e; lisansüstü eğitimim süresince deneyimlerini bizlerle paylaşan değerli hocalarım Prof. Dr. Ayla OKTAY'a ve Prof. Dr. Rengin ZEMBAT'a; lisans eğitimimde üzerimde emekleri çok olan başta Prof. Dr. Haluk YAVUZER ve Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN olmak üzere tüm kıymetli hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırmama yardımları dokunan, bu süre zarfında desteğini ve bana olan güvenlerini hissettiren dostlarım, iyi ki varsınız…

Bir çocuğun ilk öğretmenleri olan kıymetli anne-babamın, hem akademik hem iş hayatım boyunca bana göstermiş oldukları destek paha biçilemez. Öncelikle merhametli, iyi bir insan olmamı bana kazandırdığınız için teşekkür ederim. Çocukları için durmaksızın çalışan, çabalayan babama, çoğu zaman kendinden fedakarlık yapan, lisansüstü eğitimimin ilk destekçisi olan anneme, bana teyzelik duygularını yaşatan ablalarıma sonsuz teşekkürler…

Hayatına dokunduğum ve dokunacağım tüm çocuklarıma…

Beyzanur KAYA

Eylül, 2022

ÖZ

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN GÖRSEL ALGI GELİŞİMLERİ ile ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ve OYUNCAK TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ

Beyzanur Kaya
Yüksek Lisans Tezi
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Handan Doğan
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Bu araştırmada 60-72 aylık çocukların görsel algı gelişimleri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 60-72 aylık çocukların görsel algı gelişimleri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin ve oyuncak tercihlerinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 yılı eğitim öğretim yılı içerisinde Edirne ili Merkez ilçesinde yaşayan, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 6 resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay arası 104 çocuk ile çalışma grubunda yer alan çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada; Demografik Bilgi Formu, Öğretmen Formu, Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Frostig Görsel Algı Testi veri toplama araçları kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik tekniklerden Pearson Korelasyon analizi ve Frekans analizleri, Tek Faktör Varyans Analizi (ANOVA), Bağımsız İki Grup Arası Farkların Testi (independent samples t-test) kullanılmıştır. Yapılan istatistik analizler sonucunda görsel algı gelişimi ile erken okuryazarlık becerileri arasında ilişki bulunmuştur. Görsel algı gelişimi anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erken okuryazarlık becerileri anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, kitap okumaya başlanma yaşına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Görsel algı gelişimi ile en çok tercih edilen oyuncak türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Görsel algı, Erken okuryazarlık, Oyuncak.

ABSTRACT

INVESTİGATİON OF THE RELATİONSHİP BETWEEN THE VİSUAL PERCEPTİON DEVELOPMENT AND EARLY LİTERACY SKİLLS OF 60-72 MONTH-OLD CHİLDREN AND THEİR TOY PREFERENCES

Beyzanur Kaya
Master Thesis
Department of Basic Education
Preschool Education Programme
Thesis Advisor: Dr. Instructor Member of Handan Doğan
Maltepe University Graduate Education Institute, 2022

This study aims to analyze the relationship between visual perception development and early literacy skills of children who aged between 60-72 months in additon to their toy preferences. Correlational analysis model is used in this study. The study grup consists of 104 children who are aged between 60-72 months, live in the central district of Edirne city and attend 6 different preschool institutions which are officially connected to the provincial directorate for national education in the academic year of 2021-2022 and parents and teachers of these students. Demographic information form, early literacy test (erot), frostig visual perception test and data collection tools are used in this study. Data parametric techniques such as pearson correlation analysis, frequency analysis, analysis of variance for single factor (anova) and independent t-test are used in order to analyze the collected data. Results of statistical analysis show that there is a correlation between the visual perception development and early literacy skills. Visual perception development shows a meaningful difference according to the educational level of both parents. Early literacy skills show a meaningful difference according to the educational level of both parents and the age which parents start reading books to their children. Finally there is a meaningful difference between the visual perception development and the toy which is mostly preferred.

Keywords: Early Literacy, Visual Perception, Toy

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
KISALTMALAR xi
1. GİRİŞ 1
1.1 Problem 1
1.2 Amaç 3
1.3 Önem 4
1.4 Varsayımlar 5
1.5 Sınırlıklar 5
1.6 Tanımlar 5
2. GENEL BİLGİLER 6
2.1 Erken Çocukluk Dönemi ve Gelişimi 6
2.1.1 Algı ve algısal gelişim 6
2.1.2 Görsel algı ve gelişimi 8
2.1.3 Görsel algılama alanları 9
2.1.4 Görsel algıyı etkileyen faktörler 10
2.1.5 Görsel algının değerlendirilmesi 11

2.1.6 Görsel algıyla ilgili araştırmalar 12
2.2 Erken Okuryazarlık 14
2.2.1 Erken okuryazarlık bileşenleri 15
2.2.2 Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi 17
2.2.3 Erken okuryazarlığı etkileyen faktörler 18
2.2.4 Erken okuryazarlığın değerlendirilmesi 19
2.2.5 Erken okuryazarlıkla ilgili araştırmalar 20
2.3 Erken Çocukluk Döneminde Oyun ve Oyuncak 21
2.3.1 Oyun türleri 22
2.3.2 Oyunun gelişimdeki önemi 24
2.3.3 Oyuncağın gelişime etkisi 24
2.3.4 Oyuncakların sınıflandırılması 25
2.3.5 Çocukların oyuncak tercihleri 26
2.3.6 Oyuncakla ilgili araştırmalar 27
3. YÖNTEM 29
3.1 Araştırma Modeli 29
3.2 Araştırma Grubu 29
3.3 Veriler ve Toplanması 31
3.4 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 36
4. BULGULAR VE TARTIŞMA 39
4.1 Bulgular 39
4.2 Tartışma 66
5. SONUÇ ve ÖNERİLER 77

5.1 Özet 77
5.2 Yargı 78
5.3 Öneriler 79
KAYNAKLAR 81
EKLER 94
EK-1: EROT Kullanım İzin Belgesi 94
EK-2: EROT Uygulayıcı Sertifikası 95
EK-3: Frostig Görsel Algı Testi Uygulayıcı Sertifikası 96
EK-4: İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni 97
EK-5: Etik Kurul İzni 98
ÖZGEÇMİŞ 99

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışmaya Katılan Çocuklara ve Ailelere Ait Bilgiler 29
Tablo 3.2. Çocukların Diğer Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Dağılımları 31
Tablo 3.3. Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine İlişkin Bulgular 37
Tablo 4.1. Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Türlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı..... 39
Tablo 4.2. Çocukların En Çok Tercih Ettikleri Oyuncaklara Göre Dağılımı 41
Tablo 4.3. Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular 41
Tablo 4.4. Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 42
Tablo 4.5. Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 42
Tablo 4.6. Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 45
Tablo 4.7. Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 47
Tablo 4.8. Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutlarının Dokunmatik Cihazlar ile Geçirilen Süreye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 49
Tablo 4.9. Frostig Görsel Algı Testine Ait Durumların En Çok Tercih Edilen Oyuncak Türüne İlişkin Bulgular..... 50
Tablo 4.10. EROT ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular 51
Tablo 4.11. EROT ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 52
Tablo 4.12. EROT ve Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 53
Tablo 4.13. EROT ve Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 56
Tablo 4.14. EROT ve Alt Boyutlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 59
Tablo 4.15. EROT ve Alt Boyutlarının Dokunmatik Cihazlar ile Geçirilen Süreye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 61

Tablo 4.16. EROT Toplam Puanına Ait Durumların Kitap Okumaya Başlanma Yaşına İlişkin Bulgular 63
Tablo 4.17. EROT Toplam Puanına Ait Durumların En Çok Tercih Edilen Oyuncak Türüne İlişkin Bulgular..... 64
Tablo 4.18. EROT Toplam Puanı ve Alt Boyutları ile Frostig Görsel Algı Testi Toplam puanı ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonel Sonuçlar İlişkin Bulgular 64

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

EROT : Erken Okuryazarlık Testi

1. GİRİŞ

1.1 Problem

Okul öncesi eğitim; çocuk doğduktan ilkokul dönemine kadar geçen süreyi içine alan, tüm gelişim alanlarının büyük derecede kazanıldığı, kişilik temellerinin atıldığı, ailelerin ve öğretmenlerin aktif rol aldığı eğitim zarfıdır (MEB, 2013).

Ülkemizde okul öncesi eğitimin amaçlarından biri çocuğu ilköğretime hazır hale gelmesini sağlamaktır. Bu bir anayasal gerekliliktir. Ayrıca Milli Eğitim Temel yasasının fırsat eşitliği ile de yakından ilgilidir (Oktay, 2018).

Okul öncesi eğitim kurumlarının önemi, çocukları ilkokullara hazırlayan birer kuruluş olmalarından kaynaklı daha da artırmaktadır. Yapılan çalışmalar, okul öncesi kurumunda eğitim alarak ilkokula giden çocukların, okul öncesi kurumunda eğitim almayan çocuklara göre daha girişken, uyumlu ve katılımcı oldukları yönündedir**.** Froebel'e göre, çocukları öğrenmeye karşı ilgili hale getirmek anaokulunun amaçlarındandır (Yavuzer, 2015).

Gelişim, öğrenmeyle çok yakından ilgilidir. Kişide deneyimler yoluyla meydana gelen kalıcı sayılabilecek değişimler öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme olanaklarının beş N'sini her daim gelişim düzeyi belirlemektedir. Gelişimin iki öğesi öğrenme ve olgunlaşma olarak düşünülebilir. Tüm gelişim alanları çok önemlidir fakat bilişsel gelişim, öğrenme konusunda en belirleyici olanıdır (Celasun, 2014).

İnsanoğlu, doğduğu günden itibaren duyuları aracılığıyla dünyayı algılamakta ve yorumlamaktadır. Görme, en yoğun kullanılan duyudur. Görme duyusunun öğrenme üzerinde %75 olarak etkisinin olduğu ifade edilmektedir. Görme duyusu aracılığıyla elde edilen verilerin algılanması ve yorumlanması sonucunda görsel algı oluşmaktadır (Cömert Özata, 2015).

Görsel algı doğumdan itibaren hızla gelişme göstermektedir. Bebek altıncı ayına geldiğinde görsel düzeyi yetişkinle benzerlik göstermektedir. Doğuştan ve çevresel etkenlerin görsel algı üzerinde etkileşimi ön planda kabul edilse de görsel olarak

deneyim, gelişim için esas olarak görülmektedir ve fizyolojik yapıların işleyişinde görsel bilgileri aktif hale getirme yeteneği zaman içerisinde artmaktadır. Kritik dönemler zamanında temel algı deneyimleri olmadığı süre zarfında algı yeteneği daima sınırlı düzeyde kalabilmektedir (Arkonaç, 2005). Görsel algılamadaki yeteneklerinden dolayı çocuklar hem okumayı hem yazmayı hem de aritmetik yapabilmeyi ve okul yaşamında başarı gösterebilmeleri için gerekli görülen bütün diğer becerileri öğrenmektedirler (Doğan, 1989).

Erken okuryazarlık, çocuklara ilkokula başlarken kolaylık sağlayan, okumayı öğrenme sürecine başarılı başlamayı ve okumayı öğrendiği zaman okuduğunu anlamada başarı sergilemesine temel oluşturacak becerilerdir. Çocukların tüm gelişim alanlarında okul öncesi yılları en hızlı dönem olduğundan erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi içinde en uygun olduğu dönem olarak düşünülmektedir. İleriye dönük okul hayatında yaşanılacak başarıların temel yordayıcısı olarak görülmektedir (Kargın vd., 2021).

Okul öncesi yıllarında birçok çocuk okuma ve yazmaya başlar. Fakat aileler tarafından çocukların çabaları fark edilmez. Aslında çocuklar karalamalar yaparak yazarlar ve kitaba bakıyormuş gibi okurlar. Bu erken okuryazarlık deneyimleri ilerideki okuma ve yazma için temel oluşturmaktadır. Kültürden kültüre okuryazarlık deneyimleri değişmektedir. Çocukların hepsi standart yazı bilgisini kazanmış bir şekilde okula gelmezler. Ama çocukların tamamı kişisel ifade yetenekleri ile gelirler; ailelerin bazıları sözel ifadeleri bazıları da sanatsal ifadeleri öne çıkarmaktadırlar (Öztürk, 2018).

Her çocuğun yaşamında oyun, anayasal bir parçadır. Oyun, bireylerin doğal gereksinimidir bu yüzden hem çocuklar hem de büyükler oyunu sevmektedirler. Oyunun öncelikle okul öncesi döneminde olan çocukların gelişim sürecinde ve eğitiminde ayrı bir yeri vardır. Oyun, çocukların hayatına hakim olan bir faaliyettir (Petrovska, Sivevska & Cackov, 2013).

Oyun, gelişimin bütün alanlarını pozitif yönde etkiler ve becerilerin edinilmesinde temel oluşturur. Erken çocukluk dönemindeki çocukların merak duygularından öğrenmeleri de hızlı gerçekleşir. Çocuklar bu hızlı öğrenme döneminde oyunlar oynayarak ihtiyaçlarını doğrudan karşılarlar. Oyun oynama süreçlerinde çocuklar yaşam becerileri; sosyal beceriler, problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve düşünme becerilerinde

deneyim kazanırlar. Çocuk, oyun oynadıkça gelişimi ve büyümesi pozitif olarak desteklenir. Dolayısıyla gelişim ve oyun birbirlerini sarmal biçimde etkilerler. Oyun, çocukların öğrenme ve gelişimleri yönünde birçok kaynağın sağlayacağı imkandan daha fazla etkilidir (Copple vd., 2009).

Okul öncesi döneminde eğitim oyunla desteklenmelidir. Fantastik hikayeler okuma, çocukların etkin okuryazar olmasında teşvik edicidir. Çocuklar hikayede yer alan fantastik kişiler ve olaylarla hayal güçlerini zenginleştirirler. Hikayedeki karakterlere vb. özenip bunları oyunlarına taşırlar. Bu aynı zamanda sembolleri kullanmaktır. Sonuçta okuma yazmada da semboller sisteminin çözümlenmesi yer alır. Böylece oyunda olan sembolleştirme, yansıtma ve yapılandırmalar çocuğun okuma yazma öğrenme sürecinde temel becerilerdir (Johnson vd., 2005, akt. Tuğrul, 2015).

Çocukların hem gelişiminde hem de okumaya hazırlık süreçlerinde tercih ettikleri oyuncaklar önemli bir yere sahiptir. Buradan yola çıkılarak 60-72 aylık çocukların görsel algı gelişimleri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı; 60-72 aylık çocukların görsel algı gelişimleri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin ve oyuncak tercihlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

1) Çocukların görsel algı gelişimleri ve erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
2) Çocukların görsel algı gelişimleri ve erken okuryazarlık becerileri en çok tercih edilen oyuncağa göre farklılaşmaktadır.

Araştırmada cevap aranacak sorular şunlardır:

1) Görsel algı gelişimi (göz motor koordinasyonu, şekil zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekanla konumun algılanması, mekan ilişkilerinin algılanması, görsel algı toplam puan) ile erken okuryazarlık becerileri (alıcı dil, ifade edici dil, genel isimlendirme, işlev

bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama, EROT toplam puan) arasında ilişki var mıdır?

2) Görsel algı gelişimi, çocuğun cinsiyetine, anne-baba eğitim düzeyine, okul öncesi eğitimi alma süresine, dokunmatik cihazlarla geçirilen süreye göre farklılaşmakta mıdır?

3) Erken okuryazarlık becerileri, çocuğun cinsiyetine, anne-baba eğitim düzeyine, okul öncesi eğitimi alma süresine, dokunmatik cihazlarla geçirilen süreye, çocuğa kitap okumaya başlanma yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

4) Çocukların görsel algı gelişimi en çok tercih edilen oyuncağa göre farklılaşmakta mıdır?

5) Çocukların erken okuryazarlık becerileri en çok tercih edilen oyuncağa göre farklılaşmakta mıdır?

1.3 Önem

Erken okuryazarlık becerilerinin ilerleyen zamanlardaki okuma süreçlerinde yeri önemlidir. Bu becerileri iyi kazanmış çocuklar akranlarına göre okumayı öğrenme süreçlerinde daha başarılı oldukları görülmektedir. Erken okuryazarlığın çocuklarda geliştirilmesi bu yönden önem arz etmektedir. Çocuklarda erken okuryazarlık becerileri incelendiğinde sözcük bilgisi/sözel dil, harf bilgisi, yazı farkındalığı, fonolojik (ses bilgisel) farkındalık faktörleri bulunmaktadır (Akoğlu, 2015; Gencer, 2019; Sağlam, 2020; Özbay, 2019; Öztürkçe, 2020). Öğrenme için bu faktörlerin yanında gelişimin de etkisi yadsınamamaktadır. Oyun ve oyuncağın gelişimdeki olumlu yönleri konusunda literatürde birçok yayın bulunmaktadır (Budak, 2016; Kaçar, 2016; Arslan, Dilci, 2017; Adak Özdemir, Ramazan, 2012). Tercih edilen oyuncakların hem gelişimde hem de öğrenmede etkisi görülmektedir. Bu bilgi göz önünde bulundurularak gelişimde önemli görülen görsel algı gelişimi ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki ve çocukların oyuncak tercihleri araştırılmak istenmiştir. Literatürdeki oyuncak tercihi konulu çalışmalar genel gelişim üzerine incelenmiştir. Bu çalışmayla oyuncak tercihlerinin görsel algı gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerindeki etkisi ortaya konarak alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Ebeveynlerin bilgi formlarını yansız doldurduğu varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlıklar

Bu araştırma;

- 2021-2022 akademik yılıyla ve bu yılda yaşanan pandemi dönemi ile,
- Araştırmaya dahil edilen 104 çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve 6 öğretmen ile,
- Demografik bilgi formu, anket formu sorularından elde edilen bilgiler ile,
- Erken Okuryazarlık Testi, Frostig Görsel Algı Testi ve bunların ölçtüğü boyutlarla,
- Edirne ili Merkez ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 6 resmi okul öncesi eğitim kurumu ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Erken Okuryazarlık: Okula başlanılmasıyla birden elde edilen ve ya hiç elde edilemeyen bir olgudan ziyade, çocukluk süreçlerinden beri gelişimsel zaman içerisinde sahip olunan okuryazarlık anlamına gelmektedir (Dinç ve Parpucu, 2019). Okuma-yazmanın öncesi olarak görülen türlü beceri, tutum ve bilgileri ve bu gelişimleri destekleyici çevreleri ele almaktadır (Teale & Sulzby, 1986).

Görsel Algılama: Görsel uyaranları kazanma becerisidir. Ayırt edicilikle ilgisi olup nesneler arası benzerlik ve farklılıkları tanımaktadır. Bunları önceki yaşantılarla birleştirerek yorumlama yeteneğidir (Mangır ve Aral, 1990).

2. GENEL BİLGİLER

2.1 Erken Çocukluk Dönemi ve Gelişimi

Erken çocukluk devri, doğumdan 8 yaşa kadar tüm gelişim alanlarında hızlı gelişme gösterdiği ve gelişimi etkileyen tüm faaliyetleri kapsayan bir dönemdir (Bertan vd., 2009). Bu dönem, kendi içinde oldukça önemli bazı dönemlere ayrılmaktadır ve ilk üç yılın sonundan itibaren çocuk açısından gelişim, etkileşimlerle devam etmektedir. Bu dönemde çocuk açısından gelişim süreci ve gelecekte oluşacak öğrenmeler ve etkileşim için temel bir yapı oluşturulduğu için aslında gelişimin büyük bir bölümü hazırlanmış olarak kabul edilmektedir (Capito ve Yarbrough, 2015).

Sosyal ve bilişsel gelişimin, kazanılan davranışların ve sıhhatli insanlar olabilmek adına bütün unsurların sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için ebeveynlere, eğitimcilere ve uzmanlara önemli sorumluluklar düşmektedir. Erken çocukluk devri, insanın hayatının temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda bireyin sağlam temellere dayanan bir gelişim göstermesi, gelecekteki yaşamını da derinden etkilemektedir. Erken çocukluk dönemine ilişkin gelişme alanları, bütüncül bir bağlam içinde değerlendirilmelidir. Çünkü her kavram birbiriyle etkileşim içindedir ve çocuk da yetişkinliğinde bunlara paralel olarak etkileşim gerçekleştirmektedir. Sağlıklı bir toplum, sağlıklı gelişmiş bireylerden oluşmaktadır. Bu anlamda konuya rasyonel ve bütüncül bir yaklaşım gereklilik taşımaktadır (Kostelnik vd., 2015).

Sağlıklı insanlar, sağlıklı toplumu meydana getirmektedir ve sağlıklı bir birey, erken çocukluk döneminde yaşamış olduğu gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmüştür. Gelişim, sonu gelmeyen bir süreçtir ancak erken çocukluk dönemindeki tecrübeler, yetişkinlik dönemini de etkilemesi açısından önemli dönemlerdendir. Bu süreç içerisinde edinilen tecrübeler, yaşamın diğer dönemlerini doğrudan etkilemektedir. Bunun sebebi ise bireyin bu dönemde kazandığı alışkanlıkları, davranışları, düşünceleri ve duyguları geleceğe taşımasıdır. Dolayısıyla bu dönem, birey için oldukça etkilidir.

2.1.1 Algı ve algısal gelişim

Algı, en genel ifade ile duyular aracılığıyla bilinçte farkındalık oluşturulmasıdır. İnsanlar doğumlarından itibaren çevreleri ile olan etkileşimlerini algıları aracılığıyla

sağlamaktadırlar. Bu yüzden algı konusunda yapılan araştırmalar erken çocukluk dönemlerini de kapsamaktadır. Bir hadisenin veya bir objenin varlığının duyum aracılığıyla bilinç alanına alınması olarak tanımlanan algı, çoğu zaman duyum ile karıştırılmaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Duyum ile algı arasında fark bulunmaktadır. Duyum, duyu organları ile çevreyle gerçekleştirilen etkileşimde bilginin alınması ve beyne iletilmesidir; algı ise bu bilgilere anlam yüklenmesidir (Wynn ve Wiggins, 2008). Dolayısıyla duyum maddenin ham hâli olarak nitelendirilebilirken, algı ise son hâli olarak nitelendirilmektedir.

Algısal gelişim, temelde öğrenme ile ilişkisi var olan bir hali anlatmaktadır. Wade (2005), duyum ile algı arasında erken çocukluk zamanlarında önem arz eden ilişkiye vurgu yapmıştır. Duyular ile algılama, öğrenmenin en önemli destekleyici unsurlarından birisi olduğu için çocukların duyularının uyarılması, yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında etkilidir.

Algı ve algısal gelişim, çeşitli disiplinlerle etkileşim halinde olduğundan çeşitli yönleriyle incelenmiştir. Ancak tanımlamalardaki ortak nokta, çevreyle gerçekleştirilen etkileşim sonucunda alınan bilginin düzenlenmesi, yorumlanması ve seçilmesidir (Atkinson, 1999). Oktay'a (2002) göre insan gelişiminin belli kademelerinde özel alıcı devirler yer almaktadır. Dolayısıyla bu dönemlerin bilinmesi ve çocuğun sahip olduğu yetenekler doğrultusunda eğitim verilmesi, hem öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadır hem de algısal gelişimi desteklemektedir. Algılamanın temelini özne ve nesne arasındaki etkileşim oluşturmaktadır. Ancak bu etkileşim gerçekleşirken bazı çocukların algısal gelişim süreçlerinin hızlı, bazı çocuklarının da yavaş gerçekleştiği görülmektedir. Bu durumun belirleyicileri ise duygu ve fikirler, gereksinim ve beklentiler, bilişsel eğilim ve tecrübeler gibi çeşitli içsel ve dışsal koşullardır (Jersild, 1979).

Algısal gelişim, Goldstone'a (1998) göre dört alt boyutta incelenmektedir. Buna göre dikkat yoğunluğu, uyarıcının belleğe yerleştirilmesi, ayırt etme ve bir araya getirme olarak dört boyuta sahip olan algısal gelişimde temel nokta gelişime odaklanmadır. Dikkat yoğunluğu; algının kalıcı olmasının temel koşulunu oluşturmaktadır. Uyarıcının belleğe yerleştirilmesi ise tekrarlama ile mümkündür. Örneğin tekrar eden uyarıcı önce

olduğu gibi belleğe alınmakta, tekrar etmesi dolayısıyla bir süre sonra daha hızlı algılanmaktadır. Ayırt etme, uyarıcının önce bütün olarak algılanmasını, sonrasında ise özelliklerine göre ayırt edilmesini ifade etmektedir. Birleştirme ise ayırt etmenin tersi olarak nitelendirilmektedir. Algılanan uyarıcının parçalarının birleştirilmesi ile bütünlük sağlanmaktadır.

2.1.2 Görsel algı ve gelişimi

Algı söz konusu olduğunda çoğunlukla görme duyusu düşünülmektedir ancak görme ile görsel algı aynı anlamda kullanılmamaktadır. Çünkü algı görme duyusu ile sınırlandırılamaz, aynı zamanda pasif bir nitelik taşımamaktadır. Birey, çevresindeki her şeyi görebilmektedir ancak gördüklerini yorumlamadığı durumlarda görsel algıdan bahsetmek mümkün değildir.

Bakmak ile görmenin aynı anlama gelmediği gibi görmek ile görsel algı da aynı anlamı taşımamaktadır. Görmek, görsel algılamanın alt basamağı olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, duyum ile algının farklı şeyler olması şeklinde açıklanmaktadır. Görmek fiziksel bir durumu ifade ederken algı bilişsel bir sürece vurgu yapmaktadır. Bruck (1994), görsel algılamayı ışık uyarımı ile açıklamıştır ve karmaşık işlemler şeklinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Göz bebeği gerektiğine küçülmekte veya büyümekte, böylece ışığın alım halini düzenlemektedir. Işık uyaranlarını bir araya getiren sinirler tüm uyarımları düzenlemekte, görme siniri ile beyne iletilmektedir. Beyinde bu veriler normal bir işleyiş biçimde değerlendirilmekte, sonucunda görsel algılama gerçekleşmektedir. Açıklamadan anlaşılacağı üzere görsel algı, görmenin ötesinde bir durumdur. Bu bağlamda görsel algı hem fizyolojik hem de bilişsel sürecin etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir. Örneğin bir kişi bir nesneyi gördüğünde o nesnenin ne olduğunu düşünme eylemi sonucunda bulmaktadır.

Görsel algılama; tanıma, ayırt etme ve yorumlama yeteneği ile ilişkilidir. Benveniste (1995), görsel algılamanın okul başarısında önem arz ettiğini dile getirmiştir. Özellikle okuma yeteneği açısından zekâdan da öncelik gösteren görsel algılama konusunda yapılan çalışmalarda; görsel algı becerileri yüksek olan çocukların okuma seviyelerinin akranlarına kıyasla daha iyi olduğuna varılmıştır (Kurtz, 2006).

Robinson (2011), görsel algılama kabiliyeti ile okuma durumu arasında ilişki var olduğunu dile getirmiştir. Delcamp (1983) da benzer şekilde çocukların görsel algı ve okuma kabiliyetlerinde ilişki olduğuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda görsel algının geliştirilmesi için çeşitli programlar geliştirilmiştir. "Frostig Görsel Algı Eğitim Programı" bu programlara örnek olarak gösterilmektedir. Bu programın uygulandığı çocuklarda olumlu ilerlemeler görüldüğü belirlenmiştir (Gluckman ve Barling, 1980).

2.1.3 Görsel algılama alanları

Göz-motor koordinasyonu, şekil zemin algısı, şekil sabitliği, mekânda konumun algılanması ve mekânsal ilişkilerin algılanması görsel algılamanın alanlarını oluşturarak beş bölümde incelemektedir (Frostig, 1961).

Göz-motor koordinasyonu; göz ve vücut hareketlerinin uyumlu olmasını ifade etmek için kullanılmaktadır. Bireyin hareketlerinin başarıya ulaşması için kusursuz bir göz-motor koordinasyonu gerekmektedir. Frostig (1961), görme duyusu ile çevreden gelen uyarıcıların algılanması ile vücudun bu uyarıcılara uygun hareketlerle tepki geliştirmesini göz-motor koordinasyonu şeklinde açıklamıştır. Resim yapabilmek, yazı yazabilmek, oyun oynayabilmek ve denge sağlayabilmek gibi hareketler çocuğun gelişimi için oldukça önemlidir. Bu bağlamda göz-motor koordinasyonu çocuk açısından gelişimin her alanını etkilemektedir.

Şekil zemin algısı; iki bölümde değerlendirilmektedir. Cüceloğlu'na (2001) göre insanlara şekiller görsel zeminde daha yakın gözükmektedir ve belli biçime sahip olduğu için tanımlaması kolaydır ancak zemin ise tanımlaması oldukça zor bir madde olarak değerlendirilmektedir. Çocuğun etrafında oldukça fazla uyaran bulunmaktadır ve çocuk, uyarıcılar arasından önce şekli sonrasında ise zemini algılamaktadır. Dikkatin farklı uyarıcıya yönelmesi durumunda yeni uyarıcı şekil, öncesinde şekil olarak nitelendirilen uyarıcı ise zemin olarak nitelendirilmektedir.

Şekil sabitliği; bir nesnenin ilk hâli ile algılanmasının, sonraki süreçte de devam etmesidir. Başka bir ifadeyle, etrafta uyaranların olduğu halde nesnelerin biçim, renk, boyut gibi bir takım özelliklerinin algı düzeyinde değişmeden kalması, şekil sabitliği

olarak açıklanmaktadır. Şekil sabitliği aracılığıyla bir nesnenin farklı açılardan görünmesine rağmen değişmeden algılanması sağlanmakta, bu durum algıda bütünlük oluşması anlamına gelmektedir. Çocuklar açısından bakıldığında şekil sabitliği altı ve yedi yaş aralığında hızlı bir şekilde gelişmektedir ve görsel algı çerçevesinde zenginleştirilmiş bir çevrede yetiştiyse on iki yaşlarında yetişkin seviyesine ulaşması mümkündür (Akdemir, 2006).

Mekânda konumun algılanması; nesnelerin mekân içindeki konumlarının algılanma şekline ilişkindir. Bireyler çevredeki uyarıcıları algılarken, kendilerini merkeze koymakta ve nesneleri kendileri merkezde olacak biçimde yerleştirerek algılamaktadır. Bu durum karşısında sorun yaşayan çocuklar, nesnelerin kendileri ile olan ilişkilerini doğru olarak algılamakta yetersiz kalmaktadırlar. Reinartz ve Reinartz'e göre (1975) böyle bir sorun ise özellikle okuma ve yazma gibi etkinliklerde de sorun yaşanmasına neden olmaktadır.

Mekânsal ilişkileri algılama boyutu; nesnelerin konumlarının ilişkisi anlamına gelmektedir. Bu algılama yeteneği, çevredeki nesnelerin birbirlerine ve bireyin kendisine olan uzaklıklarının fark edilmesidir. Dönmez'e (1993) göre çocuklar ilk önce kendi konumlarını fark etmekte, sonra yakın çevrelerinde bulunan nesnelerin kendilerine olan uzaklıklarını değerlendirmektedir.

2.1.4 Görsel algıyı etkileyen faktörler

Görsel algıda etki gösteren etmenler; dikkat, hazırlayıcı kurulum, belleme, duyusal mahrumiyet ve istek olarak ifade edilmektedir.

Dikkat; bireylerin algılamalarında olduğu kadar algılama sürecinin tamamında oldukça önemlidir. Algının seçici niteliği dolayısıyla belirgin biçimde algılanan uyarıcılar insan yaşamının odağında bulunmaktayken belli belirsiz farkında olunan uyarıcılar ise odaktan ziyade sınırlarda bulunmaktadırlar. Dikkat değişken nitelik taşıdığı için hiçbir uyarıcının uzun bir süre boyunca dikkat çekmesi mümkün değildir. Dolayısıyla insan algısı sürekli olarak değişkenlik göstermektedir (Morgan, 1995). Bloom'a (1979) göre dikkat üzerinde etkili olan dışsal unsurlar; şiddet ve büyüklük, kontrast, çizgi tekrar ve çizgi harekettir.

Hazırlayıcı kurulum; bireyin içinden gelen uyarıcıların diğer uyarıcılar karşısında kendini ispatlamasıdır. Bu durumda birey, değişik uyarıcılar arasında yalnızca bir uyarıcıya karşı tepki hazırlığı geliştirmektedir. Uyarıcıya ilişkin bilginin anlamlı olması da hazırlayıcı kurulum ile yakından bağ olduğunu açıklamaktadır. Diğer bir deyişle birey, kendisi ile anlamlı bulduğu uyarıcıya daha çok dikkat etme eğilimi göstermektedir (Morgan, 1995).

Öğrenme; deneyimler yoluyla kazanılan bilgilerin mevcut algıları etkilemesidir. Birey, doğumundan itibaren aktif bir öğrenme süreci içinde bulunmaktadır ve öğrendiklerinden edindiği deneyimler, mevcut algılarını şekillendirmede oldukça etkilidir (Morgan, 1995).

Duyusal yoksunluk; algıda değişikliğe neden olması bakımından önemlidir ve çoğu zaman olumlu olmayan bir olayı açıklamada ifade edilmektedir. Morgan'a (1995) göre bireylerin duyusal yaşantıdan yoksun olmaları, algılama konusunda eksikliğe neden olmaktadır ve yapılan araştırmalar, yoksunluk koşullarında bireylerin algılarında değişiklik meydana geldiğini göstermiştir.

Güdü; bireyin içinden gelen ve yoğunlaşmayı ifade etmektedir. Algıda önemli bir etkisi olduğu görülen güdü, bireyin görmek istediklerini seçici olarak algılamasını sağlamaktadır (Morgan, 1995).

2.1.5 Görsel algının değerlendirilmesi

Görsel algıdaki temel amaç, bireylerin bir nesne veya doğadaki varlıkların niteliklerine odaklanmalarını sağlamaktır. Bu gerçekleştiğinde neyin, nasıl, hangi özellikleri ile görmeleri ve algılanmaları öğrenilmektedir. Meager (1993), bireylerin öğrendiklerinin gördükleriyle yakın ilişki içinde olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla daha iyi görebilmek bireyin daha iyi algılaması ve öğrenebilmesi için gerekliliktir. Görsel olarak çevrenin algılanması, birey açısından düşüncelerin ve hislerin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda görsel algılama becerisinin her türlü gelişimi desteklediği söylenebilir. Görsel algı ile zekâ düzeyi ve düşünce gücü arasında karşılıklı bir nedensellik ilişkisi bulunmaktadır.

Etraftaki uyarıcıların anlaşılırlığı önemli olarak kabul edilse de yalnız başına yeterli görülmemektedir. Bu uyarıcıların sistem hâlinde düzenlenmesi gerekmektedir. Beyinde oluşturulan şekil örüntüleri, uyarıcıların görsel kavram rolünün iki yönünü ortaya çıkarmaktadır. Birincisi genelliğe sahip olmaları, ikincisi ise kolay teşhis edilebilmeleridir. Bu bağlamda algı, bireysel bir şekilden ziyade algıyı oluşturan örüntü türüne işaret etmektedir (Arnheim, 2004).

Bireyin dış dünya ile birbirini etkilediği kabul edilen gereçlerin başı görsel algıdır ve görsel algının etkili değerlendirmesinin yapılması, görsel algı becerileri konusunda bozuklukların ve sorunların erken dönemde ortaya çıkarılması ve bu sorunların önlenmesi konusunda çalışmaların yapılmasına olanak tanımaktadır. Görsel algıyı değerlendirmek için birçok araç yapılmasına karşın araştırmanlar, görsel algı ile motor becerilerin çeşitli nörolojik düzenin iki etmeni olduğunu ifade etmişlerdir. Newcomer ve Hammil bu yeteneklerin aynı olmadığını dile getirmişler ve görsel algıyı becerilerden farklı düzeyde test edecek gereçler ortaya koymuşlardır (Christian, 2010). Bununla ilgili envanterlerde motor koordinasyonu içinde barındırmaktadır. Çocuklardan motor koordinasyon düzeyi yeterli görülmeyenlerin görsel algılarının test edilmesi zorlaşmakta ve ya yeterli sonuçlar elde edilmemektedir.

2.1.6 Görsel algıyla ilgili araştırmalar

Wesson ve Kispert'in (1986) çalışması görsel motor entegrasyon için sıklıkla ele alınan Beery Görsel Motor Entegrasyon Testi ve Bender Görsel Motor Gestalt Testi ile motor entegrasyonu değerlendirmek için yeterli olduğu değerlendirilen Görsel Analiz Becerileri testlerinin kullanılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, deneklere uygulanan testler arasındaki performans farklılıklarının ortaya çıkarılması olmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre her üç test sayesinde uygun performans gösteren ve görsel algısı uygun performans göstermeyen gruplar ayırt edilebilmektedir. Ayrıca belirtilen üç testin tamamının birbirleriyle anlamlı bir ölçüde ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Hammill (1990), görsel algı ile okuduğunu anlayabilme arasında gerçekleşen bağı tespit etmek üzere gerçekleştirdiği araştırmada, iki ölçütte anlamlı bağ olduğuna varılmıştır.

Koç (2002), okul öncesi eğitim kurumuna giden öğrencilere Frostig Görsel Algı Testi uygulamış; çalışmanın amacını ise öğrencilerin görsel algı düzeylerinin desteklenmesi açısından model bir izlencenin gerçekleştirilmesi olarak belirtmiştir. Yapılan ön testte, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin görsel algı becerilerinin eşit olduğu sonucu çıkmıştır. Göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin, sekil sabitliği, mekânla konumun ve mekân ilişkilerinin idrak edilmesi gibi konularda görsel algı becerilerini geliştirmek adına örnek bir program hazırlanmış, deney grubuna 10 hafta süre boyunca uygulanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre uygulanan bu program, deney kümesindeki öğrencilerin görsel algı düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olmuş ve başarılı sonuçlar vermiştir.

Desai ve Rege (2005), SP'li çocuklarda bütünleştirme ile el yazısı beceri düzeylerindeki bağı inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, normal gelişim sergileyen 40 çocuğun kontrol kümesini, SP'li 10 çocuğun ise deney kümesini gerçekleştirmiştir. Veriler Gelişimsel Görsel-Motor Bütünleştirme Testi ile toplanmıştır. Bu test iki kümede de gerçekleştirilmiş ve serebral palsili çocuklara 2 ay süreyle terapi verilmiştir. Terapi sonrasında test tekrar uygulanmış ve anlamlı bir sonuç alınmıştır. Bu testin sonuçlarına göre, SP'li çocuklar yaşıyla uyumlu gelişimi olan çocuklardan anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Bunun yanında, serebral palsili çocuklara uygulanan ilk ve son testler arasında da farklılık olduğu saptanmıştır.

Josman (2006), farklı bölgelerde yaşamını idame ettiren Filistinli ve İsrailli çocukların görsel algı ve görsel-motor becerilerini farklı ölçütler açısından incelediği çalışmasında Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi, Motor Beceri Gerektirmeyen Görsel Algı Testi, Bruininks-Oseretsky Motor Beceri Testi uygulanmıştır. Çocukların yaşadığı çevre hakkında bilgi toplanması amacıyla form doldurulmuş ve şehirde yaşamını idame ettiren çocukların görsel algı düzeylerinin yüksek olduğu, ebeveynlerin öğrenim seviyesiyle doğru orantılı olarak çocuklarda görsel algı becerilerinin geliştiği ve okulların eğitim açısından sunduğu imkânların artmasıyla da görsel algı becerilerinin geliştiği saptanmıştır. Dolayısıyla İsrailli çocukların Filistinli çocuklara oranla daha sağlıklı gelişime sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Cheung vd. (2006), Hong Kong'ta yaşayan çocukların görsel algı düzeylerini görsel algı envanterinde kabul edilen normları karşılaştırmışlar; cinsiyet, yaş ve derslik arasındaki bağın gerçekleşip gerçekleşmediğini incelemişlerdir. 289 çocuğun oluşturduğu örneklem grubuna göre el-göz koordinasyonu, mekânsal konumun ve mekân ilişkilerinin algılanması alt boyutlarında en fazla değere ulaşılmıştır. Derslik arasında el-göz koordinasyonu ve görsel motor hız haricinde bütün alt boyutlarda farklılığın önem arz ettiğine varılmıştır.

Konuyla ilgili çalışmalar dikkate alındığında, görsel algı becerileri konusunda farkların ortaya çıkarılması amacı olduğu ve eğitim materyalleriyle, eğitim seviyesiyle ve çocuğun çevresi ile görsel algı becerilerinin gelişim göstermesinin mümkün olabileceği görülmektedir.

2.2 Erken Okuryazarlık

1900'lü yılların başlarına kadar okuryazarlığın eğitim yoluyla ilkokul birinci sınıftan itibaren başladığı yaklaşımı genel kabul görmüştür. Bu durumun sebebi olarak da çocuk açısından okumayı öğrenebilmesi için gerekli olgunluğa erişmesini beklemek gerektiği yaklaşımı gösterilmiştir. Dolayısıyla okuma konusunda gerçekleştirilen etkinlikler için çocukların bu olgunluğa erişmesi beklendiği için ilkokula kadar gerçekleştirilmemiştir. Ancak diğer gelişim alanları bağlamında, örneğin oyuna teşvik etmek, problem çözme becerisini geliştirmek ve yaratıcılığın teşvik edilmesi gibi konular açısından kitap ve buna benzer materyallerden faydalanılmıştır (Morrow, 2005). Morphett ve Washburne'ün yaptığı çalışmaların sonuçları, çocukların okuma ve yazmayı öğrenmeye başlamasında geçerli kabul edilen vaktin 6 yaş ve 6 aylık olgunluk olduğunu göstermiştir (Briggs ve Sampson, 1981). Ancak bu olgunluk, okuryazarlık açısından değil, okuryazarlık için hazırlık açısından değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, çocukların bazı gelişim alanlarının desteklenmesi suretiyle bu olgunluğa erişmesi için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Marie Clay tarafından "Filizlenen Okuryazarlık (Burgeoning Literacy)" kavramı da bu anlayışla ortaya çıkarılmıştır. Bu kavram, okuma ve yazmayı bilmeyen çocukların okuryazarlığa ilişkin materyalleri kullanarak okuma ve yazmayı taklit etmesi olarak tanımlanmıştır (Canadian Council On Learning, 2006).

Erken okuryazarlık olarak da ifade edilen filizlenen okuryazarlık kavramı, çocukların okuma ve yazma becerilerini kazanmadan önce bu konu hakkındaki ön becerileri olarak görülmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Teale ve Sulzby'ye (1986) göre erken okuryazarlık, anaokulundan daha önce kazanılan bir beceri olarak nitelendirilmektedir ve diğer gelişim alanlarıyla da ilgisi bulunmaktadır.

Erken okuryazarlık konusunda dikkat çeken iki görüş bulunmaktadır. Buna göre okuryazarlık ve okuryazarlık öncesi dönem arasında net bir ayrışmadan söz etmek doğru olmaz; erken okuryazarlık becerileri resmi öğretimden evvel başlamaktadır. Bu beceriler okuma ve yazma hazırlığından daha derin bir anlama gelmektedir; ayrıca öteki gelişim sahalarıyla da paralel olarak bağlantılıdır (Whitehurst ve Lonnigan, 1998).

2.2.1 Erken okuryazarlık bileşenleri

Okul öncesi eğitimin hedeflerinden biri, çocuklara okuma ve yazmayı öğretmekten ziyade; okuma ve yazmayı daha hızlı öğrenebilmeleri için gerekli ön becerileri kazandırmaktır. Bu sayede çocukların okuma, yazma ve okula ilişkin algılarının olumlu yönde etkilenmesi gerçekleşebilmektedir.

Erken okuryazarlık bileşenlerine bakıldığında, ilk olarak ses bilgisel farkındalık kavramını açıklamak gerekmektedir. Strickland ve Riley-Ayers (2007), ses bilgisel farkındalığın temel olarak konuşma dilindeki seslerin fark edilmesi ve kullanılması yeteneği olduğunu ifade etmişlerdir. Önemli bir bileşen olan ses bilgisel farkındalığın gelişmesiyle çocuklar, ifade edici dili daha ufak parçalara ayırabilmektedirler ve düzenlemek için çeşitli yöntem geliştirebilmektedirler (Pinker, 1994).

Ses bilgisel farkındalık bileşeninde "farkındalık" kelimesinin kullanılmasının önemli bir sebebi bulunmaktadır. Hem bilgi hem de beceriyi nitelendirdiği için kullanılan "farkındalık", kavramın dile ilişkin farklılıkları ve benzerlikleri algılama yeteneği anlamına gelmektedir. Kelimeler seslerine ayrılmakta, sesler bir araya getirilerek kelimeler oluşturulmakta ve sesler bir araya getirilerek yeni kelimeler ortaya çıkarılmaktadır (Anthony ve Lonigan, 2003).

Diğer bileşen olan sözcük bilgisi; okunduğunda, dinlenildiğinde, konuşulduğuna veya yazıldığında sözcüklerin anlaşılması olarak ifade edilmektedir. Herhangi bir sözcükten

veya metinden anlam çıkarılması ve algılanması olarak da nitelendirilebilecek olan sözcük bilgisi, erken dönem çocuklar açısından okuryazarlık gelişimi konusunda etkili bir bileşendir. Bu dönemde çocuklar, okuma materyalleri ile ilk kez karşılaştıklarında bu materyallerin öncelikle ne olduğunu anlamaya çalışmaktadırlar. Dolayısıyla yetişkin biri ile çocuğun birlikte gerçekleştireceği okuma eylemi, sözcük bilgisini geliştirmektedir. Ancak çocukla birlikte okuma eylemini gerçekleştirdiği esnada okuyucu durumundaki yetişkinin, çocuğun konuşmasına imkân sağlaması gerekmektedir. Bu sayede çocuğun anlamadığı veya yeni öğrenilen sözcüklerin kalıcı bir biçimde öğrenilmesi sağlanabilmektedir (McBridge-Chang, 1999).

Harf bilgisi, en genel ifadeyle her harfe ilişkin bir sesin olduğunun algılanmasıdır. Bu bağlamda harf bilgisi, erken okuryazarlığa ilişkin gelişimde zemin oluşturan nitelikte bir bileşendir. Cabell (2007), harf bilgisinin; tüm boyutlardaki harf yazımlarının da bilinmesini kapsadığını belirtmiştir. Harf bilgisine sahip bir çocuk, harflerin hem seslerini hem de yazılışlarını doğru bir şekilde algılamaktadır. Schickedanz (2004), harf bilgisinin ilk olarak isimdeki harflerin fark edilmesiyle başladığını belirtmiştir. Böylelikle çocuk, öncelikle ismindeki harflere dikkat etmektedir. Ayrıca harf bilgisi, ses bilgisel farkındalığın ön şartı görülmektedir.

Yazı farkındalığı, yazının görevinin ve sözel dille olan etkileşiminin anlaşılması anlamına gelmektedir ve erken okuryazarlık için biçimsel değerlendirme sunan bir bileşendir. Çocukların okuma ve yazmayı öğrenmeleri bir zamanı kapsamaktadır. Bu süreçte seslerin çıkarılmasıyla yazılması arasındaki ilişkinin doğru bir şekilde algılanması, okuma ve yazmanın temelini oluşturması bakımından önemlidir. Yazı farkındalığı becerilerinin çoğu çocuk açısından okul öncesi dönemde geliştiği ifade edilmiştir. Bunun en belirgin örneğini ise çocukların ebeveynlerinin yazıyı kullanmaları ve çocukların buna dikkat etmeleri gösterilmiştir (Machado, 2003).

Dinlediğini anlama, temelde sözel dil becerisine ilişkin okuryazarlık bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Dinlediğini anlamaya ilişkin beceri, anne karnında başlayan ve çocuğun dünyaya gelmesinden itibaren gelişen bir süreçtir. Çocuk açısından bakıldığında gerek başkasının okuduğu gerekse kendi okuduğu metinden anlam

çıkarabilmesi, dinlediğini anlama olarak ifade edilmektedir (Bennet-Armisted vd., 2005).

2.2.2 Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi

Doğumlarından başlayıp üç yaşlarına kadar olan süreçte bebeklerin gerçekleştirebildikleri bazı beceriler bulunmaktadır. Altı haftalıktan başlayıp bir yaşa kadar olan süreçte bebek, kendisiyle ilgilenen kişinin sesini ve yüz hatlarını ayırt edebilmektedir. Dolayısıyla bu dönemde bebekle ilgilenen kişinin bebeğe kitap okumasıyla olumlu bir gelişim sağlanabilmektedir (U.S. Department of Education Office of Communications and Outreach, 2005).

Dönem içerinde bebekle ilgilenen kişiler konuştuklarında bebekler bu kişilerin ses tonlarını taklit edebilme yeteneğine sahiptirler. Ayrıca yüz ifadeleriyle kendileri ile etkileşim kuran kişilere de karşılık verebilmektedirler. Özellikle kalın kapaklı olan kitapları kavrayabilirler; kitabın kapağından hangi kitap olduğuna ilişkin çıkarımda bulunabilirler. Başka bir ifadeyle, kitabın nasıl tutulması gerektiğine ilişkin algılarını geliştirme yetenekleri bulunmaktadır. Kendileriyle ilgilenen kişilerin kitap okuması durumunda bebekler de taklit dolayısıyla kitapla ve okuma açısından pozitif davranış gerçekleştirmektedirler. Kendilerine kitap okunduğunda dinleme yetenekleri mevcuttur, belirli şekillerdeki yazılar dikkatlerini çekebilmektedir ve hepsinden önemlisi; yazı yazmaya çalışmak suretiyle karalamalar yapabilirler (National Research Council, 1998).

Rainweiler (2004), erken zamanda okuma ve yazmayla ilişkili doküman açısından zengin çevreye sahip çocukların okuma ve yazma farkındalığının geliştiğini belirtmiştir.

Üç yaşından sonra ise özellikle hikâye kitaplarını dinlemekten zevk aldıkları dönem başlamaktadır. Bu dönemden itibaren yazının bir anlam ifade ettiğini anlamaya başlamaktadırlar; okuma ve yazma konusunda deneme yapmaktadırlar. Kısacası bu dönem, okumayı taklit etmek bağlamında okuma ve yazmaya heveslendikleri dönem olarak nitelendirilmektedir (National Association For The Education Of Young Children, 1996).

2.2.3 Erken okuryazarlığı etkileyen faktörler

Çocuk açısından bakıldığında bireysel özelliklerinin okuryazarlık gelişimi açısından oldukça önemli olduğu belirtilmektedir. Ancak erken okuryazarlığı etkileyen faktörlerin tek bir çerçevede değerlendirilmesi, sınırlandırılması mümkün değildir. Kişilik özelliklerinin yanı sıra sosyal çevresi, ekonomik durum, eğitim kurumlarının sunduğu imkânlar ve aile gibi birçok faktörden bahsedilmektedir. Örneğin Saracho ve Spodek (2010), ailenin okuryazarlık konusunda ilgili ve eğitim düzeyinin yüksek olmasının çocuğun okuryazarlık gelişimine katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Okuryazarlık konusunda ailenin inanç ve tutumu, çocuğa örnek olmaları da göz önünde bulundurulduğunda oldukça önemli bir faktördür.

Ailenin eğitim düzeyi, sosyoekonomik durumu gibi birçok niteliği, erken okuryazarlık becerilerine doğrudan veya dolaylı etki gerçekleştirmektedir. Çocukların büyüdükleri evde okuma ve yazmaya ilişkin zengin materyallerin olması, aile üyelerinin çocuklarla okuma ve yazma etkinlikleri yapması, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Bu olayın tam tersi hali de gerçekleşebilmektedir. Okuryazarlığa ilişkin aile yaklaşımının olumsuz olması veya okuryazarlık konusunda sorumlunun eğitim kurumları olduğu düşüncesi, dolaylı olarak erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Huebner ve Payne, 2010).

Ekonomik faktörler de olumlu veya olumsuz etkiye sahip olmaları bakımından önemlidir. Sosyoekonomik olarak düşük düzeyli bir ortamda büyüyen çocuğun, her şeyden önce okuma ve yazmaya ilişkin materyallere ulaşması kolay değildir. Dolayısıyla okuryazarlık becerilerini geliştirmek adına az imkânları bulunmaktadır. Bu durum, çocuktaki mevcut potansiyelin ortaya çıkarılmasını da engellemektedir. Ekonomik faktörler, her şeyden önce çocuğa sunulan veya sunulamayan imkânlar bakımından oldukça önemlidir (Buckingham vd., 2014).

Anaokulları son zamanlarda daha önemli görülmektedir. Çünkü çocuklar açısından bütün gelişim alanlarını desteklemek adına anaokulları aktif rol almaktadır. Anaokullarında okuma ve yazma eğitimi olmamasına rağmen çocukların okuryazarlık becerilerine katkı sağlamak için çeşitli etkinlikler gerçekleşmektedir. Böylelikle

anaokullarının nitelikleri, erken okuryazarlığın gelişim sürecinde etkili görülmektedir (Stewart, 1995).

Yalnızca bir etmenden söz etmek doğru olmaz, ayrıca her faktör karşılıklı olarak bağlantılı haldedir. Bu açıdan konunun paydaşları arasında işbirliği gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir.

2.2.4 Erken okuryazarlığın değerlendirilmesi

Okumaya hazırlık yaklaşımı, uzun yıllar boyunca çocukların öğretim hayatına geçmeden evvel okuma ve yazma öğrenmemesi üzerinde şekillenmiştir. 1960'lı yıllarda ise Bruner (1960), gerçekleştirdiği çalışmasıyla çocukların okula başlamadan okuryazarlık gelişimlerini kazanabileceğini vurgulamıştır. Çocukların okuma ve yazmaya hazırbulunuşlukları, okula başlamalarını beklemekten ziyade çocukları okuma ve yazmaya hazırlama konusundaki yaklaşım bu bağlamda geçerlilik kazanmıştır. Çalışmanın en önemli sonuçlarından biri, çocukların erken dönemde okuryazarlık becerilerini kazanmasının, okuma ve yazma konusunda başarı getireceği, aksi durumda ise okuma ve yazmaya hazır olamayacakları olmuştur. Ayrıca, çocukların çevrelerinin de okuryazarlık becerileri konusunda etkileri tartışılmıştır.

Clay (2005), çalışmasında okuryazarlığın okulla başlayan bir süreç olmadığını, çocukların okula başlamadan önceki süreçte de okuma ve yazma konusunda tecrübe kazanabileceklerini vurgulamışlardır. Dolayısıyla belirtilen bu yaklaşımlar, okul öncesi dönemde hazırlanan eğitim programlarında kapsamlı değişimler gerçekleştirilmiştir.

Okul öncesi dönem, okuryazarlık bir süreç olarak değerlendirildiğinde önem arz eden kademe niteliğindedir. Bu süreçte çocukların çevrelerinin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesindeki rolü tartışılmış, okuryazarlığın biyolojik faktörlerden etkilendiği kadar çocukların çevreleri tarafından da şekillendirildiği belirtilmiştir (Barratt-Pugh, 2000).

Erken okuryazarlık, doğumdan itibaren başlamakta ve yaşam boyunca devam etmektedir. Okuryazarlık becerilerinin geliştirilebilmesi için çocukların kendi özellikleri kadar çevrelerinin etkileri de önemlidir. Çünkü bu dönemde çocuklar, kendilerini ve çevrelerini keşfetmeye başlamaktadırlar. Dolayısıyla okuma ve yazma etkinlikleri başta

olmak üzere, konu hakkındaki tüm paydaşların okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde katkı sunması oldukça önemlidir. Hepsinden öte, okuryazarlığın gelişimsel bir süreç olduğu kabul edilmektedir (Güney, 2012).

2.2.5 Erken okuryazarlıkla ilgili araştırmalar

Farran vd. (2003) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim konusunda bir müdahale projesi geliştirilmiştir. Bu programa göre sınıf ortamında bulundurulan ve erken okuryazarlık becerilerini geliştiren materyaller belirlenmiş, çocukların bu materyallerle olan etkileşimini değerlendirmek amacıyla 34 sınıf incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyen materyallerle desteklenmiş sınıflarda çocukların etkileşim düzeyinin yüksek olduğu gözlenmiştir.

Haney vd. (2003), isim yazma gelişimi ve erken okuryazarlığın arasındaki bağın araştırılması amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. 11 farklı okulda 162 çocuk araştırmaya dâhil edilmiş ve sonuçların isim yazma becerileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında başta ses bilgisel farkındalık ve ifade edici dil gelişimi yer almakla birlikte anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Wayne vd. (2007), araştırmalarının kapsamına düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarını dâhil etmişlerdir. Araştırmada, 3 farklı okul öncesi eğitim kurumunda aileleri sosyoekonomik yönden zayıf olan 9 çocuğun okuryazarlık becerileri konusunda gösterdikleri gelişim değerlendirilmiştir. Ayrıca sınıflara erken okuryazarlık becerilerini geliştiren bazı materyaller eklenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyen materyallerin zengin olmasının ve öğretmen desteğinin olumlu yansıdığı belirtilmiştir. Bunun yanında, okuryazarlık becerilerinin gelişimine dramatik oyun başta olmak üzere farklı programların da katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

MacDonald (2013), kurum türü fark etmeksizin okul öncesinde eğitim alanlarla hiç öğrenim görmeyenlerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, hiç eğitim almayan çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişiminin daha yavaş ilerlediği sonucuna ulaşmıştır.

Moss (2016), aile hususiyetleri, anne-baba ile çocuk etkileşimi ve etkileşimli bir biçimde gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin çocuklar üzerinde okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkilerini incelemek amacıyla 4 yıllık bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonunda bakılan değişkenlerin tamamının okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi konusunda yakın ilişki olduğu vurgulanmıştır.

2.3 Erken Çocukluk Döneminde Oyun ve Oyuncak

Oyun, her şeyden önce gelişmenin önemli bir dinamiğidir. Oyunun çocuk açısından önemli bir iş olarak görülmesi, temelde oyunun; taşıdığı bütün nitelikleri ve işlevleriyle tüm toplumlar açısından gelişme dinamiği olarak görülmektedir. Okul öncesi devrinde oyun, hem öğrenmeyi hem de disiplini çağrıştırmaktadır. Aynı ortamda bulunan çocuklar açısından arzu edilen en temel faaliyet, oyun oynamaktır. İsimlerini bilmeden ve birbirlerini daha önce hiç tanımadan bir araya gelebilen çocuklar, büyüklere kıyasla kolayca ve hızlıca sosyalleşmektedir. Dolayısıyla çocuklar arasında gerçekleştirilen oyun faaliyeti, paylaşmayı öğrenmek anlamına gelmektedir. Çocuklar, iletişim konusunda yetişkinlerden farklı davranmaktadır. İletişim amacıyla konuştuklarında diğerlerini doğru anlama konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Benzer şekilde hafızaları da yetişkinlere göre daha güçsüzdür. Kelimeleri kullanmaya başladıklarında, zihinlerinde oluşturdukları düşünceleri konuşmaları ile yansıtmaktadırlar. Anlayamadıkları yapay kelimeleri hep daha fazla kullanma eğilimindedirler. Bu bağlamda oyun, çocukların hem birbirlerinden yeni kelimeler öğrenebilecekleri bir platform hem de fazlaca konuşabilecekleri önemli bir alandır. Oyun sırasında bir araya gelen çocuklar, grup içinde kendilerini ifade etme becerisi kazanmaktadırlar (Charles, 2003).

Oyunun çocuktaki olumlu etkilerinin olduğu ve bunların değeri anlaşıldıktan sonra oyun, bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmektedir. Dolayısıyla çocukların oyunlarını anlamak, desteklemek ve geliştirmek konusunda yetişkinlerin ve öğretmenlerin sorumluluğu büyüktür. Oyun her ne kadar yetişkinlik döneminde de görülen bir olgu olsa da büyük çoğunlukla çocukluk dönemine özgü olarak nitelendirilmektedir. Elkind'e (2007) göre oyun çocuk açısından tartışılmaz bir yere sahiptir ancak yetişkinler, oyunun çocuk üzerindeki etkilerini çoğu zaman hafife almaktadırlar. Oyun,

sadece serbest anlarda gerçekleşen etkinlik, eğlence aracı değildir, aynı zamanda çocuk açısından birçok olumlu etki sunan önemli bir alandır.

Aral'ın (2000) ifade ettiği üzere oyunla eğitim, aktif ve yaşayarak öğrenme anlamına gelmektedir. Çünkü çocuk, oyun sırasında kendisini özgür bir şekilde ifade edebilmektedir. Böylelikle etrafını ve kendini tanımaya çalışmaktadır ve bunları gerçekleştirirken bağımsızdır, sıkılmamaktadır. Okul öncesi dönemde gelişim potansiyeli düşünüldüğünde, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için çocuğun öğrendiklerini davranışa dönüştürebilmesinin oyun yoluyla kolay biçimde yapabileceği söylenebilir. Buradaki önemli olan unsur, çocuğun kendisini kısıtlanmış hissetmemesidir. Oyunun çocuk üzerindeki etkileri, çoğu zaman çocuk bunların farkında olmaması ile gerçekleşmektedir. Carrier (1982) de buna uygun olarak, eğitimciler açısından oyunu, çocuğu resmi bir ortamdan uzak hissettirdiği için kıymetli öğretim gereci olduğunu vurgulamaktadır.

Oyuncak da oyunun en önemli nesnesi niteliğindedir, dolayısıyla çocuklardaki gelişimine pozitif katkıları vardır. Oyuncağın yalnızca bir eğlence aracı olarak nitelendirilmesi söz konusu değildir. Çocuklar, oyun ve oyuncak vasıtasıyla çevreleriyle etkileşime girmekte ve hem kendilerini hem de dışsal çevreyi keşfetmektedirler. Oyun ile bir bütün olarak değerlendirilen oyuncaklar bu bağlamda çocukların gelişimine katkı sağlamaktadır (Carrier, 1982).

2.3.1 Oyun türleri

Oyun türleri oldukça çeşitli boyutlarda sınıflandırılmaktadır. Geneli incelendiğinde; fiziksel hareket oyunu, yapı inşa oyunları, doğal malzemelerle oyun, dramatik oyun ve kurallı oyun olarak değerlendirilebilecek oyun türlerinin tamamının çocukların gelişimine etkisi bulunmaktadır.

Fiziksel hareket oyunu; temelde fiziksel etkinlikleri içeren oyun faaliyeti anlamına gelmektedir. Çocuklar, fiziksel hareket oyunlarını oyuncaklarla veya oyuncaklar olmadan gerçekleştirebilmektedirler. Fiziksel açıdan kaslarının güçlenmesi, bedenleri üzerindeki koordinasyonları sağlayabilmeleri için hareket içeren etkinlikler çocuklar açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda fiziksel hareket oyunu üç aşamadan

oluşmaktadır. Bunlar; alıştırma oyunu, ritmik oyun ve boğuşma oyunu olarak ifade edilmektedir (Pellegrini ve Smith, 1998).

Yapı inşa oyunları; belirli sistem içerisinde, hedef odaklı gerçekleştirilen aktivitelerden oluşmaktadır. Özellikle küçük çocuklar tarafından tercih edilen oyun türü, yapıcı niteliğindedir. Buna göre çocuklar, gerçek bir nesneyi temsil etmek amacıyla ellerindeki materyallerden faydalanarak oyun oynamaktadırlar. Nesnelerle girdikleri etkileşim ve çocukların kendi düşünceleri doğrultusunda ellerindeki materyallerden faydalanmaları, özellikle yaratıcılıklarını ortaya koymaları bakımından önemlidir (Manning ve Sharp, 1989).

Doğal malzemelerle oyun; çocukların doğayla etkileşim sağlamalarına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca çocuklar doğal malzemelerle oyun oynadıklarında doğayla etkileşim içine girmekte ve doğayı tanımaktadırlar. Kum, taş, su ve doğaya ilişkin her türlü madde çocuklar açısından oyun konusu olabilmektedir ve çocuklar doğal malzemelerle oyun oynadıklarında hayal güçlerini geliştirmektedirler (Manning ve Sharp, 1989).

Dramatik oyun; çocukların kendilerini tanımalarına yardımcı olan ve çevresindekilerin karakter özelliklerini taklit etmelerine fayda sağlayan serbest bir oyun türü olarak nitelendirilmektedir. Çocuklar rahatlıkla kendilerini anlatabildikleri bu oyun türü, aynı zamanda yetişkinlerin dünyasını anlamalarında çocuklar için imkân tanımaktadır. Dramatik oyunlarda çocuklar kendilerine karmaşık gelen yetişkin dünyasını canlandırmakta, onları taklit etmekte; bu sayede sorun çözme becerilerini geliştirmektedirler. Oyun esnasında çocuklar kendilerine rol biçmekte ve hayal dünyalarını zenginleştirmektedirler (Broström, 2005).

Kurallı oyun; belli sistem ve sınırlar içinde oynanan oyunları ifade etmektedir. Dolayısıyla çocuklar, kurallı oyunlarla hem sosyal yönden gelişmekte hem de zihinsel açıdan kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Oyunun oynanmasına ilişkin kurallar, çocuklara disiplinli davranma davranışını kazandırmaktadır (Manning ve Sharp, 1989).

2.3.2 Oyunun gelişimdeki önemi

Oyun, çocukların gelişimine etkisi göz önünde bulundurulduğunda ciddi bir faaliyet olarak nitelendirilmektedir. Drake (2005), oyunun çocuklar açısından gelişimsel süreci ne kadar yerine getirebildiklerini anlamaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Her çocuk, birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bu bağlamda oyun, çocukların yaratıcılıklarını, topluma olan uyumları ve hayal güçleri gibi özellikleri başta olmak üzere gelişimsel açıdan birçok özelliklerinin anlaşılmasını sağlamaktadır.

Çocukların birlikte oyun oynamaları, başta sosyo-duygusal gelişim alanlarına faydalıdır. Bunun yanında kişilik yapısının gelişmesi, hayallerinin ve beklentilerinin gerçekleşmesi sosyal çevreyle etkileşimin artması sürecinde etkili olan ve gelişime katkı sağlayan oyun, evrensel bir olgudur. Rekabet, başarı, hırs gibi karakter özelliklerinin ortaya çıkması, oyun sırasında kurallara uyum sağlanması, değerlendirme yapmaya teşvik etmesi gibi unsurlar oyunun önemini ortaya koymaktadır (Auerbach, 2008).

Çocuk için vazgeçilmez bir ihtiyaç olarak değerlendirilen oyun, çocuğun yaşamında yer almaması halinde tüm gelişim alanlarının tamamlanamayacağı vurgulanmıştır. Dolayısıyla bedensel ve ruhsal gelişimde eksiklik oluşmaktadır. Ayrıca çocuk, oyun sırasında birçok şeyi farkında olmadan öğrenmektedir. Bu durum, öğrenmeyi ve gelişmeyi eğlenceli bir hâle getirmesi bakımından da önemlidir. Çocukların tüm gelişiminde ana unsur olarak görülen oyunun yeri büyük öneme sahiptir. Bu sebeple oyun, çocuklar açısından yemek ve uyku kadar önemli olarak nitelendirilmektedir (Schaefer ve Drewes, 2013).

2.3.3 Oyuncağın gelişime etkisi

Oyuncak, her ne kadar önemli bir oyun aracı olsa da oyun aracı ile oyuncak kavramları arasında farklılık bulunmaktadır. Oyun aracı, oyunun içinde var olan ve kolektif nesneleri ifade etmektedir; oyuncak ise bireyseldir. Oyuncak, oyuna teşvik etmesi bakımından önemlidir. Temelde oyuncağın gelişime etkisi, oyuna teşvik etmesi bakımından değerlendirilmektedir (Goldstein, 2003).

Uyarıcı bir role sahip olmasıyla oyuncak, çocukların tüm gelişim alanlarına fayda sağlamaktadır. Kendi deneyimlerini geliştirmek isteyen çocuk, oyuncak ile bağ kurarak

hem duygusal anlamda gelişmektedir hem de sahiplik duygusunun ne anlama geldiğini öğrenmektedir. Bu bağlamda oyuncak, tarihsel olarak geçmişe dayanmaktadır. Oyuncağın gelişime katkısı anlaşıldıktan sonra nitelikleri de değişmiştir. Günümüzde oldukça çeşitli olan oyuncaklar, çocuklarda merak duygusu uyandıracak, kasların çalışmasına yardımcı olacak ve hayal gücünü artıracak niteliktedirler (Galligan, 2000).

2.3.4 Oyuncakların sınıflandırılması

Oyuncaklar, belirli yıllar süresince fazla değer taşımayan nesneler olarak ifade edilmiştir ancak oyunun ve oyuncağın öneminin anlaşılmasından sonra bu yaklaşım değişmiştir. Bu tutumun değişmesini sağlayan ilk olay ise oyunların ve oyuncakların çocukların eğitiminde kullanılabileceği görüşüyle, çocuklara alfabeyi öğretmek amacıyla tasarlanan ve bir dizi harf bloğundan oluşan oyuncağın tasarlanmasıdır (Almqvist, 2004).

Oyuncaklar oldukça çeşitli şekillerde ele alınmaktadır ancak temelde hepsi çocukların gelişimi konusunda önem arz etmektedir. Genele bakıldığında oyuncaklar; aile ile ilgili bakım ve şefkat temalı oyuncaklar, saldırganlık içeren oyuncaklar, yaratıcılığı ve duygusal ifadeyi sağlayan oyuncaklar, çok amaçlı kullanılan oyuncaklar şeklinde sınıflandırılabilir (Aydın Yeşilyurt, 2019).

Aile ile ilgili bakım ve şefkat temalı oyuncaklar; çocukların sosyal becerilerinin gelişimine destek olan nitelik taşımaktadırlar. Bu tür oyuncaklar, çocuklara, ailelerine ve özleriyle ilgili hislerini, fikirlerini açığa çıkarabilmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla bu tür oyuncaklar, çocukların aileleri ile olan etkileşimlerinde önemli bir ifade aracı olarak değerlendirilmektedir (Kottman, 2001).

Saldırganlık içeren oyuncaklar; çocuklar açısından sinirlilik, düşmanlık ve düş kırıklığı benzeri duygusal yönlerini ortaya çıkarmaları açısından önemlidir. Bu tür oyuncaklara fazla eğilim gösteren çocukların takip edilmesi oldukça önemlidir (Landreth, 2012).

Yaratıcılığı ve duygusal ifadeyi sağlayan oyuncaklar; çocukların yaratıcılığını ve duygusal yönlerini geliştiren oyuncaklardır. Çocukların yaratıcılık özelliklerini ortaya çıkarmanın yanı sıra etkileyici olmalarına da imkân sağlaması bakımından bu oyuncak türünün kullanılması önemli görülmektedir. Çocuklar, bu tür oyuncaklarla

oynadıklarında, başkalarının sosyal ihtiyaçlarını anlamakta ve bu ihtiyaçlara da kayıtsız kalmamayı öğrenmektedirler (DeCortin, 2015).

Çok amaçlı kullanılan oyuncaklar; oyun nesnesinden daha derin bir anlama gelmektedir. Eğitici olduklarından öncelikle etken olan iletişim kurulması konusunda gelişime destek olan bu oyuncaklar, çocukların bağ kurmalarına imkân sağlamaktadır (Smirnova, 2011).

2.3.5 Çocukların oyuncak tercihleri

Oyuncaklar, çocukların dünyayı nasıl anladıklarına ilişkin bilgi vermektedir. Ancak çocukların oyuncak tercihleri bazı sebeplerden dolayı farklılaşmaktadır. Örneğin kültür ve oyuncak arasındaki ilişki incelendiğinde, toplumun yansıması görülebilmektedir. Onur ve Demir'e (2004) göre bebek ve araba gibi bazı oyuncaklar her kültürde kullanılmaktadır ve evrensel bir değer taşımaktadır ancak teknolojik gelişmelerle birlikte oyuncakların çeşitliliğinin artmasıyla çocukların sahip olduğu oyuncaklarının sayısını belirlemek toplumsal veriler de sunmaktadır.

Oyuncak tercihlerinde cinsiyetin de etkili olduğu görülmektedir. Yeni bir oyuncağa karşı erkekler, kız çocuklarına göre daha çabuk harekete geçmektedir. Bu farklılığın temelinde ise kız çocuklarının yeniliğe daha fazla korkuyla yaklaşması, erkek çocukların ise algısal-motor keşfi yer göstermektedir. Farklı bir deyişle; zihinsel ve motivasyonel fark, oyuncaklara yaklaşımı da etkilemektedir. Ayrıca erkek çocuklar daha hareketli yapıda oldukları için oyuncak tercihleri de bu yönde olmaktadır. Bunun yanında, biyolojik ve kültürel olarak cinsiyet değişiklikleri ele alınmıştır. Kültür bağlamında bakıldığında, erkeklerin kızlara göre farklı oyunlar oynamaları, oyuncak tercihlerinde de etkili olmaktadır. Örneğin bazı kültürlerde erkek çocuklarının bebekle veya mutfak araçlarını temsil eden oyuncaklarla oynaması hoş karşılanmaz ve erkek çocukları araba başta olmak üzere toplumsal açıdan erkekliği temsil eden oyuncaklara yöneltilmektedirler (Goldstein, 2003).

Alexander ve Hines (2002), oyuncak tercihlerine ilişkin yaptıkları araştırmada doğuştan gelen cinsiyet farkının olabileceğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla çocukların toplumsal rolleri için biyolojik hazırlık nesneleri olarak nitelendirilen oyuncaklar, tercihlerdeki farklılığı da açıklamaktadır.

Ancak çocukların oyuncak tercihlerinde yalnızca cinsiyet, kültür gibi faktörler etkili değildir. Bunların yanında, teknolojinin gelişmesi ve küreselleşmeye bağlı olarak çocukların oyuncaklara ilişkin tercihleri de yeniden şekillenmektedir (Doliopoulou ve Rizou, 2012).

2.3.6 Oyuncakla ilgili araştırmalar

Cherney (2003), kalıplaşmış oyuncakların gelişime etkisini açıklamak ve çocukların gelişimi açısından elverişli oyuncakları görebilmek hedefiyle bir çalışma yapmıştır. 19 ila 47 aylık çocuklardan oluşan 30 kişilik bir deney grubu, oyun odasında 30 dakika süreyle gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, kız çocuklarının erkek çocuklarına veya kız çocuklarına yönelik oyuncaklardan ziyade cinsiyete ilişkin bir anlam ifade etmeyen oyuncaklara yöneldikleri tespit edilmiştir. Erkek çocuklar ise daha çok erkek çocukları temsil eden oyuncaklara yönelmişlerdir. Bunun yanında, net olmayan karmaşıklık seviyesi fazla olan oyuncaklar, kız çocuklarına yönelik olduğu belirtilmiştir.

Blakemore ve Centers (2005), 292 üniversite öğrencisiyle, 126 tane oyuncağın kız ve erkek çocuklarına elverişliğini görebilmek hedefiyle çalışma yapmışlardır. Katılımcılar psikoloji bölümü öğrencilerinden oluşmuştur ve mümkün olduğunca farklı tipteki oyuncaklar seçilmiştir. Katılımcılara, oyuncakların fotoğrafları gösterilmiş ve gösterilen oyuncağın hangi cinsiyetteki çocuk için olabileceği sorulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre 126 oyuncak üzerinden yalnızca 9 tanesinde farklı bir değerlendirme yapılmıştır. Dolayısıyla cinsiyetin kalıplaşmış bir düşünceyi oluşturduğu görülmüştür.

Yıldız ve Kayılı (2014), anaokuluna giden çocukların oyuncak tercihlerini farklı açılardan bakabilmek için çalışma yapmışlardır. Deney grubu, 93 kız ve 104 erkek çocuğu olmak üzere 197 çocuktan oluşmuştur ve veriler SPSS-16 programıyla ve Chi-Square Testiyle analizi yapılmıştır. Çalışma bulguları çocukların oyuncak tercihlerinin cinsiyet açısından farklılık gösterdiği, fakat yaş ve sosyoekonomik düzeyin herhangi bir etkisinin olmadığı yönündedir.

Todd, Barry ve Thomessen (2016), araştırmalarında 101 çocuğun oyuncak tercihlerini gözlemlemişlerdir. Araştırmada toplumsal cinsiyet rolleri ile nitelendirilen oyuncaklar

kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre oyuncak tercihlerinde cinsiyet farklılıklarının gelişimin erken döneminde oluştuğu ifade edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma grubu, veriler ve toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması bilgilerine yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya günümüzde devam eden durumu var olduğu biçimiyle belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2020). Bu araştırmada, 60-72 aylık çocukların görsel algı gelişimleri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin ve oyuncak tercihlerinin incelenmesinde ilişkisel tarama modeli ele alınmıştır. Karasar bu modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişkenin arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen bir araştırma modeli olarak tanımlamaktadır (Karasar, 2020). İlişkisel tarama modeli ile araştırmadaki değişkenlerin ölçek puanları arasındaki ilişki ve farklılıklar incelenmiştir.

3.2 Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 yılı eğitim öğretim yılı içerisinde Edirne ili Merkez ilçesinde yaşayan, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 6 resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay arası 104 çocuk ile çalışma grubunda yer alan çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun özellikleri aşağıda tablo 3.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışmaya Katılan Çocuklara ve Ailelere Ait Bilgiler

Değişken	**Kişisel Özellikler**	**n**	**%**
Cinsiyet	Erkek	55	52.9
	Kız	49	47.1
Yaş	60-66 Ay	48	46.2
	67-72 Ay	56	53.8
Kardeş Sayısı	Kardeşi Yok	28	26.9
	1 Kardeş	43	41.3
	2 Kardeş	18	17.3
	3 Kardeş ve Üzeri	15	14.4
Kardeş Sırası	İlk Çocuk	49	47.1

	Ortanca Çocuk	8	7.7
	Son Çocuk	47	45.2
Okul Öncesi Eğitim	Evet	40	38.5
	Hayır	64	61.5
Okul Öncesi Eğitim Süresi	6 Aydan Az	74	71.2
	6 Ay - 1 Yıl	10	9.6
	1 Yıl - 2 Yıl	13	12.5
	2 Yıl ve Üzeri	7	6.7
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	12	11.5
	Ortaokul	17	16.3
	Lise	31	29.8
	Üniversite	44	42.3
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	12	11.5
	Ortaokul	21	20.2
	Lise	28	26.9
	Üniversite	43	41.3
	Toplam	104	100

Çalışmaya katılan çocukların cinsiyetlerine göre %52.9'unun (55 çocuk) erkek ve %47.1'inin (49 çocuk) kız olduğu, yaş durumlarına göre %46.2'sinin (48 çocuk) 60-66 ay arası ve %53.8'inin (56 çocuk) 67-72 ay arası olduğu gözlemlenmiştir. Kardeş sayılarına göre; %26.9'unun (28 çocuk) kardeşi bulunmadı, %41.3'ünün (43 çocuk) 1 kardeşi bulunduğu, %17.3'ünün (18 çocuk) 2 kardeşi bulunduğu ve %14.4'ünün (15 çocuk) 3 kardeş ve üzeri olduğu gözlemlenmiştir. Kardeş sırası durumlarına göre; %47.1'inin (49 çocuk) ilk çocuk, %7.7'sinin (8 çocuk) ortanca çocuk ve %45.2'sinin (47 çocuk) son çocuk olduğu gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitim durumuna göre; %38.5'inin (40 çocuk) okul öncesi eğitim aldığı, %61.5'inin (64 çocuk) okul öncesi eğitim almadığı ve okul öncesi eğitim süresinde %71.2'sinin (74 çocuk) 6 aydan az, %9.6'sının (10 çocuk) 6 ay – 1 yıl, %12.5'inin (13 çocuk) 1 yıl – 2 yıl ve %6.7'sinin (7 çocuk) 2 yıl ve üzeri olduğu gözlemlenmiştir. Anne eğitim düzeyine göre; %11.5'inin (12 kişi) ilkokul eğitim düzeyinde, %16.3'ünün (17 kişi) ortaokul eğitim düzeyinde, %29.8'inin (31 kişi) lise eğitim düzeyinde ve %42.3'ünün (44 kişi) üniversite eğitim düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Baba eğitim düzeyine göre; %11.5'inin (12 kişi) ilkokul eğitim düzeyinde, %20.2'sinin (21 kişi) ortaokul eğitim düzeyinde, %26.9'unun (28 kişi) lise eğitim düzeyinde ve %41.3'ünün (43 kişi) üniversite eğitim düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3.2. Çocukların Diğer Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken	Kişisel Özellikler	n	%
Kitap Okuma	Evet	91	87.5
	Hayır	13	12.5
Kitap Okumaya Başlanma Yaşı	0-1 yaş	19	18.3
	1-3yaş	39	37.5
	3-5yaş	46	44.2
Dokunmatik Cihaz Kullanım Süresi	0-1 Saat	38	36.5
	1-2 Saat	39	37.5
	2 Saat ve Üzeri	27	26.0
	Toplam	104	100

Çalışmaya katılan çocukların diğer tanımlayıcı özellikleri incelendiğinde; Evde çocuğa kitap okuma durumuna göre %87.5'inin (91 kişi) kitap okuduğu, %12.5'inin (13 kişi) ise kitap okumadığı gözlemlenmiştir. Çocuğa kitap okumaya başlanma yaşı durumuna göre %18.3'ünün (19 çocuk) 0-1 yaş, %37.5'inin (39 çocuk) 1-3 yaş ve %42.2'ünün (46 çocuk) 3-5 yaş olduğu gözlemlenmiştir. Çocuğun dokunmatik cihazlarla vakit geçirme süresine göre %36.5'inin (38 çocuk) 0-1 saat, %37.5'inin (39 çocuk) 1-2 saat ve %26'ının (27 çocuk) 2 saat ve üzeri cevabını verdiği gözlemlenmiştir.

3.3 Veriler ve Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Demografik Bilgi Formu (Ebeveyn), Öğretmen Formu, Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu (Ebeveyn); Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formunda; çocuğa ait bilgiler (cinsiyet, doğum tarihi, kardeş sayısı vb.) ve ebeveynlere ait bilgiler (eğitim durumu, çalışma durumu, kitap okuma alışkanlıkları vb.) yer almaktadır. Görsel algı gelişimi ve erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğu düşünülen bazı sorulara yer verilmektedir. Ebeveynlere, çocuğun tercih ettiği oyun türleri ve oyuncaklar sorulmaktadır.

Öğretmen Formu; Araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen formunda; öğretmenlik hizmet süresi ve aldığı son eğitim derecesi yer almaktadır. Öğretmene, çocuğun sınıf içerisinde en çok tercih ettiği öğrenme merkezi sorulmaktadır.

Erken Okuryazarlık Testi (EROT); EROT, okul öncesi kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini; 1.Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, 2.İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, 3. Genel İsimlendirme, 4. İşlev Bilgisi, 5. Harf Bilgisi, 6. Ses Bilgisel Farkındalık, 7. Dinlediğini Anlama olmak üzere 7 farklı boyutta değerlendirmektedir (Kargın vd., 2015).

1.Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi: Bu boyutta bir örnek madde ve 15 soru maddesi yer almaktadır. Çocuklara gösterilen dört resim arasından ismi söylenilen nesneyi çocuğun işaretle göstermesi istenilmektedir. Bu alt testin değerlendirilmesinde çocuğun hedef sözcüğü göstermesi önem arz etmektedir.

2.İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi: Bu boyutta bir örnek madde ve 15 soru maddesi yer almaktadır. Çocuklardan kendilerine gösterilen resmin isimlendirilmesi istenmektedir. Değerlendirme açısından çocuğun hedef sözcüğü söylemesi önem arz etmektedir.

3. Genel İsimlendirme: Bu boyutta bir örnek madde ve 10 soru maddesi yer almaktadır. Çocuklardan kendilerine gösterilen resimlerin hepsine birden nasıl isimlendirildiğinin söylemeleri istenmektedir.

4. İşlev Bilgisi: Bu boyutta bir örnek madde ve 10 soru maddesi yer almaktadır. Çocuklardan kendilerine gösterilen ve adı söylenen nesnelerin ne işe yaradıklarını ifade etmeleri istenmektedir.

5. Harf Bilgisi: Bu boyut alıcı dilde ve ifade edici dilde harf bilgisi olmak üzere iki alt test ile değerlendirilmektedir. Alıcı dilde harf bilgisi alt testinde yedi soru maddesi yer almaktadır. Çocuklara dört harf gösterilerek ismi söylenilen harfi eliyle işaret etmeleri beklenmektedir. İfade edici harf bilgisi alt testinde de yedi soru maddesi yer almaktadır. Çocuklara gösterilen harfin çocuklar tarafından isminin ifade edilmesi beklenmektedir.

6. Ses Bilgisel Farkındalık: Bu boyut sekiz alt testten oluşmaktadır. Bunlar; uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcüklerini hecelere ayırma, heceleri birleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma ve

sözcüklerin son sesini atma alt testidir. Alt testlerin hepsinde iki örnek madde ve dört soru maddesi yer almaktadır.

7. Dinlediğini Anlama: Bu boyutta 11 cümle ve 80 sözcükten oluşan bir öyküye yer verilmektedir. Öyküye yönelik 5N 1K sorularından oluşan 6 soru bulunmaktadır. Çocuklara öykü okunduktan sonra 6 soruya geçilmektedir. Çocuklardan sorulara dikkatli bir şekilde yanıt vermeleri beklenmektedir.

EROT'un geçerlik ve güvenirlik çalışması Kargın ve diğerleri (2015) tarafından iç tutarlılık (KR-20) ve iki yarı test güvenirliği (Spearman Brown) hesaplanarak yapılmıştır. Alt boyutların iç tutarlılık sonuçları doğrultusunda harf bilgisi boyutunun .90 ile en yüksek değere sahip olduğu, işlev bilgisi boyutunun .67 ile en düşük değere sahip olduğu belirlenmiştir. Tüm testin iç tutarlık kat sayısı .94 olarak sonuçlanmıştır. Alt boyutların iki yarı test korelasyon sonuçları doğrultusunda ifade edici dilde sözcük bilgisi boyutunun .80 ile en yüksek değere sahip olduğu, dinlediğini anlama boyutunun .64 ile en düşük değere sahip olduğu belirlenmiştir. Tüm testin iki yarı test korelasyonu .79 olarak sonuçlanmıştır. EROT için yapılan geçerlik ve güvenirlik analizler doğrultusunda testin 7 faktörlü yapısının geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beş yaş grubu çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir test olduğu belirlenmiştir (Kargın vd., 2015). Bu çalışma kapsamında yapılan güvenirlik kat sayısı testin tamamı için .93 , alt boyutlarda ise alıcı dil .68, ifade edici dil .81, genel isimlendirme .68, işlev bilgisi .64, ses bilgisel farkındalık .78, harf bilgisi .83 ve dinlediğini anlama .49 olarak hesaplanmıştır.

Frostig Görsel Algı Testi; Test 4 yaş 0 ay ile 7 yaş 11 ay arasındaki çocuklara bireysel ve grup şeklinde uygulanabilmektedir. Testte bu yaş aralığındaki çocuklar için normlar bulunmaktadır. Frostig Görsel Algı Testi.; 1)Göz Motor Koordinasyonu, 2)Şekil Zemin Ayrımı, 3)Şekil Sabitliği, 4)Mekanla Konumun Algılanması, 5)Mekan İlişkilerinin Algılanması olmak üzere beş alt testten oluşmaktadır (Aral ve Bütün Ayhan, 2016).

1)Göz Motor Koordinasyonu: Çocuklardan genişlikleri farklı sınırlar arasında değişen, rehber çizgiler olmaksızın bir noktadan diğerine kesintisiz, düz, kavisli ve açık

çizgiler çizmesi beklenmektedir. El göz koordinasyonunu değerlendirmektedir. Bu alandan maksimum 30 puan alınmaktadır.

2)Şekil Zemin Ayrımı: Giderek zorlaşan zeminler arasından şeklin ayırt edilmesi beklenmektedir. Sekiz uygulama bulunmaktadır. Çocuklardan, karışık biçimde çizilen şekiller arasından istenilen şekli bulmaları ve çizmeleri istenmektedir. Bu alandan maksimum 20 puan alınmaktadır.

3)Şekil Sabitliği: Test içerisinde kare, daire, dikdörtgen, elips ve paralel kenar şekilleri bulunmaktadır. Farklı pozisyonlarda karışık şekiller arasından çocukların istenilen geometrik şekli ayırt etmesi beklenmektedir. Yanlış yapılanlara -1 puan verilmektedir. Bu alandan maksimum 17 puan alınmaktadır.

4)Mekanla Konumun Algılanması: Seriler halinde sunulan şekillerin aynısını ve farklı olanı ayrımlaştırması beklenmektedir. Şekilleri çeşitli pozisyonlarda algılayabilme becerisini değerlendirmektedir. Bu alandan maksimum 8 puan alınmaktadır.

5)Mekan İlişkilerinin Algılanması: Çizilmiş olan şeklin aynısını çocuklardan boş olan kısımda noktalardan yararlanarak kopya etmesi beklenmektedir. Şekli oluşturan öğeleri analiz edebilme becerisini ölçmektedir. Bu alandan maksimum 8 puan alınmaktadır.

Testin test yeniden test güvenirliği Frostig, Levefer ve Whittlesey(1961) tarafından araştırılmıştır. Güvenirlik kat sayısı 0.98 olarak bulunmuştur (Sağol, 1999) .

Testin geçerlik çalışmalarında WISC-R testinin sözel bölümünden alınan puan ile forstig görsel algı testi arasındaki ilişki incelenmiştir. Göz motor koordinasyonu alt testiyle 0.60, şekil zemin ayrımı alt testinde 0.72, şekil sabitliği alt testiyle 0.53, mekan konum ilişkileri alt testi ile 0.50 ve mekan ilişkileri alt testiyle arasında 0.75 korelasyon bulunmuştur (Sağol, 1999).

Frostig Görsel Algı Testinin güvenirlik çalışmasında test tekrar test yöntemi ile kararlılık katsayılarının sonuçları 0.01 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur. Testin tümü ile alt ölçeklerinin iç tutarlılık kat sayısı sonuçlarına bakıldığında bütün alt

ölçeklerin ve testin genelinin 0.05 düzeyinde iç tutarlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda testin orijinal haline çok yakın düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir (Sökmen, 1994). Bu çalışma kapsamında yapılan güvenirlik kat sayısı testin tamamı için .835 , alt boyutlarda ise göz motor koordinasyonu .741, şekil zemin ayrımı .684, şekil sabitliği .538, mekan konum ilişkileri .492 ve mekan ilişkileri .658 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama araçları araştırmacı tarafından çocuklara uygulanmıştır. Bu nedenle EROT ve Frostig Görsel Algı Testlerinin uygulayıcı eğitim sertifikası alınmıştır.

Öncelikle araştırma önerisi Maltepe Üniversitesi Etik Kurul onayına sunulmuştur. Etik kurul onayından (17.09.2021, sayı: 2021/24) sonra Milli Eğitim Bakanlığı Edirne İl Müdürlüğünden araştırma onayı (18.10.2021) alınmıştır. Valilik izin belgesi ile okullar gezilerek okul müdürleriyle çalışma hakkında konuşularak bilgi verildikten sonra okul öncesi öğretmenlerine de bilgi verilmiştir. Okul müdürlerinden ve öğretmenlerden onay alınan okullarda çalışılmaya başlanmıştır. Bazı okullarda veliler bir araya getirilerek çalışma hakkında bilgi verilip ebeveynlerden onay alınmıştır. Veriler okulların ilk döneminde toplanılmıştır.

Onay alınan ebeveynlerle birlikte araştırmacı soru-cevap şeklinde birebir sorarak demografik bilgi formu doldurulmuştur. Bazı okullarda da öğretmenler aracılığıyla veliler bilgilendirilmiştir ve çocuklarla birlikte demografik bilgi formları ailelere ulaştırılmıştır. Çocuğunun araştırmaya katılmasına izin veren ebeveynler demografik bilgi formunu doldurarak ve bilgilendirilmiş onam formunu imzalayarak yollamıştır. Onayı olmayan aileler de formu boş bir şekilde yollayarak araştırmacı tarafından formlar toplanılmıştır.

Okul müdürünün aracılığıyla okulda uygun bir mekan ayarlanılmıştır. Çocukla birebir şekilde testlerin uygulanabileceği, çocuğun dikkatini dağıtmayacağı bir ortam olmasına dikkat edilmiştir. Uygulama süresince etik kurallara dikkat edilmesine, çocuğun sağlık sorunu olmamasına, istekli olmasına özen gösterilmiştir. Katılmak istemeyen çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir. Öğretmen, sınıfta çocuklara çalışma hakkında bilgi verdikten sonra araştırmacı çocuklarla tanışmıştır. Ailesi tarafından onay alınan çocuklar sırasıyla değerlendirilmeye alınmıştır.

Çocuğa ilk olarak Frostig Görsel Algı Testi yaptırılmıştır. Bu test her çocuğa göre değişiklik gösterse de ortalama 30-35 dakika sürmüştür. Ertesi gün çocuğa EROT testi uygulanmıştır. Bu testte ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Okula gelmeyen çocuk olduğunda geldiği gün diğer test yapılmıştır. Bir sınıftaki çocukların hepsi değerlendirildikten sonra öğretmene öğretmen formu verilmiştir. Kendi hakkındaki kısımları ve her öğrenci için ayrılan sayfayı doldurması istenmiştir. Bu şekilde ilerleyerek okullarda ailesi tarafından onay verilen çocuklarla çalışma yapılmıştır. Değerlendirmelerden sonra geri dönüt almak isteyen ailelere öğretmen aracılığıyla bilgi verilmiştir. Desteklerinden dolayı öğretmenlere ve okul müdürlerine teşekkür edilerek okullardan ayrılınmış ve veri toplama süreci sonlanmıştır.

Veriler toplanıp puanlandıktan sonra verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması işlemine geçilmiştir.

3.4 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Elde edilen veriler SPSS 20.0 (Statistics Programme for Social Sciences) programında yapılmıştır. Normallik sınaması yapılıp verilerin normal dağılım gösterdiği görüldükten sonra parametrik testler kullanılmıştır. Çalışma yapılan grupların kendi içindeki farkları belirlemek için Tek Faktör Varyans Analizi (ANOVA), iki grup arasındaki farkın belirlenmesi için "Bağımsız İki Grup Arası Farkların Testi'' (independent samples t-test), değişkenler arasındaki ilişkinin gösterilmesi için Pearson Korelasyon analizi ve Frekans analizleri kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocuklardan elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluk durumunu değerlendirmek amacıyla veri gruplarının çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Liu ve arkadaşlarına (2005)'e göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin %5 güven aralığı için istatistik değer aralığının ±2.58, %1 güven aralığı için ±1.96 olması beklenmektedir. Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocuklara uygulanan 104 adet Frostig Görsel Algı ölçeği ve EROT Ölçeğinden elde edilen veri setinin normal dağılıma uygunluğunu tespit etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.3. Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine İlişkin Bulgular

	Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	**İstatistik**
Göz Motor Koordinasyonu	Skewness (Çarpıklık)	-0.248
	Kurtosis (Basıklık)	-1.365
Şekil Zemin Ayrımı	Skewness (Çarpıklık)	-0.236
	Kurtosis (Basıklık)	-1.137
Şekil Sabitliği	Skewness (Çarpıklık)	0.202
	Kurtosis (Basıklık)	-1.077
Mekan Konum Algılanması	Skewness (Çarpıklık)	0.175
	Kurtosis (Basıklık)	-1.096
Mekan İlişkilerinin Algılanması	Skewness (Çarpıklık)	-0.012
	Kurtosis (Basıklık)	-0.954
Toplam Görsel Algı	Skewness (Çarpıklık)	-0.005
	Kurtosis (Basıklık)	-1.274
Alıcı Dil	Skewness (Çarpıklık)	-1.044
	Kurtosis (Basıklık)	1.385
İfade Edici Dil	Skewness (Çarpıklık)	-0.215
	Kurtosis (Basıklık)	-0.878
Genel İsimlendirme	Skewness (Çarpıklık)	-0.153
	Kurtosis (Basıklık)	-0.682
İşlev Bilgisi	Skewness (Çarpıklık)	-0.619
	Kurtosis (Basıklık)	0.769
Ses Bilgisel Farkındalık	Skewness (Çarpıklık)	-0.246
	Kurtosis (Basıklık)	0.940
Harf Bilgisi	Skewness (Çarpıklık)	1.415
	Kurtosis (Basıklık)	2.147
Dinlediğini Anlama	Skewness (Çarpıklık)	-0.105
	Kurtosis (Basıklık)	-0.636
EROT Toplam	Skewness (Çarpıklık)	-0.289
	Kurtosis (Basıklık)	0.246

Araştırmanın veri setinde göz motor koordinasyonu puanından hesaplanan çarpıklık değeri -0.248; basıklık değeri ise -1.365, şekil zemin ayrımı puanından hesaplanan çarpıklık değeri -0.236; basıklık değeri ise -1.137, şekil sabitliği puanından hesaplanan çarpıklık değeri 0.202; basıklık değeri ise -1.077, mekan konum algılanması puanından hesaplanan çarpıklık değeri 0.175; basıklık değeri ise -1.096, mekan ilişkilerinin algılanması puanından hesaplanan çarpıklık değeri -0.012; basıklık değeri ise -0.954 ve toplam görsel algı puanından hesaplanan çarpıklık değeri -0.005; basıklık değeri ise -1.274 olduğu gözlemlenmiştir. Alıcı dil puanından hesaplanan çarpıklık değeri -1.044; basıklık değeri ise 1.385, ifade edici dil puanından hesaplanan çarpıklık değeri -0.215; basıklık değeri ise -0.878, genel isimlendirme puanından hesaplanan çarpıklık değeri -

0.153; basıklık değeri ise -0.682, işlev bilgisi puanından hesaplanan çarpıklık değeri -0.619; basıklık değeri ise 0.769, ses bilgisel farkındalık puanından hesaplanan çarpıklık değeri -0.246; basıklık değeri ise 0.940, harf bilgisi puanından hesaplanan çarpıklık değeri 1.415; basıklık değeri ise 2.147, dinlediğini anlama puanından hesaplanan çarpıklık değeri -0.105; basıklık değeri ise -0.636 ve EROT toplam puanından hesaplanan çarpıklık değeri -0.289; basıklık değeri ise 0.246 olduğu gözlemlenmiştir.

Bu duruma göre araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiği söylenebilir ve çalışmada test istatistiklerinden parametrik yöntemler kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, önce araştırmanın amaçlarını yansıtan belli başlıklar halinde, elde edilen bulgulara; sonra onların kümeler ve bütün halinde anlamlandırılmaya çalışıldığı yorumlara yer verilmiştir.

4.1 Bulgular

4.1. Çalışmaya katılan çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Türlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

		Kız (n:49)		Erkek (n:55)	
		n	%	n	%
Fiziksel Hareket Oyunu	Hiç	0	0.0	0	0.0
	Nadiren	1	2.0	0	0.0
	Ara sıra	3	6.1	8	14.5
	Genellikle	17	34.7	16	29.1
	Her zaman	28	57.1	31	56.4
Yapı İnşa Oyunu	Hiç	3	6.1	1	1.8
	Nadiren	14	28.6	6	10.9
	Ara sıra	19	38.8	14	25.5
	Genellikle	11	22.4	20	36.4
	Her zaman	2	4.1	14	25.5
Doğal Malzeme Oyunu	Hiç	0	0.0	1	1.8
	Nadiren	5	10.2	11	20.0
	Ara sıra	16	32.7	15	27.3
	Genellikle	19	38.8	19	34.5
	Her zaman	9	18.4	9	16.4
Dramatik Oyunlar	Hiç	6	12.2	12	21.8
	Nadiren	9	18.4	16	29.1
	Ara sıra	9	18.4	16	29.1
	Genellikle	8	16.3	7	12.7
	Her zaman	17	34.7	4	7.3
Kurallı Oyunlar	Hiç	2	4.1	1	1.8
	Nadiren	12	24.5	12	21.8
	Ara sıra	12	24.5	13	23.6
	Genellikle	13	26.5	18	32.7
	Her zaman	10	20.4	11	20.0

Kız çocukların fiziksel hareket oyunu oynama sıklığına göre %0'ının (0 çocuk) hiç, %2'inin (1 çocuk) nadiren, %6.1' inin (3 çocuk) ara sıra, %34.7'inin (17 çocuk) genellikle ve %57.1'inin (28 çocuk) her zaman cevabını verdiği gözlemlenmiştir. Erkek çocukların fiziksel hareket oyunu oynama sıklığına göre %0'ının (0 çocuk) hiç, %0'ının (0 çocuk) nadiren, %14.5'inin (8 çocuk) ara sıra, %29.1'inin (16 çocuk)

genellikle ve %56.4'ünün (31 çocuk) her zaman cevabını verdiği gözlemlenmiştir. Kız çocukların yapı inşa oyunu oynama sıklığına göre %6.1'inin (3 çocuk) hiç, %28.6'ının (14 çocuk) nadiren, %38.8'inin (19 çocuk) ara sıra, %22.4'ünün (11 çocuk) genellikle ve %4.1'inin (2 çocuk) her zaman cevabını verdiği gözlemlenmiştir. Erkek çocukların yapı inşa oyunu oynama sıklığına göre %1.8'inin (1 çocuk) hiç, %10.9'unun (6 çocuk) nadiren, %25.5'inin (14 çocuk) ara sıra, %36.4'ünün (20 çocuk) genellikle ve %25.5'inin (14 çocuk) her zaman cevabını verdiği gözlemlenmiştir. Kız çocuklarının doğal malzeme oyunu oynama sıklığına göre %0'ının (0 çocuk) hiç, %10.2'inin (5 çocuk) nadiren, %32.7'inin (16 çocuk) ara sıra, %38.8'inin (19 çocuk) genellikle ve %18.4'ünün (9 çocuk) her zaman cevabını verdiği gözlemlenmiştir. Erkek çocuklarının doğal malzeme oyunu oynama sıklığına göre %1.8'ının (1 çocuk) hiç, %20'inin (11 çocuk) nadiren, %27.3'ünün (15 çocuk) ara sıra, %34.5'inin (19 çocuk) genellikle ve %16.4'ünün (9 çocuk) her zaman cevabını verdiği gözlemlenmiştir. Kız çocuklarının dramatik oyunlar oynama sıklığına göre %12.2'inin (6 çocuk) hiç, %18.4'ünün (9 çocuk) nadiren, %18.4'ünün (9 çocuk) ara sıra, %16.3'ünün (8 çocuk) genellikle ve %34.7'inin (17 çocuk) her zaman cevabını verdiği gözlemlenmiştir. Erkek çocuklarının dramatik oyunlar oynama sıklığına göre %21.8'inin (12 çocuk) hiç, %29.1'inin (16 çocuk) nadiren, %29.1'inin (16 çocuk) ara sıra, %12.7'inin (7 çocuk) genellikle ve %7.3'ünün (4 çocuk) her zaman cevabını verdiği gözlemlenmiştir. Kız çocuklarının kurallı oyunlar oynama sıklığına göre %4.1'inin (2 çocuk) hiç, %24.5'inin (12 çocuk) nadiren, %24,5'inin (12 çocuk) ara sıra, %26.5'inin (13 çocuk) genellikle ve %20.4'ünün (10 çocuk) her zaman cevabını verdiği gözlemlenmiştir. Erkek çocuklarının kurallı oyunlar oynama sıklığına göre %1.8'inin (1 çocuk) hiç, %21.8'inin (12 çocuk) nadiren, %23,6'ının (13 çocuk) ara sıra, %32.7'inin (18 çocuk) genellikle ve %20.0'ünün (11 çocuk) her zaman cevabını verdiği gözlemlenmiştir.

4.2. Çalışmaya katılan çocukların bulgularına ait oyuncak tercih durumlarına ilişkin istatistiklerine göre dağılımı Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Çocukların En Çok Tercih Ettikleri Oyuncaklara Göre Dağılımı

Oyuncak Tercih	Özellikler	n	%
Oyuncak Tercih	Aile ile İlgili Bakım ve Şefkat Temalı Oyuncaklar (evcilik malzemeleri, aile ve hayvan kuklaları vb.)	38	36.5
	Saldırganlık İçeren Oyuncaklar (oyuncak silah, vahşi hayvanlar veya kuklalar vb.)	10	9.6
	Yaratıcılığı ve Duygusal İfadeyi Sağlayan Oyuncaklar (legolar, bloklar, yap-boz vb.)	22	21.2
	Çok Amaçlı Kullanılan Oyuncaklar (araba, top vb.)	34	32.7

Çocukların en çok tercih ettiği oyuncağa göre %36.5'inin (38 çocuk) aile ile ilgili bakım ve şefkat temalı oyuncaklar, %9.6'ının (10 çocuk) saldırganlık içeren oyunlar, %21.2'inin (22 çocuk) yaratıcılığı ve duygusal ifadeyi sağlayan oyuncaklar ve %32.7'inin (34 çocuk) çok amaçlı kullanılan oyuncaklar cevabını verdiği gözlemlenmiştir.

4.3. Frostig Görsel Algı Testine İlişkin Bulgular

Frostig Görsel Algı Testi'nden alınan puanlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Frostig Görsel Algı Testi	N	Min	Max	Ortalama	SS
Göz Motor Koordinasyonu	104	3.00	100.00	61.83	30.88
Şekil Zemin Ayrımı	104	6.00	100.00	58.32	28.45
Şekil Sabitliği	104	11.00	100.00	55.27	25.06
Mekanda Konumun Algılanması	104	.00	100.00	50.63	28.76
Mekansal İlişkilerin Algılanması	104	.00	100.00	56.79	25.85
Toplam Görsel Algı	104	4.00	100.00	55.76	28.13

4.4. 'Görsel Algı Gelişimi Çocukların Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?' Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.4. de çocukların Frostig Görsel Algı Testi ve alt boyutlarına ilişkin durumların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili Bağımsız İki Grup Arası Farkların Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4. Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Göz Motor Koordinasyonu	Kız	49	66.53	31.62	1.474	102	.143
	Erkek	55	57.64	29.87			
Şekil Zemin Ayrımı	Kız	49	59.94	28.65	.547	102	.586
	Erkek	55	56.87	28.45			
Şekil Sabitliği	Kız	49	52.96	23.19	-.886	102	.378
	Erkek	55	57.33	26.67			
Mekanda Konumun Algılanması	Kız	49	49.80	29.10	-.276	102	.783
	Erkek	55	51.36	28.71			
Mekansal İlişkilerin Algılanması	Kız	49	55.63	23.77	-.429	102	.669
	Erkek	55	57.82	27.76			
Toplam Görsel Algı	Kız	49	58.47	26.75	.927	102	.356
	Erkek	55	53.35	29.33			

*p<0.05

Bir nitel (2 grup) ve bir nicel değişken, veri normal dağılıma sahip, fark testi**:** Bağımsız İki Grup Arası Farkların Testi uygulanmıştır. Tablo 4.4.'deki sonuçlara göre çalışmaya katılan çocukların göz motor koordinasyonları alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$t_{(102)}$=1.474; p>0.05]. Şekil zemin ayrımı alt boyutlarında [$t_{(102)}$= 0.547; p>0.05], şekil sabitliği alt boyutlarında [$t_{(102)}$= -0.886; p>0.05], mekanda konumun algılanması alt boyutunda [$t_{(102)}$= -0.276; p>0.05], mekansal ilişkilerin algılanması alt boyutunda [$t_{(102)}$= -0.429; p>0.05] ve toplam görsel algı puanın da [$t_{(403)}$=0.927; p>0.05] gruplar arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

4.5. 'Görsel Algı Gelişimi Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte Midir?' Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.5. de çocukların Frostig Görsel Algı Testi ve alt boyutlarına ilişkin durumların anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili Tek Faktör Varyans Analizi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.5. Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Boyutlar	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Göz Motor Koordinasyonu						
İlkokul	12	50.33	36.63	3	1.339	.266
Ortaokul	17	53.65	31.97			
Lise	31	64.58	31.75			

Üniversite	44	66.18	27.74			
Şekil Zemin Ayrımı						
İlkokul	12	46.58	24.54			
Ortaokul	17	50.18	30.93	3	2.953	.036*
Lise	31	54.55	27.20			
Üniversite	44	67.32	27.47			
Şekil Sabitliği						
İlkokul	12	50.08	28.16			
Ortaokul	17	48.82	22.94	3	.828	.482
Lise	31	55.90	22.67			
Üniversite	44	58.73	26.67			
Mekanda Konumun Algılanması						
İlkokul	12	26.42	27.22			
Ortaokul	17	37.88	24.36	3	14.298	.000*
Lise	31	42.10	23.16			
Üniversite	44	68.16	24.54			
Mekansal İlişkilerin Algılanması						
İlkokul	12	38.75	27.03			
Ortaokul	17	55.94	20.81	3	4.542	.005*
Lise	31	51.58	28.46			
Üniversite	44	65.70	22.27			
Toplam Görsel Algı						
İlkokul	12	37.33	31.95			
Ortaokul	17	46.24	25.30	3	5.902	.001*
Lise	31	51.45	25.86			
Üniversite	44	67.50	25.38			

*p<0.05

Bir nitel (4 grup) ve bir nicel değişken, veri normal, fark testi: Tek Faktör Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.5.'deki sonuçlara göre çalışmaya katılan çocukların şekil zemin ayrımı alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 2.953; p<0.05]. Mekanda konumun algılanması alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 14.298; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; Anne eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile diğer eğitim düzeyleri arasında mekanda konumun algılanması alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan annelerin çocukları ($\bar{X}$= 68.16, S=24.54) diğer eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{X}$= 26.42, S=27.22), ortaokul ($\bar{X}$= 37.88, S=24.36) ve lise ($\bar{X}$= 42.10, S=23.16) olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek mekanda konumun algılanması sergilediği sonucuna

varılmıştır ($p<0.05$). Mekansal ilişkilerin algılanması alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3-100)}= 4.542$; $p<0.05$]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; Anne eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile anne eğitim düzeyi ilkokul olan çocuklar arasında mekansal ilişkilerin algılanması alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan annelerin çocukları ($\bar{X}= 65.70$, S=22.27) ile anne eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{X}= 38.75$, S=27.03) olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek mekansal ilişkilerin algılanması sergilediği sonucuna varılmıştır ($p<0.05$). Toplam görsel algı puanında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3-100)}= 5.902$; $p<0.05$]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; Anne eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile diğer eğitim düzeyleri arasında toplam görsel algı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan annelerin çocukları ($\bar{X}= 67.50$, S=25.38) ile ilkokul ($\bar{X}= 37.33$, S=31.95) ve ortaokul ($\bar{X}= 46.24$, S=25.30) olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek görsel algı sergilediği sonucuna varılmıştır ($p<0.05$).

Göz motor koordinasyonu alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3-100)}= 1.339$; $p>0.05$]. Göz motor koordinasyon alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil sabitliği alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3-100)}= 0.828$; $p>0.05$]. Şekil sabitliği alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır.

4.6. ‘Görsel Algı Gelişimi Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte Midir?’ Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.6. da çocukların Frostig Görsel Algı Testi ve alt boyutlarına ilişkin durumların baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili Tek Faktör Varyans Analizi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.6. Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Boyutlar	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Göz Motor Koordinasyonu						
İlkokul	12	44.25	35.47			
Ortaokul	21	55.10	33.23	3	4.408	.006*
Lise	28	56.32	31.58			
Üniversite	43	73.60	23.85			
Şekil Zemin Ayrımı						
İlkokul	12	46.00	29.31			
Ortaokul	21	51.95	26.09	3	4.752	.004*
Lise	28	50.32	28.52			
Üniversite	43	70.07	25.79			
Şekil Sabitliği						
İlkokul	12	44.50	23.66			
Ortaokul	21	48.76	21.85	3	1.842	.144
Lise	28	57.46	25.50			
Üniversite	43	60.02	25.84			
Mekanda Konumun Algılanması						
İlkokul	12	36.58	21.78			
Ortaokul	21	29.48	16.13	3	15.679	.000*
Lise	28	44.39	27.71			
Üniversite	43	68.93	25.26			
Mekansal İlişkilerin Algılanması						
İlkokul	12	30.83	18.15			
Ortaokul	21	46.00	26.27	3	11.288	.000*
Lise	28	56.57	23.99			
Üniversite	43	69.44	20.96			
Toplam Görsel Algı						
İlkokul	12	33.75	23.10			
Ortaokul	21	40.48	22.81	3	12.481	.000*
Lise	28	52.00	30.54			
Üniversite	43	71.81	20.60			

*p<0.05

Bir nitel (4 grup) ve bir nicel değişken, veri normal, fark testi: Tek Faktör Varyans Analizi testi uygulanmıştır. Tablo 4.6.'da ki sonuçlara göre çalışmaya katılan çocukların göz motor koordinasyonu alt boyutunda baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 4.408; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; baba eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile baba eğitim düzeyi ilkokul olan çocuklar arasında göz motor koordinasyonu alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan babaların çocukları ($\bar{X}$= 73.60, S=23.85) ile baba eğitim

düzeyi ilkokul ($\bar{X}$= 44.25, S=35.47) olan babaların çocuklarına göre daha yüksek göz motor koordinasyonu sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05). Şekil zemin ayrımı alt boyutunda baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 4.752 ; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; baba eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile diğer eğitim düzeyleri arasında şekil zemin ayrımı alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan babaların çocukları ($\bar{X}$= 70.07, S=25.79) ile ilkokul ($\bar{X}$= 46.00, S=29.31) ve lise ($\bar{X}$= 50.32, S=28.52) olan babaların çocuklarına göre daha şekil zemin ayrımı sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05). Mekanda konumun algılanması alt boyutunda baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 15.679; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; baba eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile diğer eğitim düzeyleri arasında mekanda konumun algılanması alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan babaların çocukları ($\bar{X}$= 68.93, S=25.26) diğer eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{X}$= 36.58, S=21.78), ortaokul ($\bar{X}$= 29.48, S=16.13) ve lise ($\bar{X}$= 44.39, S=27.71) olan babaların çocuklarına göre daha yüksek mekanda konumun algılanması sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05). Mekansal ilişkilerin algılanması alt boyutunda baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 11.288; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; baba eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile diğer eğitim düzeyleri arasında mekanda konumun algılanması alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan babaların çocukları ($\bar{X}$= 69.44, S=20.96) ile baba eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{X}$= 30.83, S=18.15) ve ortaokul ($\bar{X}$= 46.00, S=26.27) olan babaların çocuklarına göre daha yüksek mekansal ilişkilerin algılanması sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05). Toplam görsel algı puanında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 12.481; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey

karşılaştırma yöntemi sonucunda; baba eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile diğer eğitim düzeyleri arasında toplam görsel algı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan babaların çocukları ($\bar{X}$= 71.81, S=20.60) ile ilkokul ($\bar{X}$= 33.75, S=23.10), ortaokul ($\bar{X}$= 40.48, S=22.81) ve lise($\bar{X}$= 52.00, S=30.54) olan babaların çocuklarına göre daha yüksek görsel algı sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05).

4.7. 'Görsel Algı Gelişimi Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Farklılık Göstermekte Midir?' Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.7. de çocukların Frostig Görsel Algı Testi ve alt boyutlarına ilişkin durumların okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili Tek Faktör Varyans Analizi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.7. Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Boyutlar	**n**	$\bar{X}$	**S**	**sd**	**F**	**p**
Göz Motor Koordinasyonu						
6 aydan az	74	60.61	30.72			
6ay-1yıl	10	68.80	30.60	3	.284	.837
1-2yıl	13	60.46	33.55			
2yıl ve üzeri	7	67.29	33.09			
Şekil Zemin Ayrımı						
6 aydan az	74	57.88	28.05			
6ay-1yıl	10	57.40	31.13	3	.180	.910
1-2yıl	13	57.38	32.76			
2yıl ve üzeri	7	66.00	25.46			
Şekil Sabitliği						
6 aydan az	74	54.51	25.25			
6ay-1yıl	10	58.70	21.57	3	1.385	.252
1-2yıl	13	64.38	26.19			
2yıl ve üzeri	7	41.43	23.01			
Mekanda Konumun Algılanması						
6 aydan az	74	48.62	28.76			
6ay-1yıl	10	54.70	31.92	3	.412	.745
1-2yıl	13	56.00	26.58			
2yıl ve üzeri	7	56.00	31.91			
Mekansal İlişkilerin Algılanması						
6 aydan az	74	56.82	25.24			
6ay-1yıl	10	62.00	32.65	3	.207	.891
1-2yıl	13	53.77	26.78			
2yıl ve üzeri	7	54.57	24.89			
Toplam Görsel Algı						

6 aydan az	74	54.35	26.68	3	.235	.872
6ay-1yıl	10	59.60	29.80			
1-2yıl	13	60.31	33.79			
2yıl ve üzeri	7	56.71	34.79			

*p<0.05

Bir nitel (4 grup) ve bir nicel değişken, veri normal, fark testi: Tek Faktör Varyans Analizi testi uygulanmıştır. Tablo 4.7'de ki sonuçlara göre göz motor koordinasyonu alt boyutunda okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3-100)}$= 1.339; p>0.05]. Göz motor koordinasyon alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil zemin ayrımı alt boyutunda okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3-100)}$= 0.180; p>0.05]. Şekil zemin ayrımı alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil sabitliği alt boyutunda okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3-100)}$= 1.385; p>0.05]. Şekil sabitliği alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Mekanda konumun algılanması alt boyutunda okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3-100)}$= 0.412; p>0.05]. Mekanda konumun algılanması alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Mekanda ilişkilerin algılanması alt boyutunda okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3-100)}$= 0.207; p>0.05]. Mekanda ilişkinin algılanması alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Görsel algı toplam puanında okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3-100)}$= 0.235; p>0.05]. Görsel algı toplam puanın da çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır.

4.8. 'Görsel Algı Gelişimi Çocukların Dokunmatik Cihazlarla Geçirdikleri Süreye Göre Farklılık Göstermekte Midir?' Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.8. de çocukların Frostig Görsel Algı Testi ve alt boyutlarına ilişkin durumların dokunmatik cihazlar ile geçirdiği süresine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili Tek Faktör Varyans Analizi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.8. Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutlarının Dokunmatik Cihazlar ile Geçirilen Süreye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Boyutlar	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**F**	**p**
Göz Motor Koordinasyonu						
0-1 saat	38	70.50	26.80	2	2.663	.075
1-2saat	39	54.74	29.22			
2saat ve üzeri	27	59.85	36.32			
Şekil Zemin Ayrımı						
0-1 saat	38	65.16	27.19	2	1.917	.152
1-2saat	39	52.77	28.03			
2saat ve üzeri	27	56.70	29.80			
Şekil Sabitliği						
0-1 saat	38	59.63	25.29	2	2.939	.057
1-2saat	39	57.79	26.56			
2saat ve üzeri	27	45.48	20.26			
Mekanda Konumun Algılanması						
0-1 saat	38	53.87	29.67			
1-2saat	39	51.10	28.74	2	.693	.502
2saat ve üzeri	27	45.37	27.80			
Mekansal İlişkilerin Algılanması						
0-1 saat	38	60.74	26.98			
1-2saat	39	55.38	25.00	2	.749	.476
2saat ve üzeri	27	53.26	25.67			
Toplam Görsel Algı						
0-1 saat	38	64.29	24.97			
1-2saat	39	50.05	27.84	2	2.895	.060
2saat ve üzeri	27	52.00	30.72			

*p<0.05

Bir nitel (3 grup) ve bir nicel değişken, veri normal, fark testi: Tek Faktör Varyans Analizi testi uygulanmıştır. Tablo 4.8.'deki sonuçlara göre göz motor koordinasyonu alt boyutunda dokunmatik cihazlar ile geçirilen süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{2\text{-}101)}$= 2.663; p>0.05]. Göz motor koordinasyon alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil zemin ayrımı alt boyutunda dokunmatik cihazlar ile geçirdiği süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(2\text{-}}$

$_{101)}$= 1.917; p>0.05]. Şekil zemin ayrımı alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil sabitliği alt boyutunda dokunmatik cihazlar ile geçirdiği süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(2-101)}$= 2.939; p>0.05]. Şekil sabitliği alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Mekanda konumun algılanması alt boyutunda dokunmatik cihazlar ile geçirdiği süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(2-101)}$= 0.693; p>0.05]. Mekanda konumun algılanması alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Mekanda ilişkilerin algılanması alt boyutunda dokunmatik cihazlar ile geçirdiği süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(2-101)}$= 0.749; p>0.05]. Mekanda ilişkinin algılanması alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Görsel algı toplam puanında dokunmatik cihazlar ile geçirdiği süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(2-101)}$= 2.895; p>0.05]. Görsel algı toplam puanın da çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır.

4.9. 'Görsel Algı Gelişimi En Çok Tercih Edilen Oyuncak Türüne Göre Farklılık Göstermekte Midir?' Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.9. da çocukların Frostig Görsel Algı Testine ilişkin durumların en çok tercih edilen oyuncak türüne göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili Tek Faktör Varyans Analizi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.9. Frostig Görsel Algı Testine Ait Durumların En Çok Tercih Edilen Oyuncak Türüne İlişkin Bulgular

Boyutlar	**n**	$\bar{X}$	**S**	**sd**	**F**	**p**
Oyuncak Tercihi						
Aile ile ilgili bakım ve şefkat temalı oyuncaklar	38	56.02	27.56			
Saldırganlık içeren oyuncaklar	10	66.90	26.84	3	3.136	.029*
Yaratıcılığı ve duygusal ifadeyi sağlayan oyuncaklar	22	65.90	26.61			
Çok amaçlı kullanılan oyuncaklar	34	45.61	27.52			

*p<0.05

Bir nitel (4 grup) ve bir nicel değişken, veri normal, fark testi: Tek Faktör Varyans Analizi testi uygulanmıştır. Tablo 4.9.'daki sonuçlara göre çalışmaya katılan çocukların görsel algı testi oyuncak tercihine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 3.136; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; yaratıcılığı ve duygusal ifadeyi sağlayan oyuncaklar ile çok amaçlı kullanılan oyuncaklar arasında görsel algı toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre yaratıcılığı ve duygusal ifadeyi sağlayan oyuncaklar ($\bar{X}$= 65.90, S=26.61) ile çok amaçlı kullanılan oyuncaklar ($\bar{X}$= 45.61, S=27.52) göre daha yüksek görsel algı toplam puanı sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05).

4.10. Erken Okuryazarlık Testine İlişkin Bulgular

Erken Okuryazarlık Testinden alınan puanlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. EROT ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

EROT	N	Min	Max	Ortalama	SS
Alıcı Dil	104	3.00	15.00	11.96	2.40
İfade Edici Dil	104	1.00	15.00	8.57	3.58
Genel İsimlendirme	104	.00	10.00	5.83	2.22
İşlev Bilgisi	104	.00	10.00	7.04	1.90
Ses Bilgisel Farkındalık	104	.00	28.00	14.05	4.81
Harf Bilgisi	104	.00	14.00	3.01	2.97
Dinlediğini Anlama	104	.00	6.00	3.30	1.47
EROT Toplam	104	11.00	89.00	53.87	14.68

Tablo 4.10. incelendiğinde; EROT alıcı dil alt boyutunda çocukların aldığı en düşük puan 3.00, en yüksek puan 15.00, ortalama 11.96 ve standart sapma 2.40 olduğu gözlemlenmiştir. İfade edici dil alt boyutunda çocukların aldığı en düşük puan 1.00, en yüksek puan 15.00, ortalama 8.57 ve standart sapma 3.58 olduğu gözlemlenmiştir. Genel isimlendirme alt boyutunda çocukların aldığı en düşük puan 0.00, en yüksek puan 10.00, ortalama 5.83 ve standart sapma 2.22 olduğu gözlemlenmiştir. İşlev bilgisi alt boyutunda çocukların aldığı en düşük puan 0.00, en yüksek puan 10.00, ortalama 7.04 ve standart sapma 1.90 olduğu gözlemlenmiştir. Ses bilgisel farkındalık alt boyutunda çocukların aldığı en düşük puan 0.00, en yüksek puan 28.00, ortalama 14.05 ve standart

sapma 4.81 olduğu gözlemlenmiştir. Harf bilgisi alt boyutunda çocukların aldığı en düşük puan 0.00, en yüksek puan 14.00, ortalama 3.01 ve standart sapma 2.97 olduğu gözlemlenmiştir. Dinlediğini anlama alt boyutunda çocukların aldığı en düşük puan 0.00, en yüksek puan 6.00, ortalama 3.30 ve standart sapma 1.47 olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak; EROT toplam puanın da çocukların aldığı en düşük puan 11.00, en yüksek puan 89.00, ortalama 53.87 ve standart sapma 14.68 olduğu gözlemlenmiştir.

4.11. 'Erken Okuryazarlık Becerileri Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte Midir?' Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.11. de çocukların EROT ve alt boyutlarına ilişkin durumların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili Bağımsız İki Grup Arası Farkların Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.11. EROT ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Alıcı Dil	Kız	49	11.96	2.27	-.009	102	.993
	Erkek	55	11.96	2.53			
İfade Edici Dil	Kız	49	8.39	3.70	-.481	102	.631
	Erkek	55	8.73	3.49			
Genel İsimlendirme	Kız	49	6.08	2.15	1.106	102	.271
	Erkek	55	5.60	2.27			
İşlev Bilgisi	Kız	49	7.22	1.67	.942	102	.348
	Erkek	55	6.87	2.08			
Ses Bilgisel Farkındalık	Kız	49	14.10	4.81	.107	102	.915
	Erkek	55	14.00	4.86			
Harf Bilgisi	Kız	49	3.29	3.16	.894	102	.374
	Erkek	55	2.76	2.80			
Dinlediğini Anlama	Kız	49	3.61	1.40	2.085	102	.040*
	Erkek	55	3.02	1.50			
EROT Toplam	Kız	49	54.92	14.87	.682	102	.497
	Erkek	55	52.95	14.59			

*p<0.05

Bir nitel (2 grup) ve bir nicel değişken, veri normal dağılıma sahip, fark testi: Bağımsız İki Grup Arası Farkların Testi uygulanmıştır. Tablo 4.11.'deki sonuçlara göre çalışmaya katılan çocukların dinlediğini anlama alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$t_{(102)}$=2.085; p<0.05]. Çalışmaya katılan kız

çocukların ($\bar{X}=$ 3.61) erkek çocuklara ($\bar{X}=$ 3.02) göre dinlediğini anlama düzeyleri anlamlı düzeyde yüksektir. Alıcı dil alt boyutlarında [$t_{(102)}$= -0.009; p>0.05], ifade edici dil alt boyutlarında [$t_{(102)}$= -0.481; p>0.05], genel isimlendirme alt boyutunda [$t_{(102)}$= 1.106 ; p>0.05], işlev bilgisi alt boyutunda [$t_{(102)}$= 0.942; p>0.05], ses bilgisel farkındalık alt boyutunda [$t_{(102)}$= 0.107; p>0.05], harf bilgisi alt boyutunda [$t_{(102)}$= 0.894 ; p>0.05] ve erken okuryazarlık toplam puanın da [$t_{(403)}$=0.682; p>0.05] gruplar arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

4.12. 'Erken Okuryazarlık Becerileri Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte Midir?' Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.12. de çocukların EROT ve alt boyutlarına ilişkin durumların anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili Tek Faktör Varyans Analizi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.12. EROT ve Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Boyutlar	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Alıcı Dil						
İlkokul	12	10.42	1.98			
Ortaokul	17	11.24	2.63	3	3.133	.029*
Lise	31	12.26	2.19			
Üniversite	44	12.45	2.39			
İfade Edici Dil						
İlkokul	12	5.58	3.26			
Ortaokul	17	7.00	3.54	3	6.326	.001*
Lise	31	8.97	2.88			
Üniversite	44	9.70	3.55			
Genel İsimlendirme						
İlkokul	12	3.92	2.07			
Ortaokul	17	4.94	1.78	3	6.354	.001*
Lise	31	6.03	1.76			
Üniversite	44	6.55	2.34			
İşlev Bilgisi						
İlkokul	12	5.58	1.88			
Ortaokul	17	6.76	1.64	3	3.460	.019*
Lise	31	7.52	1.52			
Üniversite	44	7.20	2.08			
Ses Bilgisel Farkındalık						
İlkokul	12	10.67	5.26	3	3.266	.025*
Ortaokul	17	12.82	4.48			

Lise	31	14.87	5.21			
Üniversite	44	14.86	4.13			
Harf Bilgisi						
İlkokul	12	0.67	0.98			
Ortaokul	17	1.88	1.58	3	6.249	.001*
Lise	31	2.94	2.84			
Üniversite	44	4.14	3.32			
Dinlediğini Anlama						
İlkokul	12	2.33	1.56			
Ortaokul	17	3.12	0.99	3	2.351	.077
Lise	31	3.55	1.26			
Üniversite	44	3.45	1.66			
EROT Toplam						
İlkokul	12	39.33	11.81			
Ortaokul	17	47.76	11.64	3	8.043	.000*
Lise	31	56.13	12.04			
Üniversite	44	58.61	15.13			

*p<0.05

Bir nitel (4 grup) ve bir nicel değişken, veri normal, fark testi: Tek Faktör Varyans Analizi testi uygulanmıştır. Tablo 4.12.'deki sonuçlara göre çalışmaya katılan çocukların alıcı dil alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 3.133; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; anne eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile anne eğitim düzeyi ilkokul olan çocuklar arasında alıcı dil alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan annelerin çocukları ($\bar{X}$= 12.45, S=2.38) ile anne eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{X}$= 10.41, S=1.97) olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek alıcı dil sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05). İfade edici dil alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 6.326; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; anne eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile diğer eğitim düzeyleri arasında ifade edici dil alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan annelerin çocukları ($\bar{X}$= 9.70, S=3.55) diğer eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{X}$= 5.58, S=3.26) ve ortaokul ($\bar{X}$= 7.00 , S=3.53) olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek ifade edici dil sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05). Genel isimlendirme alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

gözlemlenmiştir [$F_{(3-100)}$= 6.354; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; Anne eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile diğer eğitim düzeyleri arasında genel isimlendirme alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan annelerin çocukları ($\bar{X}$=6.54, S=2.33) diğer eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{X}$= 3.91, S=2.06) ve ortaokul ($\bar{X}$= 4.94, S=1.78) olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek genel isimlendirme sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05). İşlev bilgisi alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3-100)}$= 3.460; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; anne eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile diğer eğitim düzeyleri arasında işlev bilgisi alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi lise olan annelerin çocukları ($\bar{X}$= 7.51, S=1.52) ile üniversite ($\bar{X}$= 7.20, S=2.07) ve ilkokul ($\bar{X}$= 5.58, S=1.88) olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek işlev bilgisi sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05). Ses bilgisel farkındalık alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3-100)}$= 3.266; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; Anne eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile diğer eğitim düzeyleri arasında ses bilgisel farkındalık alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi lise olan annelerin çocukları ($\bar{X}$= 14.87, S=5.20) ile üniversite ($\bar{X}$= 14.86, S=4.13) ve ilkokul ($\bar{X}$= 10.66 , S=5.26) olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek ses bilgisel farkındalık sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05). Harf bilgisi alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3-100)}$= 6.249; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; anne eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile diğer eğitim düzeyleri arasında harf bilgisi alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan annelerin çocukları ($\bar{X}$= 4.13, S=3.31) ile ilkokul ($\bar{X}$= 0.66, S=0.98) ve ortaokul ($\bar{X}$= 1.88, S=1.57) olan annelerin çocuklarına göre daha

yüksek harf bilgisi sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05). EROT toplam puanında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3-100)}$= 8.043; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; anne eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile diğer eğitim düzeyleri arasında EROT toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan annelerin çocukları ($\bar{X}$= 58.61, S=15.13) ile ilkokul ($\bar{X}$= 39.33, S=11.81) ve ortaokul ($\bar{X}$= 47.76, S=11.64) olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek EROT toplam puanı sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05).

4.13. 'Erken Okuryazarlık Becerileri Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte Midir?' Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.13. de çocukların EROT ve alt boyutlarına ilişkin durumların baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili Tek Faktör Varyans Analizi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.13. EROT ve Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Boyutlar	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Alıcı Dil						
İlkokul	12	10.17	2.25			
Ortaokul	21	11.86	2.24	3	3.667	.015*
Lise	28	11.79	2.33			
Üniversite	43	12.63	2.35			
İfade Edici Dil						
İlkokul	12	6.08	2.57			
Ortaokul	21	7.38	2.94	3	4.657	.004*
Lise	28	8.75	3.68			
Üniversite	43	9.72	3.61			
Genel İsimlendirme						
İlkokul	12	4.00	1.21			
Ortaokul	21	5.05	1.83	3	6.923	.000*
Lise	28	5.82	2.21			
Üniversite	43	6.72	2.21			
İşlev Bilgisi						
İlkokul	12	5.58	1.16			
Ortaokul	21	7.00	1.61	3	3.055	.032*
Lise	28	7.14	2.07			
Üniversite	43	7.40	1.94			
Ses Bilgisel Farkındalık						

İlkokul	12	11.67	4.27			
Ortaokul	21	14.43	3.80	3	1.739	.164
Lise	28	13.39	6.65			
Üniversite	43	14.95	3.73			
Harf Bilgisi						
İlkokul	12	1.25	1.42			
Ortaokul	21	2.19	1.89	3	2.913	.038*
Lise	28	3.39	3.87			
Üniversite	43	3.65	2.84			
Dinlediğini Anlama						
İlkokul	12	2.42	1.16			
Ortaokul	21	3.14	1.28	3	1.983	.121
Lise	28	3.46	1.40			
Üniversite	43	3.51	1.62			
EROT Toplam						
İlkokul	12	41.17	8.42			
Ortaokul	21	51.14	10.55	3	5.322	.002*
Lise	28	54.11	17.16			
Üniversite	43	58.60	13.97			

*p<0.05

Bir nitel (4 grup) ve bir nicel değişken, veri normal, fark testi: Tek Faktör Varyans Analizi testi uygulanmıştır. Tablo 4.13.'deki sonuçlara göre çalışmaya katılan çocukların alıcı dil alt boyutunda baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 3.367; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; baba eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile baba eğitim düzeyi ilkokul olan çocuklar arasında alıcı dil alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan babaların çocukları ($\bar{X}$= 12.62, S=2.35) ile baba eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{X}$= 10.16, S=2.25) olan babaların çocuklarına göre daha yüksek alıcı dil sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05). İfade edici dil alt boyutunda baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 4.657; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; baba eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile baba eğitim düzeyi ilkokul olan çocuklar arasında ifade edici dil alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan babaların çocukları ($\bar{X}$= 9.72, S=3.60) ile baba eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{X}$= 6.08 , S=2.57) olan babaların çocuklarına göre daha yüksek ifade

edici dil sergilediği sonucuna varılmıştır ($p<0.05$). Genel isimlendirme alt boyutunda baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3-100)}= 6.923$; $p<0.05$]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; baba eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile diğer eğitim düzeyleri arasında genel isimlendirme alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan babaların çocukları ($\bar{X}$=6.72, S=2.20) diğer eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{X}$= 4.00, S=1.20) ve ortaokul ($\bar{X}$= 5.04, S=1.82) olan babaların çocuklarına göre daha yüksek genel isimlendirme sergilediği sonucuna varılmıştır ($p<0.05$). İşlev bilgisi alt boyutunda baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3-100)}= 3.055$; $p<0.05$]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; baba eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile eğitim düzeyi ilkokul olan arasında işlev bilgisi alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan babaların çocukları ($\bar{X}$= 7.39, S=1.94) ile baba eğitim düzeyi lise ($\bar{X}$= 7.14, S=2.06) olan babaların çocuklarına göre daha yüksek işlev bilgisi sergilediği sonucuna varılmıştır ($p<0.05$). Harf bilgisi alt boyutunda baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3-100)}= 2.913$; $p<0.05$]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tamhane karşılaştırma yöntemi sonucunda; baba eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile baba eğitim düzeyi ilkokul olan çocuklar arasında harf bilgisi alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan babaların çocukları ($\bar{X}$= 3.65, S=2.83) ile baba eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{X}$= 1.25, S=1.42) olan babaların çocuklarına göre daha yüksek harf bilgisi sergilediği sonucuna varılmıştır ($p<0.05$). EROT toplam puanında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3-100)}= 5.322$; $p<0.05$]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; baba eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar ile diğer eğitim düzeyleri arasında EROT toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre eğitim düzeyi üniversite olan babaların çocukları ($\bar{X}$= 58.60, S=13.96) ile ilkokul

($\bar{X}$= 41.16, S=8.41) ve lise ($\bar{X}$= 54.10, S=17.16) olan babaların çocuklarına göre daha yüksek EROT toplam puanı sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05).

4.14. 'Erken Okuryazarlık Becerileri Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Farklılık Göstermekte Midir?' Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.14. de çocukların EROT ve alt boyutlarına ilişkin durumların okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili Tek Faktör Varyans Analizi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.14. EROT ve Alt Boyutlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Boyutlar	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Alıcı Dil						
6 aydan az	74	11.78	2.45			
6ay-1yıl	10	12.60	1.71	3	.496	.686
1-2yıl	13	12.31	2.81			
2yıl ve üzeri	7	12.29	2.06			
İfade Edici Dil						
6 aydan az	74	8.36	3.68			
6ay-1yıl	10	10.00	2.71	3	.908	.440
1-2yıl	13	9.15	3.29			
2yıl ve üzeri	7	7.57	4.04			
Genel İsimlendirme						
6 aydan az	74	5.58	2.31			
6ay-1yıl	10	6.20	1.93	3	1.476	.226
1-2yıl	13	6.92	1.75			
2yıl ve üzeri	7	5.86	2.12			
İşlev Bilgisi						
6 aydan az	74	6.93	1.95			
6ay-1yıl	10	7.20	1.23	3	.395	.757
1-2yıl	13	7.54	2.03			
2yıl ve üzeri	7	7.00	2.16			
Ses Bilgisel Farkındalık						
6 aydan az	74	13.68	4.85			
6ay-1yıl	10	14.50	4.09	3	.898	.445
1-2yıl	13	16.00	5.89			
2yıl ve üzeri	7	13.71	2.50			
Harf Bilgisi						
6 aydan az	74	2.89	2.96			
6ay-1yıl	10	2.30	1.64	3	.873	.458
1-2yıl	13	4.15	3.56			
2yıl ve üzeri	7	3.14	3.39			
Dinlediğini Anlama				3	.822	.485
6 aydan az	74	3.28	1.49			

6ay-1yıl	10	3.20	1.75			
1-2yıl	13	3.77	1.24			
2yıl ve üzeri	7	2.71	1.38			
EROT Toplam						
6 aydan az	74	52.69	15.19			
6ay-1yıl	10	56.00	6.88	3	.974	.408
1-2yıl	13	59.85	16.04			
2yıl ve üzeri	7	52.29	14.31			

*p<0.05

Bir nitel (4 grup) ve bir nicel değişken, veri normal, fark testi: Tek Faktör Varyans Analizi testi uygulanmıştır. Tablo 4.14.'de ki sonuçlara göre alıcı dil alt boyutunda okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 0.496; p>0.05]. Alıcı dil alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. İfade edici dil alt boyutunda okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 0.908; p>0.05]. İfade edici dil alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Genel isimlendirme alt boyutunda okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 1.476; p>0.05]. Genel isimlendirme alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. İşlev bilgisi alt boyutunda okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 0.395; p>0.05]. İşlev bilgisi alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Ses bilgisel farkındalık alt boyutunda okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 0.898; p>0.05]. Ses bilgisel farkındalık alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Harf bilgisi alt boyutunda okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 0.873; p>0.05]. Harf bilgisi farkındalık alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Dinlediğini anlama alt boyutunda okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 0.822; p>0.05]. Dinlediğini anlama alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. EROT puanında okul öncesi eğitim alma süresine

göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3-100)}$= 0.974; p>0.05]. EROT toplam puanın da çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır.

4.15. 'Erken Okuryazarlık Becerileri Çocukların Dokunmatik Cihazlarla Geçirdikleri Süreye Göre Farklılık Göstermekte Midir?' Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.15. de çocukların EROT ve alt boyutlarına ilişkin durumların dokunmatik cihazlar ile geçirdiği süresine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili Tek Faktör Varyans Analizi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.15. EROT ve Alt Boyutlarının Dokunmatik Cihazlar ile Geçirilen Süreye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Boyutlar	n	$\overline{X}$	S	sd	F	p
Alıcı Dil						
0-1 saat	38	12.05	2.03	3	1.366	.260
1-2saat	39	12.31	2.47			
2saat ve üzeri	27	11.33	2.73			
İfade Edici Dil						
0-1 saat	38	8.53	3.52	3	.703	.497
1-2saat	39	9.03	3.48			
2saat ve üzeri	27	7.96	3.84			
Genel İsimlendirme						
0-1 saat	38	6.21	1.96	3	2.467	.090
1-2saat	39	6.00	2.27			
2saat ve üzeri	27	5.04	2.36			
İşlev Bilgisi						
0-1 saat	38	7.18	1.63			
1-2saat	39	7.08	2.21	3	.369	.692
2saat ve üzeri	27	6.78	1.83			
Ses Bilgisel Farkındalık						
0-1 saat	38	14.50	4.22			
1-2saat	39	14.00	4.81	3	.352	.704
2saat ve üzeri	27	13.48	5.67			
Harf Bilgisi						
0-1 saat	38	3.45	3.44	3	.647	.526
1-2saat	39	2.74	2.59			
2saat ve üzeri	27	2.78	2.81			
Dinlediğini Anlama						
0-1 saat	38	3.13	1.55	3	.688	.505
1-2saat	39	3.51	1.57			
2saat ve üzeri	27	3.22	1.22			
EROT Toplam						

0-1 saat	38	55.13	12.68			
1-2saat	39	54.67	15.51	3	.723	.488
2saat ve üzeri	27	50.96	16.18			

Bir nitel (3 grup) ve bir nicel değişken, veri normal, fark testi: Tek Faktör Varyans Analizi testi uygulanmıştır. Tablo 4.15.'deki sonuçlara göre alıcı dil alt boyutunda dokunmatik cihazlar ile geçirdiği süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{2\text{-}101)}$= 1.366; p>0.05]. Alıcı dil alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. İfade edici dil alt boyutunda dokunmatik cihazlar ile geçirdiği süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(2\text{-}101)}$= 0.703; p>0.05]. İfade edici dil alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Genel isimlendirme alt boyutunda dokunmatik cihazlar ile geçirdiği süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(2\text{-}101)}$= 2.467; p>0.05]. Genel isimlendirme alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. İşlev bilgisi alt boyutunda dokunmatik cihazlar ile geçirdiği süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(2\text{-}101)}$= 0.369; p>0.05]. İşlev bilgisi alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Ses bilgisel farkındalık alt boyutunda dokunmatik cihazlar ile geçirdiği süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(2\text{-}101)}$= 0.352; p>0.05]. Ses bilgisel farkındalık alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Harf bilgisi alt boyutunda dokunmatik cihazlar ile geçirdiği süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(2\text{-}101)}$= 0.647; p>0.05]. Harf bilgisi alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Dinlediğini anlama alt boyutunda dokunmatik cihazlar ile geçirdiği süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(2\text{-}101)}$= 0.688; p>0.05]. Dinlediğini anlama alt boyutu çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. EROT toplam puanında dokunmatik cihazlar ile geçirdiği süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(2\text{-}101)}$= 0.723; p>0.05]. EROT toplam puanın da çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır.

4.16. 'Erken Okuryazarlık Becerileri Kitap Okumaya Başlanma Yaşına Göre Farklılık Göstermekte Midir?' Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.16. da çocukların EROT toplam puanına ilişkin durumların kitap okumaya başlanma yaşına göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili Tek Faktör Varyans Analizi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.16. EROT Toplam Puanına Ait Durumların Kitap Okumaya Başlanma Yaşına İlişkin Bulgular

Boyutlar	**n**	$\bar{X}$	**S**	**sd**	**F**	**p**
Kitap Okumaya Başlanma Yaşı						
0-1 Yaş	19	66.05	10.84	2	12.163	.000*
1-3 Yaş	39	54.61	13.76			
3-5 Yaş	46	48.21	13.81			

*p<0.05

Bir nitel (3grup) ve bir nicel değişken, veri normal, fark testi: Tek Faktör Varyans Analizi testi uygulanmıştır. Tablo 4.16.'da ki sonuçlara göre çalışmaya katılan çocukların EROT toplam puanının kitap okumaya başlanma yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 0.532; p<0.05]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tukey karşılaştırma yöntemi sonucunda; kitap okumaya başlanma yaşı 0-1 yaş olan çocuklar ile 1-3 yaş ve 3-5 yaş olan çocuklar arasında kitap okumaya başlanma yaşı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu duruma göre kitap okumaya başlanma yaşı 0-1 olan çocukların ($\bar{X}$= 66.05, S=10.84), 1-3 yaş ($\bar{X}$= 54.61, S=13.76) ile 3-5 yaş ($\bar{X}$= 48.21, S=13.81) olan çocuklara göre daha yüksek EROT toplam puanı sergilediği sonucuna varılmıştır (p<0.05).

4.17. 'Erken Okuryazarlık Becerileri En Çok Tercih Edilen Oyuncak Türüne Göre Farklılık Göstermekte Midir?' Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.17. de çocukların EROT toplam puanına ilişkin durumların en çok tercih edilen oyuncak türüne göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili Tek Faktör Varyans Analizi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.17. EROT Toplam Puanına Ait Durumların En Çok Tercih Edilen Oyuncak Türüne İlişkin Bulgular

Boyutlar	**n**	$\bar{X}$	**S**	**sd**	**F**	**p**
Oyuncak Tercihi						
Aile ile ilgili bakım ve şefkat temalı oyuncaklar	38	53.73	14.86	3	0.532	.662
Saldırganlık içeren oyuncaklar	10	59.30	13.91			
Yaratıcılığı ve duygusal ifadeyi sağlayan oyuncaklar	22	53.54	17.18			
Çok amaçlı kullanılan oyuncaklar	34	52.64	13.19			

*p<0.05

Bir nitel (4 grup) ve bir nicel değişken, veri normal, fark testi: Tek Faktör Varyans Analizi testi uygulanmıştır. Tablo 4.17.'de ki sonuçlara göre çalışmaya katılan çocukların EROT toplam puanının oyuncak tercihine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3\text{-}100)}$= 0.532; p>0.05]. EROT toplam puanı çalışma grubuna göre farklılık göstermemiş ve her birinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır.

4.18. 'Görsel Algı Gelişimi ve Erken Okuryazarlık Becerileri Arasında İlişki Var Mıdır?' Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.18'de sunulan pearson korelasyon matrisi ile Frostig Görsel Algı Testi ile EROT ve alt boyutları arasındaki ilişkiler gösterilmiştir.

Tablo 4.18. EROT Toplam Puanı ve Alt Boyutları ile Frostig Görsel Algı Testi Toplam puanı ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonel Sonuçlar İlişkin Bulgular

		Göz Motor Koordinasyonu	Şekil Zemin Ayrımı	Şekil Sabitliği	Mekanda Konumun Algılanması	Mekansal İlişkilerin Algılanması	Toplam Görsel Algı
Alıcı Dil	r	.199*	.367**	.050	.347**	.281**	.359**
	p	.043	.000	.616	.000	.004	.000
	n	104	104	104	104	104	104
İfade Edici Dil	r	.252**	.360**	.215*	.495**	.251*	.420**
	p	.010	.000	.029	.000	.010	.000
	n	104	104	104	104	104	104
Genel İsimlendirme	r	.274**	.257**	.112	.469**	.235*	.385**
	p	.005	.008	.260	.000	.016	.000
	n	104	104	104	104	104	104
İşlev Bilgisi	r	.213*	.319**	.180	.383**	.260**	.383**
	p	.030	.001	.068	.000	.008	.000
	n	104	104	104	104	104	104

Ses Bilgisel Farkındalık	r	.243*	.279**	.095	.390**	.183	.311**
	p	.013	.004	.336	.000	.063	.001
	n	104	104	104	104	104	104
Harf Bilgisi	r	.220*	.146	.163	.402**	.288**	.321**
	p	.025	.140	.098	.000	.003	.001
	n	104	104	104	104	104	104
Dinlediğini Anlama	r	.162	.227*	.148	.258**	.146	.282**
	p	.100	.020	.133	.008	.139	.004
	n	104	104	104	104	104	104
EROT Toplam	r	.294**	.380**	.175	.531**	.303**	.460**
	p	.002	.000	.076	.000	.002	.000
	n	104	104	104	104	104	104

Tablo 4.18'de EROT ile Frostig Görsel Algı Testi'nden aldıkları puanlara ilişkin korelasyon kat sayısı önemlilik testi sonuçları görülmektedir. EROT Alıcı Dil alt boyutu ile göz motor koordinasyonu [r=0,199; p<0,05], mekansal ilişkilerin algılanması [r=0,281; p<0,01] arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT Alıcı Dil alt boyutu ile şekil zemin ayrımı [r=0,367; p<0,01], Mekanda Konumun Algılanması [r=0,347; p<0,01] ve toplam görsel algı [r=0,359; p<0,05] arasında pozitif yönlü orta dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT ifade edici dil alt boyutu ile göz motor koordinasyonu [r=0,252; p<0,01], şekil sabitliği [r=0,215; p<0,05] ve mekansal ilişkilerin algılanması [r=0,251; p<0,05] arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT ifade edici dil alt boyutu ile şekil zemin ayrımı [r=0,360; p<0,01], mekanda konumun algılanması [r=0,495; p<0,01] ve toplam görsel algı [r=0,420; p<0,05] arasında pozitif yönlü orta dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT genel isimlendirme alt boyutu ile göz motor koordinasyonu [r=0,274; p<0,01], şekil zemin ayrımı [r=0,257; p<0,01], mekansal ilişkilerin algılanması[r=0,235; p<0,05] arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT genel isimlendirme alt boyutu ile mekanda konumun algılanması [r=0,469; p<0,01] ve toplam görsel algı [r=0,385; p<0,01] arasında pozitif yönlü orta dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

EROT işlev bilgisi alt boyutu ile göz motor koordinasyonu [r=0,213; p<0,05] ve mekansal ilişkilerin algılanması [r=0,260; p<0,05] arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT işlev bilgisi alt boyutu ile şekil zemin ayrımı [r=0,319; p<0,05], mekanda konumun algılanması [r=0,383; p<0,01] ve

toplam görsel algı [r=0,383; p<0,01] arasında pozitif yönlü orta dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT ses bilgisel farkındalık alt boyutu ile göz motor koordinasyonu [r=0,243; p<0,05] ve şekil zemin ayrımı [r=0,279; p<0,01] arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT ses bilgisel farkı alt boyutu ile mekanda konumun algılanması [r=0,390; p<0,01] ve toplam görsel algı [r=0,311; p<0,01] arasında pozitif yönlü orta dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT harf bilgisi alt boyutu ile göz motor koordinasyonu [r=0,220; p<0,05] ve mekansal ilişkilerin algılanması [r=0,288; p<0,05] arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT harf bilgisi alt boyutu ile mekanda konumun algılanması [r=0,402; p<0,01] ve toplam görsel algı [r=0,321; p<0,01] arasında pozitif yönlü orta dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT dinlediğini anlama alt boyutu ile şekil zemin ayrımı [r=0,227; p<0,05], mekanda konumun algılanması [r=0,258; p<0,01] ve toplam görsel algı [r=0,282; p<0,01] arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT toplam puanı ile göz motor koordinasyonu [r=0,294; p<0,01] arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT toplam puanı ile şekil zemin ayrımı [r=0,380; p<0,01], mekanda konumun algılanması [r=0,531; p<0,01], mekansal ilişkilerin algılanması [r=0,303; p<0,01] ve toplam görsel algı [r=0,460; p<0,01] arasında pozitif yönlü orta dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

4.2 Tartışma

60-72 aylık çocukların görsel algı gelişimleri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin ve oyuncak tercihlerinin incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulgularla, benzer konularda yapılan çalışmaların bulguları karşılaştırılarak bu bölümde yorumlanmıştır. Yorumlamada aynı veya farklı yönler üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın *'Görsel algı gelişimi (göz motor koordinasyonu, şekil zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekanda konumun algılanması, mekansal ilişkilerinin algılanması ve görsel algı toplam puanı) cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?'* sorusuna yönelik bulgular şu şekilde tartışılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda görsel algı gelişimi ve cinsiyet arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulgularına yönelik alan yazın

incelendiğinde; görsel algı gelişimi ile ilgili cinsiyet farklılığının olmadığı desteklenmektedir (Turan, 2006; Demir, 2021; Mangır ve Çağatay, 1987). Bunlara karşın Küçükkelepçe (2020) tarafından yapılan çalışmada, şekil sabitliği ve mekanda konumun algılanması alt boyutlarıyla cinsiyet arasından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Şekil sabitliğinde kızların, mekanda konumun algılanmasında erkeklerin lehine olduğu belirtilmiştir. Görener (2006) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet, göz motor koordinasyonu alt boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Uyanık (2015) çalışmasında, mekan ilişkilerinin algılanması boyutu hariç diğer alt boyutlarla cinsiyet arasında kızların lehine anlamlı farklılığa ulaşmıştır. Başkurt (2018)' da şekil zemin ayrımı puanlarının kızların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuştur. Alan yazında çocukların cinsiyetlerinin görsel algı gelişimleri üzerindeki etkisiyle ilgili ortak bir görüş olmadığı görülmektedir. Araştırma grubundaki örneklemlerden kaynaklı farklı sonuçlar elde edildiği düşünülebilir. Bunun yanı sıra görsel algı gelişiminde cinsiyet dışında birçok değişken etkili olabilmektedir.

Araştırmanın *'Görsel algı gelişimi (göz motor koordinasyonu, şekil zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekanda konumun algılanması, mekansal ilişkilerinin algılanması ve görsel algı toplam puanı) anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?'* sorusuna yönelik bulgular şu şekilde tartışılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda şekil zemin ayrımı, mekanda konumun algılanması, mekansal ilişkilerin algılanması, görsel algı toplam puanı ve anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma bulgularına yönelik alan yazın incelendiğinde; görsel algı gelişimi ve anne eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirten çalışmalar araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Başkurt (2018) yaptığı çalışmada çocukların mekan konum algısı ve mekan ilişkilerinin algılanması alt boyutlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uyanık (2015) çalışmasında, çocukların görsel algı puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaştığına ve annesi lisansüstü eğitim düzeyine sahip çocukların lehine olduğuna varmıştır. Buna karşın anlamlı farklılık olmadığını belirten çalışmalar da yer almaktadır (Küçükkelepçe, 2020; Turan, 2006). Bu tezatlığın araştırmanın alt sosyo ekonomik düzeyden gelen çocuklarla yapılmış olması ve annelerin eğitim düzeylerinin düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaların yapıldığı yıllar ve kesimler sonuçları etkilemektedir. Eski yıllara nazaran üniversite, lisansüstü mezun sayısı arttığından bilinçli ebeveynler çoğalmaktadır. Doğal olarak eğitim düzeyleri yüksek olan annelerin çocuklarının gelişimlerini destekleme süreçlerinde daha fazla yer aldığı düşünüldüğünden görsel algı gelişimlerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın *'Görsel algı gelişimi (göz motor koordinasyonu, şekil zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekanda konumun algılanması, mekansal ilişkilerinin algılanması ve görsel algı toplam puanı) baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?'* sorusuna yönelik bulgular şu şekilde tartışılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda göz motor koordinasyonu, şekil zemin ayrımı, mekanda konumun algılanması, mekansal ilişkilerin algılanması, görsel algı toplam puanı ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma bulgularına yönelik alan yazın incelendiğinde; çalışma ile paralellik gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Başkurt, 2018; Uyanık, 2015). Buna karşın anlamlı bir farklılık olmadığını belirten çalışmalar yer almaktadır (Turan, 2006; Küçükkelepçe, 2020). Bu sonuçların nedeni babaların çocuklarıyla olan etkileşimlerinin niteliğiyle ilgili olduğu açıklanılabilir. Eğitim düzeyi yüksek bir babanın çocuğuyla ne kadar saat geçirdiği değil geçirdiği vaktin kaliteli olmasının daha önemli olduğunun bilincinde hareket ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın *'Görsel algı gelişimi (göz motor koordinasyonu, şekil zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekanda konumun algılanması, mekansal ilişkilerinin algılanması ve görsel algı toplam puanı) okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılık göstermekte midir?'* sorusuna yönelik bulgular şu şekilde tartışılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda görsel algı gelişimi ve okul öncesi eğitimi alma süresi arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulgularına yönelik alan yazın incelendiğinde; elde edilen bulgu çalışmalarla çelişmektedir. Küçükkelepçe (2020) yaptığı çalışmada, anaokuluna devam süresinin ve mekansal ilişkilerinin algılanması alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulmuştur. Anaokuluna 3 yıl ve daha fazla giden çocukların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başkurt (2018) araştırmasında, çocukların şekil zemin ayrımı puanlarının okul öncesi eğitime başlama

yaşlarına göre daha küçük yaşta başlayanların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuştur. Uyanık (2015)'da araştırmasında, çocukların görsel algı puanlarının okula devam yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Okula iki yıl devam eden çocukların bir yıl devam edenlere göre puanları daha yüksektir. Bu çalışmanın pandemi döneminde yapılmış olmasından ve önceki yıllarda devlet anasınıflarının pandemide yüz yüze eğitim vermemesinden kaynaklı farklı sonuca ulaşıldığı düşünülebilir. Alınan okul öncesi eğitim niteliğinin gelişim üzerindeki önemi yadsınamamaktadır.

Araştırmanın *'Görsel algı gelişimi (göz motor koordinasyonu, şekil zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekanda konumun algılanması, mekansal ilişkilerinin algılanması ve görsel algı toplam puanı) dokunmatik cihazlar ile geçirdikleri süreye göre farklılık göstermekte midir?'* sorusuna yönelik bulgular şu şekilde tartışılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda görsel algı gelişimi ve dokunmatik cihazlar ile geçirdikleri süre arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulgularına yönelik alan yazın incelendiğinde; Oral Paksoy (2017) yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme ve bilgisayar oynama sürelerinin görsel-motor entegrasyonunu incelemiştir. Bilgisayarda günlük 2 saatten daha az oyun oynayarak vakit geçiren çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının daha yüksek olduğu fakat anlamlı bir farklılık düzeyinde olmadığına ulaşılmıştır. Görsel-motor entegrasyonu ile televizyon izleme süresi arasında günlük 3 saatten daha az televizyon izleyen çocukların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sancak (2018) çalışmasında, çocukların görsel algı puanlarının dokunmatik cihazlarla geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık olduğuna ulaşmıştır. 0-2 saat dokunmatik cihazlarla vakit geçiren çocukların görsel algı puanlarının düşük, 6 saatten fazla zaman geçiren çocukların görsel algılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Çalışmalardaki sonuçların araştırmaya dahil edilen çocuklara göre değiştiği düşünülmektedir. Bu araştırmada çocukların dokunmatik cihazlarda görsel algı gelişimini destekleyici uygulamalarla vakit geçirmedikleri düşünülebilir.

Araştırmanın *'Görsel algı gelişimi (görsel algı toplam puanı) en çok tercih edilen oyuncak türüne göre farklılık göstermekte midir?'* sorusuna yönelik bulgular şu şekilde tartışılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda görsel algı gelişimi ve en çok tercih edilen oyuncak türü arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaratıcılığı ve duygusal ifadeyi sağlayan oyuncakları tercih edenlerin çok amaçlı kullanılan oyuncakları tercih edenlere göre daha yüksek görsel algı toplam puanı elde etmiştir. Araştırma bulgularına yönelik alan yazın incelendiğinde; çalışma ile paralellik göstermektedir. Bilir (1995) ve Thompson (1990)'ın yaptıkları çalışmalarda da yap-boz, farklı şekillerdeki kutu oyuncaklarının çocuğun zihinsel becerilerini geliştirdiğine yer verilmektedir. Oral Paksoy (2017) yaptığı çalışmada çocukların zeka-mantık oyun türünü oynamaları ile görsel-motor entegrasyon beceri düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Dilci, Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada, çocuk oyuncaklarının çocukların gelişim alanlarına ilişkin etkileri incelenmiştir. Çocukların oynadıkları oyuncakların devinişsel gelişimine olumlu katkıları arasında el göz koordinasyonunu sağladığı yer almıştır. Adak Özdemir ve Ramazan (2012)'ın yaptıkları çalışmada, çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerinde tercih edilen oyun ve oyuncağın önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır. Kim (2002) çalışmasında, arabalar , bebekler gibi oyuncakların çocuğun çok yönlü beceriler kazanımını ve tüm gelişim alanlarını desteklemede sınırlı kaldığını belirtmiştir. Bu araştırmada da yaratıcılığı ve duygusal ifadeyi sağlayan oyuncaklar arasında yer alan legolar, oyun hamurları ve bloklar gibi oyuncakların, çocukları çeşitli gelişim alanlarına ilişkin becerileri kazanmada daha fazla desteklediği vurgulanmıştır.

Araştırmanın *'Erken okuryazarlık becerileri (alıcı dil bilgisi, ifade edici dil bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve erken okuryazarlık toplam puanı) cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?'* sorusuna yönelik bulgular şu şekilde tartışılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda sadece dinlediğini anlama alt boyutu ve cinsiyet arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda ve EROT toplam puanında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmaya katılan kız çocukların erkek çocuklara göre dinlediğini anlama düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına yönelik alan yazın incelendiğinde; erken okuryazarlık becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar yer almaktadır (Enerem, 2018; Demir, 2021; Özbay, 2019; Keleş Ertürk, 2017; Sağlam, 2020). Buna karşın Öztürkçe (2020) çalışmasında, çocukların erken okuryazarlık beceri puanlarının

cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığını görmüştür. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Erken okuryazarlık becerileri birçok değişkenden etkilenmekte olup cinsiyetin tek başına etken bir değişken olmadığı söylenilebilir.

Araştırmanın *'Erken okuryazarlık becerileri (alıcı dil bilgisi, ifade edici dil bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve erken okuryazarlık toplam puanı) anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?'* sorusuna yönelik bulgular şu şekilde tartışılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda dinlediğini anlama alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda ve EROT toplam puanında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annesinin eğitim düzeyi üniversite olan çocukların, annesinin eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan çocuklara göre daha yüksek EROT toplam puanı elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına yönelik alan yazın incelendiğinde; paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Öztürkçe, 2020; Sağlam, 2020). Enerem (2018) yaptığı çalışmada anne eğitim düzeyi ile erken okuryazarlık becerileri arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalardan da yola çıkılarak öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini teşvik etme süreçlerinde daha fazla yer aldıkları ve önem verdikleri söylenebilir.

Araştırmanın *'Erken okuryazarlık becerileri (alıcı dil bilgisi, ifade edici dil bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve erken okuryazarlık toplam puanı) baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?'* sorusuna yönelik bulgular şu şekilde tartışılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda ses bilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama alt boyutları hariç diğer alt boyutlar ile baba eğitim düzeyi arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim düzeyi üniversite olan babaların çocukları, eğitim düzeyi ilkokul ve lise olan babaların çocuklarına göre daha yüksek EROT toplam puanı elde ettiklerine ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına yönelik alan yazın incelendiğinde; çalışmalar paralellik göstermektedir (Enerem, 2018; Sağlam, 2020; Gencer, 2019). Araştırmalardan da görüldüğü üzere öğrenim düzeyi yüksek olan babaların çocukların erken okuryazarlık becerilerinde etkisi büyüktür. Bu babaların okuryazarlık

etkinliklerinde aktif rol aldığı, erken okuryazarlığa önem vererek çocuğuna uygun ortam hazırladığı düşünülebilir. Öğrenim düzeyi düşük olan babalara göre evde daha fazla kitap okuduğu düşünülerek çocuğa rol model olmak, çocuk kütüphanelerine gitmek, evde etkileşimli kitap okuma yapıldığının düşünülmesi erken okuryazarlık becerilerinde önem arz etmektedir.

Araştırmanın *'Erken okuryazarlık becerileri (alıcı dil bilgisi, ifade edici dil bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve erken okuryazarlık toplam puanı) okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılık göstermekte midir?'* sorusuna yönelik bulgular şu şekilde tartışılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda erken okuryazarlık becerileri ve okul öncesi eğitimi alma süresi arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulgularına yönelik alan yazın incelendiğinde; Demir (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, EROT alt boyutlarından ve toplamdan alınan puanlarda çocukların okul öncesi eğitimi alma süresinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Enerem (2018), çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına başlama yaşları ile erken okuryazarlık becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptamıştır. Başka bir ifadeyle çocukların okul öncesi eğitim kurumuna başlama yaşı azaldıkça erken okuryazarlık testinden elde edilen puanlar artmaktadır. Öztürkçe (2020)'nin yaptığı çalışmada, çocukların erken okuryazarlık becerileri okul öncesi kurumuna devam süresine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Daha uzun süre okul öncesi kurumuna devam eden çocukların diğer çocuklara göre elde ettikleri puanlar daha yüksektir. Gencer (2019) yaptığı çalışmada, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Erken okuryazarlıkta ve ilkokula hazır bulunuşlukta okul öncesi eğitimin önemi büyük bir yere sahiptir. Araştırmalarda da çocuğun ne kadar erken eğitime başlaması, bu tarz etkinliklerle erkenden tanışması gelişimini destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda bundan farklı sonuçlara ulaşılması örneklemin özelliklerinden, homojen bir dağılım gösterdiğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmanın *'Erken okuryazarlık becerileri (alıcı dil bilgisi, ifade edici dil bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama*

ve erken okuryazarlık toplam puanı) dokunmatik cihazlar ile geçirilen süreye göre farklılık göstermekte midir?' sorusuna yönelik bulgular şu şekilde tartışılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda erken okuryazarlık becerileri ve dokunmatik cihazlar ile geçirilen süre arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulgularına yönelik alan yazın incelendiğinde; Enerem (2018) çalışmasında, tablet bilgisayarda geçirilen süre ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dokunmatik cihazlarla geçirilen sürede hangi tür uygulamalarla vakit geçirildiği önemlidir. 60-72 ay arasındaki çocukların dokunmatik cihazlarda erken okuryazarlık becerilerini geliştireceği uygulamalarla vakit geçirmedikleri düşünülebilir.

Araştırmanın *'Erken okuryazarlık becerileri (alıcı dil bilgisi, ifade edici dil bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve erken okuryazarlık toplam puanı) kitap okumaya başlanma yaşına göre farklılık göstermekte midir?'* sorusuna yönelik bulgular şu şekilde tartışılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda erken okuryazarlık becerileri ve kitap okumaya başlanma yaşı arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kitap okumaya başlanma yaşı 0-1 olan çocukların, 1-3 yaş ve 3-5 yaş olan çocuklara göre daha yüksek EROT toplam puanı elde ettiklerine ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına yönelik alan yazın incelendiğinde; Unutkan Polat (2006)'ın araştırmasında, ebeveynleri tarafından kitap okunan çocuğun, okunmayan çocuğa göre fonolojik çalışmalarda daha iyi oldukları görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bilgiler alan yazınla paralellik göstermektedir. Enerem (2018) yaptığı çalışmada, erken okuryazarlık becerileri, annenin-babanın çocuğa kitap okuma sıklığına ve çocuğa kitap okumaya başlama yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Farklı sonuçlar elde eden çalışmalarda ebeveynlerin etkileşimli kitap okumadıkları, kitap okurken bazı özelliklere dikkat etmediğinden kaynaklı erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkisi görülmediği düşünülebilir.

Araştırmanın *'Erken okuryazarlık becerileri (EROT toplam puanı) en çok tercih edilen oyuncak türüne göre farklılık göstermekte midir?'* sorusuna yönelik bulgular şu şekilde tartışılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda erken okuryazarlık becerileri ve en çok tercih edilen oyuncak türü arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulgularına yönelik alan yazın incelendiğinde; bu çalışmadan elde edilen bilgiler alan yazın aksinedir. Çelik (2005) tarafından yapılan çalışmada eğitici oyuncakların temel alındığı eğitim programına katılan çocukların, zamansal sıralama becerilerinde işlemden sonraki artışın kontrol kümesindeki çocuklardan daha fazla olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç eğitici oyuncakların tercih edildiği bir eğitim programından kaynaklandığını göstermektedir. Kaçar (2016) yaptığı çalışmada, çocukların alıcı dil becerilerinin tercih ettikleri oyun türlerine göre farklılaştığını göstermektedir. Zucker vd. (2013)'e göre çocuklar için oluşturulan oyun ortamları, etkinlikler erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önem arz etmektedir. Çocuklarda resimli hikaye kitaplarını oyun aracı olarak görme, fonolojik oyunlar oynama ve ses farkındalığı gibi birçok performans gözlenmekte, ilerleyen süreçlerde akademik performanslarını da desteklemektedir (Karaman, 2015). Çalışmalara bakıldığında çıkan bu tezatlığın çalışmada yer alan oyuncaklar arasında erken okuryazarlık becerilerini destekleyen müzikli oyuncak kitaplar vb., kelime oyunları gibi oyuncaklar yer almadığından kaynaklandığı düşünülebilir. Çalışmalarda oyuncak seçimi standardize edilmediğinden farklı sonuçlar bulunmuştur. Araştırmalardan da görüldüğü üzere tercih edilen oyuncaklar, erken okuryazarlık becerilerinde önem arz etmektedir. Bu nedenle Türkiye'de yer alan oyuncak kütüphanelerin sayılarının arttırılması teşvik edilmelidir.

Araştırmanın *'Erken okuryazarlık becerileri ile görsel algı gelişimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?'* sorusuna yönelik bulgular şu şekilde tartışılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda toplam görsel algı puanı ile toplam EROT puanı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Alt boyutları arasındaki ilişkilere bakacak olursak; EROT Alıcı Dil alt boyutu ile göz motor koordinasyonu, mekansal ilişkilerin algılanması arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT Alıcı Dil alt boyutu ile şekil Zemin ayrımı, Mekanda Konumun Algılanması ve toplam görsel algı arasında pozitif yönlü orta dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT ifade edici dil alt boyutu ile göz motor koordinasyonu, şekil sabitliği ve mekansal ilişkilerin algılanması arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT ifade edici dil alt boyutu ile şekil Zemin

ayrımı, mekanda konumun algılanması ve toplam görsel algı arasında pozitif yönlü orta dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT genel isimlendirme alt boyutu ile göz motor koordinasyonu, şekil zemin ayrımı, mekansal ilişkilerin algılanması arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT genel isimlendirme alt boyutu ile mekanda konumun algılanması ve toplam görsel algı arasında pozitif yönlü orta dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT işlev bilgisi alt boyutu ile göz motor koordinasyonu ve mekansal ilişkilerin algılanması arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT işlev bilgisi alt boyutu ile şekil zemin ayrımı, mekanda konumun algılanması ve toplam görsel algı arasında pozitif yönlü orta dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT ses bilgisel farkındalık alt boyutu ile göz motor koordinasyonu ve şekil Zemin ayrımı arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT ses bilgisel farkındalık alt boyutu ile mekanda konumun algılanması ve toplam görsel algı arasında pozitif yönlü orta dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT harf bilgisi alt boyutu ile göz motor koordinasyonu ve mekansal ilişkilerin algılanması arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT harf bilgisi alt boyutu ile mekanda konumun algılanması ve toplam görsel algı arasında pozitif yönlü orta dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT dinlediğini anlama alt boyutu ile şekil zemin ayrımı, mekanda konumun algılanması ve toplam görsel algı arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT toplam puanı ile göz motor koordinasyonu arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. EROT toplam puanı ile şekil zemin ayrımı, mekanda konumun algılanması, mekansal ilişkilerin algılanması ve toplam görsel algı arasında pozitif yönlü orta dereceli anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

Araştırma bulgularına yönelik alan yazın incelendiğinde; çalışmalar paralellik göstermektedir. Demir (2021) tarafından yapılan araştırmada; EROT toplam puanı ile görsel algı toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. EROT işlev bilgisi ve dinlediğini anlama alt boyutları ile görsel algının hiçbir alt boyutunda anlamlı bir ilişki saptanmamakta olup iki testin çoğu alt boyutlarında anlamlı ilişkiler saptandığı görülmüştür. Sağlam (2020)'a göre de görsel mekansal bellek ölçeğinden aldıkları puanlar ile erken okuryazarlık becerileri değerlendirme aracından aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu

görülmüştür. Memiş ve Ayvaz Sivri (2016) yaptıkları çalışmada birinci sınıfa giden çocukların görsel algıları, göz motor algı puanları ile okuduğunu anlama arasında ilişki olduğuna varılmıştır. Dere (2019)'nin yaptığı çalışmada görsel motor koordinasyon becerileri ile yazı farkındalığı arasında yüksek bir ilişki, alıcı ve ifade edici dil arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yapılan tüm çalışmalarda görsel algı gelişimi ile erken okuryazarlık becerilerinin ilişkili olduğu görülmektedir. Okul öncesinde bu ilişkiler göz önünde tutularak eğitim programlarında destekleyici çalışmalara ağırlık verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın kimliği, süreci ve elde edilen sonuçların özetlendiği bir özet, elde edilen bulguların yorumlandıktan sonra araştırma ile varılan nokta anlamında bir yargı ile araştırılan problemin çözümü için başka hangi çalışmaların yapılmasının gerekli görüldüğüne ve mevcut araştırmanın alandaki egemen kuram ve uygulamalara muhtemel katkısının neler olabileceğine ilişkin araştırmacının özgün değerlendirmelerini içeren bir öneriler altbölümleri yer almıştır.

5.1 Özet

Bu çalışma 60-72 aylık çocukların görsel algı gelişimleri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin ve oyuncak tercihlerini inceleyen ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 yılı eğitim öğretim yılı içerisinde Edirne ili Merkez ilçesinde yaşayan, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 6 resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay arası 104 çocuk ile çalışma grubunda yer alan çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın amacı, 60-72 aylık çocukların görsel algı gelişimleri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi ve oyuncak tercihlerini incelemektir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu (Ebeveyn), Öğretmen Formu, Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve Frostig Görsel Algı Testidir.

Verilerin analizinde; parametrik tekniklerden Pearson Korelasyon analizi ve Frekans analizleri, Tek Faktör Varyans Analizi(ANOVA), Bağımsız İki Grup Arası Farkların Testi (independent samples t-test) kullanılmıştır. Sonuçlar şu şekildedir;

- Görsel algı gelişimi ve erken okuryazarlık becerileri arasında ilişki vardır.
- Görsel algı gelişimi ile en çok tercih edilen oyuncak türü arasında anlamlı farklılık vardır.
- Erken okuryazarlık becerileri ile en çok tercih edilen oyuncak türü arasında anlamlı farklılık yoktur.
- Görsel algı gelişimi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık yoktur.

- Görsel algı gelişimi ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık vardır.
- Görsel algı gelişimi ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık vardır.
- Görsel algı gelişimi ile okul öncesi eğitimi alma süresi arasında anlamlı farklılık yoktur.
- Görsel algı gelişimi ile dokunmatik cihazlar ile geçirdikleri süre arasında anlamlı farklılık yoktur.
- Erken okuryazarlık becerilerinden dinlediğini anlama alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık vardır.
- Erken okuryazarlık becerileri ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık vardır.
- Erken okuryazarlık becerileri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık vardır.
- Erken okuryazarlık becerileri ile okul öncesi eğitimi alma süresi arasında anlamlı farklılık yoktur.
- Erken okuryazarlık becerileri ile dokunmatik cihazlar ile geçirdikleri süre arasında anlamlı farklılık yoktur.
- Erken okuryazarlık becerileri ile kitap okumaya başlanma yaşı arasında anlamlı farklılık vardır.

5.2 Yargı

Bu araştırmada çocukların görsel algı gelişimi ile erken okuryazarlık becerileri arasında ilişki olduğuna ve tercih edilen oyuncağın görsel algı gelişimini etkilediğine ulaşılmıştır. Çocukların gelişiminde anne-babanın eğitim düzeyinin, çocuğa erken yaşlarda kitap okumaya başlanmasının ve çocuğun erken yaşlardan itibaren okul öncesi eğitim kurumuna gitmesinin etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ve ailelerin, erken okuryazarlık becerilerini ve görsel algı gelişimlerini destekleyici çalışmalar yapmasının önemli olduğu yargısına varılmıştır.

5.3 Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda;

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- Bu araştırma Edirne ilinde yapılmış olup başka il örneklemleriyle çalışma tekrarlanabilir.
- Farklı illerden alınan örneklemlerin karşılaştırmaları yapılabilir.
- Görsel algıyla yapılan bu çalışmanın işitsel algıyla da ilişkilendirilip bir çalışma yapılabilir.
- Erken okuryazarlık becerilerine ve görsel algı gelişimlerine yönelik hazırlanan programlar deneysel yöntemle denenebilir.
- Erken okuryazarlık becerilerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenlerin etkisi göz önüne alınarak bu değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.
- Oyun ve oyuncağın, erken okuryazarlık ve görsel algı üzerindeki etkilerini görebileceğimiz çalışmalar alan yazında sınırlı bulunmaktadır. Literatüre daha fazla katkıda bulunmak adına bu konu üzerinde çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler;

- Veli toplantılarında erken okuryazarlık becerileri ve görsel algı gelişimleri hakkında bilgilendirmeler yapılarak ailelere farkındalık kazandırılabilir.
- Öğretmenler bu becerileri ve gelişimi evde destekleyici çalışmalar önerebilir.
- Sınıf içerisinde erken okuryazarlık becerilerini ve görsel algı gelişimlerini destekleyici etkinlikler yapılabilir. Labirent, çizgi çalışmalarında çocuklar iyi gözlemlenmelidir. Doğru bir şekilde desteklenmelidir. Aynı ve farklı kavramları çocuklara etkinliklerle kazandırılmalıdır.
- Ses farkındalık çalışmalarına yer verilmelidir. Sınıflarda etkileşimli kitap okumaya özen gösterilmelidir. Çocukların dinlediğini anlama becerileri desteklenmelidir.
- Fonolojik olarak yaşına uygun dil gelişimine sahip olmayan çocuklar için destekleyici çalışmalar yapabilir.

- Oyunun gelişim üzerindeki etkilerini ailelere kazandırabilmek için seminer düzenlenebilir. Beceri ve gelişimleri destekleyici oyunlar, oyuncaklar hakkında bilgilendirmeler yapılabilir.
- Sınıflarında çocukları sistematik olarak gözlemleyip yaşına uygun gelişime sahip olmayan çocukların ailesini bilgilendirebilir, okul psikoloğu ve rehber öğretmenle görüşebilir.

KAYNAKLAR

Akdemir, B. (2006). *6-12 yaş arası zihinsel engelli çocukların görsel algı becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Akoğlu, G. (2015*).* Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve erken okuryazarlık. A, İpek Yükselen ve F. Turan (Ed), *Her yönüyle okul öncesi eğitim: Çocuk gelişimi okul öncesi döneminde gelişim* içinde (s. 53-69). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Alexander G. M. ve Hines M. Sex differences in response to children's toys in nonhuman Primates (Ceropithecus aethiops sabaeus) *Evolution and Human Behavior, 2002, 23*, 467–479.

Almqvist, B. (2004) . *Educational Toys, Creative Toys.* Toys, Play, And Child Development, (Ed).Goldstein, J. H. The Netherlands: Cambrıdge University.

Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., ve Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, *38*(4), 470-487.

Aral, N. (2000). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 25*(265), 15-17.

Aral, N. ve Bütün Ayhan, A. (2016). Frostig Görsel Algı Testi'nin Türkçeye Uyarlanması. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 50(2), 1-22.

Arkonaç, S. (2005). *Psikoloji-zihin süreçleri bilimi.* İstanbul: Alfa Basım Yayım Ltd.

Arnheim, R. (2004). *Görsel düşünme*. İstanbul: Metis.

Atkinson, L. R., Atkinson, C.R. ve Hilgard, R.E. (1999). *Psikolojiye Giriş I*. (Çev: Kemal Atakay, Mustafa Akatay, Aysun Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınları.

Auerbach, S. (2008). *Çocuk yetiştirmede oyunun önemi.* İstanbul: Yakamoz.

Aydın Yeşilyurt, G. (2019). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda çocuk merkezli oyun terapisinin; algılanan anne baba tutumlarına, anksiyetelerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Barratt-Pugh, C. (2000). The socio-cultural context of literacy learning. In Caroline Barratt-Pugh and Mary Rohl (Eds.), *Literacy Learning İn The Early Years (*pp.2-5). Buckingham: Open University.

Başkurt, A. (2018). *Farklı yerleşkelerde yaşayan 60-72 aylık çocukların görsel algı becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi.* İstanbul: Kaknüs Yayınları, 942.

Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K., ve Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner: Best practices for educators of children from birth to 5*. Scholastic.

Benveniste, E. (1995). *Genel dilbilim sorunları.* (Çev: Erdim Öztokat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Yurdakök, K., ve Güçiz, B. D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, *52*(1), 1-8.

Bilir, Ş., ve Dönmez, B. (1995). *Hastanede oyun-yaş gruplarına göre hastanede yatan çocuklar, çocuk ve hastane.* (2.baskı). Ankara: Sim Matbaacılık.

Blakemore, J. E. O., ve Centers, R. E. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex roles*, *53*(9), 619-633.

Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Broström, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australasian journal of early childhood, 30*(3), 17-25.

Bruck, M. (1994). Outcomes of adults with childhood histories of dyslexia. Portekiz: Paper Presented at NATO Advanced Study IInstitute in Alvor.

Bruner, J. S. (1960). *The process of education.* Cambridge: Harward University.

Buckingham, J., Beaman, R., ve Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: The early years. *Educational Review, 66*(4), 428-446.

Budak, O. (2016). *4-5 yaş çocukların oyuncak tercihleri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Cabell, S. Q. (2007). Assessment in EmergentLiteracy, San Diego: Plural.

Canadian Council On Learning. (2006). How parents foster early literacy. Lessons in Learning.

Capito, J. M. ve Yarbrough, K. (2015). For Children Birth to Age Three: Illinois Early, Learning Guidelines.

Carrier, M. (1982). *Games and Activities for the Language Learner*, The British Council, London.

Celasun, K. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (Çev: M. Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri* (Çev: G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 4.

Cherney, I. D. (2003). The Effects of Stereotyped Toys and Gender on Play Assessment in Children Aged 18 – 47 Months. *Educational Psychology, 23(*1), 95-16.

Cheung, P., Poon, M., Leung, M., ve Wong, R. (2006). The Developmental Test of Visual Perception-2 normative study on the visual-perceptual function for children in Hong Kong. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, *25*(4), 29-43.

Christian, R.W. (2010). Visual perception in school-aged children: a psychometric study of the correlation between computer-based and paper-based scores on the Motor-Free Visual Perception Test, 3rd Edition. A Master's Thesis (unpublished). The Faculty of the Department of Occupational Therapy, East Carolina University, Greenville.

Clay, M. (2005). *An observation survey of early literacy achievement*. (2th edition), USA New Zealand: Heinemann.

Copple, C. ve Sue, B. (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Washington DC:National Association fort he Education of Young Children.

Cömert Özata, S. (2015). *Okul öncesinde oyun temelli duyu eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (2001). *İyi düşün doğru karar ver.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çelik, C. (2005). *Oyun materyallerinin okul öncesi eğitim çağındaki çocukların kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

DeCortin, C. E. (2015). What Makes A Toy Educational? The Impact Of Educational Toys On Spatial Development İn Preschoolers. Master's Thesis, Tufts University, Boston.

Delcamp, L. N. (1983). Relationships among conservation abilities, auditory and visual perception skills and school achievement of first grade students (Unpublished master's thesis). University Of Florida.

Demir, E. (2021). *60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve görsel algı düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dere, Z. (2019). Investigating the Creativity of Children in Early Childhood Education Institutions. *Universal Journal of Educational Research*, *7*(3): 652-658.

Desai, S. A. ve Rege, V. P. (2005). Correlation betwen developmental test of visual-motor integration and hand writingin cerebral palsili children. *The Indian Journal of Occupational Therapy*, *37*(2), 447-453.

Dinç, B. ve Parpucu, N. (2019). *Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi: Fonolojik farkındalık (Kuramdan etkinlik uygulamalarına).* 2.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Doğan, H. (1989). *Spastik tip serebral palsy'li çocuklarda görsel algı gelişimi ve frostig görsel algı eğitimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü, İstanbul.

Doliopoulou, E. ve Rizou, C. (2012). Greek kindergarten teachers and parents views about changes play since their own childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, *20*(1), 133-147.

Dönmez, N. B. (1993). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri.* Ankara: Sim Matbaacılık.

Drake, D. (2005). Understanding play in the treament of an encopretic boy, child and adolescent. *Social Work Journal*, *22*(2), 229-242.

Elkind, D. (2007). *The power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children*. Da Capo Lifelong Books.

Enerem, D. (2018). *60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Farran, D. C., Kang, S., ve Plummer, C. (2003). *Child Observation İn Preschool Manual* Vanderbilt University.

Frostig, M. (1961). Developmental Test of Visual Perception. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.

Galligan, A. C. (2000). That place where we live the discovery of self through the creative play experience. *Journal of Child Adolesc Psychiatr Nurs;13*, 169.

Gencer, H. (2019). *Okul öncesine devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Gluckman, S., ve Barling, J. (1980). Effects of a remedial program on visual-motor perception in spina bifida children. *The Journal of Genetic Psychology*, *136*(2), 195-202.

Goldstein, J. (2003). *Contribution of play & toy to child development for the toy industries of Europe*, Brussels.

Goldstone, R. L. (1998). Perceptual learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 585-612.

Görener, Ö. (2006). *Beş-altı yaş grubu çocuklarda yapılandırılmış görsel sanat eğitiminin görsel algılamaya etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güney, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of learning disabilities*, *23*(2), 74-84.

Haney, M. R., Bissonnette, V., ve Behnken, K. L. (2003). The relationship among name writing and early literacy skills in kindergarten children. *Child Study Journal, 33*(2), 99-116.

Huebner, C. E., ve Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *31*(3), 195-201.

Jersild, A. (1979). *Çocuk psikolojisi*. (Çev: Gülseren Günce). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Josman, N., Abdallah, T. M., ve Engel-Yeger, B. (2006). A comparison of visual-perceptual and visual-motor skills between Palestinian and Israeli children. *The American journal of occupational therapy*, *60*(2), 215-225.

Kaçar, S. (2016). *Okul öncesi normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. İkinci yazım. 35.basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., ve Güldenoğlu, B.(2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-268.

Kargın, T., Altun, D. ve Güldenoğlu, B. (Ed.). (2021). *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık: Erken okuryazarlık ve okuma ilişkisi*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Keleş Ertürk, C. (2017). *5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Kim, M. (2002). Parents' Perception and Behaviors Regarding Toys For Young Children's Play İn Korea. Education, 122 (4), 793-807.

Koç, E. (2002). *Görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve anasınıfı çocuklarında görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P., Rupiper, M., ve Gregory, K. M. (2015). *Guidingchildren'ssocialdevelopmentandlearning: theoryandskills.* Stanford: Cengage Learning.

Kottman, T. (2001). Adlerian play therapy. *International Journal of Play Therapy*, *10*(2), 1.

Kurtz L. A. (2006). Visual Perception Problems İn Children With AD/HD, Autism And Other Learning Disabilities: A Guide For Parents And Professionals. London. GBR, Jessica Kingsley Publishers.

Küçükkelepçe, A. (2020). *60-72 ay arasındaki çocukların dil gelişimleri, temel matematiksel akıl yürütme becerileri ve görsel algı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship*. Routledge.

MacDonald, L. C. (2013). *The Relationship Between Prekindergarten Programs and Early Literacy Skill Development* [Unpublished Doctoral Dissertations]. Walden University.

Machado, J. M. (2003). *Early childhood experience in language arts emerging literacy.* Canada: Delmar Learning.

Mangır, M., ve Çağatay, N. (1987). Anaokuluna giden ve gitmeyen dört-altı yaş arası çocukların görsel algılamaları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.*

Mangır, M. ve Aral, N. (1990). Anaokuluna ve anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarında görsel algılama ve zeka ilişkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları,* Ankara.

Manning, K., ve Sharp, A. (1989). *Structuring play in the early years at school*. London: Ward Lock; Cardiff: Drake Educational Associates.

McBridge-Chang, C. (1999). The abc's of the abcs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*(2), 285-309.

Meager, N. (1993). *Teaching art at key stage.* USA: National Society for Education in Art and Design.

MEB (2013). *Okul öncesi eğitimi programı.* Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Memiş, A., ve Ayvaz Sivri, D. (2016). The analysis of reading skills and visual perception levels of first grade turkish students. *Journal of Education and Training Studies, 4*(8): 161-166.

Morgan, T. C. (1995). *Psikolojiye giriş.* Meteksan Matbaacılık, 435, Ankara.

Morrow, L. M. (2005). Literacy development in the early years. Needham Heights, MA. s:1-24.

Moss, K. M. (2016). The connections between family characteristics, parent-child engagement, interactive readıng behaviors, and preschoolers' emergent literacy. Unpublished Doctoral Thesis, Alfred University, Alfred, New York.

National Association for the Education of Young Children. (1996). Technology and young children—ages 3 through 8.

National Research Council. (1998). Preventing reading difficulties in young children.

Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A. (Ed.). (2018). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları/Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi.* 3.basım. Ankara: Pegem Yayınevi.

Onur, B. ve Demir, T. (2004). *Türkiye'de çocukların oyuncak sandığı*: Ulusal ve küresel etkenler.

Oral Paksoy, S. A. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme ve bilgisayar oynama sürelerinin görsel-motor entegrasyonu açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özbay, Ö. (2019). *Köy ve kentte anasınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, Y. (2018). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı.* (Çev: Akman, B). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Öztürkçe, A. (2020). *48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pellegrini, A. D., ve Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review, 3*(2), 51-57.

Petrovska, S., Sivevska, D. ve Cackov, O. (2013). Role of the Game in the Development of Preschool Child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 92(2013), 880-884.

Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language.* New York: Harper Collins.

Polat Unutkan, Ö. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 285-293.

Ranweiler, L. (2004). *Preschool readers and writers: Early literacy strategies for teachers*. High/Scope Press.

Reinartz, A. ve Reinartz, E. (1975). Wahrnehmun Gstraining (Won Frostig, M. David Horne, B.A. und Ann-Marie Miler, M.A.) Dortmund: An Weisung self.

Robinson, L. E. (2011). The relationship between perceived physical competence and fundamental motor skills in preschool children. Child: care, health and development, 37(4), 589-596.

Sağol, U. (1999). *Down Sendromlu Çocukların Görsel Algı Gelişimine Frostig Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sağlam, C. (2020). *Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.

Sampson, M. R., ve Briggs, L. D. (1981). What Does Research Say About Beginning Reading?. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, *21*(2), 6.

Sancak, M. N. (2018). *Dokunmatik cihaz kullanan 4-7 yaş arası çocukların görsel algı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Saracho, O. N., ve Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early child development and care*, *180*(10), 1379-1389.

Schaefer, C. ve Drewes, A. (2013). *Oyun terapisinin temelleri: Oyunun ve oyun terapisini terapötik güçleri.* Ankara: Nobel.

Schickedanz, J. (2004). The role of the literacy in early childhood education. *Reading Teacher, 58*(1), 86-100.

Smirnova, E. O. (2011). Psychological and Educational Evaluation Of Toys İn Moscow Center Of Play And Toys. *Psychological Science and Education, 2*, 5-10.

Sökmen, S. (1994). *Frostig algı testi güvenirlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Stewart, J.P. (1995). Teacher mediated learning for young readers: Succesful strategies with predictable book reading. *Reading Horizons, 36(2), 131-147.*

Strickland, D. S. ve Riley-Ayers, S. (2007). Literacy *leadership in early childhood*. USA: Teachers College.

Teale, W. H., ve Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut St., Norwood, NJ 07648.

Thompson, J. (1990). Playing At Work. *Community Outlook,* April: 15-17.

Todd, B. K., Barry, J. A. ve Thommessen, S. A. (2016). Preferences for Gender Type Toys İn Boys and Girls Aged to 9 to 32 Months. *Infant and child development:* 1-14.

Tuğrul, B. (2015). Oyunun gücü. A. B. Aksoy (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim: Okul öncesi eğitimde oyun* içinde (s. 10-28). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Turan, D. E. (2006). *Alt sosyo-ekonomik düzeyde anasınıfına devam eden ve etmeyen 60-71 ay çocuklarında görsel algılama davranışının incelenmesi* (Konya İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

U.S. Department of Education Office of Communications and Outreach. (2005). Helping Your Child Become a Reader.

Uyanık, F. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 ve 61-72 ay grubu çocukların görsel algı gelişim düzeylerinin incelenmesi (İstanbul örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Wade, N. J. (2005). Perception and ıllusion-historical perspectives. Springer Science and Business Media, 250, NY.

Wayne, A., DiCarlo, C. F., Burts, D. C., ve Benedict, J. (2007). Increasing the literacy behaviors of preschool children through environmental modification and teacher mediation. *Journal of Research in Childhood Education*, *22*(1), 5-16.

Wesson, M. D., ve Kispert, K. (1986). The relationship between the Test for Visual Analysis Skills (TVAS) and standardized visual-motor tests in children with visual perception difficulty. *Journal of the American Optometric Association*, *57*(11), 844-849.

Wynn, C. M. ve Wiggins, A. W. (2008). Yanlış Yönde Kuantum Sıçramalar. Ankara: Tübitak Yayınları, 212.

Yavuzer, H. (2015). *Çocuk eğitimi el kitabı.* 33.basım. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldız, F. Ü. ve Kayılı, G. (2014*). Anaokulu çocuklarının oyuncak tercihlerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesine yönelik bir çalışma*. International Conference on Global Trends in Academic Research, June 2-3.

Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., ve Kaderavek, J. N. (2013).The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology, 49(8),*1425-1439.

EKLER

EK-1: EROT Kullanım İzin Belgesi

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK-2: EROT Uygulayıcı Sertifikası

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK-3: Frostig Görsel Algı Testi Uygulayıcı Sertifikası

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK-4: İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK-5: Etik Kurul İzni

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Beyzanur KAYA

Eğitim

Yüksek Lisans	2022	Maltepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı
Lisans	2019	Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi
Lise	2015	Edirne 80.Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesi

İş/İstihdam

2022	Beyzanur Kaya Çocuk Gelişim Merkezi-Çocuk Gelişimcisi
2019	Özel Tek Metod Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Çocuk Gelişimi ve Eğitimcisi