



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**ÖLÇÜSÜZ EKRAN TABANLI MEDYA KULLANIMININ VE
DÜŞÜK NİTELİKLİ ANNE-ÇOCUK KİTAP ETKİLEŞİMİNİN
DİKKAT, GÖRSEL ALGI VE DİL GELİŞİMİ ÜZERİNE
OLASI ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

BUSE HANÇER

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

Antalya, 2022

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ

**ÖLÇÜSÜZ EKРАН TABANLI MEDYA KULLANIMININ VE DÜŞÜK
NİTELİKLİ ANNE-ÇOCUK KİTAP ETKİLEŞİMİNİN DİKKAT, GÖRSEL
ALGI VE DİL GELİŞİMİ ÜZERİNE OLASI ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Buse HANÇER

Tez Danışmanı; Dr. Öğr. Üyesi Yunus PINAR

Antalya, 2022

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Buse HANÇER'in bu çalışması 28.01.2022 tarihinde jürimiz tarafından **Temel Eğitim** Ana Bilim Dalı **Okul Öncesi Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan: Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

(Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hale KOÇER

(Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yunus PINAR

(Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

Ölçüsüz Ekran Tabanlı Medya Kullanımının ve Düşük Nitelikli Anne-Çocuk Kitap Etkileşiminin Dikkat, Görsel Algı ve Dil Gelişimi Üzerine Olası Etkilerinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Cengiz TOKER

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Şubat, 2022

Buse HANÇER

İTHAF



Hayatına Dokunabildiğimiz Çocuklarımıza...

TEŞEKKÜR

Lisans öğrenimim boyunca bilgileriyle ufkumu genişleten ve akademik yolda yürüme şevki kazandıran Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndaki değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Lisansüstü öğrenim sürecinde aldığım dersler ile akademik olarak gelişimime katkıda bulunan, bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndaki saygı değer hocalarıma minnettarlığımı belirtir, saygı ve şükranlarımı sunarım.

Uzmanlık eğitimi boyunca bu zorlu ve bir o kadar da heyecanlı süreçte öneri, bilgi ve deneyimleriyle yoluma ışık tutan, tezimin tüm aşamalarında her türlü desteği ve katkısı olan, sabrı, ilgisi, akademik rehberliği ve motive edici yaklaşımıyla beni cesaretlendiren ve daha çok çalışmamı sağlayan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yunus PINAR'a en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Uygulama sürecinde bana yardım eden ve destek veren anaokulu yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine, görüşmeye katılmayı kabul ederek araştırmanın yürütülmesini sağlayan adlarını burada veremediğim değerli ebeveynlere ve araştırmaya katılan güzel kalpli çocuklarımıza teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca destekleriyle her zaman yanımda olan ve evlatları olduğum için kendimi şanslı hissettiğim annem Nejla HANÇER'e, babam Ümit HANÇER'e; sevgileriyle duygusal olarak güçlenmemi sağlayan abim Fuat HANÇER'e ve ablam Demet HANÇER AYDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Buse HANÇER
Antalya / 2022

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖLÇÜSÜZ EKRAN TABANLI MEDYA KULLANIMININ VE DÜŞÜK NİTELİKLİ ANNE-ÇOCUK KİTAP ETKİLEŞİMİNİN DİKKAT, GÖRSEL ALGI VE DİL GELİŞİMİ ÜZERİNE OLASI ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

BUSE HANÇER

Dr. Öğr. Üyesi Yunus PINAR (Danışman)

Ocak 2022, 229 Sayfa

Bu çoklu durum çalışmasının amacı erken çocukluk döneminde ölçüsüz ekran tabanlı medya kullanımının ve düşük nitelikli anne-çocuk kitap etkileşim deneyimlerinin dikkat, görsel algı ve dil gelişimi üzerine olası etkilerini incelemektir. Bu hedefe ulaşmak için herhangi bir gelişimsel gecikme göstermeyen (benzer şekilde Otizm veya DEHB tanısı olmayan) sağlıklı 24 okul öncesi dönem çocuğuna (12 kız, 12 erkek) Frankfurter Konsantrasyon Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testi uygulanmıştır. Bunu takiben, çocuklar odak çocuk yüksek performans (n=6, 3 kız, 3 erkek) ve odak çocuk düşük performans (n=6, 3 kız, 3 erkek) grubu olarak iki ayrı alt gruba ayrılmıştır. Bu kez, odak çocukların ölçüsüz ekran tabanlı medya kullanımı ve basılı kitaplarla etkileşim deneyimleri üzerine bilgi edinebilmek için anneler ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler (YYG) yürütülmüştür.

Araştırma bulgularımız ölçüsüz ekran tabanlı medya kullanımı ve zayıf kitap-çocuk etkileşiminin okul öncesi dönem çocuklarının dikkat, görsel algı becerileri ve dil yeterlilikleri üzerine olumsuz etkileri olduğuna yönelik önemli ipuçları sunmuştur. Nitel analiz sonuçları özellikle 0-24 ay aralığında (ve takip eden yıllarda) ekran tabanlı medyaya maruz kalan ve erken çocukluk döneminde düşük nitelikte anne-çocuk kitap okuma deneyimleri yaşayan çocukların dikkat, görsel algı ve başta kelime dağarcığı kategorisinde olmak üzere dil yeterliliğinde düşük performans gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Çalışma sonuçlarımız, yüksek performans grubunda yer alan odak çocukların hemen hemen hepsinin 0-24 ay aralığında ekran tabanlı medyaya maruz kalmadıklarını, ilerleyen yıllarda sınırlı kullanım gösterdikleri ve daha nitelikli çocuk-kitap etkileşim deneyimlerine sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca, bu gruptaki çocukların ileri düzey dil yeterliliğine ve zengin kelime dağarcığına sahip oldukları ve tüm kategorilerde yüksek puanlar aldıkları izlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk, ekran tabanlı medya, anne-çocuk kitap okuma deneyimleri, dikkat, görsel algı, dil yeterliliği



ABSTRACT

MASTER’S THESIS

INVESTIGATION OF POSSIBLE CONSEQUENCES OF EXCESSIVE SCREEN-BASED MEDIA USE AND LOW QUALITY OF PARENT–CHILD BOOK INTERACTION FOR THE ATTENTION, VISUAL PERCEPTION AND LANGUAGE DEVELOPMENT

Hançer, Buse

Master of Thesis, Department of Primary Education
Supervisor: Yunus Pınar, Ph.D.

January 2022, 229 Pages

The purpose of this multiple-case study was to investigate the possible consequences of excessive screen-based media use and low quality of mother–child book interaction experiences for the attention, visual perception and language development with particular focus on the period of early childhood. To achieve this, we firstly used Frankfurter Test für Fünfjährige - Konzentration, FTF-K, Frostig Developmental Test of Visual Perception (DTVP), the Hamburger Instrument for the Analysis of the Language Level of 5-years old (HAVAS 5) and the Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) with 24 healthy preschool children (12 girls and 12 boys) without developmental delay (and without autism, without ADHD etc.). In addition, the children were divided into two subgroups; the focus children of high performance group (n=6, 3 girls, 3 boys) and the focus children of low performance group (n=6, 3 girls, 3 boys). Furthermore, a semi-structured interview (SSI) form was developed by the author and finally conducted with the mothers of both focus groups in order to obtain the essential information about the excessive screen-based media use and interaction experiences of the children with the books.

Findings revealed that the excessive screen-based media use and poor book-child interactions might notable be suspected of having some negative influence on concentration, visual perception and language proficiency of preschoolers. Our qualitative results suggest

that children who exposed to screen-based media especially by 0–24 months of age (and during the following years) had low quality of mother–child book reading experiences across early childhood had low scores on rate of concentration, visual perception and showed lower level language proficiency, especially in the realm of vocabulary acquisition.

Our study results show also that the majority of the high performance group may not have any screen-based media exposure by 0–24 months (limited use during the following years) and higher quality of child-book interaction experiences. They also showed an advanced level of language proficiency and had high scores in all categories

Keywords: early childhood, screen-based media, mother–child book reading experiences, concentration, visual perception, language proficiency

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TABLOLAR LİSTESİ	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ	xix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Araştırma Soruları.....	10
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi	12
1.4. Varsayımlar (Sayıtlılar)	14
1.5. Sınırlılıklar.....	15
1.6. Tanımlar	15

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Dönemin Tanımı ve Önemi	16
2.2. Okul Öncesi Dönemde Gelişim	17
2.3. Dikkatin Tanımı.....	20
2.3.1. Dikkat Türleri.....	21
2.3.2. Dikkati Etkileyen Faktörler.....	23
2.3.3. Okul Öncesi Dönemde Dikkat Gelişimi	24
2.3.4. Okul Öncesi Dönemde Dikkat Problemi Olan Çocuklar	27
2.4. Algı	28
2.4.1. Algıyı Etkileyen Faktörler.....	29
2.4.1.1. Dikkat	29
2.4.1.2. Hazırlayıcı Kurulum	30
2.4.1.3. Güdülenme.....	30
2.4.1.4. Kişilik	30
2.4.1.5. Amaç ve Beklentiler	31

2.4.1.6. Öğrenme	31
2.4.1.7. Duyusal Yoksunluk	31
2.4.2. Algının Gelişim Üzerine Etkileri	31
2.4.3. Algı Gelişimi	32
2.4.4. Görsel Algı	34
2.4.5. Görsel Algıyı Etkileyen Faktörler	35
2.4.5.1. Psikolojik süreçler	35
2.4.5.2. Bilişsel Süreçler	36
2.4.5.3. Duygu Yapısı	36
2.4.6. Görsel Algılama Alanları	36
2.4.6.1. Göz-Motor Koordinasyonu	36
2.4.6.2. Şekil Zemin Ayırımı	37
2.4.6.3. Şekil Sabitliği	37
2.4.6.4. Mekân ile Konumun Algılanması	38
2.4.6.5. Mekân İlişkilerinin Algılanması	38
2.4.7. Okul Öncesi Dönemde Görsel Algı Gelişimi	38
2.4.8. Okul Öncesi Dönemde Görsel Algı Problemi Yaşayan Çocuklar	39
2.5. Dilin Tanımı ve Önemi	40
2.5.1. Dil Edinim Kuramları	41
2.5.1.1. Doğuşancı/Psikolinguistik Kuram	42
2.5.1.2. Davranışçı Kuram	43
2.5.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı	44
2.5.1.4. Bilişsel Öğrenme Kuramı	44
2.5.1.5. Etkileşimci Dil Edinim Kuramı	44
2.5.2. Dil Gelişiminin Bileşenleri	45
2.5.3. Alıcı ve İfade Edici Dil	46
2.5.4. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi	46
2.5.4.1. Ağlama Dönemi (0-2 Ay)	47
2.5.4.2. Babıldama Dönemi (2-4 Ay)	47
2.5.4.3. Mırıldanma (Cıvılda) Dönemi (4-6 Ay)	48
2.5.4.4. Sesleri Taklit Dönemi (6-12 Ay)	48
2.5.4.5. Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay)	48
2.5.4.6. Telgraf Konuşması (18-24 Ay)	49
2.5.4.7. Üç ve Daha Fazla Sözcük Dönemi (2-3 Yaş)	49
2.5.4.8. İlk Gramer Dönemi (3-6 Yaş)	49
2.5.5. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler	50

2.5.5.1. Kalıtım	50
2.5.5.2. Cinsiyet	51
2.5.5.3. Zekâ	51
2.5.5.4. Sağlık	51
2.5.5.5. Yaş	51
2.5.5.6. Aile	52
2.5.5.7. Çift Dillilik (Bilingualizm)	52
2.5.5.8. Mizaç	52
2.5.5.10. Sosyal Çevre ve Etkileşim	53
2.5.5.11. Medya	53
2.5.6. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişiminin Önemi	54
2.5.7. Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Dil Gelişimini Desteklemede Ailenin Rolü	55
2.6. Okul Öncesi Dönemde Kitap Okumanın Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisi ve Önemi.....	57
2.7. Okul Öncesi Dönemde Ekran Tabanlı Medya Araçları.....	58
2.7.1. Akıllı Telefon.....	59
2.7.2. Televizyon.....	60
2.7.3. Bilgisayar	61
2.7.4. Tablet.....	62
2.8. Okul Öncesi Dönemde Ekran Tabanlı Medya Araçlarının Etkileri	63
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	66
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	66
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	68
2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	71

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.2. Çalışma Grubu.....	74
3.3. Veri Toplama Araçları.....	76
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	76
3.3.2. FTF-K (5-6 yaşındaki çocuklar için Konsantrasyon-Dikkat Toplama Testi)	77
3.3.3. Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi.....	77
3.3.4. Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testi	79
3.3.5. HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı)	81

3.3.6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	83
3.4. Uygulama/Verilerin Toplanması	84
3.5. Verilerin Analizi	86
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	86
3.7. Etik Hususlar	88

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Çalışma Grubuna Katılan Çocukların Frankfurter Konsantrasyon Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, HAVAS-5 ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Puanlar	89
4.1.1. Çalışma Grubuna Katılan Çocukların Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	89
4.1.2. Çalışma Grubuna Katılan Çocukların Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	90
4.1.3. Çalışma Grubuna Katılan Çocukların HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	91
4.1.4. Çalışma Grubuna Katılan Çocukların Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	91
4.2. Odak Grupların Belirlenmesi	92
4.3. Çalışma Grubu Arasından Belirlenen Odak Çocukların Frankfurter Konsantrasyon Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar	93
4.3.1. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Frankfurter Konsantrasyon Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	93
4.3.2. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Frankfurter Konsantrasyon Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	96
4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular	98
4.4.1. Araştırmanın Odak Grubunu Oluşturan Çocukların 0-2 Yaş Aralığında Teknolojik Cihazlara Maruziyetine İlişkin YYGF Bulguları	99
4.4.2. Odak Çocukların Ekran Tabanlı Medya Araçlarına Maruz Kalma Sürelerine İlişkin YYGF Bulguları	103
4.4.3. Odak Çocukların Kendilerine Ait Kütüphanelerinin Olmasına İlişkin YYGF Bulguları	109
4.4.4. Odak Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumlarına İlişkin YYGF Bulguları	112

4.4.5. Odak Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşına İlişkin YYGF Bulguları	116
4.5. Odak Çocuk Düşük ve Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile FTF-K, F.G.A.T, HAVAS-5 ve PRKET Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar	119
4.5.1. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar	119
4.5.2. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar	120
4.5.3. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar	121
4.5.4. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile Frostig Gelişimsel Görsel Testinden Elde Ettikleri Puanlar	121
4.5.5. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar.....	122
4.5.6. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar.....	123
4.5.7. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar	124
4.5.8. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar	125
4.6. Odak Çocuk Düşük ve Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile FTF-K, F.G.A.T, HAVAS-5 ve PRKET Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar	125
4.6.1. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar	126
4.6.2. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar	126
4.6.3. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar	127
4.6.4. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar	128

4.6.5. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar	128
4.6.6. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar	130
4.6.7. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar	131
4.6.8. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar	131
4.7. Odak Çocuk Düşük ve Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile Frankfurter Konsantrasyon Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Puanlar	132
4.7.1. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar	132
4.7.2. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar	133
4.7.3. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar	134
4.7.4. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar	134
4.7.5. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar	135
4.7.6. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar	137
4.7.7. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar	138
4.7.8. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar	139
4.8. Ekran tabanlı medya kullanımı ile FTF-K, F.G.A.T, HAVAS-5 ve PRKET Sonuçlarına Yönelik Açıklama ve Yorumlar	139
4.8.1. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihazlara Maruziyeti ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar	139

4.8.2. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihazlara Maruziyeti ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar.....	140
4.8.3. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihazlara Maruziyeti ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar	141
4.8.4. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihazlara Maruziyeti ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar	142
4.8.5. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihaz Kullanımı ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar.....	143
4.8.6. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Arasında Teknolojik Cihazlara Maruziyeti ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar	144
4.8.7. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihazlara Maruziyeti ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar	145
4.8.8. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihazlara Maruziyeti ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar	146
4.9. Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile Odak Çocuk Düşük ve Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların FTF-K, F.G.A.T, HAVAS-5 ve PRKET Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar	147
4.9.1. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar	147
4.9.2. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar	148
4.9.3. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar	149
4.9.4. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar	150
4.9.5 Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar	151
4.9.6 Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar	152
4.9.7. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar	153

4.9.8. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar	154
---	-----

BÖLÜM V

TARTIŞMA.....	156
SONUÇ	162
ÖNERİLER.....	166
KAYNAKÇA.....	167
EKLER	201
EK 1- ETİK KURUL ONAYI.....	201
EK 2 – İZİN BELGESİ	203
EK 3 – ONAM METNİ.....	204
EK 4 – DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU	205
EK 5 – FRANKFURTER KONSANTRASYON TESTİ	208
EK 6 – FROSTİG GELİŞİMSEL GÖRSEL ALGI TESTİ.....	210
EK 7 – HAVAS-5 (HAMBURG DİL SEVİYESİ TANILAMA ARACI)	221
EK 8- PEABODY RESİM KELİME EŞLEŞTİRME TESTİ	222
EK 9 – ARAŞTIRMACI SERTİFİKALARI	223
ÖZGEÇMİŞ	227
İNTİHAL RAPORU	228

TABLÖLAR LİSTESİ

- Tablo 1: Araştırma Grubuna Katılan Çocukların Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar
- Tablo 2: Araştırma Grubuna Katılan Çocukların Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar
- Tablo 3: Araştırma Grubuna Katılan Çocukların HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar
- Tablo 4: Araştırma Grubuna Katılan Çocukların Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Puanlar
- Tablo 5: Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Dikkat, Görsel Algı ve Dil Gelişim Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar
- Tablo 6: Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Dikkat, Görsel Algı ve Dil Gelişim Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar
- Tablo 7: Odak Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihazlara Maruziyetine İlişkin YYGF Bulguları
- Tablo 8: Odak Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Sürelerine İlişkin YYGF Bulguları
- Tablo 9: Odak Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumlarına İlişkin YYGF Bulguları
- Tablo 10: Odak Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumlarına İlişkin YYGF Bulguları
- Tablo 11: Odak Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşına İlişkin YYGF Bulguları

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Çalışma Grubu

Şekil 2: Veri Toplama Araçları Kullanım Sayısı

Şekil 3: Odak Grupların Belirlenmesi

Şekil 4: Odak Çocukların 0-2 Yaş Döneminde ETM'ye Maruz Kalma Durumları

Şekil 5: Odak Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri

Şekil 6: Odak Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları

Şekil 7: Odak Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları

Şekil 8: Odak Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları



KISALTMALAR LİSTESİ

- AAP:** American Academy of Pediatrics
- DBF:** Demografik Bilgi Formu
- DEHB:** Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
- dMRG:** Difüzyon Ağırlıklı Manyetik Rezonans Görüntüleme
- DTG:** Difüzyon Tensör Görüntüleme Traktografisi
- FA:** Fraksiyonel Anizotropi
- FGAT:** Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi
- FTF-K:** Frankfurter Konsantrasyon Testi
- HAVAS-5:** Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı
- MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı
- NAEYC:** National Association for the Education of Young Children
- PRKET:** Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testi
- RTÜK:** Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
- TDK:** Türk Dil Kurumu
- TÜİK:** Türkiye İstatistik Kurumu
- UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- WHO:** Dünya Sağlık Örgütü
- NICHD:** National Institute of Child Health and Human Development
- TPD:** Türkiye Pedagoji Derneği
- YYG:** Yarı Yapılandırılmış Görüşme
- YYGF:** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
- ETM:** Ekran Tabanlı Medya

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı güne kadar geçen zamanda çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişilik yapısının biçimlenmeye başladığı ve temel alışkanlıkların çocuğa kazandırıldığı kritik bir dönemdir (Razon, 1987). Yaşamın en kritik dönemlerinden birisi olması sebebiyle bu yaşlarda çocuğa sunulan her türlü deneyim ve eğitim çocuğun sonraki yaş dönemlerini şekillendirmektedir. Çocuğun okul öncesi dönemdeki yaşantıları ve aldığı eğitim çocuğun tüm hayatını şekillendirmekle birlikte yaşamını da doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple insan yaşamında bu kadar belirleyici ve önemli olan bu dönemin en iyi şekilde ve uygun yaşantılarla geçirilmesi oldukça önemlidir (Oktay, 2002). Yapılan birçok araştırma nitelikli bir okul öncesi eğitiminin çocuklar için tüm yaşamı kapsayacak eşsiz bir fırsat sunduğu düşüncesini destekler niteliktedir. 13.000 İngiliz çocuk üzerinde yapılan bir kohort çalışması okul öncesi eğitimi alan çocukların, okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek bilişsel performans sergilediklerini ortaya koymaktadır (Cote vd., 2013). Yine okul öncesi dönem çocuklarına yönelik boylamsal desene dayanan regresyon modeli bir başka araştırma nitelikli okul öncesi eğitimi alan çocukların ileride daha iyi okuma ve matematik becerilerine sahip olduklarını göstermektedir (Fram vd., 2012).

Avrupa merkezli araştırmalardan elde edilen sonuçlarla paralel bir biçimde Amerika’da yapılan boylamsal çalışmalar ise 4 yaş civarı okul öncesi eğitimden faydalanan çocukların sadece evde bakımı yapılan ve yetiştirilen çocuklara kıyasla matematik ve okuma becerileri alanlarında daha yüksek puanlar elde ettiklerine işaret etmektedir (Gordon vd., 2013). Benzer şekilde 9000’den fazla Amerikalı çocuğun veri analizini içeren bir başka araştırma okul öncesi eğitim kurumlarından faydalanan çocukların ergenlik döneminde daha yüksek bilişsel beceri ve

yeterlilik sergiledikleri, aynı zamanda daha az davranış bozuklukları gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Jaffee vd., 2011). Ayrıca sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı ailelere sahip Latin Amerikalı çocuklarla yapılan bir çalışmada okul öncesi eğitimi alan çocukların bilişsel beceriler, dil becerileri ve ince motor becerilerde daha fazla ilerleme kaydettikleri, bununla birlikte daha az davranış bozuklukları gösterdikleri belirtilmektedir (Ansari ve Winsler, 2012).

Okul öncesi dönem ile ilgili yapılan birçok araştırma bu dönemin insan yaşamının en önemli ve en kritik dönemi olduğunu ileri sürmektedir. Gelişim psikologları yaşamın ilk beş yılında gelişim ve öğrenmenin çok hızlı olduğunu ileri sürerken öğrenme kuramcıları bu yıllardaki öğrenme ve edinilen deneyimlerin çocukların sonraki yaşamlarında ve öğrenmelerinde düzeltilmesi güç, kalıcı nitelikte izler bırakacağını savunmuşlardır (Üstünoğlu, 1984). Bu özellikler dikkate alındığında tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli olan bu dönemde çocuğun sağlıklı bir şekilde büyümesi ve gelişmesi için nitelikli bilişsel uyarıcılara, zengin dil etkileşimlerine, olumlu sosyal-duygusal deneyimlerin sunulmasına ve bağımsızlığını destekleyecek bir çevrenin oluşturulmasına ihtiyaç vardır (MEB, 2013).

Bu dönemde çocuğun bakımı, korunması, sağlığı ve beslenmesi ile ona sunulan sevgi ve şefkat ne kadar önemliyse gelişimini tüm yönüyle destekleyebilecek sosyal ve fiziksel ortam da bir o kadar önemlidir. Zira bu dönemde çocuk dışarıdan gelebilecek etkilere karşı en savunmasız olduğu dönemdedir. Bebekler doğumdan sonraki dönemde çevresinde olup bitenleri fark etmeye başlarlar. Çevresini tanımaya başlayan bir bebek zamanının büyük bir bölümünü çevresindekilerle ilgilenerken geçirir. Bir objeden çıkan sesi duyması, onu gözlemlemesi, objeye dokunması ve objeyi tanınması bebeklik döneminde daha zayıf düzeydeyken, çocuğun duyularını daha etkin olarak kullanmaya başladığı okul öncesi dönemde daha üst düzeye ulaşmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuk daha meraklıdır ve yeni şeyler keşfetme ve araştırma yapma arzusu içerisinde. Bu sebeple duyularını daha etkin bir şekilde kullanmaktadır (Akaroğlu ve Dereli, 2012). Bu dönemde çocuklara gelişim dönemlerine uygun, nitelikli, bilişsel, sosyal-duygusal, psiko-motor, dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı ve ileriki yaşamına sağlam adımlar atmasına katkı sağlayıcı fiziksel çevre ve zengin öğrenme materyalleri sunulması hem bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatabilmeleri hem de dengeli ve uyumlu bireyler olmaları açısından oldukça önemlidir.

Çocukların ileriki yaşamlarında mutlu ve sağlıklı bireyler olabilmeleri için desteklenmesi gereken gelişim alanları vardır. Bu gelişim alanlarından biri dikkat gelişimidir. Dikkat uyaranlar üzerinde bilinçli olarak odaklaşma sürecidir (Dereceli, 2011). Bu uyaranlar

düşünce, hatıra gibi içsel; ses ve görseller gibi dışsal olabilmektedir. Dış dünyadaki uyaranların birçoğu duyularımızca fark edilse de bir kısmı algılanabilmektedir. Bunun sebebi; bireyin kapasitesinin sınırlı olması, tüm uyaranlara aynı anda ilgili olamamasıdır (Karaduman, 2004).

Dikkat zihinsel ve karmaşık görünse de değişip gelişebilen bir süreçtir. Okul öncesi dönemin ilk yıllarında çocukların dikkat toplama becerileri yeterince gelişmemiştir ve çocuklar dikkatlerini daha çok çevreyi keşfetmek için kullanmaktadır. Yaşın ilerlemesiyle birlikte çocukların dikkat süreleri artmakta ve çocuklar daha planlı aktif ve amaca odaklanmış şekilde dikkatlerini belirli uyaranlar üzerinde toplayabilmektedir (Plude, Enns, & Brodeur, 1994).

Etkin öğrenmenin sağlanması için dikkatin konu üzerine toplanması gerekmektedir. Dikkat toplama becerisinin gelişimi ile çocukların öğrenme kapasiteleri artmakta ve çevreden gelen uyarıcıları kısa süreli belleğe aktararak algılama kapasiteleri gelişmektedir. Dikkat toplama becerisini etkin kullanan çocuklarla sınırlı ya da yetersiz odaklanma yaşayan çocukların bilişsel temsillerinin gelişimi farklılıklar göstermektedir. Bu bireysel farklılıklar çocukların öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Çocukların ilgi düzeyleri, motivasyonları, öğrendikleri ile ilgili ön bilgileri ya da yaşantıları dikkat toplama becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Armbruster ve Anderson, 1988). Bu sebeple çocuklara dikkatlerini geliştirici etkinlik ve aktivitelerin yanında yaşına ve gelişimine uygun nitelikli ortamlar sunulması çocukların öğrenme kapasitelerinin artması ve dikkat becerilerinin gelişmesi açısından önem taşımaktadır.

Dikkat becerisinin kazanılması çocukların sonraki yaşantılarını etkileyen önemli bir faktör olsa da tek başına yeterli değildir. Okul öncesi dönemde çocukların görsel algı gelişimlerinin desteklenmesi de sonraki yaş dönemlerini sağlıklı bir şekilde geçirebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Görsel algı, bireyin gördüklerini kavrayabilme becerisidir. Görsel algılama iyi görme yeteneği olarak düşünülmemelidir çünkü bir görsel uyarıcının yorumu gözde değil beyinde gerçekleşmektedir. Görsel algı; görsel ayırım, görsel izleme, görsel hafıza ve göz-hareket iş birliğini sağlamaktadır ve görsel algılamanın olabilmesi için bütün duyuşsal bilgilerin kaynaşması gerekmektedir (Tuğrul vd., 2001).

Görsel algılama yeteneği çocuklarda gelişen bir süreçtir ve özellikle üç-yedi yaş aralığında hızlı bir gelişme göstermektedir. Çocukların çevresinde var olan nesneler, renkler, ışıklar, sesler ve görüntü gibi unsurlar görsel algılamaya etki eden faktörlerdir. Görsel algılama yetenekleri ile çocuklar, çevreden aldıkları duyularla birlikte zihinsel yapılar oluştururlar ve her yeni uyaranla birlikte zihinde değişen yapıları yeniden düzenlerler (Memiş ve Harmankaya, 2012). Çocukların görsel algılamalarını etkileyen faktörler dikkate alındığında çocukların

çevreden aldıkları duyumların ve uyaranların niteliğinin önemi dikkat çekmektedir. Bu sebeple çocukların görsel algı becerilerini geliştirmek için çocuklara sunulan ortamların çocukların gelişimine ve yaşına hitap eden, zengin ve nitelikli ortamlar olmasına özen gösterilmelidir.

Okul öncesi dönemde çocukların desteklenmesi gereken konulardan bir diğeri ise dil gelişimidir. Dil gelişimi, sembollerin, seslerin ve kelimelerin kazanılarak bu kazanımların saklanması, hatırlanmasını ve geri çağırarak uygun kurallarla dilin kullanma becerisi olarak tanımlanabilmektedir. Okul öncesi dönem çocukların dil becerilerinin gelişiminde kritik dönemdir (Berk, 2013). Çocukların dili kullanmayı öğrenmeleri gelişimin en önemli göstergelerinden biridir. Dil gelişimi çocukların düşünme, iletişim, sorgulama, kendini ifade etme ve kavrama gibi becerilerini etkilemektedir (Okuy, 2015).

Bu dönemde çocuklar doğal merak duyguları ile çevreleriyle sürekli etkileşim halinde bulunmaktadır. Dil gelişiminde çocuğun çevre ile olan etkileşimi oldukça önemlidir. Bu sebeple okul öncesi dönemde çocukların konuşmaları için desteklenmeleri, çocuklara dil gelişimlerini destekleyici uygun ortamlar yaratılması ve uygun uyarıcılar sunulması dil gelişimlerini desteklemek ve bu becerilerini en üst seviyede kullanmalarını sağlamak için önem arz etmektedir.

Kitaplar çocukların özellikle bilişsel ve dil gelişimleri üzerine doğrudan etki eden önemli araçlardır (Sever, 2011). Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocukların kitaplarla tanıştırılması, çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında ve okuyan bir toplum inşa edilmesinde kritik bir öneme sahiptir. Erken dönemlerde çocuklara sunulan kitap okuma deneyimleri ile ebeveynlerin çocuklara sundukları çevre, çocukların okumaya geçişteki başarı ve başarısızlık durumlarını, dil gelişimlerini ve akademik başarılarını etkilemektedir (Saracho ve Spodek, 2010). Bu sebeple ebeveynlerin çocuklara sunduğu nitelikli ortamlarla birlikte erken dönemlerden itibaren çocukların kitaplarla tanıştırılması ve birlikte kitap okuma deneyimlerine yer verilmesi çocukların gelişim alanlarını olumlu etkileyebilmek adına kritik öneme sahiptir.

Birlikte kitap okuma deneyimleri, bebeklere ve çocuklara hem öğrenme hem de ebeveynleriyle nitelikli vakit geçirebilme fırsatı sunmaktadır. Japonya'da yaşları 18-30 ay aralığında seyreden 15 çocuk ve bu çocukların anneleriyle yapılan çalışmada video ile öykü dinletilen ve anneleri tarafından kitap okunan bebeklerin okuma süreleri boyunca nöral aktivasyonlarını karşılaştırılmıştır. Annelerini dinleyen bebeklerin dikkat, hafıza, yürütücü işlevler ve dil gibi bilişsel işlevlerden sorumlu frontal bölgedeki nöral aktivitenin, video izleyen çocuklara kıyasla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Oghi ve arkadaşları (2010). Sonuç

olarak, kitap okurken çocuklarla kurulan etkileşim çocukların bilişsel ve dil becerilerini olumlu etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, okuduğunu daha iyi anlayan ve daha fazla kelime bilen çocuklara daha fazla kitap okunduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu araştırma, okul öncesi dönemde resimli çocuk kitaplarıyla ve basılı materyallerle tanışmış olan çocukların tanışmamış çocuklara kıyasla sözlü dil gelişimlerinin %12 oranında daha iyi olduğunu bildirmiştir. Ayrıca okuma kültürü edinmiş ve okuma zevki kazanmış çocukların yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin daha ileride olduğu belirtilmiştir (Mol ve Bus, 2011).

Çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi durumunda özellikle beynin sol lob nöral yapılarında ve işleyen bellek kapasitesinde olumlu gelişmeler olduğu ifade edilmektedir. Elli dokuz 4 yaş çocuğu ile yapılan deney-kontrol gruplu Difüzyon ağırlıklı manyetik rezonans görüntüleme (dMRG) çalışmasında 3 haftalık bir kelime eğitiminden sonra deney grubundaki çocukların sol precentral beyaz cevherde kontrol grubuna kıyasla önemli ölçüde daha büyük fraksiyonel anizotropi (FA) artışları gösterdikleri bulunmuştur (Ekerdt, C.E.M. vd., 2020). Okul öncesi dönem çocuklarında kelime öğrenmeyi takiben şekillenen beyaz cevher plastisitesi için ilk kanıtları sunan bu dMRG çalışmasında sol orta temporal girustaki beyaz maddenin statüsünün ve FA değerlerinin, kelime öğrenmenin erken aşamaları için yordayıcı olduğunu göstermektedir. İlgili çalışma çocuklardaki nöral yapı ile beraber, işleyen belleği ve dikkatin kelime öğrenimi ve bilişsel süreçlerin desteklenmesinde doğrudan rol oynadığına dair kanıtlar sunmaktadır (Ekerdt, C.E.M. vd., 2020).

Bilişsel esneklik ve plastisite okul öncesi yıllarda hızla gelişmekte ve ergenlik boyunca gelişmeye devam etmektedir. Bilişsel esnekliğin, akademik başarı (örneğin matematik veya okuma becerileri) ve hatta yetişkinlikteki genel sağlık durumu dâhil olmak üzere birçok önemli yaşamsal olayla ilintili olduğu söylenebilir. Araştırmalar erken ve orta çocuklukta bilişsel esnekliğin eğitilebilirliği için kanıtlar sağlamaktadır (Buttelmann vd., 2017).

Yukarıda da yer yer belirtildiği üzere çocuğun çevresiyle etkileşimi ve kendisine sunulan uyaran zenginliği genel anlamda bilişsel gelişim için kurucu bir rol oynamaktadır. Araştırmalarda sıklıkla altı çizilen ebeveyn-çocuk iletişiminin (Banser, 2017) önemine ek olarak, çocuğun sosyal çevresi ve dilsel girdinin niteliği ve niceliği, çocukların dil ediniminde merkezi bir rol oynamaktadır.

Okul öncesi dönem, çocukların izleme alışkanlıklarının başladığı, gelişimsel eğilimlerinin olduğu ve çocuğun gelecekteki yaşamını etkileyebilecek bir dönemdir (Couse ve Chen, 2014; Pagani vd., 2010). Çocuklar bu dönemde gördükleri ve işittikleri şeylerden

yetişkinlere kıyasla daha fazla etkilenmektedir (Ergüney, 2017). Bu etkilenme çocukların gördükleri şeyleri gerçekte bir tutma özelliğinden kaynaklanmaktadır (Strasburger & Wilson 2002). Doğduğu andan itibaren sosyo-kültürel çevre ile etkileşim halinde olan çocuk çevresinde birçok uyarıcıdan etkilenirken aynı zamanda ekran tabanlı medya araçlarının etkisine de maruz kalmaktadır. Günümüzde çocukların çok küçük yaşlarda televizyon, tablet, akıllı telefon ve bilgisayar gibi ekran tabanlı medya araçları ile tanıştıkları düşünüldüğünde bu araçların çocuklar üzerinde bıraktıkları etkiler üzerine de özellikle düşünülmesi gerekmektedir.

Alanyazını incelediğimizde ekran tabanlı medya araçlarının kullanım yaşının gittikçe düştüğü görülmektedir (Genç, 2014; Hosokawa & Katsura, 2018; Plowman, Stevenson, Stephen & McPake, 2012). Bu araçların çocukların yaşamlarının doğal bir parçası haline geldiği ve büyük bir çoğunluğunun daha konuşma yetisi kazanmadan ekran kullanma becerisi kazandığı görülmektedir (Tootell, H; Freeman, M. & Freeman, A. 2014).

Televizyon, tablet, akıllı telefon, bilgisayar gibi ekran tabanlı medya araçlarının hareket, renk ve ses birleştirme özellikleri ve birden fazla duyuya hitap etmeleri sebebiyle çocuklar tarafından daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanında çocuk rol-model aldığı ebeveyn ya da yetişkinlerin bu araçlarla olan etkileşimlerini ve iletişimlerini gözlemlemekte ve taklit ederek bu araçları kullanmaya başlamaktadır (Ertürk & Gül 2006). Bazen de ebeveynler çocukları yemek yemediklerinde yemeklerini yedirmek ya da ağladıklarında çocuklarını susturabilmek için bu araçları kullanmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin çevrenin güvenli olmaması yönündeki endişeleri çocukların evlere hapsolmalarına ve ekran tabanlı medya araçları üzerinden oyun oynamalarına sebebiyet vermektedir (Wooley & Lowe 2013). Çocukların ekran tabanlı medya araçlarını kullanma nedenleri ne olursa olsun, bu araçların kullanımının kontrollü olması ve içeriklerinin çocuklarının yaşlarına ve gelişimlerine uygun olması çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etkiler bırakabilmek açısından önem arz etmektedir.

Gelişimin en temel dönemi olan okul öncesi dönemde çocukların ne izledikleri ne kadar izledikleri ve hangi zamanlarda izledikleri oldukça önemlidir. Bu sebeple bu dönemde ebeveyn farkındalığı ve onlara sunulan modeller çok önemlidir (Akel, 2016). Gelişim süreci içerisinde çocukların içinde bulundukları ortamlarda ya da karşı karşıya kaldıkları birtakım durumlarda ebeveynler çocuğun korunması, çocuğa rehberlik edilmesi, çocuğun denetlenmesi gibi birtakım görev ve sorumluluklar yüklenirler. Ebeveynler çocuklarına yabancılarla konuşmama, yabancılarla bir yere gitmeme gibi çocukların kendilerini korumalarına yönelik kuralları öğretmek, çocuklarının oynadıkları arkadaşlarını ve gittikleri yerleri bilmek isterler. Ancak

birçok aile dış dünyada endişe verici içerikler barındıran ekran tabanlı medya araçlarının kullanımı konusunda çocuklarına rehberlik etme ve onları denetleme konusunda farkındalığa sahip değildir. Ebeveynlerin çocuklarını sadece günlük hayattaki tehlikelere karşı değil ekran tabanlı medya araçlarının olumsuz etkilerine karşı da korumaları gerekmektedir (Sayan, 2016).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar önce çevrelerindeki insanları gözlemler ve model alırlar, sonrasında ebeveynlerinin telefon, tablet, bilgisayar, televizyon gibi araçlardan sundukları videolar, reklamlar, çizgi filmler gibi görselleri pasif olarak izlerler sonra da bu araçları bizzat kullanarak ekran tabanlı medya araçlarıyla etkileşime geçmektedir. Bu sebeple bu araçların çocukların hayatında nasıl ve ne kadar yer alacağının belirlenmesi ve etkili ve kontrollü kullanımının sağlanması konusunda ebeveynlere büyük sorumluluk düşmektedir. Konuyla ilgili olarak Amerikan Pediatri Akademisi (2016), 2 yaşından küçük çocukların ekran tabanlı medya araçlarından mümkün olduğunca uzak tutulmasını tavsiye ederken, 2-5 yaş aralığındaki çocukların ekran sürelerinin ebeveyn denetiminde ve nitelikli, gelişimlerine uygun programlar ve uygulamalar olması koşuluyla 1 saat ile sınırlandırılmasını, 6 yaşın üzerindeki çocuklar için ise bu sürenin maksimum 2 saat olması gerektiğini belirtmiştir.

Ekran tabanlı medyanın çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal, fiziksel gelişimi üzerine ilişkisi kırk yılı aşkın süredir üzerine araştırmalar yapılan fakat çelişkili sonuçların olduğu bir konudur. Çocukların ekran tabanlı medya araçlarını uygun olmayan süre/sıklık ile kullanmalarının gelişimsel riskler doğurduğu bilinmektedir (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı, Özdiñler, 2018). Bilimsel araştırma bulguları bu araçların nasıl kullanıldığına yönelik olarak etkilerinin faydalı ya da zararlı olabileceğinin değişiklik gösterebildiğini ortaya koymuşlardır. Literatürde eğitsel içeriklerin bilişsel gelişim ve davranış gelişimine yönelik faydaları desteklenirken öte yandan televizyon, tablet, bilgisayar, telefon gibi ekran tabanlı medya araçlarının bağımlılığa varan aşırı kullanımının fiziksel, psikolojik, sosyal ve nörolojik olarak olumsuz sonuçlarla ilişkilendirildiği görülmektedir (Allchorne, Cooper ve Simpson, 2017; Lissak, 2018).

Tayvan'da altı farklı okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 72 çocukla yapılan kesitsel bir çalışmada tablet kullanan ve kullanmayan okul öncesi dönem çocukları görsel algı ve ince motor beceriler gibi değişkenler bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir (Lin, 2019). Tablet kullanmayan grupta yer alan 36 çocuğun; görsel ayırt etme, görsel hafıza, uzamsal ilişkiler, form sabitliği, ince motor hassasiyeti, ince motor entegrasyonu ve el becerisi gibi alt testlerde tablet kullanan gruba kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları bildirilmiştir (Lin, 2019).

Almanya’da 109 okul öncesi dönem çocuğu ile yapılan ve iki yıllık bir süreci kapsayan boylamsal bir çalışmada ise daha fazla medya izleyen grupta yer alan çocukların daha kötü zihinsel imgeleme becerilerine sahip oldukları belirtilmiştir. Yazarlar ekran tabanlı medyanın sunduğu hızlı görsel-işitsel imgelerin çocukların kendi zihinsel imgelerini oluşturma imkân ve olanaklarını azaltabileceği hipotezini ortaya koymaktadırlar (Suggate ve Martzog, 2021).

Birden fazla ekran tabanlı medyaya (Screen media multitasking) maruz kalan çocuklar üzerine yapılan bir çalışmada ise 291 çocuk altıncı ayından altıncı yaşına kadar izlenmiş, 4 yaşında Çocuk Davranışı Kontrol Listesi ve Güçlü Yönler ve Zorluklar Ölçeği ile 6 yaşında Conners Kiddie Sürekli Performans Testi gibi araçlar aracılığıyla değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre özellikle 18. aylarında birden fazla medyaya maruz kalan çocukların 4 ve 6 yaşlarında davranış bozuklukları gösterdikleri ve bilişsel kapasitelerinde gerileme izlenmiştir (Srasinghasongkram vd., 2021).

Yapılan birçok araştırma ekran tabanlı medya araçları ile fazla zaman geçirmenin, gelişim sürecinde çocukları olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Ekran başında geçirilen sürenin daha az enerji harcama, pasif alıcı olma (Stephen ve Plowman, 2014), düşük kaliteli, uygunsuz içeriklerle karşılaşma olasılığı (Arslan vd., 2014; Mustafaoğlu vd., 2017) söz konusu iken ekran başında uzun süre bulunmanın dikkat sorunları (Pagani vd., 2010), yetersiz fiziksel aktivite, obezite (Costa vd., 2014; Nsaif, 2016), saldırgan davranışlar, uyku problemleri (Mustafaoğlu vd., 2017), görme sorunları, radyasyonun çeşitli etkileri, baş ağrısı (Nsaif, 2016), kanserojen elektromanyetik dalgalara maruz kalma (WHO, 2014), dil gelişiminin olumsuz etkilenmesi (Plowman, McPake & Stephen, 2010) gibi sorunlara neden olduğunu araştırmalar göstermiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının beyinlerinin fraksiyonel anizotropiyi de içeren farklı beyaz madde bütünlüğü ölçümleri sağlayan DTG ile izlenmesine dayanan bir araştırmada (Hutton, Dudley ve ark., 2019) Amerikan Pediatri Akademisi tarafından tavsiye edilen kullanım limitlerini aşan vakalarda beyinde düşük mikroyapısal organizasyon ve nöronların aksonlarını kaplayan miyelinleşme düzeylerinde gerileme izlenmiştir (Pınar, 2021).

Öte yandan alanyazında sınırlı olmakla birlikte ekran tabanlı medya araçlarının çocukların gelişimleri üzerine olumlu etkilerinin olduğunu ileri süren araştırmalar da mevcuttur. Ekran tabanlı medya araçları olumlu kullanıldığında çocuklarda aktif öğrenme sağladığı, hızlı karar verebilme ve strateji geliştirme becerilerini desteklediği (Couse ve Chen, 2014), bilgiye erişim ve paylaşımda kolaylık sağladığı, problem çözme, yaratıcılık, analitik

düşünme becerilerini geliştirdiği (Ergüney, 2017), eğlenceli vakit geçirme, akranlarıyla iletişim kurmalarını sağladığını (Boyd, 2014; Kardefelt-Winter, 2017), merak duygularını arttırdığını (Aral, 2000), dil ve kelime haznelerini geliştirdiğini (NAEYC, 2012), uzamsal algı, görsel beceri gelişimlerinin olumlu etkilediğini (Subrahmanyam vd. 2000) gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur.

Araştırmacılar tarafından çocukların yaş aralığı da göz önünde bulundurularak bu teknolojilerin kullanım süresi, kullanıldığında erişim sağlanan programlar ya da sitelerin çocukların gelişim alanları üzerine etkileri konusunda pek çok farklı sonuç ortaya konmuştur. Günümüz teknoloji çağında tamamen teknolojiden uzak bir çocuk gelişimi düşünülememektedir. Ancak teknolojinin aşırı veya kontrolsüz kullanımı çocukların gelişimleri için sakıncalı olmaktadır (Akbulut, 2013).

Tüm bunların dışında, Covid-19 pandemi sürecinde başvurulana karantina, kısıtlamalar ve sosyal izolasyon gibi önleyici tedbirlerin bir çok çocuğun duygusal iyi oluş halini ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmak durumundadır. Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan Covid-19 Raporunda (COE, 2020) salgın döneminde çocukların internet başında geçirdikleri süreler de artış olduğu bildirilmiştir. İlgili rapor okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlarından, okulundan, spor ve serbest zaman etkinliklerinden uzak kalmaları sonucunda yalnızlığa sürüklendiklerine ve bir çok çocukta anksiyetenin tırmandığını bildirmektedir. Pandemi sürecinde çocukların akranlarıyla sosyal ilişki kurma gereksinimleri yeterince karşılanamamış, çocuklar ölçsüz ve kontrolsüz bir biçimde ekran tabanlı medya kullanımına maruz bırakılmıştır. Avrupa Konseyi Çocuk Hakları Stratejisi Belgesinde; 2021 yılı ve takip eden yıllarda çocuk haklarının gözetildiği etkili stratejiler geliştirmek konusunda; siyasi karar vericiler, hükümetler, yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri, özel sektör, üniversiteler ve uluslararası kuruluşlar gibi tüm paydaşlara büyük sorumluluklar düştüğü ifade edilmiştir (COE, 2020).

Tüm bunlar göz önüne alındığında ölçsüz ekran tabanlı medya araçları kullanımı ile sınırlı kitap etkileşiminin çocukların gelişim alanlarını nasıl etkilediği araştırılmaya değer görülmüştür. Bu doğrultuda, okul öncesi dönemde ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalma durumlarının, bu araçları kullanım sürelerinin ve sıklığının, çocukların kitaplarla tanışma yaşlarının ve ebeveynleri tarafından çocuklara sunulan kitap okuma deneyimlerinin çocukların dikkat, görsel algı ve dil gelişimleri üzerine olası etkilerinin önemine dikkat çekilerek, elde

edilen bulgularla ebeveynler, topluma ve eğitimciler üzerinde farkındalık oluşturmaları amaçlanmıştır.

1.1.1. Araştırma Soruları

Aşağıdaki araştırma soruları formüle edilmiştir.

1. Çalışma grubunda yer alan çocukların Frankfurter Konsantrasyon testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testi, Havas-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme testinden elde ettikleri puanlar nelerdir?
2. Testlerde düşük ve yüksek performans gösteren çocukları gruplara ayırmak olası mıdır? Eğer olası ise bu grupta bulunanların genel görünümü ve karakteristik özellikleri nelerdir?
3. Testlerde düşük ve yüksek performans gösteren çocukların 0-2 yaş aralığında ekran tabanlı medyaya maruziyeti ile ilgili ne türden bilgiler elde edilmiştir?
4. Düşük ve yüksek performans gösteren çocukların günlük ekran tabanlı medya kullanım sürelerine yönelik elde edilen bilgiler nelerdir?
5. Düşük ve yüksek performans gösteren çocukların gündelik hayatlarında basılı kitapların yeri var mıdır? Buradan hareketle, evde kendilerine ait kütüphaneleri mevcut mudur? Ebeveynler çocuklarına kitap okumaktalar mı? Ebeveynlerin çocuklarına kitap okumaya başlama yaşı nedir?
6. 5. Soruyla bağlantılı olarak, çocuğun kitapla olan etkileşimi ile Frankfurter Konsantrasyon testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testi, Havas-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme test sonuçları arasındaki olası ilişkiye yönelik ne türden açıklamalar yapılabilir?
7. Ekran tabanlı medya kullanımı ile Frankfurter Konsantrasyon testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testi, Havas-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme test sonuçları arasındaki olası ilişkiye yönelik ne türden açıklamalar yapılabilir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Günümüzde teknolojiye ilişkin gelişmelerin ve yeniliklerin son derece hızlı olması televizyon, tablet, bilgisayar, akıllı telefon gibi ekran tabanlı medya araçlarının sahip olunması gereken zorunlu bir ihtiyaç olarak algılanmasına yol açmıştır. Bu dönemde çocuklar anne-

babalarının sahip olduğu ekran tabanlı medya araçları içerisinde doğmaktadır ve çevresel uyarıcı haline gelen bu araçlara ilgi duymaktadır. Amerikan Pediatri Akademisi (AAP, 2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ebeveynlerin çocuklarına bu araçları daha çok oyalayıcı olduğu, sükûneti sağladığı ve kendileri ev işleriyle uğraştıklarında bakıcı görevi gördüğü için kullandıkları belirtilmiştir (Akt. Sayan, 2016). Ebeveynlerin çocukların ekran tabanlı medya araçlarını kullanmalarını desteklemeleri, farkında olarak ya da olmayarak çocukların bu aletleri kullanmayı öğrenmelerini sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde ekran tabanlı medya araçları kullanımının çocukları üst düzeyde etkilediği ifade edilmektedir. Bu dönemde çocukların, henüz hazır olmadığı sözel ve görsel göstergelerden, tüketim odaklı enformasyon kirliliğinden ve gelişimlerini olumsuz etkileyecek yoğun, sürekli ve aşırı uyaranlara maruz kalmalarından korumak gerekmektedir (Gözütok, 2019).

Çocukların beyinleri hala gelişim aşamasında olduğu için çocuklar ekran tabanlı medya araçlarına yetişkinler kadar rahat uyum sağlayamamaktadır. Çocuklar gerçek hayattaki gerçek deneyimlere ihtiyaç duymaktadır. Bu noktada endişe duyulan konu ekran tabanlı medya araçlarının yarattığı sanal dünyanın çocuklardan bu deneyimleri çaldığına yönelik olmaktadır (Plowman, McPake ve Stephen, 2010). Bu deneyimlerin çalınması ise, “Ölçüsüz ekran tabanlı medya araçları kullanımı çocukların gelişim alanlarını etkilemekte midir?” sorusu üzerine düşünme gereği doğurmaktadır.

Amerikan Pediatri Akademisi, ebeveynlerin çocuklarına doğumdan hemen sonra kitap okumaları gerektiğinin altını çizmekte, bunun çocuklar üzerinde kalıcı bilişsel, sosyo-emosyonel ve nörobiyolojik faydalar sağlayacağını vurgulamaktadır (AAP, 2014). Çeşitli animasyonlar içeren, okuyucu veya dinleyiciye hikâyeler sunan, okuyucu işlevini de üstlenen yazılımlar içeren tablet tabanlı çeşitli uygulamalar benzeri görülmemiş bir biçimde ilgi uyandırmaktadır (Parish-Morris vd., 2013). Ancak çeşitli araştırmalarda, animasyonlar içeren, dijital okuyucu özelliğini de barındıran bu uygulamaların çocukların öykü muhakeme becerilerine ve görsel imgeleme becerilerine zarar verdiği, bunların geleneksel hikâye kitaplarının yerini alamayacağı bildirilmektedir (Chiong vd., 2012; Hutton vd., 2020). Görsel imgeleme, bilişsel ve duygusal düzeylerde anlamayı destekleyen görsel uyaranların yokluğunda bile dinleyicilerin ve okuyucuların bir hikâyeyi akıl gözüyle görmelerini ve edindikleri bilgiyi hayata geçirmelerini sağlayan üst düzey bir beceridir (Hutton vd., 2020). Çocuklar, dijital platformlarda kendilerine sunulan animasyon veya çeşitli görsel uyaranlarla bezeli hikâyeleri dinlediklerinde çocuk zihnindeki görsel imgelem süreci işlevini yitirmektedir. Çünkü herşey

hazır bir şekilde önlerine sunulmakta, hayal kurmaya, düşünmeye olan gereksinim ortadan kalkmaktadır. Oysa çocuklar, kendilerine sunulan geleneksel hikâye kitapları veya masalları dinlediklerinde görsel imgelemeye başvurabilir, kendilerine sunulan öyküyü muhakeme edebilir ve kavrayabilirler. Okul öncesi dönem çocuklarının bu muhakeme becerisinde, genel olarak da bilişsel becerilerde ustalaşmalarında beyincik önemli bir rol oynamakta, nitelikli uyaran eksikliği çocuklara nöro-gelişimsel olarak zarar verebilmektedir (Hutton vd., 2017). Ekran tabanlı medya araçlarının, geleneksel hikâye kitaplarının ve basılı kitapların yerini alarak olay ve gerçekleri görsel bir biçimde sunması çocukların hayal güçlerini, düş kurmalarını ve algılama yetilerini olumsuz etkilediği ifade edilmektedir.

Bu araştırmada, ölçsüz ekran tabanlı medya araçları kullanımının ve zayıf kitap etkileşimlerinin çocukların dikkat, görsel algı ve dil gelişimleri üzerine nasıl bir etki yarattığı sorusuna cevap aranması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşamın en önemli yılları olan okul öncesi dönemde çocuklara en nitelikli imkanların sunulması ve geleceğe en iyi şekilde hazırlanabilmeleri için gelişen dünyaya ayak uydurabilmelerinin sağlanması oldukça önemlidir.

Günümüzde teknoloji ile iç içe büyüyen çocuklar kendileri için önem arz eden bu dönemde farkında olarak veya olmayarak ekran tabanlı medya araçlarının etkilerine maruz kalmaktadır. Hayatlarının en önemli gelişim süreci olan yaşamın ilk yıllarında çocukların erken yaşlarda ve uzun sürelerde ekran maruziyetine maruz kalmaları çocukların gelişim alanlarını etkileme ihtimalinin yüksek olduğunu düşündürmektedir. Bu noktada asıl sorulması gereken soru ekran tabanlı medya araçlarının ve bu araçların getirdiği alışkanlıkların çocukların gelişimini nasıl etkilediğidir. Ekran tabanlı medya araçları ve bu araçlar sayesinde erişilebilen çeşitli oyun ve programlar, çocukların gelişimine etki eden çevresel etkenlerdir ve ekran tabanlı medya araçlarını günümüzde yaşamın her alanında karşılaşılan bir etken olarak düşünürsek bu etkilerin kaçınılmazlığı daha çok gözler önüne serilmektedir (Kılınç ve Kılınç, 2014). Yapılan araştırmalar incelendiğinde ekran tabanlı medya araçları kullanım oranının her yıl arttığı görülmektedir. Common Sense Media yaptıkları çalışmada, 2011 yılında 0-8 yaş aralığındaki çocukların mobil cihaz kullanımının %38 olduğunu belirtirken; 2013 yılında bu oranın %72'ye yükseldiğini belirtmişlerdir ve yine aynı çalışmada 2 yaş altındaki çocukların ekran

marzuiyetini 2011 yılında %10 olarak; 2013 yılında ise bu oranı %38 olarak saptamışlardır (Media CS, 2013).

Son dönemde tüm dünyayı etkisi altına almış olan Covid-19 salgını evlerde ekran tabanlı medya araçları kullanım oranını daha da artırmıştır. UNICEF dünya çapında 1.5 milyon çocuğun pandemi sebebiyle okuldan uzak kalarak online eğitime geçiş yaptığını bildirmektedir. Parents Together Vakfı'nın 3000 ebeveyn katılımıyla gerçekleştirdiği anketin bulguları ekran süresindeki artışın %500 olduğunun altını çizmektedir. Ülkemizde ise üç-on yaş arasındaki 253 çocuğun katıldığı araştırma sonuçları pandemi döneminde ekran süresinde pandemi öncesine göre artış olduğunu göstermektedir. Bu artış çocukların da bu araçlarla olan etkileşimlerini arttırmıştır. Salgın sebebiyle günlerini evlerinde geçiren, okula gidemeyen çocukların daha fazla ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalmaları bu araçların çocukların gelişimlerini nasıl etkilediği sorusuna olan önemi daha da arttırmıştır.

Konuyla ilgili uluslararası alanyazında çalışma sayısının hızla artış gösterdiği vurgulanmak durumundadır. Ülkemizde okul öncesi dönemde ekran tabanlı medya araçları kullanımı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, mevcut çalışmaların daha çok teknolojik araç kullanımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen tutumları çerçevesinde öbekeendiği görölmektedir. Ülkemizde teknolojik aletlerin çocukların gelişim alanları üzerine etkileri konusunda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu "ekran tabanlı medya araçları" başlığı altında ekran tabanlı medya araçlarının çocukların gelişim alanları üzerine etkileri konusunda araştırmalara olan gereksinimin halen mevcut olduğu bilinmektedir.

Yaşamın ilk yıllarında çocuğa kazandırılması gereken en önemli alışkanlıklardan biri olan okuma alışkanlığıdır. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında en önemli araçlardan biri ise kitaplardır. Kitapların çocuklara dil bilinci ve duyarlılığı edindirme, okuma isteği ve alışkanlığı kazandırma gibi temel işlevleri göz önüne alındığında çocuğun gelişiminde etkili bir eğitim aracı olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır (Sever, 2013). Ebeveynlerin kitap okuma alışkanlıkları, çocuklarına kitap okuma sıklıkları ve belli bir rutin içerisinde düzenli aralıklarla kitap okumaları çocukların kitaplara olan ilgilerini ve okuma alışkanlıklarını etkilemektedir (Scarborough vd., 1991; Strommen ve Mates, 2004). Bu sebeple erken dönemlerden itibaren ebeveynlerin çocuklarını kitaplara tanıştırmaları, çocuklara kitap okumaları, okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayıcı nitelikli ortamlar sunmaları önemlidir.

Günümüzde basılı materyallere ulaşmak daha kolay olmasına rağmen elektronik yazılımların giderek basılı materyallerin yerini aldığı görölmektedir. Çocukların ve hatta

bebeklerin erken yaşlardan başlayarak cep telefonu, tablet gibi ekran tabanlı medya araçları ile tanışmaları çocukları giderek daha fazla teknoloji içerikli materyallere yöneltmektedir. Kullanımı giderek artan ve çocukları etkisi altına alan ekran tabanlı medya araçlarının olay ve gerçekleri görsel bir biçimde vererek çocukların hayal güçlerini, düş kurmalarını ve algılama yetilerini olumsuz etkilediği düşünüldüğünde çocukların okumaya yönlendirilmesi ve çocuklarda okuma coşkusu uyandırılarak kalıcı okuma motivasyonu sağlanması oldukça önem arz etmektedir. Kitaplar sayesinde gerçekler önlerine görsel olarak sunulmadığı için çocuklar hayal güçlerini çalıştırmakta ve kendilerine zengin dünyalar kurmaktadır (Waldmann, 1998).

Ülkemizde kitaplar üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların daha çok ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki çocukların okumaya karşı ilgi ve alışkanlıkları ile okuma-yazma becerileri üzerine daha fazla yoğunlaştığı, 0-6 yaş grubuna yönelik sınırlı sayıda çalışmaya rastlandığı, mevcut çalışmaların da daha çok okul öncesi dönemi (3-6 yaş) kapsadığı saptanmıştır.

Günümüzde çeşitli sebeplerle artarak kullanılmaya devam edilen ekran tabanlı medya araçlarının ve kitaplara yönelik artan sınırlı etkileşimin çocukların gelişimlerini nasıl etkilediği sorularının öneminden hareketle hayatımıza bu denli girmiş teknolojik cihazların ve sınırlı kitap etkileşimlerinin çocukların dikkat, görsel algı ve dil gelişimi üzerine etkilerinin araştırılmasına karar verilmiştir.

Bu araştırma,

- 1) Bilinçli ve kontrollü ekran tabanlı medya araçları kullanımı ile nitelikli kitap etkileşim deneyimlerinin çocukların gelişim alanları üzerine etkilerinin ebeveynler, eğitimciler ve toplum üzerinde farkındalık oluşturması,
- 2) Konunun farklı değişkenler açısından ele alınmış olması,
- 3) Yapılacak olan sonraki akademik çalışmalara yön vermesi ve öncü olması açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)

Bu çalışmada;

- Ebeveynlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarda samimi oldukları ve verdikleri yanıtların gerçeği yansıttığı,

- Test uygulanan çocuklarının sorulan soruları ve verilen yönergeleri doğru bir şekilde anlayıp cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Antalya il merkezindeki Kepez, Muratpaşa ve Konyaaltı ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan resmi bağımsız 6 okul öncesi eğitim kurumuyla,
2. Bu eğitim kurumlarında öğrenim gören, tipik gelişim gösteren 5-6 yaş aralığındaki 12 kız 12 erkek 24 çocukla ve bu çalışma grubu içerisinde odak çocuk olarak belirlenen seçilen 6 kız 6 erkek 12 odak çocuğun annelerinden elde edilen veriler ile,
3. Demografik Bilgi Formu ile ölçme araçları olarak kullanılan Frankfurter Konsantrasyon testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testi, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme testlerinden elde edilen veriler ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Dönem: Çocuğun 0-72 aylık dönemlik yaşam süresini yani doğumundan ilköğretime girişine dek olan süreyi içine almaktadır (Başal, 2007).

Ekran Tabanlı Medya Araçları: İnsanların bir ekran üzerinden iletişim ve etkileşim içerisinde olduğu tüm teknolojik araçlardır (Y. Pınar, F. Unal, Kubilay, N. Pınar, 2018).

Dikkat: Dikkat, beynin zihinsel bir faaliyet üzerine odaklanmasıdır (Adsız, 2010).

Görsel Algı: Görsel uyaranların tanınması, ayırt edilmesi ve önceki deneyimlerle ilişkili olarak yorumlama yeteneğidir (Apak, 1989).

Dil Gelişimi: Kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasıdır (Erden ve Akman, 1995).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan konuların kuramsal açıklamalarına ve ilgili alan yazın ve araştırmalara yer verilmiştir. Bu çerçevede; okul öncesi dönemin tanımı ve önemi, okul öncesi dönemde gelişim, dikkatin tanımı, algı, dilin tanımı ve önemi, okul öncesi dönemde kitap okumanın çocukların gelişim alanları üzerine etkisi ve önemi, okul öncesi dönemde ekran tabanlı medya araçları konu başlıkları alt başlıklarıyla birlikte ele alınarak literatür taraması sonucu elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Dönemin Tanımı ve Önemi

Okul öncesi dönem, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen sürede çocukların bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı ve kişiliğin temellerinin atıldığı dönem olarak tanımlanmaktadır. İnsan yaşamında okul öncesi dönemin temel teşkil etme sebebi; gelişimin kapsam, hız ve nitelik açısından en yoğun dönem olmasıdır. Bu dönem gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu, çocuğun dıştan gelebilecek tehlikelere karşı en savunmasız olduğu yıllardır. Bu dönemde çocuğun kapasitesinin en üst seviyeye çıkartılması ve yaşamında başarılı olması bu dönemi sağlıklı ve bilinçli bir şekilde geçirebilmesine bağlıdır (Aydın, 2005).

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren çevrelerini keşfetmek, araştırmak ve öğrenmek için büyük bir istek duyarlar çünkü okul öncesi dönem beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Çocuğun beyin gelişimi psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimine zemin oluşturmaktadır. Beyin gelişimi bu dönemde hızlı geliştiği için bu dönem çocuğun çevresel uyaranlara en açık olduğu dönemdir (Küçükturan, 2003; MEB, 2013). Bu dönemde çocuğun aldığı tüm uyaranlar zihinde yeni bağlantıların kurulmasını sağlamakta, yeterince uyaran almayan kullanılmayan bağlantılar ise giderek yok olmaktadır (Knudsen, 2004).

Çalışmalar okul öncesi dönemde kazanılan davranışların sonraki yaş dönemlerinde bireyin kişiliğini, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır (Yavuzer,

2004). Bloom'a göre öğrenmenin %60-70'inin kazanıldığı, Freud'a göre ise kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönem bireyin eğitimi açısından oldukça önemlidir. Bu dönemde yetişkinlerin çocuğa sağladığı imkânların zenginliği, çocuğun deneyimlerinin kalitesini oldukça arttırmaktadır (Oktay, 2002).

Çocuğun doğuştan getirdiği potansiyelin en üst sınırdaki gelişebilmesi erken yaşlarda sağlanabilecek imkânlarla mümkündür. Bu sebeple bu dönemde çocuğa verilecek eğitimde çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre gelişimi için oldukça önemlidir. Çocukların sağlıklı bir şekilde büyüyerek öğrenmeye karşı hayat boyu olumlu bir tutum sergileyebilmeleri büyük oranda iyi bir okul öncesi eğitim ve bu eğitimde aktif role sahip aile ortamı ile sağlanabilmektedir. Okul öncesi eğitim programı okul-çocuk-aile ilişkisinde gerçekleşen tüm yaşantıları kapsamaktadır (Temel, Kandır, Erdemir ve Koçer, 2003). Bu sayede okul öncesi dönemde hem okulda hem de evde çocuğa sunulan zengin yaşantılar gelişimini olumlu yönde etkileyerek sonraki yaşamında hayata bakış açısını yönlendirecektir (Oktay, 2007).

2.2. Okul Öncesi Dönemde Gelişim

Gelişim, döllenme ile başlayarak organizmanın bedensel, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil alanlarında hayat boyu devam eden sürekli değişimlerdir (Senemoğlu, 2018). İnsan yaşamındaki bu değişimler nicelik ve nitelik olarak gözlenebilmektedir. Gelişim, dönemler halinde gerçekleşen ve her dönemin bir önceki döneme göre farklılaştığı yaşam boyu devam eden bir süreçtir. İnsanların hiyerarşik bir gelişim sırası vardır ve her çocuk hızları, zamanları ve dereceleri farklı olarak bu gelişim sırasını izlemektedir. Diğer dönemlere kıyasla okul öncesi dönem, gelişimin farklı yönleri arasındaki ilişkinin en fazla olduğu dönemdir. Bu dönem aynı zamanda gelişimin de en hızlı olduğu bir yaşam dönemidir.

Okul öncesi dönemde gelişimin tüm alanları birbirleriyle yakın ilişki içerisindedir. Bu dönemde bilişsel gelişim ile fiziksel gelişimi iç içedir. Duygusal gelişim ile sosyal gelişim de büyük ölçüde birbirine bağlıdır. Dil gelişimi, konuşma organlarının gelişimine bağlı olsa da çocuğun içinde yaşadığı sosyal çevreye ve bu çevrede yaşanan etkileşimlere de bağlıdır. Bu sebeple; okul öncesi dönemde gelişim alanlarının birbiriyle ilişkili olarak değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Oktay, 2007).

Gelişimde kalıtsal ve çevresel faktörlerin etkisi ile bireysel farklılıklar olsa da gelişim belli temel prensiplere göre bir seyir izleyerek gelişmektedir. Bu temel prensipler değişmemekte ve her çocuk aynı gelişim evrelerinden geçmektedir. Çocukların bir sonraki

evreye geçmeleri için içinde bulunduklarını gelişim evresinin özelliklerini tamamlamış olmaları gerekmektedir. Çocuk gelişimi ile ilgili yapılan tüm araştırmalar, çocukla ilgilenen ebeveynlerin ve eğitimcilerin gelişim ilkelerini ve yaşlara göre gelişim özelliklerini bilmelerinin önemine vurgu yapmaktadır.

Gelişimle ilgili temel ilkeler şu şekildedir:

- Gelişim kalıtım ve çevre etkileşiminin bir ürünüdür.
- Gelişim süreklidir ve belli aşamalardan geçer.
- Gelişim nöbetleşedir.
- Gelişim baştan ayağa ve içten dışıdır.
- Gelişim genelden özele doğrudur.
- Gelişimde kritik dönemler vardır.
- Gelişim bir bütündür ve gelişimsel alanlar birbirini etkiler.
- Gelişimde bireysel farklar vardır.

Bu ilkeler evrenseldir ve her insanın gelişimi bu ilkelere dayalı olarak gerçekleşmektedir (Akbağ, 2015; Ceyhan, 2000).

Gelişim kalıtım ile çevrenin etkileşiminin bir ürünüdür: Çocukların gelişiminde iki önemli etken söz konusudur. Bunlar kalıtım ve çevredir. Kalıtımla gelen özellikler ne olursa olsun uygun çevre koşulları sağlanmadıkça bu özellikler ortaya çıkmayabilir. Çevre koşullarının yoksunluğu ya da yeterliliği çocukların gelişimini etkilemektedir. Örneğin; bir çocuğun beslenme ve hareket imkânı kısıtlı ise çocuk uygun genetik özellikleri taşısa da yeterince gelişemez. Çevresel uyaranlar, beslenme, hastalık, anne-baba tutumları, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumu çocukların gelişimini doğrudan etkileyen çevresel faktörler arasındadır (Bayhan ve Artan 2005). Genotip ve çevre bireyin gelişimini ve davranışlarını (birlikte) etkileyen olgulardır. Birçok çalışma; erken deneyimler, çevresel uyaranlar, ebeveyn-çocuk ilişkisi, beslenme, nöro-endokrin sinyalleri vb. faktörlerin nöral devrelerin olgunlaşmasında rol oynadığını, bu etmenlerin fiziksel ve zihinsel gelişimi şekillendirdiğini ortaya koymuştur (Inguaggiato vd., 2017).

Gelişim süreklidir ve belli aşamalardan geçer: İnsan gelişimi doğum öncesinde başlamaktadır ve yaşam boyu belli aşamalardan geçerek devam etmektedir. Gelişim ileriye

doğru ve birikimli bir süreç olmakla birlikte gelişimin her aşaması birbirinden etkilenmekte ve her aşama bir sonraki aşamaya zemin oluşturmaktadır.

Gelişim nöbetleşedir: Gelişim bazı dönemlerde hızlanırken bazı dönemlerde yavaşlayabilmektedir. Örneğin; zihinsel gelişim bir dönemde hızlı iken bazı dönemlerde yavaşlayabilir. Burada dikkat edilmesi gereken temel nokta gelişimin tamamen durmadığı ve hızı ne olursa olsun devam ettiğidir.

Gelişim baştan ayağa ve içten dışardır: Döllenmeden itibaren çocuğun öncelikle baş bölgesi gelişip büyümektedir. Bedenin diğer bölümleri başa yakınlığına göre sırasıyla büyüyüp gelişmektedir (Başaran, 2000). Bebekler oturmaya öğrenmeden başını dik tutmayı, emeklemeden oturmaya, yürümeden emeklemeyi öğrenir. Bu gelişim aşamaları sağlıklı gelişim gösteren tüm çocuklarda aynıdır. Çocuklar fiziksel gelişim aşamalarını da hemen hemen aynı yaşlarda geçirmektedir. Yeni doğan bir bebek önce baş, boyun ve üst ekstremiteler kaslarını kullanmaktadır. Sonrasında uzanma, dokunma, tutma, oturma, ayakta durma, yürüme hareketlerini gerçekleştirir. Çocuklar hem motor hem de fiziksel gelişimde baştan ayağa, içten dışarıya sıralı yol izler (Valentine ve French, 2020).

Gelişim genelden özele doğrudur: Gelişim süreci içerisinde çocukların gerçekleştirdiği hareketler genelden özele doğru bir sıra izlemektedir. Çocuklar önce büyük kaslarını daha sonra küçük kaslarını kullanırlar. Örneğin; çocuklar bir nesneyi ilk önce bütün vücutlarıyla tutarlar sonrasında küçük kasları gelişir ve nesneyi önce elleriyle sonra parmaklarıyla tutarlar (Livonen ve Sääkslahti, 2014).

Gelişimde kritik dönemler vardır: Gelişimde belli davranışların kazanımında belli dönemlere ihtiyaç vardır ve bu davranışlar eğer belli dönemlerde kazanılmazsa sonraki dönemlerde kazanılmamakta ya da çok zor kazanılmaktadır. Belli davranışların belli dönemlerde kazanılabilmesine “kritik dönem” adı verilmektedir (Graf vd., 2021).

Gelişim bir bütündür ve gelişimsel alanlar birbirini etkiler: Gelişim alanları isim olarak farklılaşsa da bütünü oluşturan temel unsurlardır. Bir gelişim alanındaki değişim ya da gelişim diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir.

Gelişimde bireysel farklar vardır: Bütün bireyler kalıtsal ve çevresel faktörlerin etkisiyle birbirinden farklı ve biriktir. Bu sebeple her bireyin gelişim özelliği birbirinden farklılık göstermektedir. Örneğin; bazı çocuklar on bir aylıkken ayakta durabilirken bazı çocuklar on üç aylık olduklarında ayakta durabilir.

Çocuklar öğrenmelerine, sosyal ilişki kurabilmelerine ve gelişmelerine olanak tanıyan fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel, dil gibi yetilerle dünyaya gelirler. Fakat bu yetilerin kalıcı davranışlara dönüşmesi için erken yıllarda farkına varıp desteklenmeleri gerekmektedir. Desteklenmeyen bu yetiler zamanla kaybolabilmektedir. Çocuklar meraklıdır ve meraklarını gidermek için sosyal çevre ile sosyal çevredeki kişilerle iletişime girerek çeşitli davranış örüntüleri sergilerler. Çocukların bu davranış ve eğilimleri fiziksel, sosyal ve duygusal, psiko-motor, bilişsel ve dil gelişimi alanlarında deneyimler edinmesini sağlamaktadır. Bu sebeple çocukların yaşa bağlı gelişim özelliklerinin bilinmesinin yanında gelişim alanlarını destekleyecek deneyim olanaklarının sunulması da oldukça önemlidir.

2.3. Dikkatin Tanımı

Dikkat, sinir sisteminin yaptığı karmaşık işlemlerden oluşması sebebiyle tanım olarak araştırmacıların üzerinde tam olarak uzlaşmaya varamadıkları bir kavramdır. Dikkat üzerine pek çok tanım yapılmıştır. Dikkati uyarıcıların farkında olmak şeklinde tanımlayabiliriz.

Er (2002) dikkati “Duyusal kayda gelen bilgilerin sonraki bilgi işleme süreci için seçme yolu” şeklinde tanımlamıştır. Ellis ve Hunt’a (1993) göre ise dikkat zihinsel faaliyetin bir durum üzerine yoğunlaşması, odaklanmasıdır. Doğum öncesi dönemden itibaren bir birey tüm yaşamı boyunca çok çeşitli uyarılarla karşı karşıya kalmaktadır. Ancak bu uyarıların belli bir kısmı bilinçli olarak algılanmaktadır. Bu uyarılar arasından bireyin yaptığı bilinçli seçim dikkat olarak açıklanmaktadır (Özmen, 2011).

Dikkat, duyu organlarının bir kişi, olay, bilgi ya da davranışa yönlendirme derecesidir (Ott, 1994). Aynı zamanda dikkat duyusal uyarıların herhangi birinin belli amaçlara göre seçilip diğerlerinden ayıklanması işlemidir. Özgün koşullarına göre her durumun diğerlerinden seçilerek ayıklanan ve üzerinde yoğunlaşılacak uyarı grubu farklılaşabilmektedir. Bu, dikkatin organizmanın duyduğu gereksinimler açısından yönlendirilen bir süreç olduğunu göstermektedir (Aydın, 2000).

Oldukça karmaşık ve psikolojik bir işlev olan dikkat her türlü bilinçli nöropsikolojik işlevin, özellikle yakın bellek, amaçlı öğrenme ve düşünmenin optimal koşuludur. Dikkat,

algılamadaki aktif ve seçici ögeye verilen isimdir (Yaycı, 2007). Seçici dikkat, dikkatin belli uyaranlar içerisinde sadece birisine yönelip, diğerlerinin göz ardı edilmesi şeklinde tanımlanabilir. Bu tanımlamada dikkatin belli bir uyarana yönelmesinden sonra diğer uyaranların kısmen ihmal edildiği üzerinde durulmaktadır (Karakulaklı, 2017).

Duyusal alana giren bütün uyaranlar aynı kolaylıkla dikkat alanına girmemektedir. Organizma dikkat çekici bulduğu uyaranları eşleyerek ve kısa süreli belleğe aktarmaktadır. Burada geçici olarak toplanan bilgiler içsel yaşantılar ve gereksinimlerle örtüşebildiği oranda, ön öğrenmelerle yeniden örgütlenerek uzun süreli belleğe aktarılır. Yani bir uyarının seçici dikkat ile algılanması organizmanın amaçları açısından uygunluk ve anlamlılık düzeyine bağlı olarak değişmektedir (Aydın, 2000).

Dikkat kavramının “odaklanma, yönlendirilmiş, istekli, seçici” kavramlarıyla bir arada kullanıldığı görülmektedir. Yaşam için önemli olan psikolojik süreçlerin değişiminde önemli bir rol oynayan dikkat, doğrudan doğruya izlenememekte fakat davranışlardaki ifadelerden ve değişimlerden anlaşılabilir (Kaymak, 2003).

2.3.1. Dikkat Türleri

Dikkatin birden fazla türü ve her türün kendi içerisinde farklı türleri bulunmaktadır. Dikkatin bileşenlerine göre sınıflandırılması sonucunda belirlenmiş olan üç dikkat türü vardır. Bunlar odaklanmış dikkat, sürdürülen dikkat ve yönelim tepkisidir. Bireyin uyarıcılara istemli ya da istemsiz yönelmesi durumuna göre dikkat, aktif ve pasif dikkat olarak sınıflandırılmıştır. Dikkat işlevsel özelliği açısından ise bölünmüş dikkat ve yoğunlaştırılmış dikkat şeklinde sınıflandırılmıştır.

Dikkat odaklanma (focus), sürdürülme (sustain) ve yönelim (orientation) olmak üzere üç temel bileşenden oluşur (Baddaley 1990; Jennings ve Coles, 1991; Pashler, 1998).

- *Odaklanmış (Seçici) Dikkat:* Seçici dikkati, dikkatin bir noktaya odaklanması olarak tanımlamak mümkündür. Odaklanmış (seçici) dikkat, bireyin kendi denetimiyle kendisi için en önemli özellikleri seçmesi ve algıda seçicilik özelliğiyle bir uyarıcıya yönelmesi diğer uyarıcıları dışarıda bırakmasını ifade eder. Seçici dikkat aynı zamanda hedef uyarının dışında kalan uyaranlara ket vurabilme becerisidir (Pişkin, 2015).

Bilgi işleme kuramına göre belirli görevle ilgili uyarıcıların alınarak bellekteki bilgilere ulaşılması sağlanmalıdır. Bellekten uyarıcıların geçirilmesi, belli uyaranlara yönelik tepkisel

davranışlar sergilenmesini sağlayacaktır (Kornhuber,1984). Sergilenecek davranışın niteliğinde gerçekleşecek zihinsel beceriler üzerinde ön öğrenmeler ve bireysel yaşantılar önemlidir (Corbetta, 1998 ve Sternberg, 1996).

- *Sürdürülen Dikkat:* Sürdürülen dikkat, bireyin dikkatini koruyabilmesi ve etkinlik sonuna kadar uyanıklık durumunun sürdürülmesidir. Bu dikkat türünde motivasyon oldukça önemlidir ve bireyin sadece bir şeye odaklanması değil beraberinde etkinlik sonuna kadar dikkatini sürdürebilmesi gerekmektedir (Tunç, 2013). Birey dikkat durumunu sürdürebilmek için dikkatini uzun süre belli uyarıcıları kontrol altına alarak organize eder ve üst düzey bilişsel bir çaba sergiler (Sturm, 2005).

- *Yönelim Tepkisi:* Yönelim tepkisi bir dikkat türü değil, tüm canlıların belli uyarıcılara yönelik basitten karmaşığa doğru örgütlenmiş olan iç tepkisel bir dikkat bileşenidir. Yönelim tepkisi uyarıcı bilginin birey tarafından değerlendirmeye alındığı süreçtir (Pashler, 1998).

Bireyin bir uyarana yönelmesinde istemli olup olmamasına göre pasif dikkat ve aktif dikkat olmak üzere iki çeşit dikkat türü vardır (Njiokiktjen,1988).

- *Pasif Dikkat:* Bireyin çevresinde gerçekleşen olay, durum ya da nesnelerden gelen uyarıların algılama alanı içerisine girmesiyle zihinsel çaba olmaksızın dikkatin istemsiz olarak uyarılara yönelmesidir (Njiokiktjen,1988). Duygu durumları ve içsel dürtüler pasif dikkat üzerinde etkilidir.

- *Aktif Dikkat:* Bireyin çevresinde gerçekleşen olay, durum ya da nesnelere yönelik belirli uyarıcılara aniden dikkatini verebilmesidir. Bireyin belli uyarıcılara yönelmesi istemli olmasını gerektirmektedir (Njiokiktjen,1988). Aktif dikkatte bireyin istemli olarak uyarılara yönelmesi için uyarıların tanınabilir ve anlaşılabilir olmasının yanında bireyin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi ve motivasyonu, merak duygusu gibi etkenler de önemlidir (Gaddes, 1994).

Dikkat işlevsel özelliklerine göre bölünmüş dikkat ve yoğunlaştırılmış (odaklanmış) olarak sınıflanmıştır (Pashler, 1998).

- *Bölünmüş Dikkat:* Bölünmüş dikkat, dikkatin birden fazla uyarıcıya yöneltilmesi olarak tanımlanabilmektedir. Bölünmüş dikkatte bireyin en az iki uyarıcıya bilinçli olarak dikkatini yöneltmesi gerekmektedir (Kuşcu, 2010). Çevrede birden fazla uyarıcının olması önemli değildir, önemli olan bireyin bu uyarıcıların ne kadar farkında olduğudur (Kula, 2018).

- *Yoğunlaştırılmış (Odaklanmış) Dikkat*: Yoğunlaştırılmış dikkat sunulan birden fazla uyarıcı arasından istenilen uyarıcının diğer uyarıcılardan ayırt edilmesidir (Arkonaç, 1998). Yoğunlaştırılmış dikkatte önemli olan yalnızca bir uyarana odaklanılmasıdır (Kula, 2018).

Yoğunlaştırılmış dikkat ile bölünmüş dikkat arasındaki fark; iki dikkat türünde de birden fazla uyarıcı verilirken yoğunlaştırılmış dikkatte bir uyarıcıdan diğerine geçiş kontrol edilir, bölünmüş dikkatte ise iki uyarana aynı anda dikkat edilmesi istenmektedir (Yaycı, 2007).

2.3.2. Dikkati Etkileyen Faktörler

Dikkati etkileyen çeşitli sosyal, çevresel ve psikolojik değişkenler vardır. Bunun sebebi dikkatin karmaşık ve çok fonksiyonlu bir yapıya sahip olmasıdır.

Dikkati etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin bazıları şunlardır (Aydın, 2000):

- Zihinsel etmenler; kişinin zekâ seviyesi, algı ve bellek süreçlerinin işleyişi.
- Hazır bulunuşluk; çocuğun duyuşsal özelliklerinin, bilişsel yeterliliklerinin ve devinsel becerilerinin uygun düzeyde olması.

- Organizmanın içinde bulunduğu çevredeki iç ve dış fiziksel uyarılar: (iç fiziksel uyarılar; yetersiz beslenme, uyku eksikliği, yorgun düşme vb. iken dış fiziksel uyarılar; sıcaklık, ışık ve ses gibi örnekler verilebilir.)

- Aşırı ya da yetersiz güdülenme
- Beslenmede yetersizlik
- Hedef yoksunluğu ya da hedefe gidilecek olan yolda belirsizlikler
- Başarısızlık kaygısı
- Aşırı kaygı ve stres
- Zamanlama ve planlama hataları
- Bireyin iç dünyasındaki duygu durumunun öğrenme yaşantısına uygun düşmemesi
- Eğitimde öğretmen merkezli öğretimlerin uygulanması
- Sınıf içerisindeki iletişimin empatik algılardan yoksun olması
- Öğrencilerin kendilik, bütünlük ve özerklik ihtiyaçlarının öğretim hayatı içerisinde karşılanamaması

- Öğrencilerin performanslarının fazla standartlaştırılmış başarı ölçütleriyle değerlendirilmesi

- Çeşitli psikolojik, sosyal ya da zihinsel etkilerin öğrencilerin öğrenme güçlükleri yaşamalarına neden olması

- Eğitim ortamlarının fiziksel ve psikolojik özelliklerinin öğretim yaşantılarının amaçlarına uygun düşmemesi

- Eğitimde esnek, demokratik ve katılımcı yaklaşım olmaması

- Öğretmenlerin buyurgan ve otokratik tutumları

Görüldüğü üzere dikkat birçok sosyo-psikolojik ve bio-fizyolojik değişkenden etkilenmektedir.

2.3.3. Okul Öncesi Dönemde Dikkat Gelişimi

Dikkat, karmaşık olduğu kadar çocuk gelişiminde üzerinde durulması gereken oldukça hassas bir konudur. Çocukların ilerleyen yıllarda mutlu ve sağlıklı bireyler olmaları için desteklenmesi gereken önemli gelişim alanlarından bir tanesidir. Çocuklar dünyaya gözlerini açtıkları andan itibaren birçok çevresel uyaranlara maruz kalırlar ve hayata uyum sağlayabilmeleri için çocukların farklı becerileri kazanmaları gerekmektedir. Bu becerilerin kazanılması çevreden ilgili bilgilerin alınması ve ona uygun tepkilerin düzenlenmesine bağlıdır.

Araştırmalar aşırı koruyucu, müdahaleci ve kontrolcü ebeveynlere sahip okul öncesi dönem çocuklarının sürekli dikkat becerilerinin olumsuz etkilendiğini, buna karşın anne sıcaklığı ve yanıt verebilirlik ile duygu düzenleme stratejilerinde yeterlilik sergileyen çocukların ise daha yüksek sürekli dikkat becerilerine sahip olduğunu bildirmektedir (Graziano vd., 2011).

Dikkat gelişimi bireyin akademik ve genel başarısı için hayati öneme sahiptir. Dikkat sorunları, çocuklarda bir dizi genetik, gelişimsel ve edinsel (sonradan edinilen) bozuklukların ortak karakteristik özelliği olarak görülmektedir. Bu tür sorunların etkisi göz önüne alındığında, erken gelişim sırasında dikkat süreçlerinin organizasyonunu anlamak esastır (Atkinson & Braddick, 2012). Örneklemini Amerika Birleşik Devletleri Georgia Eyaletinde yaşayan yaş ortalaması 4,5 olan 250 okul öncesi dönem çocuğunun oluşturduğu bir çalışmada dikkatin, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Gelişmiş dikkat becerilerine sahip çocukların erken yaşta kod çözme, kelime öğrenme konusunda yüksek performans sergiledikleri ve bu çocukların daha sonra okuma problemleri geliştirme olasılıklarının düşük olacağı vurgulanmaktadır (Dice ve Schwanenflugel, 2012).

Alanyazında duygusal faktörler ile dikkat arasında güçlü bir bağıntı olduğu hipotezini destekleyen araştırmalar yer almaktadır. Bazı çalışmalar, yatıştırılmaları ve teskin edilmeleri güç olan ve anaokulunda genelde tek başlarına oyun oynayan çocukların dikkat sürelerinin daha kısa olduğuna işaret etmektedir. Dikkatini sürdürmekte ve duygularını düzenlemekte güçlük çeken çocuklar, okul öncesi ortamın taleplerine uyum sağlamakta zorlanabilmektedirler (Coplan vd., 2001).

Okul öncesi dönemde çocuklar ilk yıllardan itibaren çevresini tanıma ve keşfetme arzusu içerisinde. Okul öncesi dönemin ilk yıllarında çocukların dikkat yetisi yeterince olgunlaşmamıştır. Doğumdan itibaren seçici dikkat olduğuna dair birtakım görüşler olsa da çocuklar ilkökula gidene kadar dikkatle ilgili bazı becerilerin tam olarak gelişmediği ifade edilmektedir (Hourcade, 2007). Çocuklar çevreden gelen uyarıcıları bilinçli bir şekilde anlamlandırarak sergilemek yerine gereksinim, ilgi, duygu ve hoşlanmalardan yola çıkarak hareket ederler. Bu sebeple ilk yıllarda çocukların dikkatlerini uzun süre toplamaları oldukça zordur. Yaşın ilerlemesiyle birlikte çocukların dikkat süreleri artmakta ve çocuklar dikkatlerini belli uyaranlar üzerinde toplayabilmektedir (Plude, Enns, & Brodeur, 1994).

Dikkat toplama becerisini kullanan çocukların bilişsel becerileri aktiftir ve çocukların dikkat toplamalarında öncelikle motivasyon, ihtiyaç, ilgi ve benlik gelişimi etkilenmektedir (Özdoğan, 1999). Örneğin; motivasyonu düşen bir çocuk dikkatini belli bir uyarana vermekte zorlanabilir ve dikkat eksikliğinin yanında akademik olarak başarısızlık da görülebilir (Horn, O'Donnell ve Vitulano, 1983). Wagner (1991), yaklaşık olarak iki yaşındaki çocukların dikkatinin merak ve heyecan uyandıran uyarıcılar tarafından kontrol edildiğini, 5-7 yaşları arasındaki çocukların ise dikkatin sistematik stratejilerin oluşturulduğunu ifade etmiştir. Küçük çocuklar dikkatini daha çok çevreyi keşfetmeye yöneltirken ilerleyen yıllarda dikkat davranışları daha aktif, mantıklı, planlı, sistemli, devamlı ve amaca odaklanmış bir şekil almaktadır. Dikkat çocukların farklı görevlere karşı gösterdikleri güdülenme düzeylerine, ilgi ve yeteneklerine bağlı olarak değişebilmektedir. Farklı ortamlar farklı güdülenme düzeyleri içermektedir ve buna bağlı olarak dikkatin yoğunluğu değişiklik gösterebilmektedir (Ruff ve Rothbart, 1996). Yapılan araştırmalar dikkatin cinsiyetten çok yaş değişkeninden etkilendiğini göstermiştir. Arık & Ayçiçeği (1990) yaş zaman değişkenine göre dikkat gelişimini inceledikleri çalışmalarında yaş değişkeni ile dikkat performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve dikkat süresinin yaşa bağlı olarak arttığını bildirmişlerdir. Diğer bazı araştırmalar; bir yaşındaki bir çocuk lastik bir halka ile bir dakika boyunca yoğun bir şekilde oynayabildiğini,

altı yaşındaki çocukların on dakika süreyle işaretleme ödevlerini yapabildiğini, beş-yedi yaş aralığındaki çocukların dikkat devamlılığının on beş dakika olduğunu göstermiştir (Yaycı, 2007). Dikkat gelişiminde normal gelişim süreci içerisinde belirli dönemler olduğu ve her dönemde dikkat düzeyinin değişiklik gösterdiği Joan Reynell (1977) tarafından normal çocuklar üzerinde yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur.

Çocuklardaki dikkat gelişiminin yaşlara göre aşamaları aşağıda belirtilmiştir:

1. Aşama (0-1 yaş): Bu yaş aralığında çocukların dikkatlerinin bir nesneden diğer nesneye kolaylıkla kayması mümkündür. Yanıp sönen ışık, çalan telefon ve hatta yürüyen insan bile çocukların dikkatlerini dağıtabilmektedir.
2. Aşama (1-2 yaş): 1-2 yaşlarda çocuklar kendi seçtikleri bir etkinliğe bütün dikkatlerini verebilirler fakat dikkatleri tek yönlü olduğu için yaptığı işle ilgilenebilmeleri için diğer uyarıcılardan uzak olmaları gerekmektedir. Dikkat süreleri kısa ve tek yönlü olduğu için başka bir uyarıcı gelmesi durumunda dikkatlerinin yaptığı etkinlikten uzaklaşabilmektedir.
3. Aşama (2-3 yaş): Çocukların dikkati bu yaş aralığında da tek yönlüdür. Bu sebeple farklı kaynaklardan gelen görsel ve işitsel uyarıcıları fark etmeyebilirler. Çocuklar dikkatini bir durumdan diğerine yönlendirme yetişkinin desteğine ihtiyaç duymaktadır.
4. Aşama (3-4 yaş): Bu yaş aralığında da çocuklar tüm dikkatini görsel ve işitsel uyarılardan biri üzerine yoğunlaştırabilmektedir. Çocuklar dikkatini iki farklı uyarıcıya yöneltmekte zorlanmaktadır ancak dikkatini bir durumdan diğerine yönlendirme yetişkin desteğine ihtiyaç duymamaktadır.
5. Aşama (4-5 yaş): 4-5 yaş aralığında çocukların dikkati iki yönlüdür. Dikkat süreleri halen çok kısadır fakat bu sürenin arttırılması grup çalışmalarıyla, çocukların akranlarıyla ilişki kurmaları ve girişimlerde bulunmalarının desteklenmesiyle sağlanabilir.
6. Aşama (5-6 yaş): Bu yaş aralığında çocuklarda dikkat kontrolü tam olarak sağlanmıştır. Çocuklar herhangi bir işle uğraşırken çevrelerindeki görsel ve işitsel uyarılara tepki verebilir, aynı anda işiyle de uğraşabilirler (Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü, 1981).

2.3.4. Okul Öncesi Dönemde Dikkat Problemi Olan Çocuklar

Çocukluk döneminin yaygın sorunlarından biri çocukların dikkat problemleri yaşamalarıdır. Okul öncesi dönemde çocukların dikkat toplama becerileri üzerinde, yeterince ilgi duymadıkları ve öğretmen tarafından güdülenmedikleri etkinlikler, ebeveynlerinin yetersiz ilgileri, çocuğun sorumlulukları karşısında göstermiş olduğu başarısızlık durumları gibi pek çok faktör etkili olabilmektedir. Aynı zamanda dijital kültürün etkisiyle çocukların teknolojik cihazlara yönelmeleri de dikkat sorunlarını beraberinde getirmektedir.

Dikkat sorunu olan çocuklar dikkatlerini belli bir konuya yöneltmekte zorlanır, okuma, dinleme, oyun oynama gibi faaliyetlerde dikkatlerini toplayamazlar. Kısa bir süre dikkatlerini toplayamazlar da bir sestene, hareketten, kokudan ya da akıllarına gelen herhangi bir konudan dikkatleri çabucak dağılabilmektedir. Ettrich'e (1998) göre dikkat toplama sorunlarının sebepleri üç faktör altındadır. Bunlar kalıtsal faktörler, çevresel faktörler, beyin yapısı ve bilişsel gelişim farklılıklarıdır.

Kalıtsal faktörlerin sebepleri soyaçekimden kaynaklı olmaktadır. Çocuğun ata genlerinde dikkat toplama bozukluğu olması çocuğun genetik havuzundaki genleri etkilemektedir (Ettrich, 1998). Çevresel faktörlerden kaynaklı olan dikkat toplama bozuklukları, çocuğun doğum öncesi döneminden başlayarak doğum sonrası döneme kadar yaşadığı pek çok etkenden kaynaklanabilmektedir. Doğum öncesi annenin madde bağımlılığı, doğum sırasında gerçekleşen komplikasyonlar, doğum sonrası çocuğun yaşadığı hastalıklar dikkat toplama problemlerine sebep olabilmektedir. Beynin yapısı ve bilişsel gelişim farklılıklarından kaynaklı dikkat toplama bozuklukları beynin dikkat toplama yetisinden sorumlu bölgelerde (prefrontal lob, bazal ganglionlar, caudat nukleus, limbik sistem) sorun olmasından çevresel faktörlerden ve çocukların yaşantılarından kaynaklanabilmektedir. (Sürücü, 2003).

Dikkat toplama bozukluğu yaşayan çocukların yakın çevrelerinden gelen şikâyetler; ebeveynlerin çocuklarına seslenmelerine rağmen kendilerini duymaması, çocukların kendilerine söylenenleri yapmaması, çocuklarıyla yaptıkları etkinlikleri çocuklarının tamamlamaması ya da çabuk sıkılmaları yönündedir (Selçuk, 2001). Çocukların yaşadıkları dikkat problemleri çeşitli alanlarda kendini göstermektedir. Çocuklar dikkatini vermeleri gereken uyarıyı tümüyle görmezden gelebilir ya da esas uyarıcı yerine onun herhangi bir ayrıntısına dikkatini yoğunlaştırabilirler. Buna karşılık çocuklar ilgi duydukları konularda dikkatlerini toplayabilir, ilgilerini o konu üzerine yoğunlaştırabilirler (Yaycı, 2007). Eğer

ebeveynler çocuklarını yakından gözlemlerse dikkatlerinin ne zaman yoğunlaşıp ne zaman kaybettiklerini fark edebilirler (Levine, 2002).

Okul öncesi dönemde dikkat toplama sorunları yaşayan çocukların nevrotik, dalgın ve aşırı hareketli özellikler gösterdikleri söylenebilir. Bu dönemde çocuklar etkinlik sırasında meydana gelen küçük bir gürültüyle etkinliklerini tamamlamayabilirler. Etkinlik esnasında yanlarında oturan arkadaşlarına sürekli sorular yöneltebilirler. Öğretmenlerini oturdukları sandalyede sallanarak dinleyebilirler. Kısacası ilgilenmeleri gereken yönlendirilmiş uyarıcı dışındaki uyaranlar üzerine dikkatlerini verebilirler. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen dikkat sorularının altında motivasyon eksikliği de olabilmektedir. Çocukların verilen sorumluluklar karşısında görevlerini yerine getirememeleri ve sürekli dikkatlerini yeterince kullanamadıkları gözlenebilmektedir. Dikkat toplama sorunu yaşayan çocukların dikkatlerini toplamak için yönergeler vererek uyaranların sürekli olarak güncellenmesi ve çocukların motivasyonlarının artırılması gerekmektedir (Lauster, 1975).

Çocukların motivasyonlarını arttırmak için bir sorumluluğu yerine getirdikleri zaman davranışlarını pekiştirmek için çocuklar ödüllendirebilir. Bu sayede motivasyonları artan çocuklar daha iyi dikkatlerini toplar ve verilen görevlerde daha fazla çaba gösterirler (Dauglas, 1983). Aynı zamanda okul öncesi dönem çocuklarının içinde bulundukları ortam sıkıcı ve uyaran zenginliği düşük ve kalitesiz ise çocukların üstlenmiş oldukları görevlere yönelik çabaları azalır, dikkat toplama motivasyonları düşer ve isteksizlik artabilir. Eğer çocuklara güdüleyici, eğlendirici, nitelikli uyaran ve ortamlar sunulursa çocukların dikkat toplama becerileri artış gösterecektir.

2.4. Algı

İnsanlar düşünürken ve öğrenirken kullandıkları bilgiyi dış ortamdan alırlar ve bu bilgiyi duyum ve algı olarak iki farklı boyutta işlerler. Duyum duyu organlarının çevreden gelen sinyalleri sinirsel güce dönüştürerek beyindeki merkeze ulaştırması ve gelen etkinin beyin tarafından algılanarak anlamlandırılması olarak ifade edilmektedir. Bireyin çevresiyle olan etkileşimini duyu organlarının çevreden aldığı duyumlar sağlamaktadır. Duyum süreci, alınan uyarıcının duyum eşiğini aşması ile oluşmaktadır. Duyum eşiği duyu organının algılanan etkiyi duyabildiği en alt duyarlık seviyesidir. Koku, tat, ışık, ses, acı, ısı ve benzeri fiziksel etkilerin duyu organlarınca anlamlandırılabilmesi, duyum eşiğini geçebilecek seviyede olmasına bağlıdır. Duyu organlarının duyum eşiği bireysel farklılıklar göstermektedir (Başaran, 1996).

Duyumları yorumlama ve anlamlı hale getirme süreci olan algı, bireyin çevresinden duyu organları aracılığıyla aldığı ve bilincine vardığı bilişsel girdiler olarak tanımlanmaktadır. Algılama ise duyu organlarına gelen uyarılara anlam verilmesi ve yorumlanmasıdır (Kağıtçıbaşı ve Özgediz 1983). Algılama bireyin çevresini fark etmesidir ve algılama esnasında nesne ve olayların kavranması için duyular kullanılmaktadır. Örneğin; bireyin parlak bir ışığı güneş olarak algılaması ancak algıları yoluyla sağlanabilmektedir. Tüm duyu organlarımız algılamanın elemanıdır (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000). Aslında duyum ve algı dış dünyadan bilgi edinebilmenin iki aşamasıdır. İlk aşamada dış dünyadaki uyarılar duyu organları aracılığıyla alınır ve sinirler vasıtasıyla beyne iletilir. Bu süreç duyumdur ve elde edilen veriler anlamsız bilgi kırıntılarıdır. Bu bilgi kırıntılarının bir araya gelerek beyin tarafından anlamlı bütünler haline getirilmesi ise algıdır (Plotnik, 2009).

Algılama bireyin beklentileriyle doğru orantılıdır ve bireye gelen uyarıcılar doğrudan algılanmamaktadır. Bireyin zihinsel alt yapısı, geçmiş yaşantıları, edinmiş olduğu ön bilgileri, güdülenme düzeyi algılamada önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple algılanan bilgi objektif gerçek değil algılanan gerçektir (Senemoğlu, 2002).

2.4.1. Algıyı Etkileyen Faktörler

Dikkat, hazırlayıcı kurulum, güdülenme, kişilik, amaç ve beklentiler, öğrenme algıyı etkileyen faktörler arasında sayılmaktadır.

2.4.1.1. Dikkat

Çevremizde birçok uyarıcı bulunmaktadır ve bireyin bu uyarıcıların hepsini seçip tanınması mümkün değildir. Algının en belirgin özelliklerinden birinin seçici olması sebebiyle uyarıcıların ancak birkaçını belirgin olarak algılayabiliriz (Erden, 1998). Dikkat algılamaya hazır olmaktır ve dikkat uyarının doğası kadar ilgi ve güdülere de dayanmaktadır (Köknal, 1998).

Dikkati uyarıcı etmenler şu şekilde sıralanmaktadır;

Şiddet/Büyüklik: Kuvvetli bir uyarının zayıf bir uyarana göre dikkat çekme olasılığı daha yüksektir. Örneğin; sesin şiddetlenmesi, ışığın parlaklaşması gibi.

Zıtlık/Kontrast: Farklı görünen, çevrenin geri kalan kısmı ile zıtlık içerisinde olan durumlar üzerinde dikkat daha fazla toplanır (Bloom, 1979).

Tekrar/Çizgi Tekrar: Bir uyarıcının tekrarlanması dikkati o uyarıcı üzerine yönlendirme ihtimalini güçlendirir (Bloom, 1979).

Hareketlilik: Hareket eden uyarıcılar hareket etmeyenlere göre daha iyi fark edilir.

Yenilik: Uyarıcının yeni olması dikkatin o uyarıcı üzerine yoğunlaşmasında etkilidir.

Yakınlık: Uyarıcılar birbirine yakınsa birey o uyarıcıları tek bir nesnenin bölümleri şeklinde gruplar. Yakın nesneler arasında ilişki kurulurken uzak nesneler ilişkisiz olarak yorumlanır (Akaroğlu, 2014).

2.4.1.2. Hazırlayıcı Kurulum

Hazırlayıcı kurulum farklı uyaranlar içerisinde bireyin sadece bir tanesine tepki vermek adına hazırlıkta bulunmasıdır (Bloom, 1979). Bireyin ilgisini çeken, kendisi için anlam ifade eden durumlara dikkat etme ihtimalleri anlam ifade etmeyen durumlara göre daha fazladır. Örneğin; bir annenin gece ağlayan bebeğin sesini duyarken, kapının sesini duymaması. Bu durum aslında annenin neyi algılamaya hazır olduğuyla ilgilidir (Morgan, 1995).

2.4.1.3. GÜDÜLENME

Organizmayı harekete geçiren, davranışlara yön veren ve sürekliliği sağlayan süreç güdü olarak tanımlanmaktadır. GÜDÜLENME ise bir hedefe ulaşmak, bir şeye sahip olmak için organizmanın harekete geçme isteğidir (Ulusoy, 2003). Algı güdülenmeden etkilenir. Bireyler bir şey algılayarak görmek istediklerini görür, duymak istediklerini duyarlar. Bu seçici algılama önyargılı olmayı içermektedir. Bu sebeple önyargılarını sürdüren görmek istediklerine ve duymak istediklerine odaklanır (San-Bayhan ve Artan, 2007).

2.4.1.4. Kişilik

Kişilik bireyi diğer bireylerden ayıran, doğuştan getirdiği ve sonradan kazanılan tutarlı olarak sergilenen özelliklerin tümüdür (Taymur ve Türkçapar, 2012). Her bireyde farklı bir kişilik türü bulunmaktadır ve bunlar çok farklı algılamaları beraberinde getirmektedir (Bloom, 1979).

2.4.1.5. Amaç ve Beklentiler

Yaşantıyla oluşan beklentiler bir nesneye ya da olaya yüklenen anlamı etkilemektedir (Senemoğlu, 2005).

2.4.1.6. Öğrenme

Bireyin öğrendikleri yeni algıların öğrenilmesinden oluşmaktadır. Ayrıca geçmişteki öğrenmeler bireyin şimdiki algılarını etkilemektedir. Öğrenme yaşantılarının kişide heyecan uyandırması ya da geçmiş yaşantılarından daha anlamlı olması bu etkiyi daha güçlü kılmaktadır (Morgan, 1995).

Geçmiş yaşantılar yoluyla algılanan nesne ya da olaylar hafızada iz bırakırlar. Yeni nesne ya da olaylar algılanacağı zaman geçmişteki yaşantılara ait izler ile yeni algı bir araya gelmekte ve yeni bir anlama sahip olmaktadır (Köknel, 1998).

2.4.1.7. Duyusal Yoksunluk

Normal duyusal yaşantılardan yoksun bırakılan bireylerin algılarında değişiklik oluşabilmektedir. Yetersizlik, yoksunluk ve bozulma gibi değişiklikler duyusal yaşantılara etki ettiğinde algılamayı hatta bu duruma bağlı olarak bilişsel, bedensel ve duyuşsal yeteneklerdeki ilerlemeleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yapılan araştırmalar, duyusal yönde herhangi bir sıkıntısı olmayan kişilerin belli bir süre sonra duyusal uyaranlardan uzak tutulduklarında algılarında oldukça önemli farklılıklar oluştuğunu belirtmektedir (Morgan, 1995).

2.4.2. Algının Gelişim Üzerine Etkileri

Bilişsel süreçlerin gelişiminde algı önemli bir etkiye sahiptir. Algı gelişimini desteklemek çocukların duyusal gelişimine de önemli katkılar sağlamaktadır. Algının bireyin gelişimi üzerine etkileri aşağıda verilmiştir:

- Algı kavrama ve anlama gelişimini etkiler.
- Algılama çocukların dikkatini yoğunlaştırmalarını sağlar ve dikkat sürelerini artırır.
- Algısal gelişim duyuların gelişimine katkı sağlar.
- İşitsel algı çalışmalarıyla çocukların dinleme becerileri gelişir.
- Sözlü ifade gerektirmeyen algı çalışmaları dil ve konuşma problemi yaşayan bireyler için kullanılabilir.

- Çevreden gelen uyarıcıların bellekte saklanmasında görsel algı önemli bir rol oynar.
- Dokunma algısı çocuğun nesneleri tanınması ve diğer duyularını kullanırken ona rehberlik etmesi açısından önemlidir (Erdem ve Akman 1995).

2.4.3. Algı Gelişimi

Çevreden bilgi edinmeyi sağlayan alıcılar duyu organlarıdır. Algı da duyu organlarına gelen uyarıcıların anlamlandırılması ve çevre hakkında bilgi edinme sürecidir. Duyu organlarının gelişip olgunlaşması ve uyarıların yorumlanmasına yardımcı olacak olan deneyimlerin çoğalması yoluyla algısal öğrenme gelişmektedir. Çocukların algısal gelişiminde ilk görülen algılar, öğrenme ve duyuların gelişmesi ile zamanla ayrıntılı algılara dönüşmektedir (Aral vd. 2000; Dereobalı, 1994).

Normal gelişim süreci içerisinde duyu organlarının fonksiyonları basitten karmaşığa doğru olgunlaşma gösterirken algılama da benzer şekilde öğrenme ve olgunlaşmayla gelişmektedir. Bebekler deneyimleri, hafızaları ve bilişsel süreçleri ile algılamayı aktif şekilde meydana getirirler (Bogdashina, 2003).

Yeni doğan bebekler her türlü uyarıcıyı duyu organları aracılığıyla alırlar ve bu uyarılara karşılık verirler fakat bu karşılıklar minimum düzeydedir. Duyusal uyarılar depolanmış bilgi ile birleştiğinde uyarılar bebek için anlamlı hale gelir ve algı olarak ifade edilir (Aral ve Yücelyigit, 2014). Bebekler el, kol, ağız gibi vücutlarının değişik parçalarının birbiriyle ilişkili olduklarını bilmezler ve tüm vücudu bir bütün olarak algılayamazlar. Kendilerinin farkına yavaş yavaş varırlar ve anlamlı hareket etmek için vücut parçalarını kontrol etmeyi öğrenirler (Bogdashina, 2003). Yeni doğan bebeklerde depolanmış bilgiyi yeni gelen bilgilerle bütünleştirme yeteneği hiç gelişmemiştir. Bebekler zamanla annesinin yüzünü tanır, bir nesnenin üç veya dört kenarlı olduğunu bilir, sonrasında bunu üçgen ya da kare olarak isimlendirir. Bebeklerde algısal yeteneklerin gelişimi olgunlaşma ve deneyime bağlıdır (Özer ve Özer, 2002).

Algılama becerisi üç-altı yaş aralığında hız kazanmaktadır ve ilk çocukluk döneminde çocuğun kavram dağarcığı gelişmekte ve çocuk yeni fikirler üretmektedir. Bu kavramlar ve fikirler çocuğun çevresini anlamlandırmasını, yorumlamasını, eski ve yeni algılarını karşılaştırmasını, çevresiyle ilgili daha fazla bilgi edinmesini sağlamaktadır. Piaget'e göre her çocuğun düşünme sırası aynıdır fakat bu döneme giriş yaşı fiziksel ya da toplumsal çevreden etkilenebilmektedir (Gander ve Gardiner, 2007).

Üç-altı yaş aralığında algı gelişimi seçicilik, ayırt etme becerisinin gelişimi, nesne değişmezliği ve devamlılığı, benmerkezcilikte azalma olmak üzere dört grupta incelenmektedir.

Seçicilik: İnsanlar çevrelerini seçici bir biçimde algılarlar. Duyu organları ile elde edilen bilgilerin bir kısmı seçilerek algılanabilmektedir. Algıda seçicilik, kişinin içinde bulunduğu duruma bağlı olarak uyarılar arasından belli bir uyarana yoğunlaşması olarak tanımlanabilmektedir. Çocuklar kendileri için önemli olan ve uyarıcıları birbirlerinden ayırt etmelerine yardımcı olacak belirgin özelliklerine yönelmeyi öğrenirler (Kağıtçıbaşı ve Özgediz, 1983).

Ayırt Etme Becerisinin Gelişimi: Çocuklar karmaşık olan şekilleri bütün olarak algılar, ayrıntılara dikkat etmezler. Altı yaşından sonra çocuklar ayrıntılara dikkat ederler daha sonrasında birleştirici ve bütünleştirici bir algıya yönelirler. Bütünü, parçayı, parçaların birbiriyle ve bütünle olan ilişkisini aynı anda algılamaya başlarlar (MEGEP, 2007). Parçayı bütünden ayırt etme, şekli zeminden ayırt etme ergenliğe kadar gelişme göstermektedir. Okul öncesi dönemde seslerin ayırt edilmesi de gelişmeye devam etmektedir (Aral vd. 2000).

Nesne Değişmezliği ve Devamlılığın Öğrenilmesi: Çevreden gelen uyarıcılara rağmen nesnelerin niteliklerinin değişmeden algı düzeyinde kalmasına algısal değişmezlik denilmektedir. Sabit boyutlu nesnelere yaklaşıldığında ya da uzaklaşıldığında boyutlarının değişmediği ve nesnelere farklı yönlerden bakıldığında o nesnelerin şekli doğru olarak algılanabilmektedir. Bu beceriler olmadan bir nesnenin tanınması ve tanımlanması mümkün değildir. Nesnelerde meydana gelen değişikliklerin algılanması da bir o kadar önemlidir (Wade ve Swanston, 2001). Farklı açılardan bakılan bilinen nesnelerin şekilleri açısından değişmez olarak algılanmasına “şekil değişmezliği” denilmektedir. Bilinen bir nesnenin şekli hangi taraftan bakılırsa bakılsın aynıyken, bilinmeyen bir nesne olduğunda şekil değişmezliği söz konusu değildir. Örneğin; yetişkin bir birey kalemi hangi açıdan görürse görsün kalem olarak algılar. Bu değişmezlik çocukta öğrenmeyle gelişir. Nesne uzaklaştıkça ağ tabakasına (retina) düşen imge küçülür fakat insanlar nesneleri her zaman aynı boyda görürler. Buna “büyüklük değişmezliği” denilmektedir. Çocuklar farklı uzaklıklardaki görüntüleri ayarlayarak algılamalarındaki değişiklikleri düzeltemezler. Çocuk deneyim edindikçe nesnenin uzaklığı değiştiği halde gerçek boyutunda değişme olmadığını kavrayabilir.

Nesnelerin yüzeyine düşen harici aydınlatmanın rengindeki değişime rağmen nesnelerin yüzey renginin aynı şekilde algılanmasına “renk değişmezliği” denilmektedir. Örneğin; kırmızı bir elmanın renginin gün ışığında da yapay ışık altında da rengi kırmızı görünür (Roberts, 2002). Nesne devamlılığını kazanmayan çocuk saklanan bir nesnenin yok olduğunu düşünür. Bir yaşına kadar yere düşen oyuncak gözleri ile takip edemez. Görme alanı dışındaki bir nesnenin farklı bir mekânda devam edebileceğini kavrayamaz. Bir yaş civarında çevrenin farkına varmasıyla bir nesne görme alanı dışına çıksa bile o nesnenin başka bir mekânda devam edebileceğini kavrayabilir. Yere düşüp masanın altında gözden kaybolan nesnelerin masanın altında olduğunu anlar ve yere düşen nesneleri gözleriyle takip edebilir (Bal vd. 1999; Paktuna ve Keskin, 2003).

Benmerkezcilikte Azalma: Bu yaş aralığında çocuklar dünyayı kendi gördükleri gibi algılarlar ve herkesin de öyle algıladığını düşünürler. Benmerkezciliği bir şeyin başkalarının bakış açısı ile görülmesi ya da başkalarının duygu, düşünce ve ihtiyaçlarının farkına varılması konusundaki yetersizlik olarak tanımlayabiliriz. Bu durum çocukların empati yeteneğine sahip olmadığı anlamına gelmez aksine çocuklar yersiz şekilde olayları kendi düşünce ve eylemleriyle ilişkilendirirler. Örneğin bir ebeveynin kaybı ile kendilerini suçlu hissedebilirler (Daniel, 2004; Gander ve Gardiner, 2007). Bu dönemde çocuk herkesin kendisini gibi gördüğünü düşünür, kâğıda çizdiği şeyin köpek olduğunu söyler ve herkesin bunu köpek olarak görmesini bekler. Çocuklar zamanla başkalarının farklı akış açlarına sahip olduğunu anlayabilirler. Benmerkezcilikte azalma çocuk kendisini başkalarından ayırt etmeye başladığında, başkalarının bakış açılarını ve görüşlerini benimsemişle başlar. Okul öncesi dönemdeki çocuklar başkalarının görüşünü kolayca benimsemez, kendisini bir başkasının yerine koyamaz, olaylara farklı açılardan bakamaz (Kağıtçıbaşı ve Özgediz, 1983).

2.4.4. Görsel Algı

İçinde bulunduğumuz çevreye ilişkin izlenimlerin önemli bir kısmını görme duyusu oluşturmaktadır. Görme duyusu çevremizi algılamamızı, anlamlandırmamızı ve çevreyle ilişki kurmamızı sağlar. Algı, uyarıcıların yorumlanması, örgütlenmesi ve nihai olarak çevre hakkında bilgi edinilmesini içeren zihinsel bir süreç olarak ele alınmaktadır (Temel, Kurtulmuş ve Kaynak, 2016).

Frostig (1964) görsel algıyı, görsel uyaranların tanınması, ayırt edilmesi, gruplanması ve önceki deneyimlerle ilişkili olarak yorumlanması olarak ifade etmiştir. Görsel algının yalnızca görme yetisi olmadığını, görsel uyaranların beyinde yorumlama yetisi olduğunu belirtmiştir (Akt: Brown, 2008). Görsel ayırt etme benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilme becerisidir ve nesnelerin renk, şekil, hacim ve boyut özellikleri dikkate alınarak yapılmaktadır. Eşleştirme ve sınıflandırma ise benzerlikler dikkate alınarak yapılmaktadır. Bir çocuk eğer nesneleri eşleştirebiliyorsa sınıflandırma konusunda da başarılıdır (Dönmez vd. 2000).

Çocuklar ilk önce içinde bulundukları ortamdaki konumlarını fark etmektedir. İlerleyen zamanlarda çocuklar yakın çevrelerindeki nesneler ile kendi bulundukları yerdeki konumlarını fark ederler ve sonrasında yakın çevrelerindeki nesnelerle kendileri arasındaki ilişkileri uzaklıkları ve boyutları görsel algıları ile değerlendirmeyi öğrenirler. Duyu organlarının algılama sürecinde oldukça önemli bir rolü vardır. Algısal gelişimin anlaşılmasında görsel algı oldukça önemlidir. Bireyin içinde bulunduğu ortamı anlaması ve anlamlandırması tüm duyu organlarının etkileşimiyle olmaktadır fakat algı türleri içerisinde en etkili olan görsel algıdır (Morgan, 1995). Çünkü duyu organlarımızla algıladığımız bilgilerin %80'i görme organımız ile gerçekleşmektedir. Serebral korteksin büyük bir bölümü görsel algı sisteminde görevlidir ve görme duyusu diğer duylara gereksinim duymadan dış dünya ile ilgili bilgiye ulaşmayı sağlamaktadır (Farroni ve Menon, 2008). Öyleyse görme duyusu içinde yaşadığımız dünyayı algılamamız, anlamlandırmamız ve dış dünyayla bağlar oluşturmamız açısından oldukça önem taşımaktadır.

2.4.5. Görsel Algıyı Etkileyen Faktörler

Görsel algıyı etkileyen faktörler arasında psikolojik süreçler, bilişsel süreçler ve duyu yapısı yer almaktadır.

2.4.5.1. Psikolojik süreçler

Temelde biyolojik bir süreç olan görsel algı üzerinde psikolojik faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir. Birey yaşadığı çevrede pek çok nesne, durum, olay, insan ve canlıyla karşılaşmaktadır. Biyolojik açıdan değerlendirdiğimizde tüm bunları görürüz fakat görsel algılamanın oluşması için biyolojik açıdan görmek gerekli ama yeterli değildir. Görsel algılamanın oluşması için bireyin psikolojik hatta duygusal açıdan da görmeye istekli olması gerekmektedir (İnceoğlu, 2010).

2.4.5.2. Bilişsel Süreçler

Bilişsel süreçler, görsel algılamamanın gerçekleşmesinde önemli faktörlerden biridir. Bireyin neyi ne şekilde göreceği, algılayacağı, görüntüler arasından hangisi algılayıp hangisini görmezden geleceği, gelen uyarıcıları nasıl anlamlandıracağı edindiği bilgi ve yaşantılarıyla ilgilidir (İnceoğlu, 2010).

2.4.5.3. Duygu Yapısı

Duygu yapısı da görsel algılamayı etkileyen faktörlerden bir tanesidir. Mutsuz ve karamsar olunan zamanlarda örneğin denizin rengi, doğanın güzelliği insanın dikkatini çekmeyebilir ama mutlu zamanlarda, kişinin kendini iyi hissettiği zamanlarda doğanın güzelliği daha ilgi çekici olabilmektedir (İnceoğlu, 2010).

2.4.6. Görsel Algılama Alanları

Frostig görsel algılama alanlarını beş grupta incelemiştir.

- Göz-motor koordinasyonu
- Şekil zemin ayırımı
- Şekil sabitliği
- Mekân ile konumun algılanması
- Mekân ilişkilerinin algılanması

2.4.6.1. Göz-Motor Koordinasyonu

Göz-motor koordinasyonu, göz ile vücut hareketlerinin koordineli olarak çalışmasıdır. Görme yetisine sahip bir kişinin bir nesneyi eline alması elleri ile görme duyusunun koordineli olarak çalıştığını gösterir. Göz-motor fonksiyonlarının kusursuz koordinasyonu bütün devinimlerin başarıyla uygulanmasını sağlamaktadır.

Öztürk (2014), göz-motor koordinasyonunu hareket eden nesnelerin takip edilmesi ve yakalama tahminlerinin yapılması yeteneği olarak tanımlamıştır. Frostig'e göre göz-motor koordinasyonu uyarıcıları görme duyusu ile algılama, ayırt etme, önceki öğrenmelerini hatırlama, tanıma ve bedenin gerekli kısımlarının hareketi ile uyarıcıya tepki verme yetisidir. Koşma, zıplama, topa vurma, yazı yazma, resim yapma gibi gerçekleştirdiğimiz tüm hareketler

göz-motor işlevlerinin mükemmel koordinasyonu neticesinde ortaya çıkmaktadır (Akdemir, 2006).

2.4.6.2. Şekil Zemin Ayırımı

Şekil zemin ayırımı, bir nesneyi ya da şekli çevredeki nesne ya da şekillerden ayırabilme yeteneğidir (Öztürk, 2014). İnsan beyni uyaranlar arasından dikkatin odaklandığı uyaranı ayırt edebilmektedir. Dikkatin odaklandığı uyaranlar algılama alanındaki şekli oluştururken, dikkatin odaklanmadıkları zemini oluşturmaktadır. Şekil ön planda dikkatin odaklandığı şey iken zemin geri planda kalan, algı alanına girmeyen şeydir (Dönmez vd. 2000). İlgili nesnenin arka plandan net bir şekilde ayrılması başarı için önemlidir. Bu algısal özelliğin okul öncesi dönemdeki çocuklarda gelişmekte olduğunu kavramak gerekir. Bu dönemde çocuk karmaşık bir şekli bütün olarak algılar ve ayrıntılara dikkat etmez. Çocuklar altı yaşından sonra ayrıntılara dikkat ederler, ayrıntıları birleştirirler ve bütünleyici algılamaya yönelirler. Bu sayede bütünü, parçaları, parçaların birbiriyle ve bütün ile ilişkisini aynı anda algılamaya başlarlar (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000). Şekil zemin ayırımı karmaşık bilgi yığını içerisinde ihtiyaç duyulan bilgiyi ayırabilmek, neyin önemli olduğunu algılayabilmektir. Şekil-zemin ayırımı altı-yedi yaşlarında tam olarak gelişme göstermektedir. Şekil zemin ayırımının gelişmemesi durumunda çocuklar odaklanma sorunları yaşarlar. Örneğin; bir resim içerisinde yanlış olanı bulamazlar (Schneck, 2005).

2.4.6.3. Şekil Sabitliği

Şekil sabitliği, bir nesnenin büyüklük, şekil, renk gibi niteliklerinin farklı zaman ve durumlarda değişmeden algılanmasıdır. Nesneler şekil, durum ve büyüklük gibi farklı özelliklerine bağlı olarak algılanır. Normal gelişim gösteren bir kişide üç boyutlu bir nesne önceki gördüğü nesnelerden farklı olsa da tanınabilmektedir. Bir nesnenin değişmeden algılanabilmesine ait özellikler ‘büyüklük, açıklık ve renk’ tir. Nesnenin sahip olduğu büyüklüğü değişikliğe uğratan etkenlere bağlı kalmadan algılanmasına büyüklük sabitliği denir. Nesnenin yansıttığı ışığın miktarına bağlı kalmadan nesnenin açıklığına dair özelliğin bilinmesine açıklık sabitliği denilmektedir. Nesnenin sahip olduğu rengin zemine kalmadan algılanabilmesine ise renk sabitliği denilmektedir. (Reinartz ve Reinartz, 1975). İki ya da üç boyutlu şekiller belli bir şekil kategorisine ait olarak tanınmaktadır ve bu şekiller büyüklük, yapı, renk, sunuş şekli ya da bakış açısından bağımsız olabilmektedir (Cüceloğlu, 1999).

2.4.6.4. Mekân ile Konumun Algılanması

Mekân ile konumun algılanması, algılama sürecinde bireyin nesnenin mekân ile konum ilişkisini anlaması ve anlamlandırmasıdır. Şeklin bölümlerinin birbirine göre konumlarının fark edilmesi gerekmektedir ve şeklin biçiminin, durumunun mekân ile konumun algılanmasında dikkate alınması gerekmektedir. Her durumda birey kendi yaşamının merkezindedir ve nesneleri önde, arkada, sağda, solda, yukarıda, aşağıda gibi yerini belirleyerek algılamaktadır. Çocuklar daima kendi dünyalarının merkezindedir ve bir odanın içindeki nesneleri kendilerine göre konumlandırırlar, eşyaların mesafelerini kendilerine göre ayarlarlar. Eğer mesafeleri ayarlayamazlarsa eşyalara çarparlar (Sağol, 1998). Mekânsal konum algılamasında problem yaşayan çocuklar nesnenin ve yazılı sembollerin kendileri ile olan ilişkilerini doğru göremezler ve mekân konum ilişkilerini belirten kelimeleri anlamakta zorlanırlar. Bu zorlukları özellikle okulun ilk günlerinde cümleler, sayılar, kelimeler ve resimleri çarpık ya da bozuk gördüğünde hesap yapma ve okumada yaşarlar (İbişoğlu, 1987).

2.4.6.5. Mekân İlişkilerinin Algılanması

Mekân ilişkilerinin algılanması, iki ya da daha fazla nesnenin kendisiyle ve birbiriyle olan bağlantılarının algılanmasıdır (Reinartz ve Reinartz 1975). Mekân ilişkilerinin algılanması mekân ile konumun algılanmasından sonra gelişmektedir ve şekil zemin ayırımını içermektedir. Çocuklar ilk olarak bulundukları mekandaki kendi konumlarını fark ederler. Bir çocuk ipe boncuk dizebiliyorsa, boncuğun ve ipin konumunun hem kendisi hem de birbiriyle olan ilişkilerini algılayabilir. İlk olarak içinde bulundukları yerdeki konumunu fark eden çocuklar daha sonrasında çevrede bulunan objelerle ilişkileri, yakınlık, uzaklık, boyut gibi durumları görsel algılama yoluyla fark etmeye başlarlar (Senemoğlu, 2005).

2.4.7. Okul Öncesi Dönemde Görsel Algı Gelişimi

Algının insan hayatında en önemli olduğu dönem çocukluk dönemidir çünkü çocuklar bu dönemde çocuklar doğal olarak araştırma ve keşfetmeye eğilimlidir ve bu eğilimi algılarını kullanarak gerçekleştirirler. Duyular aracılığıyla dünyanın algılanması düşüncenin temel başlangıcını oluşturmaktadır. Çocukluk döneminde çocuklara sunulan görsel, işitsel, dokunsal algı deneyimleri bilişsel gelişim ve öğrenme üzerinde oldukça önemlidir (Dodson, 1997).

Okul öncesi dönemde çocuklar çevreyi keşfetmek, yeni şeyler görmek ve onları incelemek isterler. Çocuklarda hareketin gelişmesi için görme yeteneğinin gelişmesi

gerekmektedir. Yaşla birlikte çocuklar uzaktaki nesnelere odaklanmaya başlamaktadır. On sekiz aylık çocuklar bir buçuk-üç metre arası mesafeye odaklanabilirken, üç yaşında üç-beş metre, dört yaşında beş-altı metre, beş-altı yaşlarında ise altı ve üzeri mesafeye odaklanabilirler. Okul öncesi dönemde çocuklardaki görme açısı yanlara doğru sürekli genişleme eğilimindedir (Kurtz, 2006).

Çocukların bir-iki yaşlarında kaba motor becerileri gelişir ve çevrelerindeki uyaranları algılamaları artar. Bu dönemde çocuklar ellerini yetenekli bir şekilde kullanmaya başlar, kalem tutma, lego yapma, kaşık tutma, gibi becerilere gayret gösterirler. El-göz koordinasyonu, görsel işitsel algıların gelişmesine paralel olarak uyarıcıları taklit etme becerileri bu dönemde kazanılan özelliklerdir (Ercan, 2009). İki yaşındaki çocuklarda görme yeteneği daha gelişmiştir ve bu yaşta çocuklar iki ya da üç boyutlu nesnelerin parçalarıyla ilgilenmeye başlarlar. Mekânda hızla hareket eden nesnelerle ilgilenmeleri bu yaşlarda çocukların motor hareketlerinde uyumsuzluklar ortaya çıkarabilmektedir çünkü bu yaş döneminde çocuklar şekil-zemin ve mesafe algılama da zorluk yaşarlar (İbişoğlu, 1987). İki yaşındaki çocuklar olgunlaşma sürecinde uzayda çeşitli boyutları tanıyabilirler, dikey konumda olan nesne ve resimlere bakarlar, küp gibi nesneleri üst üste koymaya çalışırlar. Üç-dört yaşındaki çocuklar dikey çizgileri yatay çizgilerden daha iyi ayırt ederler (Yavuzer, 2005). Üç-dört yaşlarında çocuklar nesnelerin tek bir özelliğine göre eşleştirme yapar ve nesneleri tek bir özelliğine göre sınıflandırır. Sonraki yaşlarda daha üst seviyedeki karışık şekilleri algılayabilirler (Dönmez vd. 2000). Şekil-zemin ilişkisini algılama becerisi üç-beş yaş aralığında gelişmeye devam etmektedir ve bu becerinin tam olarak kazanılması altı-yedi yaşlarında olmaktadır (Schneck, 2005). Uzaklığın ve derinliğin tam olarak algılanabilmesi ise altı-sekiz yaşlar arasında olmaktadır (Başaran, 1996). Araştırmalar görsel algıya yönelik artan duyarlılığın dört-beş yaşlarında geliştiğini öne sürmesine karşın araştırmalardan elde edilen bulgulara göre gerçek görüntü ile şekil ve boyut yedi yaşına kadar tam olarak ayırt edilebilmektedir (Dönmez vd. 2000).

2.4.8. Okul Öncesi Dönemde Görsel Algı Problemi Yaşayan Çocuklar

Algı tüm davranışlarımızın temelidir ve algısal bozukluklar hayatımızda önemli bir etkiye sahiptir. Algılama tüm kazanımların temelinde olduğu için bu süreçte yaşanan problemler onun üzerine inşa edilen tüm kompleks davranışları etkilemektedir (Vassaf, 2011).

Görsel algılama gelişen bir süreçtir ve okul öncesi dönemde görsel algı becerileri hızla gelişmektedir. Fakat bazı çocuklarda görsel algı gelişimi akranlarına göre geri olabilmektedir. Herhangi bir nedene bağlı olarak engellenmiş ya da beyne ait nero-motor yetersizliği bulunan çocuklarda görsel algılamada problemler görülebilir. Görsel algılamada problem yaşayan çocuk üç boyutlu objeleri bir araya getirme, noktaları bir araya getirerek çizgi oluşturma, nesnelerin biçimlerini, rakamları, simgeleri ve harfleri kopya etme gibi akademik yetenek gerektiren alanlarda sorunlar yaşamaktadır (Cengiz, 2002).

Görsel algılama problemleri, ayırt etme, belirleme, bellekte tutma ve görsel olarak elde ettiği uyarınları anlamlandırmada gibi alanlarda yaşanan aksaklıklar sebebiyle ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi dönemde görsel algılama problemleri şekil-zemin ayrımı yapabilme, geometrik şekilleri ayırt edebilme, nesneleri değiştirebilme ve yönlendirebilme becerisindeki yetersizliklerle kendisini göstermektedir. Görsel algılamada problem yaşayan çocukların öğrenme performanslarında önemli derecede yetersizlik söz konusudur (Whirter & Acar 1984).

Araştırmalar görsel algı problemleri yaşayan çocukların dikkat yetisi, dinleme, denge, koordinasyon, giyinme, soyunma, yemek yeme gibi günlük yaşam becerileri ve akıl yürütme gibi becerilerde zorluk yaşadıklarını ve bu başarısızlıklarını fark ettikleri için de mutsuzluk, içine kapanıklık, özgüven eksikliği ve çevredeki insanların olumsuz etiketlemeleri ile karşılaştıkları tespit edilmiştir (Ercan ve Aral, 2011).

Okul öncesi dönem, çocukların görsel algı seviyelerinin belirlenmesi, görsel algılamalarındaki sorunların anlaşılması ve gerekli önlemlerin alınması açısından önemli bir dönemdir. Algı ve öğrenme bozukluğu yaşayan çocukların yaşadığı problemler erken yaşlarda tespit edilmezse ilerleyen dönemlerde çocukların önemli öğrenme bozuklukları yaşayacakları konusunda araştırmacılar hemfikirdir (Yukay-Yüksel ve Yurtsever-Kılıçgün, 2012).

2.5. Dilin Tanımı ve Önemi

Bir iletişim aracı olan dil, insanlar arasındaki sosyal yapının, duygu ve düşüncelerin iletilmesinde odak noktadır. Dil bireye özgü nitelikler taşımaktadır ve her bireyde farklı olarak kullanılmaktadır. Dil üzerine yapılmış birtakım tanımlar bulunmaktadır (Kol, 2011).

Türk Dil Kurumu dili “kişiler arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam açısından her bir toplumun kendi değer

yargısına göre şekillenmiş olan ortak kurallar aracılığı ile karşı tarafa aktarılmasını sağlayan seslerden örölü, çok yönlü gelişmiş sistem” olarak tanımlamıştır (Türk Dil Kurumu, 2019).

Doğan (2009) ‘Büyük Türkçe Sözlük’ adlı çalışmasında dili, “İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örölü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem” olarak tanımlanmıştır.

Dönmez’e (1986) göre dil, iletişim sağlamak için ses, sözcük, kelime gibi birimlere sahip sistemdir. Aksan (2000) ise dili, duygu, düşünce ve isteklerin toplumda ses ve anlam açısından ortak öge ve kurallardan faydalanılarak aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş dizge olarak tanımlamıştır. Humbolt’un tanımına göre ise; dil, insanların oluşturduğu, tarihsel süreç içerisinde kendisini yenileyen ve ihtiyaçlardan doğan araçtır (Ergen, 2019).

Genel tanımıyla dil; insanlar tarafından oluşturulan ve çeşitli sembollerle sözlü ve yazılı formda geliştirilmiş olan iletişim kurma aracıdır ve insanı insan yapan oldukça önemli özelliklerden bir tanesidir (Bayhan & Saranlı, 2010). Dil, doğumdan itibaren edinmeye başladığımız, yalnızca insana özgü, yazılı ve sözlü olarak kullanılabilen güçlü ve büyümlü bir düzendir. Dil düşünme ve düşünölenin aktarılması dizgesidir (Aksan, 1998). Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmasında ve duygu, düşünce ve isteklerini ifade edebilmesinde toplumsal yaşamın bir gereğı olarak oldukça önemli bir yere sahiptir. Toplumun sahip olduğı kültürel değerlerin kuşaktan kuşağı aktarılmasında, sosyal iletişim ve etkileşimlerin gerçekleşmesinde, bilgi aktarımının sağlanmasında, düşöncenin gelişimiyle problem çözme, analiz, sentez gibi bilişsel becerilerin gelişmesinin temelinde dil yer almaktadır (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014).

2.5.1. Dil Edinim Kuramları

Okul öncesi dönemin en dikkate değer gelişim alanlarından biri dil edinimidir. Çocuklarda dilin edinimini açıklayan birbirinden farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler birbirinden farklı olsa da temelde görüşlerin bir kısmı kalıtımın önemi bir kısmı çevresel etkenlerin önemini vurgulamaktadır. Bu görüşlerin dil edinimi hususunda ayrıştığı noktalar olduğı gibi birbirlerini destekledikleri noktalar da bulunmaktadır. Her bir yaklaşım dilin edinimine katkı sağlayan etmenleri içermektedir.

Başlıca dil edinim kuramları;

- Doğuşancı/Psikolinguistik Kuram
- Davranışçı Kuram
- Sosyal Öğrenme Kuramı
- Bilişsel Öğrenme Kuramı
- Etkileşimci Yaklaşım

Ele alacağımız bu kuramlardan hiçbirisi dil edinimini tek başına açıklayacak yeterlikte değildir bu sebeple kuramların hepsine değinilerek dil gelişimi üzerine etkileri incelenmiştir.

2.5.1.1. Doğuşancı/Psikolinguistik Kuram

Kuramın temelini, bir çocuğun dil ediniminde ihtiyaç duyduğu etmenlerin büyük oranda doğuştan itibaren organizmanın içinde var olduğu düşüncesi oluşturur. Doğuşancı kuramın bilinen en ünlü savunucusu Noam Chomsky'dir. Doğuşancı kurama göre dil evrenseldir ve her birey dünyaya bir "dil edinim mekanizması"na (Language Acquisition Device-LAD) sahip olarak gelir (İpek & Bilgin, 2007). Çocuk sahip olduğu bu mekanizma ile dili içselleştirerek dildeki kuralları algılamaya ve sonrasında uygun dil bilgisi kurallarını kullanarak konuşmaya başlar. Bu mekanizma sayesinde çocuklar belli bir olgunluğa eriştiklerinde yürümeyi öğrenir gibi konuşmayı da öğrenmektedir (Erden ve Akman, 1998).

Chomsky ve Lenneberg gibi dilbilimciler biyolojik olgunlaşma yeteneğinin dili destekleyen önemli yapılardan biri olduğunu savunmuşlar ve olgunlaşmanın yanında çevresel koşulların da etkisini göz ardı etmemişlerdir (Çelik, 2018). Böylelikle psikolojik ve biyolojik temelleri bir arada bulunduran bir kuram ortaya çıkmış ve bu kurama psikolinguistik kuram adı verilmiştir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre çocuğun hangi dili öğreneceğini belirlemektedir ve psikolinguistik kurama göre eğer çocuk belli bir dille karşı karşıya kalmazsa dil edinim mekanizmasını kullanamayacak ve dil öğrenemeyecektir (İnanç, Bilgin & Atıcı, 2007). Kısaca psikolinguistik kurama göre çevre şartları ve koşullar ne olursa olsun bir çocuğun çevresinde konuşan olduğu sürece o çocuk konuşmayı öğrenecektir.

Eric Lenneberg dil ediniminde kritik yaş konusuna değinmiştir. Kritik yaş olgusuna göre, beyin özellikle yaşamın ilk yıllarında dil öğrenmeye ve dil ifade formlarını edinmeye daha

yatkındır. Lenneberg'e göre birey yaşlandıkça beyin elastikiyetini kaybetmekte ve bu durum sonraki yıllarda dil ediniminde bir yavaşlama meydana getirmektedir.

Psikolinguistik kuram, evrensel dilbilgisi olgusunu soyut kavramlarla açıklamış ve tam olarak anlaşılamamıştır. Aynı zamanda kültürlerarası farklılıkları göz ardı ederek dil edinimini yalnızca biyolojik etkenlere indirmesiyle çok fazla eleştiri almıştır. Chomsky ve Lenneberg'in görüşlerinin aksine anlam ve dil kullanımının genç yetişkinlikten de ileri yaşları kadar devam ettiği öngörülmektedir (Randall, 2007). Ayrıca her ne kadar Chomsky dilin doğuştan gelen mekanizmalarla öğrenildiğini ileri sürse de bir çocuğun dili öğrenirken parça parça öğrenmesi ve hatalar yaparak, yeni formlar oluşturarak dili tekrar programlaması kuramın görüşleriyle örtüşmemektedir.

2.5.1.2. Davranışçı Kuram

Davranışçı yaklaşımı savunanlara göre, bir olgunun kazanımında biyolojik etkenler minimum seviyede çevresel etkenler ise maksimum seviyede etkilidir. Bir birey bir davranışı edinirken ödül, ceza ve pekiştireç sistemleriyle öğrenmekte ve tekrarlarla kalıcı hale getirmektedir. Davranışın ne ölçüde istendik hale getirildiği ya da getirilmediği davranışın gözlenebilen ve ölçülebilen çıktılarıyla ölçülmektedir (Keenan, 2002). Dil ediniminde çevresel faktörlerin önemini vurgulayan bu kuramın en önde gelen savunucularından bir tanesi Skinner'dır. Skinner bebeklerin yetişkinlerin çıkardıkları sesleri dinlediğini ve bu seslere en yakın sesleri çıkarttıklarında ödüllendirilmeleri ve pekiştirilmeleriyle dili öğrendiklerini ileri sürmüştür. Çocuklar pekiştirildikleri için büyüdükçe konuşmalarının yetişkinlere benzediğini ve dile ait kuralları deneme-yanılma yoluyla öğrendiklerini savunmuştur. Bu kuram dil ediniminde tekrar ve pekiştirmenin önemini vurgulamaktadır (Morris, 2002).

Skinner ve davranışçı yaklaşımı savunan diğer kuramcılar dil ediniminde pekiştirmenin yanında taklit ve tekrarın etkisine de vurgu yapmışlardır. Çocuk konuşulan dile ait sesleri çıkardığı zaman yetişkin tarafından doğru ve düzgün bir şekilde tekrar edilir bu sayede çevresi tarafından pekiştirilen ve ödüllendirilen çocuk bu sesleri daha çok çıkarmaya çalışır. Ödüllendirme ve taklit ile çocukların konuşma dili şekillenmektedir (Kol, 2011).

Davranışçı kuramın dil edinimine dair görüşlerine bakıldığında, çocuğun zihinsel aktivitelerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Aynı zamanda dilin yapısında yer alan içsel konuşmalar kurama dahil edilmemiştir. Bununla birlikte dünyada anadilini öğrenen tüm çocukların konuşmalarının hepsinin ödüllendirilemeyeceği ve bu sebeple de dil bilgisi

kurallarını nasıl edindiklerini tamamen açıklayamadıkları için kuram eleştirilmektedir (Miller, 2008).

2.5.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Davranışçı kuramın ilerlemiş hali sayılabilen sosyal öğrenme kuramı taklit ve model almayı dil edinimi için temel almıştır. Bandura, dil ediniminde çocukların ebeveynleri ve yakınında bulunan bireyleri gözlemleyerek model aldıklarını, kullandıkları kelime taklit ettiklerini ve diğerleri tarafından pekiştirilerek kazandıklarını belirtmiştir. Sosyal öğrenme kuramının temel hipotezi bireyin sosyalleşmek ve diğer bireylerin davranışlarını yönlendirmek amacıyla dil öğrendikleridir. Sosyal öğrenme kuramına göre dil ediniminde gözleme dayalı öğrenme önemlidir. Sosyal öğrenme kuramına göre bebekler anne babalarını taklit ederek ve modelleyerek dil öğrenmektedir. Taklit edilen doğru davranışa pekiştirici verilir, yanlış olanlar ise düzeltilmektedir. Dilin öğrenilmesinde anne-babanın yönlendirmeleri, sosyal-kültürel ortamların etkisi oldukça fazladır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

2.5.1.4. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel öğrenme kuramına göre dil öğrenmede bilişsel süreçler önemlidir ve dil zihnin bölgelerindeki bilişsel gelişimlerle edinilmektedir. Bilişsel kuram, zihin faktörünü en fazla dikkate alan kuramdır. Bu kuramda dil bilişsel gelişimle ilişkili bir beceri olarak kabul edilir. Piaget bilişsel kuramın öncüsü olarak kabul edilmektedir. Piaget'e göre bilişsel gelişim belli bir aşamaya geldiğinde dil edinimi gerçekleşebilmektedir. Bilişsel gelişim dil ediniminin temelini oluşturmaktadır ve çocuğun dil edinebilmesi için bilişsel gelişiminin belli bir seviyede olması gerektiği savunulmaktadır. Bireyin sahip olduğu bilişsel yetersizlikler dil gelişimini de etkilemektedir (Temel vd., 2014). Bilişsel öğrenme kuramı, düşünce gelişiminin dil gelişimine büyük bir etkisi olduğunu savunur. Çocuğun düşünce sistemindeki gelişmelerin doğrudan konuşmalarına yansıdığı belirtilmiştir (Peçenek, 2002; Temel vd., 2014). Sonuç olarak çocuğun sahip olduğu bilişsel gelişimin düzeyi ve düşünce gelişimi dil edinimini etkileyen önemli etkenlerdir.

2.5.1.5. Etkileşimci Dil Edinim Kuramı

Etkileşime dayalı dil edinim kuramının temsilcisi Bruner'e göre insan kültür ile kuşatılmış, kültür tarafından biçimlenen biyolojik bir varlıktır. Bruner'in etkileşim odaklı

yaklaşımlarından hareketle, insanın sahip olduğu yeteneklerin hem biyolojik temelli hem de kültürel kaynaklı olduğu ifade edilebilir (Bruner, 1987, akt. Pınar ve Kubiklay Pınar, 2015).

Bruner, dil edinim sürecinde çocuk ve çocuğun bakımından sorumlu kişi arasında gerçekleşen diyalog ve sosyal etkileşimin kurucu bir rol oynadığını belirtmektedir. Çocuk anadilini yetişkinler tarafından sağlanan Dil Destek Sistemi (DDS) aracılığıyla doğal yollarla edinmektedir. Çocukların ebeveynleriyle ve diğer yetişkinlerle olan sosyal etkileşim deneyimleri içerisinde rol oyunlarının önemli bir yer tuttuğu belirtilmektedir. Çocuklar defalarca aynı role bürünüp, bıkmadan usanmadan ve arzu duyarak aynı rolü tekrar tekrar oynayabilirler. Bu türden bir etkileşim deneyiminde *“hem çocuk hem de yetişkin için mutluluk ve hoşnutluk gibi karşılıklı duygular açığa çıkmakta, çocuk da bu olumlu koşullar altında öğrenim deneyimleri yaşamaktadır”* (Pınar ve Kubilay Pınar, 2015.). Bruner, Chomsky’nin doğuştancı dil edinim kuramına bütünüyle karşı çıkmamakla beraber DDS’nin dil edinim sürecindeki kurucu rolü üzerinde durmaktadır.

2.5.2. Dil Gelişiminin Bileşenleri

Okul öncesi dönemde dil gelişimi 4 bileşenden oluşur.

- 1) Konuşmadaki seslerin büyük bölümünü edinirler ve dilleri daha açık ve düzgün bir biçim alır. Kelimelerin telaffuzu, dil tonlamaları ve konuşmadaki akıcılık daha da gelişir. Bu dil gelişim alanına fonoloji (ses bilim) adı verilir.
- 2) Okul öncesi dönemde çocuklar birçok kelime öğrenir, kullanırlar ve çoğunlukla da bu kelimelerin anlamlarını bilirler. Kelimelerin anlamı üzerine dayalı dilin bu alanına semantik (anlam bilim) adı verilir.
- 3) Okul öncesi dönem çocukları daha küçük yaş gruplarına göre karmaşık ve uzun cümleler kurarlar ve kendilerini ifade ederken daha fazla detay kullanırlar. Dilin bu alanı sentaks (söz dizimi) olarak adlandırılır.
- 4) Çocuklar dili sosyalleşme ve iletişim kurma amacıyla kullanırlar ve bu sosyal iletişim pragmatik (kullanım bilim) olarak ifade edilir. (Smith-Trawick, 2013).

Çocukların dil gelişimi üzerine çalışmaların birçoğu söz dizimi ve anlam bilim yönünden yapılmaktadır. Söz dizimi, cümlelerin yapısını inceleyen bilim dalıdır. Cümle içinde sözcüklerin sıralanmaları, dillerin cümle yapılarının belirlenmesi, öznenin, yüklem ve tümlecin dildeki sıralanışı ve isimlerin sıfatlarla bir araya gelme biçimleri gibi konularla

ilgilendirir. Anlam bilim ise dili anlam yönünden ele alan, dilin düşünce yanıyla, sesle düşünce arasındaki ilişkilerle ilgilenen bilim dalıdır (Dönmez vd. 2000).

Çocukların dili kullanıp kullanmadıklarını ölçmek üzere birtakım testler geliştirilmiştir. Bu testler daha çok kelime dağarcığı ve söz dizimine önem vermekte ve uygun standartlara göre çocuğun dili kullanımını ölçmektedir. Fakat çocuğun dil gelişiminin değerlendirilmesinde uygulanacak olan testlerin genel gelişim testleriyle birlikte değerlendirmek daha sağlıklı olacaktır. Yapılandırılmış testler her ne kadar çocukların dili kullanımlarını değerlendirmede etkili olsa da testlerin sınırlı olduğu ve daha uzun süreli gözlem ve değerlendirmeler yapılması gerektiği düşünülmektedir. Çocuğun çevresiyle yapılan gözlemler, ailesinden, okulundan alınan bilgiler çocuğun kendini ifade edebilme ve çevresiyle iletişim kurma becerileriyle ilgili bilgi edinmede önemlidir (Dönmez vd. 2000).

2.5.3. Alıcı ve İfade Edici Dil

Dil, alıcı ve ifade edici dilden oluşmaktadır. Alıcı dil, işitsel olarak seslerin algılama, sözcükleri ve dil bilgisi kurallarını anlama, algılananları uygulama, eleştirme ve sentezleme becerilerini kapsar. Örneğin; bir çocuğun adı söylenen bir nesneyi gösterebilmesi alıcı dil becerilerinin geliştiğini göstermektedir. İfade edici dil ise, bazı sesler çıkarma, sesleri bir araya getirerek kelimeler oluşturma ve kelimeleri bir araya getirerek dil bilgisi kurallarına uygun olarak cümle oluşturma becerilerini kapsamaktadır. Bu beceriler bireyin duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa aktarmasını sağlamaktadır (Ezell ve Justice, 2005).

Çocuklarda öncelikle alıcı dil becerileri gelişmektedir. Alıcı dil becerileri yeterli bir seviyeye ulaştıktan sonra çocukta ifade edici dil becerileri gelişmeye başlar (Undiyeaundeye & Basake Julius, 2018). Alıcı dil ile ifade edici dil düzeyi arasındaki fark çocuk iki yaşlarına geldiğinde kapanmaktadır. Bunun sebebi, çocukların ilk duydukları kelimeleri öğrenmeye başlarken aynı zamanda bir kısmını ifade etmeye çalışmalarıdır (Owens, 2019).

2.5.4. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi

Çocuklar tarafından dilin nasıl edinildiği sorusu çok uzun zamandan beri araştırma konusu olmuştur fakat bu konuda kesin bir görüş birliği yoktur. Birçok kuramsal yaklaşım çocukların dil öğrenmeye hazır biyolojik bir kalıpla dünyaya geldiğini ileri sürmektedir. Yapılan araştırma ve gözlemler, normal bilişsel yapıya sahip çocukların genellikle beş yaşlarında yetişkinler kadar etkili ve düzenli olarak dili öğrendiklerini göstermiştir (Aydın, 2000).

Çocukların doğdukları andan itibaren çevrelerinden duydukları sesleri taklit etmeye başlaması ve sonrasında bu taklitleri kelimeye, cümleye ve dil bilgisine dönüştürdükleri süreç dil gelişimi olarak ifade edilebilir. Tıpkı diğer gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişimi de düzenli bir sıra izler ve aynı yaştaki çocuklar için benzer özellikler gösterir. Sözcük sayısı, kurdukları cümle yapıları ve hatta ses tonları-vurguları aynı yaştaki çocuklarda birbirine benzemektedir. Yapılan araştırmalar, konuşmanın öğrenildiği ilk dönemlerde bütün çocukların temelde aynı gramer kurallarını kullandıklarını göstermiştir. Dildeki evrenselliğin kaybolması yani dil gelişimi ile ilgili sosyal sınıf farklılıklarının ortaya çıkması 18-32 aylarda görülmektedir. Bütün çocuklar kendi dillerini iki-beş yaşları arasında öğrenirler (Yavuzer, 2004).

Çocuklar içinde bulundukları çevredeki uyaranlar ve yaşantılar sayesinde zamanla dilin tüm kurallarını edinmektedir. Dil gelişimi düzenli aşamalar halinde ilerler ve belirli dönemleri bulunmaktadır. Dil gelişim dönemlerini inceleyecek olursak; Çocuğun dünyaya gelişinden sonra başlayan ve ilk sözcüklerini söylemeye başladığı döneme kadar süren evre ‘konuşma öncesi dönem’ dir. Bu dönem ağlama, babıldama, mırıldanma (cıvıldama) ve sesleri taklit döneminden oluşur.

2.5.4.1. Ağlama Dönemi (0-2 Ay)

Bebekler dünyaya geldiklerinde ağlarlar ve davranışlarının birçoğu bilinçsizdir. Bu sebeple bu davranışlar refleksiftir. Bebekler bu dönemde ihtiyaçlarından kaynaklı istemsiz sesler çıkarırlar. Soluk alma ve ağlama ile konuşma gelişimleri için gerekli ağız ve yüz yapısının gelişimi başlar. Ağlama biçimleri acıkma, susama, öfke gibi farklı anlamlara gelebilmektedir ve dil geliştikçe bu ağlamalar azalmaktadır (Çakır, 2004). Bebekler refleksif aşamanın ardından babıldama dönemine girerler.

2.5.4.2. Babıldama Dönemi (2-4 Ay)

Hayatın ilk aylarında bebekler ses mekanizmalarındaki değişiklikler sebebiyle ağlamaya ek olarak birçok basit ses çıkarırlar. Bu sesler evrenseldir ve öğrenilemezler. Bebekler bu sesleri üretirken bilinçsizdirler. Bu seslerin bir kısmı memnuniyeti ifade ederken bir kısmı rahatsızlık durumunu ifade etmektedir. Bu dönemde bebekler “eee” “ooo” “aaa” gibi açık ünlülerden oluşan anlamsız sesler çıkarmaya başlar (Arı, 2010). Bebekler çıkardığı seslerin ses olduğunu anladıklarında bundan hoşlanır ve zaman zaman bunu oyuna çevirirler, kendilerini dinleyerek sesleri tanımak isterler. Bu dönemde bebekler çevrelerindeki insanların seslerine

tepki verirler (MEB, 2013). Bu dönemde anne-babaları tarafından teşvik edilen çocuklar teşvik edilmeyen çocuklara göre daha erken konuşur.

2.5.4.3. Mırıldanma (Cıvılda) Dönemi (4-6 Ay)

Bu dönemde bebekler ses sistemlerindeki denetimini daha da kuvvetlendirirler ve çıkardıkları seslerde daha kontrollüdürler. Ses oyunları, bağırtılar ve seslenmeler bu dönemde gelişmektedir. Bu dönemde bebekler hoşnutluğunu belirten sesler çıkarırlar ve bu sesleri öykünürler. Ortamdaki çalgı ve telefon gibi seslere hassaslaştıkları dönemdir. Bu dönemde bebekler seslerle oyun oynarlar ve tek başına kaldıklarında ses taklitleri görülmektedir. Bu dönemde ünlü ünsüz içeren “de-de-de” “ma-ma-ma” gibi sesler üretirler. İçinde bulunduğu kültür dilinin özelliklerine hâkim bir bebek duyduğu cümlelerin konuşmalarına benzer sesler çıkarmaktadır ve bu sesler mırıldanma olarak isimlendirilmektedir. Duymada sorun yaşayan bebekler özel eğitim olmadan mırıldanma döneminin ötesine geçememekte ve son mırıldanma evresine ulaşamamaktadır (Bayhan ve Artan, 2005; Gander ve Gardiner, 2007).

2.5.4.4. Sesleri Taklit Dönemi (6-12 Ay)

Bu dönemde çıkarılan sesler refleksif değil amaçlıdır ve bebek çevresindeki kişilerin seslerini bilinçli olarak dinler ve taklit eder. Bu davranışlar bebeğin dil gelişimi ile sosyalleşme becerilerini kazanması açısından önemlidir (Karacan, 2000).

Bu dönemde de bebek ses oyunlarına devam etmektedir. Ağız hareketlerinde çeşitliliğin görüldüğü bu dönemde bebeğin çıkarttığı sesler hece tekrarını oluşturmaktadır. Çıkardığı seslere ilgi duyan bebek bu sesleri tekrarlayarak çıkarmaya devam etmektedir. Ünlü ve ünsüz içeren sesleri tekrarlamaya devam etmektedir. Tekrar ettiği sesleri anlamlandırmaya çalışması bebeğin ana dili öğrenimine ilk adımı atmasını sağlamaktadır (Bayhan ve Artan, 2005; Seven, 2015). Tek sözcük dönemi, telgraf konuşması, üç ve daha fazla sözcük dönemi ve ilk gramer konuşması evreleri ‘konuşma dönemi’ni içermektedir. Dil öncesi dönemden dilsel döneme geçiş başlamaktadır.

2.5.4.5. Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay)

Konuşmanın en kritik dönemi tek sözcük dönemidir. Bebekler bir yaşına gelene kadar geçen zaman içerisinde çevresindeki konuşmaları dinler anlamlaştırır ve içselleştirir. Dünyanın her yerinde bebeklerin ilk cümleleri tek kelimedir ve bu dönemde bebekler ihtiyaçlarını ve

duygularını tek bir sözcükle ifade etmeye çalışmaktadır. Türk çocuklarının ilk sözcükleri “anne, baba veya dede”dir. Çocuk dede dediğinde dedem geldi, bu eşya dedeme ait veya dede gitme anlamlarına gelmektedir. Bebek sözcüklerine jest ve mimiklerini de ekler ve sesini iniş-çıkışlarla destekler. Çocuğun ilk sözcüklerinin geliştirilmesi zaman alsa dönemin sonuna doğru sözcük dağarcığı hızla artmaktadır (Çakır, 2004). Çocukların yeni kelimeler ediniminde ailesinin gösterdiği ilgi büyük rol oynamaktadır. Anne karnında başlayan dil edinimi çevrenin etkisiyle şekillenmektedir (Topçuoğlu, 2011). Ailelerin çocuklarına zaman ayırmaları, çocuklarıyla birlikte nesnelerin isimlerini söylemeleri ve çocuklarının öğrenmesi için tekrar etmeleri çocukların her alanda başarılı olmalarını sağlayacak önemli bir etkidir.

2.5.4.6. Telgraf Konuşması (18-24 Ay)

İki üç sözcüğün anlamlı bir mesaj oluşturmasıyla gerçekleşen konuşmalardır. İki yaşlarından itibaren çocuklar oldukça yüksek bir hızla sözcük dağarcıklarına yeni kelimeler ekleyerek kelime dağarcıklarını geliştirirler. Çocuklar kullandıkları kelimelerin anlamlarını hissetmeye başlarlar ve kullandıkları kelimeler daha çok isimlerden meydana gelmektedir. Bu dönemde çocuklar artık iki kelimeden oluşan cümlecikler kurarlar ve tek sözcük döneminde olduğu gibi bir ifadeyi birden fazla amaç için kullanırlar. Örneğin; susayan bir çocuk ‘anne su’ dediğinde su istediği anlamına gelir. Bu dönemde çocukların iki üç sözcüğü bir arada kullanmaları dil bilgisini ilk kullanım olarak algılanmaktadır (Keklik, 2017).

2.5.4.7. Üç ve Daha Fazla Sözcük Dönemi (2-3 Yaş)

Bu dönemde çocuklar üç dört kelimeyi birleştirerek bütün olarak ifade etmektedirler. Basit yönergeleri yerine getirirler, karmaşık olmayan sorulara cevap verirler, dilin yapısını öğrenirler. Çocukların iletişim yetenekleri artmaktadır. Bu dönemde çocuklar ses tonlarını istek ve ihtiyaçlarına göre ayarlayabilirler. Çocukların dilinde gramer yönünden eksiklikler görülmektedir, bağlaç, zamir, edat ve çekim ekleri kullanmayı bilmezler (MEB, 2013).

2.5.4.8. İlk Gramer Dönemi (3-6 Yaş)

Bu dönemde çocuklar akıcı konuşamamakla birlikte gramer yapısındaki gelişmelerle dört-beş kelimelik cümleler kurmaya başlarlar. Çocuklar ilk kurallı cümlelerini kurarlar ve duygu düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilirler. Cümlelerin öğeleri arasındaki ilişkiyi anlamaya

başlarlar. Örneğin; daha önce babası evden çıkamaya hazırlanırken ‘dede gitti’ derken bu dönemde ‘dede gidiyor’ diyebilmektedir. Kim, ne, nerede gibi soru sözcüklerini doğru bir şekilde kullanabilmektedir. Bu dönemde kız çocuklarının gösterdikleri gelişmenin erkek çocuklarından fazla olduğu görülmektedir. Çocukların konuşmaları beş yaşlarında yetişkin konuşmalarına oldukça yakındır, karmaşık cümleler kurabilirler, olay ve zaman sıralamaları yapabilirler (Kol, 2011).

Dil gelişimi çocukların diğer gelişim alanlarına kıyasla daha hızlıdır. Çocuğun ağlama ile başlayan ilk sosyal etkileşimi çeşitli evrelerden geçerek kısa bir süre içerisinde inanılmaz bir biçimde iletişimi artmakta ve çocuk çevresindeki dile hâkim olmaktadır. Ağlama, agulama, cıvıldaama, tek sözcük, telgraf konuşması, üç ve daha fazla sözcük anlam bilgisi, söz dizimsel kullanım bilgisi evrelerinden geçerek çocuklar dil gelişimlerini tamamlamaktadır.

2.5.5. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Dil gelişimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde çeşitli faktörlerin çocuklarda dil gelişimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dil gelişimini etkileyen faktörler, etkilerine göre, ortaya çıkış durumlarına ve çocukların yaşına göre dil gelişimini farklı derecelerde etkilemektedir.

Bu faktörlerden bazıları şunlardır:

2.5.5.1. Kalıtım

Çocuklar kalıtsal özelliklerini anne-babalarından alırlar ve her çocuk bir dil edinim potansiyeline sahip olarak dünyaya gelir. Çocukların dil edinim süreçlerinde bireysel farklılıklar olduğu görülmektedir. Zekâ, olgunlaşma, duygu durumu, bilişsel beceriler gibi faktörler kalıtsaldır ve bu faktörlerin gelişim düzeyleri bireysel farklılıklar oluşturmaktadır. Çocukların geç konuşma durumları, bazı sözcükleri geç ya da erken kullanmaları, kelime dağarcığındaki farklılıklar kalıtım sebebiyle dil ediniminde ortaya çıkan farklılıklara örnek olarak verilebilir (Tulu, 2009).

2.5.5.2. Cinsiyet

Cinsiyet dil gelişimini etkileyen faktörlerden bir tanesidir. Kız ve erkek çocukların dil edinim yolları birbirinden farklılık göstermektedir. Kız çocukları erkek çocuklarına göre daha fazla konuşmakta, daha çeşitli kelimeler kullanmakta ve kurallı cümleler kurmaktadır. Bunun temel sebebinin çocukluk döneminde anne-kız arasındaki ortak ilgi alanları sebebiyle daha yakın ilişki kurmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir (Temel vd., 2014). Dil gelişiminde cinsiyet faktörünün anlamlı olmadığını gösteren çalışmalarla birlikte erkek çocuklarının dil gelişimlerinin daha iyi olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Cinsiyet faktörünün dil gelişimi üzerine etkisi konusunda farklı bulgular içeren sonuçlar olmasına rağmen cinsiyet faktörünün dil gelişimi üzerindeki önemi ve etkisi devam etmektedir.

2.5.5.3. Zekâ

Dil gelişimi zekâ ile paralel ilerler ve zekâ bütünsel olarak ilerleme kaydetmezse yani algı ve hafıza gibi yetileri gelişmez ve işlevini yerine getirmezse dil gelişimi oluşmayacaktır. Dil gelişimi ile zekâ arasında doğrusal bir bağlantı olduğu bilinmektedir fakat hangisinin diğerini etkilediği tam olarak bilinmemektedir. İki yaşına kadar çocukların ürettikleri sesler ile zekâları arasında bir bağlantı yokken, iki yaşından sonra çocukların dil edinimleri ile zekâları arasında önemli ölçüde ilişki olduğu varsayılmaktadır. Erken konuşan çocukların zekâ açısından normal ya da normalin üstünde oldukları kabul edilmektedir (Çakır, 2004).

2.5.5.4. Sağlık

Çocukların tüm alanlardaki başarılı gelişmelerinin en temel faktörü sağlıktır. Şiddetli ve uzun süren hastalıklar çocuğun konuşmasını geciktirebilmektedir. Hastalık durumlarında çocuklar konuşmaya daha az teşvik edilmekte ve bu durum dil gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca çocukların dil, dudak, çene yapısındaki sorunlar da konuşmalarını olumsuz etkilemektedir (MEB, 2013).

2.5.5.5. Yaş

Çocukların ana dillerinin yapısını anlamaları, kelime bilgilerinin artması ve dil becerilerinin gelişimi üzerinde yaş önemli bir etkidir. Çocukta yaşın artmasına bağlı olarak, cümlelerin öğelerini doğru sıralama becerisi gelişmekte, cümlelerin uzunluğu ve kullandığı

toplam kelime sayısı artmakta, sıfat kullanımı ve zaman ekleri kullanımı gelişmektedir (Yıldırım, 2008).

2.5.5.6. Aile

Çocukların dil edinimi süreçlerinde iletişimin en önemli unsuru ailedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları iletişimin niteliği çocukların dil edinimlerini etkilemektedir. Ebeveynlerin çocukla kurdukları pozitif etkileşimlerin, çocuğun sözcükleri anlama ve ilerleyen yıllarda okuma becerisi kazanmasıyla ilişkili olduğu araştırmalar tarafından gösterilmiştir. Negatif tutumlara sahip özellikle de fiziksel cezaların olduğu ailelerde büyüyen çocukların dil becerilerinin düşük olduğu görülmektedir. Çocuklarıyla kitap okuyup sohbet eden, gerekli zamanlarda çocuklarına açıklamalar yapan ailelerde çocuklar daha zengin dil yaşantılarına sahip olmaktadır ve bu sayede dil gelişimleri olumlu yönde etkilenmektedir (Ergin, 2012).

2.5.5.7. Çift Dillilik (Bilingualizm)

Bireyin birden fazla dili problem yaşamadan, konuşması, yazması, okuması ve anlayarak iletişim kurmasıdır (Şimşek Bekir ve Temel, 2006). İki dil ile büyüyen çocuklar ilk önce bir dilde sözcük öğrenirler sonra diğer dili geliştirirler ve en son duydukları dili net olarak ayırt edebilirler. Çocuğun bulunduğu ortamda iki dilin aynı anda konuşulması dil gelişimini yavaşlatan sebepler arasında yer almaktadır. Çocuk iki dili birbirine karıştırabilir fakat dil gelişimi arttıkça bu durum azalmaktadır (Kayıran, Şahin ve Cure, 2012).

2.5.5.8. Mizaç

Mizaç, bebekliğin ilk dönemlerinden itibaren rahatlıkla gözlemlenebilen duygu, davranış ve dikkat süreçlerindeki biyolojik kökenli bireysel farklılıklardır. Çocukların davranış biçimlerinde, uyarıcılara verdiği tepkilerde ve diğer çocuklardan farklı olmasıyla fark edilebilmektedir (Yoleri ve Küçükyeşil, 2014).

Çekingen bebekler konuşmadan önce iyice anlayana kadar beklerler ve konuştukları zaman yaşatlarından geri olsalar da kelime hazneleri hızla artmaktadır. Mizaç olarak negatif bebekler dili daha yavaş öğrenmektedir çünkü oldukça duygusal olmaları onların dil bilgisi üretmelerini engellemektedir. Sosyal olan bebekler daha fazla etkileşim kurdukları için dil gelişimleri ve kelime haznelerinde gelişme olacaktır (San Bayhan ve Artan, 2007).

2.5.5.9. Konuşmaya Teşvik

Kendilerini dinleyen bir yetişkin olması çocukların en büyük ihtiyacıdır çünkü onlarda bir bireydir ve nasıl yetişkinlerin dinleyici bireylere ihtiyaçları varsa çocukların da vardır. Çocukların gelişimlerinde en önemli etken ailedir ve çocuğu ilk dinleyecek olan kişiler de ailesidir. Ebeveynler iyi bir dinleyici olmalıdır çünkü çocuklar dikkate alındıklarını hissettiklerinde ve onları dinleyen birileri olduğunu bildiklerinde cesaretlenerek gelişim göstereceklerdir. Çocuklarla konuşurken kaliteli bir dil kullanılması, sık sık konuşulması ve gerekirse uzun açıklamalar yapılması, soru cevaba dayalı sohbet edilmesi çocukların dil gelişiminin büyük ölçüde olumlu etkilenmesini sağlayacaktır (Ataseven, 2019). Çocuklarını evden çıkarmayacak, çocuklarının akranları ve çevresiyle iletişim kurmasına engel olan ebeveynler yanlış bir tutum sergilemektedir. Dışarıya çıkarak yetişkinlerle ve özellikle de akranlarıyla iletişim kuran çocukların dil gelişimleri daha hızlı olmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına kitap okumaları da çocukları konuşmaya cesaretlendirmek için oldukça faydalıdır.

2.5.5.10. Sosyal Çevre ve Etkileşim

Dil gelişimi üzerinde kalıtım tek başına etkili değildir. Çocuğun sosyal çevresi tarafından sağlanan yaşantılar da dil gelişimini etkilemektedir. Çocuk kalıtım ve fizyolojik sağlık açısından ne kadar sağlıklı olursa olsun uygun çevre koşulları altında yaşamıyorsa gelişimini olumsuz etkilenecektir. Çocuklar büyüdükçe yakın çevresindekilerin konuşmalarını taklit ederek ve rol model alarak dil gelişimlerini ilerletirler. Bu sebeple yetişkinlerin çocuklara doğru rol model olmaları, olumlu geri bildirimler vermeleri, jest ve mimiklerini doğru kullanmaları, düzgün bir aksanla konuşmaları ve çocukların doğrularını pekiştirip yanlışlarını düzeltmeleri çocuklara iyi bir dil yaşantıları sunmaları açısından oldukça önemlidir (Ergin, 2012).

2.5.5.11. Medya

Televizyon, tablet, akıllı telefon ve bilgisayar gibi teknolojik cihazların kullanımı ve bunlarla birlikte internette geçirilen zaman çocukların sadece dil gelişimlerini değil genel sağlık gelişimlerini de olumsuz etkileyebilmektedir (Gündoğdu, Seytepe & ark., 2016). Erdoğan (2010), çocukların televizyonla tanışmalarının bebeklik döneminden itibaren başlamakta ve iki-

üç yaş aralığında televizyon izleme davranışı edinen çocukların televizyona ilgileri beş yaşlarına geldiklerinde yetişkinlerinkine benzediğini belirtmiştir.

Çocuklar bu tür cihazlarla zaman geçirirken dikkatlerini önlerindeki ekrana vermekte ve dolayısıyla bütün iletişimi ekran ve izlediği video ya da oyun olmakta, aile üyeleri ya da arkadaşlarıyla konuşma ve sosyal bir etkileşim içine girme ihtiyacı duymadığı için de bu çocukların konuşma ve dil gelişimleri daha geride olabilmektedir (Vandewater, Rideout vd., 2007). Arka plan ekran maruziyeti çocukların ebeveynleriyle etkileşimini olumsuz etkilediği için özellikle 3 yaşın altındaki çocukların dil gelişimini yavaşlattığı bilinmektedir. Çocuk ekran maruziyeti ile dile maruz kalabilir fakat çocuk kendisini ifade etmek için dili günlük yaşantısında kullanmazsa, iletişim ve etkileşim içerisinde olmazsa dil edinimi ve konuşması mümkün olmayacaktır (Linebarger & Vaala, 2010).

2.5.6. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişiminin Önemi

Dil, çocukların iletişim kurabilmeleri, karşılaştıkları durumları anlamlandırabilmeleri, çevreleriyle etkileşimde olabilmeleri kısaca toplumsal yapıda kendilerini ifade edebilmeleri için kullandıkları araçtır. Bebeklik döneminde bir keşif süreci başlamaktadır ve zamanla deneyime dönüşen algılar dil için odak noktayı oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar çocukların doğar doğmaz sese duyarlı olduklarını göstermiştir. Örneğin; bebekler yüksek ses duyduklarında ağlayarak, sıcak ve sevecen seslere ise gülümseyerek karşılık verdikleri bilinmektedir. Bu bebeğin doğuştan sesleri işitme kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. Öyleyse işitme dil gelişiminin belirleyici değişkenidir (Aydın, 2000).

Çocuklar dili dinleyerek, taklit ederek, geri iletimi algılayarak, deneyim ve düşüncelerini paylaşarak öğrenirler. Çocukların dili öğrenirken ilk model aldıkları kişiler ebeveynleri, diğer aile bireyleri ve sosyal çevre ve okul ortamında etkileşimde bulundukları diğer bireylerdir. Dil akranlar arasındaki, çocuk ve yetişkinler arasındaki ve yetişkinlerin kendi aralarındaki tüm etkileşimlerin en önemli aracıdır (Güven ve Bal, 2000). Hart ve Risley (2003), yaptıkları çalışmada üç yaşına kadar çocukların kullandıkları kelimelerin %86-98'inin ebeveynlerinin kelime dağarcığından türediğini göstermiştir. Dahası dil bakımından zengin çevrelerden gelen çocukların dil bakımından fakir çevreden gelen çocuklardan 30 milyon daha fazla kelime duyduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin çocuklarını evde dil açısından zengin ortamlara sokmalar bu sebeple çok önemlidir.

Çocukların kendilerini ifade etmelerinde, sosyal ve kültürel değerleri kazanmalarında, sosyal iletişim ihtiyaçlarını gidermede dil işlevsel bir etkiye sahiptir. Çocuklar dil aracılığı ile çevrelerinin yapısını keşfederler ve kendilerini ifade ederler (Bekir, 2004). Okul öncesi dönemde çocuğun konuşulanı anlaması ve konuşmasının sağlanması oldukça önemlidir. Bu dönemde çocukların seslere alışması, sesleri kelimelere çevirmeleri, kelimelerin anlamlarını kavrayabilmeleri ve kelimeleri, düşünceleri ifade edebilme ve kullanma becerilerinin kazanmaları gerekmektedir (Tulu, 2009).

Dil gelişiminde çocuğun beyninin biyolojik yapısı, düşünme sistemindeki gelişim ve içinde bulunduğu kültür ve çevre önemlidir. Ayrıca dil gelişimi de çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Dilin toplumsallaşmada önemli bir rolü olduğu gibi düşünme, ilişki kurma, kavram gelişimi, problem çözme gibi bilişsel gelişim alanları üzerinde de etkisi vardır. Dil gelişimi diğer gelişim alanlarıyla etkileşim içerisinde (Senemoğlu, 2005).

Tüm gelişim alanları ile etkileşim halinde olan dil gelişimi okul öncesi dönemde kontrol altına alınmalı ve çocuğun dil gelişimini destekleyecek zengin uyaranlar ve ortamlar sunulması gerekmektedir. Çocukların ilerleyen yaşamlarında başarılı ya da başarısız olmalarını hazırlayacak olan dili etkin olarak kullanabilme yeteneği, dil gelişiminin kritik dönem olduğu okul öncesi dönemde zengin öğrenme ortamları düzenlenerek geliştirilmesi gerekmektedir.

2.5.7. Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Dil Gelişimini Desteklemede Ailenin Rolü

Son yıllarda dil gelişimi üzerine yapılan çalışmalar Vygotsky'nin yetişkinlerle etkileşim kavramına atıf yapmaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu ev, okul ve arkadaş çevresi gibi yakın çevresindeki yetişkinlerle yaptığı sohbetler dil gelişimine katkı sağlamaktadır (NICHD, 2000). Bebekleriyle doğduğu andan itibaren iletişim halinde olan ebeveynlerin genellikle iki strateji üzerine yoğunlaştığı belirtilmektedir. Bunlar tekrar düzenleme ve genişletme olarak ifade edilmiştir. Tekrar düzenlemede yetişkin çocuğun verdiği yanlış cevapları doğru şekilde yeniden telaffuz etmektedir. Genişletme ise, çocuğun verdiği kısa ve sade yanıtların yetişkin tarafından daha uzun ve karmaşık hale getirilerek formlanmasıdır (Berk, 2013).

Çocuğun dil gelişimini etkileyen önemli faktörlerden bir tanesi anne-babanın çocuğa ilgisidir. Ebeveynlerin iletişim kurmak isteyen ve ilgi bekleyen bir çocuğa olumlu cevaplar vermesi çocuğun dil gelişimini etkiler çünkü çocukların davranışlarına ve gülümsemelerine karşılık vermek onlara güvende hissettirir ve dili öğrenmeleri için heyecan uyandırır.

Ebeveynlerin erken yaşlardan başlayarak çocukların hareketlerine ve dil öncesi seslerine duyarlı olmaları, çocuğun söylediklerine cevaplar vermesi, sorular sorması ve yorumlar yapması çocuğun ilerleyen yaşlarda sözcük dağarcığını destekleyecek uygulamalar olarak değerlendirilebilir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla konuşma sıklıkları, onlara soru sorarken ya da onların sorularına cevap verirken dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurması, soru sorarken cevabı evet/hayır olan sorular sormak yerine açık uçlu sorular yöneltmesi çocukların dil gelişimlerini olumlu etkileyecektir (Cengiz, 2013). Ebeveynlerin dilbilgisi kurallarına uygun konuşarak çocuklarına model olmaları çocukların dil gelişimlerini destekleyecektir. Aynı zamanda şiirler, parmak oyunları, bilmece ve tekerlemeler çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullanılabilecek önemli araçlar arasında yer almaktadır.

Çocukların dil gelişimlerini hem anlam yönünden hem de kelime haznesi yönünden destekleyici uygulamaların başında “kitap okuma” gelmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocukların okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ailenin okumayı desteklemesi ve çocuklarını erken yaşlarda kitaplarla tanıştırmaları oldukça önemlidir (Arthur, 1995). Amerikan Pediatri Akademisi çocuklarda okuma yazmayı geliştirmek amacıyla okul öncesi dönemde bebeklikten itibaren çocuklara kitap okunması gerektiğini vurgulamaktadır (AAP, 2014). Ebeveynlerin okumaya karşı tavırları, kültürel birikimleri ve evde kitap okuma alışkanlıkları çocuğa okuma alışkanlığı kazandırma açısından belirleyici olabilmektedir (Devrimci, 1993).

Çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak isteyen ebeveynlerin neyi, ne zaman, nerede ve nasıl vereceklerini bilmeleri oldukça önemlidir. Yani ebeveynlerin çocuğa hangi yöntemi kullanarak, hangi yolları izleyerek okuma alışkanlığı kazandırabileceklerini bilmeleri gerekmektedir. Çocuklar doğduğu andan itibaren çevresindeki olayları algılarlar, gözlemlerler ve gözlemleri ile birçok şeyi öğrenirler. Bu sebeple çocuğun çevresinde doğduğu andan itibaren okuyan kişi ya da kişileri görmesi yararlı olacaktır. Yapılan araştırmalar, ailesinde kitap okuyan bireylere sahip olan çocukların okuma alışkanlığı kazanma olasılıklarının yüksek olduğunu göstermektedir (Yılmaz, 1994).

Çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında önemli unsurlardan biri de evde görünür yerde bir kitaplık olmasıdır. Bu sayede çocuk ‘kitap yaşamın bir parçasıdır’ düşüncesiyle büyüyecektir. Böyle büyüyen çocuklar kitaba ve okumaya bir zorunluluk olarak değil hayatın vazgeçilmez bir parçası gözüyle bakacaklardır. Evde bulunan kitapların işlevselliği de oldukça önemlidir. Örneğin; kitaplar çocukların yaşına ve gelişim seviyelerine uygun olmalıdır. Çocuk

evde kitaplara dokunmalı ve onlarla oynamalıdır. Ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okuma alışkanlıklarının olması ve bu davranışın devamında kitap hakkında sohbet etmeleri, okudukları cümleleri tartışmaları, sorular sorup sohbet etmeleri, resimlerin birbiriyle ne kadar uyumlu olduğunu ve birbirini ne kadar tamamladıklarını değerlendirmeleri gibi yapacakları uygulamalar çocuğun kelime dağarcığının zenginleşmesine ve bu sayede dil gelişimine de önemli katkılar sağlayacaktır.

2.6. Okul Öncesi Dönemde Kitap Okumanın Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisi ve Önemi

Erken dönemde çocuğa kazandırılması gereken en önemli edinimlerden biri okuma alışkanlığıdır. Okuma kültürüne sahip, okuyan bir nesil yetiştirebilmenin en önemli yöntemi ise yaşamın ilk yıllarında çocukları kitaplarla tanıştırmak ve kitaplarla etkileşimlerini sağlamaktır (Kakırman Yıldız, 2017). Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, motor, sosyal-duygusal ve kişilik gelişimlerinin temellerinin atıldığı dönem olması sebebiyle çocuğa okuma alışkanlığı kazandırılacak en doğru zaman dilimidir. Yapılan araştırmalar çocukların beyin gelişimini desteklemek için bebeklere doğumdan itibaren kitap okunması gerektiği vurgulamaktadır (Berk, 2013). Erken yaşlarda ilgisini çekebilecek kitaplarla tanışan çocukların erken yaşlarda okuma alışkanlığı edineceği ve ilerleyen yıllarda iyi okuyucu olacakları varsayılmaktadır (Sever, 2011).

Erken yaşlarda çocuklara kitap okunmaya başlanması çocuğun dünyayı anlamlandırmasını yanında, iletişimi öğrenmesi, bağ kurması, hatırlama becerisi kazanması ve farkındalık gelişimi açısından yararlıdır (Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2010). Birçok araştırmacı çocuklara kitap okunmasının çocukların kelime dağarcığını arttırdığını belirtmiştir (Beck ve McKeown, 2001; Brabham ve Lynch-Brown, 2002; Mulvihill, 2003 ve Sharif, Ozuah, Dinkevich). Çocuklara kitap okunması ve resimli kitaplar hakkında çocuklarla birlikte sohbet edilmesi kelime bilgisinden iletişim bilgisine, hikâyenin yapısından düşünülenlerin konuşmaya dökülmesine kadar oldukça geniş bir alanda çocukların dil gelişimine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda bir yaşından itibaren erken çocukluk dönemine kadar düzenli olarak kitap okunan çocukların akranlarına kıyasla daha iyi dil becerilerine sahip olduklarını belirtilmiştir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Tür ve Turla (1999) ise çocuğa kitap okunmasının çocuğun hayal gücünü zenginleştirdiğini, çocuğun duygusal açıdan kendisini tanımasına ve duygu kontrolünü sağlamasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul öncesi dönemden itibaren ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma deneyimleri sunmaları oldukça önemlidir. Ebeveynler çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırma ve bunu bir yaşam biçimi haline getirme konusunda çocuklarına öncü ve rehber olmalıdır. Kitabın yaşamın en önemli değerlerinden biri olduğunu bizzat kitap okuyarak göstermek durumunda olan ebeveynlere oldukça önemli sorumluluklar düşmektedir. Ebeveynler çocuklarının dil gelişimini destekleyecek etkinliklerde bulunmalı ve uyarıcı ortamlar sağlamalıdır. Çocuklara uygun ve nitelikli ortamlar sunulması, okuma için önemli unsurlardan olan yaratıcılık, hayal gücü ve eleştirel düşünme becerileri kazanmalarını sağlayacaktır (Majzub ve Abu, 2010). Alanyazında ebeveynlerin çocuklarına sundukları kitap okuma deneyimlerinin ebeveyn çocuk ilişkisine katkı sağladığı belirtilmektedir. Örneğin; Güney Afrika'da 14-18 ay aralığında bebekleri olan bir çalışma yürütülmüş ve paylaşımlı kitap okuma eğitimi alan ve aldığı eğitimi uygulayan annelerin bebekleriyle daha rahat iletişim kurdukları ve eğitim alan annelerin bebeklerinin eğitim almayan annelerin bebeklerine kıyasla dikkat ve dil gelişimi açısından ileride oldukları bulunmuştur (Cooper, Vally, Cooper, Radford, Sharples, Tomlinson ve Murray, 2014).

Son yıllarda çocukların erken yaşlarda kitaplarla tanıştırılması ve bu konu hakkında ailelerin bilinçlendirilmesi hususunda yapılan araştırmalar artmaya başlamıştır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, kitap okuma eyleminin gelişi güzel, zaman doldurmak için yapılacak bir eylem olmadığı konusunda farkındalığı arttırmaktır. Sıradan bir kitap okuma eyleminin nasıl eğitimsel bir fırsata dönüştürülebileceği konusunda ailelerin bilinçlendirilmesi önemlidir (Arıcı, 2018).

2.7. Okul Öncesi Dönemde Ekran Tabanlı Medya Araçları

Her geçen gün gelişen teknoloji hayatı kolaylaştıracak ürünler ortaya koymaktadır. İnsanların bir ekran üzerinden iletişim ve etkileşim içerisinde olduğu tüm teknolojik araçlar ekran tabanlı medya başlığı altında sınıflandırılmaktadır.

Her yıl güncellenen ve yeni özellikler eklenen ekran tabanlı medya araçları günümüzde temel ihtiyaçlar olarak algılanır hale gelmiştir. Hayatımızın ayrılmaz parçaları haline gelen ekran tabanlı medya araçları çocuklarımızın da bu araçlarla büyümelerine sebep olmaktadır. Ekran tabanlı medya araçlarının çocuklar üzerine etkisi denildiğinde akla gelen birçok alet vardır. Bunların başında; akıllı telefon, televizyon, bilgisayar ve tablet gelmektedir.

2.7.1. Akıllı Telefon

Ekran tabanlı medya araçları içerisinde akıllı telefonlar günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Akıllı telefonlar sıradan bir mobil telefona göre daha üst düzeyde bilgi işlem kabiliyetine sahip mobil telefonlardır (Mazılı, 2019). Bugüne kadar bilgisayarların yapmış olduğu işlemlerin bilgisayar kullanmadan hızlı ve kolay bir şekilde yapılıyor olması akıllı telefonları insanların hayatında vazgeçilmez hale getirmiştir (Kwon vd., 2013).

Akıllı telefonların tercih edilme sebepleri arasında müzik dinleme, video izleme, ekranlar arasında yer edinme, oyun oynama etkenleri sayılabilmektedir. Akıllı telefonlar ayrıca sosyal medya uygulamaları, kamera kaydı, video kayıt, görüntülü konuşma, alışveriş yapma, haberleri takip etme gibi uygulamalarla da insanların hayatını kolaylaştırmaktadır (Alfawareh ve Jusoh, 2014). Akıllı telefonlar her ne kadar hayatımızı kolaylaştırır da kontrolsüz ve aşırı kullanımı sosyal, psikolojik ve fizyolojik yönden olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına sebebiyet verebilmektedir (Choi, Lee, ve Ha, 2012).

Yapılan araştırmalar akıllı telefonun hemen her ailede olduğunu, okul öncesi dönem çocuklarını da içeren tüm yaş gruplarının akıllı telefon kullandığını göstermiştir. Yetişkinlerin hayatlarında sürekli olarak var olan akıllı telefonları gören çocuklar kendilerini bu ortam içerisinde bulmakta, akıllı telefonları kullanarak bu araçların olumlu-olumsuz etkilerine maruz kalmaktadır. Şata ve diğerleri (2016) yaptıkları araştırmalarda akıllı telefon kullanımının daha çok oyun ve eğlence amaçlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum akıllı telefonun çocuklarda kullanım isteğini açıkça ortaya koymaktadır.

2016 yılı “Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması” verilerine göre Türkiye’de hanelerin %96,9’unda cep telefonu veya akıllı telefon bulunmaktadır (TÜİK, 2016). Ayrıca ülkemizde yetişkin insanların %98’i cep telefonu kullanırken %77’si akıllı telefon kullanmaktadır (We are Social ve Hootsuit, 2019). Hanelerin evden internete erişim sağlama oranı ise %83,3 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2019). Kemp tarafından hazırlanan “Digital 2020: Global Digital Overview” adlı son rapora göre ise ülkemizde nüfusun %92,2’si cep telefonu kullanmaktadır. Bu son veriler ülkemizde telefon kullanımının ne kadar yaygın olduğunu destekler niteliktedir.

Akıllı telefonlar yaygınlaştıkça ve kullanım oranı arttıkça faydaları ve zararları hakkındaki soruları da beraberinde getirmektedir. Bu sebeple olumlu etkileri bulunan akıllı telefonların olumsuz etkileri de olduğu unutulmamalı ve her yaş grubunda özellikle de küçük çocuklarda kontrolsüz ve aşırı kullanımının engellenmesi gerekmektedir.

2.7.2. Televizyon

Televizyon 20. Yüzyılın ikinci yarısından sonra hızla gelişen ve yaygınlaşan, son yıllarda üzerine en çok tartışılan ekran tabanlı medya araçlarından bir tanesidir (Oktay, 2002). Televizyonu diğer ekran tabanlı medya araçlarından farklı kılan özellikler; program türlerindeki çeşitlik, programlarda var olan müzik, ses ve hareketli görüntü gibi unsurlardır. Televizyon, süreklilik, çeşitlilik ve etkileycilik bakımından diğer ekran tabanlı medya araçlarından etkin olduğu kadar, insanların haber almalarını, eğlenmelerini, boş zamanlarını değerlendirmelerini de en fazla karşılayan araçtır (Peri, 1997).

Televizyon izlemek bir tür serbest zaman faaliyeti olmakla birlikte içeriği ve özellikleriyle de diğer araçlara faaliyetlere kıyasla en fazla tercih edilenler arasında yer almaktadır (Çakır, 2004). Televizyonun, izlemek için okuma becerisi gerektirmemesi ve ona ulaşmak için ulaşım sorunu yaratmaması çekiciliğini arttırmaktadır (Güler, 1990). Dünyanın birçok yerinde televizyon, her sınıftan insana hitap etmesiyle birlikte bilgilendirme, eğitme ve eğlendirme özellikleriyle de birçok eve girmiş; yemek sırasında, yatarken ve hareket halindeyken bile izlenebilir aşamaya gelmiştir (Kırık, 2013).

Postman (2017) televizyonu ‘mutluluk kutusu’ olarak tanımlamıştır ve televizyonun asıl mesajının kesintisiz bir eğlence vaat etmek olduğunu ileri sürmüştür. İzleyenler birbiri ardına gelen görüntüleri izlemekten büyük bir keyif almaktadır. Amaç fikirlerin ve düşüncelerin geri plana atılması, görsel şölenin ihtiyaçlarını karşılayacak gösteri unsurlarının ön plana çıkarılmasıdır (Postman, 2017).

Ekran tabanlı medya araçları içerisinde televizyon etkin bir konumdadır ve insanları giderek etkisi altına alarak yaşam tarzlarını şekillendirmektedir. Televizyon içeriklerinin düzenlenmesinde, hitap ettiği izleyici kitlesinin ekonomik, sosyal ve kültürel seviyesinin önemli olduğu aynı zamanda izleyici kitlenin cinsiyet dağılımında da çoğunluğun çocuk, genç ve kadınlardan oluştuğu tespit edilmiştir (Kocadaş, 2004). Televizyon, yetişkinlerin ve çocukların yaşamlarında önemli bir rol oynamakla birlikte aynı zamanda çocukların çok küçük yaşlarda tanıştıkları ve boş zamanlarının çoğunu harcadıkları araçlardan biridir (Arslan, 2010).

2015 Türkiye İstatistik Kurumu’nun Zaman Kullanım Araştırması’na göre ülkemizde televizyon izleme süresi günde ortalama 5,5 saat olarak belirtilmiştir (TÜİK, 2015). 2018 yılında RTÜK (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu) tarafından yayımlanan “RTÜK 2017 Yılı Vatandaş Bildirimleri Yıllık Raporu” ülkemizde televizyon izleme sürelerini günde ortalama 4-4,5 saat olarak belirtmiştir (RTÜK, 2018). Certain ve Kahn (2002), 12 aydan küçük olan

bebeklerin %17'sinin televizyon izlediğini, 36 aydan küçük bebeklerin ise %41 ila %48'inin televizyon seyrettiğini belirtmiştir.

Birçok ebeveyn çocukları direk ekran karşısında oturmadağında çocuklarının dikkatini televizyona vermediğini ve televizyondan etkilenmediklerini düşünmektedir. Bu sebeple de arka planda televizyon çocuklarda çok küçük yaşlardan itibaren sık görülmektedir. Pediatrics Journal (2013)'da yayımlanan bir araştırma sekiz aylıktan sekiz yaşına kadar olan çocukların günde ortalama 4 saat arka planda açık televizyona maruz kaldığını ortaya koymuştur. Lapiere ve ark., (2012), 8 yaşın altında çocukların arka plan televizyon maruziyetlerinin ortalama 4 saat olduğunu belirtmişlerdir.

Günümüzde bebekler doğumdan üç ila dokuz ay sonra ekran başına geçmekte ve bir yaşlarına geldiklerinde çocuklara yönelik hazırlanan programların seyircileri olmaktadır. Bebekler için hazırlanan televizyon programları ve videolar gün geçtikçe artmakta ve hedef kitlesi bebekler olan tematik televizyon programları yaygınlaşmaktadır (Kırbaş, 2014). Televizyonun hareketli oluşu, parlak renkleri ile çocuklara yönelik programların ve kanalların çokluğu çocukların çok küçük yaşlardan itibaren hayatlarında yer almasına olanak sağlamaktadır. Çocukların dünyasında önemli bir yer tutan televizyonun çocuklar üzerinde olumlu-olumsuz etkileri olabilmektedir ve televizyonun olumlu etkilerinin olmasının belirleyicisi olarak doğru ve bilinçli kullanıma dayandığı vurgulanmaktadır (Büyükbakkal, 2007).

2.7.3. Bilgisayar

Teknolojinin hızla ilerlediği çağımızda bilgisayarlar da yaygın şekilde kullanılan ekran tabanlı medya araçları arasındadır. İlk zamanlarında sayı makinesi ve bilgi depolama cihazı olarak kullanılan bilgisayarlar günümüzde bilgiye erişim, eğlence, oyun, sohbet, veri alışverişi gibi çok farklı amaçlarda kullanılmaya başlanmıştır (Yılmaz, 2010).

TÜİK tarafından gerçekleştirilen Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım araştırmasına göre hanelerde masaüstü bilgisayar kullanımı 2004 yılında %10 iken bu oran 2011 yılında %34,4'e yükselmiş sonraki yıllarda kullanım oranı düşerek 2018 yılında oran %19,2 olarak belirtilmiştir. Dizüstü bilgisayar gibi taşınabilir bilgisayarların kullanım oranı ise; 2004 yılında %9 iken her yıl devamlı artış göstererek bu oran 2018 yılında %50,1'e yükselmiştir (TÜİK, 2018).

Günlük yaşamın pek çok alanında sıklıkla kullanılan bilgisayarlarla çocuklar da karşılaşmaktadır. Ebeveynlerini bilgisayar kullanırken gören çocuklar bu renkli alete ilgi duymaktadır ve kullanmak istemektedir (Oktay, 2002). Bilgisayarlar artık zamanlarının çoğunu okulda ve evde geçiren çocukların en yakın arkadaşı konumuna gelmiştir. Yapılan araştırmalar çocukların bilgisayarları oyun oynama, müzik dinleme gibi farklı amaçlarla kullandıklarını belirtmiştir (Karayağız, Muslu & Bolışık, 2009). Çocuklar okula başlamadan bilgisayar teknolojileriyle tanışmakta ve çocuk ve gençlerin yaklaşık üçte birinin yatak odasında bilgisayarı olduğu belirtilmektedir. Akçay ve Özcebe (2012), yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönemde çocukların hafta içinde ortalama bir saat bilgisayar oynadıklarını, hafta sonu bu sürenin iki saat olduğunu belirtmişlerdir. Anne babalar bilgisayardaki şiddet içerikli oyunların ve internetin çocuklarına etkileri konusunda büyük kaygı duydukları belirtilmektedir (Berk, 2013). Bu konuda çocukların erken yaşlardan itibaren bilgisayar kullanımının kontrol altına alınması ve doğru kullanımının öğretilmesi gerekmektedir.

2.7.4. Tablet

Bilgisayar kadar gelişmiş özelliklere sahip olan tabletler bilgisayarın yerini alamayacak kadar küçüktürler. Tabletler sahip oldukları mobil özelliklerle bilgisayarla akıllı mobil cihazlar arasında bir kategoride bulunmaktadır (Jobs, 2010). Tabletler günümüzde oldukça geniş bir kullanıcı kitlesine hitap etmektedir. 2010 yılı ve sonrasında tabletlerin yaygınlaşmasında ve kullanılmasında ciddi bir artış olmuştur. Yapılan araştırmalar tabletlerin en çok koltukta ve yatakta e-mail okuma, oyun oynama, sosyal medya ağlarını ziyaret etme, bilgi araştırma ve alışveriş yapma gibi aktiviteleri gerçekleştirme amaçlı kullanıldığını göstermiştir (Gove ve Webb, 2011).

2016 yılında TÜİK tarafından yapılan araştırma ülkemizde tablet kullanımının %29,6 olduğunu göstermiştir (TÜİK, 2016). “Digital 2020: Global Digital Overview” adlı rapora göre ise ülkemizde nüfusun %45’i tablet kullanmaktadır. Bu oranlar ülkemizde tablet kullanımının arttığını göstermektedir.

Okul öncesi dönemde çocuklar tabletleri yeni şeyler öğrenmek, oyun oynamak, video izlemek gibi amaçlarla kullanmaktadır. Dokunmatik ekran teknolojisiyle birlikte çocuklar istedikleri şekillere basarak anne babalarının yardımı olmaksızın tabletleri kullanabilmektedir. Kullanmayı öğrendikçe bağımsızlıklarını geliştirmekte ve çocuklar yavaş yavaş çevrelerindeki yetişkinlerden daha az yardım istemeye başlamaktadır (Couse ve Chen, 2014).

Tabletlerin ortaya çıkmasıyla okul öncesi dönemdeki çocukların interneti kullanma oranlarının artması birbiriyle paralel olarak gelişmektedir. Baktığımızda günümüzde 1000'den fazla uygulama okul öncesi dönem çocuklarına hitap ediyor. Bu uygulamaların ve yeni oyunların tanıtılmasıyla okul öncesi dönemde tablet kullanımı daha da artmaktadır. Okul öncesi dönemde, 0-2 yaş aralığındaki çocukların %25'inin ve 3-5 yaş arasındaki çocukların %36'sının kendisine ait tableti bulunduğu belirtilmiştir (European Cooperation in Science and Technology (COST), 2016).

Okul öncesi dönemde çocukların tabletlerle geçirdikleri sürelerinin dikkat-odaklanma sürelerine ve genel olarak beyinsel işlevlerine etkisi konusunda endişeler belirtilmiştir fakat yapılan araştırmalarda dokunmatik teknolojilerin bu konu üzerine kesin bir zararını kanıtlamamıştır. Genel olarak yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocuklarda tabletlerin zararlı olabilecek etkilerini bu araçlarla ne yaptıkları ya da ne kadar uzun zaman vakit geçirdikleriyle ilişkili olduğunu ileri sürmektedir (Kaufmann, 2013).

2.8. Okul Öncesi Dönemde Ekran Tabanlı Medya Araçlarının Etkileri

Ekran tabanlı medya araçlarının artan yayılımı okul öncesi dönemdeki çocukların hayatlarındaki rolü üzerine daha fazla düşünme gereği doğurmuştur. Ekran tabanlı medya araçları ile bu araçlar sayesinde erişilen çeşitli oyun ve programlar çocuğun gelişimini etkileyen çevresel faktörler arasında yer almaktadır (Kılınç ve Kılınç, 2014).

Televizyon, telefon, bilgisayar, akıllı telefon gibi ekran tabanlı medya araçlarının çocukların gelişim alanlarını etkilediği düşüncesi gün geçtikçe daha da yaygınlaşmaktadır (Tüzün, 2002). Oyun, öğrenme ve keşfetme için sayısız fırsatlar sunabilen ekran tabanlı medya araçlarının doğru kullanımı çocukların öğrenme ve gelişimlerine, okula hazırlanmalarına olumlu katkılar sağlayabilirken (Fox ve Schirrmacher, 2012), aşırı ve kontrolsüz ekran tabanlı medya araçları kullanımı çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, motor ve dilsel gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Brown, 2011).

Ekran tabanlı medya araçlarının günlük yaşamımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmesi, çocukların dış mekân oyunlarının, çocukların akranlarıyla olan yüz yüze iletişimlerinin ve grup oyunlarının giderek azalmasına tek başına oynanan oyunların ise artmasına sebep olduğu görülmektedir (Rosen ve ark., 2014). Çocukların hareket halinde olmaları fiziksel gelişimleri için önem arz etmektedir. Ekran tabanlı medya araçları kullanarak uzun süre hareketsiz kalan çocukların kas ve kemiklerinde yetersiz gelişim, duruş bozuklukları,

motor becerilerde gerilik, obezite gibi gelişim sorunları görülmektedir (Yay, 2017). Aynı zamanda çocukların, aktif ve enerjik olmaları gereken okul öncesi dönemde, ekran tabanlı medya araçlarına bağlı kalan çocuklar enerjilerini boşaltamadıkları için saldırgan ve çevrelerine zarar verici tavırlar sergileyebilmektedir (İşçibaşı, 2011).

Dünya çapında ekran maruziyetinin yaşı ve süresi incelendiğinde yıldan yıla artan bir ekran maruziyeti söz konusudur. Çocukların ekranla tanışmaları en sık televizyon aracılığıyla gerçekleşmektedir fakat son yıllarda akıllı telefon, tablet ve bilgisayar ile tanışma sıklığının da giderek arttığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda sosyoekonomik düzeyi düşük ailelere sahip olan çocukların ekran maruziyetlerinin daha erken başladığı ve ekran maruziyet sürelerinin de daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Erken yaşlarda uzun süreli ekran maruziyeti olan çocukların sonraki dönemlerde de ekran maruziyetlerinin daha fazla olacağı iddia edilmektedir (Dennison vd., 2002).

Kanada’da örnekleme 3.455 okul öncesi dönem çocuğundan oluşan ve doğum kohortundan elde edilen verilerin analizine dayanan bir araştırma ekran süresi ile davranışsal problemler arasında bir doz-yanıt ilişkisi saptamıştır. Günde ortalama 1,4 saat ekran kullanımının tesbit edildiği örnekleme kritik olarak iki saatlik eşiğin üzerindeki ekran süresinin, klinik olarak anlamlı dışsallaştırma (örneğin başkaldıran, yıkıcı ve saldırgan davranışlar) morbiditesi ve özellikle dikkat sorunları riskinin artmasıyla ilişkilendirilmiştir (Tamana vd., 2019).

D.G. Singer ve J.L. Singer yaptıkları çalışmada ‘Barney ve Arkadaşları’, ‘Susam Sokağı’ ve ‘Mister Rogers’ gibi eğitici programların çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişim alanlarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir (Çamlıbel İrkin, 2012). Roseberry ve arkadaşları (2009), sosyal etkileşimli bir şekilde video izlemenin çocukların fiil kullanımını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Goodwin (2018) ise, teknolojik aletlerin aşırı ve kontrolsüz kullanımının çocukların akran ve ebeveynleriyle ilişkilerinde sorunlar ve aksaklıklar görülebileceğini belirtmiştir.

Hutton ve arkadaşları (2020), yaptıkları çalışmada 3-5 yaş aralığındaki çocukların ekran maruziyetinin beyin gelişiminin bilişsel fonksiyonları üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre; AAP’nin önerdiği sürelerden fazla ekranlı araçlarla vakit geçiren çocukların beyin gelişimlerinin olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. Aynı zamanda çocukların gelişiminde ekran tabanlı medya araçlarından yayılan elektromanyetik radyasyonun da olumsuz etkileri bulunmaktadır (Sage & Burgio, 2017).

Kirkorian, Wartella & Anderson (2008), yaptıkları çalışmada eğitsel ve yaşa uygun medya kullanımının akademik başarı ve bilişsel gelişim üzerine olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Lillard ve Peterson (2011), dört yaşındaki çocuklarla yaptıkları araştırmada yalnızca dokuz dakikalık bir televizyon programının çocukların bilişsel yürütme becerilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Zimmerman ve ark., (2004) ise, küçük yaşlarda ekran tabanlı medya araçlarıyla karşılaşan çocukların okul döneminde dikkat dağınıklığı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda belirtilen araştırma sonuçları dikkate alındığında Amerikan Pediatri Akademisi, 18 aydan küçük çocukların görüntülü sohbet dışında ekrana maruz kalmamasını, 18-24 ay aralığındaki çocukların sadece ebeveyn kontrolünde eğitici içeriklerle sınırlandırılmasını, 2-5 yaş aralığında ise ekran süresinin günde 1 saati aşmaması gerektiğini önermektedir (AAP, 2016). Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2019), 2 yaş altındaki çocukların ekran tabanlı medya araçlarıyla hiçbir şekilde zaman geçirmemesi gerektiğini, 2-4 yaş aralığındaki çocukların ise günde 1 saatten fazla ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalmaması gerektiğini bildirmektedir. TPD, 2015 yılı mart ayında yayınladığı makalesinde, 0-3 yaş aralığında çocukların olabildiğince ekrandan uzak tutulması gerektiğini ve ekran başında vakit geçirmemeleri gerektiğini, 3-6 yaş arasındaki çocukların ise günlük ekran sürelerinin 20-30 dakikayı geçmemesi gerektiğini önermektedir (TPD, 2015). Avustralya Sağlık Departmanı ise, 2 yaş öncesinde çocukların hiç televizyon izlememeleri gerektiğini, 2-5 yaş aralığında ise çocukların günde en fazla bir saat televizyon izleyebileceklerinin önerisinde bulunmuştur (Chandra ve ark.). Ayrıca Dünya Sağlık Örgütü, ebeveynlerin çocuklarıyla aktif olmayan bir şekilde zaman geçirirken çocuklarına hikâyeler anlatmak ve bir şeyler okumak konusunda yönlendirilmeleri gerektiğinin önemine dikkat çekmektedir (WHO, 2019).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ekran tabanlı medya araçlarının ve kitapların okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat, görsel algı ve dil gelişimi üzerine etkisi ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Serhatlıoğlu (2006) çalışmasında, televizyon programlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş arasındaki çocukların zihin ve dil gelişimleri üzerine etkilerine yönelik öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında tarama modelini kullanmıştır. Çalışmasını 2004-2005 yıllarında Elazığ ilindeki 30 ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıfları ve 5 bağımsız anaokulundan 60 öğretmen ve 524 ebeveyn ile gerçekleştirmiştir. Çalışmasında, çocukların çoğunluğunun hafta içi 1-2 saat hafta sonu ise 3-4 saat televizyon izlediklerini ve evde televizyon izleme süresini ebeveynlerin birlikte belirlediği ama program tercihlerini çocukların belirlediği sonuçlarına ulaşmıştır. Televizyon izleme saatlerinin 10.00-12.00 ve 18.00-21.00 saatleri arasında yoğunlaştığını ve çocukların çocuk programlarını tercih ettiklerini belirtmiştir. Çalışmada aynı zamanda, çocukların programlar hakkındaki görüşleri ebeveynleri ve öğretmenleriyle paylaştıkları ve programlarda gördükleri ya da duydukları yeni kavramlar hakkında sorular sordukları belirtilmiştir. Ebeveynler ve öğretmenler çocukların arkadaşlarıyla ve çevreleriyle kurdukları diyalogları sürdürmelerinde, anlattıkları hikâye, masal ve rüyalarda sınıf içi etkinliklerde televizyon programlarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada aynı zamanda ebeveynlerin çoğunluğunun çocukların televizyonda izlediklerine çok fazla karışmadıkları ve onları yönlendirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yengil, Döner Güner ve Topakkaya (2019), yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynlerinin teknolojik cihaz kullanım sıklığını öğrenmeyi amaçlamışlardır. Mustafa Kemal Üniversitesi Kreş ve Gündüz Bakımevi'ne giden 3-6 yaşlarında 53 okul öncesi çocuk ve 42 ebeveyn araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma bulguları, okul öncesi çocuklarda ve ebeveynlerinde teknolojik cihaz kullanımının yaygın olduğunu göstermiş ve çocukların ebeveynlerinin gözetimi altında olmadan sık teknolojik cihaz kullanması yürümeye ve konuşmaya geç başlama gibi olumsuz etkilere neden olduğu belirtilmiştir. Hem

ebeveynlerin hem de çocukların teknolojik cihazları sık kullanması birlikte geçirdikleri süreyi ve yaptıkları aktiviteyi azaltmaktadır.

Yalçın ve Erden (2018), "Okul öncesi çocuklarının akıllı cihaz kullanma durumları üzerine ebeveyn algılarının incelenmesi" isimli çalışmalarında ebeveyn algılarına göre çocukların akıllı cihaz kullanım durumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma niteldir ve çalışma grubunu anaokulun devam eden 30 çocuk ve annesi oluşturmaktadır. Katılımcılar akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisine yönelik etkileri teması; olumlu ve olumsuz alt temaları altında incelenmiştir ve olumlu etkiler temasında akıllı cihazlar aracılığıyla çocuklarda, empati becerisi, paylaşma ve kardeş sevgisinin arttığı ayrıca çocukların iletişim becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Olumsuz etkiler temasında ise katılımcıların çoğunluğu çocuklarda; iletişim kopukluğu (bağımlılık), konuşma bozukluğu gibi olumsuz tutum ve davranışların ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Kılınç (2015), yaptığı araştırmada ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarının teknoloji kullanımına yönelik düşüncelerinde ebeveynlerin cinsiyetine, çocukların devam ettikleri okul türü, ebeveynlerin yaş aralığı, ebeveyn öğrenim durumu, evde internet bağlantısı, ebeveynlerin bilgisayar kullanım sıklığı ve çocukların bilgisayar kullanım sıklığı değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, ebeveynlerin okul öncesi dönemde teknoloji kullanımında aile rehberliğine önem verdikleri, çocukların sıklıkla teknolojik aletler kullanmalarının onların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkilediklerini düşündükleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin çocuklarının teknolojik alet kullanma becerilerinin iyi olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Özkılıç ve Kabul (2019), "Üç yaş çocuklarda teknolojik alet kullanımının sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerin incelenmesi" isimli çalışmada bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen veya yeni başlamış 3 yaş (36-47 ay) çocukları ile üç aydan uzun süredir bir okul öncesi eğitim kurumuna giden 3 yaş (36-47 ay) çocuklarının tablet kullanma, akıllı telefonla oynama, televizyon seyretme sürelerinin sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu 153 çocuktan oluşmaktadır ve araştırmanın bulgularına göre akıllı telefon ile oynayan çocukların dil gelişim düzeyleri diğer çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır. Daha az süre televizyon izleyen, anne-babası lisans ve lisansüstü eğitime sahip olan, Türkçeyi iyi bilen ve anadili Türkçe olan

bakıcılara sahip olanların, akıllı telefonu annesi ile oynayan çocukların ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların dil gelişim düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Unutkan (2006), “Anne Babaların Kitap Okumaya İlgilerinin Çocukların Dil Gelişimi Açısından İlköğretime Hazır Bulunuşluğuna Etkisi” isimli çalışmasında 150 çocuk ve onların aileleriyle çalışmıştır. Çalışmada anne ve babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazırbulunuşluğa etkisi incelenmiştir. Yapılan tarama araştırmasında, kitap okumaya karşı ilgili anne ve babaların çocuklarının dil gelişimi açısından daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca kendisine ait kitapları olan ve ebeveynleri tarafından kitap okunan çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır olmada daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Tezel, Arslan Çiftçi ve Uyanık (2019), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuklarına kitap okuma ve kitap satın almalarına dair görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmada 292 anneden soru formları ile nicel veri, 9 anne ile yaptıkları yüz yüze görüşmede nitel veri elde etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, annelerin çoğunluğu ayda bir kere kitap okuduklarını, evde kendilerine ve eşlerine ait 0-5 arasında kitap olduğunu, çocuklarına iki-üç günde bir kitap okuduklarını, yaklaşık üç yaşlarında çocuklarına kitap okumaya başladıklarını ve ayda bir ya da iki kere çocuklarına kitap aldıklarını belirtmişlerdir.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Landhuis ve arkadaşları (2007), 1972-1973 yılları arasında Yeni Zellanda’daki Dunedin’de doğan 1000 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan 5-11 yaşları arasındaki çocuklara günde ortalama 2 saat televizyon seyrettirmişlerdir. 13-15 yaşları arasındaki çocuklara ise günde ortalama 3 saat televizyon seyrettirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; günde iki saatten fazla televizyon seyreden çocukların ileriki yaşlarda farklı seviyelerde dikkat eksikliği problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir.

Linebarger ve Walker (2005), yaptıkları çalışmada altı aylıktan otuz aylık olana kadar 51 çocuğu gözlemlemişler ve izletilen çizgi filmlerin dil gelişimleri üzerine etkisini araştırmışlardır. Çalışmada çizgi film kahramanları arasında çocukları konuşmaya teşvik eden, çocuklara sorular yönelten ve yeni kelimeler kullanan karakterlerin bulunması çocukların dil gelişimlerini geliştirdiği gözlenmiştir. Fakat bu çalışmada yalnızca diyalog halinde olan olayların izlendiği çizgi filmlerin çocukların dil gelişimleri üzerine etkisi ölçülmemiştir.

Da Gaetano (2015), çocukların görsel medya ile ilişkisini ve bu ilişkinin çocukların dikkatleri üzerine etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada bir çocuğun 5 yaşına kadar ortalama 5000 saat televizyon izlediğini belirtmiştir ve bu sürenin dört senelik bir üniversiteyi bitirmek için harcanan zaman dilimine eşit olduğunu ifade etmiştir. Çocukların ne kadar erken pasif televizyon izleme alışkanlığı edinirlerse dikkat sürelerinin o kadar normal bir şekilde gelişmeyeceğini ve çocukların izledikleri görüntülerin hızı ne kadar hızlı olursa çocukların izlemeye devam etme olasılıkları arttığını ve dikkat sürelerinin de o kadar sarsıldığını söylemiştir. Aynı zamanda çocukların haftada ideal televizyon seyretme süresinin beş ile yedi saat arasında olması gerektiğini belirtmiş ve televizyon izleme süresinin günde muhakkak iki saatin altında ve ebeveyn gözetimiyle olması gerektiğini belirtmiştir.

Zimmerman ve arkadaşları (2004), yaptıkları çalışmada 3 yaş öncesi ve 3-5 yaş arasında televizyon izleyen çocukların 6-7 yaşlarında zihinsel sonuçlarını test etmişlerdir. Araştırmaya katılan 3 yaşındaki çocukların günde ortalama 3.6 saat televizyon izledikleri ve dikkat problemi açısından %27 risk taşıdıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada aynı zamanda televizyondaki aşırı uyaranların bebeklerin beyin gelişimini olumsuz etkilediği ve 3 yaşından önce televizyon seyretme ile 7 yaşında artmış dikkat sorunları arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır.

Swing, Gentile, Anderson ve ark., (2010), yaptıkları araştırmada ekran başında geçirilen süre ile kısa dikkat süresi arasında bir bağlantı olduğunu belirtmişlerdir. Önerilen günlük iki saatlik ekran zamanını aşan çocukların sınıfta dikkat eksikliği yaşama ihtimallerinin 1,5-2 kat arttığını saptamışlardır. Aynı çalışma bu çocukların kendi kendilerini kontrol etme becerilerinin daha az ve daha fazla dürtüsel olmaya meyilli olduklarını göstermiştir.

Mares ve Pan (2013), Susam Sokağı'nı ve okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkisini inceleyen çok sayıda araştırmayı değerlendirmişlerdir. Eğitsel ve yaşa uygun içeriklerin çocukların öğrenmelerinde faydalı olduğu, dil ve bilişsel gelişimlerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ophir, Nass ve Wagner (2009), yaptıkları araştırmada çoklu görevin yani birden çok teknolojik ürünü veya aynı cihazdaki birden çok fonksiyonu birlikte kullanmanın çocukların işler belleğinde aşırı yüklemeye yol açtığını, yorgunluğa sebep olduğunu, çocukların dikkatini böldüğünü ve onları bilgiyi sığ yüzeysel seviyelerde işlemeye zorladığını belirtmişlerdir.

Neumann (2014), 109 okul öncesi çocuğunun evdeki tablet cihaza erişiminin onların okuryazarlık becerilerini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Bulgular bir tablet cihaza erişebilen 3-5 yaş aralığındaki çocukların okuryazarlık becerilerinin (daha iyi harf ve ses bilgisi

ile isim yazma becerisi) bu erişime sahip olmayan akranlarından daha üstün olduğunu göstermiştir. Burada çalışmanın korelasyon çalışması olduğuna dikkat etmek önemlidir. Tablet cihazların öğrenmeyi daha iyi hale getirdiğini kanıtlamamış ancak tablet cihazlara erişim ile okuryazarlık arasında ilişki olduğunu göstermiştir.

Green ve Bavelier (2009), video oyunları oynamanın çocukların görsel bilgiyi daha iyi işlediklerini ve çevrelerinde olup bitenleri daha iyi algıladıklarını keşfetmişlerdir. Tekrarlanan deneyler hızlı ritimli aksiyon video oyunu oynamanın görsel-mekânsal becerileri arttırdığını, bunun da şekil ve örüntüleri çözme ve görseller arasındaki ilişkiyi bulma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Regensburg Üniversitesi araştırmacılarından Antonietti vd., (2011), okul öncesi ve ilkokul dönemindeki 266 çocukla yürüttükleri çalışmada, çocukların zihinsel canlandırma becerilerini ve dijital cihazlarla geçirdikleri süreyi on ay arayla iki kez ölçmüşlerdir. Sonuçlar, ekranla daha fazla zaman geçiren çocukların zihinsel canlandırma testinde düşük performans sergilediklerini göstermiştir. Araştırmacılar ekranların çocuklara hazır imgeler sunarak onların aktif imge üretme fırsatını elinden aldığını belirtmişlerdir.

Deloache, Chiong, Sherman ve arkadaşları (2010), bebekler için hazırlanmış programların bebeğin dil öğrenmesine bir etkisi olup olmadığını anlamak için yürüttükleri çalışmaya 12-18 ay arasında 72 bebek katılmıştır. Dört hafta süren çalışmada bebeklerin görsel medyadan neyi ne kadar öğrendikleri dört farklı koşulda araştırıldı. İlk koşulda bebekler yaşlarına yönelik içeriğe sahip bir televizyon programını ebeveynleriyle birlikte ve etkileşim halinde izlediler. Bu koşuldaki ailelerden bebekleri ile bu programı haftanın en az 5 günü izlemesi istendi. İkinci koşuldaki bebekler videoyu birinci gruptakiler kadar ancak tek başlarına izlediler. Üçüncü koşuldaki bebeklere video gösterilmedi ve ebeveynlerden çocuğuna videoda tanıtılan 25 kelimeyi kendi yöntemleriyle öğretilmesi istendi. Son koşuldaki bebekler ise kontrol grubunu oluşturdu ve herhangi bir müdahaleye maruz kalmadı. Dört haftalık süre sonucunda, çocukların 25 kelimeden kaçını öğrendiği ölçüldü. Sonuçlara göre, kelimeleri ebeveynlerinden öğrenen ve herhangi bir video izlemeyen bebekler en çok kelimeyi öğrendi. Bu sonuçlar küçük bebeklerin dili ve yeni kelimeleri en iyi şekilde sosyal etkileşimlerden öğrendiğini gösteriyor. Küçük yaşlardaki çocuklar için televizyonda gösterilen görüntüler gerçek hayatla bağdaşmadığı için, çocuklar kelimeler ve nesneler arasında eşleştirme yapamıyor ve yeni kelimeler öğrenemiyor. Anaokulu yaşlarındaki daha büyük çocukların televizyondan yeni kelime ve kavramlar öğrenebileceği başka çalışmalar ile gösterilmiş olsa da

bu durum daha küçük çocuklar için geçerli değil. Çocuklarla bol bol konuşmak ve dikkat gösterdikleri nesneler hakkında onların anlayabileceği bir dil ile bilgiler vermek dil gelişimi için en faydalı yöntem gibi görünüyor.

Ewin, Reupert, McLean & Ewin (2021), iki farklı oyun türü esnasında ebeveynlerin çocuklarına yönelttikleri konuşmaları incelemiştir. İki ila dört yaşları arasında çocukları olan ebeveynlerden veri toplanan bu araştırma, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte dijital olmayan geleneksel oyuncaklarla kurulan oyunlarda daha fazla yeni kelime kullandığını gösterdi. Bu bulgular küçük yaştaki çocuklarla oynarken dijital oyunlardan ziyade dijital olmayan oyuncakların tercih edilmesinin dil gelişimi açısından daha olumlu sonuçları olabileceğini gösteriyor.

Bennet, Wiegel ve Martin (2002), yaptıkları çalışmada aile çevresi ile çocuğun okuma-yazma ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya yaşları 3-4 aralığında seyreden 143 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri dahil edilmiştir. Yapılan tarama araştırmasında farklı ölçeklerle veriler toplanmıştır. Araştırmada anne babaların evde çocuklarına kitap okumalarının çocukların dil ve okuma becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Oghi ve arkadaşları (2010), Japonya’da yaşları 18-30 ay aralığında seyreden 15 çocuk ve bu çocukların anneleriyle yaptıkları çalışmada video ile öykü dinletilen ve anneleri tarafından kitap okunan bebeklerin okuma süreleri boyunca nöral aktivasyonlarını karşılaştırmışlardır. Kesitsel desen kullanılarak tasarlanan çalışmada annelerini dinleyen bebeklerin dikkat, hafıza, yürütücü işlevler ve dil gibi bilişsel işlevlerden sorumlu frontal bölgedeki nöral aktivitenin, video izleyen çocuklara kıyasla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yukarıda sunulmuş olan ilgili araştırmalar incelemiş oldukları konu ve değişkenler bağlamında özetlenecek olursa, yurtiçinde yapılan araştırmaların çocukların teknolojik cihaz kullanımı üzerine ebeveyn ve öğretmen görüşleri üzerine yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, çocuklarda teknolojik cihaz kullanımının yaygın olduğu konusunda sonuç birliği içerisindedir. Aynı zamanda yapılan araştırmalarda, ebeveynlerin çocukların teknolojik cihaz kullanımlarının gelişim alanlarını hem olumlu hem olumsuz etkilediği yönünde görüşleri olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okul öncesi dönemde kitap

okuma deneyimlerinin çocukların gelişim alanları üzerine etkilerine yönelik oldukça sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarına kitap okumaya başlama yaşlarının oldukça geç olduğunu, ebeveynlerin gün içerisinde çocuklarıyla birlikte kitap okumaya ayırdıkları sürelerin ise oldukça az olduğunu ortaya koymuştur. Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise; çalışma sonuçları genel olarak fazla ekran maruziyetinin çocukların gelişim alanlarını olumsuz etkilediğine işaret etmektedir. Ayrıca çalışmaların, ebeveynleri tarafından kitap okunan çocukların kitap okunmayan çocuklara kıyasla dil ve okuma becerilerinde, dikkat, hafıza yürütücü işlevler gibi bilişsel gelişim alanlarında önemli gelişmeler olduğu yönünde sonuçlar ortaya koyduğu dikkat çekmektedir. Sonuç olarak alanyazın gözden geçirildiğinde, özellikle ülkemizde ekran tabanlı medya araçları kullanımının ve kitap okuma deneyimlerinin çocukların gelişim alanlarını ne yönde etkilediğine dair çalışmaların yapılması alanyazındaki bu boşluğun doldurulması ve toplumda bir farkındalık oluşturulması açısından önemli görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma yaklaşımı ise çoklu durum çalışması deseni olarak belirlenmiştir. Yin (2014) birden fazla durumun çalışma kapsamına alındığı araştırmaları çoklu durum çalışması adı altında değerlendirmektedir. Durum çalışması (case study) bir kişi, bir grup insan veya bir olay hakkında olabildiğince genellemeler yapmayı amaçlayan yoğun bir çalışma türüdür (Jacobsen, 2002, akt. Gustafsson, 2017). Bir çalışma birden fazla “tek vaka” (one single case) içerdiğinde, çoklu vaka (durum) çalışmasına gereksinim vardır. Tek durum çalışması ile çoklu durum çalışması arasındaki fark araştırmacının durumlar/vakalar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri anlamak için birden fazla durumu incelemesidir (Baxter ve Jack, 2008). Diğer bir fark ise, araştırmacının verileri hem her durum içinde hem de durumlar arasında analiz edebilmesidir (Yin, 2003). Durum çalışmaları birbirleriyle karşılaştırıldığında, araştırmacı aynı zamanda karşıtlık ve benzerliklerden hareketle alanyazına katkılar sağlayabilmektedir (Vannoni, 2015).

Nitel araştırmalarda belirlenen olgu, olay ya da durumun derinlemesine incelenerek araştırılması betimlenmesi ve konu hakkında detaylı verilere erişebilme amacı vardır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırmalar hakkında az bilgiye sahip olunan bir fenomenin arkasında yatan nedenleri anlamak için de kullanılmaktadır (Strauss ve Corbin, 1990). Bu bağlamda çalışmanın başlıca odağı olan okul öncesi dönemdeki çocukların ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalma durumlarının çocukların gelişim alanlarına etkisi dünyada özelde ise ülkemizde hakkında araştırmanın az olduğu bu sebeple de bilinenin azlığından bahsedilebilecek bir araştırma odağıdır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve dokümanların parçaları birleştirilerek daha büyük parçalara ulaşılmaktadır ve tüm bu işlemler yapılırken özelden genele doğru yol izlenmektedir. Sonuç olarak elde edilen veriler fazlasıyla açıklayıcı olmaktadır. Elde edilen veriler rakamlardan ziyade kelimelerle ifade edilebilirken araştırmacı bu doğrultuda

katılımcıların görüşlerine de yer verebilmektedir (Merriam, 2017/2018). Bu süreçte nitel araştırmacının asıl görevi, olayın iç yüzüne hâkim kimselerin kişisel bakış açılarından hareketle elde edilen verileri araştırmanın amacı ve araştırma soruları ile ilişkilendirmektir (Christensen vd, 2020). Cresswell (2007), durum çalışmasını, gözlem, görüşme, rapor, belge görsel ve işitsel materyaller gibi derinlemesine veri toplamaya imkân kılan veri toplama araçları aracılığıyla bir ya da daha fazla durumu ortaya koyabilen nitel araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Durum çalışmalarında, bir ya da birden fazla duruma ilişkin etmenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılmakta ve ilgili durum ya da durumları nasıl etkilediği üzerine derinlemesine araştırma yapılmaktadır (Altunışık vd., 2015). Bu kapsamda durum çalışmaları parçalardan oluşan bir sistemin analizinin yapılması gibi çoklu durumların karşılaştırılarak aralarındaki benzerlik ve farklılıkların bulunmasına imkân sağlamaktadır (Christensen vd, 2020).

Buradan hareketle, araştırmacı ölçüsüz ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalma durumlarının ve zayıf kitap etkileşim deneyimlerinin çocukların dikkat, görsel algı ve dil gelişimi üzerine etkisini derinlemesine incelenmek amacıyla bu deseni tercih etmiştir.

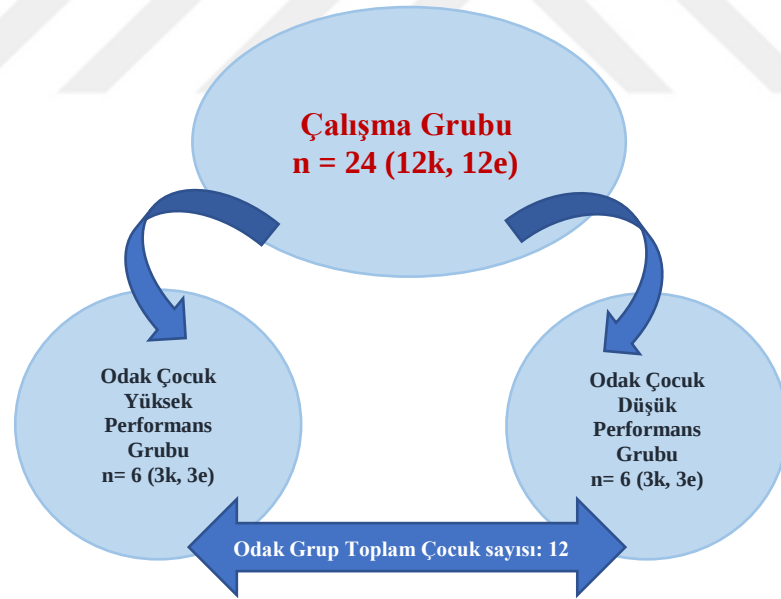
3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinde Kepez, Muratpaşa ve Konyaaltı ilçelerine bağlı Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan resmi bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında kayıtlı, ruhsal ve fiziksel yönden sağlıklı, tipik gelişim gösteren 5-6 yaş grubundaki okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Araştırmadaki ilçe ve okulları belirlemede oransız küme örnekleme yöntemi ile benzer bir biçimde öncelikle 3 ilçe ardından her ilçeden 2 anaokulu olmak üzere toplam 6 resmi bağımsız anaokulu seçilmiştir ve her okuldan dört çocuk araştırmaya dâhil edilerek araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 24 çocuğun 12'si kız 12'si erkektir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine paralel bir biçimde belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmada ele alınacak probleme ilişkin önceden belirlenen niteliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumlar üzerinde çalışılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların tipik gelişim özellikleri göstermesi ve takvim yaşlarının 60-72 ay aralığında olması ölçüt olarak belirlenmiştir ve çocuklar rastgele seçilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan çocuklara veri toplama araçlarında belirtilen Frankfurter Konsantrasyon Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi

Tanımlama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme testleri uygulanmıştır. Araştırmacı testlerin uygulayıcı belgelerine sahiptir (EK-9). Testlerin uygulanmasının ardından çocukların testlerden elde ettikleri puanlar hesaplanmış ve puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Test puanları araştırmacılar tarafından yorumlanarak 6 kız 6 erkek toplamda 12 çocuk odak çocuk olarak belirlenmiştir. Odak çocukların belirlenmesinde test puanları çalışma grubuna göre görece düşük olan 3 kız 3 erkek toplam 6 çocuk odak çocuk düşük performans grubuna ve test puanları çalışma grubuna göre görece yüksek olan 3 kız 3 erkek toplam 6 çocuk odak çocuk yüksek performans grubuna dâhil edilmiştir (bkz. Şekil 1).

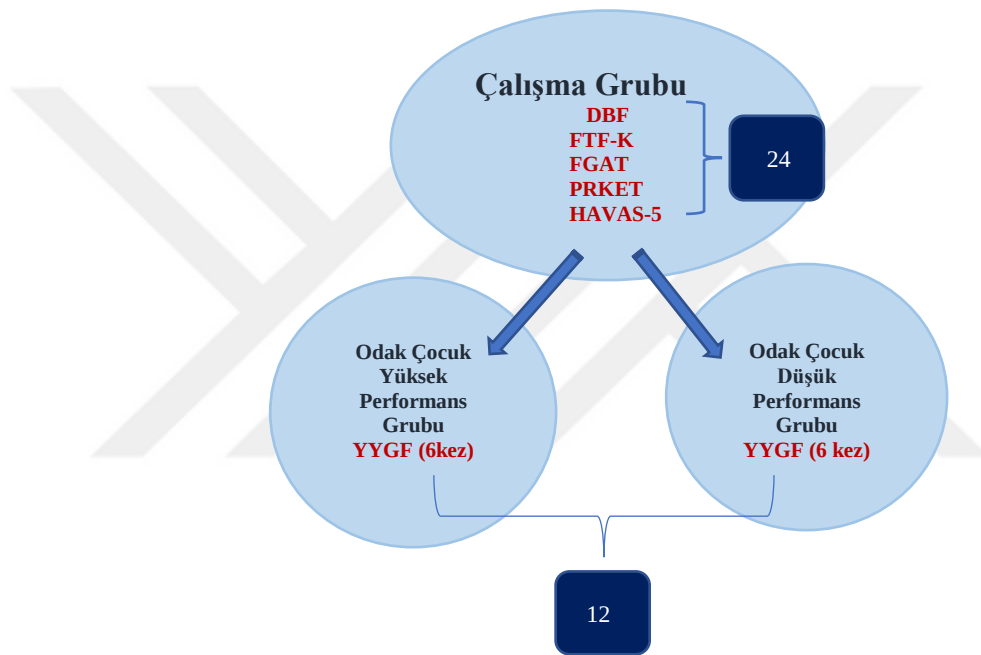
Odak çocukların anneleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek araştırma sorularına cevap aranmıştır. Burada amaçlanan, görece küçük çalışma grubu oluşturarak araştırmanın problemine taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en iyi derecede yansıtabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).



Şekil 1: Çalışma Grubu

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak DBF (Demografik Bilgi Formu), FTF-K (Frankfurter Konsantrasyon Testi), FGAT (Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi), PRKET (Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testi) ve HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ile YYGF (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu) kullanılmıştır.



Şekil 2: Veri Toplama Araçları Kullanım Sayısı

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Çalışma grubunu oluşturan çocukların anne-babalarının ve bakımını üstlenen diğer kişilerin demografik özelliklerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan formda çocuğun doğum tarihi ve cinsiyeti ile teşhisi konulmuş herhangi bir gelişimsel sorunu olup olmadığı, anne-babaların ve bakımını üstlenen kişilerin yaşı, öğrenim durumu, mesleği, aylık ortalama gelirleri ile ilgili 17 sorudan oluşan formdur. Form çocukların anne-babaları tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. FTF-K (5-6 yaşındaki çocuklar için Konsantrasyon-Dikkat Toplama Testi)

Frankfurter konsantrasyon testi 5-6 yaş arasındaki çocuklara bireysel olarak uygulanan ve çocukların dikkat toplama becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmış testtir. Raatz & Möhling (1971) tarafından geliştirilmiş olan ve çocukların dikkat toplama becerilerini ölçen Frankfurter dikkat testi karışık halde verilmiş elma ve armut resimlerinden oluşmaktadır. Çocuklardan 90 saniye içerisinde karışık halde verilmiş elma ve armutların içerisinde armutları bulmaları ve işaretlemeleri istenmektedir (Kuşcu, 2010).

FTF-K testinin güvenilirliğinin tespitinde test-tekrar test metodu kullanılmıştır. Testin standardizasyon çalışması 1970-1971 yılları arasında Batı Almanya'nın farklı bölgelerindeki anaokullarında 1170 çocukla gerçekleştirilmiştir. Test 1968 yılında 5-6 yaşlarındaki 266 çocuğa uygulanmıştır. 1969 yılında testin güvenilirlik çalışmaları 20 çocuk yuvasında 100 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Otuz dakika ara ile 100 çocuğa uygulanan testin güvenilirlik katsayısı $r=.79$ olarak tespit edilmiştir (Raatz ve Möhling, 1971). 1971 yılında testin güvenilirliğini belirlemek için iki çocuk yuvasında 29 çocukla test tekrar test metodu ile tespit edilen güvenilirlik katsayısının $r=.85$ olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada uygulanan testler arasındaki zaman dilimi üç haftadır (Raatz ve Möhling, 1971). Ölçek araştırmacılar tarafından her çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır (Kaymak, 1995). 2018 yılında ise Türk çocukları üzerinde bir çalışma yapılarak testin güvenilirlik ve geçerlilik açısından uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gözüm ve Kandır, 2018).

Çocuğun 90 saniyede çizdiği armut sayısı ham puanı oluşturmaktadır. Yaş ve cinsiyet sonucu etkileyeceği için düzeltilmiş puan hesaplaması da yapılmaktadır. Düzeltilmiş puanın hesaplaması, çocuğun takvim yaşı ile düzeltilmiş puan tablosundan karşılık gelen puanın ham puana eklenmesi ile yapılmaktadır. Ham puan ile düzeltilmiş puanın toplamı son değeri vermektedir.

3.3.3. Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi

FGAT 1963 yılında Marianne Frostig tarafından geliştirilmiştir. Test 3-9 yaş arasındaki çocuklara uygulanan ve görsel algılamayı saptamaya yönelik kullanılan bir performans testidir. Uygulama süresinde herhangi bir kısıtlama olmayıp 35-40 dakika sürebilmektedir (Wiederholt, 1971). Bireysel ve grup şeklinde uygulanabilmektedir. Bir kâğıt kalem testi olup görsel algıyı 5 boyutta değerlendirilmektedir.

Bunlar;

1. Göz Motor Koordinasyonu
2. Şekil Zemin Ayırımı
3. Şekil Sabitliği
4. Mekânda Konumun Algılanması
5. Mekânsal İlişkilerin Algılanması (Fullwood, 1968).

Göz Motor Koordinasyonu Alt Testi

Kesintisiz düz kavisli veya açılı çizgileri, genişlikleri farklı sınırlar arasında ya da rehber çizgiler olmaksızın bir noktadan diğerine çizmeyi içeren bir el-göz koordinasyon testidir. Bu alt testte 16 soru vardır ve maksimum 30 puan alınabilmektedir. Bu alandaki her madde (item) için 0 ile 2 arasında puanlama yapılmaktadır. Verilen paralel çizgiler arasında sınırlara değmeden ve dışına çıkmadan yapılan düzgün bir çizim 2 puan almaktadır. Kenardaki çizgilere değen bir çizim 1 puan alırken, paralellerin dışına çıkan, kesikli, başlangıç bitim noktalarının çok dışından ya da içinden başlayan çizim ise 0 puan almaktadır.

Şekil-Zemin Ayırımı Alt Testi

Giderek karmaşıklaşan zeminler üzerinde şekillerin algılanmasını içerir. Bu kategoride kesişen ve gizlenmiş geometrik şekiller kullanılmıştır. Bu alt testte 8 soru bulunmaktadır ve maksimum 20 puan alınabilmektedir. Her madde (item) 0 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Burada el-göz koordinasyonu önemli değildir. Önemli olan şeklin ayırt edilmesidir. Çocuğun karışık bir zeminden bulduğu her şekil için 1 puan verilmektedir.

Şekil Sabitliği Alt Testi

Şekil sabitliği alt testi bir nesnenin boyutunun, gölgesinin, konumunun tanınarak onun benzerlerinden ayırt edilmesidir. Bu alt testte çember, kare, dikdörtgen, elips ve paralelkenar kullanılmıştır ve bu kategoride şekillerin farklı pozisyonlarda algılanma becerisini ölçülmektedir. Bu alt testte 17 şekil vardır. Her item 0 ya da 1 olarak puanlanmaktadır. Birinci bölümde çocuktan 4 daire ve 5 kare, ikinci bölümde 2 daire 6 kare bulup çizmesi istenmektedir. Her doğru cevap için çocuğa 1 puan verilmektedir. Yanlış çizimler -1 puan olarak puanlanmaktadır.

Mekânda Konumun Algılanması Alt Testi

Bu bölüm seriler halinde sunulan şekillerin tersine çevrilmelerine ya da döndürülmelerine dikkat edilmesini içermektedir. İyi bilinen objelerin şematik çizimleri kullanılmıştır. Şekilleri farklı konumlarda algılayabilme becerisini ölçmektedir. Her item 0 ya da 1 olarak puanlanmaktadır. Toplam puan 8'dir. Çocuk bu alanda doğru şekli işaretlerse ya da yanlışları işaretleyerek doğru boş bırakırsa 1 puan almaktadır.

Mekânsal İlişkilerin Algılanması Alt Testi

Bu kategoride çocuktan çeşitli uzunluk ve açılarının kullanıldığı bu form ve paternleri kopya etmesi istenmektedir. Noktalardan yararlanılır. Şekli oluşturan öğeleri analiz edebilme becerisini ölçmektedir. Bu alanda maksimum 8 puan alınabilir ve her item 0 ve 1 olarak puanlanır. Bu alanda çocuğun düzgün çizgi çizmesi değil, örneği gösterilen bölümlerde çizgi çizmesi önemlidir. Bu kategoride çocuk çizdiği her doğru şekil için 1 puan almaktadır. Ölçeğin toplamından alınabilecek en yüksek puan ise 83'tür. Uygulamada kullanılan materyaller; 5 alt testten oluşan 35 sayfa uygulama kâğıdı, yeşil, mavi, kırmızı ve kahverengi renkte kurşun boya kalemleri, 12 resimden oluşan demonstrasyon kağıtlarıdır.

Testin stardizasyonu 3-9 yaşları arasındaki 2116 normal çocukla yapılan çalışmalarla neticelenmiştir. Test geliştirildiğinden bu yana görsel algı yeteneği üzerine yapılmış olan araştırmalarda en sık kullanılan test olma niteliği taşımaktadır. Sökmen 1994 yılında beş yaş çocukları için testin güvenirlik çalışmasını yapmış, testin genel ve alt alanlarındaki devamlılık katsayısının 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu tespit etmiştir. (Sökmen, 1994; Tuğrul et al., 2002). Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi okul öncesi dönemdeki ve birinci sınıftaki çocuklarda tarama aracı olarak kullanılabilirken, öğrenme güçlüğü yaşayan daha büyük yaştaki çocuklarda klinik değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir. Her bir alt alana ait standart puanlama kriterleri ve her alt alandan alınan puanların standart puan karşılığı vardır (Tuğrul, Erkan, Aral ve Etikan, 2002). Standart puan yüzde tablolarından elde edilmektedir ve çocuğun yaşına karşılık gelen kolondaki puandır.

3.3.4. Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testi

Asıl formu İngilizce (Peabody Picture-Vocabulary Test) olan test, çocukların alıcı dil gelişimlerini belirlemek amacıyla 1959 yılında ABD'de Lloyd M. Dunn tarafından

geliştirilmiştir. Test Fulbright görevlisi Dr. Jack Katz ve arkadaşları (1974) tarafından Türkçeye uyarlanarak normları geliştirilmiş ve Türk çocuklarına uygulanmıştır.

Türkçeye uyarlanan formun çeviri işlemleri ana dili Türkçe olan dört, ana dili İngilizce olan bir, her iki dili iyi bilen iki olmak üzere yedi kişi tarafından İngilizce-Türkçe sözlük kullanılarak yapılmıştır. Türkçe çevirisinin kontrolü her iki dile de hâkim çeşitli kişilerce yapılmıştır. Sonrasında bir grup çocuk üzerinde testin uygulaması yapılarak Türk kültürüne uymayan resim ve kelimeler üzerinde değişikliklere gidilmiştir. Katz ve arkadaşları (1974) tarafından testin Türkiye’de yapılan yapı geçerliğinde 21 kız ile 21 erkeğin puanları t testi kullanılarak karşılaştırılmış ve istenilen yönde anlamlı cinsiyet farkı bulunmamıştır. Aynı zamanda şehirde ve köyde yaşayan çocuklardan elde edilen puanlar da t testi aracılığıyla karşılaştırılmış ve şehir çocuklarının lehine .01 düzeyinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır (Öner, 1997). PRKET, 1970’li yıllardan bu yana en çok kullanılan resim-kelime testidir. Dunn & Dunn (1997) tarafından yapılan testin III. basımının güvenirlik çalışmasında cronbach alpha kat sayısı .91 ile .93 arasında değişiklik göstermiştir. Testin güvenirliği ise 0.71 ile 0.81 arasında değişim göstermektedir.

Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testi 2-12 yaş arasındaki çocuklara bireysel olarak uygulanan bir test olup çocukların kelime bilgisinin gelişimini ölçen bir performans testidir. Peabody resim kelime testi çocukların alıcı dil gelişimleriyle ilgili bilgi veren bir testtir. Teste başlamadan önce çocuğun takvim yaşı hesaplanmaktadır. Test üzerinde 4 adet resim bulunan 100 adet karttan oluşmaktadır ve çocuğun her kart üzerinde bulunan 4 adet resim arasından kendisine söylenen kelimeye uygun olan resmi göstermesi beklenmektedir. Verdiği her doğru yanıt için 1 puan verilmektedir. Test çocuğa sorulan son 8 sorudan 6 tanesine yanlış cevap verene kadar devam ettirilmektedir. Son 8 sorudan 6 tanesine yanlış cevap alındıysa test bitirilmektedir.

Test bittikten sonra çocuğun aldığı toplam puan testin ham puanını oluşturmaktadır. Bu ham puan çocuğun yaşadığı yere göre ‘köy-şehir-gecekondu’ Alıcı Dil Yaşını Bulma Çizelgesi üzerinden alıcı dil yaşına çevrilerek bulunmaktadır (Peabody Resim-Kelime Testi Kullanma Kılavuzu, 1972, Akt. Bekir, 2004; Öner, 2008). Peabody Resim Kelime Testi’nden alınabilecek en düşük puan 0 iken en yüksek puan 100 dür. Testin uygulamasında bir zaman kısıtlaması olmayıp ortalama 10-15 dakikada yanıtlanabilmektedir (Taner, 2003).

3.3.5. HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı)

Almanya'nın Hamburg Eyaleti Eğitim ve Spor Bakanlığı'nın teşvikiyle 2002 yılında geliştirilmiş olan HAVAS-5, çocukların dil seviyelerinin tanılanmasını sağlamaktadır. HAVAS-5 okula başlamalarına bir yıl kalmış ya da yeni okula başlamış olan 5-7 yaş aralığındaki çocuklara uygulanabilmekte ve çocuklarla yüz yüze görüşme esasına dayanmaktadır. Hamburg Dil Seviyesi Tanılama aracının geliştirilmesinde Hamburg eyaletinde iki dilli eğitim modeliyle eğitim gören 7 farklı ilkokuldaki Türk ve Alman çocuklarıyla çalışılmıştır. HAVAS-5 yalnızca çok dilli çocukların değil tek dilli çocukların da seviyelerini belirleyebilmek için uygulanmaktadır. Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı 2003 yılında Hamburg'daki bütün ilkokullarda uygulanmıştır. HAVAS-5 ayrıca Almanca, İtalyanca, Rusça, Türkçe, Portekizce ve Polonya dillerinde uygulanabilmektedir (Reich & Roth 2007).

HAVAS-5 uygulamasında “Kedi ve Kuş” isimli resimli hikâyenin çocuklar tarafından tasvir edilmesi istenir. Uygulama esnasında çocuklara aralıklı olarak sorular yöneltilir ve yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınır. Altı hikâyeden oluşan resimli hikâye bir kedi ile bir kuş arasında geçen olayları anlatmaktadır. Resimler çocukları konuşmaya teşvik edici uyarıcılar olarak görülmektedir. Uygulama esnasında çocuklara bu resimler gösterilmekte ve çocuklardan hikâyeyi anlatmaları beklenmektedir. Uygulama sonrası konuşmalar transkript edilir ve ayrıntılı bir değerlendirme formu ile analiz edilir.

Değerlendirme formunda yer alan kategoriler;

1. Görevini Yerine Getirme Kategorisi
2. İletişimsel Yeterlilik Kategorisi
3. Kelime Dağarcığı Kategorisi
4. Dilbilgisi Kategorisi
5. Cümle Üretimi – Bağlaç Kullanımı Kategorisi

Görevini Yerine Getirme Kategorisi

Bu bölümde çocuktan beklenen “Kedi ve Kuş” adlı hikâyede yer alan resimdeki sahnelerin olabildiğince doğru bir şekilde tasvir edilmesidir. Hikâye ne kadar ayrıntılı anlatılırsa çocuk o oranda puan almaktadır. Bu bölümde erişilebilecek en yüksek puan 36’dır. Testin sonunda çocuğa “Kedi neden ağlıyor?” şeklinde final sorusu yöneltilmektedir. Bu

sorunun amacı; çocuğun hikâyeyi genel manada ne kadar anlamış olduğunun ve bunu sözel olarak ifade edip edemediğinin sınanmasıdır. Çocuğun verdiği yanıt hikâyeyi ne ölçüde kavradığı hakkında ipuçları verecektir (Reich & Roth 2007).

İletişimsel Yeterlilik Kategorisi

Bu bölümde çocukla gerçekleştirilen görüşme çerçevesinde çocuğun akıcı-anlaşılır bir şekilde mi yoksa duraksamalı-anlaşılmayan bir şekilde mi konuşup konuşmadığı konusunda bilgi edinmek amaçlanmaktadır. Aynı zamanda çocuk konuşma anında çocuğun sorumluluk alıp almadığı, hatalarını düzeltip düzeltmediği ve eksik söylemlerinde hangi dil stratejileri kullanabildiği sorularına cevaplar alınabilmektedir (Datler vd., 2012). Bu kategoride konuşma esnasında inisiyatif alma, konuşmanın sürekliliği, konuşmanın akıcılığı ve telaffuzun anlaşılabilirliği-berraklığı alanları 0 ile 4 puan aralığında değerlendirilir. İletişimsel yeterlilik kategorisinde alınabilecek maksimum puan 16'dır.

Kelime Dağarcığı Kategorisi

Bu bölümde çocuğun konuşma esnasında kullandığı fiiller dikkate alınmaktadır. Kelime dağarcığı kategorisinde çocukların konuşma esnasında en çok kullandığı fiiller listelenmiştir. Çocuk listede yer alan fiillerden kullandığı her fiil için 1 puan almaktadır. Çocuk eğer listede yer almayan bir fiil kullanırsa kullandığı fiiller not edilir ve kullandığı her fiil için yine 1 puan verilir.

Dilbilgisi Kategorisi

Bu bölümde çocuğun fiillerde kullandığı son ek kullanımlarına ve bileşik yapıdaki fiillerin durumlarına bakılmaktadır. Listede yer alan son ek kullanımı içeren ve bileşik yapıdaki fiillerin her biri için 1 puan verilmektedir. Bu bölümde çocuğun elde edebileceği puan maksimum 7'dir.

Cümle Üretimi – Bağlaç Kullanımı Kategorisi

Bu bölümde ise çocuğun tümceleri birbirine bağlama durumlarına ve yan cümle üretimindeki sergilediği performansına bakılmaktadır. Burada önemli olan nokta çocuğun hikâyeyi farklı ifadeler ile betimleme ve konuya uygun metin üretebilme yeteneğini

değerlendirmektir. Listede yer alan her bir bağlaç kullanımına 1 puan verilmektedir. Bu bölümde ulaşılabilecek maksimum puan 7'dir.

3.3.6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, belirlenen konu hakkında derinlemesine soru sorulması, cevap açık değilse ya da eksikse soruların tekrar sorularak cevapların daha açıklayıcı hale getirilmesi açısından avantajlı bir yöntemdir (Çepni, 2009). Karasar (1998)'a göre görüşmeler farklı biçimlerde sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmalarda yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme şeklinde gruplandırılan üçlü sınıflama en yaygın olanıdır.

Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan çocukların anneleriyle yapılacak görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşme öncesi bir dizi soru hazırlanmaktadır ve görüşme formunda yer alan sorular önceden belirlenmiş olsa da görüşme esnasında daha detaylı bilgi alabilmek için ek sorular sorulabilmektedir (Longhurst 2010). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde cevaplayanın başkalarının görüşlerine danışmadan cevap vermesi cevaplarda bireyselliğin korunması açısından önemlidir. Bu sebeple anket yoluyla elde edilen verilere kıyasla geçerliği yüksektir (Karasar, 1998). YYGF araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme soruları araştırma soruları ve ilgili alan yazın rehberliğinde oluşturulmuştur. Görüşme sorularının araştırmanın amacına uygunluğunun ve anlaşılabilirliğinin tespiti için uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve alternatif sorular eklenmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında soruların kolay anlaşılabilir ve açık uçlu olmasına, yönlendirmelerden kaçınmaya, çok boyutlu sorulara yer vermemeye ve soruları mantıklı bir şekilde düzenlemeye özellikle dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda çocukların; 0-2 yaş döneminde ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalma durumlarına, ekran tabanlı medya araçları kullanma sürelerine ve ebeveynlerin çocuklarına sağlayabildikleri nitelikli ortamların varlığına (çocuklarıyla kurdukları iletişim, evde çocuklarına kitap okuma durumları, çocuklara ait kütüphanenin varlığı vb.) ilişkin sorular yer almaktadır.

Görüşmelerde katılımcılar çoğu kez sosyal beklenti ve normlara sadık kalma gayreti içinde olup, kendilerine yöneltilen sorulara görüşmecinin beklentilerini karşılayabilmek adına itinalı cevaplar verebilmektedir (Pınar, 2016). Bu nedenle araştırmada kullanılan YYGF

sorularını oluştururken katılımcıların soru kaynaklı endişe duymamalarını sağlamak ve çocukların yaşantılarını olabildiğince objektif aktarmalarına imkân tanımak için soruların formüle edilif biçimine itina gösterilmiştir. Örneğin; “Çocuğunuz 0-2 yaş aralığında ekran tabanlı medyaya maruz kaldı mı?” ya da “Teknolojik aygıt kullanımına izin verdiniz mi?” şeklinde yargılayıcı ve toplumun gözünde olumsuz kavramsallaştırılan fenomenlerin katılımcının kendisini savunma pozisyonuna getirmesinin önüne geçmek için “Çocuğunuz iki yaşına kadar olduğu dönemde teknolojik cihazlara hâkim miydi? Akıllı telefona hâkim olabiliyor muydu veya tablet kullanabiliyor muydu?” şeklinde sorular tercih edilmiştir.

3.4. Uygulama/Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama aşaması için Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü aracılığıyla Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne uygulamanın yapılacağı okullar için izin işlemleri başlatılmıştır. Uygulama izni (EK 2) alındıktan sonra Kepez, Muratpaşa ve Konyaaltı’ndaki resmi bağımsız anaokullarına gidilerek idarecilerle görüşülmüş araştırmanın konusu, araştırmanın amacı ve ölçekler hakkında genel bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu, ebeveynler onam verdikleri takdirde çocuklarının ve kendilerinin çalışmaya dâhil olabilecekleri belirtilmiştir. Salgın koşulları sebebiyle her bir ilçeden 2 anaokulu olmak üzere toplamda 6 anaokulundan uygulama izni alınmış ve onam metni (EK 3’te) ve demografik bilgi formları okuldaki idarecilere ebeveynlere gönderilmesi için teslim edilmiştir. Toplamda 230 adet form dağıtılmış ve 97 tanesi geri dönmüştür. Gelen formlardan 16 tanesi isimsiz olduğu için 81 adet form arasından çocukların takvim yaşları dikkate alınarak belirlenen 24 adet form araştırmaya dâhil edilmiştir.

Çalışma grubuna dahil edilen çocuklara FTF-K (Frankfurter Konsantrasyon Testi), Frostig Gelişimsel Görsel Algı testi, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi çocukların okulda oldukları ve kendilerini iyi hissettikleri günlerde belirli aralıklarla her bir çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesi çocuklarla tanışılarak rahat ilişki kurabilmeleri ve ortama alışabilmeleri için sohbet edilmiştir. Testler okul yönetimi tarafından belirtilen sınıflarda COVID-19 salgını sebebiyle gerekli tedbirler alınarak uygulanmıştır. Uygulanan testlerde çocukların testlerden aldıkları puanlar araştırmacılar tarafından hesaplanmış ve gerekli kontrollerin sağlanması için ardından çalışma grubunun test puanları bilgisayara aktarılarak puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Çalışma grubu içerisinde düşük performans sergileyen 6 çocuk ‘Odak Çocuk

Düşük Performans Grubu' olarak; yüksek performans sergileyen 6 çocuk 'Odak Çocuk Yüksek Performans Grubu' olarak nitelendirilmiş ve çocukların puanlarının belirtildiği tabloda kız çocukları 'K' erkek çocukları 'E' harfleri ile kodlanarak anonimleştirilmiştir.

Kelime dağarcığı sistematik dilbilimde öncelik ve öneme sahip bir beceri alanıdır ve çocuğun dil yeterliliğine yönelik ciddi ipuçları vermektedir. Kelime dağarcığının kapsam ve çeşitliliği çocuğun dil gelişim seviyesinin tanınmasında önemli bir gösterge olarak ele alınmaktadır (Reich & Roth, 2004; Reich & Roth, 2008). Yapılan araştırmalar, annenin çocuk ile olan etkileşimin çocuğun dil gelişiminde önemli bir rol oynadığını, anneleri ile daha nitelikli zaman geçirme olanağına sahip olan çocukların akranlarına kıyasla daha zengin bir kelime dağarcığına sahip olduklarını göstermektedir (Tomasello, 2003). Bu düşünceye paralel olarak, diğer bazı araştırmalar (Roseberry vd., 2009) küçük çocukların yanlarında ancak yetişkin bir bireyin aktif olarak bulunduğu nitelikli bir sosyal etkileşim aracılığıyla yeni kelimeler öğrenebildiklerini göstermektedir. Aile içinde nitelikli bir sosyal etkileşimin tesis edilememesi, nitelikli uyaran eksikliği ve çocuğun ölçsüz ve kontrolsüzce ekran tabanlı medya ya da teknolojik ürünlere maruz bırakılması durumlarında ise çocukların dil edinim süreçlerinin ve bilişsel kapasitelerinin olumsuz etkilenebileceği belirtilmektedir. Bu ve benzer nedenlerle, odak gruplar belirlenirken başta HAVAS-5 dil seviyesi tanılama aracının C kategorisi olan Kelime Dağarcığından elde edilen puanlar ile PEABODY test sonuçları dikkate alınmıştır. Bununla beraber FTF-K ve FGAT testlerinden elde edilen puanlar da belirleyici ve ayırt edici bir unsur olarak göz önünde bulundurulmuştur.

Odak grupları oluşturan çocukların annelerine araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşmeler, araştırmaya katılmayı kabul eden annelerin randevu verdikleri tarihlerde pandemi koşulları sebebiyle Zoom uygulaması üzerinden görüntülü olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile görüşmeye başlamadan önce çalışmanın amacından bahsedilmiş ve kişisel bilgilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Aynı zamanda görüşmelerin değerlendirilmesinde veri kaybını önleyebilmek adına görüşmelerin ses kaydına alınacağı ve onay verdikleri takdirde görüşmeye başlanacağı katılımcı annelere ifade edilmiştir. Veri toplama sürecinde Odak Çocuk Düşük Performans Grubuna alınan bir çocuğun annesi ve Odak Çocuk Yüksek Performans Grubuna alınan üç çocuğun annesi görüşmeye katılmak istemediklerini belirtmiştir. Bu çocukların gelişim testlerinden aldıkları puanlar dikkate alınarak aldıkları puanlara yakın olan ve anneleri onay veren çocuklar çalışma grubuna dahil edilmiştir. Annelerle yapılan görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses

kaydına alınmış ve veriler ham veri olarak bilgisayara aktararak yazılı kayıt altına alınarak elde edilen verilerle analiz sürecine geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma nitel bir araştırma olarak tasarlanıp yürütülmüştür ve verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nitel veri analizi, verilerin anlamını ortaya çıkarma süreci olarak tanımlanabilmektedir (Merriam, 2015). Araştırmada araştırmacı öncelikle çocuklara uyguladığı Frankfurter Konsantrasyon Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme testlerinin sonuçlarını hesaplamış ve test sonuçları danışman tarafından kontrol edilerek onaylanmıştır. Test sonuçları araştırmacılar tarafından yorumlanarak odak çocuklar belirlenmiştir. Araştırmanın odak grubunu oluşturan çocukların anneleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve annelerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

İçerik analizi; katılımcıların her bir soruya karşılık söylediklerinin çözümlenmesiyle elde edilen ve transkripsiyonu çıkarılan verilerin analizidir (Strauss & Corbin, 1990). Veri analizi yapılırken çalışmada elde edilen veriler kodlanmıştır ve bu kodlar incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Bu bölümler incelendikten sonra kategoriler oluşturulmuştur. İçerik analizi ile elde edilen verileri anlamlandırmak dolayısıyla ulaşılan sonuçların belirlenen kod ve kategoriler içerisinde okuyucuya sistematik ve düzenli şekilde sunulması amaçlanmıştır. Toplanan tüm veriler araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik sonuçların inandırıcılığında yaygın kullanılan önemli ölçütlerdir. Geçerlik, doğru bilginin elde edilebilmesi için gerekli tedbirlerin alınması olarak tanımlanabilir. Güvenirlik ise araştırma sürecinde edinilen verilerin açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilerek diğer araştırmacılar tarafından değerlendirilmesine olanak sağlayacak şekilde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu beklentiler doğrultusunda araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlayabilmek adına birtakım önlemler alınmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği kapsamında saydamlığın sağlanabilmesi adına toplanan bütün ham veriler kimlik ve herhangi bir belirleyici

bağlam ifadesine yer vermeden saklanacaktır. Araştırmanın yapısal geçerliği, veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen verilere tez danışmanından alınan dönütlerle son hali verilerek sağlanmaya çalışılmıştır. Bu incelemede araştırmacı ve danışman kullanılan ölçeklerin geçerliği için sonuçları birlikte incelemişlerdir ve danışman araştırma deseninden toplanan verilere kadar tüm süreçlere eleştirel gözle bakarak soruların araştırmanın amacına uygunluğu, kullanılan ifadelerin anlaşılabilirliği ve sorulacak soruların sırası gibi konularda araştırmacıya geri dönütlerde bulunmuştur. Tüm HAVAS-5 değerlendirme formları hem araştırmacı hem danışman tarafından ayrı ayrı doldurulup, beş ayrı bileşen için puanlamalar birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. Bunu takiben sonuçlar birbiriyle karşılaştırılıp, fazla ya da eksik puan verilip verilmediği, puanlar arasında tutarlılık olup olmadığı sınanmıştır. Düzeltme gereken yerler bu yolla saptanmış, puanlar “sağlama” yapılarak nihai halini almıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanmasında uzman görüşü alınmış olup, gerekli revizyonlar yapıldıktan sonra ebeveynler ile odak grup çalışması yürütülmüştür. Bunu takip eden ikinci aşamada 2 ebeveyn ile bireysel olarak “Cevaplayıcının Sorgulanması” - Respondent Debriefing- (Peterson et al. 2017) yolu ile çalışılmış, burada soruların doğru algılanıp algılanmadığı, yorumlama hatalarının veya zorluklarının olup olmadığı bir kez daha sınanmıştır.

Araştırmada kullanılan tüm dijital kayıtlar, değerlendirme formları ve transkripsiyon gibi dokümanlar Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde arşivlenmiş olup, araştırmacılarından gelecek talepler doğrultusunda etik kurallara uymak kaydıyla paylaşılabilir. Bu yolla araştırmacılara gri literatüre ulaşma imkânı tanınmış olacaktır (Childress ve Erik, 2003).

İçerik analizi için oluşturulan analiz birimleri (kodlar, kategoriler) danışman görüşüne sunulurken onay alınmıştır. İnandırıcılığın sağlanması adına, görüşmelerden elde edilen veriler yorum katılmadan doğrudan okuyucuya sunulmuştur. Aktarılabilirliğin sağlanması için araştırmanın dil-anlatım özelliklerine, dilin sade ve anlaşılır olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Kavramlar arasında anlamlı bütünlüğün sağlanması adına bulgular tekrar tekrar gözden geçirilmiştir. Elde edilen bulgular literatürle ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Araştırmada, araştırmanın yöntemi, tekniği, kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın katılımcıları gibi süreçlere ilişkin tüm detaylar okuyucuya aktarılmıştır ve araştırmanın paydaşlarına karar verme ve araştırma bulgularını diğer araştırma bulguları ile karşılaştırma olanağı sağlanmıştır.

3.7. Etik Hususlar

Araştırmada dikkat edilen etik ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Akdeniz Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu başta olmak üzere Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve araştırmanın yapıldığı okulların yöneticilerinden gerekli izinler alınmıştır.
- Okul yöneticilerine araştırmanın amacı ve içeriği anlatılarak araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayandığı ebeveynler onam verdikleri takdirde çocuklarıyla çalışılabileceği belirtilmiştir.
- Araştırmanın yürütüldüğü okulların isimleri ve şubeler belirtilmemiş, katılımcı çocukların ve annelerin kimliklerini ortaya çıkarabilecek ifadeler gizlenerek her bir katılımcıya kod verilmiştir.
- Görüşmeleri kayıt etmek için ses kayıt cihazı kullanılacağı konusunda katılımcı annelerin onayı alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı aynı zamanda görüşmelerden elde edilen bilgilerin ve ses kayıtlarının bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı ve danışman harici kimseyle paylaşılmayacağı konusunda katılımcı anneleri bilgilendirmiştir.
- Araştırma süreci boyunca elde edilen veriler özgün ve yansız bir şekilde raporlaştırılarak aktarılmıştır.
- Araştırma, izinler başta olmak üzere verilerin toplanması-analizi ve raporlaştırılması süreçlerinin tamamında bilimsel ilkelere ve değerlere aykırı düşmeyecek şekilde sürdürülmüş ve tamamlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi dönemde ölçüsüz ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalma durumlarının ve düşük nitelikli anne-çocuk kitap etkileşim deneyimlerinin çocukların dikkat, görsel algı ve dil gelişimi düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak üzere ele alınan amaçlar doğrultusunda yapılan analizlere yer verilmiştir. Bulgular ve bulgulara ait sonuçlar araştırmanın amacına uygun bir şekilde tablolar halinde, açıklamaları ile birlikte sunulmuştur.

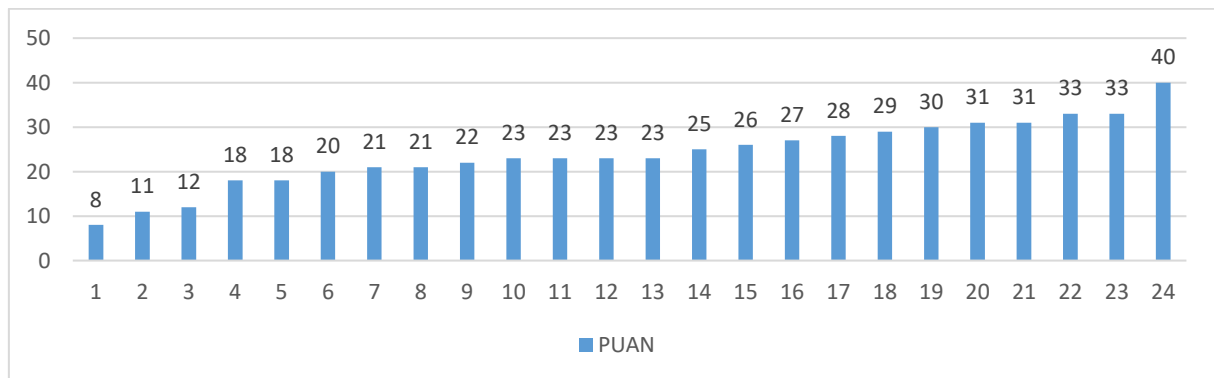
4.1. Çalışma Grubuna Katılan Çocukların Frankfurter Konsantrasyon Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, HAVAS-5 ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Çalışma grubuna dâhil edilen 24 çocuğun FTF-K, FGAT, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve PRKET puanlarına ilişkin bulgular Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te yer almaktadır. Puanlara ilişkin yorumlara her bir tablonun altında yer verilmiştir.

4.1.1. Çalışma Grubuna Katılan Çocukların Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışma grubuna katılan çocukların FTF-K testinden elde ettikleri puanlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Katılan Çocukların Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar



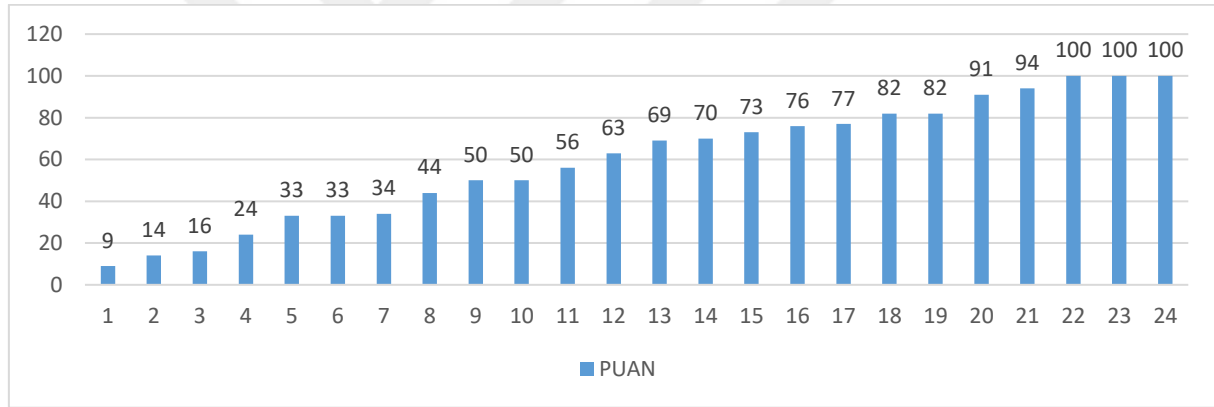
FRANKFURTER KONSANTRASYON TESTİ- 0-22 puan ortalamanın altında, 23-32 puan ortalama ve 33-48 puan ortalamanın üzerindedir.

Çalışma grubuna katılan 24 çocuğun Frankfurter Konsantrasyon testinden elde ettikleri puanlar incelendiğinde testten elde edilen en düşük puanın 8 en yüksek puanın ise 40 olduğu görülmektedir. Frankfurter Konsantrasyon testinin ortalama puan aralığı 23-32 puandır. Test sonuçlarına göre; 9 çocuk ortalamanın altında, 12 çocuk ortalama ve 3 çocuk ortalamanın üzerinde skorlar elde etmiştir.

4.1.2. Çalışma Grubuna Katılan Çocukların Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışma grubuna katılan çocukların Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden elde ettikleri puanlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Çalışma Grubuna Katılan Çocukların Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar



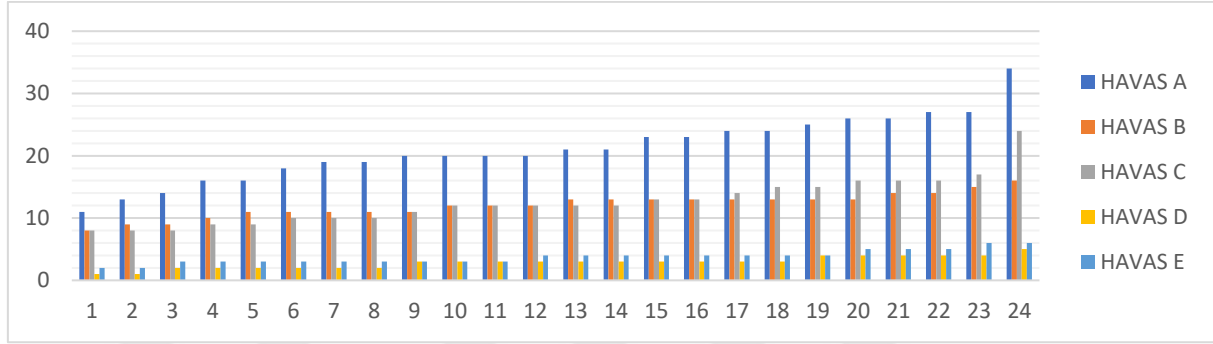
FROSTİG GELİŞİMSEL GÖRSEL ALGI TESTİ- 0-40 puan gelişim durumu akranlarının oldukça altında, 40-50 puan genel gelişim durumu akranlarının altında, 50-60 puan sınır, 60-70 puan normal, 70-85 puan iyi, 85+ çok iyi.

Puanlar incelendiğinde testten elde edilen en yüksek puanın 100 en düşük puanın ise 9 olduğu görülmektedir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinin ortalama puan aralığı 50-60’tır. Test sonuçlarına göre; 7 çocuğun genel gelişim durumu akranlarının oldukça altında, 3 çocuğun genel gelişiminin akranlarının altında, 2 çocuğun genel gelişiminin sınırda, 3 çocuğun genel gelişiminin normal, 6 çocuğun genel gelişiminin iyi ve 5 çocuğun genel gelişiminin çok iyi olduğu belirlenmiştir.

4.1.3. Çalışma Grubuna Katılan Çocukların HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışma grubuna katılan çocukların HAVAS-5'ten elde ettikleri puanlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Çalışma Grubuna Katılan Çocukların HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar



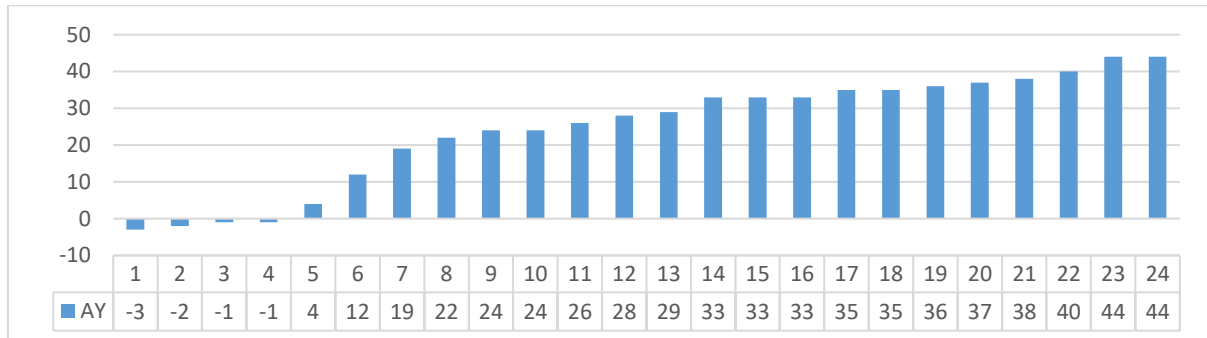
HAVAS-5- HAVAS A '17,6' ortalama puan, HAVAS B '12' ortalama puan HAVAS C '10,7' ortalama puan, HAVAS D '3,3' ortalama puan, HAVAS E '3,4' ortalama puan.

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubuna katılan HAVAS A kategorisinde 5 çocuğun, HAVAS B kategorisinde 9 çocuğun, HAVAS C kategorisinde 5 çocuğun, HAVAS D kategorisinde 8 çocuğun ve HAVAS E kategorisinde 2 çocuğun ortalamanın altında puanlar aldıkları diğer çocukların ortalama ve ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları belirlenmiştir.

4.1.4. Çalışma Grubuna Katılan Çocukların Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışma grubuna katılan çocukların Peabody Resim Kelime Eşleştirme testinden elde ettikleri puanlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Araştırma Grubuna Katılan Çocukların Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Puanlar



PEABODY RESİM KELİME EŞLEŞTİRME TESTİ- Sayı değerleri ay olarak belirtilmiştir -(eksi) değerler ay olarak geride, pozitif değerler ay olarak ileride olduğunu göstermektedir.

Peabody Resim Kelime Eşleştirme test sonuçları incelendiğinde 4 çocuğun alıcı dil yaşının ay olarak geride, 20 çocuğun alıcı dil yaşının ay olarak ileride olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Odak Grupların Belirlenmesi

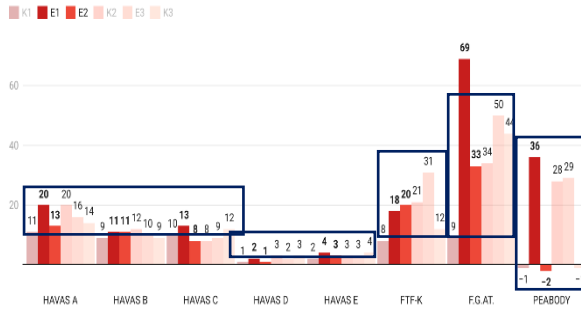
Odak Grupların belirlenmesinde çalışma grubunda yer alan çocukların tüm testlerden aldıkları puanlar belirleyici olmuştur.

Bir çocuğun Odak Çocuk Yüksek Performans Grubunda yer alabilmesinde:

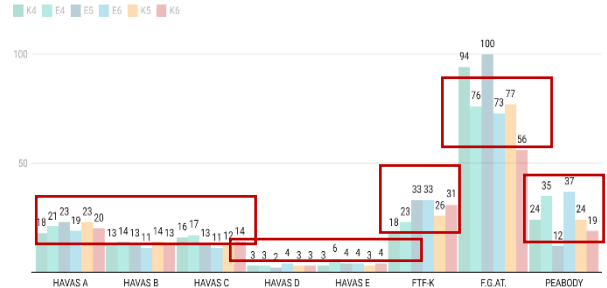
- HAVAS 5 uygulamasında tüm kategorilerden en az ortalama veya ortalama üstü puana sahip olma
- PEABODY testinde ay olarak geride olmama koşulu
- F.G.A.T testinde 50 ve üzeri puana sahip olma
- FTF-K testinde en az 18 puan ve üzeri puana ulaşma

kriterleri esas alınmıştır. Bu koşulları sağlayan 6 çocuk Odak Çocuk Yüksek Performans grubuna dâhil edilmiştir.

Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Dikkat, Görsel Algı ve Dil Gelişim Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar



Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Dikkat, Görsel Algı ve Dil Gelişim Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar



Şekil 3: Odak Grupların Belirlenmesi

Yine bir çocuğun Odak Çocuk Düşük Performans Grubuna dâhil edilmesinde:

- HAVAS 5 bileşenlerinden bir veya birden fazlasında ortalamanın altında puan alma
 - PEABODY testinde ay olarak geride olma veya ay olarak yaşitlarından ileride olsa bile HAVAS 5 kategorilerinden bir veya fazlasında ortalama altı performans sergileme
 - HAVAS 5, F.G.A.T ve FTF-K testlerinde çalışma grubu puanlarına kıyasla görece düşük puanlara sahip olma
- ölçütleri esas alınmıştır.

Yapılan değerlendirmelerde çalışma grubunda yer alan 1 çocuğun (E1) Yüksek Performans Grubu kriterlerini sınırda da olsa taşıdığı anlaşılmış, ancak genel performans olarak (tüm test ve HAVAS 5 indikatörlerinden elde edilen puanlara göre) kendisine en yakın çocuklardan HAVAS 5 bileşenlerinden ve F.G.A.T ve FTF-K testlerinden daha düşük puanlar alması nedeniyle Düşük Performans Grubuna dahil edilmiştir.

4.3. Çalışma Grubu Arasından Belirlenen Odak Çocukların Frankfurter Konsantrasyon Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 24 çocuk arasından araştırmanın odak grubuna dâhil edilen odak çocuk düşük performans grubundaki 3 kız 3 erkek 6 çocuk ve odak çocuk yüksek performans grubundaki 3 kız 3 erkek 6 çocuk toplamda 12 çocuğun FTF-K, FGAT, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme testinden elde ettikleri puanlara ilişkin veriler Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

4.3.1. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Frankfurter Konsantrasyon Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın odak çocuk düşük performans grubunu oluşturan çocukların Frankfurter Konsantrasyon testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testi, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme testinden elde ettikleri puanlara ilişkin veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Dikkat, Görsel Algı ve Dil Gelişim Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar

	HAVAS A	HAVAS B	HAVAS C	HAVAS D	HAVAS E	FTF-K	F.G.A.T	PEABODY
K1	11	9	10	1	2	8	9	-1
E1	20	11	13	2	4	18	69	36
E2	13	11	8	1	3	20	33	-2
K2	20	12	8	3	3	21	34	28
E3	16	10	9	2	3	31	50	29
K3	14	9	12	3	4	12	44	-1

HAVAS ORTALAMA A:17.6 B:12 C:10.7 D:3.3 E:3.4 FTF-K ORTALAMA:23-32 F.G.A.T. ORTALAMA(SINIR): 50-60 PEABODY –(eksi) değerler ay olarak geride, pozitif değerler ay olarak ileride olduğunu göstermektedir.

Test puanlarından elde edilen bulgular neticesinde K1'in HAVAS A 'Görevi Yerine Getirme' kategorisinde 11 puan, HAVAS B 'İletişimsel Yeterlilik' kategorisinde ise 9 puan olarak bu kategorilerde ortalamanın altında puanlar aldığı görülmektedir. K1, HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde toplam 10 puan olarak ortalama bir puan olarak değerlendirilebilecek bir skor elde etmiştir. HAVAS D 'Dilbilgisi' kategorisinde 1 puan ve HAVAS E 'Cümle Üretimi' kategorisinde 2 puan alan K1'in bu kategorilerde de ortalamanın altında skorlara eriştiği görülmektedir. FTF-K 'Frankfurter Konsantrasyon Testi' ortalama puanının 23-32 puan aralığında olduğu dikkate alındığında K1'in 8 puan olarak ortalamanın altında bir puan elde ettiği gözlenmiştir. K1, F.G.A.T. 'Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 9 puan almıştır ve bu skor ile K1'in ortalamanın oldukça altında bir puana ulaştığı sonucuna varılmıştır. Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçlarına göre ise K1'in alıcı dil yaşının 1 ay geride olduğunu saptanmıştır.

E1, HAVAS A 'Görevi Yerine Getirme' kategorisinde 20 puan olarak ortalamanın üzerinde bir skor elde etmiştir. HAVAS B 'İletişimsel Yeterlilik' kategorisinde 11 puan alan E1'in ortalamanın altında kaldığı görülmektedir. HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde 13 puan olarak ortalamanın üzerinde bir skor elde eden E1, HAVAS D 'Dilbilgisi' kategorisinde 2 puan olarak ortalamanın altında kalırken HAVAS E 'Cümle Üretimi' kategorisinde 4 puan olarak ortalamanın üzerinde bir skor elde etmiştir. FTF-K 'Frankfurter Konsantrasyon testinde 18 puan alan E1'in ortalamanın altında bir puana ulaştığı görülmektedir. F.G.A.T. 'Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi' sonuçları incelendiğinde toplamda 69 puana ulaşan E1, ortalamanın üzerinde bir skora erişmiştir. Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçları dikkate alındığında E1'in alıcı dil yaşının 3 yıl ileride olduğu gözlenmiştir.

E2, HAVAS A 'Görevi Yerine Getirme' kategorisinde 17.6 puan üzerinden düşük bir puan olarak değerlendirilebilecek bir skor (13 puan) elde etmiştir. HAVAS B 'İletişimsel Yeterlilik' kategorisinde toplamda 11 puana ulaşan E2'nin ortalamanın altında bir skor elde ettiği görülmektedir. E2'nin HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde 8 puan, HAVAS D 'Dilbilgisi' kategorisinde 1 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın altında skorlara ulaştığı gözlenmiştir. HAVAS E 'Cümle Üretimi' kategorisinde 3 puan elde eden E2'nin ortalama bir puan elde ettiği görülmektedir. FTF-K 'Frankfurter Konsantrasyon Testi' skorları incelendiğinde E2'nin 20 puan olarak ortalamanın altında bir puana eriştiği saptanmıştır. E2, F.G.A.T. 'Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 33 puan elde etmiştir. Testten elde edilebilecek ortalama puanın 50-60 aralığında olduğu dikkate alındığında E2'nin ortalamanın

altında bir skor elde ettiği görülmektedir. Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçları incelendiğinde ise E2'nin alıcı dil yaşının 2 ay geride olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

HAVAS A 'Görevi Yerine Getirme' kategorisinde elde edilebilecek ortalama puanın 17.6 olduğu dikkate alındığında, 20 puan alan K2 ortalamanın üzerinde bir skor elde etmiştir. HAVAS B 'İletişimsel Yeterlilik' kategorisinde 12 puana ulaşan K2'nin ortalama bir puan aldığı görülürken HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde 8 puan alan K2'nin ortalamanın altında bir skora ulaştığı saptanmıştır. HAVAS D 'Dilbilgisi' kategorisinde ve HAVAS E 'Cümle Üretimi' kategorilerinde 3 puan elde eden K2'nin bu kategorilerde ortalama bir skor elde ettiği görülmektedir. FTF-K 'Frankfurter Konsantrasyon Testi' ortalama puanının 23-32 puan aralığında olduğu dikkate alındığında K2'nin 21 puana ulaşarak ortalamanın altında bir skora ulaştığı gözlenmiştir. F.G.A.T. 'Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi' sonuçları incelendiğinde toplamda 34 puan elde eden K2, ortalamanın altında bir puana erişmiştir. Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçlarına göre ise K2'in alıcı dil yaşının 2 yıl 4 ay ileride olduğu saptanmıştır.

E3, HAVAS A 'Görevi Yerine Getirme' kategorisinde 16 puan alarak ortalamanın altında değerlendirilebilecek bir skor elde etmiştir. HAVAS B 'İletişimsel Yeterlilik' kategorisinde 10 puan ve HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde 9 puan alan E3'ün bu kategorilerde ortalamanın altında skorlara ulaştığı görülmektedir. E3, HAVAS D 'Dilbilgisi' kategorisinde 2 puan elde ederek ortalamanın altında bir puan elde etmiştir. HAVAS E 'Cümle Üretimi' kategorisinde 3 puana ulaşan E3'ün ortalama olarak değerlendirebilecek bir skora ulaştığı görülmektedir. FTF-K 'Frankfurter Konsantrasyon Testi' sonuçları incelendiğinde 31 puan alan E3, testten ortalama bir skor elde etmiştir. F.G.A.T. 'Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi'nden 50 puana ulaşan E3'ün ortalama olarak değerlendirilecek bir puana ulaştığı görülmektedir. Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçlarına göre ise E3'ün alıcı dil yaşının 2 yıl 5 ay ileride olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

HAVAS A 'Görevi Yerine Getirme' kategorisinde 14 puan, HAVAS B 'İletişimsel Yeterlilik' kategorisinde ise 9 puan alan K3'ün bu kategorilerde ortalamanın altında skorlara ulaştığı görülmektedir. HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde 12 puan alarak ortalamanın üzerinde bir skor elde eden K3, HAVAS D 'Dilbilgisi' kategorisinde 3 puan alarak ortalama bir puana ulaşırken, HAVAS E 'Cümle Üretimi' kategorisinde 4 puan alarak ortalamanın üzerinde bir skor elde etmiştir. FTF-K 'Frankfurter Konsantrasyon Testi' ortalama puanının 23-32 puan aralığında olduğu göz önünde bulundurulduğunda K3'ün 12 puan alarak

ortalamanın altında bir skora ulaştığı gözlenmiştir. F.G.A.T. ‘Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi’ sonuçları incelendiğinde toplamda 44 puan elde eden K3, ortalamanın altında bir puana erişmiştir. Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçlarına göre ise K3’ün alıcı dil yaşının 1 ay geride olduğunu saptanmıştır.

4.3.2. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Frankfurter Konsantrasyon Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın odak çocuk yüksek performans grubunu oluşturan çocukların Frankfurter Konsantrasyon testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testi, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme testinden elde ettikleri puanlara ilişkin veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Dikkat, Görsel Algı ve Dil Gelişim Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar

	HAVAS A	HAVAS B	HAVAS C	HAVAS D	HAVAS E	FTF-K	F.G.A.T	PEABODY
K4	18	13	16	3	3	18	94	24
E4	21	14	17	3	6	23	76	35
E5	23	13	13	2	4	33	100	12
E6	19	11	11	4	4	33	73	37
K5	23	14	12	3	3	26	77	24
K6	20	13	14	3	4	31	56	19

HAVAS ORTALAMA A:17.6 B:12 C:10.7 D:3.3 E:3.4 FTF-K ORTALAMA:23-32 F.G.A.T. ORTALAMA(SINIR): 50-60 PEABODY değerler ay olarak ileride olduğunu göstermektedir.

Uygulanan testlerden elde edilen veriler neticesinde, HAVAS A ‘Görevi Yerine Getirme’ kategorisinde elde edilebilecek ortalama puanın 17.6 olduğu dikkate alındığında, 18 puan alan K4, ortalamanın üzerinde bir skor elde etmiştir. HAVAS B ‘İletişimsel Yeterlilik’ kategorisinde 13 puan, HAVAS C ‘Kelime Dağarcığı’ kategorisinde 16 puan alan K4’ün bu kategorilerde ortalamanın üzerinde bir skora ulaştığı saptanmıştır. HAVAS D ‘Dilbilgisi’ kategorisinde ve HAVAS E ‘Cümle Üretimi’ kategorisinde 3 puan elde eden K4’ün bu kategorilerde ortalama bir skor elde ettiği görülmektedir. FTF-K ‘Frankfurter Konsantrasyon Testi’ ortalama puanının 23-32 puan aralığında olduğu dikkate alındığında K4’ün 18 puana ulaşarak ortalamanın altında bir skora ulaştığı gözlenmiştir. F.G.A.T. ‘Frostig Gelişimsel

Görsel Algı Testi' sonuçları incelendiğinde toplamda 94 puan elde eden K4, ortalamanın oldukça üzerinde bir puana erişmiştir. Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçlarına göre ise K4'ün alıcı dil yaşının 2 yıl ileride olduğunu saptanmıştır.

E4, HAVAS A 'Görevi Yerine Getirme' kategorisinde 17.6 puan üzerinden yüksek bir puan olarak değerlendirilebilecek bir skor (21 puan) elde etmiştir. HAVAS B 'İletişimsel Yeterlilik' kategorisinde toplamda 14 puana ulaşan E4'ün ortalamanın üzerinde bir skor elde ettiği görülmektedir. E4'ün HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde 17 puan elde ederek ortalamanın üzerinde bir puana ulaştığı, HAVAS D 'Dilbilgisi' kategorisinde ise 3 puan elde ederek ortalama olarak değerlendirilebilecek bir skora ulaştığı gözlenmiştir. HAVAS E 'Cümle Üretimi' kategorisinde 6 puan elde eden E4'ün ortalamanın oldukça üzerinde bir skor elde ettiğini söylemek mümkündür. FTF-K 'Frankfurter Konsantrasyon Testi' skorları incelendiğinde E4'ün 23 puan alarak ortalama bir puana eriştiği görülmektedir. E4, F.G.A.T. 'Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 76 puan elde etmiştir. Testten elde edilebilecek ortalama puanın 50-60 aralığında olduğu dikkate alındığında E4'ün ortalamanın üzerinde bir skor elde ettiği görülmektedir. Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçları incelendiğinde E4'ün alıcı dil yaşının 2 yıl 11 ay ileride olduğu gözlenmiştir.

HAVAS A 'Görevi Yerine Getirme' kategorisinde 23 puan, HAVAS B 'İletişimsel Yeterlilik' kategorisinde ise 13 puan alan E5'in bu kategorilerde ortalamanın üzerinde skorlara ulaştığı görülmektedir. HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde 13 puan alarak ortalamanın üzerinde bir skor elde eden E5, HAVAS D 'Dilbilgisi' kategorisinde 2 puan alarak ortalamanın altında kalırken HAVAS E 'Cümle Üretimi' kategorisinde ise 4 puan alarak ortalamanın üzerinde puan elde etmiştir. FTF-K 'Frankfurter Konsantrasyon Testi' ortalama puanının 23-32 puan aralığında olduğu göz önünde bulundurulduğunda E5'in 33 puan alarak ortalamanın üzerinde bir skora ulaştığı gözlenmiştir. F.G.A.T. 'Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi' sonuçları incelendiğinde toplamda 100 puan elde eden E5, testten alınabilecek maksimum puana erişmiştir. Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçlarına göre ise E5'in alıcı dil yaşının 1 yıl ileride olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

E6, HAVAS A 'Görevi Yerine Getirme' kategorisinde 19 puan alarak ortalamanın üzerinde bir skor elde etmiştir. HAVAS B 'İletişimsel Yeterlilik' kategorisinde 11 puan alan E6'nın ortalamanın altında bir puana ulaştığı görülmektedir. HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde 11 puan alarak ortalamanın üzerinde bir skor elde eden E6, HAVAS D 'Dilbilgisi' kategorisinde ve HAVAS E 'Cümle Üretimi' kategorisinde 4 puan alarak bu kategorilerde

ortalamanın üzerinde skorlar elde etmiştir. FTF-K ‘Frankfurter Konsantrasyon testinde 33 puan alan E6’nın ortalamanın üzerinde bir puana ulaştığı görülmektedir. F.G.A.T. ‘Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi’ sonuçları incelendiğinde toplamda 73 puana ulaşan E6, ortalamanın üzerinde bir skora erişmiştir. Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçları dikkate alındığında ise E6’nın alıcı dil yaşının 3 yıl 1 ay ileride olduğu saptanmıştır.

HAVAS A ‘Görevi Yerine Getirme’ kategorisinde elde edilebilecek ortalama puanın 17.6 olduğu dikkate alındığında, 23 puan alan K5, ortalamanın üzerinde bir skor elde etmiştir. HAVAS B ‘İletişimsel Yeterlilik’ kategorisinde 14 puan, HAVAS C ‘Kelime Dağarcığı’ kategorisinde ise 12 puan alan K5’in bu kategorilerde ortalamanın üzerinde skorlara ulaştığı saptanmıştır. HAVAS D ‘Dilbilgisi’ kategorisinde ve HAVAS E ‘Cümle Üretimi’ kategorisinde 3 puan elde eden K5’in bu kategorilerde ortalama skorlar elde ettiği görülmektedir. FTF-K ‘Frankfurter Konsantrasyon Testi’ ortalama puanının 23-32 puan aralığında olduğu dikkate alındığında K5’in 26 puana ulaşarak ortalama bir puana ulaştığı gözlenmiştir. F.G.A.T. ‘Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi’ sonuçları incelendiğinde toplamda 77 puan elde eden K5, ortalamanın üzerinde bir puan almıştır. Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçlarına göre ise K5’in alıcı dil yaşının 2 yıl ileride olduğu belirlenmiştir.

K6, HAVAS A ‘Görevi Yerine Getirme’ kategorisinde 20 puan, HAVAS B ‘İletişimsel Yeterlilik’ kategorisinde ise 13 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde puanlara erişmiştir. K6, HAVAS C ‘Kelime Dağarcığı’ kategorisinde toplamda 14 puan alarak ortalamanın üzerinde bir puan olarak değerlendirilebilecek bir skor elde etmiştir. HAVAS D ‘Dilbilgisi’ kategorisinde 3 puan alarak ortalama bir skora ulaşan K6’nın, HAVAS E ‘Cümle Üretimi’ kategorisinde 4 puan alarak ortalamanın üzerinde bir skor elde ettiği görülmektedir. FTF-K ‘Frankfurter Konsantrasyon Testi’ ortalama puanının 23-32 puan aralığında olduğu dikkate alındığında K6’nın 31 puan alarak ortalama bir puan elde ettiği gözlenmiştir. K6, F.G.A.T. ‘Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 56 puan almıştır ve bu skor ile K6’nın ortalama bir puana ulaştığı görülmektedir. Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçlarına göre ise K6’nın alıcı dil yaşının 1 yıl 7 ay ileride olduğu saptanmıştır.

4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde çalışma grubuna dâhil edilen odak çocuk düşük performans grubundaki ve odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların anneleriyle yapılan görüşmelere ilişkin

bulgulara yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak kod ve kategoriler belirlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

4.4.1. Araştırmanın Odak Grubunu Oluşturan Çocukların 0-2 Yaş Aralığında Teknolojik Cihazlara Maruziyetine İlişkin YYGF Bulguları

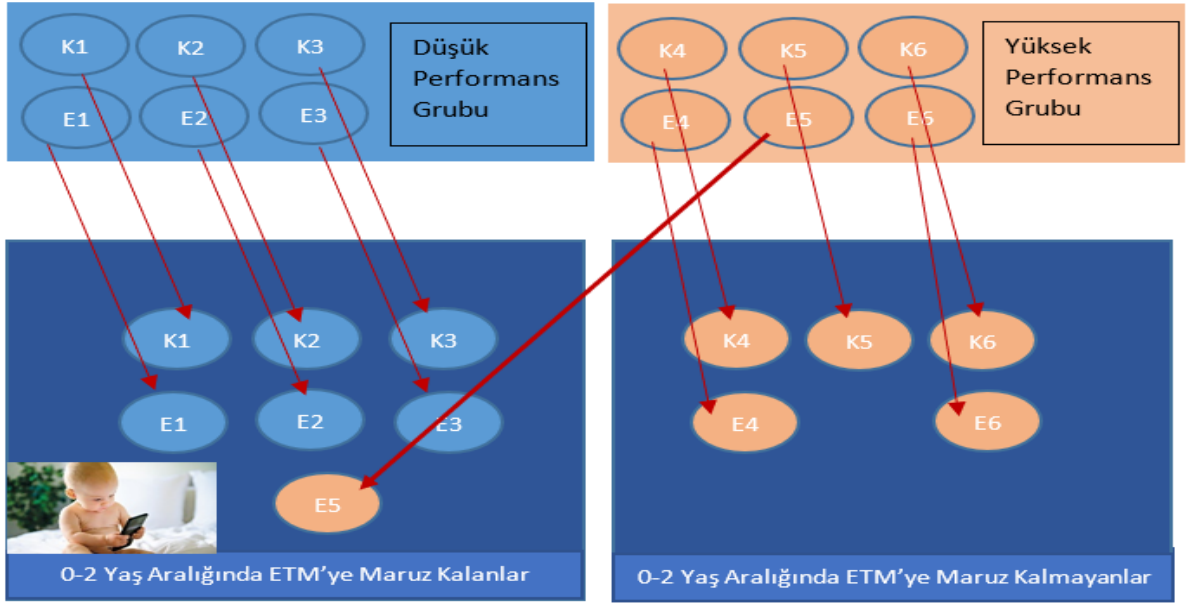
Araştırmanın odak grubunu oluşturan çocukların 0-2 yaş döneminde ekran tabanlı medya araçlarına maruz olup olmama durumları ile ilgili annelerin görüşleri alınmak istenmiştir. Bu amaçla araştırmacı, annelere “Çocuğunuz iki yaşına kadar olduğu dönemde teknolojik cihazlara hâkim miydi? Akıllı telefona hâkim olabiliyor muydu veya tablet kullanabiliyor muydu örneğin?” sorusunu yöneltmiştir. Annelerin görüşlerine göre oluşan veriler ve bu verilerden yola çıkılarak oluşturulan kod ve kategoriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Odak Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihazlara Maruziyetine İlişkin YYGF Bulguları

Kod	Kategoriler	YYGF Bulguları
Akıllı Telefon	Maruz	K1, K2, E3, K3
	Maruz Değil	E1, E2, K4, E4, E5
		E6, K5, K6
Tablet	Maruz	E3, K3
	Maruz Değil	K1, E1, E2, K2, K4
		E4, E5, E6, K5, K6
Televizyon	İzler	E2, K2, K1, E1, E3
		E5
	İzlemez	K3, K4, E4, E6, K5
		K6

YYGF: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tablo 7 incelendiğinde, 0-2 yaş döneminde çocukların teknolojik cihaz maruziyetine ilişkin 3 kod bulunmaktadır. Bu kodlar akıllı telefon, tablet ve televizyondur. Akıllı telefon ve tablet kodlarına ait kategoriler “maruz, maruz değil” şeklinde iken televizyon koduna ait kategoriler “izler, izlemez” şeklinde belirtilmiştir. Tablo 7’nin daha iyi yorumlanabilmesi için odak çocukların 0-2 yaş döneminde ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalma durumları Şekil 4’te görselleştirilmiştir.



ETM: Ekran Tabanlı Medya

Şekil 4: Odak Çocukların 0-2 Yaş Döneminde ETM'ye Maruz Kalma Durumları

Bu kapsamda odak çocuk düşük performans grubunu oluşturan çocukların annelerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K1: “Hayır, dediğim gibi işte kendilerine ait bir şey olmadığı için öyle yani kullanmadı diyeyim yani çok nadir böyle eline almışlık veya bizim vermişliğimiz vardır. Mesela çocuğum dursun diye eline telefon vermişlik olmadığı için bizde böyle keyfi mesela keyfi bakar öyle o tarzda yani. Ama normalde televizyonda öyle. Dediğim gibi mesela televizyonun karşısına geçip saatlerce yemeğini televizyon karşısında yiyecek, işini televizyon karşısında yapan çocuk değil yani. Mesela televizyonu izlerler, yemeklerini yerler her şey zamanında vaktinde yapar yani. Çok fazla değil yani ama yine de bazı şeylerini açabiliyordu yani şeylerini yapabiliyordu... Tablet kullanamıyordu. Sadece telefona biraz bakabiliyordu.” (K1- Transkripsiyon, s.3)

E1: “Hayır o zamanlar iki yaş döneminde vermemiştik hiç ta ki o anasının gidesiye kadar. Telefonla oyun hiç oynamadı. Son 1 yıldır oyun oynuyor... 0-2 yaş döneminde televizyonda çizgi film öyle çok nadir izliyordu TRT Çocuğu. 2 yaşından sonra son 1,5-2 yıldır da çok izlemeye başladı. Bizde kaldırdık TRT Çocuk kanalını. Bir de kısıtlamalı izletir olduk

ama fırsatını buldu mu akşama kadar izlese de izler. Seviyor çizgi film izlemeyi çok seviyor.” (E1- Transkripsiyon, s.9)

E2: *“Yok yok değildi... Çok vermedim ben, sadece televizyon izlemiştir, çizgi filmler falan.”* (E2- Transkripsiyon, s.14)

K2: *“Hâkim olduğunu söyleyemem çok ilgili değildi. Ya şöyle biz eline versek tabi ki çocuk istiyordu ama çok nadiren eline veriyorduk telefonu. O da genelde yemek yedirdiğimiz zaman. Telefona dediğim gibi eline verdiğim sürece tabi ki o da istiyordu oynuyordu ama biz çok bunu şey yapmadık vermedik eline ama tablet zaten yoktu. Tablet hiç olmadı o dönemde hala da yok.”* K2’nin annesi, “O dönemde çizgi film izler miydi?” sorusuna *“İzlerdi, çizgi film izlerdi.”* şeklinde görüş belirtmiştir. (K2- Transkripsiyon, s.19)

E3: *“Yani mutlaka oynamıştır da hani çok oynamadı. Televizyon tabi ki izlemiştir. Önümüzde abi abla var onlar izledikçe o da izlemiştir de muhtemelen ama o zaman bu kadar sık değildi yani. O zaman hani aşağıda parka falan daha çok götürüyordum.”* (E3- Transkripsiyon, s.24)

K3: *“Yok değildi. Telefon, tablet kullanabiliyordu zaman zaman ama ben çok vermiyordum, televizyon da izlemiyordu.”* (K3- Transkripsiyon, s.31)

Odak çocuk düşük performans grubunu oluşturan çocukların anneleriyle yapılan görüşmelerden alınan alıntılar incelendiğinde, bu grubu oluşturan K1, E1, E2, K2, E3 ve K3 kodlu çocukların 0-2 yaş döneminde çocukların ekran tabanlı medya araçlarına maruz kaldıkları anlaşılmaktadır.

Odak çocuk yüksek performans grubunu oluşturan çocukların annelerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar ise şu şekildedir:

K4: *“Yok hayır, vermedim. 2 yaşına kadar zaten şey kullanmıyorduk biz, ee yani herhangi bir elektronik cihaz kullanmıyorduk.”* (K4- Transkripsiyon, s.36)

E4: *“Şöyle 2 yaşına kadar hâkimiyeti yoktu çünkü vermiyordum, birebir iletişimi öncelikli görüyordum. Çünkü o dönem yürümeye başlıyor, konuşmaya başlıyor işte yemek yeme süreci var, bir şeyleri öğretme süreci var yani çocuğu şeye bağlamak istemedim bir ekrana ya da başka bir şeye.”* (E4- Transkripsiyon, s.42)

E5: “Çok değil. Çok vermedik biz o zaman hani çok ilgili değildi. Hatta hiç diyebilirim. Sadece televizyonda çizgi film izliyordu, tablet telefon bilmiyordu o zaman. Tek yaptığı televizyonda çizgi film izlemek oldu.” (E5- Transkripsiyon, s.48)

E6: “Hayır değildi. Değildi çünkü biz vermiyorduk. Tabletti şeydi daha bu sene başladı onu da pandemiden dolayı hani ekrandan devamlı şey yaptığı için, görüntülü görüştüğü için öğretmenle Zoom üzerinden yani ondan sonra.” (E6- Transkripsiyon, s.52)

K5: “Yok değildi, hayır. Şöyle söyleyeyim tabletle bizim tanışmamız 4-4,5 yaşlarında yani geçen sene değil ondan önceki sene kreşe gidiyordu hani kreşten sonra yavaş yavaş arkadaşlarından duymaya başladıkça hani tablet, telefonu veya orada konuşulan konular dahilinde istemeye başladı. Onun haricinde de çok böyle şeyimiz yoktu. Hani telefon takıntısı falan yoktu yani. Yeni yeni oluşan bir şey oldu yani, okulda arkadaşlarıyla işte mesela konuşuyor yeri geliyor mesela en çok problemi şeyde yaşadık zaten geçen sene bu dönem yani Minecraft diye bir oyun var onu öğrendi bir hafta geldi ben bunu oynamak istiyorum. O oyunun işte içeriğine girdim baktım dedim hani hayır bu sana uygun bir oyun değil oynayamazsın dedim. Sonra bir gün işte bilgisayar elinde Kral Oyun’dan genelde oyunları oynuyor baktım orada Minecraft’ı bulmuş ne yapıyorsun sen dedim Minecraft, ben dedim yasaklamamış mıydım sana. Özür dilerim işte ben bir merak ettim falan dedim sana 1 hafta ceza bundan sonra sana şey yok bilgisayar yok. 1 hafta bilgisayarı asla ve asla kullanmasına müsaade etmedim. Hani sınırlar koyup o sınırlarda kalmasını sağlamaya çalışıyorum çünkü ileride genç kız olacak hani birazcık daha hani kontrollü hem yakın ama hem de kontrollü bir anne olmaya çalışıyorum yani birazcık geleceğe yatırım yapıyorum gibi bir şey.” (K5- Transkripsiyon, s.58)

K6: “Yok hâkim değildi, vermedim hiç. Akıllı telefon, tablet kullanamıyordu öyle sadece müzik açıyorduk oynuyordu. Öyle hani eline verip şey yapmadık hiç o şekilde. Bakmadı yani.” (K6- Transkripsiyon, s.63-64)

Odak çocuk yüksek performans grubunu oluşturan çocukların anneleriyle yapılan görüşmelerden ulaşılan veriler incelendiğinde, K4, E4, E6, K5 ve K6’nın 0-2 yaş döneminde ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalmadıkları anlaşılmaktadır. Yalnızca bir anne (E5) o dönemde çocuğunun televizyonda çizgi film izlediğine dair görüş belirtmiştir.

4.4.2. Odak Çocukların Ekran Tabanlı Medya Araçlarına Maruz Kalma Sürelerine İlişkin YYGF Bulguları

Araştırmanın odak grubunu oluşturan çocukların günlük ekran tabanlı medya araçlarını kullanma sürelerini anlayabilmek adına çalışmanın odak grubunu oluşturan çocukların annelerinin görüşleri alınmak istenmiştir. Bu amaçla araştırmacı, annelere “Çocuğunuz günde ortalama ne kadar bir süre televizyon izler?” ve “Çocuğunuz günde ortalama ne kadar bir süre akıllı telefon/tablet/bilgisayar kullanır?” soruları yöneltmiştir. Annelerin görüşlerine göre oluşan veriler ve bu verilerden yola çıkılarak oluşturulan kod ve kategoriler Tablo 8’de sunulmuştur.

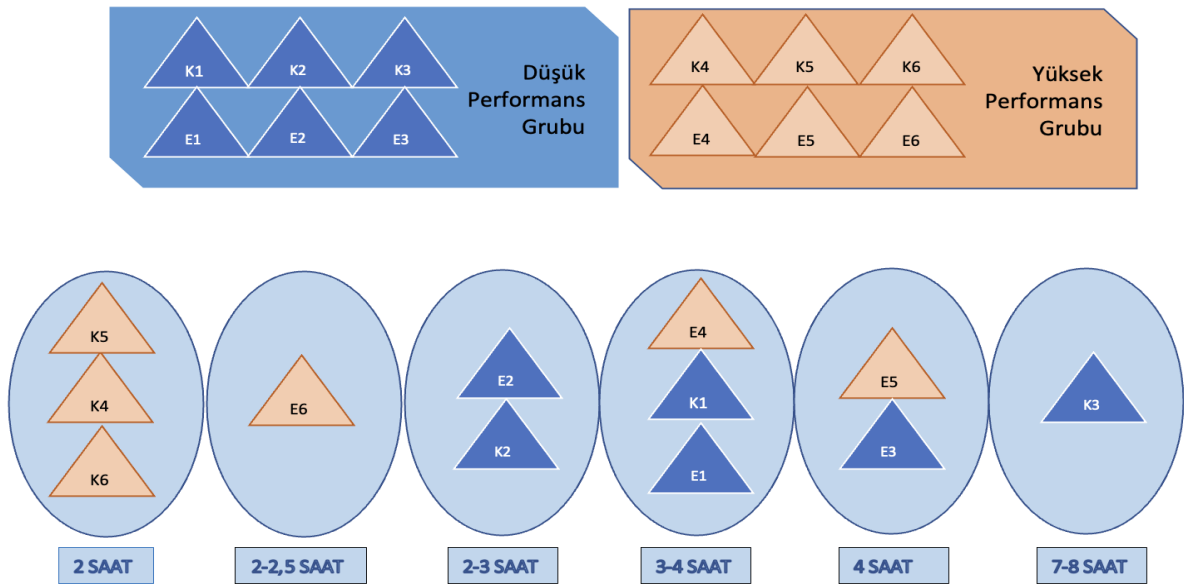
Tablo 8: Odak Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Sürelerine İlişkin YYGF Bulguları

Kod	Kategoriler	YYGF Bulguları
Televizyon	1 saat	K5, K6
	1- 1,5 saat	E2, E3
	1,5-2 saat	E5, E6
	2 saat	K1, E1, K2
	2-3 saat	E4, K3
	4-5 saat	
	5 saatten fazla	
Akıllı Telefon	1 saatten az	E1, E6
	1 saat	K2, K6
	1,5-2 saat	K1, E3, E5
	3 saat	
	4-5 saat	K3
	5 saatten fazla	
Tablet	1 saatten az	
	1 saat	E3
	1,5-2 saat	K4
	3-4 saat	
	5 saatten fazla	
Bilgisayar	1 saatten az	

1 saat	K5
1,5-2 saat	
3-4 saat	
5 saatten fazla	

YYGF: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların günlük ekran tabanlı medya araçları kullanma sürelerine ilişkin 4 kod bulunmaktadır. Bu kodlar televizyon, akıllı telefon, tablet ve bilgisayardır. Televizyon koduna ait kategoriler “1 saat, 1-1,5 saat, 1,5- saat, 2 saat, 2-3 saat, 4-5 saat, 5 saatten fazla” şeklinde; akıllı telefon koduna ait kategoriler “1 saatten az, 1 saat, 1,5-2 saat, 3 saat, 4-5 saat, 5 saatten fazla” şeklinde belirtilmiştir. Tablet ve bilgisayar kodlarına ait kategoriler ise; “1 saatten az, 1 saat, 1,5-2 saat, 3-4 saat, 5 saatten fazla” olarak belirtilmiştir. Tablo 8’in daha iyi yorumlanabilmesi için odak çocukların günlük ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalmalarının toplam süreleri Şekil 5’te görselleştirilmiştir.



Şekil 5: Odak Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri

Bu kapsamda odak çocuk düşük performans grubunu oluşturan çocukların günlük ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalma sürelerine ilişkin annelerin görüşlerine dair ifadeler şöyledir:

K1'in annesi "Çocuğunuz günde ortalama ne kadar bir süre televizyon izler?" sorusunu *"Günde ortalama yani toptasak hepsini yani süre olarak toptasak 2 saat falan yani. Gün içerisinde öyle şey olarak yani 10-15 dakika bir bakıyor 5-10 dakika bir bakıyor öyle yani."* şeklinde yanıtlamıştır. Görüşmede "Çocuğunuz günde ortalama ne kadar süre akıllı telefon kullanır?" sorusuna ise *"Günde ortalama yani şu sıra fazla yok yani şu sıra kullandırtmıyoruz diyebilirim çünkü vaktimiz yok şu sıra yok ama daha önceleri ortalama 1 saat falan 1 saat 2 saat izin verirdik bakardı yani. Yani toplam diyeyim size."* şeklinde cevap alınmıştır. (K1-Transkripsiyon, s.3-4)

"Çocuğunuz günde ortalama ne kadar bir süre televizyon izler?" sorusuna E1'in annesi, *"2 saat falan izler."* şeklinde yanıt verirken yanıtlarken gün içerisinde televizyonun hiç kapanmadığı zamanlar olduğunu da şu sözleriyle ifade etmiştir; *"Valla hemen hemen hiç kapanmadığı zaman da oluyor tabi ki. Yalnız E1'in izlediklerini açmıyoruz. Malum bugünlerde zaten hiç kapatmıyoruz, haber ağırlıklı öyle."* E1'in annesi, "Çocuğunuz günde ortalama ne kadar süre akıllı telefon kullanır?" sorusuna ise *"Günde ortalama... Her gün vermiyoruz zaten. İki günde üç günde bir 1-2 saat kullanır. Her gün vermiyoruz."* şeklinde yanıt vermiştir. (E1-Transkripsiyon, s.9-10)

E2'nin annesi, "Çocuğunuz günde ortalama ne kadar bir süre televizyon izler?" sorusunu *"Televizyon izliyor baya. İzlediği çizgi filmler vardır. '1 saat- 1,5 saat izlediği zaman olmuştur. Şöyle bir de mesela açıyor izliyor, u anne diyor mesela ben eltimin oğulları var 'Ben Erdem'in yanına gidiyorum' diyor. Oraya gidiyor bir yarım saat oynayıp geliyor. Sonra yine izliyor. Veyahut başka bir şeyle ilgileniyor. Öyle."* şeklinde yanıtlamıştır. E2'nin annesinin bir ifadesinde televizyonda çocuklarının yetişkin kanallarını izlediği sonucuna ise şu ifadeler ile ulaşılmıştır; *"Mesela ben çocuklarla akşam haber saati geldi mi haberleri açarım onlarda benimle izler haberleri."* E2'nin annesi "Çocuğunuz günde ortalama ne kadar süre akıllı telefon kullanır?" sorusuna ise *"Akıllı telefon kullanmıyor. Vermiyorum, benim şifreli ya şifreli olmasa oyunlara giriyor. Benim şifreli olduğu için hatta büyük oğlanlarım bile girmiyor. Hatta diyor anne şifreyi aç da biraz oynayayım diyor büyük oğlum ona biraz izin veriyorum, 13 yaşında oğlum var büyük oğlum. Öyle. Şifre olmasa zaten elinden düşmeyecek hiçbirinin."* E2'nin annesi bir ifadesinde ise, E2'nin bilgisayar oynamasa da bilgisayara maruz kaldığını şu

ifadelerle belirtmiştir; *“Mesela bilgisayar başına geçtiklerinde yanında duruyor abilerinin, o da izliyor, o da bakıyor. Genelde bilgisayarın başında şu hani çocukların meşhur baktığı PUBG diye bir oyunlar var ya abileri biraz onunla vakit geçirirken abilerinin yanında o da bakıyor. Kendi çok oynamaz mesela bilgisayarı açıp da abileri olmadığı zaman falan.”* (E2-Transkripsiyon, s.14-16)

“Çocuğunuz günde ortalama ne kadar bir süre televizyon izler?” sorusuna K2’nin annesi, *“2 saat izler.”* şeklinde yanıt verirken, *“Çocuğunuz günde ortalama ne kadar süre akıllı telefon kullanır?”* sorusuna ise *“Yarım saat 40 dakika kullanır. Uyardığımız sürece, uyardığımız an bırakıyor ama uyarmasak saatlerce oynar herhalde.”* şeklinde görüş belirtmiştir. K2’nin annesi, bir ifadesinde ise K2’nin akıllı telefon kullanımı ile ilgili şu ifadeleri belirtmiştir; *“Akıllı telefona indirdiği oyunlar var. Bazen bizim dışımızda geliyor tabi onlar. Bir bakıyoruz ki oyun indirmiş. Uygun gördüklerimizi bir iki tane saklı bırakıyoruz geri kalanları siliyoruz.”* (K2- Transkripsiyon, s.20-21)

E3’ün annesi, *“Çocuğunuz günde ortalama ne kadar bir süre televizyon izler?”* sorusunu *“1 saat öncadır onu bile anca ilgisini çekiyor, oturup da izlemek yani onu o kadar yani.”* şeklinde yanıtlamıştır. *“Çocuğunuz günde ortalama ne kadar süre akıllı telefon kullanır?”* sorusuna *“Ya onu da bi 2 saat vardır herhalde.”* şeklinde cevap vermiş ve bir ifadesinde de *“Genelde akşamları yatarken daha çok hani video izliyor”* diyerek E3’ün akıllı telefon kullanımını detaylandırmıştır. *“Çocuğunuz tabletle günde ortalama kaç saat oynuyor?”* sorusuna ise *“1 saat kadar.”* şeklinde yanıt vermiştir. Anne, E3’ün akıllı telefon ve tablete indirdiği oyunlar hakkında şu ifadeleri belirtmiştir; *“Ya valla o kadar çok oyun indiriyor ki birini siliyor birini indiriyor, beğenmedikçe indiriyor yani. Minecraft diye bir oyun vardı onu oynuyor genellikle.”* (E3- Transkripsiyon, s.23-27)

“Çocuğunuz günde ortalama ne kadar bir süre televizyon izler?” sorusuna K3’ün annesi, *“Okul zamanlarında sabahları bir yarım saat falan bir de okuldan geldikten sonra da işte 1 saat falan. Günde bir buçuk saat televizyon anca izliyordur. Şu an tabi arttı yaz dönemi olduğu için hani mesela haftada tamam iki gün üç gün falan denize gidiyoruz, parka gidiyoruz, gezmeye falan gidiyoruz ama gittiğimiz yerlerde tabi ki aramıyor ama evde olduğumuz zaman televizyon çok izliyor. Ortalama yine 2-3 saat diyebiliriz”,* *“Çocuğunuz günde ortalama ne kadar süre akıllı telefon kullanır?”* sorusuna ise *“4-5 saat diyebilirim”* şeklinde görüş belirtmiştir. Anne aynı zamanda K3’ün akıllı telefona aşırı bağımlı olduğunu şu ifadelerle belirtmiştir; *“Ooo telefona çok bağımlı, elinden alamıyoruz. Aldığımız zaman kıyameti koparıyor... Telefona daha*

çok oyun yüklüyor. İşte elinden aldığımız zaman da biz ilgilenmek zorunda kalıyoruz çünkü elimi üzerinden çektim mi telefona düşkün oluyor.” Anne, K3’ün 4 yaşlarında tablete çok bağımlı olduğunu fakat şu anda vermediğini ise şu ifadelerle yer vererek belirtmiştir; “Tablet yok canım ben tablet vermiyorum. Abilerinin tableti var ama biz onlara tablet vermiyoruz. Çünkü verdiğimiz zaman elinden alamıyoruz, çok bağımlı oluyorlar. E telefonda da mesela ne oluyor kısıtlama koyuyorum bir saat ya da yarım saat. Hani telefon falan çaldığı zaman getiriyorlar mecbur, oyunları bölünüyor sonra başka şeye konsantre oluyorlar. Elllerine versek tableti hiç bırakmayacaklar çok bağımlı olurlar ki zaten 4 yaşında çok fazla bağımlılardı daha yeni yeni böyle şey yaptılar artık hani böyle eskiye nazaran daha az oynuyorlar.” (K3-Transkripsiyon, s.31-33)

Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2019), 2-4 yaş aralığındaki çocukların günde 1 saatten fazla ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalmaması gerektiğini bildirmektedir. Amerikan Pediatri Akademisi (AAP) ise 3-6 yaş aralığında günlük ekran süresinin günde 20-30 dakika olması gerektiğini belirtmektedir. Odak çocuk düşük performans grubunu oluşturan çocukların annelerinin belirttiği süreler incelendiğinde, günlük ekran sürelerinin belirtilen önerilerin oldukça üzerinde olduğu dikkat çekmektedir.

Odak çocuk yüksek performans grubunu oluşturan çocukların günlük ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalma sürelerine ilişkin annelerinin görüşlerine dair ifadeler ise şu şekildedir:

K4’ün annesi, “Çocuğunuz günde ortalama ne kadar bir süre televizyon izler?” sorusunu, “Şu anda biz televizyonu hiç izlemiyoruz da genelde ee genelde tabletten televizyona bağlıyoruz o şekilde çizgi film izliyor yani onu da günlük toptasam yani 2 saat olur mu bilmiyorum hani tutmadım şu anda saat ama fazla izlemek istemiyor. Onu da genelde hani sıkıldığı zaman, benim işim olduğu zaman o zamanlar arasında izliyor, diğer türlü oyun oynar.” şeklinde yanıtlamıştır. “Çocuğunuz günde ortalama ne kadar süre akıllı telefon kullanır?” sorusuna ise “Akıllı telefon kullanmıyor.” şeklinde cevap vermiştir. (K4-Transkripsiyon, s.37)

“Çocuğunuz günde ortalama ne kadar bir süre televizyon izler?” sorusunu E4, ’ün annesi “Onu çok izliyor şu an hele yazdayız ya ben bırakayım öğlen başına akşamüstü alırım, bırakırsam öyle alırım. Yani 3 saat kadar 4 saat kadar izleyecek kapasiteye sahip. Anca gözleri acıyacak anne gözlerim acıyor der istemez hani ben bırakırsam. Ama ben müdahale etmeye

çalışıyorum hani çocuk zarar görsün istemem, fazlası da iyi değil çünkü beynin gelişimini engelliyor sürekli aynı şeyler bir de renk karmaşası falan fazlasıyla iyi değil diye düşünüyorum ben. Bazen işim gücüm oluyor yalan yok 3 saat izlediği olabiliyor yani çünkü benim orada iş bitirmem gerekiyor e yazın ne yapacak, okul yok bir şey yok mecbur kalıyoruz izlediği oluyor 3 saat kadar.” şeklinde yanıtlarken; “Çocuğunuz günde ortalama ne kadar süre akıllı telefon kullanır?” sorusuna ise, “Valla saat olarak bakmadım ben şu an şöyle yapıyorum evde onu siz belirleyin eğer o gün Playstation oynatıyorsam telefondaki bir oyunu mesela vermiyorum veya tabletteki oyunu oynamak istiyorsa işte gene telefon vermiyorum. Telefondaki oyunu oynayacaksa tablet, Playstation, Apple işte diğer oyuncakları vermiyorum. Yani birinden birini seçip alternatif oluşturuyorum. Hangisini istiyorsan gibi diyeyim. Yani bunun bir şeyi yok seçenek sunuyorum ben çocuğa.” şeklinde yanıt vermiştir. (E4- Transkripsiyon, s.43-44)

E5’in annesi, “Çocuğunuz günde ortalama ne kadar bir süre televizyon izler?” sorusunu, “Yani bıraksak uzun süreli izler de yaz sezonu olduğu için en fazla 2 saat izleyebiliyor şu an da.” olarak; “Çocuğunuz günde ortalama ne kadar süre akıllı telefon kullanır?” sorusunu ise “Şu an da 2 saat diyebiliriz o da işte yarım yarım. Bir 45 dakika bırakıyor sonra yarım saat alıyor. Toplamda işte 2 saat diyebilirim.” şeklinde cevaplamıştır. E5’in annesi E5’in teknolojik cihaz kullanımına ilişkin ayrıca şu ifadeye yer vermiştir; “Seviyor ama resim onun için daha ön planda yine oynuyor ama o kadar sık değil gün içerisinde.” (E5- Transkripsiyon, s.48)

“Çocuğunuz günde ortalama ne kadar bir süre televizyon izler?” sorusuna E6’nın annesi, “Televizyon yalnız parça parça izliyor. Varsa bir programı yani beğendiği bir çizgi film varsa onu izliyor kapatıyor veya başka legoyla uğraşıyor. Onu bitiriyor, anne iki saate başlıyor diyor yani parça parça izliyor. Öyle tüm gün hani sabahtan akşama kadar izlemiyor, parça parça. Toplam sabahtan akşama kadar 2 saat olabilir belki hani yarım saat bir saat desek 1,5 2 saat falandır yani.” şeklinde cevap verirken; “Çocuğunuz günde ortalama ne kadar süre akıllı telefon kullanır?” sorusuna ise, “Akıllı telefonlarımız şifreli bizim hepimizin veriyoruz 15 dakika. Yani hepimiz şifre koyduk alamıyor. 15 dakika sabah 15 dakika akşam olabilir yani. İsterse 15 dakika diyoruz bırakıyor sonra.” şeklinde görüş belirtmiştir. (E6- Transkripsiyon, s.52-53)

K5’in annesi, “Çocuğunuz günde ortalama ne kadar bir süre televizyon izler?” sorusunu “Valla sabahları genelde 1 saat falan izler onun haricinde çok fazla televizyon izlemez. Ama sabahları televizyon izlerken de televizyon odaklı takılmaz. Yani hani o orada televizyon evet Kral Şakir orada oynar hani ben bir uzanayım da bunu izleyeyim demez yani. O anda ya bebek

giydirir ya ne bileyim ben Mavişle ilgilenir ya oyuncağına yemek yedirir falan yani oturup kendi halinde televizyon izlemiyor. O da zaten benim kafamı çok kurcalıyor. Yani hani çok odaklı gibi davranıyor ama tam olarak hiçbir şeye de hâkim olmuyor diye düşünüyorum. Yani bu hani benim onunla ilgili algılamam yani hani televizyonu bir çocuk açar ne yapar, çok sevdiği bir çizgi filmde uzanır mesela ya da oturur izler K5 onu yapmıyor. K5'in kulağı orada oradaki esprilere konuşmalara hâkim ama gözü o anda yaptığı başka bir işte. İşte atıyorum slime oynuyorsa slimedda ama gün içerisinde o kadar televizyon sürekli açık kalmaz.” şeklinde, “Çocuğunuz günde ortalama ne kadar süre akıllı telefon kullanır?” sorusunu ise; “Telefona belki bazen günlerce hiç takılmaz. Öyle çok telefona takılmaz. Dediğim gibi 1 saat falan televizyona takılır bir de biz 1 saat birlikte bilgisayarda oyun oynarız. Yani takıldığımız şey o kadar onun haricinde çok teknolojide değildir. Ama ister arada ister yani bir yarım saat takılabilir miyim veya biraz müsaade eder misin der mesela hani istediği zaman. Hani istese de mesela orada o kendi halinde çalışır yani hani derim ki neden o orada çalışıyor kapat oyununu oyna hani çalışmasın dediğimde mesela gider onun düğmesine basar tekrardan oyununa devam eder. O yüzden hani hep kulağı onun şeydedir o sestedir gözü o şeyde değildir ona bakmaz yani.” şeklinde yanıtlamıştır. (K5- Transkripsiyon, s.59)

“Çocuğunuz günde ortalama ne kadar bir süre televizyon izler?” sorusunu K6'nın annesi, “Televizyon pek izlemiyor ama ortalama 1 saat diyelim.” şeklinde yanıtlarken, “Çocuğunuz günde ortalama ne kadar süre akıllı telefon kullanır?” sorusuna “Pandemi döneminde artmıştı okul döneminde akşamları en fazla 1 saatti.” şeklinde cevap vermiştir. K6'nın annesi K6'nın teknolojik cihazlardaki oyunlara olan ilgisine ilişkin şu ifadeyi belirtmiştir; “Yani oynuyor ama çok böyle aşırı değil sıkılıyor hemen. O yüzden hemen sıkıldığı an bırakıyor zaten. Biraz oynuyor, ilgisini çekiyor sonra bırakıyor.” (K6- Transkripsiyon, s.64-65)

Odak çocuk yüksek performans grubunu oluşturan çocukların annelerinin belirttiği süreler incelendiğinde de günlük ekran sürelerinin Dünya Sağlık Örgütü ve AAP'nin önerilerinin üzerinde olduğu görülse de belirtilen sürelerin odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların ekran maruziyet sürelerine kıyasla daha az olduğu saptanmıştır.

4.4.3. Odak Çocukların Kendilerine Ait Kütüphanelerinin Olmasına İlişkin YYGF Bulguları

Çalışma grubunu oluşturan odak çocukların kendilerine ait kütüphaneye sahip olup olmama durumları ile ilgili annelerin görüşleri alınmak istenmiştir. Bu amaçla araştırmacı,

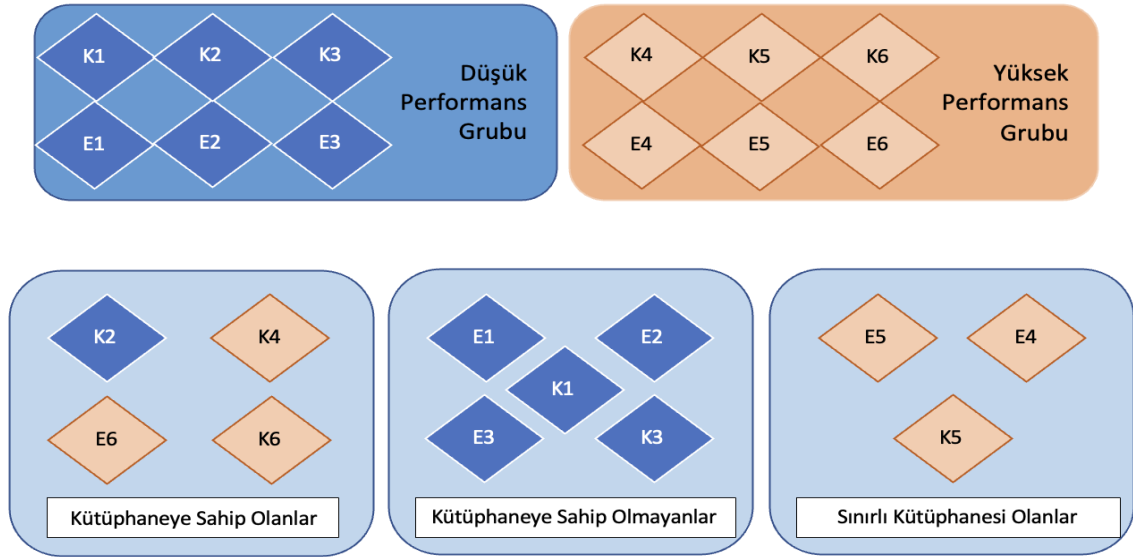
annelere “Çocuğunuzun evde hikâye kitaplarından, masallardan ya da farklı türde kitaplardan oluşan bir kütüphanesi var mı?” sorusunu yöneltmiştir. Annelerin görüşlerine göre oluşan veriler ve bu verilerden yola çıkılarak oluşturulan kod ve kategoriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Odak Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumlarına İlişkin YYGF Bulguları

Kod	Kategoriler	YYGF Bulguları
Kütüphane	Var	K2, K4, E6, K6
	Yok	K1, E1, E2, E3, K3
	Sınırlı	E4, E5, K5

YYGF: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tablo 9 incelendiğinde, çocukların kendilerine ait herhangi bir kütüphaneye sahip olup olmama durumlarına ilişkin 1 kod bulunmaktadır. Bu kod kütüphane olarak belirtilmiştir. Kütüphane koduna ilişkin kategoriler var, yok ve sınırlı olmak üzere 3 kategoride belirtilmiştir. Tablo 9’un daha iyi yorumlanabilmesi için odak çocukların evde bir kütüphaneye sahip olma durumları Şekil 6’da görselleştirilmiştir.



Şekil 6: Odak Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları

Bu kapsamda odak çocuk düşük performans grubunu oluşturan çocukların kendilerine ait kütüphaneye sahip olup olmama durumlarına ilişkin annelerin görüşlerine dair ifadeler şöyledir:

K1: “Ee kütüphanemiz yok, ee kitaplarımız var ama şey olarak değil ama onun da ayrı olarak değil onun mesela evde üç tane olunca hepsine ayrı ayrı bir bölüm yaptık. Onun da ona uygun kitapları ayrı bir bölüme koydum ben. O oradan getirir bakar, babasıyla okurlar. Yani ayrı bir kitapları var yani. Böyle büyük resimli az yazılı böyle şeyli falan resimli kitapları var yani.” (K1- Transkripsiyon, s.6)

E1: “Yok.” (E1- Transkripsiyon, s.11)

E2: “Valla bir tane çalışma masamız var bizim, zaten çalışma masamız var abimiz var ortanca oğlum var zaten onların kitaplarıyla dolu zaten. Çok öyle Berat ile ilgili zaten okuldan mesela bir şeyler ödev falan verirdi öğretmen onları yapardık. Ayırıyeten ben kendim alırdım işte boyama kitabı onlar olurdu zaten. Böyle evde kalem boyaları falan şeyleri olurdu yani. Ama ona ait özel bir çalışma masası tek bir oda yoktur yani. Üçü de ortak kullanır mecburen şimdiki evler hep 2+1 olunca.” (E2- Transkripsiyon, s.17)

K2: “Evet var. Ee kitap serileri var masallar, hikâyeler. Masal kitapları var baya. Kendi seçtiği kitapları okuyoruz bazen kendisine. Kitaplığımız var yani.” (K2- Transkripsiyon, s.22)

E3: “E kitaplarımız yani abimizden ablamızdan kalan çok kitabımız var yani. Güney’e kalıyor onlar ama bir kütüphanesi yok” (E3- Transkripsiyon, s.28)

K3: “Yok.” (K3- Transkripsiyon, s.34)

Odak çocuk düşük performans grubunu oluşturan çocukların annelerinden ulaşılan veriler incelendiğinde, K2’nin kütüphaneye sahip olduğu, K1’in sınırlı bir kütüphanesinin olduğu, K1 ve K2 dışındaki çocukların ise kendilerine ait kütüphanelerinin olmadığı anlaşılmıştır.

Odak çocuk yüksek performans grubunu oluşturan çocukların kendilerine ait kütüphaneye sahip olup olmama durumlarına ilişkin annelerin belirttikleri görüşler ise aşağıda sunulmuştur.

K4: “Var evet kitapları çok seviyoruz biz. Kitaplarımız çok var masal kitaplarımız, hikâye kitaplarımız çok var okuyoruz da ayırıyeten.” (K4- Transkripsiyon, s.40)

E4: “Şimdi şöyle söyleyeyim hikâye tabi minik masal kitaplarımız var ama ben daha çok yetiştirme tarzım birazcık benim farklı 3 tane mesela benim ansiklopedi aldık çocuklar için ama bunlar öyle sıradan masallar değil Hz. Adem’den başlayıp günümüze kadar insanı anlatan yani peygamber efendimiz dahil diğer peygamberlerin hayatları oradan kıssalar tarzı şeyler bunları okuyoruz ve böyle bir kütüphanemiz var bizim ve çok ilgisini çekiyor işte dünya nasıl olmuş, ilk insan nasıl gelmiş, ne olmuş, niye şeytan varmış vs. bunlara cevap buluyoruz hani kafasından korkulacak, yanılsa sürükleyecek vs. bir şey oluşmasındansa okuyarak beraber öğreniyoruz ve çok keyif alıyor bundan. Bu tür şeylerimiz var evde hani gerçekçi yaklaştırmaya çalışıyoruz, öğrenmeye çalışıyoruz.” (E4- Transkripsiyon, s.45)

E5: “Yani kütüphane benim kütüphanem var hani çok severim bende kitap okumayı. O yüzden benim kütüphanemin içerisinde evet var birkaç tane kitabı onları okuyoruz ama kendi kişisel bir kütüphanesi yok.” (E5- Transkripsiyon, s.50)

E6: “Var kitapları evet, boyama kitapları var, kalemleri ayrı yerdedir kitapları ayrı yerdedir. Boyama kitapları ayrı yerdedir. Resim çizdiği defteri bile var resim defteri.” (E6- Transkripsiyon, s.54)

K5: “Kütüphanesi, şöyle söyleyeyim kütüphane kitaplarının olduğu kitaplar var. Zaman zaman akşamları yatarken istediği zaman yani biz bunu her zaman ya işte ben bunu okumanı istemiyorum başka bir şey yapalım diyor mesela o zamanlar okumuyoruz. Uzunla ilgili şeyleri çok merak ettiği için genelde uzunla ilgili şeyler alır ve onunla ilgili kitapları okumamı ister ki en çok uzunla ilgili arkadaşım isimli kitabı okutur...” (K5- Transkripsiyon, s.61)

K6: “Evet var.” (K6- Transkripsiyon, s.66)

Odak çocuk yüksek performans grubunu oluşturan çocukların annelerinden ulaşılan veriler incelendiğinde, E5’in kendisine ait bir kütüphanesi olmasa da evde bir kütüphanenin olduğu ve bu kütüphane içerisinde çocuğa ait kitaplar olduğu anlaşılmıştır. K5’in ise evde kütüphane kitaplarının olduğu bu sebeple sınırlı da olsa bir kütüphaneye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. E5 ve K5 dışındaki çocukların ise kendilerine ait kütüphanelerinin olduğu görülmektedir.

4.4.4. Odak Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumlarına İlişkin YYG Bulguları

Çalışmanın odak grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okuyup okumama durumlarına ilişkin annelerin görüşleri alınmak istenmiştir. Bu amaçla

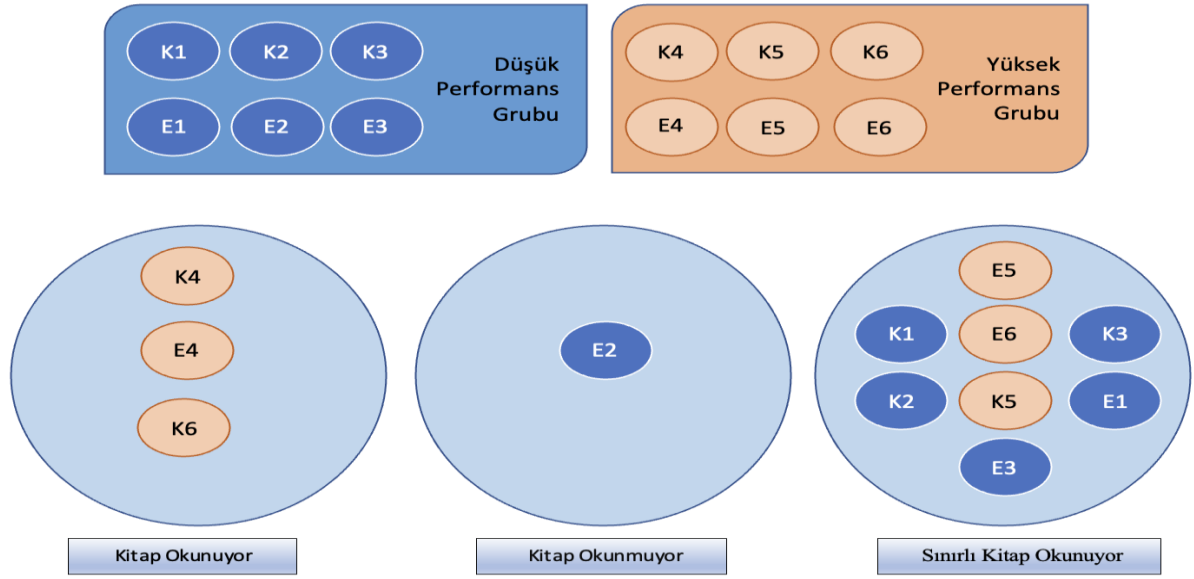
araştırmacı, annelere “Çocuğunuza kitap okuyor muydunuz?” sorusunu yöneltmiştir. Annelerin görüşlerine göre oluşan veriler ve bu verilerden yola çıkılarak oluşturulan kod ve kategoriler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: *Odak Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumlarına İlişkin YYGF Bulguları*

Kod	Kategoriler	YYGF Bulguları
Anne	Okuyor	K4, E4, E5, E6, K5 K6
	Sınırlı Okuyor	E1, E3, K3
	Okumuyor	K1, E2, K2
Baba	Okuyor	K4, K6, E4
	Sınırlı Okuyor	K1, K2
	Okumuyor	E1, E2, E3, K3, E5 E6, K5
Abi/Abla	Okuyor	
	Sınırlı Okuyor	E1, E5

YYGF: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tablo 10 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma durumlarına ilişkin 3 kod bulunmaktadır. Bu kodlar anne, baba, abi/abla olarak belirtilmiştir. Bazı anneler çocukların kardeşlerinin de kitap okuduklarına dair görüş belirttikleri için “abi/abla” kodunun eklenmesi uygun görülmüştür. Anne, baba kodlarına ilişkin kategoriler okuyor, okumuyor ve sınırlı okuyor olmak üzere 3 kategoride belirtilirken abi/abla koduna ilişkin kategoriler okuyor ve sınırlı okuyor olmak üzere 2 kategoride belirtilmiştir. Tablo 10’un daha iyi yorumlanabilmesi için odak çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okuma durumları Şekil 7’de görselleştirilmiştir.



Şekil 7: Odak Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları

Bu kapsamda annelerle yapılan görüşmeler sonucunda odak çocuk düşük performans grubunu oluşturan çocukların, ebeveynlerinin ve kardeşlerinin kendilerine kitap okuma durumlarına ilişkin annelerden alınan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K1: “Kitap okumak, işte babasıyla akşamları kitap okuma saati yapıyorlar... Her akşam olmasa da iki üç akşamda bir yani şey yapıyorlar yani veya gündüz bir ara. Öyle akşamları belirli bir saatimiz yok. Onu yapmayı çok istedik ama olmadı.” (K1- Transkripsiyon, s.6)

E1: “Çok nadir. Okuduk da çok nadir... Ablasıyla ben okudum babası pek gelip okumadı. Babası okumadı.” (E1- Transkripsiyon, s.11-12)

E2: “Yok şimdi okuyoruz desem yalan söylemiş olurum. Okumuyorum babamız da okumuyor. Zaten babamız geç geldiği için vakti olmuyor. Pazar günleri oldu mu mesela, pazar günleri bazen halasının yanına gidiyoruz, teyzesinin yanına gidiyoruz pazar günü de öyle vaktimiz geçiyor. Bazen yeri geliyor pazar günlerini evde geçiriyoruz, babamızın işi oluyor çalışıyor. Öyle yani. Gezmeyi çok sever Berat yani, gezmiş olsak sever gezmeyi.” (E2- Transkripsiyon, s.17)

K2: “Akşam babası ilgileniyor, yatırırken kitap okuma, masal anlatma gibi şeyleri de baba yapıyor. Özellikle akşam yatmadan önce babasının onunla ilgilenmesi, yatırması, kitap okuması... ee genelde masal okuyor babası kendisine.” (K2- Transkripsiyon, s.18-19)

E3: “Çok sık olmasa da arada okuyoruz. Babamız evde olmadığı için ben daha çok.” (E3- Transkripsiyon, s.29)

K3: “Evet. Gün içerisinde kitap okuma yapmıyoruz çünkü genelde ikisi yan yana geldiği zaman daha çok böyle nereyi karıştıralım, nelerde zararlı şeyler var onları yapalım şeyindeler. Akşamları şöyle söyleyeyim uykuları gelmediği sürece ben zaten kitap okuyamıyorum. Okuduğum zaman dinlemiyorlar. O yüzden uyku saatlerine yakın yarım saat bir saat uyku saati yapıyoruz ondan sonra da uyuyorlar zaten.” (K3- Transkripsiyon, s.34)

Odak çocuk düşük performans grubunu oluşturan çocukların annelerinden ulaşılan veriler incelendiğinde, K3’ün annesi evde kitap okuma yaptıklarını belirtse de annenin ifadelerinden gün içerisinde sınırlı kitap okuma yaptıkları ve kitap okuma sorumluluğunu yalnızca annenin yüklendiği anlaşılmaktadır. K1 ve K2 kodlu çocuklara gün içerisinde sınırlı kitap okunduğu ve kitap okuma sorumluluğunu yalnızca babanların yüklendiği sonucuna ulaşılmıştır. E1 ve E3 kodlu çocuklara sınırlı kitap okunduğu anlaşılrken, E2 kodlu çocuğa ise hiç kitap okunmadığı belirtilmiştir.

Odak çocuk yüksek performans grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin ve kardeşlerinin kendilerine kitap okuma durumlarına ilişkin annelerin görüşlerine dair ifadeler ise şu şekildedir;

K4: “Okuyoruz. Daha çok ben okuyorum zaten ille beni istiyor hani benim okumamı istiyor. Yani babasını bazen ister babasından baba sen oku bugün der babası da okur ama genelde ben okurum.” (K4- Transkripsiyon, s.40)

E4: “Okuyorum evet.” (E4- Transkripsiyon, s.46)

E5: “Okuyorum ben. Bazen de abimiz, 11 yaşında bir abimiz var. Onunla da okumayı çok seviyor. O da okumayı çok seviyor, gece yatmadan önce.” E5’in annesi aynı zamanda bir ifadesinde şu ifadelere yer vermiştir; “Bizim bir de kitap okuma etkinliğimiz oluyor. Abimiz var bir tane de. O kitap okuma etkinliğinde E5 de kitapların resimlerine bakıyor. Biz yarım saat ya da 45 dakika okuyorsak E5 de yarım saat 45 dakika ses çıkarmadan kitaplarla ilgileniyor.” (E5- Transkripsiyon, s.47-49)

E6: “Kitap ilk başlarda okuyordum da şu anda okuyamıyorum kendimde yoğun çalıştığım için çok fazla şey yapamıyorum.” (E6- Transkripsiyon, s.56)

K5: “Akşamları yatarken okuyorum ama çok uzun süre değil. K5 biraz sıkılğan bir çocuk yani çok uzun süreli çok aynı şeyleri tekdüze yapmaktan keyif almıyor. Yani o kitabı 4-5 sayfa okuduysak biz buna ara veriyoruz. Ondan sonra tekrardan devam ediyoruz ha benim en çok dikkatimi çeken şey en son nerede kaldığımızı bana mesela çok net bir şekilde hatırlatıyor arada 4-5 gün kalmasına rağmen. Ama artık bunu okumaya ara verelim yarın devam edelim gibi bir cevapla da karşılaşabiliyorum zaman zaman.” (K5- Transkripsiyon, s.61)

K6: “Okuyoruz beraber.” (K6- Transkripsiyon, s.66)

Görüşmelerden elde edilen ifadeler incelendiğinde, odak çocuk yüksek performans grubunu oluşturan çocukların annelerinden E6’nın annesi, başlarda kitap okuma yaptıklarını ama şu an da pek zaman ayıramadıklarını belirtmiş; K4, E4, E5, K5 ve K6 kodlu çocuklara ise kitap okunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.5. Odak Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşına İlişkin YYGF Bulguları

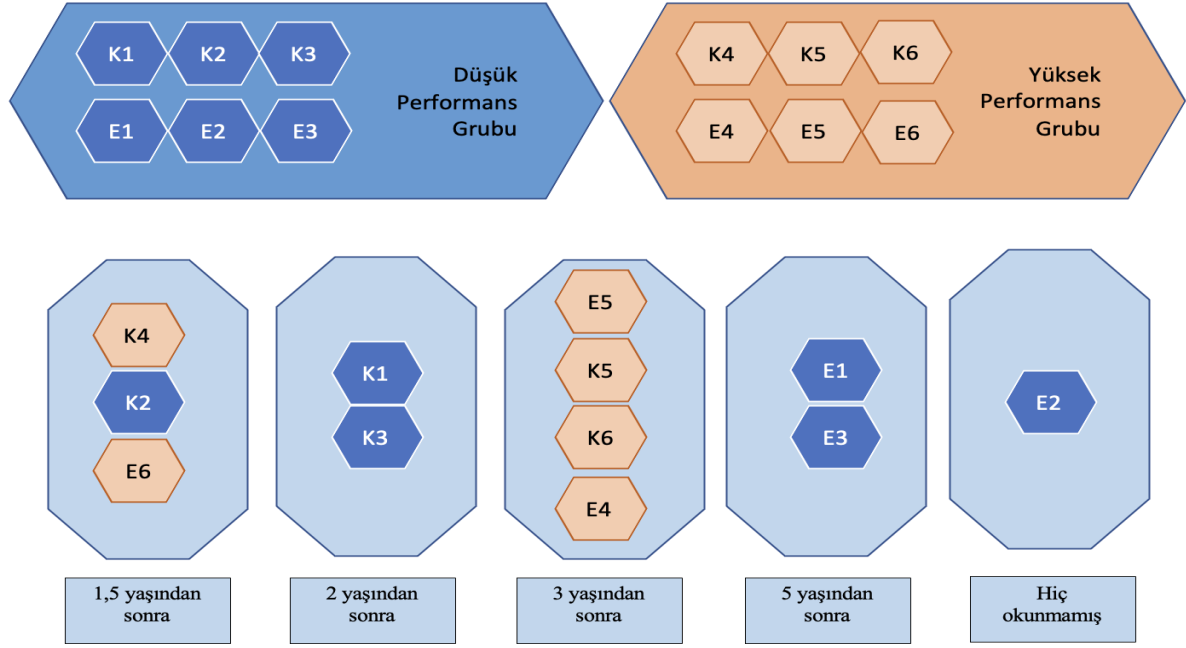
Araştırma grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okumaya başlama yaşı ile ilgili annelerin görüşleri alınmak istenmiştir. Bu amaçla araştırmacı, annelere “Kaç yaşından itibaren ona kitaplar okudunuz?” sorusunu yöneltmiştir. Annelerin görüşlerine göre oluşan veriler ve bu verilerden yola çıkılarak oluşturulan kod ve kategoriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: *Odak Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşına İlişkin YYGF Bulguları*

Kod	Kategoriler	YYGF Bulguları
	1,5 yaşından sonra	K2, K4
	2 yaşından sonra	K1, K3, E6
	3 yaşından sonra	E4, K5, K6
	4 yaşından sonra	E5
	5 yaşından sonra	E1, E3
	Hiç okunmadı	E2

YYGF: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tablo 11 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarına kitap okumaya başlama yaşlarına ilişkin 1 kod bulunmaktadır. Bu kod ‘kitap okumaya başlama yaşı’ olarak belirtilmiştir. Kitap okumaya başlama yaşı koduna ilişkin kategoriler; doğar doğmaz, 1,5 yaşından sonra, 2 yaşından sonra, 3 yaşından sonra, 4 yaşından sonra, 5 yaşından sonra ve hiç okunmadı olmak üzere 7 kategoride belirtilmiştir. Tablo 11’in daha iyi yorumlanabilmesi için odak çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okumaya başlama yaşları Şekil 8’de görselleştirilmiştir.



Şekil 8: Odak Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları

Bu kapsamda annelerle yapılan görüşmeler sonucunda odak çocuk düşük performans grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin, çocuklarına kitap okumaya başlama yaşlarına ilişkin annelerin belirttikleri görüşler aşağıda sunulmuştur.

K1: “2-3 yaşından itibaren okumaya başladı babası yani öbür çocuklar abisi ablasında da öyleydi. Babası mesela alırdı kucağına ee şey de olsa böyle şey yapardı yani. Bu da aynı şekilde buna da aynı şekilde rutin devam ediyor yani. Şey yapmasa bile böyle çok okumasalar bile o kitabı getirir kucağına getirir biraz bakarlar okurlar yani babasıyla daha çok yapıyorlar onu.” (K1- Transkripsiyon, s.6)

E1: “Valla günde normal şey yaptık da 5 yaşından sonra okuduk. 4,5-5 yaşından sonra okuduk.” (E1- Transkripsiyon, s.12)

E2: “Okumadım.” (E2- Transkripsiyon, s.17)

K2: “1,5 diyebilirim, 1,5 yaşından sonra masalla uyutmaya başladık.” (K2-Transkripsiyon, s.22)

E3: “5 diyelim yani 5.” (E3- Transkripsiyon, s.29)

K3: “İki yaşından sonra okumaya başladım. O zamanlar tabi çok dinlemiyorlardı, kalkıp gidiyorlardı falan böyle hiç dikkatlerini çekmiyordu ama sonra yaşları tabi ilerledikçe 4 yaşından sonra tam böyle oturmaya başladılar, dinlemeye başladılar. Hatta benim okuduğum masalları kendileri canlandırarak oyun kurmaya başladılar, hayali oyun kuruyorlar ben orda ne okuduysam onu yapıp onun masalını yaratıyorlar iki kardeş.” (K3- Transkripsiyon, s.34)

Bilim doğar doğmaz çocuklara kitap okumanın önemine dikkat çekmektedir. Görüşmelerden elde edilen ifadeler incelendiğinde odak çocuk düşük performans grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin, çocuklarına kitap okumaya başlama yaşlarının oldukça geç olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular arasında E2’nin annesinin E2’ye hiç okuma yapmadıklarını belirtmesi dikkat çekmektedir. Odak çocuk düşük performans grubunu oluşturan çocuklar arasında kitap okuma deneyimleriyle en erken tanışan çocuğun K2 (1,5 yaşından sonra) olduğu anlaşılmaktadır.

Odak çocuk yüksek performans grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin, çocuklarına kitap okumaya başlama yaşlarına ilişkin annelerin görüşlerine dair ifadeler ise şöyledir:

K4: “Ben kaç yaşından itibaren... Yani böyle 1,5-2 yaşından sonra hep okudum kitap. Yani bu zamana kadar okudum hep.” (K4- Transkripsiyon, s.40)

E4: “Kaç yaşından diyelim, şu an 6, 4 diyeceğim ben çünkü o algılamaya geçtiğinde başladım ciddi anlamda yani 3 yaşına kadar zor bir konuşma dönemi geçirdi çok yormak, sıkılmak istemedim çocuğumu. Ve onunda istemesini istedim yani ona sevdirdim ben kendim kitap okuyarak, benden görerek o sevsin istedim yani o şekilde.” (E4- Transkripsiyon, s.46)

E5: “Yani 4 yaşından itibaren okuduk biz. 4-4,5 yaşından sonra okuduk. Bir de ben okuduktan sonra hani Deniz’e hep soru sorarım. İşte burada ne olmuş ya da buradan sonra ne olabilir diye. Hani biraz daha hayal gücünü kullanırsız biz. Beni dikkatli dinliyor mu diye hani sorular sorarım. 4 yaşından önce de hani çok fazla o tarz şeyler yaşamadık yani okuyordum ama öylesine okuyordum tam anlamıyla biz 4,5 yaşından sonra kitap okumaya başladık.” (E5-Transkripsiyon, s.50)

E6: “Ben ona konuşmayı öğrendiğinde böyle defterleri karıştırmaya başladığı zaman böyle okumaya başlamıştım. 2-3 yaşlarında.” (E6- Transkripsiyon, s.50)

K5: “2 senedir yani 4 yaşında. 4 yaşından önce evet yine ufak tefek masal okuma deneyimlerimiz oldu ama nedense ben onun ilgisini o tarafa çok çekemedim.” (K5- Transkripsiyon, s.61)

K6: “Yani 3 yaşından önce genelde hep masal anlatıyorduk da 3 yaşından sonra da işte böyle hikâye kitapları okumaya başladık.” (K6- Transkripsiyon, s.66)

Odak çocuk yüksek performans grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okunmaya başlama yaşları incelendiğinde; kitap okumaya başlama yaşlarının olması gerekenden geç olduğu dikkat çekse de bu gruptaki E5, K5 ve K6 kodlu çocukların anneleri çocuklarına belirttikleri yaşlardan önce de bir takım kitap okuma ve masal anlatma deneyimlerinde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Odak çocuk yüksek performans grubunda çocuklarına kitap okumadıklarını belirten bir anne görüşüne rastlanmamıştır.

4.5. Odak Çocuk Düşük ve Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile FTF-K, F.G.A.T, HAVAS-5 ve PRKET Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar

Bu bölümde araştırmanın odak çocuk düşük ve odak çocuk yüksek performans grubunu oluşturan çocukların kendilerine ait kütüphaneye sahip olma durumları ile çocukların dikkat, görsel algı ve dil gelişim testlerinden aldıkları puanlar incelenmiştir.

4.5.1. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Frankfurter Konsantrasyon testinden 8 puan olarak ortalamanın oldukça altında bir puana ulaşan K1’in kütüphaneye sahip olmadığı bilinmektedir. E1, Frankfurter Konsantrasyon testinden 18 puan olarak ortalamanın altında bir puana erişmiştir. E1’in annesi yapılan görüşmede E1’in kendisine ait kütüphaneye sahip olmadığını belirtmiştir. E2, Frankfurter Konsantrasyon testinden 20 puan olarak ortalamanın altında bir skora erişmiştir. Yapılan görüşmede E2’nin kendisine ait kütüphaneye sahip olmadığı ifade edilmiştir. Frankfurter Konsantrasyon testinden 21 puan alan K2 ortalamanın altında bir puana erişmiştir ve yapılan görüşmede K2’nin kendisine ait kütüphaneye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Frankfurter

Konsantrasyon testinden 31 puan alan E3 ortalama bir skora erişmiştir. Yapılan görüşme sonucu E3'ün kendisine ait kütüphaneye sahip olmadığı sonucuna erişilmiştir. K3, Frankfurter Konsantrasyon testinden 12 puan alarak ortalamanın altında bir puan elde etmiştir ve görüşmede K3'ün kendisine ait kütüphaneye sahip olmadığı belirtilmiştir.

Bulgulardan ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, odak çocuk düşük performans grubundaki K1, E1, E2, E3 ve K3 kodlu çocukların kütüphaneye sahip olmadığı, K2'nin kendisine ait kütüphaneye sahip olduğu tespit edilmiştir. Çocukların dikkat testinden elde ettikleri puanlar incelendiğinde; K1, E1, E2, K2, ve K3 kodlu çocukların dikkat testinden ortalamanın altında yalnızca E3 kodlu çocuğun dikkat testinden ortalama bir puan aldığı görülmektedir. Genel olarak kendilerine ait kütüphaneye sahip olmayan odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların dikkat testinden elde ettikleri puanların genel olarak ortalamanın altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.2. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Frankfurter Konsantrasyon testinden 18 puan alan K4 ortalamanın altında bir puana erişmiştir ve yapılan görüşmede K4'ün sınırlı da olsa kendisine ait bir kütüphaneye olduğunu belirtilmiştir. E4, Frankfurter Konsantrasyon testinden 23 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir. Görüşmede E4'ün sınırlı da olsa kütüphanesinin olduğu belirtilmiştir. E5 Frankfurter Konsantrasyon testinden 33 puan alarak ortalamanın üzerinde bir puan elde etmiştir. Yapılan görüşme sonucu E5'in sınırlı da olsa kütüphaneye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Frankfurter Konsantrasyon testinden 33 puan alan E6 ortalamanın üzerinde bir skor almıştır ve görüşmede E6'nın kendisine ait sınırlı da olsa kütüphanesinin olduğu anlaşılmıştır. Frankfurter Konsantrasyon testinden 26 puan alan K5 ortalama bir skora erişmiştir. Yapılan görüşmede K5'in sınırlı da olsa kütüphanesinin olduğu belirtilmiştir. K6 Frankfurter Konsantrasyon testinden 31 puan alarak ortalama bir puana ulaşmıştır ve yapılan görüşme sonucu K6'nın sınırlı da olsa bir kütüphaneye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların sınırlı da olsa kendilerine ait kütüphaneye sahip oldukları görülmektedir. K4, dikkat testinden ortalamanın altında puan alırken E5 ve E6 kodlu çocuklar dikkat testinden ortalamanın üzerinde bir puana erişmiştir. E4, K5 ve K6 kodlu çocuklar ise dikkat testinden ortalama skorlar elde etmişlerdir. Sınırlı da olsa kendilerine ait kütüphaneye

sahip olan odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların dikkat testinden elde ettikleri puanların genel olarak ortalama bir puan olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.3. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Kendisine ait kütüphaneye sahip olmadığı bilinen K1, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 9 puan alarak ortalamanın oldukça altında bir skor elde etmiştir. E1, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 69 puan alarak ortalamanın üzerinde bir puan almıştır ve E1'in kendisine ait kütüphaneye sahip olmadığı bilinmektedir. Kendisine ait kütüphaneye sahip olmadığını bilinen E2 Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 33 puan alarak ortalamanın altında bir puan almıştır. K2, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 34 puan alarak ortalamanın altında bir puan elde etmiştir. Yapılan görüşmede K2'nin kendisine ait kütüphaneye sahip olduğu belirtilmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 50 puan alarak ortalama bir puan alan E3'ün kendisine ait kütüphaneye sahip olmadığı belirtilmiştir. Kendisine ait kütüphanesinin olmadığı bilinen K3, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 44 puan alarak ortalamanın altında bir skor elde etmiştir.

Bulgulardan ulaşılan sonuçlar neticesinde, odak çocuk düşük performans grubundaki çocuklardan K1, E1, E2, E3 ve K3 kodlu çocukların kütüphaneye sahip olmadığı ve K2'nin kendisine ait kütüphanenin olduğu tespit edilmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden E3 kodlu çocuğun ortalama, E1 kodlu çocuğun ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları; K1, E2, K2 ve K3 kodlu çocukların ortalamanın altında puanlar elde ettikleri görülmektedir. Genel olarak kendilerine ait kütüphaneye sahip olmadıkları belirlenen odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların görsel algı testinden elde ettikleri puanların genel olarak ortalamanın altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.4. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile Frostig Gelişimsel Görsel Testinden Elde Ettikleri Puanlar

K4, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 94 puan elde ederek ortalamanın oldukça üzerinde bir skor elde etmiştir ve K4'ün sınırlı da olsa kendisine ait bir kütüphaneye olduğu annesi tarafından ifade edilmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 76 puana erişen ve ortalamanın üzerinde bir puan alan E4'ün sınırlı da olsa kütüphanesinin olduğu bilinmektedir.

E5, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden alınabilecek en yüksek puanı alarak ortalamanın üzerinde bir skora ulaşmıştır. Yapılan görüşmede E5'in sınırlı da olsa kütüphaneye sahip olduğu öğrenilmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 73 puan alarak ortalamanın üzerinde bir puan elde eden E6'nın sınırlı da olsa kütüphaneye sahip olduğu belirtilmiştir. K5 Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 77 puana erişerek ortalamanın üzerinde bir skor elde etmiştir ve K5'in sınırlı da olsa kütüphaneye sahip olduğu annesi tarafından belirtilmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 56 puan alarak ortalama bir puana erişen K6'nın sınırlı da olsa kütüphaneye sahip olduğu bilinmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların sınırlı da olsa kütüphaneye sahip oldukları görülmektedir. Odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklardan K6 ortalama olarak değerlendirilebilecek bir puan alırken K4, E4, E5, E6 ve K5 ortalamanın üzerinde puanlar almışlardır. Sınırlı da olsa kütüphaneye sahip olduğu bilinen odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların genel olarak Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ortalamanın üzerinde puanlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.5. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar

Kendisine ait bir kütüphaneye sahip olmadığı bilinen K1, HAVAS A kategorisinde 11 puan, HAVAS B kategorisinde 9 puan, HAVAS D kategorisinde 1 puan, HAVAS E kategorisinde 2 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın altında, HAVAS C kategorisinde ise 10 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir. E1, HAVAS A kategorisinde 20 puan, HAVAS C kategorisinde 13 puan ve HAVAS E kategorilerinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde puanlara erişirken; HAVAS B kategorisinde 11 puan, HAVAS D kategorisinde 2 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın altında puanlar almıştır. E1'in kendisine ait kütüphaneye sahip olmadığı bilinmektedir. E2'nin kendisine ait bir kütüphanenin olmadığı belirtmiştir ve E2, HAVAS A kategorisinde 13 puan, HAVAS B kategorisinde 11 puan, HAVAS C kategorisinde 8 puan, HAVAS D kategorisinde 1 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın altında puanlar alırken sadece HAVAS E kategorisinde 3 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir. K2, HAVAS A kategorisinde 20 puan alarak ortalamanın üzerinde, HAVAS B kategorisinde 12 puan, HAVAS D kategorisinde 3 puan ve HAVAS E kategorisinde 3 puan alarak bu kategorilerde ortalama, HAVAS C kategorisinde ise 8 puan alarak ortalamanın altında puan elde etmiştir. K2'nin kendisine ait bir kütüphaneye sahip olduğu öğrenilmiştir. E3,

HAVAS A kategorisinde 16, HAVAS B kategorisinde 10, HAVAS C kategorisinde 9 ve HAVAS D kategorisinde 2 puan olarak bu kategorilerde ortalamanın altında; HAVAS E kategorisinde ise 3 puan olarak ortalama bir puan elde etmiştir ve görüşmede E3'ün kendisine ait kütüphanesinin olmadığı belirtilmiştir. Kendisine ait kütüphaneye sahip olmadığı bilinen K3, HAVAS A kategorisinde 14 puan, HAVAS B kategorisinde 9 puan olarak bu kategorilerde ortalamanın altında, HAVAS D kategorisinde 3 puan olarak bu kategoride ortalama ve HAVAS C kategorisinde 12 HAVAS E kategorisinde 4 puan olarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde puan elde etmiştir.

Elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; odak çocuk düşük performans grubundaki K2 kodlu çocuğun kendisine ait bir kütüphaneye sahip olduğu ve K1, E1, E2, E3 ve K3 kodlu çocukların bir kütüphaneye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. K1, E2 ve E3'ün HAVAS-5 testinden dört kategoride ortalamanın altında, bir kategoride ortalama bir puan aldığı, E1'in iki kategoride ortalamanın altında, üç kategoride ortalamanın üzerinde puan aldığı, K2'nin bir kategoride ortalamanın altında, üç kategoride ortalama, bir kategoride ortalamanın üzerinde, K3'ün iki kategoride ortalamanın altında, bir kategoride ortalama, iki kategoride ortalamanın üzerinde skorlara ulaştıkları görülmektedir. Kelime dağarcığı bir çocuğun dil yeterliliğine ilişkin önemli ipuçları verdiği için odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde aldıkları puanları inceleyecek olursak; E2, K2 ve E3 kodlu çocukların ortalamanın altında, K1 kodlu çocuğun ortalama ve E1 ve K3 kodlu çocukların ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları görülmektedir. Odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların genel olarak kendilerine ait kütüphaneye sahip olmadıkları ve bu gruptaki çocukların HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamaya göre düşük olduğu saptanmıştır.

4.5.6. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar

K4, HAVAS A kategorisinde 18 puan, HAVAS B kategorisinde 13 puan, HAVAS C kategorisinde 16 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın üzerinde, HAVAS D ve HAVAS E kategorilerinde 3 puan elde ederek bu kategorilerde ortalama skorlara erişmiştir. Yapılan görüşmede K4'ün kendisine ait kütüphaneye sahip olduğu belirtilmiştir. Kendisine ait sınırlı bir kütüphaneye sahip olduğu bilinen E4, HAVAS A kategorisinde 21 puan, HAVAS B kategorisinde 14 puan, HAVAS C kategorisinde 17 puan ve HAVAS E kategorisinde 6 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın üzerinde, HAVAS D kategorisinde ise 3 puan elde

ederek ortalama bir puan elde etmiştir. E5, HAVAS A kategorisinde 23 puan, HAVAS B kategorisinde 13 puan, HAVAS C kategorisinde 13 puan ve HAVAS E kategorisinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde skorlar elde ederken, HAVAS D kategorisinde 2 puan alarak ortalamanın altında puan elde ettiği ve E5'in kendisine ait sınırlı bir kütüphaneye sahip olduğu saptanmıştır. HAVAS A kategorisinde 19 puan, HAVAS C kategorisinde 11 puan, HAVAS D ve HAVAS E kategorilerinde 4 puan alan E6 bu kategorilerde ortalamanın üzerinde skorlar elde ederken HAVAS B kategorisinde 11 puan alarak ortalamanın altında puana erişmiştir. Yapılan görüşmede E6'nın kendisine ait kütüphaneye sahip olduğu öğrenilmiştir. Kendisine ait sınırlı bir kütüphaneye sahip olduğu bilinen K5, HAVAS A kategorisinde 23 puan, HAVAS B kategorisinde 14 puan, HAVAS C kategorisinde 12 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın üzerinde, HAVAS D ve HAVAS E kategorilerinde 3 puan elde ederek bu kategorilerde ortalama puanlar elde etmiştir. K6, HAVAS A kategorisinde 20 puan, HAVAS B kategorisinde 13 puan, HAVAS C kategorisinde 14 puan ve HAVAS E kategorisinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde puanlara erişirken HAVAS D kategorisinde 3 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir. K6'nın kendisine ait kütüphaneye sahip olduğu bilinmektedir.

Elde edilen verilere göre; odak çocuk yüksek performans grubundaki bütün çocukların sınırlı da olsa bir kütüphaneye sahip oldukları belirlenmiştir. K4'ün üç kategoride ortalamanın üzerinde, iki kategoride ortalama, E4'ün dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalama, E5'in dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalamanın altında puan aldığı, E6'nın dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalamanın altında, K5'in üç kategoride ortalamanın üzerinde, iki kategoride ortalama, K6'nın dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalama skorlara eriştikleri görülmektedir. Aynı zamanda odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların hepsi HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde ortalamanın üzerinde skorlar elde etmişlerdir. Sınırlı da olsa kendilerine ait bir kütüphaneye sahip olan odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların genel olarak HAVAS-5 testinden ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.7. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar

Odak çocuk düşük performans grubunda kendisine ait kütüphaneye sahip olduğu bilinen K2'nin alıcı dil yaşının 2 yıl 4 ay ileride olduğu tespit edilmiştir. Kendisine ait kütüphaneye

sahip olmadığı belirlenen K1, E1, E2, E3 ve K3 kodlu odak çocuklardan K1'in alıcı dil yaşının 1 ay geride, E1'in alıcı dil yaşının 3 yıl ileride, E2'nin alıcı dil yaşı 2 ay geride, E3'ün alıcı dil yaşının 2 yıl 5 ay ileride ve K3'ün alıcı dil yaşının 1 ay geride olduğu saptanmıştır.

Elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, odak çocuk düşük performans grubundaki çocuklardan yalnızca K2'nin kendisine ait kütüphanenin olduğu, K1, E1, E2, E3 ve K3 kodlu çocuklara ait kütüphane olmadığı tespit edilmiştir. Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçlarına göre ise E1, K2 ve E3 kodlu çocukların alıcı dil yaşlarının ileride K1, E2 ve K3 kodlu çocukların ise alıcı dil yaşlarının geride olduğu belirlenmiştir. Odak çocuk düşük performans grubunda kendisine ait kütüphaneye sahip olmayan odak çocukların alıcı dil yaşlarının genel olarak geride olduğu tespit edilmiştir.

4.5.8. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Kendilerine Ait Kütüphaneye Sahip Olma Durumları ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar

K4'ün kendisine ait bir kütüphaneye sahip olduğu ve alıcı dil yaşının 2 yıl ileride olduğu belirlenmiştir. E4'ün sınırlı da olsa bir kütüphaneye sahip olduğu tespit edilmiştir ve alıcı dil yaşının 2 yıl 11 ay ileride olduğu saptanmıştır. Alıcı dil yaşı 1 yıl ileride olan E5'in sınırlı da olsa bir kütüphaneye sahip olduğu bilinmektedir. E6'nın kendisine ait bir kütüphaneye sahip olduğu ve alıcı dil yaşının 3 yıl 1 ay ileride olduğu tespit edilmiştir. Alıcı dil yaşının 2 yıl ileride olduğu bilinen K5'in sınırlı da olsa bir kütüphaneye sahip olduğu belirtilmiştir. K6'nın alıcı dil yaşının 1 yıl 7 ay ileride olduğu ve kendisine ait bir kütüphaneye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bulgulardan elde edilen sonuçlar neticesinde, odak çocuk yüksek performans grubundaki K4, E4, E5, E6, K5 ve K6 kodlu çocukların sınırlı da olsa bir kütüphaneye sahip oldukları belirlenmiştir. Sınırlı da olsa kendilerine ait bir kütüphaneye sahip olan odak çocuk yüksek performans grubundaki tüm çocukların alıcı dil yaşlarının genel olarak ileride olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.6. Odak Çocuk Düşük ve Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile FTF-K, F.G.A.T, HAVAS-5 ve PRKET Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar

Bu bölümde araştırmanın odak çocuk düşük ve odak çocuk yüksek performans grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okuma durumları ile çocukların dikkat, görsel algı ve dil gelişim testlerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir.

4.6.1. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Frankfurter Konsantrasyon testinden 8 puan alan K1 ortalamanın oldukça altında bir puana ulaşmıştır ve yapılan görüşmede K1'e sadece babanın okuma yaptığını fakat bu okumaların sınırlı olduğu anlaşılmıştır. E1, Frankfurter Konsantrasyon testinden 18 puan alarak ortalamanın altında bir puana erişmiştir. E1'e sadece ablanın ve annenin sınırlı okuma yaptıkları öğrenilmiştir. E2, Frankfurter Konsantrasyon testinden 20 puan alarak ortalamanın altında bir skora erişmiştir. Yapılan görüşmede E2'ye kitap okunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Frankfurter Konsantrasyon testinden 21 puan alan K2 ortalamanın altında bir puana erişmiştir ve K2'ye yalnızca babanın sınırlı okuma yaptığı öğrenilmiştir. Frankfurter Konsantrasyon testinden 31 puan alan E3 ortalama bir skora erişmiştir. Yapılan görüşme sonucu E3'e yalnızca annenin sınırlı kitap okuduğu sonucuna erişilmiştir. K3, Frankfurter Konsantrasyon testinden 12 puan alarak ortalamanın altında bir puan elde etmiştir ve K3'e annenin sınırlı kitap okuduğu saptanmıştır.

Bu bulgulardan erişilen sonuçlar neticesinde, odak çocuk düşük performans grubundaki K1, E1, E2, K2, ve K3 kodlu çocukların dikkat testinden ortalamanın altında puanlar aldıkları yalnızca E3'ün dikkat testinden ortalama bir puan aldığı sonucuna varılmıştır. E2 kodlu çocuğa hiç kitap okunmadığı, K1, K3, K2, E1 ve E3 kodlu çocuklara ise sınırlı kitap okunduğu saptanmıştır. Kendisine hiç kitap okunmayan ve ebeveynlerinin sınırlı kitap okudukları bilinen odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların dikkat testinden elde ettikleri sonuçların genel olarak ortalamanın altında olduğu görülmektedir.

4.6.2. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Frankfurter Konsantrasyon testinden 18 puan alan K4 ortalamanın altında bir puana erişmiştir. K4'ün annesi yapılan görüşmede K4'e kitap okuduklarını belirtmiştir. E4, Frankfurter Konsantrasyon testinden 23 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir. Yapılan görüşmede E4'e kitap okunduğu sonucuna ulaşılmıştır. E5 Frankfurter Konsantrasyon testinden 33 puan alarak ortalamanın üzerinde bir puan elde etmiştir ve E5'e annesinin ve abisinin kitap okudukları öğrenilmiştir. Frankfurter Konsantrasyon testinden 33 puan alan E6 ortalamanın üzerinde bir skor almıştır. E6'nın annesi yapılan görüşmede E6'ya önceden kitap okuma

yaptığını fakat şu anda çalıştığı için kitap okuyamadığını söylemiştir. Frankfurter Konsantrasyon testinden 26 puan alan K5 ortalama bir skora erişmiştir ve görüşmede K5'e kitap okunduğu öğrenilmiştir. K6 Frankfurter Konsantrasyon testinden 31 puan alarak ortalama bir puana ulaşmıştır ve yapılan görüşme sonucu K6'ya ebeveynlerinin kitap okudukları sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklardan K4'ün dikkat testinden ortalamanın altında puan aldığı, E4, K5 ve K6'nın dikkat testinden ortalama, E5 ve E6'nın ise dikkat testinden ortalamanın üzerinde puanlar elde ettikleri tespit edilmiştir. Odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklara genel olarak ebeveynlerin ve kardeşlerin kitap okunduğu belirlenmiştir ve bu çocukların dikkat testinden elde ettikleri puanların genel olarak ortalama puanlar olduğu tespit edilmiştir.

4.6.3. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar

K1, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 9 puan alarak ortalamanın oldukça altında bir skor elde etmiştir ve K1'in annesi K1'e sadece babanın kitap okuma yaptığını fakat bu okumaların sınırlı olduğu belirtmiştir. E1, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 69 puan alarak ortalamanın üzerinde bir puan almıştır ve E1'e sadece ablasıyla annesinin sınırlı okuma yaptıkları öğrenilmiştir. Kendisine ebeveynleri tarafından kitap okunmadığı tespit edilen E2, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 33 puan alarak ortalamanın altında bir puan almıştır. K2'nin annesi K2'ye yalnızca babanın sınırlı okuma yaptığını belirtmiştir ve K2, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 34 puan alarak ortalamanın altında bir puan elde etmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 50 puan alarak ortalama bir puan alan E3'e yalnızca annenin sınırlı kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kendisine sadece annenin sınırlı kitap okuduğu öğrenilen K3 ise Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 44 puan alarak ortalamanın altında bir skor elde etmiştir.

Bulgulardan ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, E1'in Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ortalamanın üzerinde E3'ün ise ortalama bir puan aldığı görülmektedir. K1, E2, K2 ve K3 kodlu çocukların ise Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ortalamanın altında puanlar aldıkları görülmektedir. Kendisine hiç kitap okunmayan ve ebeveynlerinin sınırlı kitap okudukları bilinen odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların genel olarak Frostig

Gelişimsel Görsel Algı testinden genel olarak ortalamanın altında puanlar elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.6.4. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar

K4, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 94 puan elde ederek ortalamanın oldukça üzerinde bir skor elde etmiştir ve K4'ün annesi K4'e kitap okuduklarını ifade etmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 76 puana erişen ve ortalamanın üzerinde bir puan alan E4'e ebeveynleri tarafından kitap okunduğu öğrenilmiştir. E5, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden alınabilecek en yüksek puanı alarak ortalamanın üzerinde bir skora ulaşmıştır. E5'e annesinin ve abisinin kitap okudukları öğrenilmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 73 puan alarak ortalamanın üzerinde bir puan elde eden E6'ya önceden annesi tarafından kitap okuma yapıldığı fakat annenin çalışma şartlarından ötürü şu an okuma yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. K5, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 77 puana erişerek ortalamanın üzerinde bir skor elde etmiştir ve K5'in annesi K5'e kitap okuduklarını belirtmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 56 puan alarak ortalama bir puana erişen K6'ya ebeveynlerinin kitap okudukları öğrenilmiştir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, K6, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ortalama olarak değerlendirilebilecek bir puan alırken E5, K4, E4, E6 ve K5 ortalamanın üzerinde puanlar almışlardır. Odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklara genel olarak ebeveynlerin ve kardeşlerin kitap okunduğu belirlenmiştir ve odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların genel olarak Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ortalamanın üzerinde puanlar elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.6.5. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar

K1, HAVAS A kategorisinde 11 puan, HAVAS B kategorisinde 9 puan, HAVAS D kategorisinde 1 puan, HAVAS E kategorisinde 2 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın altında, HAVAS C kategorisinde ise 10 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir. K1'in annesi ile yapılan görüşme sonucu K1'e yalnızca babanın sınırlı okuma yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. E1'in annesi E1'e ablasıyla kendisinin sınırlı kitap okuduklarını belirtmiştir ve E1, HAVAS A kategorisinde 20 puan, HAVAS C kategorisinde 13 puan ve HAVAS E kategorilerinde 4 puan

olarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde puanlara erişirken; HAVAS B kategorisinde 11 puan, HAVAS D kategorisinde 2 puan olarak bu kategorilerde ortalamanın altında puanlar almıştır. E2, HAVAS A kategorisinde 13 puan, HAVAS B kategorisinde 11 puan, HAVAS C kategorisinde 8 puan, HAVAS D kategorisinde 1 puan olarak bu kategorilerde ortalamanın altında puanlar alırken sadece HAVAS E kategorisinde 3 puan olarak ortalama bir skor elde etmiştir. E2'nin annesi E2'ye kitap okumadıklarını belirtmiştir. K2'ye yalnızca babanın sınırlı kitap okuduğu öğrenilmiştir ve K2, HAVAS A kategorisinde 20 puan olarak ortalamanın üzerinde, HAVAS B kategorisinde 12 puan, HAVAS D kategorisinde 3 puan ve HAVAS E kategorisinde 3 puan olarak bu kategorilerde ortalama, HAVAS C kategorisinde ise 8 puan olarak ortalamanın altında puan elde etmiştir. E3, HAVAS A kategorisinde 16, HAVAS B kategorisinde 10, HAVAS C kategorisinde 9 ve HAVAS D kategorisinde 2 puan olarak bu kategorilerde ortalamanın altında; HAVAS E kategorisinde ise 3 puan olarak ortalama bir puan elde etmiştir. E3'ün annesi E3'e sadece kendisinin sınırlı kitap okuduğunu belirtmiştir. K3, HAVAS A kategorisinde 14 puan, HAVAS B kategorisinde 9 puan olarak bu kategorilerde ortalamanın altında, HAVAS D kategorisinde 3 puan olarak bu kategoride ortalama ve HAVAS C kategorisinde 12 HAVAS E kategorisinde 4 puan olarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde puan elde etmiştir ve K3'e annenin sınırlı kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, K1, E2 ve E3'ün dört kategoride ortalamanın altında, bir kategoride ortalama bir puan aldığı, E1'in iki kategoride ortalamanın altında, üç kategoride ortalamanın üzerinde puan aldığı, K2'nin bir kategoride ortalamanın altında, üç kategoride ortalama, bir kategoride ortalamanın üzerinde, K3'ün iki kategoride ortalamanın altında, bir kategoride ortalama, iki kategoride ortalamanın üzerinde skorlara ulaştıkları görülmektedir. Kelime dağarcığı bir çocuğun dil yeterliliğine ilişkin önemli ipuçları verdiği için odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde aldıkları puanları inceleyecek olursak; E2, K2 ve E3 kodlu çocukların ortalamanın altında, K1 kodlu çocuğun ortalama ve E1 ve K3 kodlu çocukların ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları görülmektedir. Genel olarak kendisine hiç kitap okunmadığı tespit edilen bir çocuğun ve sınırlı kitap okunduğu tespit edilen odak çocuk düşük performans grubundaki diğer çocukların HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamaya göre düşük olduğu saptanmıştır.

4.6.6. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar

HAVAS A kategorisinde 18 puan, HAVAS B kategorisinde 13 puan, HAVAS C kategorisinde 16 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın üzerinde, HAVAS D ve HAVAS E kategorilerinde 3 puan elde ederek bu kategorilerde ortalama skorlara erişen K4'e anne ve babası tarafından kitap okunduğu bilgisine ulaşılmıştır. E4, HAVAS A kategorisinde 21 puan, HAVAS B kategorisinde 14 puan, HAVAS C kategorisinde 17 puan ve HAVAS E kategorisinde 6 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın üzerinde, HAVAS D kategorisinde ise 3 puan elde ederek ortalama bir puan elde etmiştir. E4'ün annesi E4'e kitap okuduklarını belirtmiştir. E5'in HAVAS A kategorisinde 23 puan, HAVAS B kategorisinde 13 puan, HAVAS C kategorisinde 13 puan ve HAVAS E kategorisinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde skorlar elde ederken, HAVAS D kategorisinde 2 puan alarak ortalamanın altında puan elde ettiği ve E5'e annesi ve abisinin kitap okudukları saptanmıştır. HAVAS A kategorisinde 19 puan, HAVAS C kategorisinde 11 puan, HAVAS D ve HAVAS E kategorilerinde 4 puan alan E6 bu kategorilerde ortalamanın üzerinde skorlar elde ederken HAVAS B kategorisinde 11 puan alarak ortalamanın altında puana erişmiştir. E6'nın annesi E6'ya önceden kitap okuduğunu fakat şu an çalışma şartlarından ötürü kitap okuyamadığını belirtmiştir. K5, HAVAS A kategorisinde 23 puan, HAVAS B kategorisinde 14 puan, HAVAS C kategorisinde 12 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın üzerinde, HAVAS D ve HAVAS E kategorilerinde 3 puan elde ederek bu kategorilerde ortalama puanlar elde etmiştir. K5'in annesi K5'e kitap okuduğunu belirtmiştir. K6, HAVAS A kategorisinde 20 puan, HAVAS B kategorisinde 13 puan, HAVAS C kategorisinde 14 puan ve HAVAS E kategorisinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde puanlara erişirken HAVAS D kategorisinde 3 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir ve K6'nın annesi K6 ile birlikte kitap okuma yaptıklarını belirtmiştir.

Elde edilen verilere göre; odak çocuk yüksek performans grubundaki K4, E4, E5, K5 ve K6 kodlu çocuklara kitap okuma yapıldığı yalnızca E6 kodlu çocuğa önceden kitap okunduğu fakat şu anda kitap okunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. K4'ün üç kategoride ortalamanın üzerinde, iki kategoride ortalama, E4'ün dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalama, E5'in dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalamanın altında puan aldığı, E6'nın dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalamanın altında, K5'in üç kategoride ortalamanın üzerinde, iki kategoride ortalama, K6'nın dört

kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalama skorlara eriştikleri görülmektedir. Aynı zamanda odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların hepsi HAVAS C ‘Kelime Dağarcığı’ kategorisinde ortalamanın üzerinde skorlar elde etmişlerdir. Kendilerine kitap okunduğu tespit edilen odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların genel olarak HAVAS-5’ten ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.6.7. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar

Odak çocuk düşük performans grubundaki çocuklardan K1’in alıcı dil yaşının 1 ay geride olduğu ve K1’e yalnızca babanın sınırlı kitap okuduğu, K2’nin alıcı dil yaşının 2 yıl 4 ay ileride olduğu ve K2’ye yalnızca babanın sınırlı kitap okuma yaptığı, E1’e abla ve annenin sınırlı kitap okudukları ve E1’in alıcı dil yaşının 3 yıl ileride olduğu, E2’nin alıcı dil yaşının 2 ay geride olduğu ve E2’ye ebeveynleri tarafından kitap okunmadığı, E3’ün alıcı dil yaşının 2 yıl 5 ay ileride olduğu ve E3’e sadece annenin sınırlı kitap okuduğu, K3’ün alıcı dil yaşının 1 ay geride olduğu ve K3’e annenin sınırlı kitap okuduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, E1, K2 ve E3 kodlu çocukların alıcı dil yaşlarının ileride, K1, E2 ve K3 kodlu çocukların ise alıcı dil yaşlarının geride olduğu belirlenmiştir. Odak çocuk düşük performans grubundaki çocuklardan alıcı dil yaşı en geride olan E2 kodlu çocuğa kitap okunmadığı tespit edilmiştir. Alıcı dil yaşı geride olan K1 ve K3 kodlu çocuklara ve alıcı dil yaşı ileride olan K2, E1 ve E3 kodlu çocuklara ise ebeveynleri tarafından sınırlı kitap okunduğu belirlenmiştir. Odak çocuk yüksek performans grubuna kıyasla odak çocuk düşük performans grubundaki çocuklara ebeveynleri tarafından oldukça sınırlı kitap okunduğu, odak çocuk yüksek performans grubunda alıcı dil gelişimi geride olan çocuk olmadığı fakat odak çocuk düşük performans grubunda alıcı dil yaşları geride olan çocuklar olduğu saptanmıştır.

4.6.8. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar

K4’ün alıcı dil yaşının 2 yıl ileride olduğu ve ebeveynleri tarafından K4’e kitap okunduğu belirlenmiştir. Alıcı dil yaşının 2 yıl 11 ay ileride olan E4’e ebeveynleri tarafından kitap okunduğu saptanmıştır. Alıcı dil yaşı 1 yıl ileride olan E5’e annesi ve abisi tarafından

kitap okuduğu öğrenilmiştir. E6'nın annesi E6'ya önceden kitap okuduğunu fakat şu an çalışma şartlarından ötürü okuyamadığını belirtmiştir ve E6'nın alıcı dil yaşının 3 yıl 1 ay ileride olduğu tespit edilmiştir. Alıcı dil yaşının 2 yıl ileride olduğu bilinen K5'e ve alıcı dil yaşının 1 yıl 7 ay ileride olan K6'ya ebeveynlerinin kitap okudukları bilgisine ulaşılmıştır.

Bulgulardan elde edilen sonuçlar neticesinde, odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklara ebeveynleri tarafından kitap okunduğu tespit edilmiş ve bu gruptaki çocukların alıcı dil yaşlarının ileride olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.7. Odak Çocuk Düşük ve Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile Frankfurter Konsantrasyon Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı) ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Bu bölümde araştırmanın odak çocuk düşük ve odak çocuk yüksek performans grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okumaya başlama yaşları ile çocukların dikkat, görsel algı ve dil gelişim testlerinden aldıkları puanlar incelenmiştir.

4.7.1. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Frankfurter Konsantrasyon testinden 8 puan alarak ortalamanın oldukça altında bir puana ulaşan K1'e 2-3 yaşlarından sonra kendisine kitap okunmaya başlandığı öğrenilmiştir. E1, Frankfurter Konsantrasyon testinden 18 puan alarak ortalamanın altında bir puana erişmiştir. E1'in annesi yapılan görüşmede E1'e 5 yaşından sonra kitap okuduklarını belirtmiştir. E2, Frankfurter Konsantrasyon testinden 20 puan alarak ortalamanın altında bir skora erişmiştir ve E2'nin annesi görüşmede E2'ye hiç kitap okumadıklarını ifade etmiştir. Frankfurter Konsantrasyon testinden 21 puan alan K2 ortalamanın altında bir puana erişmiştir. K2'ye ebeveynleri tarafından 1,5 yaşından sonra masal okumaya başladıkları öğrenilmiştir. Frankfurter Konsantrasyon testinden 31 puan alan E3 ortalama bir skora erişmiştir. E3'ün annesi ile yapılan görüşme sonucu E3'e 5 yaşından sonra kitap okunduğu sonucuna erişilmiştir. K3, Frankfurter Konsantrasyon testinden 12 puan alarak ortalamanın altında bir puan elde etmiştir ve K3'ün annesi görüşmede K3'e 2 yaşından itibaren kitap okumaya başladıklarını belirtmiştir.

Odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların dikkat testinden elde ettikleri puanlar incelendiğinde; K1, E1, E2, K2, ve K3 kodlu çocukların dikkat testinden ortalamanın altında puanlar elde ettikleri yalnızca E3 kodlu çocuğun dikkat testinden ortalama bir puan aldığı görülmektedir. Kendisine hiç kitap okunmadığı öğrenilen odak çocuk E2, dikkat testinden ortalamanın altında bir puan almıştır. Odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okumaya başlama yaşlarının oldukça geç olduğu ve bu gruptaki çocukların dikkat testinden elde ettikleri sonuçların genel olarak ortalamanın altında olduğu saptanmıştır.

4.7.2. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Frankfurter Konsantrasyon testinden 18 puan alan K4 ortalamanın altında bir puana erişmiştir. K4'ün annesi yapılan görüşmede K4'e 1,5 yaşından sonra kitap okumaya başladıklarını belirtmiştir. E4, Frankfurter Konsantrasyon testinden 23 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir ve E4'e ebeveynleri tarafından 3 yaşından sonra kitap okunduğu öğrenilmiştir. E5, Frankfurter Konsantrasyon testinden 33 puan alarak ortalamanın üzerinde bir puan elde etmiştir. E5'in annesi ile yapılan görüşme sonucu E5'e 4 yaşından sonra kitap okumaya başlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Frankfurter Konsantrasyon testinden 33 puan alan E6 ortalamanın üzerinde bir skor almıştır ve E6'nın annesi görüşmede E6'ya 2 yaşından sonra kitap okuduklarını söylemiştir. Frankfurter Konsantrasyon testinden 26 puan alan K5 ortalama bir skora erişmiştir. K5'e ebeveynleri tarafında 3 yaşından sonra kitap okumaya başlandığı öğrenilmiştir. K6 Frankfurter Konsantrasyon testinden 31 puan alarak ortalama bir puana ulaşmıştır. K6'nın annesi ile yapılan görüşme sonucu K6'ya 3 yaşından sonra kitap okumaya başlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklardan E5, K5 ve K6 kodlu çocukların anneleri belirttikleri yaşlardan önce de kitap okuma-masal anlatma deneyimlerinde bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklardan K4'ün dikkat testinden ortalamanın altında puan aldığı, E4, K5 ve K6'nın dikkat testinden ortalama skorlar elde ettiği, E6'nın dikkat testinden ortalamanın üzerinde puan elde ettiği tespit edilmiştir. Belirtilen ifadeler dikkate alındığında odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların ebeveynlerinden üç ebeveynin belirttikleri yaşlardan önce de kitap okuma deneyimlerinde bulunduklarını belirtmeleri bu

gruptaki çocukların düşük performans grubundaki çocuklara kıyasla daha erken kitaplarla tanıştıkları yorumunu yapmaya imkân tanımaktadır. Odak çocuk düşük performans grubuna kıyasla odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okunmaya başlama yaşlarının genel olarak daha önce olduğu ve bu gruptaki çocukların dikkat testinden elde ettikleri puanların genel olarak ortalama puanlar olduğu tespit edilmiştir.

4.7.3. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar

2-3 yaşlarından sonra kendisine kitap okunmaya başladığı bilinen K1, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 9 puan alarak ortalamanın oldukça altında bir skor elde etmiştir. E1, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 69 puan alarak ortalamanın üzerinde bir puan almıştır ve E1'e 5 yaşından sonra kitap okunmaya başlandığı öğrenilmiştir. Kendisine ebeveynleri tarafından hiç kitap okunmadığı bilinen E2 Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 33 puan alarak ortalamanın altında bir puan almıştır. K2, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 34 puan alarak ortalamanın altında bir puan elde etmiştir ve K2'nin annesi görüşmede K2'ye 1,5 yaşından sonra masal okumaya başladıklarını belirtmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 50 puan alarak ortalama bir puan alan E3'e annesi tarafından 5 yaşından sonra kitap okunduğu belirtilmiştir. Kendisine 2 yaşından itibaren kitap okunmaya başlandığı öğrenilen K3, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 44 puan alarak ortalamanın altında bir skor elde etmiştir.

Bulgulardan ulaşılan sonuçlar neticesinde, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden E3 kodlu çocuğun ortalama, E1 kodlu çocuğun ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları; K1, E2, K2 ve K3 kodlu çocukların ortalamanın altında puanlar elde ettikleri görülmektedir. Odak çocuk düşük performans grubundaki çocuklara kitap okunmaya başlama yaşlarının oldukça geç olduğu ve hatta aralarında hiç kitap okunmamış bir çocuk olduğu tespit edilmiştir ve odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden elde ettikleri puanların genel olarak ortalamanın altında olduğu saptanmıştır.

4.7.4. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar

K4, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 94 puan elde ederek ortalamanın oldukça üzerinde bir skor elde etmiştir ve K4'e 1,5 yaşından sonra kitap okunmaya başlandığı annesi tarafından ifade edilmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 76 puana erişen ve ortalamanın üzerinde bir puan alan E4'e 3 yaşından sonra kitap okunmaya başlandığı öğrenilmiştir. E5, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden alınabilecek en yüksek puanı alarak ortalamanın üzerinde bir skora ulaşmıştır. E5'in annesi ile yapılan görüşmede E5'e 4 yaşından sonra kitap okunmaya başlandığı öğrenilmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 73 puan alarak ortalamanın üzerinde bir puan elde eden E6'ya 2 yaşından sonra kitap okunmaya başlandığı belirtilmiştir. K5 Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 77 puana erişerek ortalamanın üzerinde bir skor elde etmiştir ve K5'in annesi K5'e 3 yaşından sonra kitap okunmaya başlandığını belirtmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 56 puan alarak ortalama bir puana erişen K6'ya 3 yaşından sonra kitap okunmaya başlandığı öğrenilmiştir. Odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklardan E5, K5 ve K6 kodlu çocukların anneleri belirttikleri yaşlardan önce de kitap okuma-masal anlatma deneyimlerinde bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklardan K6 ortalama olarak değerlendirilebilecek bir puan alırken K4, E4, E5, E6 ve K5 ortalamanın üzerinde puanlar almışlardır. Odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okumaya başlama yaşlarının odak çocuk düşük performans grubuna göre genel olarak daha erken olduğu ve odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların ve genel olarak Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.7.5. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar

K1'in annesi ile yapılan görüşme sonucunda K1'e 2-3 yaşından sonra babasının kitap okumaya başladığı öğrenilmiştir ve K1, HAVAS A kategorisinde 11 puan, HAVAS B kategorisinde 9 puan, HAVAS D kategorisinde 1 puan, HAVAS E kategorisinde 2 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın altında, HAVAS C kategorisinde ise 10 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir. E1, HAVAS A kategorisinde 20 puan, HAVAS C kategorisinde 13 puan ve HAVAS E kategorilerinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde puanlara erişirken; HAVAS B kategorisinde 11 puan, HAVAS D kategorisinde 2 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın altında puanlar almıştır ve E1'e ebeveynleri tarafından 5 yaşından

sonra kitap okunmaya başladığı öğrenilmiştir. E2'nin annesi E2'ye hiç kitap okumadıklarını belirtmiştir ve E2, HAVAS A kategorisinde 13 puan, HAVAS B kategorisinde 11 puan, HAVAS C kategorisinde 8 puan, HAVAS D kategorisinde 1 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın altında puanlar alırken sadece HAVAS E kategorisinde 3 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir. K2, HAVAS A kategorisinde 20 puan alarak ortalamanın üzerinde, HAVAS B kategorisinde 12 puan, HAVAS D kategorisinde 3 puan ve HAVAS E kategorisinde 3 puan alarak bu kategorilerde ortalama, HAVAS C kategorisinde ise 8 puan alarak ortalamanın altında puan elde etmiştir ve görüşmede K2'nin annesi K2'yi 1,5 yaşından sonra masalla uyutmaya başladıklarını belirtmiştir. E3, HAVAS A kategorisinde 16, HAVAS B kategorisinde 10, HAVAS C kategorisinde 9 ve HAVAS D kategorisinde 2 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın altında; HAVAS E kategorisinde ise 3 puan alarak ortalama bir puan elde etmiştir ve E3'e ebeveynlerinin 5 yaşından sonra kitap okumaya başladıkları öğrenilmiştir. K3, HAVAS A kategorisinde 14 puan, HAVAS B kategorisinde 9 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın altında, HAVAS D kategorisinde 3 puan alarak bu kategorilerde ortalama ve HAVAS C kategorisinde 12 puan ve HAVAS E kategorisinde 4 puan alarak ortalamanın üzerinde puan elde etmiştir ve K3'ün annesi K3'e 2 yaşından itibaren kitap okumaya başladığını belirtmiştir.

Elde edilen veriler incelendiğinde, K1, E2 ve E3'ün dört kategoride ortalamanın altında, bir kategoride ortalama bir puan aldığı, E1'in iki kategoride ortalamanın altında, üç kategoride ortalamanın üzerinde puan aldığı, K2'nin bir kategoride ortalamanın altında, üç kategoride ortalama, bir kategoride ortalamanın üzerinde, K3'ün iki kategoride ortalamanın altında, bir kategoride ortalama, iki kategoride ortalamanın üzerinde skorlara ulaştıkları görülmektedir. Kelime dağarcığı bir çocuğun dil yeterliliğine ilişkin önemli ipuçları verdiği için odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde aldıkları puanları inceleyecek olursak; E2, K2 ve E3 kodlu çocukların ortalamanın altında, K1 kodlu çocuğun ortalama ve E1 ve K3 kodlu çocukların ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları görülmektedir. Odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okumaya başlama yaşlarının oldukça geç olduğu dikkat çekmektedir çünkü bilim doğar doğmaz çocuklara kitap okunması gerektiğini önermektedir. Aralarında ebeveynleri tarafından kendisine hiç kitap okunmayan bir odak çocuğun ve ebeveynleri tarafından kendilerine kitap okunmaya başlama yaşları oldukça geç olan bu gruptaki diğer odak çocukların HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamaya göre düşük olduğu saptanmıştır.

4.7.6. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar

K4, HAVAS A kategorisinde 18 puan, HAVAS B kategorisinde 13 puan, HAVAS C kategorisinde 16 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın üzerinde, HAVAS D ve HAVAS E kategorilerinde 3 puan elde ederek bu kategorilerde ortalama skorlara erişmiştir ve K4'ün annesi K4'e 1,5 yaşından sonra kitap okuduklarını belirtmiştir. E4'ün annesi E4'e 3 yaşından sonra kitap okuduğunu ve kitap okumayı sevdirmek için örnek olduğunu ifade etmiştir ve E4, HAVAS A kategorisinde 21 puan, HAVAS B kategorisinde 14 puan, HAVAS C kategorisinde 17 puan ve HAVAS E kategorisinde 6 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın üzerinde, HAVAS D kategorisinde ise 3 puan elde ederek ortalama bir puan elde etmiştir. E5, HAVAS A kategorisinde 23 puan, HAVAS B kategorisinde 13 puan, HAVAS C kategorisinde 13 puan ve HAVAS E kategorisinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde skorlar elde ederken, HAVAS D kategorisinde 2 puan alarak ortalamanın altında puan elde etmiştir ve görüşmede E5'e ebeveynlerinin 4 yaşından itibaren kitap okudukları ve hatta 4 yaşından önce de kitap okuma deneyimlerinin olduğu anne tarafından ifade edilmiştir. HAVAS A kategorisinde 19 puan, HAVAS C kategorisinde 11 puan, HAVAS D ve HAVAS E kategorilerinde 4 puan alan E6 bu kategorilerde ortalamanın üzerinde skorlar elde ederken HAVAS B kategorisinde 11 puan alarak ortalamanın altında puana erişmiştir. E6'nın annesi E6'ya 2 yaşından sonra kitap okuduğunu belirtmiştir. Görüşmede K5'in annesi K5'e 3 yaşından sonra kitap okumaya başladıklarını 3 yaşın öncesinde de masal okuduklarını belirtmiştir ve K5, HAVAS A kategorisinde 23 puan, HAVAS B kategorisinde 14 puan, HAVAS C kategorisinde 12 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın üzerinde, HAVAS D ve HAVAS E kategorilerinde 3 puan elde ederek bu kategorilerde ortalama puanlar elde etmiştir. K6, HAVAS A kategorisinde 20 puan, HAVAS B kategorisinde 13 puan, HAVAS C kategorisinde 14 puan ve HAVAS E kategorisinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde puanlara erişirken HAVAS D kategorisinde 3 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir. Yapılan görüşmede anne, K6'ya 3 yaşından sonra kitap okumaya başladıklarını, 3 yaşından önce de masal okuduklarını ifade etmiştir.

Elde edilen verilere göre; odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okumaya başlama yaşlarının geç olduğu dikkat çekse de bu gruptaki E5, K5 ve K6 kodlu çocukların anneleri belirttikleri yaşlardan önce de kitap okuma-masal anlatma deneyimlerinde bulundukları belirtmişlerdir. E5'in dört kategoride ortalamanın

üzerinde, bir kategoride ortalamanın altında, K4'ün üç kategoride ortalamanın üzerinde, iki kategoride ortalama, E4'ün dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalama, E6'nın dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalamanın altında, K5'in üç kategoride ortalamanın üzerinde, iki kategoride ortalama, K6'nın dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalama skorlara eriştikleri görülmektedir. Aynı zamanda odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların hepsi HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde ortalamanın üzerinde skorlar elde etmişlerdir. Odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okumaya başlama yaşlarının odak çocuk düşük performans grubuna göre genel olarak daha erken olduğu ve bu gruptaki çocukların HAVAS-5'ten genel olarak ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.7.7. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar

2-3 yaşlarından sonra ebeveynleri tarafından kendisine kitap okunmaya başladığı öğrenilen K1'in alıcı dil yaşının 1 ay geride olduğu, 5 yaşından sonra kendisine kitap okunmaya başladığı tespit edilen E1'in alıcı dil yaşının 3 yıl ileride olduğu, ebeveynleri tarafından kendisine hiç kitap okunmadığı belirlenen E2'nin alıcı dil yaşı 2 ay geride olduğu, 1,5 yaşından sonra ebeveynleri tarafından kendisine masal okunduğu öğrenilen K2'nin alıcı dil yaşının 2 yıl 4 ay ileride olduğu, 5 yaşından sonra ebeveynleri tarafından kendisine kitap okunmaya başladığı belirlenen E3'ün alıcı dil yaşının 2 yıl 5 ay ileride olduğu ve kendisine 2 yaşından itibaren kitap okunmaya başladığı öğrenilen K3'ün alıcı dil yaşının 1 ay geride olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, odak çocuk düşük performans grubundaki çocuklardan E1, K2 ve E3 kodlu çocukların alıcı dil yaşlarının ileride, K1, E2 ve K3 kodlu çocukların ise alıcı dil yaşlarının geride olduğu tespit edilmiştir. Odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okumaya başlama yaşlarının oldukça geç olduğu ve hatta aralarında kendisine hiç kitap okunmadığı belirlenen odak çocuk olduğu saptanmıştır. Odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklara kıyasla bu gruptaki çocuklara ebeveynlerinin kitap okunmaya başlama yaşlarının daha geç olduğu ve alıcı dil yaşı geride olan çocuklar olduğu sonucuna erişilmiştir.

4.7.8. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarına Kitap Okumaya Başlama Yaşları ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar

Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçlarına göre, ebeveynleri tarafından kendisine 1,5 yaşından sonra kitap okunmaya başlandığı öğrenilen K4'ün alıcı dil yaşının 2 yıl ileride, 3 yaşından sonra ebeveynlerinin kendisine kitap okumaya başladıkları tespit edilen E4'ün alıcı dil yaşının 2 yıl 11 ay ileride, 4 yaşından sonra kendisine ebeveynleri tarafından kitap okunduğu belirlenen E5'in alıcı dil yaşının 1 yıl ileride, 2 yaşından sonra ebeveynlerinin kendisine kitap okumaya başladıkları öğrenilen E6'nın alıcı dil yaşının 3 yıl 1 ay ileride, 3 yaşından sonra ebeveynlerinin kendisine kitap okudukları belirlenen K5'in alıcı dil yaşının 2 yıl ileride ve 3 yaşından sonra ebeveynleri tarafından kendisine kitap okunmaya başlandığı öğrenilen K6'nın alıcı dil yaşının 1 yıl 7 ay ileride olduğu tespit edilmiştir. Odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklardan E5, K5 ve K6 kodlu çocukların anneleri belirttikleri yaşlardan önce de kitap okuma-masal anlatma deneyimlerinde bulundukları belirtilmiştir.

Bulgulardan elde edilen sonuçlar neticesinde, odak çocuk düşük performans grubuna kıyasla odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okunmaya başlama yaşlarının genel olarak daha önce olduğu ve bu gruptaki E4, E5, K4, E6, K5 ve K6 kodlu odak çocukların alıcı dil yaşlarının ileride olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.8. Ekran tabanlı medya kullanımı ile FTF-K, F.G.A.T, HAVAS-5 ve PRKET Sonuçlarına Yönelik Açıklama ve Yorumlar

Bu alt bölümde odak çocuk düşük performans grubundaki ve odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların FTF-K, F.G.A.T, HAVAS-5 ve PRKET'ten aldıkları puanlar ile çocukların 0-2 yaş döneminde teknolojik cihazlara maruziyet durumları ve günlük ekran tabanlı medya araçları kullanma süreleri incelenmiş ve 7. araştırma sorusuna ilişkin cevaplar verilmeye çalışılmıştır.

4.8.1. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihazlara Maruziyeti ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Frankfurter Konsantrasyon testinden 8 puan alan K1 ortalamanın oldukça altında bir puana ulaşmıştır. K1'in annesi görüşmede K1'in 0-2 yaş aralığında tablete maruziyetinin olmadığını fakat televizyon ve telefona sınırlı da olsa maruziyetinin olduğunu belirtmiştir. E1,

Frankfurter Konsantrasyon testinden 18 puan alarak ortalamanın altında bir puana erişmiştir. E1'in annesi ile yapılan görüşmede E1'in 0-2 yaş aralığında telefon ve tablete maruziyetinin olmadığını, bu yaş aralığında sınırlı da olsa televizyon izlediğini belirtmiştir. E2, Frankfurter Konsantrasyon testinden 20 puan alarak ortalamanın altında bir skora erişmiştir. E2'nin annesi görüşmede E2'nin 0-2 yaş aralığında telefon ve tablet kullanmadığını ancak televizyon izlediğini ifade etmiştir. Düşük Performans Grubunda yer alan bir diğer çocuk olan K2 Frankfurter Konsantrasyon testinden 21 puan alarak ortalamanın altında bir puan elde edebilmiştir. K2'nin annesi ile yapılan görüşmede K2'nin 0-2 yaş aralığında tablet kullanmadığı fakat televizyon izlediği ve sınırlı da olsa akıllı telefona maruz kaldığı yönünde açıklamalar yapmıştır. Bir diğer düşük performans grubu üyesi E3 Frankfurter Konsantrasyon testinden 31 puan alarak ortalama bir skora erişmiştir. E3'ün annesi ile yapılan görüşme sonucunda E3'ün sınırlı da olsa televizyon izlediği, akıllı telefon kullandığı ve tabletle oynadığı bilgisine erişilmiştir. Düşük Performans Grubunun son üyesi K3, Frankfurter Konsantrasyon testinden 12 puan alarak ortalamanın altında bir puan elde edebilmiştir. K3'ün annesi görüşmede K3'ün 0-2 yaş aralığında televizyon izlemediğini ama sınırlı da olsa telefon ve tablet kullandığını belirtmiştir.

Bu bilgilerden hareketle, odak çocuk düşük performans grubundaki K1, E1, E2, K2, E3 ve K3 kodlu çocukların teknolojik cihazlara maruziyetlerinin olduğu anlaşılmıştır. 0-2 yaş aralığında teknolojik cihazlara maruziyeti olan K1, E1, E2, K2, ve K3 kodlu çocukların dikkat testinden ortalamanın altında puanlar aldıkları yalnızca E3'ün dikkat testinden ortalama bir puan aldığı sonucuna varılmıştır. 0-2 yaş aralığında ekran maruziyeti olan odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların dikkat testinden elde ettikleri sonuçların genel olarak ortalamanın altında olduğu saptanmıştır.

4.8.2. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihazlara Maruziyeti ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Frankfurter Konsantrasyon testinden 18 puan alan K4 ortalamanın altında bir puana erişmiştir. K4'ün annesi ile yapılan görüşmede K4'ün 0-2 yaş aralığında herhangi bir teknolojik cihaza maruziyetinin olmadığını belirtmiştir. Yüksek Performans Grubunun bir diğer üyesi olan E4, Frankfurter Konsantrasyon testinden 23 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir. E4'ün annesi görüşmede 0-2 yaş aralığında E4'ün teknolojik cihazlar kullanmadığını belirtmiştir. E5 Frankfurter Konsantrasyon testinden 33 puan alarak ortalamanın üzerinde bir puan elde

etmiştir. E5'in annesi ile yapılan görüşme sonucu E5'in 0-2 yaş döneminde yalnızca televizyona maruziyetinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Frankfurter Konsantrasyon testinden 33 puan alan E6 ortalamanın üzerinde bir skor almıştır. E6'nın annesi görüşmede E6'nın 0-2 yaş aralığında herhangi bir teknolojik cihaza maruziyetinin olmadığını söylemiştir. Frankfurter Konsantrasyon testinden 26 puan alan K5 ortalama bir skora erişmiştir. K5'in annesi görüşmede K5'e 0-2 yaş aralığında herhangi bir teknolojik cihaz sunulmadığını ifade etmiştir. Yüksek Performans Grubunun son üyesi K6 Frankfurter Konsantrasyon testinden 31 puan alarak ortalama bir puana ulaşmıştır. K6'nın annesi ile yürütülen görüşme sonucu K6'nın 0-2 yaş aralığında teknolojik cihazlara maruziyetinin olmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Elde edilen bilgi ve bulgulardan hareketle, odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklardan K4, E4, E6, K5 ve K6 kodlu çocukların 0-2 yaş döneminde teknolojik cihazlara maruziyet yaşamadıkları yalnızca E5 kodlu çocuğun 0-2 yaş döneminde sınırlı teknolojik cihaz maruziyetinin olduğu ifade edilebilir. K4'ün dikkat testinden ortalamanın altında puan aldığı, E4, K5 ve K6'nın dikkat testinden ortalama skorlar elde ettiği, E6'nın dikkat testinden ortalamanın üzerinde puan elde ettiği tespit edilmiştir. 0-2 yaş aralığında yalnızca televizyon maruziyeti olduğu bilinen E5 ise dikkat testinden ortalamanın üzerinde bir puana erişmiştir. 0-2 yaş aralığında ekran maruziyeti olmayan odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların dikkat testinden elde ettikleri puanların genel olarak ortalama puanlar olduğu görülmektedir.

4.8.3. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihazlara Maruziyeti ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Düşük performans gösteren grup üyesi K1'in 0-2 yaş aralığında hem televizyon hem de akıllı telefona maruz kaldığı görülmektedir. K1, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 9 puan alarak ortalamanın oldukça altında bir skor elde etmiştir. Aynı grupta yer alan bir diğer odak çocuk E1, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 69 puan alarak ortalamanın üzerinde bir puan almıştır ve E1'in 0-2 yaş döneminde telefon ve tablet maruziyeti olmasa da sınırlı sürelerde televizyon izlediği bilinmektedir. 0-2 yaş aralığında sınırlı olsa belirli sürelerde televizyon maruziyeti olan E2 ise Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 33 puan alarak ortalamanın altında bir puan almıştır. 0-2 yaş aralığında akıllı telefon ve televizyon maruziyeti olduğu bilinen K2, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 34 puan alarak ortalamanın altında bir puan elde etmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 50 puan alarak ortalama bir

puan alan E3'ün sınırlı da olsa televizyon, tablet ve akıllı telefona maruziyeti olduğu belirtilmiştir. Televizyon izlemese de 0-2 yaş döneminde sınırlı da olsa akıllı telefon ve tablet maruziyeti olan K3 ise Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 44 puan alarak ortalamanın altında bir skor elde etmiştir.

Bulgulardan ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, 0-2 yaş döneminde sınırlı da olsa teknolojik cihaz maruziyeti olan E1'in Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ortalamanın üzerinde E3'ün ise ortalama bir puan aldığı görülmektedir. 0-2 yaş döneminde teknolojik cihazlara maruziyeti olan K1, E2, K2 ve K3 kodlu çocukların ise Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ortalamanın altında puanlar aldıkları görülmektedir. 0-2 yaş döneminde ekran maruziyeti olan odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların genel olarak Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ortalamanın altında puanlar elde ettiği saptanmıştır.

4.8.4. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihazlara Maruziyeti ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Odak Çocuk Yüksek Performans Grubu üyesi K4, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 94 puan elde ederek ortalamanın oldukça üzerinde bir skor elde etmiştir ve K4'ün 0-2 yaş aralığında herhangi bir teknolojik cihaza maruziyetinin olmadığı K4'ün ebeveyni ile yapılan YYG'den elde edilen transkripsiyon argümanları ile desteklenmektedir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 76 puana erişen ve ortalamanın üzerinde bir puan alan E4'ün 0-2 yaş döneminde teknolojik cihaz kullanımı ve maruziyetinin bulunmadığı bildirilmiştir. Yüksek performans grubunun bir diğer üyesi olan odak çocuk E5, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden alınabilecek en yüksek puanı (100 tam puan) almıştır. 0-2 yaş aralığında E5'in sınırlı olmak kaydıyla yalnızca televizyona maruziyeti olduğu öğrenilmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 73 puan alarak ortalamanın üzerinde bir puan elde eden E6'nın 0-2 yaş döneminde herhangi bir teknolojik cihaza maruziyeti olmadığı bildirilmiştir. Bir diğer grup üyesi odak çocuk K5, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 77 puana erişerek ortalamanın üzerinde bir skor elde etmiş. 0-2 yaş aralığında K5'in herhangi bir teknolojik cihaza maruziyeti olmadığı K5'in annesi ile yapılan YYG'nin transkripsiyon metinleri ile sabittir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 56 puan alarak ortalama bir puana erişen K6'nın 0-2 yaş döneminde herhangi bir teknolojik cihaz maruziyetinin olmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Elde edilen bilgiler ışığında, E5'in 0-2 yaş aralığında televizyon maruziyeti olduğu ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden alınabilecek maksimum puanı aldığı görülmektedir.

0-2 yaş aralığında teknolojik cihazlara maruziyeti olmayan odak çocuklardan K6, ortalama olarak değerlendirilebilecek bir puan alırken K4, E4, E6 ve K5 ortalamanın üzerinde puanlar almışlardır. 0-2 yaş döneminde teknolojik cihaz maruziyeti olmayan odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların genel olarak Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ortalamanın üzerinde puanlar elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.8.5. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihaz Kullanımı ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar

Düşük Performans Grubu üyesi odak çocuk K1'in 0-2 yaş döneminde televizyon ile birlikte akıllı telefona da maruz kaldığı bilgisine ulaşılmıştır. K1, HAVAS A kategorisinde 11 puan alarak ortalamanın (17.6) epey altında bir puan elde edebilmiştir. HAVAS B kategorisinde 9 puan (ortalama 12), HAVAS D kategorisinde 1 puan (ort. 3.3), HAVAS E kategorisinde 2 puan (ort. 3.4) alarak bu kategorilerde ortalamanın altında, HAVAS C kategorisinde ise 10 puan alarak sınırda bir skor elde etmiştir. E1, HAVAS A kategorisinde 20 puan, HAVAS C kategorisinde 13 puan ve HAVAS E kategorilerinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde puanlara erişirken; HAVAS B kategorisinde 11 puan, HAVAS D kategorisinde 2 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın altında puanlar almıştır. E1'in 0-2 yaş döneminde televizyona maruziyetinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır. 0-2 yaş aralığında telefon ve tablet kullanımı olmayan fakat televizyon maruziyeti olan E2, HAVAS A kategorisinde 13 puan, HAVAS B kategorisinde 11 puan, HAVAS C kategorisinde 8 puan, HAVAS D kategorisinde 1 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın altında puanlar alırken sadece HAVAS E kategorisinde 3 puan alarak sınırda bir skor elde edebilmiştir. K2, HAVAS A kategorisinde 20 puan alarak ortalamanın üzerinde, HAVAS B kategorisinde 12 puan, HAVAS D kategorisinde 3 puan ve HAVAS E kategorisinde 3 puan alarak bu kategorilerde ortalama, HAVAS C kategorisinde ise 8 puan alarak ortalamanın altında puan elde etmiştir. K2'nin 0-2 yaş döneminde tablet maruziyeti olmasa da sınırlı akıllı telefon ve televizyon maruziyeti olduğu belirtilmiştir. E3, HAVAS A kategorisinde 16, HAVAS B kategorisinde 10, HAVAS C kategorisinde 9 ve HAVAS D kategorisinde 2 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın altında; HAVAS E kategorisinde ise 3 puan alarak ortalama bir puan elde etmiştir. E3'ün sınırlı da olsa 0-2 yaş aralığında televizyon, tablet ve akıllı telefon maruziyeti olduğu bilinmektedir. 0-2 yaş aralığında televizyon maruziyeti olmasa da sınırlı akıllı telefon ve tablet maruziyeti olan K3, HAVAS A kategorisinde 14 puan, HAVAS B kategorisinde 9 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın altında, HAVAS D kategorisinde 3 puan alarak bu kategoride ortalama ve HAVAS

C kategorisinde 12 HAVAS E kategorisinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde puan elde etmiştir.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, 0-2 yaş döneminde teknolojik cihazlara maruziyeti olan odak çocuk düşük performans grubundaki çocuklardan; K1, E2 ve E3'ün dört kategoride ortalamanın altında, bir kategoride ortalama bir puan aldığı, E1'in iki kategoride ortalamanın altında, üç kategoride ortalamanın üzerinde puan aldığı, K2'nin bir kategoride ortalamanın altında, üç kategoride ortalama, bir kategoride ortalamanın üzerinde puan aldığı, K3'ün iki kategoride ortalamanın altında, bir kategoride ortalama, iki kategoride ortalamanın üzerinde puanlar elde ettiği görülmektedir. Kelime dağarcığı bir çocuğun dil yeterliliğine ilişkin önemli ipuçları verdiği için odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde aldıkları puanlar incelendiğinde; E2, K2 ve E3 kodlu çocukların ortalamanın altında, K1 kodlu çocuğun ortalama ve E1 ve K3 kodlu çocukların ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları görülmektedir. 0-2 yaş döneminde teknolojik cihazlara maruziyeti olan bu gruptaki odak çocukların HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamaya göre düşük olduğu saptanmıştır.

4.8.6. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Arasında Teknolojik Cihazlara Maruziyeti ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar

K4, HAVAS A kategorisinde 18 puan, HAVAS B kategorisinde 13 puan, HAVAS C kategorisinde 16 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın üzerinde, HAVAS D ve HAVAS E kategorilerinde 3 puan elde ederek bu kategorilerde ortalama skorlara erişmiştir. 0-2 yaş döneminde K4'ün herhangi bir teknolojik cihaz maruziyeti olmadığı belirtilmiştir. 0-2 yaş döneminde teknolojik cihaz maruziyeti olmadığı bilinen E4, HAVAS A kategorisinde 21 puan, HAVAS B kategorisinde 14 puan, HAVAS C kategorisinde 17 puan ve HAVAS E kategorisinde 6 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın üzerinde, HAVAS D kategorisinde ise 3 puan elde ederek ortalama bir puan elde etmiştir. 0-2 yaş döneminde yalnızca televizyon maruziyeti olduğu bilinen E5, HAVAS A kategorisinde 23 puan, HAVAS B kategorisinde 13 puan, HAVAS C kategorisinde 13 puan ve HAVAS E kategorisinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde skorlar elde ederken, HAVAS D kategorisinde 2 puan alarak ortalamanın altında puan elde etmiştir. HAVAS A kategorisinde 19 puan, HAVAS C kategorisinde 11 puan, HAVAS D ve HAVAS E kategorilerinde 4 puan alan E6 bu kategorilerde ortalamanın üzerinde skorlar elde ederken HAVAS B kategorisinde 11 puan alarak ortalamanın altında puana erişmiştir. E6'nın 0-2 yaş döneminde herhangi bir teknolojik

cihaza maruziyeti olmadığı bilinmektedir. 0-2 yaş aralığında herhangi bir teknolojik cihaz maruziyeti olmadığı bilinen K5, HAVAS A kategorisinde 23 puan, HAVAS B kategorisinde 14 puan, HAVAS C kategorisinde 12 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın üzerinde, HAVAS D ve HAVAS E kategorilerinde 3 puan elde ederek bu kategorilerde ortalama puanlar elde etmiştir. K6, HAVAS A kategorisinde 20 puan, HAVAS B kategorisinde 13 puan, HAVAS C kategorisinde 14 puan ve HAVAS E kategorisinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde puanlara erişirken HAVAS D kategorisinde 3 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir. K6'nın 0-2 yaş döneminde herhangi bir teknolojik cihaz maruziyeti olmadığı bilinmektedir.

Elde edilen verilere göre; odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklardan E5'in 0-2 yaş döneminde televizyon maruziyeti olduğu ve dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalamanın altında puan aldığı görülmektedir. 0-2 yaş döneminde teknolojik cihaz maruziyeti olmadığı bilenen odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklardan; K4'ün üç kategoride ortalamanın üzerinde, iki kategoride ortalama, E4'ün dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalama, E6'nın dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalamanın altında, K5'in üç kategoride ortalamanın üzerinde, iki kategoride ortalama, K6'nın dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalama skorlara eriştikleri görülmektedir. Aynı zamanda odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların hepsi HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde ortalamanın üzerinde skorlar elde etmişlerdir. 0-2 yaş döneminde teknolojik cihaz maruziyetleri olmayan odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların genel olarak HAVAS-5'ten ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.8.7. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihazlara Maruziyeti ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar

0-2 yaş aralığında televizyon ve akıllı telefon maruziyeti olan K1'in alıcı dil yaşının 1 ay geride olduğu tespit edilmiştir. Alıcı dil yaşı 3 yıl ileride olan E1'in 0-2 yaş döneminde tablet ve telefon kullanmadığı bilgisine ulaşılmış olsa da televizyon maruziyetinin olduğu bildirilmiştir. Bir diğer düşük performans grubu üyesi olan E2'nin alıcı dil yaşı 2 ay geride olarak belirlenmiştir. 0-2 yaş aralığında telefon ve tablet kullanmadığı ancak televizyon maruziyeti olduğu E2'nin annesi tarafından belirtilmiştir. Odak çocuk K2'nin alıcı dil yaşının 2 yıl 4 ay ileride olduğu tespit edilmiştir ve K2'nin 0-2 yaş döneminde sınırlı da olsa televizyon maruziyeti ve akıllı telefon kullanımı olduğu belirtilmiştir. Alıcı dil yaşı 2 yıl 5 ay ileride olan

E3'ün 0-2 döneminde sınırlı da olsa televizyon, tablet ve akıllı telefon maruziyetinin olduğu belirtilmiştir. K3'ün alıcı dil yaşının 1 ay geride olduğu ve 0-2 yaş döneminde televizyon maruziyeti olmasa da sınırlı da olsa telefon ve tablet kullandığı bildirilmiştir.

Elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların 0-2 yaş döneminde teknolojik cihazlara maruziyetlerinin olduğu ve E1, K2 ve E3 kodlu çocukların alıcı dil yaşlarının ileride K1, E2 ve K3 kodlu çocukların ise alıcı dil yaşlarının geride olduğu tespit edilmiştir. Odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklara kıyasla 0-2 yaş döneminde daha fazla ekran maruziyetlerinin olduğu belirlenirken; 0-2 yaş döneminde ekran maruziyetleri daha fazla olan odak çocuk düşük performans grubunda alıcı dil yaşı geride olan çocuklar olduğu tespit edilmiştir.

4.8.8. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Teknolojik Cihazlara Maruziyeti ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar

Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçlarına göre K4'ün alıcı dil yaşının 2 yıl ileride olduğu tespit edilmiştir. K4, 'ün annesi K4'ün 0-2 yaş döneminde herhangi bir teknolojik cihaz maruziyetinin olmadığını belirtmiştir. E4'ün alıcı dil yaşının 2 yıl 11 ay ileride olduğu ve 0-2 yaş aralığında herhangi bir teknolojik cihaz maruziyeti olmadığı bilinmektedir. Alıcı dil yaşı 1 yıl ileride olan E5'in 0-2 yaş döneminde yalnızca televizyona maruziyeti olduğu belirtilmiştir. E6'nın alıcı dil yaşının 3 yıl 1 ay ileride olduğu ve 0-2 yaş aralığında teknolojik cihaz maruziyeti olmadığı tespit edilmiştir. 0-2 yaş aralığında herhangi bir teknolojik cihaz maruziyeti olmayan K5'in alıcı dil yaşının 2 yıl ileride olduğu saptanmıştır. K6'nın alıcı dil yaşı 1 yıl 7 ay ileridedir ve K6'nın annesi, K6'nın 0-2 yaş aralığında teknolojik cihazlara maruziyet yaşamadığını belirtmiştir.

Bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre, odak çocuk yüksek performans grubunda olup 0-2 yaş döneminde ekran maruziyeti olan tek çocuk E5'tir ve alıcı dil yaşının ileride olduğu belirlenmiştir. 0-2 yaş döneminde teknolojik cihaz maruziyetleri olmayan K4, E4, E6, K5 ve K6 kodlu çocukların ise alıcı dil yaşlarının ileride olduğu görülmektedir. 0-2 yaş aralığında teknolojik cihaz maruziyeti olmadığı belirlenen odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların alıcı dil yaşlarının ileride olduğu ifade edilebilir.

4.9. Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile Odak Çocuk Düşük ve Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların FTF-K, F.G.A.T, HAVAS-5 ve PRKET Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar

Bu bölümde araştırmanın odak çocuk düşük ve odak çocuk yüksek performans grubunu oluşturan çocukların günlük ekran tabanlı medya araçları kullanım süreleri ile çocukların dikkat, görsel algı ve dil gelişim testlerinden aldıkları puanlar incelenerek çalışmanın 7. araştırma sorusuna ilişkin cevaplar verilmeye çalışılmıştır.

4.9.1. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Düşük Performans Grubu üyesi odak çocuk K1 Frankfurter Konsantrasyon testinden 8 puan alarak ortalamanın oldukça altında bir puan almıştır. K1'in günde ortalama 2 saate yakın televizyon izlediği ve 1,5-2 saate yakın akıllı telefon kullandığı bildirilmiştir. E1, Frankfurter Konsantrasyon testinden 18 puan alarak ortalamanın altında bir puana erişmiştir. E1'in annesi ile yapılan görüşmede E1'in günde ortalama 2 saat kadar televizyon izlediği ve iki üç günde bir 1-2 saat akıllı telefon kullandığı bilgisine ulaşılmıştır. E2, Frankfurter Konsantrasyon testinden 20 puan alarak ortalamanın altında bir skor elde edebilmiştir. E2'nin annesi görüşmede E2'nin günde ortalama 1-1,5 saat kadar televizyon izlediğini, akıllı telefon kullanmadığını fakat abileri bilgisayar oynarken onları izlediğini ifade etmiştir. Frankfurter Konsantrasyon testinden 21 puan alan K2 ortalamanın altında bir puana erişmiştir. K2'nin annesi ile yapılan görüşmede K2'nin günde 2 saat televizyon izlediği ve 30-40 dakika kadar akıllı telefon kullandığı bilgisine ulaşılmıştır. Frankfurter Konsantrasyon testinden 31 puan alan E3 ortalama bir skora erişmiştir. E3'ün annesi ile yapılan görüşme sonucu E3'ün günde ortalama 1 saat televizyon izlediği, 2 saat akıllı telefon kullandığı ve yaklaşık 1 saat tabletle oynadığı sonucuna erişilmiştir. K3, Frankfurter Konsantrasyon testinden 12 puan alarak ortalamanın altında bir puan elde etmiştir. K3'ün annesi görüşmede K3'ün günde ortalama 2-3 saat televizyon izlediğini, 4-5 saat akıllı telefon kullandığını belirtmiştir.

Bu bulgulardan erişilen sonuçlar neticesinde, K1'in günlük ekran maruziyetinin ortalama 3,5-4 saat olduğu, E1'in günlük ekran maruziyetinin ortalama 3-4 saat olduğu, E2'nin günlük ekran maruziyetinin ortalama 2-3 saat aralığında olduğu, K2'nin günlük ekran maruziyetinin ortalama 2,5-3 saat olduğu, E3'ün günlük ekran maruziyetinin ortalama 4 saat olduğu ve K3'ün günlük ekran maruziyetinin ortalama 7-8 saat olduğu saptanmıştır. Çocukların

dikkat testinden elde ettikleri puanlar incelendiğinde; K1, E1, E2, K2, ve K3 kodlu çocukların dikkat testinden ortalamının altında yalnızca E3 kodlu çocuğun dikkat testinden ortalama bir puan aldığı görülmektedir. Günlük ekran tabanlı medya araçları kullanma süreleri AAP'nin önerisinin çok üzerinde olan odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların dikkat testinden elde ettikleri sonuçların genel olarak ortalamının altında olduğu görülmektedir.

4.9.2. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile Frankfurter Konsantrasyon Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Yüksek Performans Grubu üyesi K4, Frankfurter Konsantrasyon testinden 18 puan alarak ortalamının altında bir puana erişmiştir ve K4'ün annesi ile yapılan görüşmede K4'ün tableti günde ortalama 2 saate yakın televizyona bağlayarak izlediğini, akıllı telefon kullanmadığını belirtmiştir. Bir diğer odak çocuk E4, Frankfurter Konsantrasyon testinden 23 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir. E4'ün annesi görüşmede E4'ün her gün olmasa da ortalama 3 saat televizyon izlediği zamanlar olduğunu ve playstation, tablet ya da akıllı telefondan biriyle oynadığını belirtmiştir. E5, Frankfurter Konsantrasyon testinden 33 puan alarak ortalamının üzerinde bir puan elde etmiştir. E5'in annesi ile yapılan görüşme sonucu E5'in günde ortalama 2 saat televizyon izlediği ve ortalama 2 saat akıllı telefon kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Frankfurter Konsantrasyon testinden 33 puan alan E6 ortalamının üzerinde bir skor almıştır. E6'nın annesi görüşmede E6'nın günde ortalama 1,5-2 saat televizyon izlediğini ve ortalama yarım saat telefon kullandığını ifade etmiştir. Frankfurter Konsantrasyon testinden 26 puan alan K5 ortalama bir skora erişmiştir. K5'in annesi görüşmede K5'in günde ortalama 1 saat televizyon izlediğini fakat izlemekten daha çok dinlediğini ve günde ortalama 1 saat kendisiyle birlikte bilgisayar oynadığını ifade etmiştir. K6 Frankfurter Konsantrasyon testinden 31 puan alarak ortalama bir puana ulaşmıştır. K6'nın annesi ile yapılan görüşme sonucu K6'nın günde ortalama 1 saat televizyon izlediği ve ortalama 1 saat akıllı telefon kullandığı bilgisine ulaşılmıştır.

Odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların günlük ekran maruziyetleri incelendiğinde, K4'ün günlük ekran maruziyetinin ortalama 2 saate yakın olduğu, E4'ün günlük ekran maruziyetinin ortalama 3-4 saate yakın olduğu, E5'in günlük ekran maruziyetinin ortalama 4 saati bulduğu, E6'nın günlük ekran maruziyetinin 2-2,5 saat olduğu, K5'in günlük ekran maruziyetinin ortalama 2 saat olduğu ve K6'nın günlük ekran maruziyetinin 2 saat olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden elde ettikleri puanlar

incelendiğinde; K4'ün ortalamasının altında E4, K5 ve K6 kodlu çocukların ortalama ve E5 ve E6 kodlu çocukların ortalamasının üzerinde puanlar aldıkları görülmektedir. Sonuç olarak, odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların günlük ekran tabanlı medya araçları kullanma süreleri odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların günlük ekran tabanlı medya araçları kullanma sürelerine göre görece daha az olduğu dikkat çekmektedir ve bu gruptaki çocukların dikkat testinden elde ettikleri sonuçların genel olarak ortalama puanlar olduğu saptanmıştır.

4.9.3. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Günde ortalama 2 saate yakın televizyon izlediği ve 1,5-2 saate yakın akıllı telefon kullandığı bilinen K1, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 9 puan alarak ortalamasının oldukça altında bir skor elde etmiştir. E1, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 69 puan alarak ortalamasının üzerinde bir puan almıştır ve E1'in günde ortalama 2 saat kadar televizyon izlediği ve iki üç günde bir 1-2 saat akıllı telefon kullandığı bildirilmiştir. Günde ortalama 1-1,5 saat kadar televizyon izlediği, akıllı telefon kullanmadığı fakat abileri bilgisayar oynarken onları izlediği bilinen E2 Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 33 puan alarak ortalamasının altında bir puan almıştır. K2, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 34 puan alarak ortalamasının altında bir puan elde etmiştir. K2'nin annesi görüşmede K2'nin günde 2 saat televizyon izlediğini ve 30- 40 dakika kadar akıllı telefon kullandığını belirtmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 50 puan alarak ortalama bir puan alan E3'ün günde ortalama 1 saat televizyon izlediği, 2 saat akıllı telefon kullandığı ve yaklaşık 1 saat tabletle oynadığı belirtilmiştir. Günde ortalama 2-3 saat televizyon izlediği ve 4-5 saat akıllı telefon kullandığı bilinen K3, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 44 puan alarak ortalamasının altında bir skor elde etmiştir.

Bulgulardan ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, günlük ekran maruziyeti ortalama 3,5-4 saat olan K1'in ortalamasının altında, günlük ekran maruziyeti ortalama 3-4 saat olan E1'in ortalamasının üzerinde, günlük ekran maruziyeti ortalama 2-3 saat olan E2'nin ortalamasının altında, günlük ekran maruziyeti ortalama 2,5-3 saat olan K2'nin ortalamasının altında, günlük ekran maruziyeti ortalama 4 saat olan E3'ün ortalama ve günlük ekran maruziyeti ortalama 7-8 saat olan K3'ün ortalamasının altında puan aldığı saptanmıştır. Günlük ekran tabanlı medya araçları kullanma süreleri AAP'nin önerisinin çok üzerinde olan odak çocuk düşük performans

grubundaki çocukların Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden elde ettikleri sonuçların genel olarak ortalamanın altında olduğu görülmektedir.

4.9.4. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinden Elde Ettikleri Puanlar

Yüksek Performans Grubu üyesi odak çocuk K4, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 94 puan alarak ortalamanın epey üzerinde bir puana erişmiştir ve K4'ün tableti günde ortalama 2 saate yakın televizyona bağlayarak izlediği ve akıllı telefon kullanmadığı belirtilmiştir. E4, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 76 puan alarak ortalamanın üzerinde bir skor elde etmiştir. E4'ün annesi görüşmede E4'ün her gün olmasa da ortalama 3 saat televizyon izlediği zamanlar olduğunu ve playstation, tablet ya da akıllı telefondan biriyle oynadığını belirtmiştir. E5, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 100 puan alarak testten alınabilecek en yüksek puana erişmiştir. E5'in annesi ile yapılan görüşme sonucu E5'in günde ortalama 2 saat televizyon izlediği ve ortalama 2 saat akıllı telefon kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 73 puan alan E6 ortalamanın üzerinde bir skor almıştır. E6'nın annesi görüşmede E6'nın günde ortalama 1,5-2 saat televizyon izlediğini ve ortalama 30 dakika telefon kullandığını ifade etmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 77 puan alan K5 ortalamanın üzerinde bir skora erişmiştir. YYG'de K5'in günde ortalama 1 saat televizyon izlediği ve günde ortalama 1 saat ebeveyn kontrolünde bilgisayar oynadığı bilgisine ulaşılmıştır. K6, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden 56 puan alarak ortalama bir puana ulaşmıştır. YYG'den elde edilen bilgiler ışığında K6'nın günde ortalama 1 saat televizyon izlediği ve ortalama 1 saat akıllı telefon kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde, günlük ekran maruziyeti ortalama 2 saate yakın olan K4'ün görsel algı testinden ortalamanın üzerinde, günlük ekran maruziyeti ortalama 3-4 saat olan E4'ün görsel algı testinden ortalamanın üzerinde, günlük ekran maruziyeti 4 saati bulan E5'in görsel algı testinden ortalamanın üzerinde, günlük ekran maruziyeti ortalama 2-2,5 saat yakın olan E6'nın görsel algı testinden ortalamanın üzerinde, günlük ekran maruziyeti ortalama 2 saat olan K5'in ortalamanın üzerinde ve günlük ekran maruziyeti ortalama 2 saat olan K6'nın görsel algı testinden ortalama puan elde ettiği saptanmıştır. Günlük ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalma süreleri odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların günlük ekran tabanlı medya araçları kullanma sürelerine göre görece daha az olan odak çocuk yüksek

performans grubundaki çocukların Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden elde ettikleri puanların genel olarak ortalamasının üzerinde puanlar olduğu görülmektedir.

4.9.5 Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar

YYG sonucunda Düşük Performans Grubu üyesi K1'in günde ortalama 2 saate yakın televizyon izlediği ve 1,5-2 saate yakın akıllı telefon kullandığı bilgisine ulaşılmıştır. K1, HAVAS A kategorisinde 11 puan, HAVAS B kategorisinde 9 puan, HAVAS D kategorisinde 1 puan, HAVAS E kategorisinde 2 puan alarak bu kategorilerde ortalamasının altında, HAVAS C kategorisinde ise 10 puan alarak sınırda bir skor elde etmiştir. Bir diğer Düşük Performans Grubu üyesi odak çocuk E1, HAVAS A kategorisinde 20 puan, HAVAS C kategorisinde 13 puan ve HAVAS E kategorilerinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamasının üzerinde puanlara erişirken; HAVAS B kategorisinde 11 puan, HAVAS D kategorisinde 2 puan alarak bu kategorilerde ortalamasının altında puanlar almıştır. E1'in günde ortalama 2 saat kadar televizyon izlediği ve iki üç günde bir 1-2 saat akıllı telefon kullandığı bildirilmiştir. Günde ortalama 1-1,5 saat kadar televizyon izlediği, akıllı telefon kullanmadığı fakat abileri bilgisayarda oyun oynarken onları izlediği bilgisine ulaşılan E2, HAVAS A kategorisinde 13 puan, HAVAS B kategorisinde 11 puan, HAVAS C kategorisinde 8 puan, HAVAS D kategorisinde 1 puan alarak bu kategorilerde ortalamasının altında puanlar alırken sadece HAVAS E kategorisinde 3 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir. K2, HAVAS A kategorisinde 20 puan alarak ortalamasının üzerinde, HAVAS B kategorisinde 12 puan, HAVAS D kategorisinde 3 puan ve HAVAS E kategorisinde 3 puan alarak bu kategorilerde ortalama, HAVAS C kategorisinde ise 8 puan alarak ortalamasının altında puan elde etmiştir. K2'nin günde 2 saat televizyon izlediği ve yarım saat 40 dakika akıllı telefon kullandığı bilinmektedir. E3, HAVAS A kategorisinde 16, HAVAS B kategorisinde 10, HAVAS C kategorisinde 9 ve HAVAS D kategorisinde 2 puan alarak bu kategorilerde ortalamasının altında; HAVAS E kategorisinde ise 3 puan alarak ortalama bir puan elde etmiştir. E3'ün günde ortalama 1 saat televizyon izlediği, 2 saat akıllı telefon kullandığı ve yaklaşık 1 saat tabletle oynadığı belirtilmiştir. Günde ortalama 2-3 saat televizyon izlediği ve 4-5 saat akıllı telefon kullandığı bilinen K3, HAVAS A kategorisinde 14 puan, HAVAS B kategorisinde 9 puan alarak bu kategorilerde ortalamasının altında, HAVAS D kategorisinde 3 puan alarak bu kategoride ortalama ve HAVAS C kategorisinde 12 HAVAS E kategorisinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamasının üzerinde puan elde etmiştir.

Elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, odak çocuk düşük performans grubundaki çocuklardan; K1, E2 ve E3'ün HAVAS-5'te dört kategoride ortalamanın altında, bir kategoride ortalama bir puan aldığı, E1'in iki kategoride ortalamanın altında, üç kategoride ortalamanın üzerinde puan aldığı, K2'nin bir kategoride ortalamanın altında, üç kategoride ortalama, bir kategoride ortalamanın üzerinde, K3'ün iki kategoride ortalamanın altında, bir kategoride ortalama, iki kategoride ortalamanın üzerinde skorlara ulaştıkları görölmektedir. Kelime dağarcığı bir çocuğun dil yeterliliğine ilişkin önemli ipuçları verdiği için odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde aldıkları puanlar incelendiğinde; E2, K2 ve E3 kodlu çocukların ortalamanın altında, K1 kodlu çocuğun ortalama ve E1 ve K3 kodlu çocukların ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları görölmektedir. Günlük ekran maruziyetleri AAP'nin önerisinin oldukça üzerinde olan bu gruptaki odak çocukların HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamaya göre düşük olduğu saptanmıştır.

4.9.6 Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile HAVAS-5'ten Elde Ettikleri Puanlar

K4, HAVAS A kategorisinde 18 puan, HAVAS B kategorisinde 13 puan, HAVAS C kategorisinde 16 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın üzerinde, HAVAS D ve HAVAS E kategorilerinde 3 puan elde ederek bu kategorilerde ortalama skorlara erişmiştir. K4'ün annesi yapılan görüşmede K4'ün tableti günde ortalama 2 saate yakın televizyona bağlayarak izlediğini, akıllı telefon kullanmadığını belirtmiştir. E4, HAVAS A kategorisinde 21 puan, HAVAS B kategorisinde 14 puan, HAVAS C kategorisinde 17 puan ve HAVAS E kategorisinde 6 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın üzerinde, HAVAS D kategorisinde ise 3 puan elde ederek ortalama bir puan elde etmiştir. E4'ün annesi görüşmede E4'ün her gün olmasa da ortalama 3 saat televizyon izlediği zamanlar olduğunu ve playstation, tablet ya da akıllı telefondan biriyle oynadığını belirtmiştir. Günde ortalama 2 saat televizyon izlediği ve ortalama 2 saat akıllı telefon kullandığı bilinen E5, HAVAS A kategorisinde 23 puan, HAVAS B kategorisinde 13 puan, HAVAS C kategorisinde 13 puan ve HAVAS E kategorisinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde skorlar elde ederken, HAVAS D kategorisinde 2 puan alarak ortalamanın altında puan elde etmiştir. HAVAS A kategorisinde 19 puan, HAVAS C kategorisinde 11 puan, HAVAS D ve HAVAS E kategorilerinde 4 puan alan E6 bu kategorilerde ortalamanın üzerinde skorlar elde ederken HAVAS B kategorisinde 11 puan alarak ortalamanın altında puana elde etmiştir. E6'nın günde

ortalama 1,5-2 saat televizyon izlediğini ve ortalama yarım saat telefon kullandığını belirtilmiştir. K5, HAVAS A kategorisinde 23 puan, HAVAS B kategorisinde 14 puan, HAVAS C kategorisinde 12 puan elde ederek bu kategorilerde ortalamanın üzerinde, HAVAS D ve HAVAS E kategorilerinde 3 puan elde ederek bu kategorilerde ortalama puanlar elde etmiştir. K5'in annesi görüşmede K5'in günde ortalama 1 saat televizyon izlediğini ve günde ortalama 1 saat kendisiyle birlikte bilgisayar oynadığını ifade etmiştir. K6, HAVAS A kategorisinde 20 puan, HAVAS B kategorisinde 13 puan, HAVAS C kategorisinde 14 puan ve HAVAS E kategorisinde 4 puan alarak bu kategorilerde ortalamanın üzerinde puanlara erişirken HAVAS D kategorisinde 3 puan alarak ortalama bir skor elde etmiştir. K6'nın günde ortalama 1 saat televizyon izlediği ve ortalama 1 saat akıllı telefon kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen verilere göre; odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklardan E5'in HAVAS-5'te dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalamanın altında, K4'ün üç kategoride ortalamanın üzerinde, iki kategoride ortalama, E4'ün dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalama, E6'nın dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalamanın altında, K5'in üç kategoride ortalamanın üzerinde, iki kategoride ortalama, K6'nın dört kategoride ortalamanın üzerinde, bir kategoride ortalama skorlara eriştikleri görülmektedir. Aynı zamanda odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların hepsi HAVAS C 'Kelime Dağarcığı' kategorisinde ortalamanın üzerinde skorlar elde etmişlerdir. Odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların günlük ekran tabanlı medya araçları kullanma süreleri odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların günlük ekran tabanlı medya araçları kullanma sürelerine göre görece daha az olduğu ve odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamanın üzerinde ancak bazı bileşenlerde ortalama ve ortalama altında puanlar olduğu görülmektedir.

4.9.7. Odak Çocuk Düşük Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar

Günde ortalama 2 saate yakın televizyon izlediği ve 1,5-2 saate yakın akıllı telefon kullandığı bilinen Düşük Performans Grubu üyesi K1'in alıcı dil yaşının 1 ay geride olduğu tespit edilmiştir. Alıcı dil yaşı 3 yıl ileride olan E1'in günde ortalama 2 saat kadar televizyon izlediğini ve iki üç günde bir 1-2 saat akıllı telefon kullandığı bilinmektedir. Alıcı dil yaşı 2 ay geride olan E2'nin günde ortalama 1-1,5 saat kadar televizyon izlediği, akıllı telefon kullanmadığı ve abileri bilgisayar oynarken onları izledikleri E2'nin annesi tarafından

belirtilmiştir. K2'nin alıcı dil yaşının 2 yıl 4 ay ileride olduğu tespit edilmiştir ve K2'nin günde 2 saat televizyon izlediği ve yarım saat 40 dakika akıllı telefon kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Alıcı dil yaşı 2 yıl 5 ay ileride olan E3'ün günde ortalama 1 saat televizyon izlediği, 2 saat akıllı telefon kullandığı ve yaklaşık 1 saat tabletle oynadığı belirtilmiştir. K3'ün alıcı dil yaşının 1 ay geride olduğu ve günde ortalama 2-3 saat televizyon izlediği, 4-5 saat akıllı telefon kullandığı bilinmektedir.

Elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların günlük ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalma süreleri AAP'nin önerisinin üzerinde olduğu ve E1, K2 ve E3 kodlu çocukların alıcı dil yaşlarının ileride K1, E2 ve K3 kodlu çocukların ise alıcı dil yaşlarının geride olduğu tespit edilmiştir. Odak çocuk yüksek performans grubuna kıyasla odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların günlük ekran maruziyetlerinin görece daha fazla olduğu ve bu grupta alıcı dil yaşı geride olan çocuklar olduğu tespit edilmiştir.

4.9.8. Odak Çocuk Yüksek Performans Grubundaki Çocukların Günlük Ekran Tabanlı Medya Araçları Kullanma Süreleri ile Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testinden Elde Ettikleri Sonuçlar

Peabody Resim Kelime Eşleştirme testi sonuçlarına göre K4'ün alıcı dil yaşının 2 yıl ileride olduğu tespit edilmiştir. K4'ün annesi, K4'ün günde ortalama 2 saate yakın tableti televizyona bağlayarak izlediği ve akıllı telefon kullanmadığını belirtmiştir. E4'ün alıcı dil yaşının 2 yıl 11 ay ileride olduğu ve her gün olmasa da ortalama 3 saat televizyon izlediği zamanlar olduğu ve playstation, tablet ya da akıllı telefondan biriyle oynadığı bilinmektedir. Alıcı dil yaşı 1 yıl ileride olan E5'in günde ortalama 2 saat televizyon izlediği ve ortalama 2 saat akıllı telefon kullandığı belirtilmiştir. E6'nın alıcı dil yaşının 3 yıl 1 ay ileride olduğu ve günde ortalama 1,5-2 saat televizyon izlediği ve ortalama yarım saat telefon kullandığı tespit edilmiştir. K5'in alıcı dil yaşının 2 yıl ileride olduğu saptanmıştır ve K5'in annesi K5'in günde ortalama 1 saat televizyon izlediğini fakat izlemekten daha çok dinlediğini ve günde ortalama 1 saat kendisiyle birlikte bilgisayar oynadığını belirtmiştir. K6'nın alıcı dil yaşı 1 yıl 7 ay ileridedir ve K6'nın günde ortalama 1 saat televizyon izlediği ve ortalama 1 saat akıllı telefon kullandığı belirlenmiştir.

Bulgulardan ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, günlük ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalma süreleri odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların günlük ekran tabanlı

medya araçları kullanma sürelerine göre görece daha az olan odak çocuk yüksek performans grubundaki tüm çocukların alıcı dil yaşlarının ileride olduğu tespit edilmiştir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Okul öncesi dönem çocuklarının ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalma durumları ile kitap etkileşim deneyimlerinin çocukların dikkat, görsel algı ve dil gelişimleri üzerine olası etkilerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular yukarıda aktarılmıştır. Bu bölümde ise çalışmadan elde edilen bulgular alanyazındaki çalışma bulguları ve sonuçları ile karşılaştırılarak tartışmaya açılacaktır.

Çalışma bulguları ile beraber çocukların testlerden aldıkları puanlar ve annelerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde, 0-2 yaş döneminde ekran maruziyeti olan düşük performans grubundaki çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden genel olarak ortalamanın ve kesme puanların altında puan aldıkları görülmektedir. Yüksek performans grubundaki çocuklardan ise sadece birinin televizyon maruziyeti olduğu diğer çocukların 0-2 yaş aralığında teknolojik cihaz maruziyetleri olmadığı anlaşılmıştır. Yüksek performans grubunda yer alan çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden genel olarak ortalama, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden genel olarak ortalamanın üzerinde puanlar elde ettikleri saptanmıştır. Bu bulgular erken çocukluk döneminde ölçsüz ve kontrolsüz ekran tabanlı medya kullanımının görsel algı gelişimini olumsuz etkilediğini gösteren çalışmalarla desteklenmektedir (AAP, 2011; Lin vd., 2017; Lin, 2019; Price & Crescenzi, 2015; Suggate ve Martzog, 2021). Literatür incelendiğinde, Chiristakis ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada, bir-üç yaş aralığında her gün televizyon izleyen çocukların yedi yaşlarında dikkat sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Cheng ve arkadaşları (2010) yaptıkları çalışmada, 18 aylıktan televizyon maruziyeti fazla olan çocukların ileride dikkat eksikliği yaşama oranlarında artış olduğunu ifade etmişlerdir. Sınırlı da olsa bazı çalışmalar ekran tabanlı medya kullanımının görsel tarama hızını ve seçici dikkati geliştirdiğini bildirmektedir (Spence ve Feng, 2010; Subrahmanyam vd. 2000). Mevcut çalışma ekran tabanlı medya kullanımının dikkat ve görsel algı süreçleri üzerine olumlu etkilerinin olduğu tezini ortaya koyan bu araştırmalar tarafından desteklenmemektedir.

Mevcut çalışmada diğer ölçeklerden elde edilen bulgularla benzer bir biçimde 0-2 yaş döneminde ekran maruziyeti olan çocukların HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel

olarak ortalamanın altında olduğu saptanmıştır. 0-2 yaş aralığında ekran tabanlı medyaya maruz kaldığı bildirilen çocukların Peabody Resim Kelime Eşleştirme test sonuçları incelendiğinde ise çocukların yarısının alıcı dil yaşının geride olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak 0-2 yaş aralığında teknolojik cihaz maruziyetleri olmadığı belirlenen yüksek performans grubunda yer alan çocukların ise HAVAS-5'ten genel olarak ortalamanın üzerinde puanlar elde ettikleri, Peabody Resim Kelime Eşleştirme test sonuçlarına göre ise bu gruptaki tüm çocukların alıcı dil yaşlarının ileride olduğu saptanmıştır. Chonchaiya ve Pruksananonda (2008) yaptıkları vaka çalışmasında, iki yaşın altındaki çocuklarda ekran maruziyetinin iki saatten fazla olmasının çocukların dil gelişimine zarar verdiğini belirtmiş ve konuşma gecikmesi yaşama olasılıklarını 6 kat daha fazla olduğunu bildirmişlerdir ve bir yaşında televizyon maruziyeti olan çocuklar ile üç yaşında televizyon maruziyeti olan çocuklarla çalıştıkları araştırmada, bir yaşında çocukların televizyon maruziyetindeki bir saatlik artışın yedi yaşında dikkat problemlerini %28 oranında arttırdığını belirtmişlerdir. Duch ve arkadaşları (2013), 119 küçük çocukla yaptıkları çalışmada çocukların ekrana maruz kalma sürelerinin 3,29 saat olduğunu ve 2 saatten fazla televizyon karşısında zaman geçiren çocukların düşük iletişim skoru elde ettiklerini bildirmişlerdir. Yoldaş ve Özmert (2021), çalışmalarında dil gecikmesi olan 1-3,5 yaş aralığındaki çocukların televizyon izleme sürelerinin fazla olduğunu ve arka planda televizyon varlığının daha çok görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu araştırmalarla paralel bir biçimde çalışmadan elde edilen bulgular 0-2 yaş döneminde ekrana maruz kalan çocukların çeşitli kategorilerde elde ettikleri puanların aynı yaş aralığında maruz kalmayan çocuklara kıyasla epey geride olduğunu göstermiştir.

Öte yandan çocuk sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri sebebiyle Dünya Sağlık Örgütü 2 yaşın altındaki çocukların, Amerikan Pediatri Akademisi ise 18 ayın altındaki çocukların ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalmaması gerektiğini önermektedir (AAP 2016; WHO 2019). Elde edilen tüm bulgulardan varılan ortak nokta; 0-2 yaş döneminde ekran maruziyetinin çocukların gelişim alanlarını etkileyebileceği yönündedir.

Amerikan Pediatri Akademisi (2016), 2-5 yaş aralığındaki çocukların ekran sürelerinin ebeveyn denetiminde ve nitelikli, gelişimlerine uygun programlar ve uygulamalar olması koşuluyla 1 saat ile sınırlandırılmasını tavsiye etmektedir. Odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların günlük ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalma süreleri incelendiğinde, bu sürelerin Amerikan Pediatri Akademisi'nin önerilerinin oldukça üzerinde olduğu görülmektedir. Günlük ekran maruziyetleri belirtilen önerilerin üzerinde olan odak grup

düşük performans grubundaki çocukların genel olarak Frankfurter Konsantrasyon testinden ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ortalamanın altında puan aldıkları tespit edilmiştir. Günlük ekran maruziyet süreleri odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların günlük ekran maruziyet sürelerine kıyasla daha az olduğu tespit edilen yüksek performans grubundaki odak çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden elde ettikleri puanların genel olarak ortalama ve ortalamanın üzerinde olduğu, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden elde ettikleri puanların ise genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Zimmerman ve Christakis (2004), çalışmalarında erken yaşlarda teknolojiyle tanışan çocukların okul çağına dikkat sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Attenborough (2002), çalışmasında çocukların günde iki saatten fazla televizyon izlemelerinin çocukların dinleme ve dikkat becerileri açısından risklere oldukça açık olduğunu belirtmiştir. Çalışma bulgularımız incelendiğinde, odak çocuk düşük performans grubunda yer alan E1 kodlu çocuğun annesi gün içerisinde evde televizyonun hiç kapanmadığını belirtmiştir ve çocuğun dikkat testinden ortalamanın altında puan elde ettiği saptanmıştır. Yapılan iki çalışmada arka plan televizyon maruziyetinin çocukların dikkatinde bozulmaya yol açtığını bildirilmiştir (Hudon vd., 2013; Schmidt vd., 2008). Almanya’da 109 okul öncesi dönem çocuğu ile yapılan ve iki yıllık bir süreci kapsayan boylamsal bir çalışmada daha fazla medya izleyen grupta yer alan çocukların daha kötü zihinsel imgeleme becerilerine sahip oldukları belirtilmiştir (Suggate ve Martzog, 2021). Sınırlı da olsa bazı çalışmalarda erken yaşlarda ekran tabanlı medya araçları kullanımının çocukların dikkat ve görsel algı gelişimlerini olumlu etkilediği ifade edilmiştir. Subrahmanyam (2009), çalışmasında eğitici bilgisayar oyunlarının çocukların dikkat toplama becerilerini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Green ve Bavelier (2009), video oyunları oynamanın çocukların görsel bilgiyi daha iyi işlediklerini ve çevrelerinde olup bitenleri daha iyi algıladıklarını keşfetmişlerdir. Tekrarlanan deneyler hızlı ritimli aksiyon video oyunu oynamanın görsel-mekânsal becerileri arttırdığını, bunun da şekil ve örüntüleri çözme ve görseller arasındaki ilişkiyi bulma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Çalışmadan elde ettiğimiz bulgular, çocukların ekran tabanlı medya araçlarına fazla maruz kalmalarının dikkat ve görsel algı süreçleri üzerine olumlu etkilerinin olduğu tezini ortaya koyan bu araştırmalar tarafından desteklenmemektedir.

Günlük ekran maruziyetleri fazla olan düşük performans grubundaki çocukların HAVAS-5’ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamaya göre düşük olduğu saptanmıştır. Peabody Resim Kelime Eşleştirme test sonuçları incelendiğinde ise düşük performans

grubundaki çocukların yarısının alıcı dil yaşı geride olduğu tespit edilmiştir. Günlük ekran maruziyet süreleri odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların günlük ekran maruziyet sürelerine kıyasla daha az olan yüksek performans grubundaki odak çocukların ise HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu ve bu gruptaki tüm çocukların alıcı dil yaşlarının ileride olduğu tespit edilmiştir. Ertürk (2013), dört saatten fazla televizyon izleyen çocukların kelime haznelerinde yetersizlik ve yavaşlama olduğunu belirtmiştir. Rideout ve Hamel (2006) ise, televizyon gibi teknolojik cihazları daha çok izleyen çocukların okumayı daha geç öğrendiklerini belirtmişlerdir. Plowman, McPake & Stephen (2010), yaptıkları çalışmada ekranla uğraşan çocukların hareketsiz kaldıklarına dikkat çekmiş ve bu durumun çocukların dil gelişimlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Sınırlı da olsa bazı çalışmalar yüksek kaliteli eğitim programlarının çocukların dil gelişimine katkı sağladığını bildirmiştir (Anderson vd., 2001; Clements ve Sarama 2003). Çalışma bulgularımız fazla ekran maruziyetinin çocukların dil gelişimini olumsuz etkilediği tezini desteklemektedir.

Araştırmada odak çocuk düşük performans grubundaki çocuklardan sadece bir tanesinin kendisine ait kütüphaneye sahip olduğu, diğer çocukların kendilerine ait kütüphaneye sahip olmadıkları bilgisine ulaşılmış ve düşük performans grubundaki odak çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden genel olarak ortalamanın altında puanlar elde ettikleri, HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamaya göre düşük olduğu ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme test sonuçlarına göre ise kütüphaneye sahip olmayan odak çocukların alıcı dil yaşlarının genel olarak geride olduğu anlaşılmıştır. Odak çocuk yüksek performans grubundaki tüm çocukların ise sınırlı da olsa bir kütüphaneye sahip oldukları anlaşılmış ve sınırlı da olsa bir kütüphaneye sahip olan bu gruptaki odak çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden genel olarak ortalama, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ve HAVAS-5'ten genel olarak ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları ve bu gruptaki tüm çocukların alıcı dil yaşlarının ileride olduğu belirlenmiştir. Arthur (1995), çocukların okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerinde ailelerin çocuklarını erken yaşlarda kitapla tanıştırmalarının önemine dikkat çekmiştir. Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için evde görünür bir yerde kitaplığın olması da oldukça önemlidir. Erdoğan Gür ve Demir Emre (2016), yaptıkları çalışmada, evde kitaplığa sahip olan çocukların kitaplığa sahip olmayan çocuklara göre okumaya karşı yüksek tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Çat Şahin (2009), çalışmasında evde kitaplık ve çocukların odasında kitap köşesi olmasının çocukların dil gelişimlerini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Baydar ve arkadaşları (2014) ise

ülkemizde sosyal ve ekonomik alanda risk altında 3 yaşındaki çocukların alıcı dil gelişimini destekleyen çevresel faktörleri inceledikleri çalışmada, çocukların evde çocuk kitapları ve okuma materyallerinin bulunmasının çocukların kelime dağarcığı gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir. Yine güncel bir araştırmada Gür Tekin (2021) PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamasında okul öncesi eğitime başlama yaşı değişkeni ile sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin 15 yaşındaki öğrencilerin okuma becerileri puanları arasındaki ilişkiyi araştırmış, yapılan analizler evdeki kitap sayısının arttığı durumlarda öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının anlamlı bir şekilde yükseldiğini ortaya koymuştur. Mevcut çalışma, toplamda 12.785 öğrenciden elde edilen verilerin incelenmesine dayanan bu ikincil veri analiz çalışmasının bulgularıyla (Gür Tekin, 2021) paralellik göstermektedir.

Odak çocuk düşük performans grubundaki çocuklara genel olarak sınırlı kitap okunduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu gruptaki çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden genel olarak ortalamanın altında puanlar aldıkları, HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamaya göre düşük olduğu saptanmıştır. Peabody Resim Kelime Eşleştirme test sonuçları incelendiğinde ise düşük performans grubundaki çocukların yarısının alıcı dil yaşının geride olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynleri ve kardeşleri tarafından kitap okunduğu belirlenen odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların ise Frankfurter Konsantrasyon testinden genel olarak ortalama, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ve HAVAS-5'ten genel olarak ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları ve bu gruptaki tüm çocukların alıcı dil yaşlarının ileride olduğu saptanmıştır. Yeh & Chen (2016), yaptıkları çalışmada 6-8 yaş arasındaki çocukları iki gruba ayırarak birinci gruptaki çocukların beyinlerini elektronik kitap okurken, ikinci gruptaki çocukların beyinlerini ise basılı kitap okurken görüntülemişlerdir. Araştırma sonucunda basılı kitap okuyan çocukların konsantrasyonlarının daha yüksek olduğu ve kitapla ilgili sorulara daha fazla doğru yanıt verdikleri ortaya çıkmıştır. Evans, Shaw ve Bell (2000), evdeki okuma aktivitelerinin çocukların erken okuma yazma becerileri üzerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada okul öncesi dönemde çocukların aileleri ile birlikte okuma aktiviteleri yapmalarının çocukların kelime ve sesleri tanıma, fonolojik duyarlılığa sahip olma ve sonraki yaş dönemlerinde okuma becerilerinin gelişmesine önemli katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Çat Şahin (2009) çalışmasında, anneleri tarafından kendisine kitap okunan çocukların dil puanlarının anneleri kitap okumayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda çalışmada, çocuklarına düzenli olarak kitap okuyan annelerin çocuklarının, çocukları istediğinde kitap okuyan annelerin çocuklarına göre

daha başarılı oldukları saptanmıştır. Yani, kitap okumada rutinliğin çocukların dil gelişimi için önemli olduğu belirtilmiştir. Mol ve ark. (2009), yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönemde yetişkinlerin çocuklarına öykü kitabı okumalarının çocukların dil ve konuşma gelişimlerini olumlu etkilediğini saptamışlardır. Bennet, Wiegel ve Martin (2002) yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin evde çocuklarına kitap okumalarının çocukların dil ve okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Değinilen farklı araştırma sonuçları ile araştırma bulgularımızın paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, odak çocuk düşük performans grubundaki çocuklara ebeveynlerinin kitap okumaya başlama yaşlarının oldukça geç olduğu ve aralarında kendisine hiç kitap okunmayan bir odak çocuğun olduğu belirlenmiştir. Düşük performans grubundaki odak çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden genel olarak ortalamanın altında puanlar aldıkları, HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamaya göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Peabody Resim Kelime Eşleştirme test sonuçlarına göre ise bu gruptaki çocukların yarısının alıcı dil yaşının geride olduğu saptanmıştır. Odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların ebeveynlerinin düşük performans grubuna kıyasla kitap okumaya başlama yaşlarının daha erken olduğu belirlenmiştir. Yüksek performans grubundaki odak çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden genel olarak ortalama, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ve HAVAS-5'ten genel olarak ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları ve bu gruptaki tüm çocukların alıcı dil yaşlarının ileride olduğu saptanmıştır. Fletcher ve Reese (2005), yaptıkları çalışmada 0-3 yaş aralığında çocuklara yaşatılan resimli kitap okuma deneyimlerinin çocukların dil gelişimlerini hızlandırdığını belirtmişlerdir. Dunts ve arkadaşları (2012) ise, yaptıkları çalışmada bir yıldan önce kitapla tanışan ve ebeveynleri tarafından kitap okunan çocukların bilişsel ve dil becerilerinin ileri olduğu ve erken okuryazarlık becerilerine sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Amerikan Pediatri Akademisi çocuklara bebeklikten itibaren kitap okunmasını önermektedir (AAP, 2014). Benzer şekilde Dünya Sağlık Örgütü de 0-3 yaş aralığında çocuklara kitap okunmasını ve hikâye anlatılmasını tavsiye etmektedir (WHO, 2019). Bu öneriler dikkate alındığında, odak çocuk yüksek performans grubundaki çocuklara odak çocuk düşük performans grubuna kıyasla daha erken yaşlarda kitap okunmaya başlanması ve yüksek performans grubundaki çocukların genel olarak dikkat, görsel algı ve dil gelişim testlerinden yüksek puanlar almaları erken yaşlarda kitap okuma deneyimlerinin çocukların gelişimlerini

olumlu etkilediği tezini desteklemekte ve belirtilen araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

SONUÇ

Son yıllarda hızla ilerleyen teknolojik gelişmeler ve dijital dönüşüm ile birlikte tüm dünyayı etkileyen pandemi sürecinde uygulanan sosyal izolasyon ve karantina gibi önleyici tedbirler nedeniyle gündelik hayatta ekran tabanlı medya araçlarına olan yönelim had safhaya ulaşmıştır. Akıllı telefon, tablet, bilgisayar ve televizyon gibi bu teknolojik araçlar her yaş grubuna hitap eden uygulamalarıyla ve içerdikleri programlar ile başta çocuklar olmak üzere toplumumuzun büyük bir çoğunluğunu etkisi altına almaktadır. Günümüzde hızla yayılan ekran tabanlı medya araçlarının bilinçli kullanımı gündelik yaşamda görece kolaylıklar sağlamakta ancak bilinçsiz ve kontrolsüz kullanımı ise özellikle çocuklar için çeşitli risk ve tehlikeleri de beraberinde getirmektedir. Alanyazında, ölçsüz ve kontrolsüz ekran tabanlı medya kullanımının genel anlamda bilişsel yeterlilikler üzerine olası olumsuz etkileri ile beraber çocukların basılı kitaplarla olan sınırlı etkileşiminin yaratabileceği olumsuz sonuçlar gibi konular da farklı açılardan tartışılmaktadır. Uluslararası kuruluşlar ve yapılan çalışmalar çocuklara doğar doğmaz kitap okunması ve çocukların ebeveynleri aracılığıyla basılı kitaplarla etkileşim halinde olmaları gerektiğinin altını çizmekte, aksi halde bunun dil gelişimi üzerine özellikle kelime edinimi ve ilerleyen yaşlarda okuma becerileri üzerine olumsuz etkilerinin olabileceğini bildirmektedirler.

Yapılan araştırmalar çocukların okuma alışkanlığı edinmelerinde ebeveynlerin geriplanda kaldığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, yapılan pek çok çalışma çocukların okuma alışkanlığı temellerinin aile tarafından atıldığını belirtmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırmada rol model olması gereken ailelerin görevlerini yeterince yerine getirmemeleri, çocuklarını erken yaşlarda resimli hikâye kitabı veya masal kitaplarıyla tanıştırmamaları olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bir başka ifadeyle, kritik ve duyarlı bir dönemden geçen çocukların ellerinden alınan bu eşsiz etkileşim deneyimlerinin çeşitli gelişim alanlarında yaratacağı olası zararlar vurgulanmak durumundadır.

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde ölçsüz ekran tabanlı medya araçlarına maruz kalma durumlarının ve düşük nitelikli anne-çocuk kitap etkileşim deneyimlerinin dikkat, görsel algı ve dil gelişimi üzerine olası etkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan

odak çocukların dikkat, görsel algı ve dil gelişim testlerinden elde ettikleri puanlar, çocukların 0-2 yaş döneminde teknolojik cihazlara maruziyetleri, günlük ekran tabanlı medya araçları kullanma durumları, kendilerine ait bir kütüphaneye sahip olma, ebeveynlerin çocuklarına kitap okumaya başlama yaşları ve çocuklarına kitap okuma durumları dikkate alınarak incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. 0-2 yaş aralığında ekran maruziyeti olan odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden elde ettikleri sonuçların genel olarak ortalamanın altında olduğu, HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalama göre düşük olduğu saptanmıştır. Peabody Resim Kelime Eşleştirme test sonuçlarına göre ise 0-2 yaş döneminde ekran maruziyeti olan odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların yarısının alıcı dil yaşının geride olduğu sonucuna erişilmiştir.
2. 0-2 yaş aralığında ekran maruziyeti olmayan odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden genel olarak ortalama, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ve HAVAS-5'ten genel olarak ortalamanın üzerinde puanlar elde ettikleri, Peabody Resim Kelime Eşleştirme testinden elde ettikleri sonuçlara göre ise bu gruptaki tüm çocukların alıcı dil yaşlarının ileride olduğu belirlenmiştir.
3. Günlük ekran tabanlı medya araçları kullanma süreleri AAP'nin önerisinin üzerinde olan odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden elde ettikleri sonuçların genel olarak ortalamanın altında olduğu ve HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalama göre düşük olduğu saptanmıştır. Peabody Resim Kelime Eşleştirme test sonuçları incelendiğinde ise odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların yarısının alıcı dil yaşı geride olduğu tespit edilmiştir.
4. Odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların günlük ekran maruziyet sürelerinin odak çocuk düşük performans grubundaki çocuklara kıyasla daha az olduğu ve yüksek performans grubundaki çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden elde ettikleri sonuçların genel olarak ortalama ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden elde ettikleri puanların genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu, HAVAS-5'ten genel olarak ortalamanın üzerinde puanlar elde ettikleri ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme

testinden elde ettikleri sonuçlara göre ise bu gruptaki tüm çocukların alıcı dil yaşlarının ileride olduğu belirlenmiştir.

5. Odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların genel olarak kendilerine ait kütüphaneye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Kendilerine ait kütüphaneye sahip olmayan düşük performans grubundaki odak çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden genel olarak ortalamanın altında puanlar elde ettikleri, HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamaya göre düşük olduğu ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme test sonuçlarına göre odak çocukların yarısının alıcı dil yaşının geride olduğu saptanmıştır.
6. Sınırlı da olsa kendilerine ait kütüphaneye sahip oldukları belirlenen odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden elde ettikleri puanların genel olarak ortalama, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ve HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu, Peabody Resim Kelime Eşleştirme testinden elde ettikleri sonuçlara göre ise bu gruptaki tüm çocukların alıcı dil yaşlarının ileride olduğu belirlenmiştir.
7. Ebeveynleri tarafından genel olarak kendilerine sınırlı kitap okundukları belirlenen odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden elde ettikleri sonuçların genel olarak ortalamanın altında olduğu, HAVAS-5 (Hamburg Dil Seviyesi Tanılama Aracı)'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamaya göre düşük olduğu ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme test sonuçları incelendiğinde ise bu gruptaki odak çocukların yarısının alıcı dil yaşının geride olduğu tespit edilmiştir.
8. Genel olarak ebeveynleri ve kardeşleri tarafından kendilerine kitap okunduğu belirlenen odak çocuk yüksek performans grubundaki çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden elde ettikleri puanların genel olarak ortalama, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ve HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme testinden elde ettikleri sonuçlara göre bu gruptaki tüm çocukların alıcı dil yaşlarının ileride olduğu belirlenmiştir.
9. Odak çocuk düşük performans grubundaki çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okumaya başlama yaşlarının oldukça geç olduğu ve bu gruptaki çocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden elde ettikleri sonuçların genel olarak ortalamanın altında, HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların

genel olarak ortalamaya göre düşük olduğu tespit edilmiş ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme test sonuçlarına göre ise bu gruptaki çocukların yarısının alıcı dil yaşının geride olduğu saptanmıştır.

10. Odak ocuk yüksek performans grubundaki çocukların ebeveynlerinin çocuklarına kitap okumaya başlama yaşlarının odak ocuk düşük performans grubuna göre genel olarak daha önce olduğu ve yüksek performans grubundaki ocukların Frankfurter Konsantrasyon testinden elde ettikleri puanların genel olarak ortalama, Frostig Gelişimsel Görsel Algı testinden ve HAVAS-5'ten elde ettikleri puanların genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu ve Peabody Resim Kelime Eşleştirme testinden elde ettikleri sonuçlara göre bu gruptaki tüm çocukların alıcı dil yaşlarının ileride olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların dikkat, görsel algı ve dil gelişimleri üzerinde çocukların 0-2 yaş döneminde ekran maruziyetleri, çocukların günlük ekran tabanlı medya araçları kullanım süreleri ile ebeveynlerin çocuklarına sundukları kitap okuma deneyimlerinin çocukların gelişim alanları üzerindeki etkilerinin öneminin görülmesi çocukların erken yaşlarda teknolojik cihazlarla tanıştırılmamasının ve çocuklara nitelikli ortamlar sunulmasının öneminin gözler önüne sermektedir. Özellikle 0-2 yaş döneminde teknolojik cihaz maruziyetleri olan çocukların 0-2 yaş döneminde teknolojik cihaz maruziyeti olmayan çocuklara göre dikkat, görsel algı ve dil gelişim düzeylerinin düşük olması literatürde bahsedilen zararları teyit eder niteliktedir. Aynı zamanda çocukların kitaplarla tanışma yaşları ve ebeveynlerin çocuklara sundukları nitelikli kitap okuma deneyimlerinin çocukların gelişim alanlarını olumlu etkilediği literatürdeki araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Sonuç olarak, günümüzde ekran tabanlı medya araçları kullanımının çok küçük yaşlarda başlaması ve çocukların bu araçlarla çok fazla zaman geçirmeleri çocukların gelişim süreçlerini etkilediği için bu cihazların kullanımının bilinçli ve ebeveyn kontrolünde olması, ebeveynlerin çocuklarına ekran tabanlı medya araçları kullandırmaları konusunda hassas olmaları ve çocuklara gelişimlerini destekleyici nitelikli ortamlar sunulması çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilmek adına büyük öneme sahiptir.

ÖNERİLER

- Okul öncesi dönemde çocukların ekran tabanlı medya araçları kullanımlarının çocukların gelişim alanları üzerine etkileri ile ilgili çalışmaların sınırlı olmasından dolayı bu konu alanında daha fazla bilimsel çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

- Araştırmada ölçüsüz ekran tabanlı medya kullanımının ve düşük nitelikli anne-çocuk kitap etkileşim deneyimlerinin dikkat, görsel algı ve dil gelişimi üzerine olası etkileri incelenmiştir. Farklı araştırmalarda ekran tabanlı medya araçları kullanımının ve kitap etkileşim deneyimlerinin çocukların diğer gelişim alanları üzerine olası etkileri incelenebilir.

- Araştırmada sadece Antalya ilindeki çocuklarla çalışılmıştır. Gelecekte bu konuya yönelik benzer örneklerle çalışmalar yapılabilir ya da çalışma grubu genişletilerek Türkiye'nin farklı illerindeki çocuklarla benzer çalışmalar yürütülebilir.

- Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla çalışılmıştır. Başka bir araştırmada okul öncesi eğitim almayan çocuklarla çalışılabilir ya da okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasında karşılaştırma yapılarak aynı araştırma konusu incelenebilir.

- Araştırma sadece 5-6 yaş grubundaki okul öncesi dönem çocuklarıyla sınırlıdır bu sebeple daha küçük yaş gruplarındaki okul öncesi dönem çocuklarıyla yürütülecek yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

- Araştırmalar, çocuklara erken yaşlarda kitaplarla daha fazla etkileşime girmelerini sağlayacak nitelikli ortamlar sunulmasının çocukların gelişim alanlarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Bu sebeple ebeveynlere kitap okuma etkinliklerini çocuklarıyla en iyi nasıl uygulayacakları, çocukların kitaplara yönelik ilgilerini desteklemek ve sürekliliğini sağlamak için neler yapabilecekleri gibi konularda eğitim programlarının sağlanması farkındalığı arttıracak ve çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

- Aileler eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Ebeveyn kontrolünde ve bilinçli ekran tabanlı medya araçları kullanımının çocuklar üzerinde olumlu etkiler yaratması beklenmektedir. Bu sebeple nitelikli teknoloji kullanımı konusunda ailelerin çeşitli kurs, seminer, konferans gibi etkinliklerle gerekli eğitimlerden geçirilerek bilinçlenmelerinin ve farkındalıklarının artırılmasının sağlanması yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

- AAP Council on Communications and Media. (2016). Media and young minds. *Pediatrics* (Vol. 138, p. e20162591). Elk Grove, IL: American Academy of Pediatrics.
- AAP Council on Early Childhood, High PC and Klass P. (2014). Literacy promotion: An essential component of primary care pediatric practice. *Pediatrics*, 134(2), 404–409.
- American Academy of Pediatrics (AAP). (2011). Children, adolescents, obesity, and the media. *Pediatrics*, 128(1), 201–208.
- AAP. (2014). Literacy Promotion: An essential component of primary care pediatric practice. *Pediatrics*, 134 (2),404-409.
- Adsız, E. (2010). *İlköğretim çağındaki öğrencilerde düzenli yapılan sporun dikkat üzerine etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akaroğlu, E. Gülriz ve Dereli, Esra (2012). Okul Öncesi Çocukların Görsel Algı Eğitimlerine Yönelik Geliştirilmiş Eğitici Oyuncakların Çocukların Görsel Algılarına Etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4 (1), 201-222.
- Akaroğlu, E.G. (2014). *Sanat Eğitim Programının 6 Yaş Çocuklarının Görsel Algı Düzeylerine Etkisi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Akbağ, M. (2015). Gelişim Psikolojisi Konularına Giriş: Kavramlar, İlkeler, Dönemler. M. Engin Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 23-49). Ankara: Maya Akademi
- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2) 53-68.
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların ve Ailelerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.

- Akdemir, B. (2006). *6-12 Yaş Arası Zihinsel Engelli Çocuklarda Görsel Algı Becerilerinin Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Akel, K. (2016). *Çocuğumu İnternette Kaybettim*, İstanbul: Ares.
- Aksan, D. (1998). *Anabilim konuları ve Türkçe'nin anabilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Alfawareh, H.M. & Jusoh, S. (2014). Smartphones usage among university students: Najran University case. *International Journal of Academic Research*, 6 (2), 321-326.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. (4. Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- American Academy of Pediatrics. (2016). American Academy of Pediatrics Announces New Recommendations for Children's Media Use. Erişim adresi: <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/Pages/American-Academy-of-Pediatrics-Announces-New-Recommendations-for-Childrens-Media-Use.aspx>
- Anderson DR, Huston AC, Schmitt KL, Linebarger DL, Wright JC. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior: the recontact study. *Monogr Soc Res Child Dev*. 66(1): I-VIII, 1-147.
- Ansari, A. & Winsler, A. (2012). School readiness among low-income, Latino children attending family childcare versus centre-based care. *Early Child Development and Care*, 182 (11), 1465–1485.
- Antonietti, Alessandro & Colombo, Barbara (2011). Mental Imagery As a Strategy to Enhance Creativity in Children The Role of Imagery in Creativity. *Imagination Cognition and Personality*. 311. 63-77.
- Apak, S. (1989). *Gelişim nörolojisi*. Bayrak Matbaacılık, 2. Baskı., 288 s., İstanbul.
- Aral, N. (2000). *Çocuk gelişimi 2*, İstanbul: YA-PA.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi I. Ya-Pa Yayınları*, 152 s., İstanbul.

- Aral, Neriman ve Yücelyiğit, Seçil (2014). Bebeklerde Algı. (Çeviri Editörleri: Dilara Sevimay Özer ve Abdurrahman Aktop). *Motor Gelişimi Anlamak*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Arı, R. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arıcı, M. (2018) *Annelerin Evde Çocukları ile Hikâye Kitabı Okuma Davranışlarının Ebeveynlik Tutumlarına Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- Arık, İ., & Ayçiçeği, A. (1990). Yaş ve zaman değişkenlerinin" dikkat" gerektiren görevlere etkisi. *Psikoloji çalışmaları/Studies in Psychology*, 18, 51-60.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Armbruster, B. B., & Anderson, T. H. (1988). On selecting" considerate" content area textbooks. *Remedial and Special Education*, 9(1), 47-52.
- Arslan, E., Bütün, P., Doğan, M., Dağ, H., Serdarzade, C., Arica, V. (2014). Çocukluk çağında bilgisayar ve internet kullanımı. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 4(3), 195-201.
- Arslan, Ş. (2010). *Televizyon reklamlarının okul öncesi dönem çocuklarının tüketici davranışlarına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atkinson, J., & Braddick, O. (2012). Visual attention in the first years: Typical development and developmental disorders. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 54, 589–595. doi:10.1111/j.1469-8749.2012.04294.x
- Attenborough J. (2002). Effects of tv violences vs. fictional violence on aggression. *Journalism Quarterly*, 60.
- Aydın B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Ankara, Nobel basımevi.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme psikolojisi*, Alfa Yayınları, 2. Baskı, Nisan, İstanbul.
- Baddeley A.D. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University

- Bal, S., Artan, İ. Şahin, S. ve Arı, M. (1999). 1-30 aylar arasındaki bebeklerin nesne devamlılığı ile gelişim düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-58.
- Bansner, M. C. (2017). Die emotionale Regulation der Mutter-Kind-Dyade in ihrer Lebenslage. Eine in-vivo Studie der frühkindlichen Kommunikations- und Sprachentwicklung. Wiesbaden.
- Başal, H.A. (2007). *Okul Öncesi Eğitim*. Başal İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri* (5. Basım). Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaa.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-556
- Baydar, N., Küntay, A. C., Yağmurlu, B., Aydemir, N., Çankaya, D., Göksen, F., ve Cemalcılar, Z. (2014). “It takes a village” to support the vocabulary development of children with multiple risk factors. *Developmental Psychology*, 50(4), 1014.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bayhan, P. ve Saranlı, A.G. (2010). Vygotsky’nin Kuramına Dayanan Kendine Yönelik Konuşma Davranışının Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimi ve Uygulamalarda Kullanımı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 819-834, Ankara.
- Beck, I. L. ve McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 10-20.
- Bekir, H.Ş. (2004). *Almanya’da Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarına Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil Gelişimine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J. & Martin, S. S. (2002). Children’s acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (2), 95–317. Doi: [/10.1016/S0885-2006\(02\)00166-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00166-7)

- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar*. (Çev. N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Birken SC ve ark. (2011). Parental Factors Associated With Screen Time in Preschool Children in primary care Practise: a Target Kids! study. *Public Health Nutrition*. 14(12):2134-2138.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çev. D. Ali Özçelik, Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- Bogdashina, O. (2003). *Sensory issues in autism: different sensory experiences different perceptual worlds*. Philadelphia, PA, U.S.A: Jessica Kingsley Publishers.
- Borchert, J. (1998). *Effektive trainingsprogramme zur erhöhung schulischer aufmerksamkeit*. Ein überblick für lehrkräfte in (sonder-) schulen. Sonderpaedagogischer Kongress in Hannover.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Brabham, E. G. ve Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94, 465-473.
- Brown, A. (2011). Media use by children younger than 2 years. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, 128(5), 1040-1045.
- Brown, T. (2008). *Factor Structure of the Test Visual Perception Skills revised (TVPS-R)*. Hong Kong Journal of Occupational Therapy, 18 (1), 1-11.
- Buttelmann, F. & Karbach, J. (2017). *Development and Plasticity of Cognitive Flexibility in Early and Middle Childhood*. Front. Psychol. 8:1040. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01040
- Büyükbakkal, G. (2007). Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *İ.Ü. İletişim Fakültesi Dergisi*, 28- 31-44.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cengiz, Ö. (2013). Türk Annelerinin Çocuklarına Kitap Okurken Kullandıkları Dil. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 97-114.
- Cengiz, Özlem (2002). *5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programının Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Certain LK, Kahn RS. (2002). Prevalence, correlates, and trajectory of television viewing among infants and toddlers. *Pediatrics*. 109(4):634-42.
- Ceyhan, E. (Ed.). (2000). *Çocuk gelişimi ve psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Chandra M ve ark. (2016). Screen Time Of Infants in Sidney, Australia: A Birth Cohort Study. *BMJ Open*; 6: e012342.
- Cheng S, Maeda T, Yoichi S, Yamagata Z, Tomiwa K, Japan Children's Study G. (2010). Early television exposure and children's behavioral and social outcomes at age 30 months. *J Epidemiol*. 20 Suppl 2: S482-9.
- Chiong, C., Ree, J., & Takeuchi, L. (2012). Comparing parent-child coreading on print, basic, and enhanced e-book platforms. NewYork: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Choi, H. S., Lee, H. K. ve Ha, J. C. (2012). The Influence of Smartphone Addiction on Mental Health, Campus Life and Personal Relations-focusing on K University Students. *Journal of the Korean Data and Information Science Society*, 23(5), 1005-1015.
- Chonchaiya, W., Pruksananonda, C. (2008). Television viewing associates with delayed language development. *Acta Paediatrica*, 97(7), 977-982.
- Christakis, D., Zimmerman, F., Di Giuseppe, D. and McCarty, C. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113, 708- 713.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. 3. Baskı (12. baskıdan tercüme edilmiştir), (Çeviri Editörü Aypay. A.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2003). Young children and technology: What does the research say? *Young Children*, 58(6), 34-40.
- COE (2020). COVID-19 pandemic responses- Lessons learnt from management and adaptation to ensure that children are treated as rights holders during the pandemic and beyond. Summary Report, <https://rm.coe.int/final-summary-report-covid-19-pandemic-responses/16809f8032> Erişim Tarihi: 22.05.2021.
- Cooper, P. J., Vally, Z., Cooper, H., Radford, T., Sharples, A., Tomlinson, M., & Murray, L. (2014). Promoting mother–infant book sharing and infant attention and language development in an impoverished South African population: A pilot study. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 143–152.
- Coplan, R.J., Wichmann C. & Lagacé-Séguin, D. G. (2001). Solitary-Active Play Behavior: A Marker Variable for Maladjustment in the Preschool?, *Journal of Research in Childhood Education*, 15:2, 164-172, DOI: 10.1080/02568540109594957
- Corbetta, M. (1998). Frontoparietal cortical networks for directing attention and the eye to visual locations: Identical, independent, or overlapping neural systems? *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95(3), 831-838.
- Costa, S., Johnson, W., Viner, R. M. (2014). Early childhood TV viewing and subsequent BMI trajectories to mid-adulthood in the 1970 British Cohort Study. <http://discovery.ucl.ac.uk/1430709/2/TV%20at%205%20%26%20Trajectories%20of%20OW-OB%20-%20ISBNPA2014>. Pdf Erişim Tarihi: 13.04.2019
- Coté, S. M., Doyle, O., Petitclerc, A. & Timmins, L. (2013). Child care in infancy and cognitive performance until middle childhood in the millennium cohort study. *Child development*, 84 (4), 1191–1208. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12049>

- Couse, L. J., Chen, D. W. (2014). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of research on technology in education*, 43(1), 75-96.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Plano, V. L. C., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları. Remzi Kitabevi*.10. Basım. 591s., İstanbul.
- Çakır, T. (2004). Çocukta dil gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sakaefd/article/download/5000003731/5000004244> sayfasından elde edilmiştir.
- Çamlıbel İrkin, A. (2012). *Çocukların Gelişim Süreci ve Televizyonun Etkileri*, Yayınlanmamış RTÜK Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Çat Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, İ. (2018). Noam Chomsky ve Psiko-Linguistik Dil Gelişim Kuramı, *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume, 12/18. p. 143-208. Ankara.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. 4. Baskı. Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Dağabakan, D. ve Dağabakan F.Ö. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. <http://docplayer.biz.tr/10343501-Dil-ve-cocukta-dil-gelisimkuramlari.html> sayfasından elde edilmiştir.
- Daniel, B. (2004). *Early childhood: zero to four years in the developing world of the child*. Aldgate, J. (Editor), (p.186-207). London: GBR: Jessica Kingsley Publishers.

- Datler, W., De Cillia, R., Garnitschnig, I. et al. (2012). *Abschlussbericht. Forschungsprojekt Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*. Wien.
- De Gaetano, G. (2015). Visual Media and Young Children's attention Spans. <http://users.stargate.net/~cokids/VisualMedia.html>.
- DeLoache, JS, Chiong, C., Sherman, K., Islam, N., Vanderborght, M., Troseth, GL, Strouse, GA and O'Doherty, K. (2010). Do babies learn from baby media? *Psychological Science*, 21(11), 1570-1574.
- Dennison BA, Erb TA, Jenkins PL. (2002). Television viewing and television in bedroom associated with overweight risk among low-income preschool children. *Pediatrics*. 109(6):1028- 35.
- Dereceli, Ç. (2011). *Tai Chi Programına Katılımın Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin İç- Dış Denetim Odağı ve Dikkat Düzeylerine Etkisinin Araştırılması*, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dereobalı, N. (1994). *Anaokuluna Devam Eden 48 Aylık Çocukların Algısal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Hazırlanan Programların Dil Gelişimi Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Devrimci, Halise Künyeli. (1993). *5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dice, J.L., Schwanenflugel, P. A (2012). Structural model of the effects of preschool attention on kindergarten literacy. *Read Writ* 25, 2205–2222, <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9354-3>
- Dodson, F. (1997). *Çocuk Yaşken Eğilir, İlk Yeni Yetmelik Çağı*. İstanbul: Özerk Basım.
- Doğan, A. (2009). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Akçağ.
- Douglas, V. I. (1983). Attentional and cognitive problems. In M. Rutter (Ed.), *Developmental neuropsychiatry* (pp. 280–329). New York: Guilford.

- Dönmez, N. (1986). *Çocuklarda Dilin Kazanılması*. Ya-Pa, 4, 90-96.
- Dönmez, N.B., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşçü, Ş. (2000). *Okul Öncesi Dönemde Dil Etkinlikleri*. Ya-Pa Yayın Pazarlama, 146 s., İstanbul.
- Duch H, Fisher EM, Ensari İ, Font M, Harrington A, Taromino C, Yip J, Rodriquez C. (2013). Association of Screen Time Use and Language Development in Hispanic Toddlers: A Cross- Sectional and Longitudinal Study. *Clin Pediatr*. 52:857- 65.
- Dunst, C. J., Simkus, A. ve Hamby, D. W. (2012). Relationship between age of onset and frequency of reading and infants’ and toddlers’ early language and literacy development. *Center for Early Literacy Learning Review*, 5(3), 1-10.
- Ekerdt, C.E.M., Kühn, C., Anwander, A. et al. (2020). *Word learning reveals white matter plasticity in preschool children*. *Brain Struct Funct* 225, 607–619 (2020). <https://doi.org/10.1007/s00429-020-02024-7>
- Ellis, H. C. & Hunt, R. R. (1993). *Fundamentals of cognitive psychology*. Oxford: Brown and Benchmar Publishers.
- Er, N. (2002). Bellek. (Çev. Ed: H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl). In. C. G. Morris. *Understandig Pssychology (Third Edition) 1996. Psikolojiyi anlamak (Psikolojiye giriş)*. (s.245-281). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ercan, Z.G., Aral, N. (2011), “Anasınıfı Çocuklarının Görsel-Motor Koordinasyon Gelişimine Görsel Algı Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 9, Sayı 3 (Yaz 2011): 443-466.
- Ercan, Zülfiye G. ve Aral, Neriman (2011). Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Koordinasyon Testinin Altı Yaş (60-72 Ay) Türk Çocuklarına Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 136-145.
- Erdem, M., Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden Münire ve Yasemin Akman. (1998). *Eğitim Psikolojisi*. Arkadaş Yayınları, Ankara, 63-79.

- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Erdoğan Gür, D. ve Demir Emre, Y. (2016). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 85-96.
- Erdoğan, S. (2010). Erken çocukluk döneminde televizyonun sosyal gelişimine ve değerler eğitimine etkisi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November in Antalya.
- Ergen, S. (2019). *Willhelm Van Humboalt'un Dil ve Eğitim Bağıntısı Üzerine Bir Çalışma*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Ergüney, M. (2017). İnternetin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar Üzerindeki Etkileri Hakkında Bir Araştırma. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 1917-1938.
- Ertürk, Y.D. & Gül, A.A. (2006). *Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin: Medya Okuryazarı Olun*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ertürk, Y.D. Anne, baba, öğretmen ve medya çalışanları için, çocukluk çağı gelişim dönemlerine göre medya kullanımı. I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi. Erişim Adresi: http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre_yayinlari/13_cocukhaklarive-medya-elkitabi.pdf#page=51. 16 Ekim 2013.
- Ettrich, C. (1998). *Konzentrations Trainingsprogramm für Kinder (III: 3. und 4. Schulklassen)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Evans, Marry, Deborah Shaw ve Michelle Bell. (2000). "Home Literacy Activities and Their Influence on Early Literacy Skills" *Canadian of Experimental Psychology*, 54:2.

- Ewin, C. A., Reupert, A. E., McLean, L. A., & Ewin, C. J. (2021). Mobile Devices Compared to Non-Digital Toy Play: The Impact of Activity Type on the Quality and Quantity of Parent Language. *Computers in Human Behavior*, 118, 106669.
- Ezell, H.K., Justice, L.M. (2005). *Shared storybook reading. Building young children's language emergent literacy skills*. Maryland: Paul H. Brookers Publishing.
- Farroni, T., & Menon, E. (2008). *Visual Perception and Early Brain Development*. Retrieved February 22, 2011.
- Fletcher, Kathryn L. & Reese, Elaine. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25, 64-103.
- Fox, J. E. & Schirmacher, R. (2012). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (N Aral ve G. Duman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fram, M. S., Kim, J. & Sinha, S. (2012). Early Care and Prekindergarten Care as Influences on School Readiness. *Journal of Family Issues*, 33 (4), 478–505.
- Franceschini, S., Gori, S., Ruffino, M., Pedrolli, K., Facoetti, A., (2012). *A causal link between visual spatial attention and reading acquisition*. *Curr. Biol.* 22, 814–819.
- Fullwood, L.H. (1968). *“A Follow-Up of Children Selected by the Frostig Developmental Test of Visual Perception in Relation to Their Success or Failure in Reading and Aritmetic at the End of Second Grade”*. (Doctor of Philosophy) The University of Oklahoma Graduate College. Oklahoma.
- Gaddes, W. H., & Edgell, D. (1994). *Learning disabilities and brain functioning*. NewYork: Springer: Verlag
- Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (6. Basım). Onur B., (Editör). (Çev. A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge Yayıncılık.
- Garzotto F, Paolini P. & Sabiescu A. (2010). Interactive storytelling for children. *International Conference on Interaction Design and Children (IDC)*. Barcelona, Spain, June 9–12, 2010, p. 356-359. Doi: 10.1145/1810543.1810613

- Genç, Z. (2014). Parents' Perceptions about the Mobile Technology Use of Preschool Aged Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 55-60.
- Gordon, R. A., Colaner, A. C., Usdansky, M. L., & Melgar, C. (2013). Beyond an "Either-Or" approach to home- and center-based child care: Comparing children and families who combine care types with those who use just one. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 918-935. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.007>
- Gove J. ve Webb J. (2011). "User Experience Research, Mobile Ads" [Googlemobileads.blogspot.com](http://googlemobileads.blogspot.com) Erişim Tarihi: Mayıs 2021. <http://googlemobileads.blogspot.com/2011/11/consumers-on-tablet-deviceshavingfun.html>
- Gözüm, A. & Kandır, A. (2018). Beş Yaş Çocuklar İçin Frankfurter Konsantrasyon Testi'nin (Frankfurter Test Für Funjahrlige Konzentration- Ftf-K) Güvenirlik Çalışması. 54 *Değişen Dünyada Eğitim içinde* (53-66. ss). Ankara: Pegem. DOI: 10.14527/9786052412480.04
- Gözütok, A. (2019). *Tablet ve Akıllı Telefonlar İçin Hazırlanmış Oyun Uygulamalarının İçerdiği Mesajların 4-6 Yaş Çocuklarının Gelişimi Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Graf, G. H. J., Biroli, P., & Belsky, D. W. (2021). *Critical Periods in Child Development and the Transition to Adulthood*. *JAMA Network Open*, 4(1), e2033359-e2033359.
- Graziano PA, Calkins SD, Keane SP. (2011). Sustained Attention Development during the Toddlerhood to Preschool Period: Associations with Toddlers' Emotion Regulation Strategies and Maternal Behavior. *Infant Child Dev.* 2011 Nov;20(6):389-408. doi: 10.1002/icd.731. PMID: 22121338; PMCID: PMC3222561.
- Green, C. S. ve Bavalier (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 423. 537-7.
- Gustafsson, J. (2017). *Single case studies vs. multiple case studies (Thesis): A comparative study*. Halmstad, Sweden: Halmstad University

- Güler, D. (1990). *Eğitim İletişimi Kurumu Olarak Çocuk Televizyonu ve Uygulamaları ile Bir Model Önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. T.C. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Gündoğdu Z, Seytepe Ö ve ark. (2016). Okul Öncesi Çocuklarda Medya Kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 2(2). 6-10.
- Hart, B. Ve T. Risley. (2003). *The Early Catastrophe*. American Educator, 27(4), 6-9.
- Horn, W. F., O'Donnell, J. P., & Vitulano, L. A. (1983). Long-term follow-up studies of learning-disabled persons. *Journal of Learning Disabilities*, 16(9), 542-555.
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Association between mobile technology use and child adjustment in early elementary school age. *PloS one*, 13(7), 1-17.
- Hourcade, J. P. (2007). "Interaction Design and Children." *Foundations and Trends® in Human-Computer Interaction* 1 (4): 277–392. doi:10.1561/11000000006
- Hudon TM, Fennell CT, Hoftyzer M. (2013). Quality not quantity of television viewing is associated with bilingual toddlers' vocabulary scores. *Infant Behavior and Development*. 36(2):245-54.
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T. ve Holland, S. K. (2019). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. *JAMA Pediatrics*, e193869 DOI: 10.1001/jamapediatrics.2019.3869
- Hutton, John & Dudley, Jonathan & Horowitz-Kraus, Tzipi & DeWitt, Tom & Holland, Scott. (2020). Differences in functional brain network connectivity during stories presented in audio, illustrated, and animated format in preschool-age children. *Brain Imaging and Behavior*. 14. 10.1007/s11682-018-9985-y.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2017). Shared Reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children. *J Pediatr* 191, e201, 204–211.
- Inguaggiato, E., Sgandurra, G., & Cioni, G. (2017). *Brain plasticity and early development: Implications for early intervention in neurodevelopmental disorders*. Neuropsychiatrie 180

de l'Enfance et de l'Adolescence, 65(5), 299–306.
<https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2017.03.009>

İbişoğlu, A. (1987). *Dört-Dokuz Yaş Dilimindeki Epileptik ve Non-Epileptik Çocukların Görsel Algı Gelişimi Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek lisans Tezi (Basılmamış). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

İnanç, Y.B., Bilgin, M., Atıcı, K.M. (2007). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi*. 3.baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum-Algı İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.

İpek N. & Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365.

İşçibaş, Y. (2011). Bilgisayar, internet ve video oyunları arasında çocuklar. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(1), 122-130.

Jaffee, S. R., van Hulle, C. & Rodgers, J. L. (2011). Effects of nonmaternal care in the first 3 years on children's academic skills and behavioral functioning in childhood and early adolescence: a sibling comparison study. *Child development*, 82 (4), 1076– 1091.

Jobs S. (2010). İpad Lansmanı Apple Keynote Sunumu Apple.com Erişim Tarihi: Mayıs 2012
<http://itunes.apple.com/us/podcast/apple-keynotes/id275834665>

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Özgediz, S. (1983). *Türkiye okul öncesi çocuk Gelişimi ve eğitimi projesi*. Boğaziçi Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Enstitüsü, Tanburacı Matbaası, 110s., İstanbul.

Kakırman Yıldız, A. (2017). Okul öncesi Dönem Çocuğunun Eğitim ve Gelişiminde Kitabın Rolü ve Bu Süreçte Anaokulu Kütüphanelerinin Gerekliliği: *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 3(3), 792-802. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/309359>

Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 4, 263-268.

- Karaduman, B. D. (2003). *Dikkat Toplama Eğitimi Programının Kanadalı Öğrencilerin Dikkat Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. İzmir: Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı.
- Karaduman, B. D. (2004). *Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı ve Başarı Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakulaklı, H. (2017). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Dikkat Kontrol Düzeylerinin Spor ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karasar, N. (1998), *Bilimsel Araştırma Yöntemi- Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karayağız Muslu, G. & Bolışık, B. (2009). Çocuk ve Gençlerde İnternet Kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*. 8(5), 445-450.
- Katz, J, Önen, F, Demir, N, Uzlukaya, A, Uludağ, P. (1974). A Turkish Peabody Picture-Vocabulary Test. *Hacettepe Sosyal ve Beseri Bilimler Dergisi*, 6(1-2), 129-140.
- Kaufman, J. (2013). Touch-screen technology and children. Erişim Adresi: <http://www.webchild.com.au/read/viewpoints/touchscreen-technology-and-children>.
- Kayıran, S. M., Şahin, S. A. Ve Cure, S. (2012). Pediatri Perspektifinden Çocuklarda Konuşma ve Dil Gecikmesine Yaklaşım. *Marmara Medical Journal*. 25, 1-4.
- Kaymak, S. (1995). *Yuvaya giden beş yaşındaki çocuklarla dikkat toplama çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaymak, S. (2003). *Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 2. Ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keklik, İ. (2017). *Bilişsel gelişim*. İ. Yıldırım (Ed.), Eğitim psikolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.

- KEMP, S. (2020). Digital 2020: 3.8 Billion People Use Social Media. 21.12.2020 tarihinde <https://wearesocial.com/blog/2020/01/digital-2020-3-8-billion-people-usesocial-media> adresinden erişildi.
- Kılınç, B. Ve Kılınç, E. P. (2014). Yeni medya ortamında çocuk birey: Yeni iletişim teknolojileri ve medya pedagojisinin önemi. *Akdeniz İletişim Dergisi*, 9-23.
- Kılınç, S. (2015). *Okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkında ebeveyn görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kırbaş S. (2014). Minik Seyirciler: Bebek ve Küçük Çocuklarda Hareketli Görüntü Algısının Gelişimi Üzerine Bir Derleme. *Erciyes İletişim Dergisi*. 3:26-40.
- Kırık, M.A. (2013). *Televizyonun gelişim çağı çocukları üzerindeki olumsuz etkileri ve ebeveynlerin kontrol sorunu*. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, Cilt:2, Sayı:4.
- Kirkorian, H. L., Wartella, E. A., & Anderson, D. R. (2008). Media and young children's learning. *The Future of Children*, 18(1), 39-61.
- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of cognitive neuroscience*, 16(8), 1412-1425.
- Kocadaş, B. (2004). Kültür ve medya. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1: 1, 1-8.
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Kornhuber, H. H. (1984). Attention, readiness for action, and the stages of voluntary decision—Some electrophysiological correlates in man. *Experimental Brain Research*, 9(1), 420-429.
- Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R., & Simpson, A. (2017). The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental Review*, 44, 19–58. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.12.002>
- Köknel, Ö. (1998). *İnsanı Anlamak*. İstanbul: Altın Kitaplar.

- Kula, E. (2018). *Dikkat Becerisi Geliştirmeye Dayalı Programın Dikkat Eksikliği Olan İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kurtz, L. A. (2006). *Visual perception problems in children with AD/HD, autism, and other learning disabilities: A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Kuşcu, Ö. (2010). *Orff-Schulwerk Yaklaşımı ile Yapılan Müzik Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Dikkat Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küçükturan, G. (2003). Okul Öncesi Fen Öğretiminde Bir Teknik: Anoloji. *Milli Eğitim Dergisi*, 157:12.
- Landhuis, C. E., Poulton, R., Welch, D., & Hancox, R. J. (2007). *Does Childhood Television Viewing Lead to Attention Problems in Adolescence? Results From a Prospective Longitudinal Study*. *PEDIATRICS*, 120(3), 532–537.
- Lapierre MA, Piotrowski JT, Linebarger DL. (2012). Background television in the homes of US children. *Pediatrics*. 130(5):839-46.
- Lauster, U. (1975). *Rechenspiele: Für das erste und zweite Grundschuljahr*. Berlin: Ensslin & Laiblin.
- Levine, M. (2002). *A Mind at a Time, Her Çocuk Başarabilir, Okul Çağında Zihinsel Gelişim ve Öğrenme Farklılıkları*, Boyner Yayınları, Çev: Zeliha Babayiğit, Ekim, İstanbul.
- Lillard, A. S., & Peterson, J. (2011). The immediate impact of different types of television on young children's executive function. *Pediatrics*, 128(4), 644-649.
- Lin, L. Y., Cherng, R. J., Chen, Y. J. (2017). Effect of touch screen tablet use on fine motor development of young children. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 37(5), 457-467.

- Lin, L.-Y. (2019). Differences between preschool children using tablets and non-tablets in visual perception and fine motor skills. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 32(2), 118–126. <https://doi.org/10.1177/1569186119888698>
- Linebarger DL, Vaala, SE. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective. *Developmental Review*. 30(2): 176-202.
- Linebarger, D. L. Ve Walker, D. (2005). Infants and toddlers television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*. 48(5), 624-645.
- Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study. *Environmental Research*, 164, 149–157. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.01.015>
- Livonen, S., Sääkslahti, A.K. (2014). Preschool children's fundamental motor skills: a review of significant determinants, *Early Child Development and Care*, 184:7, 1107-1126, DOI: 10.1080/03004430.2013.837897
- Longhurst, R. (2010). Semi-structured interviews and focus groups. In N. Clifford, S., French, G., Valentine (Eds.), *Key Methods in Geography*, London: Sage Publications, 103-117.
- Majzub, R. ve Abu, S. (2010). The practice of reading books and reading to children in the context of peer-groups in the preschool classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 753-757.
- Mares, M. L. ve Z. Pan. (2013). Effects of Sesame Street: A Meta-analysis of Children's learning in 15 countries", *Journal of Applied Development Psychology*, 26(4). 140-151.
- Marshall, S. J., Gorely, T., & Biddle, S. J. H. (2006). A descriptive epidemiology of screen-based media use in youth: A review and critique. *Journal of Adolescence*, 29(3), 333–349.

- Mazılı, S. (2019). *Ergenlerde Akıllı Telefon Bağımlılığının Özdenetim Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı Kitapçığı*. Ankara.
- Media CS. (2013). *Zero to eight: Children's media use in America 2013*. Common Sense Media San Francisco, CA.
- MEGEP (2007). (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Bilişsel Gelişim. Ankara.
- Memiş, Aysel ve Harmankaya, Tuğba (2012). İlköğretim Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri. *TSA*, 16 (1), 27-46.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.) (3.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research a guide to design and implementation*. (S. Turan, Çev.). (Orijinal eserin basım tarihi 2017).
- Miller, H. P. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları* (Çev. Z. Gültekin). Ankara, İmge Yayınevi. (Eserin orijinali 2002'de yayımlandı).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi dil gelişimi, Ankara. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Dil%20Geli%C5%9Fimi.pdf sayfasından elde edilmiştir.
- Min Kwon vd., (2013). Development and Validation of a Smartphone Addiction Scale. *Plos One Journal*, 8(2).
- Mol SE, Bus AG, and de Jong MT. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*. 79(2): 979–100.

- Mol, Suzanne & Adriane G. Bus (2011). To Read Or Not To Read: A Meta-Analysis Of Print Exposure From Infancy To Early Adult-Hood. [Http://Wwww.Ncbi.Nlm.nih.Gov/Pubmed](http://Wwww.Ncbi.Nlm.nih.Gov/Pubmed)
- Morgan, T.C. (1995). *Psikolojiye Giriş*. Karakaş S., Eski R. (Editörler). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak*. (H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl, Çev. Ed.). Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları No:23.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiñler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- NAEYCF (National Association for the Education of Young Children and Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media) (2012). Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8: A joint position statement. <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSTEchnologyWEB2.pdf> adresinden 10.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Erişim adresi: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx>
- Neumann, M. M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian pre-school children. *Australian Journal of Education*. 58(2). 109-122.
- Nickel, H. (1991). Die entwicklung von aufmerksamkeit und konzentration aus ökologisch – systemischer perspektive. In. H. Barchmann, W. Kinze & N. Roth (Eds.), *Aufmerksamkeit und konzentration im kindesalter: interdisziplinäre aspekte* (s. 64-71). Berlin: Verlag Gesundheit.
- Njiokiktjien, C. (1989). Pediatric behavioural neurology. *Clinical Principles*, 1, 254-265.

- Nsaif, W. S. (2016). Effecting of Excessive using Touchscreens Devices to the Children and the Related with the Physically and Psychological Children Illnesses. *International Journal of Computer Science and Mobile Computing IJCSMC*, 5(6), 513–524.
- Oflu A, Bükülmez A, Elmas E, Tahta EG, Çeleğen M. (2021). Comparison of screen time and digital gaming habits of Turkish children before and during the coronavirus disease 2019 pandemic. *Turk Arch Pedi- atr*. 56(1): 22-6.
- Oghi S, Loo KK, Mizuike C. (2010). Frontal brain activation in young children during picture book reading with their mot- hers. *Acta Paediatrica*. 99:225-9.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. (4. Baskı). İstanbul: Epilson Yayıncılık.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. Epilson Yayıncılık, İstanbul.
- Okyay, Ö. (2015). *Öykü yönteminin çocuklarda alıcı ve ifade edici dil ile bilimsel sözcük kazanımlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ophir, E. C. Nass ve A. D. Wagner (2009). Cognitive control media multitakers. *Proceedings of The National Academy of Science*, 106(37). 15583-15587.
- Ott, E. (1994). *Das konzentrationsprogramm. Konzentrationsschwaeche überwindendenkvermögen steigern*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Owens, R. E. (2019). *Language development: An introduction*. Global Edition Boston: Pearson Education.
- Öner, N (2008). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler Bir Başvuru Kaynağı (İkinci Basım)*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler. Bir başvuru kaynağı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Özdoğan, M. (1999). *Northwestern Turkey: Neolithic cultures in between the Balkans and Anatolia. Neolithic in Turkey. The Cradle of Civilization*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat.

- Özer, D.S. ve Özer, M.K. (2000). *Çocuklarda motor gelişim*. Kazancı Matbaacılık Sanayi A.Ş. 292 s., İstanbul.
- Özmen, S. K. (2011). *Dikkat Toplama Becerisini Geliştirici Etkinlikler: Okulöncesi, Anne Babalar ve Öğretmenler İçin El Kitabı*. (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Öztürk, Ata Mehmet (2014). Algısal-Motor Gelişim ve Motor Beceri Müdahaleleri. (Çeviri Editörleri: Dilara Sevimay Özer ve Abdurrahman Aktop). *Motor Gelişimi Anlamak*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical wellbeing by middle childhood. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 164(5), 425-431.
- Paktuna-Keskin, S. (2003). *Çocuk çizgilerindeki giz, çöp çocuk*. Boyut Yayın Grubu, 120s., İstanbul.
- Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., & Collins, M. (2013). Once upon a time: Parent–child dialogue and storybook Reading in the electronic era. *Mind, Brain, and Education.*, 7(3), 200–211.
- Pashler, H. E., & Sutherland, S. (1998). *The psychology of attention* (Vol. 15). Cambridge: MIT
- Peçenek, D. (2002). *4-6 yaş grubu Türk Çocuklarının İngilizce Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir Durum Çalışması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peri, C. (1997). *Okul Öncesinde İzlenen Televizyon Programları ve Bu Programların Eğitimsel Değeri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Peterson, C., H., Peterson, N.A., Powell, K.G. (2017). Cognitive Interviewing for Item Development: Validity Evidence Based on Content and Response Processes, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 50:4, 217-223, DOI:10.1080/07481756.2017.1339564

- Pınar, Y. (2016). Anaokulunda sosyal etkileşim, duygu ve dil – ikinci dil edinimi ekseninde bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(2), 29-51. [Online]: <http://www.enadonline.com>
<http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s2m>
- Pınar, Y. (2021). Pandemi sürecinde sosyal izolasyonun çocuklar üzerine olası etkileri: Bir model önerisi. *Nesne*, 9(20), 379-395. DOI: 10.7816/nesne-09-20-10
- Pınar, Y., & Kubilay Pınar, N. (2015). The place of affect and emotion in the theories of first language acquisition<p> İlk dil edinim kuramlarında duygulanım ve duygu olgularının yeri. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 343–359. Retrieved from <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3331>
- Pınar, Y., Unal, F., Kubilay Pınar, N. (2018). Impact of excessive screen-based media use on early childhood development: A short review. *Life Skills Journal of Psychology* 2(4), 297-305.
- Pişkin, A. (2015). *Dikkat Toplama Eğitimi Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Becerilerinin Gelişimine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. Kaknüs yayıncılık.
- Plowman, L, McPake, J ve Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood Young children and technology in the home. *Children & Society*, 24(1), 63-74.
- Plowman, L., Stevenson, O., Stephen, C. & McPake, J. (2012). Preschool children’s learning with technology at home. *Computers & Education*, 59, 30–37.
- Plude, D. J., Enns, J. T., & Brodeur, D. (1994). The development of selective attention: A life-span overview. *Acta psychologica*, 86(2-3), 227-272
- Postman, N. (2017). *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Busines*. Çeviren: Akınhay O. Televizyon Öldüren Eğlence: Gösteri Çağında Kamusal Söylem. 7. Basım, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.

- Price, S., Jewitt, C., Crescenzi, L. (2015). The role of iPads in pre-school children's mark making development. *Computers & Education*, 87, 131-141.
- Raatz, U. & Möhling, R. (1971). *Frankfurter Tests für Fünfjährige-Konzentration (FTF-K)*. Weinheim: Beltz.
- Radesky JS, Christakis DA. (2016). Increased Screen Time: Implications for Early Childhood Development and Behavior. *Pediatric Clinics*. 63(5):827-39.
- Razon, N. (1987). Okul Öncesi Çocukta Sık Rastlanan Uyum ve Davranış Sorunlarından Bazıları ve Anaokulunda Çözüm. 5. *YA-PA Okulöncesi Yaygınlaştırılması Semineri*. Antalya: Ya-pa yayınları, 73-85.
- Reich, H. & Roth, H.-J. (2007). HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich, H./Roth, H.-J./Neumann, U. (Edts.): *Sprachdiagnostik im Lernprozess*. Waxmann: Münster, 71-94.
- Reich, H. H., Roth, Hans L. (2004). HAVAS. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger, Hamburg: Möglichkeiten der kontrastiven Analyse, In: Bernt Ahrenholz (Edts.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*, Fillingbach: Freiburg im Breisgau, 81-104.
- Reinartz, A., & Reinartz, E. (1975). *Wahrnehmung Gstraining* (Won Frostig, M. David Horne, BA und Ann-Marie Miler, MA) Dortmund: An Weisung self.
- Rideout, V.J., Hamel, E. (2006). The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers and Preschoolers and their parents. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Roberts, D. (2002). *Signals and Perception: The Fundamental of Human Sensation*. Palgrave: Open University.
- Rohr, C. S., Arora, A., Cho, I. Y. K., Katlariwala, P., Dimond, D., Dewey, D., & Bray, S. (2018). Functional network integration and attention skills in young children.

Developmental Cognitive Neuroscience, 30, 200–211.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2018.03.007>

Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., Parish-Morris, J., & Golinkoff, R. M. (2009). Live action: Can young children learn verbs from video? *Child Development*, 80(5), 1360-1375.

Rosen, L. D., Lim, A., Felt, J., Carrier, L. M., Cheever, N. A., Lara-Ruiz, J., & Rokkum, J. (2014). Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior*, 35, 364–375.

RTÜK. (2018). Vatandaş Bildirimleri Yıllık Raporu 2017. <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSite/2017yilivatandasbildirimleriraporu.pdf> adresinden edinilmiştir.

Ruff, H. A., Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. New York: Oxford University Press.

Sage, C., Burgio, E. (2017). Electromagnetic fields, pulsed radiofrequency radiation, and epigenetics: how wireless technologies may affect childhood development. *Child Development*, 89(1), 129-136.

Sağol, U. (1998). *Down Sendromlu Çocukların Görsel Algı Gelişimine Frostig Görsel Algı Programının Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları, 291 s., İstanbul.

San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi* (1. Baskı). İstanbul: Morpa.

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

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

- Scarborough, H. S., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of learning Disabilities*, 24(8), 508-511.
- Schmidt ME, Pempek TA, Kirkorian HL, Lund AF, Anderson DR. (2008). The effects of background television on the toy play behavior of very young children. *Child development*. 79(4):1137-51.
- Schneck, C. M. (2005). Visual perception. *Occupational therapy for children*, 3, 357-86.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yorum Matbaası.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı.
- Senemoğlu, Nuray (2002). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serhat, B. (2006). *Televizyon Programlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Zihin ve Dil Gelişimini Etkileme Biçimlerine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi (Elazığ İl Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- Seven, S. (2015). *Dil Gelişimi*. Çocuk Gelişimi. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Kitap Katalogu*, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Sever, Sedat (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*, İzmir: Tudem Yayınları.
- Sharif, I., Ozuah, P.O., Dinkevich, E. I. ve Mulvihill, M. (2003). Impact of a brief literacy intervention on urban preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30, 177-180.
- Smith-Trawick, J. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim [*Çok kültürlü bir bakış açısı*] – *early childhood development [A multicultural perspective]*. Çeviri Editörü: Berrin Akman, Ankara: Nobel.

- Sökmen, S. (1994). “Beş Yaş Algı Gelişimi (Frostig Görsel Algı Testi Güvenirlik Çalışması)” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Spence, I., Feng, J. (2010). Video games and spatial cognition. *Review of General Psychology*, 14(2), 92-104.
- Srisinghasongkram, P., Trairatvorakul, P., Maes, M. *et al.* (2021). Effect of early screen media multitasking on behavioural problems in school-age children. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 30, 1281–1297. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01623-3>
- Steinberg, D. (1996). Equation of state and strength properties of selected materials. UCRL-MA-106439. Livermore, CA: Lawrence Livermore
- Stephen, C., Plowman, L. (2014) Digital play. In Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood, eds. L. Brooker, M. Blaise and S. Edwards, pp. 330-341. London: Sage.
- Stevens, C., Bavelier, D., 2012. The role of selective attention on academic foundations: a cognitive neuroscience perspective. *Dev. Cogn. Neurosci.* 2 (Suppl. 1), S30–48.
- Strasburger, V. C., & Wilson, B. J. (2002). *Children, Adolescents, and the Media*. California: Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, California: Sage.
- Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200.
- Sturm, R. (2005). Childhood obesity what we can learn from existing data on societal trends, part 2. *Prev Chronic Dis*, 2(2), 1-20.
- Subrahmanyam, K. (2009). Developmental Implications of Children's Virtual Worlds. *Washington and Lee Law Review*, 66(3).

- Subrahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield, P. M., & Gross, E. F. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *The Future of Children*, 10 (2), 123-124.
- Suggate, S.P., Martzog, P. (2021). Preschool screen-media usage predicts mental imagery two years later, *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2021.1924164
- Swing, E. L., D. A. Gentile, C. A. Anderson ve ark. (2010). "Television and video game exposure and the development of attention problems", *Pediatrics*, 126(2): s.214-21, doi: 10.1542/peds.2009-1508.
- Şata, M., Çelik, İ., Ertürk, Z. ve Taş, E.U. (2016). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği'nin (ATBÖ) Türk Lise Öğrencileri İçin Uyarlama Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1): 156-169.
- Şimşek Bekir, H & F Temel, Z. F. (2006). Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 14-27.
- Tamana SK, Ezeugwu V, Chikuma J, Lefebvre DL, Azad MB, Moraes TJ, et al. (2019), Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the CHILD birth cohort study. *PLoS ONE* 14(4): e0213995. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213995>
- Taner, M. (2003). *Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek lisans Tezi, Bursa.
- Taymur İ, Türkçapar MH (2012). Kişilik: tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 4:154-177.
- Temel, F. Z., Kandır, A., Erdemir, N., ve Koçer, H. (2003). *Proje yaklaşımı ve Program Örnekleri*. İstanbul: Morpa.

- Temel, Z. F., Bekir, H., & Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize.
- Temel, Z. F., Kurtulmuş, Z. & Kaynak, K. B. (2016). *Bilişsel Gelişim Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Dikkat Algı ve Bellek Gelişimlerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36 (1). 0-0.
- Tezel, M., Arslan Çiftçi, H. ve Uyanık, G. (2019). Annelerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Kitap Okuma ve Almaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Mersin Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 741-759.
- Tootell, H., Freeman, M. & Freeman, A. (2014). Generation alpha at the intersection of technology, play and motivation. In R. H. Sprague Jr (Eds.), 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS) (pp. 82-90). United States: The Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc.
- Topçuoğlu, F. (2011). *Ana dili öğretiminde beceri alanları*. İstanbul: Kerasus Yayınları.
- Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S., ve Etikan, İ. (2002). Altı Yaşındaki Çocukların Görsel Algılama Düzeylerine Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. *Journal of Qafqaz University* (8), 67- 84.
- Tulu, Y. (2009). *Anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan 4-7 yaş (iki dilli) çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tunç, A. (2013). *Golf Sporunu Yapan Çocukların Dikkat Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Konya.
- TÜİK. (2018). Hanehalkı bilişim teknolojileri (bt) kullanım araştırması. tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819 adresinden edinilmiştir.
- Tür, G., & Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Türk Dil Kurumu, (2019). Büyük Türkçe Sözlük. 02/10/2019 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.56f82b67259b82.05712591 adresinden erişilmiştir.

- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2015). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması Sonuçları, <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18627> adresinden edinilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2016). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması Sonuçları, <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779> adresinden edinilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2019). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması Sonuçları, <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30574> adresinden edinilmiştir.
- Türkiye Pedagoji Derneği. Çocuk ve Ekran. Erişim: (<http://pedagogiderneji.com/icerik.asp?ID=19>) 2015. Erişim tarihi:16.05.2017. [Çevrimiçi] <http://pedagogiderneji.com/icerik.asp?ID=19>.
- Tüzün, Ü. (2002). Gelişen iletişim araçlarının çocuk ve gençlerin etkileşimi üzerine etkisi. *Düşünen Adam*, 15(1), 46-50.
- Uhls, Y. T., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G. W., Zgourou, E., & Greenfield, P. M. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*, 39, 387-392.
- Ulusoy, A. (2003), *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Undiyaundeye FA, Basake Julius A B. (2018). Processess of Children’s learning and Speech Development in Early Years, *Int. J. Soc. Sci.* 4 (2), 126-134
- Unutkan, Ö. P. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 285-293. Erişim adresi: <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/issue/view/1021000293>
- Üstünoğlu, Ü. (1984). “Okul Öncesi Eğitim Döneminde Eğitim Kurumlarının Önemi ve Yararları” *Eskişehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Eylül,1984

- Valentine-French, S., Lally, M., & Lang, D. (2020). Infancy and Toddlerhood. *Parenting and Family Diversity Issues*
- Vandewater EA, Rideout VJ, Wartella EA, Huang X, Lee JH, Shim MS. (2007). Digital childhood: electronic media and technology use among infants, toddlers, and preschoolers. *Pediatrics*. 119(5): e1006-15.
- Vannoni, M. (2014;2015). What are case studies good for? Nesting comparative case study research into the lakatosian research program. *Cross-Cultural Research*, 49(4), 331-357
- Vassaf, B. H. (2011). *Öğrenme Yetersizliği*. M.E.B, İstanbul.
- Wade, N. J., Swanston, M. T. (2001). *Visual perception: an introduction*. Philadelphia: Psychology Pres.
- Wagner, I. (1991). Entwicklungspsychologische grundlagen. In. H. Barcmann, W. Kinze Und N. Roth (Eds.), Aufmerksamkeit und konzentration im kindesalter. *Interdisziplinaere aspekt*, 72-80. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Waldmann, G. (1998). *Produktiver Umgang mit Literatur*. Deutschunterricht Aktuell. Päd.Zeitschrift.
- We are Social and Hootsuite (2019), <https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital2019-global-internet-use-accelerates>
- Whirter, M. J. & Acar, V. N. (1998). *Çocukla iletişim*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 3120.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. Doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x/full
- WHO (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. World Health Organization (İnternette) Erişim 30.08.2020, <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Wiederholt, J.L. (1971). *The predictive validity of Frostig's constructs as measured by the developmental test of visual perception*. Doctorate Thesis. Temple University, USA.
- Wooley, H. & Lowe, A. (2013). Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces. *Landscape, Research*, 38(1), 53-74.
- World Health Organization (WHO). (2014). Electromagnetic fields and public health: mobile phone. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/electromagnetic-fields-and-public-health-mobile-phones> Erişim Tarihi: 10.03.2019
- Yalçın, V. & Erden, Ş. (2018). Okul Öncesi Çocuklarının Akıllı Cihaz Kullanma Durumları Üzerine Ebeveyn Algılarının İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 461-480.
- Yavuzer H. (2004). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Resimleriyle Çocuk*. Remzi Kitapevi, 11. Basım, 184s., İstanbul.
- Yay, M. (2017). *Dijital Ebeveynlik*. Yeşilay Yayınları, 1-87.
- Yaycı, L. (2007). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeh, T. L., & Chen, C. C. (2016). A Study of e-Picture boks and traditional Picture boks on children's reading attention. In advances in Physical ergonomics and human factors. *Springer Cham*, 635-642.
- Yengil, E., Döner Güner, P. & Topakkaya, Ö. K. (2019). Okul öncesi çocuklarda ve ebeveynlerinde teknolojik cihaz kullanımı. *MKÜ Tıp Dergisi*, 10 (36), 14-19
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. AŞ.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma* (11. Baskı). Seçkin.
- Yılmaz, Bülent. (1994). Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Ebeveynin Rolü. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 34.
- Yılmaz, D. (2010). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalına Başvuran Çocuk ve Ergenlerde Bilgisayar Oyunu ve İnternet Kullanımı ile Utangaçlık ve Sosyal Fobi İlişkisinin İncelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Yoldaş TÇ, Özmert EN. (2021). Communicative Environmental Factors Including Maternal Depression and Media Usage Patterns on Early Language Development. *Maternal and Child Health Journal*. 1-9.
- Yoleri, S. & Küçükyeşil, G. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaç Özellikleri ve Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16/1, 20-38.
- Yukay-Yüksel, Müge ve Yurtsever-Kılıçgün, Müge (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Gurubu Çocukların Görsel Algı Gelişimlerine Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 193-211.
- Zimmerman F, Christakis D, DiGiuseppe D et al. (2004). Early television exposure and subsuquent attentional problems in children. *Pediatrics*. 113(4):708–713

EKLER

EK 1- ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.03.2021-42516



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-55578142-050.01.04-42516
Konu : Buse Hançer

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yunus PINAR

İlgi : 21.02.2021 tarihli ve 33993 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden; Kurulumuzdan talep edilen Etik Onay belgesine ilişkin, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 01.03.2021 tarihli ve 94 sayılı kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Ek: 01.03.2021 tarih ve 94 sayılı Etik Kurul Kararı (1 Sayfa)

Belge Doğrulama Kodu: BE64Z1351 Pin Kodu: 52591
Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Kampus / Antalya
Telefon No: 0 242 227 59 90 Faks No: 0 242 227 59 90
e-Posta: duyur@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ: www.akdeniz.edu.tr
Kep Adresi: akdenizuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/akdeniz-universitesi-ehyq/V-BE64Z1352>

Bilgi için: Ali DİKİŞ
Unvan: Bilgisayar İşletmeni



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



TOPLANTI TARİHİ : 01.03.2021
TOPLANTI SAYISI : 04
KARAR SAYISI : 94

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Yunus PINAR**'ın danışmanlığını, **Buse HANÇER**'in araştırmacılığını üstlendiği, *"Okul Öncesi Dönemde Ölçüsüz Ekran Tabanlı Medya Kullanımının 5-6 Yaş Arasındaki Çocukların Dikkat, Görsel Algı ve Dil Gelişimleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir. **(2021T086)**

Prof. Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER

Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARACAĞ

Üye
Prof. Dr.
Eyyup YARAŞ

EK 2 – İZİN BELGESİ



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-23855375
Konu :Anket Uygulaması

08.04.2021

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Buse HANÇER'in "Okul Öncesi Dönemde Ölçüsüz Ekran Tabanlı Medya Kullanımının 5-6 Yaş Arasındaki Çocukların Dikkat, Görsel Algı ve Dil Gelişimleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi" adlı araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez İlçesinde bulunan Resmi Bağımsız Anaokullarında uygulama isteği ile ilgili 26/03/2021 tarih ve 59282 sayılı yazısı Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez İlçesinde bulunan Resmi Bağımsız Anaokullarında öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
08.04.2021

Hüseyin ER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için: H.Serap DOĞAN

E-Posta:

Unvan : Şef

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bir evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d65d-8066-34f3-a8af-8ac5 kodu ile teyit edilebilir.



EK 3 – ONAM METNİ

Değerli Ebeveyn,

Bu araştırma, Dr. Öğr. Üyesi Yunus PINAR danışmanlığında Akdeniz Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi Buse HANÇER tarafından yürütülen tez çalışmasıdır. Bu formun amacı, sizleri araştırma hakkında bilgilendirmek ve gönüllü katılımınız için onayınızı almaktır.

Çalışmanın Amacı: Okul öncesi dönemde ölçsüz ekran tabanlı medya araçları kullanımının ve düşük nitelikli anne-çocuk kitap etkileşim deneyimlerinin çocukların dikkat, görsel algı ve dil gelişimleri üzerine olası etkilerinin incelenmesidir.

Çalışmaya Veri Sağlayan Katılımcı Olarak Bilmeniz Gerekenler: Formda hiçbir sorunun doğru ya da yanlış bir cevabı yoktur. Soruları sizin ve çocuğunuz için en doğru şekilde yanıtlamanız beklenmektedir. Vermiş olduğunuz yanıtlar sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup bilgileriniz üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Çalışmada Nasıl Yardımcı Olacaksınız: Çalışmada size bir form sunulacak ve size yöneltilmiş sorulara yanıt vermeniz istenecektir. Soruları yanıtlamanız, araştırmaya katılmak için onam verdiğiniz anlamına gelecektir. Form süresi 5 dakikadır.

Çalışmayla ilgili beklenen herhangi bir risk yoktur. Gizlilik ilkesini korumak amacıyla sizden isim, soy isim gibi bilgiler talep edilmemiştir. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı izni ile gerçekleşmektedir ve araştırmanın etik ilkeler doğrultusunda gerçekleştiğine dair Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırma hakkında merak ettiğiniz her türlü sorunuz için aşağıda yer alan iletişim bilgilerinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Araştırmacı Bilgileri

Adı, Soyadı: Buse HANÇER

E-posta Adresi:

EK 4 – DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Çocukla İlgili Bilgiler:

1. **Çocuğun Doğum Tarihi (gün, ay, yıl olarak): ... / ... /**
2. **Çocuğun Doğum Yeri:**
3. **Çocuğun Cinsiyeti:**
 - Kız ()
 - Erkek ()
4. **Çocuk daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlandı mı?**
 - Evet ()
 - Hayır ()
5. **Çocukta teşhisi konmuş herhangi bir gelişimsel sorunu (Otistik Bozukluk, Asperger Bozukluğu, Çocuğun Dezintegratif Bozukluğu, Rett Bozukluğu vb.) var mı?**
 - Evet ()
 - Hayır ()
6. **Çocuğun kardeş sayısı:**
 - Tek çocuk ()
 - Bir kardeşi var ()
 - İki veya daha fazla sayıda kardeşi var ()
7. **Anne ve baba ayrı mı?**
 - Evet ()
 - Hayır ()
8. **Çalışan bir anne misiniz? Doğum sonrasında çocuğunuz ile olan iletişiminiz zaman içerisinde nasıl seyretti? Çocuğunuza yeterince zaman ayırabildiniz mi?**

.....
9. **Çocuğunuzun bakımdan sorumlu anne baba dışında başkaları var mı?**
 - Varsa kimler? (anneanne, babaanne, bakıcı, vb.)

.....

Aile ile İlgili Bilgiler:

1. Anne- Baba Yaşı

Annenin Yaşı:

- 20 yaş ve altı ()
- 21-25 yaş ()
- 26-30 yaş ()
- 31-35 yaş ()
- 36 yaş ve üstü ()

Babanın Yaşı:

- 20 yaş ve altı ()
- 21-25 yaş ()
- 26-30 yaş ()
- 31-35 yaş ()
- 36 yaş ve üstü ()

2. Anne- Baba Eğitim Durumu

Annenin Eğitim Düzeyi:

- Okur-yazar değil ()
- İlkokul ()
- Ortaokul ()
- Lise ()
- Üniversite ()
- Lisans Üstü ()

Babanın Eğitim Düzeyi:

- Okur-yazar değil ()
- İlkokul ()
- Ortaokul ()
- Lise ()
- Üniversite ()
- Lisans Üstü ()

3. Anne- Baba Mesleği

Annenin Mesleği:

Babanın Mesleği:

4. Ailenin Aylık Geliri

- 2000TL ve altı ()
- 2000TL – 3000TL arası ()
- 3000TL – 4000 arası ()
- 4000-5000TL arası ()
- 5000TL – 6000TL arası ()
- 6000TL – 7000 arası ()
- 7000TL- 8000 arası ()
- 8000- 10.000 arası ()
- 10.000'in üzerinde ()

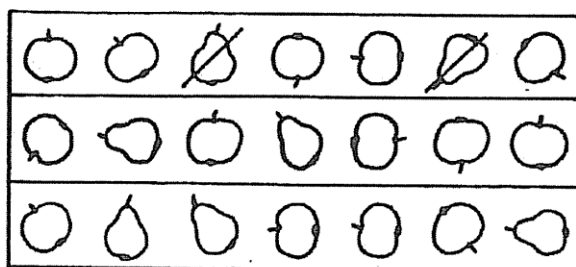
5. Anne ve baba birlikte mi yaşıyor?

- Evet ()
- Hayır ()

6. Ailede yaşayan başka biri var mı? Varsa çocuğın neyi oluyor?

- Evet () Belirtiniz
- Hayır ()

Frankfurter Tests für Fünfjährige - Konzentration - FTF-K



ÜBUNGSBEISPIEL

Vor- und Zuname: _____ Junge/Mädchen *)

	Tag	Monat	Jahr
Testdurchführung am:			
geboren am:			
Testalter:			

Rohwert

Beruf des Vaters: _____
(Mutter, Vormund)

Korrektur

Ort: _____
(mit Postleitzahl)

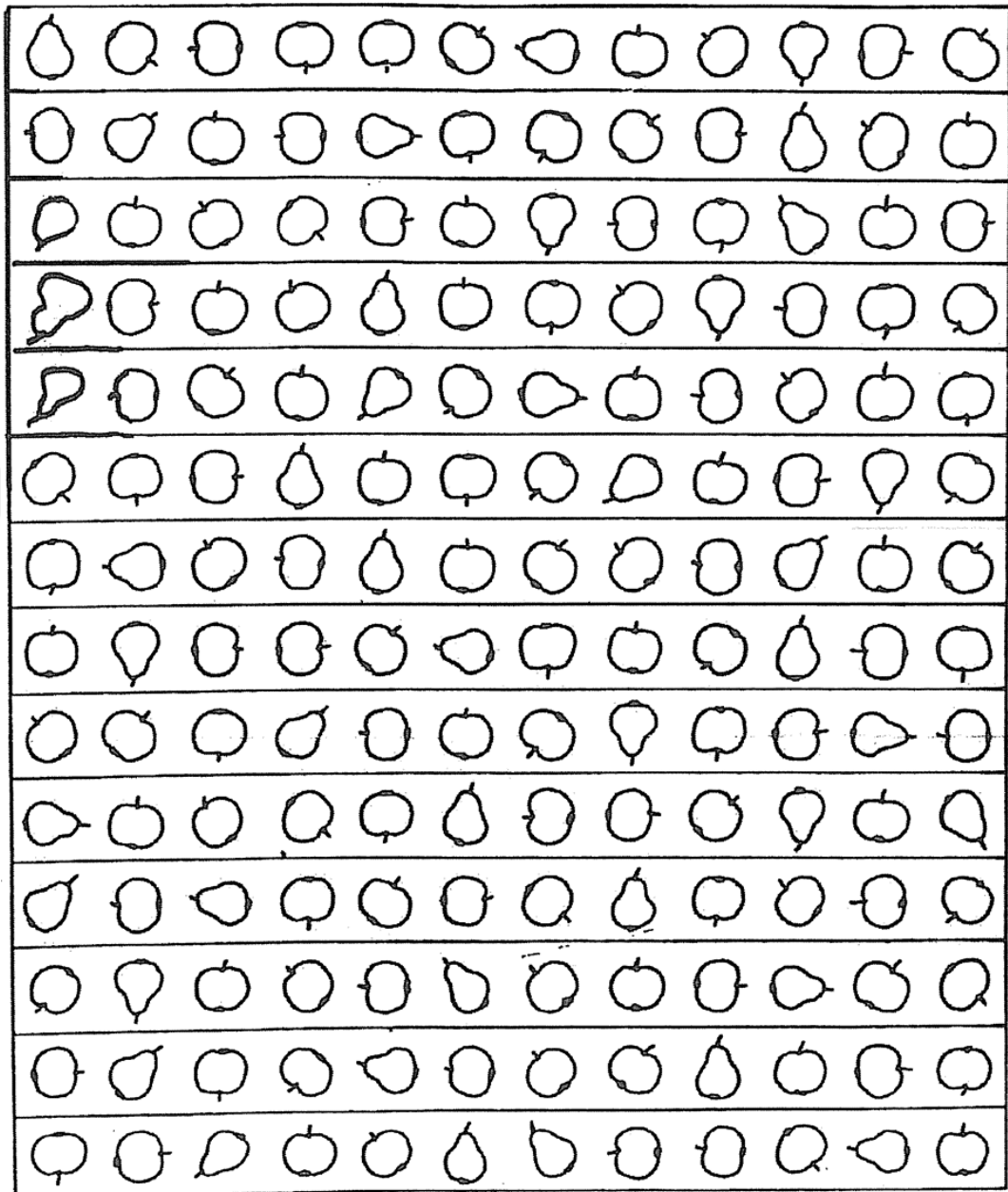
Name des Testleiters: _____

Endwert

Schule, Kindergarten, Erziehungsberatung *)

*) Zutreffendes bitte unterstreichen

Beobachtung zum Arbeitsverhalten: _____



„Frankfurter Tests für Fünfjährige – Konzentration, FTF -K“ von U. Ratz und R. Möhling unter Mitarbeit von K. Ruchti, Zeichnungen von D. Ratz-Schammer. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main, in der Reihe „Deutsche Schultests“. ©1971 Beltz Testgesellschaft mbH, Weinheim. Nachdruck und Vervielfältigung – auch auszugsweise – verboten; Zitierung nur von Übungsbeispielen gestattet. Auf die bei der Bestellung des Tests anerkannten Bezugsbedingungen, insbesondere der Verpflichtung, den Test vor unbefugter Einsichtnahme zu schützen, wird ausdrücklich hingewiesen.

EK 6 – FROSTİG GELİŞİMSEL GÖRSEL ALGI TESTİ

El-göz koordinasyonu (Göz-Motor Koordinasyonu) I

1



2



3



4



5



Bu madde 4-5 yaş grubu çocuklara aittir. 6 yaş ve üzerindeki çocuklar için bu maddeyi kullanmak uygun değildir.

El-göz koordinasyonu (Göz-Motor Koordinasyonu) I

6

7

8

9

4-5 yaşına kadar 1. test burada bitir. 2. Testte geçile.

El-göz koordinasyonu (Göz-Motor Koordinasyonu) I

10

11

El-göz Koordinasyonu (Göz-Motor Koordinasyonu) I

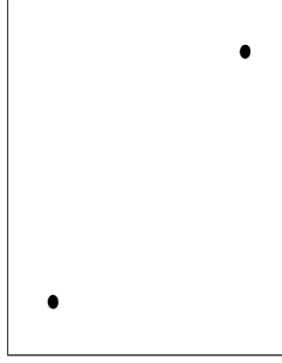
12

13

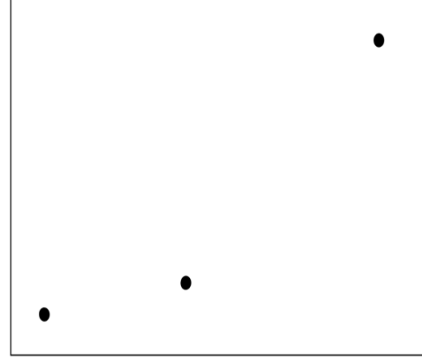


El-göz Koordinasyonu (Göz-Motor Koordinasyonu) I

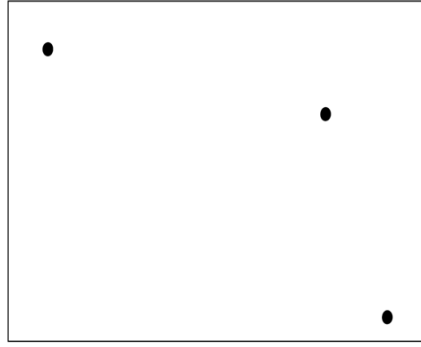
14



15

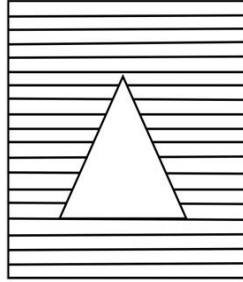


16

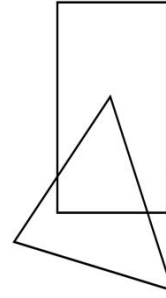


Şekil-Zemin Ayırımı (Figür-fon Algısı) II

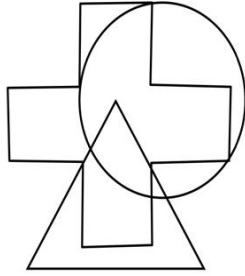
1
mavi



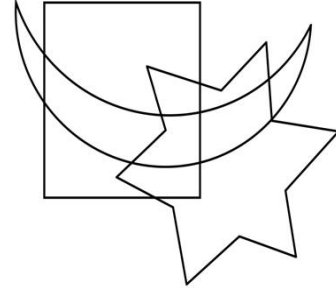
2
kırmızı



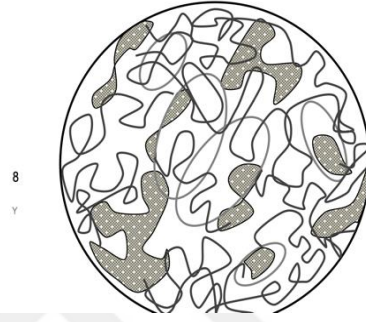
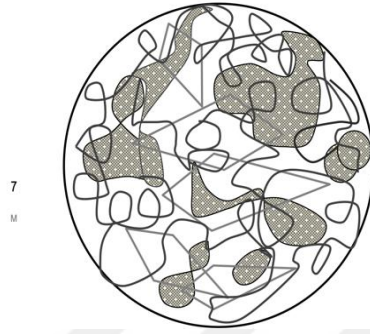
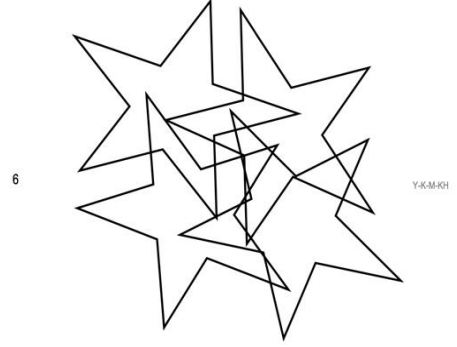
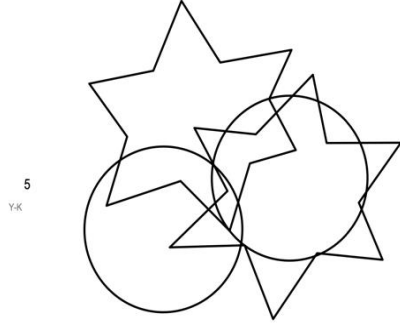
3
yeşil



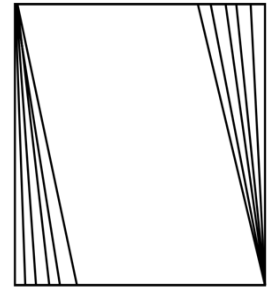
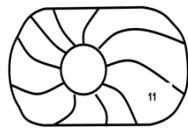
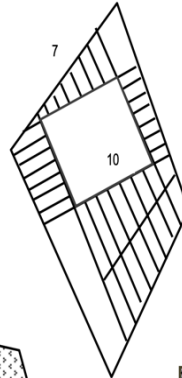
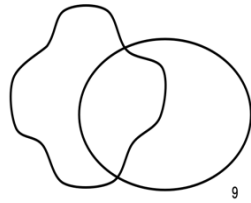
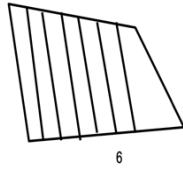
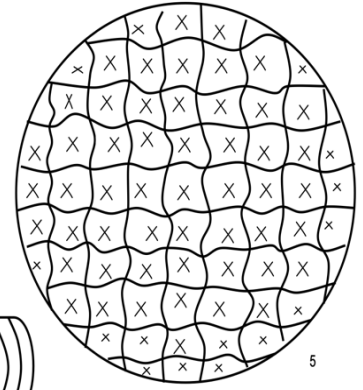
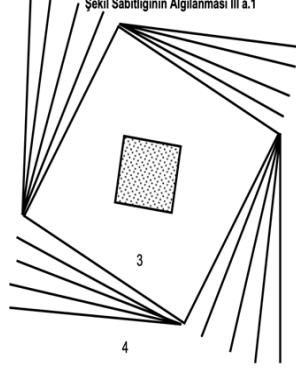
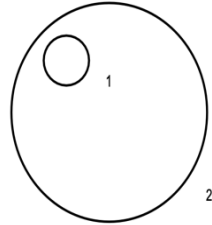
4
kahverengi



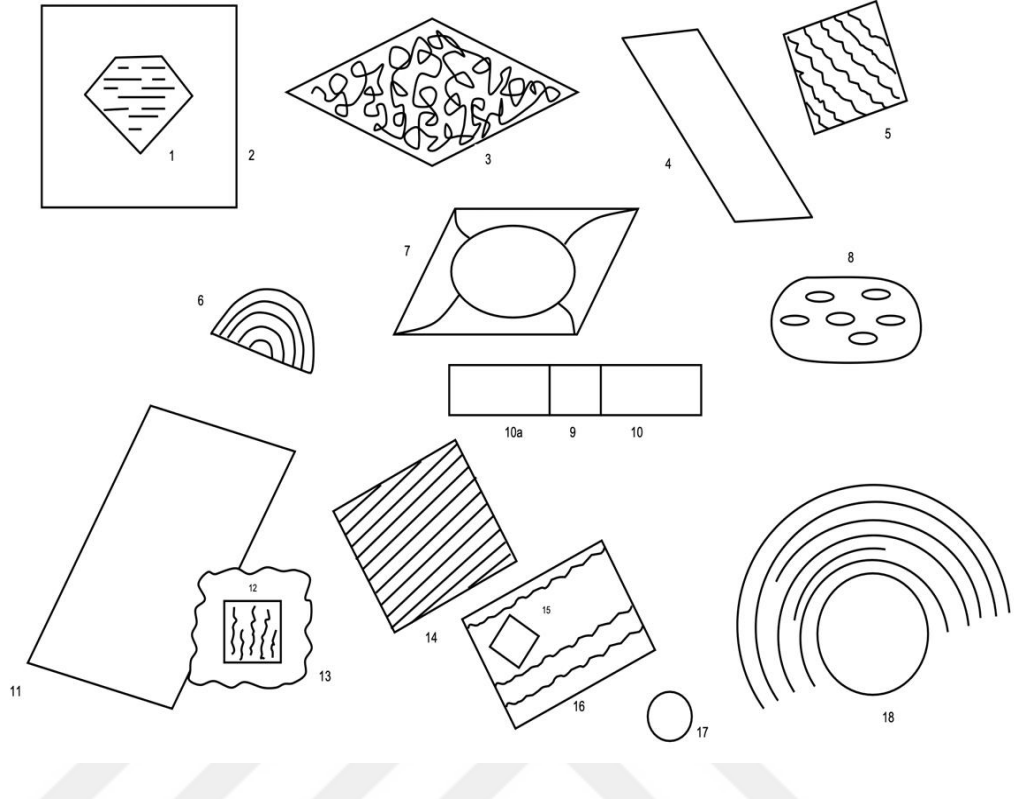
Şekil-Zemin Ayırımı II



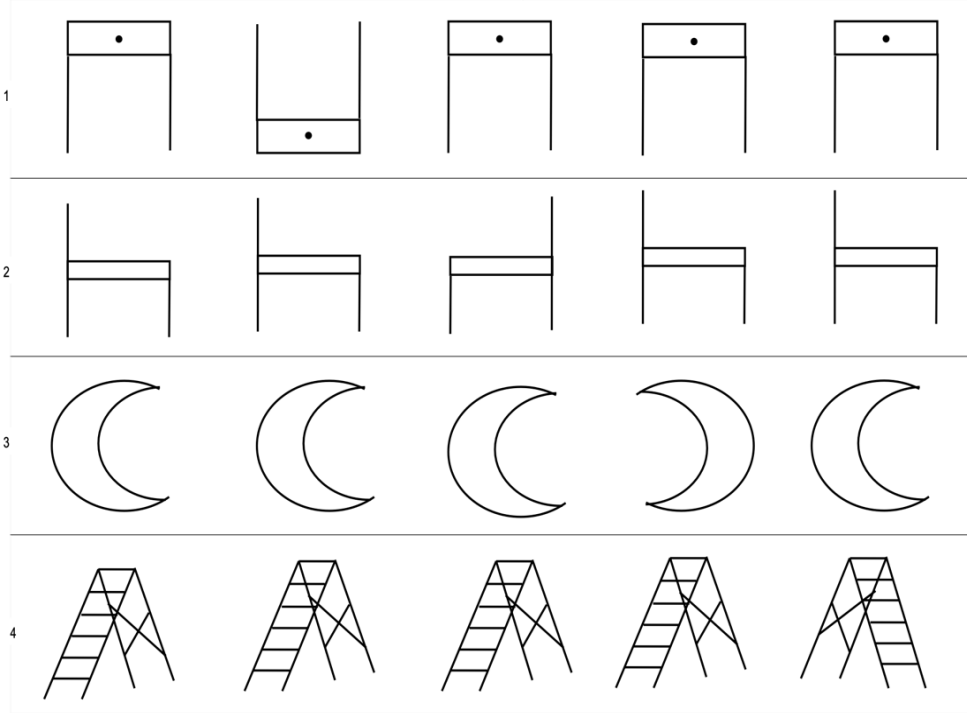
6-Y, k:KH



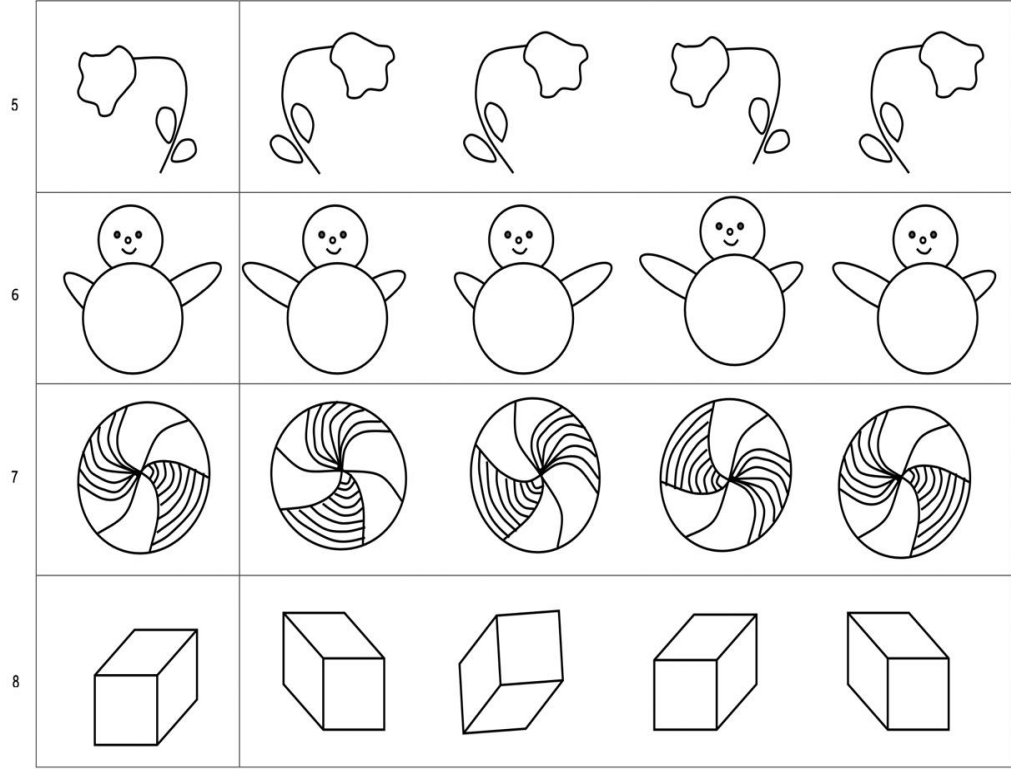
Şekil Sabitliğinin Algılanması III a.2



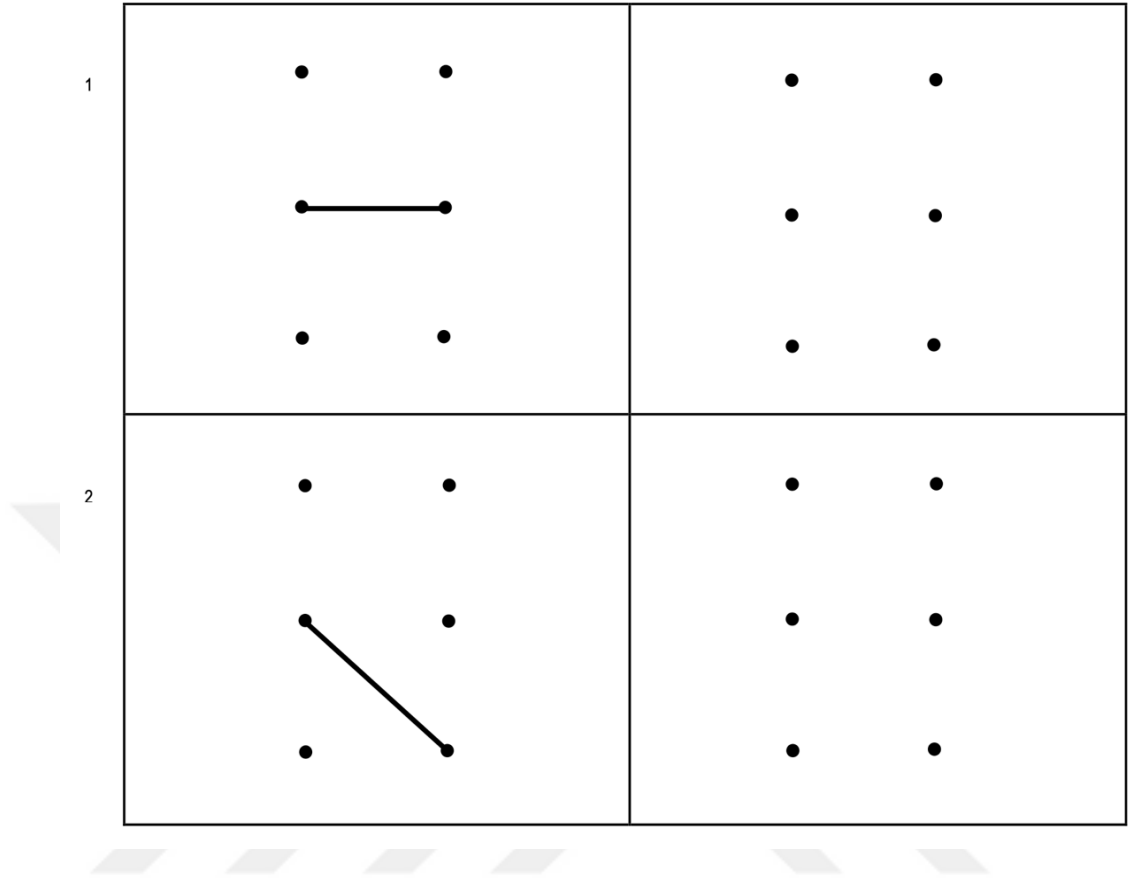
Mekanla Konumun Algılanması IV



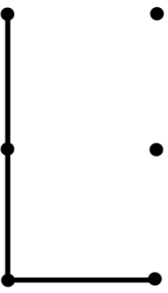
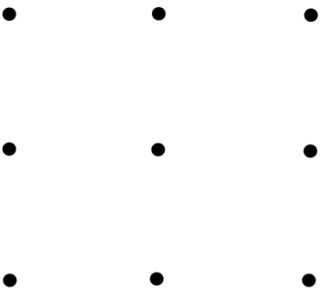
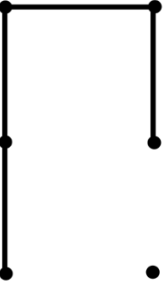
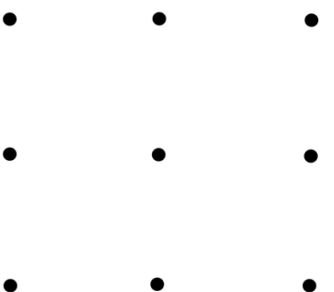
4,5 yaşa kadar olan çocuklarda test burada bitirilir. 5 testte geçer.



Mekansal İlişkiler V

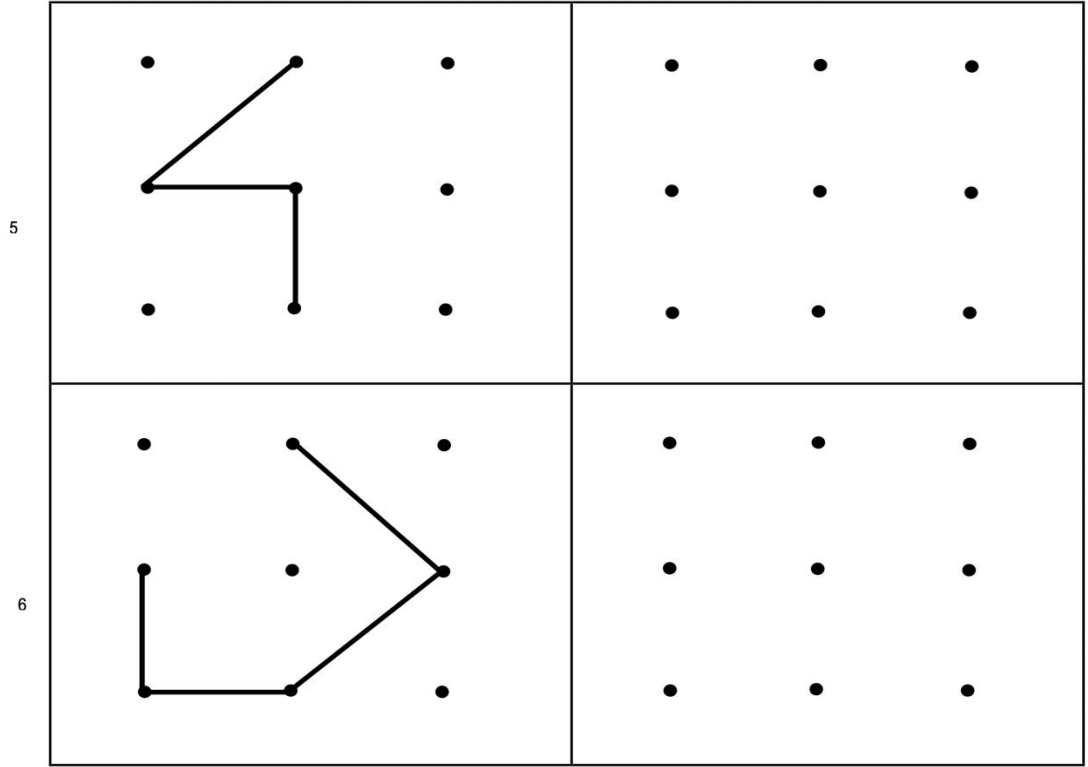


Mekansal İlişkiler V

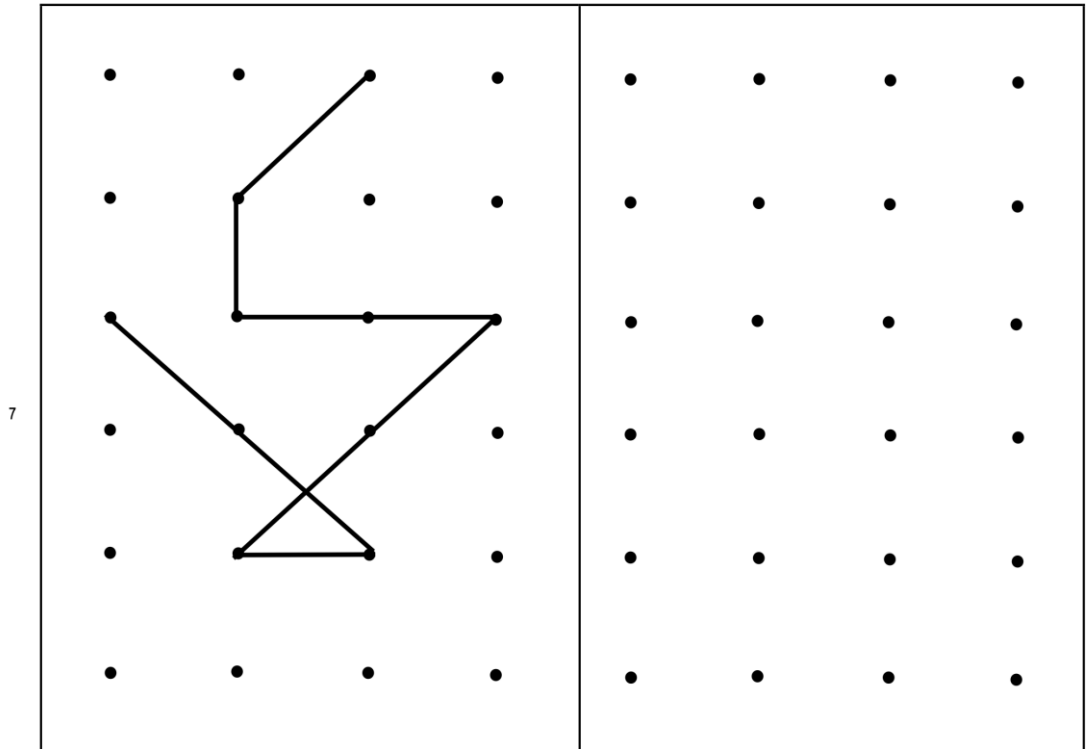
3		
4		

4,5,6 yaşa kadar çocuklarda test burada bırakılır.

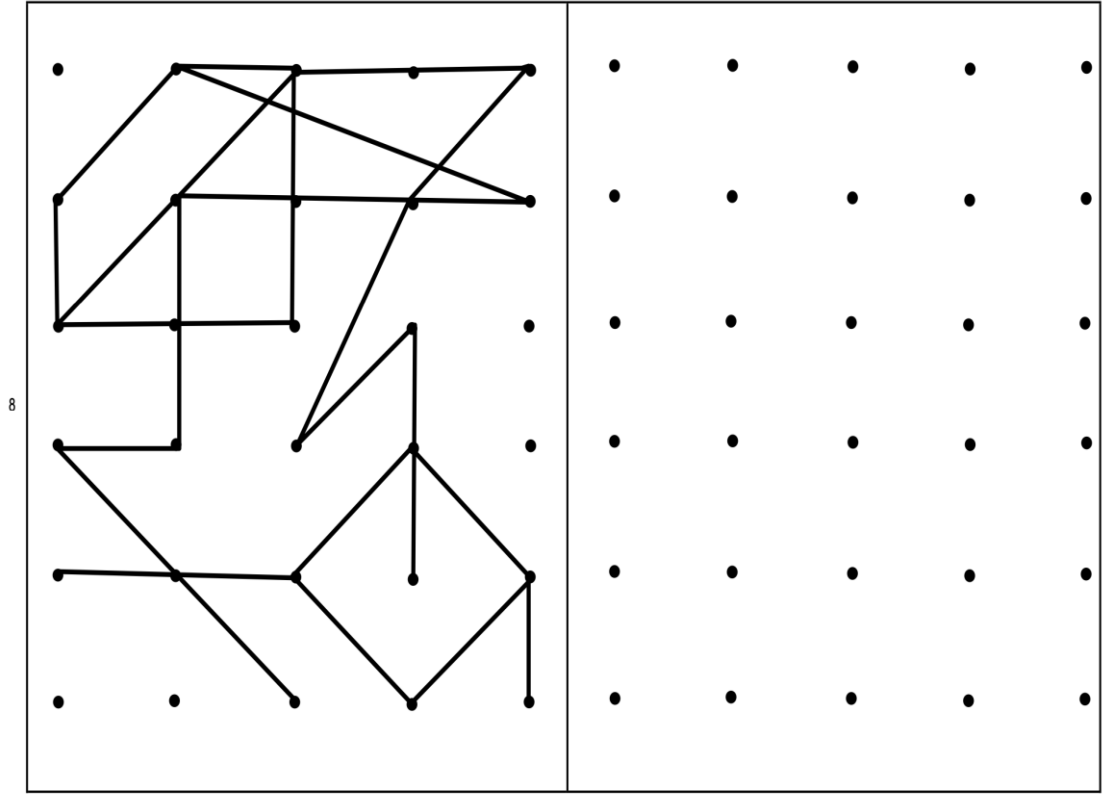
Mekansal İlişkiler V



Mekansal İlişkiler V

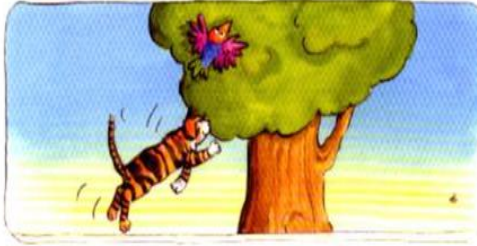
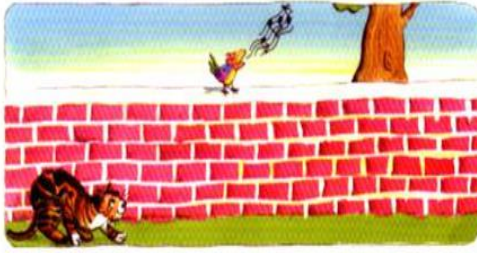


6 yaşta test burada bırakılır



EK 7 – HAVAS-5 (HAMBURG DİL SEVİYESİ TANILAMA ARACI)

KATZE UND VOGEL



© Rebecca Alvi



EK 8- PEABODY RESİM KELİME EŞLEŞTİRME TESTİ

PEABODY RESİM KELİME TESTİ

Adı ve Soyadı: _____
 Oturduğu Yer: Şehir merkezi ☐ Gecekondu ☐ Köy ☐
 Aldığı Puan: ☐ Alıcı Dil Yaşı: ☐

Test Tarihi: / /
 Doğum Tarihi: / /
 Takvim yaşı: / /

Sıra	Kelime	An.	Cvp
1.	Köpek	(3)	
2.	Makas	(3)	
3.	Ayak kabı	(4)	
4.	Parmak	(4)	
5.	At	(2)	
6.	Otobüs	(4)	
7.	Çocuklar	(2)	
8.	Oturan	(3)	
9.	Masa	(2)	
10.	Para	(4)	
11.	Merdiven	(3)	
12.	Ceket	(2)	
13.	Yılan	(1)	
14.	Çivi	(1)	
15.	Kayık	(3)	
16.	Kaplumbağa	(4)	
17.	Zil	(1)	
18.	Sandık	(2)	
19.	Lastik	(3)	
20.	Saklanan	(4)	
21.	Uçurtma	(1)	
22.	Yüzük	(2)	
23.	Süs	(4)	
24.	Böcek	(1)	
25.	Makara	(4)	
26.	Vuran	(2)	
27.	Öğretmen	(2)	
28.	Silah	(2)	
29.	Berber	(2)	
30.	Pişiren	(4)	
31.	Ekin Toplayan	(4)	
32.	Paraşüt	(1)	
33.	Çeken	(1)	

Sıra	Kelime	An.	Cvp
34.	Lamba	(1)	
35.	Aşçıbaşı	(4)	
36.	Kemiren	(1)	
37.	Sıçan	(1)	
38.	Toplayan	(2)	
39.	Tırmanan	(2)	
40.	Yay	(2)	
41.	Külâh	(2)	
42.	Cumbuz	(1)	
43.	İşaret	(1)	
44.	Örümcek ağı	(3)	
45.	Yardım	(4)	
46.	Çalan	(4)	
47.	Esneyen	(2)	
48.	Fidan	(2)	
49.	Kanca	(2)	
50.	Yüklü	(2)	
51.	Lokomotif	(1)	
52.	Balina	(2)	
53.	Saldıran	(4)	
54.	Sevinç	(3)	
55.	Takılan	(2)	
56.	Kemirici	(2)	
57.	Sonbahar	(2)	
58.	Yelkenli	(4)	
59.	Petek	(2)	
60.	Zaman	(1)	
61.	Dengeleyen	(1)	
62.	İnşaat	(3)	
63.	Sıralayan	(1)	
64.	Engel	(2)	
65.	Stadyum	(1)	
66.	Nehir	(1)	

Sıra	Kelime	An.	Cvp
67.	Yaya	(2)	
68.	Kadeh	(4)	
69.	Ambulans	(2)	
70.	Nem	(4)	
71.	Yağlama	(1)	
72.	Değerlendirme	(3)	
73.	Dehşet	(1)	
74.	Küre	(1)	
75.	Profesör	(4)	
76.	Isı	(3)	
77.	Lehimleme	(4)	
78.	Memnuniyet	(3)	
79.	Mors	(3)	
80.	Çapara	(1)	
81.	Eşek arısı	(3)	
82.	İzleme	(2)	
83.	Güveç	(2)	
84.	İlah	(1)	
85.	Hayret	(3)	
86.	Eyer	(4)	
87.	Dere	(3)	
88.	Kemer	(3)	
89.	Kaptan	(1)	
90.	Kimyager	(4)	
91.	Hendek	(2)	
92.	Ardıyken süzgeç	(1)	
93.	Hükuk	(1)	
94.	Tabzan	(3)	
95.	Konut	(4)	
96.	İtimat	(3)	
97.	Saz	(2)	
98.	Vaha	(1)	
99.	Casusluk	(4)	
100.	Safkan	(3)	

TEST GÖZLEMLERİ:

Uygulayan Uzman
 (Adı, Soyadı ve İmza)



Sertifika No: _____

T.C. _____

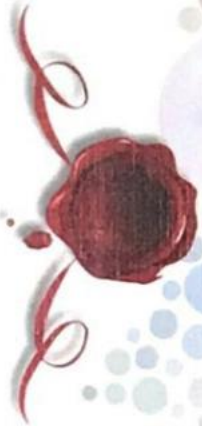


Uygulayıcı Sertifikası

Buse Hançer

Brain Danışmanlık tarafından düzenlenen,

"Eroştig Gelişimsel Görsel Algı Testi" eğitimine katılarak, uygulama, raporlama ve yorumlamada başarılı görüldüğünden bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.





PsikoTerap-İST
İstanbul'un Eğitim ve Danışmanlık Merkezi

İyguulayıcı Belgesi

Sayın, BULSE MENÇER

6-7 NISAN 2019 tarihleri arasında Uzman Psikolog Funda Egeli BORA tarafından verilen
16 saat süreli ÇOCUK RESİMLERİNİN PSİKO-PEDAGOJİK ANALİZİ & ÇOCUK TESTLERİ EĞİTİMİ
(Gesell Gelişim Testi, Goodenough Harris Bir İnsan Çiz Testi, Draw a Person, Koppitz İnsan Çizim Testi, Aile Çiz Testi,
Ağaç Testi, Balıç Testi, Cattell 2A Zeka Testi, Peabody Kelime Testi, Metropolitan Okul Olgunluğu Testi,
Ankara Gelişim Envanteri, Çocuklar için Depresyon Ölçeği / Anksiyete Ölçeği/DEHB Ölçeği/Sosyal Fobi Ölçeği)
konulu eğitim programına katılımından dolayı bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

Eğitim Koordinatörü
Uzman Klinik Psikolog
Damla KANKAYA



Eğitmeni
Uzman Psikolog
Funda EGELİ BORA



UYGULAYICI EĞİTİMİ SERTİFİKASI

Buse Hançer

HAVAS 5 Dil Seviyesi Tanılama / Değerlendirme Aracı

adlı seminere katılım göstermiştir.

Seminer 9 saati kapsamakta olup, yukarıda ismi geçen kişi HAVAS 5 Dil Seviyesi Tanılama/Değerlendirme Aracı'nı bilimsel amaçlarla uygulama hakkına sahip olmuştur.

“HAVAS 5 Dil Seviyesi Tanılama / Değerlendirme Aracı” adlı seminer aşağıda yer alan içerikleri kapsamaktadır:

1. HAVAS 5 Dil Seviyesi Tanılama Aracı'na Kuramsal Bakış
2. HAVAS 5 Veri Toplama Yöntemi'ne Giriş
3. HAVAS 5 Dil Seviyesi Tanılama Aracı – Analiz
4. Dil Profili Üzerine Çalışma Etkinliği
5. Tanı ve Teşhis Sonrası Bireysel Destek Programı Hazırlama

Antalya, 04.12.2020

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Pınar
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Katılımcılara eğitim ve sertifika vermek HAVAS 5 Yeterlilik Belgesi'ne sahip olmayı zorunlu kılmaktadır. Dr. Yunus Pinar Temmuz 2016 Hamburg Eyalet Enstitüsü HAVAS 5 seminerlerine katılmış olup, Yeterlilik Belgesi almaya hak kazanmıştır. Husus tarafları arasındaki yazışmalarla bilgi alınmıştır. İletişim bilgileri: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Abteilung Fortbildung - Teilreferat Sprachen Weidenstieg 29, 20259 Hamburg Tel.: +49 40 30969-40000, 40001, 40002, 40003, 40004, 40005, 40006, 40007, 40008, 40009, 40010, 40011, 40012, 40013, 40014, 40015, 40016, 40017, 40018, 40019, 40020, 40021, 40022, 40023, 40024, 40025, 40026, 40027, 40028, 40029, 40030, 40031, 40032, 40033, 40034, 40035, 40036, 40037, 40038, 40039, 40040, 40041, 40042, 40043, 40044, 40045, 40046, 40047, 40048, 40049, 40050, 40051, 40052, 40053, 40054, 40055, 40056, 40057, 40058, 40059, 40060, 40061, 40062, 40063, 40064, 40065, 40066, 40067, 40068, 40069, 40070, 40071, 40072, 40073, 40074, 40075, 40076, 40077, 40078, 40079, 40080, 40081, 40082, 40083, 40084, 40085, 40086, 40087, 40088, 40089, 40090, 40091, 40092, 40093, 40094, 40095, 40096, 40097, 40098, 40099, 40100, 40101, 40102, 40103, 40104, 40105, 40106, 40107, 40108, 40109, 40110, 40111, 40112, 40113, 40114, 40115, 40116, 40117, 40118, 40119, 40120, 40121, 40122, 40123, 40124, 40125, 40126, 40127, 40128, 40129, 40130, 40131, 40132, 40133, 40134, 40135, 40136, 40137, 40138, 40139, 40140, 40141, 40142, 40143, 40144, 40145, 40146, 40147, 40148, 40149, 40150, 40151, 40152, 40153, 40154, 40155, 40156, 40157, 40158, 40159, 40160, 40161, 40162, 40163, 40164, 40165, 40166, 40167, 40168, 40169, 40170, 40171, 40172, 40173, 40174, 40175, 40176, 40177, 40178, 40179, 40180, 40181, 40182, 40183, 40184, 40185, 40186, 40187, 40188, 40189, 40190, 40191, 40192, 40193, 40194, 40195, 40196, 40197, 40198, 40199, 40200, 40201, 40202, 40203, 40204, 40205, 40206, 40207, 40208, 40209, 40210, 40211, 40212, 40213, 40214, 40215, 40216, 40217, 40218, 40219, 40220, 40221, 40222, 40223, 40224, 40225, 40226, 40227, 40228, 40229, 40230, 40231, 40232, 40233, 40234, 40235, 40236, 40237, 40238, 40239, 40240, 40241, 40242, 40243, 40244, 40245, 40246, 40247, 40248, 40249, 40250, 40251, 40252, 40253, 40254, 40255, 40256, 40257, 40258, 40259, 40260, 40261, 40262, 40263, 40264, 40265, 40266, 40267, 40268, 40269, 40270, 40271, 40272, 40273, 40274, 40275, 40276, 40277, 40278, 40279, 40280, 40281, 40282, 40283, 40284, 40285, 40286, 40287, 40288, 40289, 40290, 40291, 40292, 40293, 40294, 40295, 40296, 40297, 40298, 40299, 40300, 40301, 40302, 40303, 40304, 40305, 40306, 40307, 40308, 40309, 40310, 40311, 40312, 40313, 40314, 40315, 40316, 40317, 40318, 40319, 40320, 40321, 40322, 40323, 40324, 40325, 40326, 40327, 40328, 40329, 40330, 40331, 40332, 40333, 40334, 40335, 40336, 40337, 40338, 40339, 40340, 40341, 40342, 40343, 40344, 40345, 40346, 40347, 40348, 40349, 40350, 40351, 40352, 40353, 40354, 40355, 40356, 40357, 40358, 40359, 40360, 40361, 40362, 40363, 40364, 40365, 40366, 40367, 40368, 40369, 40370, 40371, 40372, 40373, 40374, 40375, 40376, 40377, 40378, 40379, 40380, 40381, 40382, 40383, 40384, 40385, 40386, 40387, 40388, 40389, 40390, 40391, 40392, 40393, 40394, 40395, 40396, 40397, 40398, 40399, 40400, 40401, 40402, 40403, 40404, 40405, 40406, 40407, 40408, 40409, 40410, 40411, 40412, 40413, 40414, 40415, 40416, 40417, 40418, 40419, 40420, 40421, 40422, 40423, 40424, 40425, 40426, 40427, 40428, 40429, 40430, 40431, 40432, 40433, 40434, 40435, 40436, 40437, 40438, 40439, 40440, 40441, 40442, 40443, 40444, 40445, 40446, 40447, 40448, 40449, 40450, 40451, 40452, 40453, 40454, 40455, 40456, 40457, 40458, 40459, 40460, 40461, 40462, 40463, 40464, 40465, 40466, 40467, 40468, 40469, 40470, 40471, 40472, 40473, 40474, 40475, 40476, 40477, 40478, 40479, 40480, 40481, 40482, 40483, 40484, 40485, 40486, 40487, 40488, 40489, 40490, 40491, 40492, 40493, 40494, 40495, 40496, 40497, 40498, 40499, 40500, 40501, 40502, 40503, 40504, 40505, 40506, 40507, 40508, 40509, 40510, 40511, 40512, 40513, 40514, 40515, 40516, 40517, 40518, 40519, 40520, 40521, 40522, 40523, 40524, 40525, 40526, 40527, 40528, 40529, 40530, 40531, 40532, 40533, 40534, 40535, 40536, 40537, 40538, 40539, 40540, 40541, 40542, 40543, 40544, 40545, 40546, 40547, 40548, 40549, 40550, 40551, 40552, 40553, 40554, 40555, 40556, 40557, 40558, 40559, 40560, 40561, 40562, 40563, 4

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı: Buse Hançer

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, 2019

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi:

Antalya-Emine İsmail Ataoğlu Anaokulu- Ücretli Öğretmen 2021-Halen

İletişim:

E-Posta Adresi:

Tarih:

İNTİHAL RAPORU

Turnitin Orijinallik Raporu		Doküman Görüntüleyici					
İşleme konu: 30-Ara-2021 02:14 +03 NUMARA: 1736351576 Kelime Sayısı: 61191 Gönderildi: 1		<table><tr><td>Benzerlik</td><td>Kaynağa göre Benzerlik</td></tr><tr><td>Endeksi %9</td><td>Internet %7 Sources: Yayınlar: %2 Ödevleri: Öğrenci %4</td></tr></table>		Benzerlik	Kaynağa göre Benzerlik	Endeksi %9	Internet %7 Sources: Yayınlar: %2 Ödevleri: Öğrenci %4
Benzerlik	Kaynağa göre Benzerlik						
Endeksi %9	Internet %7 Sources: Yayınlar: %2 Ödevleri: Öğrenci %4						
TEZ BUSE Buse Hançer tarafından							
alıntılar dahil et bibliyografayı dahil et 5 kelime > çıkarılan eşleşmeler		raporu hızlı görüntüle (klas k) ▼					
Change mode yazdır yenile İndir		mod:					
<1% match (02-Ara-2021 tarihli internet) https://core.ac.uk/download/pdf/51128634.pdf		✖					
<1% match (19-Ağu-2019 tarihli internet) http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080		✖					
<1% match (22-Oca-2021 tarihli internet) http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080		✖					
<1% match (08-Tem-2019 tarihli internet) http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080		✖					
<1% match (18-Haz-2019 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Giresun Üniversitesi on 2019-06-18		✖					
<1% match (28-Eyl-2021 tarihli internet) https://www.nesnedergisi.com/makale/pdf/1600198755.pdf		✖					
<1% match (27-Nis-2016 tarihli internet) http://mersindikkatmerkezi.com		✖					
<1% match (14-May-2013 tarihli internet) http://library.cu.edu.tr		✖					
<1% match (17-May-2015 tarihli internet) http://library.cu.edu.tr		✖					
<1% match (10-Kas-2013 tarihli internet) http://www.dersindir.net		✖					
<1% match (11-Eyl-2013 tarihli internet) http://www.dersindir.net		✖					
<1% match (04-Mar-2019 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Konya Necmettin Erbakan University on 2019-03-04		✖					
<1% match (06-May-2019 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Konya Necmettin Erbakan University on 2019-05-06		✖					
<1% match (08-Ağu-2017 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Konya Necmettin Erbakan University on 2017-08-08		✖					
<1% match (26-Mar-2014 tarihli internet) http://ozelbuyukcinar.com		✖					
<1% match (16-Nis-2014 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to TechKnowledge Turkey on 2014-04-16		✖					
<1% match (22-Tem-2015 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to TechKnowledge Turkey on 2015-07-22		✖					
<1% match (20-Eki-2016 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to TechKnowledge Turkey on 2016-10-20		✖					
<1% match (18-Ara-2021 tarihli internet) http://dspace.akdeniz.edu.tr:8080		✖					

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tarih:

İmza:

Buse HANÇER