

T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
TELEVİZYON İZLEME VE BİLGİSAYAR OYNAMA
SÜRELERİNİN GÖRSEL-MOTOR ENTEGRASYONU
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Sümevra Arzu ORAL PAKSOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Emel ARSLAN

Konya-2017

“Bu alışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir. Proje Numarası: 171310002’dir.”
 (“This work was supported by Research Fund of the Necmettin Erbakan University. Project Number: 171310002’dir.”)

T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
TELEVİZYON İZLEME VE BİLGİSAYAR OYNAMA
SÜRELERİNİN GÖRSEL-MOTOR ENTEGRASYONU
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Sümevra Arzu ORAL PAKSOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Emel ARSLAN

Konya-2017

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik sayfası	ii
Tez Kabul Formu	iii
Önsöz/Teşekkür	iv
Özet	v
Abstract	vii
Tablolar Listesi	ix
Kısaltmalar Listesi	xi

I.BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Amaç	4
1.2.1. Alt Amaçlar	5
1.2.2. Denenceler	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5. Tanımlar	10

II. BÖLÜM

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi	11
2.2. Algı	12
2.2.1. Algıyı Etkileyen Etmenler	13
2.2.1.1. Dikkat	13
2.2.1.2. Hazırlayıcı Kurulum	14
2.2.1.3. Güdülenme	14

2.2.1.4. Öğrenme	14
2.2.1.5. Duygusal Yoksunluk	15
2.2.2. Algı Gelişimi	15
2.2.2.1. Bebekte Algı Gelişimi	16
2.2.2.2. Üç-Altı Yaşta Algı Gelişimi	17
2.3. Görsel Algılama	18
2.3.1. Görsel Algı Gelişimi	22
2.3.2. Görsel Algı Problemleri	26
2.4. Konu İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	28
2.5. Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	40

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Araştırma Evreni ve Çalışma Grubu	43
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Genel Bilgi Formu	46
3.3.2. Beery VMI Görsel Motor Entegrasyonunun Gelişimsel Testi	46
3.4. Verilerin Analizi	48

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR49

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA VE YORUM67

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER87

7. KAYNAKÇA92

8. EKLER103

Bilimsel Etik Sayfası



T.C.
NECETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü




BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Sümevra Arzu ORAL PAKSOY
Numarası	128302021007
Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tezin Adı	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Televizyon İzleme ve Bilgisayar Oynama Sürelerinin Görsel-Motor Entegrasyonu Açısından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Öğrencinin İmzası
(İmza)

Yüksek lisans tez kabul formu



KONYA

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



NECMETTİN ERBAKAN
ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin

Adı Soyadı Sınırcı Arzu Oral PAKSÖY

Numarası 63109154116

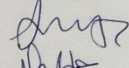
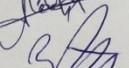
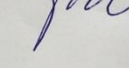
Ana Bilim / Bilim Dalı İlköğretim Ara Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Programı Tezli Yüksek Lisans

Tez Danışmanı Doç. Dr. Emel Arslan

Tezin Adı Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Televizyon İzleme ve Bilgisayar Destekli Görsel-Motor Entegrasyonu Açısından İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan başlıklı bu çalışma 22.10.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doc. Dr. Emel Arslan (Danışman)		
Yrd. Doç. Dr. Aysel Çağdaş (Üye)		
Doç. Dr. Zeliha TRAR (Üye)		

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA
Telefon: (0 332) 324 7660 Faks : 0 332 324 5510
Elektronik Ağ: www.konya.edu.tr E-Posta: ebil@konya.edu.tr

ÖNSÖZ

Ülkemizde görsel algı, görsel-motor koordinasyon ve çocuklara uygulanan görsel algı eğitimleri ile ilgili pek çok araştırma, inceleme bulunurken bilgisayar ve televizyonun çocukların görsel algı gelişimine hangi yönde etki ettiği ile ilgili kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır.

Sağlıklı bir toplum oluşturmak amacıyla geleceğimizin mihenk taşları olan çocuklarımızı yalnızlığa iten, sosyalleşmelerini engelleyen, güvensizlik uyandıran yalıtılmış bir beyin ve odaklanmış bir dünyadan kurtarmalı, düşünen, araştıran, sorgulayan sağlıklı bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmalıyız. Çocuklarımıza sağladığımız olanakların, kontrol edilmediği takdirde onlar için zararlı durumlara dönüşebileceğini asla unutmamalıyız. Geleceğimiz olan çocuklarımızın bilgisayar ve televizyon gibi teknolojik aletlerin esiri olmamaları için bunlardan gelişim alanlarını olumlu yönde destekleyecek şekilde yararlanmalarına olanak sağlamalıyız.

Araştırmam boyunca, çalışmamın her aşamasında yapıcı eleştirileri ve destekleriyle ilerleme kat etmemi sağlayan hiçbir zaman yardımını esirgemeyen çok değerli Danışman Hocam Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Doç. Dr. Sayın Emel ARSLAN'a, desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Sayın Orhan YALÇIN'a, Yrd. Doç. Dr. Sayın Nihal BALOĞLU UĞUR'a, her an yanımda olan çalışmayı kendilerine görev addetmiş çalışma arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Varlık sebeplerim canım ailem, sevgili annem İmran ORAL, babam Aytekin ORAL'a ve maddi manevi yanımda olan emeklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli eşim Seyid PAKSOY'a teşekkürlerim sonsuzdur.

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının televizyon izleme, bilgisayar oynama süresi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri; cinsiyet, okul eğitim sistemi, daha önce okul öncesi eğitim alma durumu, anne eğitim düzeyi ve çalışma durumu, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu, evde bilgisayar olma durumu, bilgisayar oynama yılı, günlük bilgisayar başında geçirilen süre, bilgisayarda oynanan oyun türü ve günlük televizyon izleme süresidir. Bağımlı değişkeni ise, görsel-motor entegrasyonu (bütünlüğü)'dur.

Araştırma genel tarama modelinde planlanmış ve araştırmanın bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişken üzerindeki etkililiğini test etmek amacıyla ilişkisel tarama yapılmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel ve resmi okulların anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubu 370 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya dahil edilen okullar ve sınıflar tesadüfi örnekleme yolu ile belirlenmiştir.

Araştırmada Beery (1967) tarafından geliştirilen, Demirci (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonu Gelişimsel Testi ve araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin bilgisayar ortamında SSPS 16.00 paket programı kullanılarak istatistiksel analizleri yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bağımsız örneklemler T-Testi, tek yönlü Anova Testi ve Kruskall Wallis Testi yapılmıştır.

Araştırma sonucuna göre; okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarında cinsiyete göre kız çocuklar lehine bir fark olduğu fakat bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Okula tam gün devam eden ve daha önce okul öncesi eğitim almış çocukların görsel-motor

entegrasyon puan ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek çıktığı ve bu puan ortalamaları arasındaki farkın okula tam gün devam eden ve daha önce okul öncesi eğitim almış çocuklar lehine anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Annenin çalışma ve eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve evde bilgisayarın bulunma durumuna göre çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Son 3 yıl ve öncesinden beri bilgisayarda oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının diğerlerine oranla daha yüksek olduğu ve bu farkın son 3 yıl ve öncesinden beri bilgisayarda oyun oynayan çocuklar lehine anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Günlük 2 saatten daha az süre bilgisayar başında oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının daha yüksek olduğu fakat; bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Bilgisayarda spor, macera, yarış ve savaş-strateji oyun türlerini oynayan çocuklarla oynamayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Zeka-mantık oyun türünü oynayan çocuklarla oynamayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasında Zeka-mantık oyun türünü oynayan çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Günlük 3 saatten daha az televizyon izleyen çocukların diğerlerine oranla görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları daha yüksek bulunmuş ve bu puan ortalamaları arasındaki farkın günlük 3 saatten daha az televizyon izleyen çocuklar lehine olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimler: Algı, Görsel Algı, Televizyon, Bilgisayar, Okul Öncesi Eğitim

ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate the average of visual-motor integration point of pre-school children in terms of television watching, computer playing time and various variables. The independent variables of this study are gender, school education system, pre-school education status, the education level and working status of mother, the education level of father, the family income status, status of having computer at home, computer playing age, daily computer time and the time of watching TV. The dependent variable is visual-motor integration (integrity).

The research was planned in the general screening model and relational screening was conducted to test the effectiveness of the researcher's independent variables on the dependent variable. The study was carried out on 370 children between 5-6 years of age attending kindergartens of private and public schools affiliate to Provincial National Education Directorate in the city of Niğde in the academic year of 2014-2015. The schools and classes included in the survey were determined by random sampling.

In the study, both The Beery VMI Visual-Motor Integration Developmental Test which was developed by Beery (1967) and adapted to Turkish by Demirci (2010) and validated and tested for reliability, and the General Information Form prepared by the researcher were used.

Statistical analyzes of the research data were made in computer environment using SPSS 16.00 package program. Independent t-test, one-way ANOVA test and Kruskal Wallis test were performed to examine the effect of independent variables on the dependent variable.

According to research result; It is seen that there is a difference in the mean of visual-motor integration scores of pre-school children in favor of girls according to sex, but this difference is not significant. It was seen that the children who had a full-day attendance and had pre-school education had a higher visual-motor integration point average than the others and this difference was significant.

According to work and education level of the mother, the educational level of the father and the presence of the computer at home, the visual-motor integration of the children was found to differ significantly. Children who have been playing computer games since the last 3 years and before have been found to have a higher visual-motor integration than the others, and this difference seems to be meaningful for children who have been playing games on computers since the last 3 years and before. Children who play computer games for less than 2 hours per day have a higher visual-motor integration per average; This difference is not significant. There was no significant difference in the visual-motor integration point averages of children who did not play with children playing sports, adventure, racing, and war-strategy game types on the computer. There was a significant difference in favor of children playing intelligence-logic game among the average of visual-motor integration scores of children who did not play with children playing intelligence-logic game. Visual-motor integration was found to be higher in children with less than 3 hours of television per day, and this difference was found to be favorable to children watching less than 3 hours a day.

Keywords: Perception, Visual Perception, Television, Computer, Preschool Education

TABLolar LİSTESİ

- Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı
- Tablo 2: “Beery Görsel Motor Entegrasyon Testi”nin Aylara Göre Güvenirlik Analizi Sonuçları
- Tablo 3: Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları
- Tablo 4: Evde Bilgisayar Olup Olmama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları
- Tablo 5: Bilgisayar Oynama Sürelerine Göre Betimsel İstatistikler
- Tablo 6: Bilgisayar Oynama Sürelerine Göre Tek Yönlü ANOVA Tablosu
- Tablo 7: Günlük Bilgisayar Başında Geçen Zamana Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları
- Tablo 8: Bilgisayarda Oynanan Oyun Türüne Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları
- Tablo 9: Günlük Televizyon Başında Geçen Zamana Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları
- Tablo 10: Okulun Eğitim Sistemine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları
- Tablo 11: Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları
- Tablo 12: Annenin Çalışma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları
- Tablo 13: Anne Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistikler
- Tablo 14: Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları
- Tablo 15: Baba Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistikler

Tablo 16: Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tablo 17: Ailenin Gelir Durumuna Göre Betimsel İstatistikler

Tablo 18: Ailenin Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

KISALTMALAR LİSTESİ

VMI (Visual Motor Integration): GME (Görsel Motor Entegrasyon)

SPSS (Statistical Package for the Social Sciences): Sosyal Bilimler için istatistik Paketi

ss: Standart Sapma

n: Örneklem Büyüklüğü

X : Ortalama

p: İstatistiksel Önem Düzeyi

BÖLÜM I

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın genel amacı, alt amaçları, denenceler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bebekler doğumdan sonraki dönemde çevresinde olup bitenleri fark etmeye ve bunlarla ilgilenmeye başlarlar. Bu çabalarla çevresini tanımaya başlayan bebek zamanın büyük bir kısmını çevresindekilerle ilgilenmekle geçirir. Bir objeden çıkan sesi işitmek, onu gözlemlemek, ağzına götürerek tadını almak, objeye temas etmek, objeyi tanımak bebeklik döneminde daha zayıf düzeydeyken, duyuların daha etkin kullanılmaya başlandığı okul öncesi dönemde ise daha üst düzeye ulaşır. Bu dönemde çocuk, daha meraklıdır ve yeni şeyler keşfetme ve araştırma yapmaya yönelme arzusu içerisindedir. Bu dönemdeki çocuklar bu tür eğilimlerde duyularını çok daha etkin bir şekilde kullanır (Akaroğlu ve Dereli, 2012). Birey doğumundan itibaren hayatı süresince çevresini tanımak, olup bitenlerin farkına vararak yorumlamak ve yeni süreçlere uyum sağlayabilmek için duyuları aracılığıyla algıyı kullanır (Güneş, 2002).

Algılama zihinsel bir süreç olup, duyu organlarına gelen uyaranların anlamlandırılması ve yorumlanması biçiminde ifade edilebilir, yani algı duyu izlenimlerinin yorumlanması sürecini kapsar (Akaroğlu ve Dereli, 2012).

Bireyin gördüklerini kavrayabilme becerisine ise görsel algı denir. Bireyin bilgi düzeyi, ilgi alanları ve deneyimleri, çevresindekileri ne şekilde göreceği, gördüklerinden hangilerini algılayıp hangilerini algılamayacağı, algıladıklarına duysal olarak hangi anlamları ve değerleri yükleyeceği konusunda oldukça etkilidir. Kişinin psikolojik olarak bir nesneye bakmaya ve onu görmeye hazır durumda olması görsel algılamanın oluşabilmesi için önemlidir. Bu kapsamda kişinin neleri görmek istediği, kişiyi sarmalayan görüntüler içerisinden neleri

görmeye ihtiyaç hissettiği görsel algılamanın oluşma periyodunda önem kazanmaktadır (İnceoğlu, 2010).

Zeitschel, Kalish ve Colarusso görsel algının ilk olarak bir nesnenin fark edilmesiyle başladığını, ikinci olarak nesnenin incelendiğini, son olarak da nesnenin sentezlendiğini ileri sürmektedir (Akt. Metin ve Aral, 2013). Görsel algılama becerisi ve bu becerinin gelişimi çocukların gelişimde son derece önemli olan bir yetenektir. Görsel algılama yetenekleri yoluyla çocuklar çevreden aldıkları duyumlarla zihinsel yapılar oluşturup, her yeni uyararla zihinde değişen yapıları yeniden düzenlemektedir (Memiş ve Harmankaya, 2012).

Çocukların çevrelerinde var olan her türlü nesne, renk, ışık, ses, görüntü gibi uyarılar görsel algılamaya etki eden faktörlerdir. Bu uyarıların yoğun olarak bir arada sunulmasını sağlayan araçlar ise kitle iletişim araçlarından olan televizyon ve bilgisayarlardır. Televizyon ve bilgisayarlar işlevleri nezdinde kullanıcılarına ve izleyicilerine saniyeler içerisinde birçok görsel uyarıcı gönderebilmektedir. Bu görsel uyarıcıların çeşitli ve değişken olması aynı zamanda farklı duylara hitap etmesi kişilerin uzun süre ekran karşısında kalmalarına neden olabilmektedir. Dolayısıyla uzun süre ekran karşısında kalan ve uyarılara maruz kalan kişilerin görsel algıları da etkilenmektedir.

Görsel algılama problemleri, belirleme, ayırma, hatırlama, görsel duyuyu yorumlama eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Metin ve Aral, 2013). Algılama becerisi birçok kavramın kazanılmasında oldukça etkilidir. Bu nedenle görsel algılama açısından sorun yaşayan çocuklarda okul öncesi ve ilköğretim döneminde çizim ve kopyalamaya karşı isteksizlik, resim yapmada ve geometrik şekillerin çiziminde zorlanma, sembollerini ayırt etmede güçlük, okurken ve yazarken çeşitli harfleri karıştırma, hece atlama, eksik okuma ve yazma, okurken satır atlama, el-göz koordinasyonunda zayıflık, sekil-zemin ilişkilerini anlamada zorluk, görsel ayırma ve görsel hafıza sorunları, yazı ve çizimlerde bozukluk, mekân algısı problemleri gibi sorunların yaşanabildiği belirtilmiştir (Erdem-Özat, 2010).

Öğrenmede, özellikle de okuma öğreniminde, engelleyici olan görsel algı bozukluklarının erkenden tespit edilmesi, üzerinde önemle durulan konulardan biridir (Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan, 2001).

Görsel algı ve motor yetenekleri bir arada kullanma yani koordine etme becerisi olan görsel-motor koordinasyon ise, objeleri görme, gördüklerini kullanma, emekleme, yürüme, koşma, atlama, zıplama, kendini tehlikelerden koruma, beslenme gibi yaşamsal temel gereksinimlerden, çizim yapma, boyama, yazı yazma gibi akademik yeteneklere, bilgisayar ve araç kullanma, buluş yapma vb. daha üst düzey düşünsel yeteneklere kadar her alanda kullanılır. Akademik yeteneklerin gelişiminde önemli bir yere sahip olan görsel motor koordinasyonu erken çocukluk devresinde hızla gelişir. Görsel motor koordinasyon ihtiyacı duyulan işleri yapabilecek yeterli olgunluğa sahip olan 6-7 yaş grubu çoğu çocuk, motor becerilerdeki eksiklikler veya gecikmeler nedeniyle akademik yeteneklere sahip olmada, okuldaki faaliyetlere katılmada, insanlar arası ilişkilerde, kendilik algısında kısacası hayatın tüm alanlarında problemlerle karşılaşmaktadır (Ercan ve Aral, 2011).

Biyolojik (Olgunlaşma) ile çevresel etkenler (sosyalleşme) gelişim üzerinde rol oynayan etkenlerdir. Psikososyal alan, duygusal alan, bilişsel alan da zihinsel-algısal alan olarak ifade edilmektedir (Büyükbaykal, 2007). Dolayısıyla televizyon ve bilgisayarın da içinde olduğu kitle iletişim araçları, çocuğun gelişimine çevresel etkenler kategorisinde etki etmekte ve bilişsel alanın zihinsel-algısal yönünü etkilemektedir.

Televizyon ve bilgisayar gibi kitle iletişim araçlarının hareket, renk ve sesi birleştirme özelliklerinden ötürü ilgi çektiği aynı zamanda birden fazla duyuya hitap ederek etkisini artırdığı böylece çocuklar tarafından daha fazla tercih edildikleri görülmektedir.

Bir televizyon programında kamera açısı, kişi ve hareketler üç saniyede bir değişmektedir. Hızla akan görüntüler karşısında çocukların algıladıklarını seçme, ayıklama ve değerlendirme yapabilme şansları olmamaktadır. Ayrıca çocukların

dikkatlerini toplayabilme sürelerinin kısalığı da göz önüne alınacak olursa, televizyonda hızla akan bu görüntüler çocuklarda konsantrasyon ve dikkat dağınıklığı oluşmasına neden olabilmektedir.

Günümüzde olumlu ve olumsuz etkisi olduğu bilinen her teknolojik ürün gibi televizyon ve bilgisayarların da özellikle gelişmekte olan çocuğun zihinsel- algısal gelişimini, fiziksel ve sosyal-duygusal gelişimini olumlu ve olumsuz olarak etkilediği düşünülmektedir. Bu ürünlerin çocuk üzerinde nasıl bir etki yaratacağı öncelikle kullanım sürelerine, kullanım amaçlarına, ailelerin ve diğer ilgililerin bu konudaki yaklaşımlarına bağlı olacaktır.

Bu nedenlerden dolayı okul öncesi dönemdeki çocukların televizyon izleme, bilgisayar oynama davranışlarının görsel ve motor becerilerini etkileyebileceği düşünülerek bu araştırmaya karar verilmiştir.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı, okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyonları televizyon izleme, bilgisayar oynama ve diğer değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap aranacaktır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni 5-6 yaş grubu çocukların görsel-motor entegrasyonu, bağımsız değişkenleri ise, cinsiyet, evde bilgisayarın olup olmama durumu, bilgisayar oynama süresi, günlük bilgisayar başında geçirilen zaman, bilgisayarda oynanan oyun türü, günlük televizyon başında geçirilen zaman, okulun eğitim sistemi (tam/yarım gün), çocuğun daha önce okul öncesi eğitimi alıp almama durumu, annenin çalışma ve eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumudur. Bu araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmamızın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır.

- 1- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 2- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları evde bilgisayar olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları bilgisayar oynama sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları günlük bilgisayar başında geçen zamana göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 5- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları bilgisayarda oynanan oyun türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 6- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları günlük televizyon başında geçen zamana göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 7- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları okul eğitim sistemine (tam/yarım gün) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 8- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 9- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- 10- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 11- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 12- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.2.2. Denenceler

- 1- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 2- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları evde bilgisayar olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 3- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları bilgisayar oynama sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 4- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları günlük bilgisayar başında geçen zamana göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 5- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları bilgisayarda oynanan oyun türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- 6- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları günlük televizyon başında geçen zamana göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

7- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları okul eğitim sistemine (tam/yarım gün) göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

8- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

9- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

10- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

11- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

12- Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Algı, duyuşal verileri sınıflandırıp yorumlayarak çevredeki olay ve nesnelere anlam verme sürecidir. Görsel açıdan gelen uyarıları tanıma, bu uyarılar arasındaki farkları belirleme ve önceki edinimlerle bir araya getirerek yorumlama becerisine ise, görsel algılama denir. Bu beceri, bilişte oluşmaktadır (Cüceloğlu, 1991).

Algısal becerilerin geliştiği ve etkin olarak kullanılmaya başlandığı yıllar okul öncesi ve ilköğretim yıllarını içine alan 3 ila 7 yaş dönemidir. Algısal becerilerin belirgin olarak geliştiği bu dönemde çocuklar, objeler üzerine düşünür, yeni düşünceler üretir, karşılaştırır, sınıflara ayırır ve sonuçlandırır. Çocukların temel öğrenme gelişimi ve bilgi kazanım gelişimi için en uygun zamanın 5-6 yaş

dönemi olduğu psikologlarca belirtilmiştir. Bu nedenle bu dönemdeki 5-6 yaş grubu çocukların dikkat, algı, öğrenme vb. yeteneklerin geliştirilmesi son derece önemlidir. Çocukların bu gelişim dönemindeki becerilerinin geliştirilebilmesi için ise işitsel ve görsel destekleyicisi olan araçların kullanılması önerilmektedir. (Demirci, 2010).

Televizyon bu anlamda çocukları etkilemek için çok büyük bir güçtür. Yapılan çoğu araştırma TV izlemenin çocuklar üzerine hem negatif hem de pozitif etkilerinin olduğunu belirtmektedir. Bazı araştırma sonuçlarına göre TV izlemenin okul öncesi eğitim çağındaki çocukların bilişsel ve davranışsal gelişimleri üzerine negatif etkileri vardır. Ancak bazı araştırmalar da yüksek kalite içerikli programların okul öncesi çocukların bilişsel ve davranışsal gelişimlerini arttırabileceğini göstermiştir (Çelebi, 2014).

Çocuklar için TV izleme süresinin oranı cinsiyet, ırk, kültür, ilgi ve merak, aile içi ilişkilerin yapısı gibi özelliklere göre değişiklik gösterilebilir. Ayrıca yaşla ve gelişimle ilgili farklılıklar da çocukların TV programlarına olan ilgilerini farklılaştırabilir (Çelebi, 2014).

Bireylere ve dolayısıyla çocuklara yeni fırsat ve olanaklar yaratmakla birlikte bazı sakıncalar getiren diğer teknolojik araç ise, bilgisayarlardır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Günümüzde bilgisayar ve bilgisayar türevlerinin özellikleri bakımından televizyondan daha donanımlı olmaları ve birçok işlevlerinin olması nedeniyle daha fazla tercih edildikleri dolayısıyla hayatımızın her alanında yer aldıklarını görmekteyiz. Özellikle çocuklar için, bilgisayar ve bilgisayar türevlerinin görsel işitsel duyuya hitap etmesi, geri dönüt imkanı tanınması, kullanıcı merkezli olup yönlendirilebilir olması, eğlendirerek hoş vakit geçirmeyi sağlaması, kazanma ya da kaybetme ihtimalinin heyecanını yaşatması gibi işlevlerinden ötürü küçük yaşlardan itibaren çocuklar tarafından tercih edilen ve bolca başında zaman geçirilen aletler olmuşlardır.

Çocuklar için, bilgisayar başında geçirilen sürenin değişkenliği, evde bir bilgisayarın olup olmamasına, ailenin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yapısına, cinsiyete, yaşa, aile içi ilişkilere, ilgi ve meraka bağlı olabilmektedir.

Algılamanın bilişsel bir süreç olduğu, çocukların görsel algılama yetenekleri yoluyla çevrelerindeki uyaranların farkına vardıkları ve her yeni uyaranla zihinlerindeki var olan yapıları yeniden düzenledikleri bilinmektedir. Algılama yeteneğinin belirli kavramların kazanılmasında etkili olduğu, görsel algı ile motor yetenekleri koordine etme becerisi olan görsel motor koordinasyonun ise, yaşamın her alanına uyum sağlamak için gerekli olduğu, bu alanlarda ortaya çıkabilecek eksikliklerin, yetersizliklerin ya da gecikmelerin çocuğun akademik başarısında, sosyal ilişkilerinde, benlik algısında hatta tüm yaşamında olumsuzluklara yol açacağı ifade edilmektedir.

Bu kapsamda çocuklarda yeni bir yaşam biçimi yaratacak kadar güçlü etkilere sahip televizyon ve bilgisayarın, çocukların görsel algılarına ve görsel-motor koordinasyonlarına dolayısıyla akademik başarılarına ne denli etki ettiğinin araştırması önemlidir.

Yapılan literatür taraması sonucunda genellikle televizyon ve televizyon programlarının çocukların gelişim süreçlerine etkisinin ve çocuklara verilen bilgisayar destekli eğitimin bazı değişkenler üzerine etkisinin incelendiği görülmüştür. Bu nedenle bu kapsamda yapılacak bir çalışmanın ebeveynlere, eğitimcilere ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Araştırma bulguları Niğde İli 2014-2015 eğitim öğretim yılı M.E.B bağlı ilköğretim okullarının bünyesindeki anasınıfı öğrencileri ve özel anaokullarındaki okul öncesi öğrencileri ile sınırlıdır.
- 2- Beery Görsel-Motor Entegrasyon Testi uygulanan, örneklem grubuna seçilen 5-6 yaşında 370 çocukla sınırlıdır.
- 3- Araştırmada ele alınan görsel algı alanları, Beery Görsel-Motor Entegrasyon Testi'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul Öncesi Dönem: Yaşamın ilk altı yılı olarak adlandırılan, beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur (M.E.B.,2013).

Algı: Bir ya da birden fazla duyu organının beyinde kaydettiği uyarıcının yorumlanmasıdır (Turan, 2006).

Görsel Algılama: Bireyin gördüğünü kavrama yeteneğidir. Göze gelen uyarıcılara anlam verilmesi ve yorumlanmasıdır (Şahin-Arı, 2007).

Göz-Motor Koordinasyonu: Görmeyi, beden hareketleri ya da bedenin bölümleri ile koordine etme becerisidir (Tuğrul ve diğerleri 2001).

Beery (VMI) Görsel-Motor Entegrasyon Testi: Kâğıt ve kalemle kopyalamaya dayanan ve birbirini izleyen geometrik şekillerden oluşan gelişimsel bir testtir. Bireylerin, görsel motor becerilerinin (el-göz koordinasyonu) ölçülerek değerlendirilmesi için tasarlanmıştır (Beery, Beery ve Evans, 2004, Akt: Demirci, 2010).

BÖLÜM II

Bu bölümde okul öncesi eğitim, algı, görsel algılama hakkında bilgi verilmiş ve konu ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Okul öncesi dönem, çocuğun doğduğu günden, temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin temellerinin atıldığı dönem olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi eğitim ise, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, çocukların bedensel, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan eğitim süreci şeklinde ifade edilmektedir (Cömert ve Aktan-Kerem, 2003).

Çeşitli ülkelerde çocuk psikolojisi üzerine yapılan çalışmalar, 0-6 yaş döneminin kişinin geleceğini belirlemedeki etkisinin önemli olduğu fikrini ortaya çıkarmıştır (Oktay, 2002). Bu dönemde çocuğun bakımı, korunması, sağlığı ve beslenmesi kadar aile ortamının ona sağladığı sevgi ve şefkate son derece önemlidir. Ama bunların yanı sıra önemli olan bir diğer nokta ise, bireyin gelişimini tüm yönleri ile destekleyebilecek sosyal ve fiziksel ortamdır. Bu dönemdeki yaşantılar çocuğun, gelecekte nasıl bir birey olacağı konusunda büyük ölçüde belirleyicidir. Zira bu dönem çocuğun dıştan gelecek etkilere karşı en savunmasız olduğu dönemdir. Bu dönem çocuğun gelişmesinin hızlı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu dönemlerden biridir. Dolayısıyla bu dönemde çocuğa verilenlerle, çeşitli nedenlerle verilemeyenlerin onun ilerideki gelişimi açısından son derece önemli olduğu söylenebilir (Oktay ve Unutkan, 2005).

2.2. Algı

Bireyler arasındaki anlayış farklılıklarının temelinde olayları algılama şekilleri yatar.

Bireyler dış ortamdan aldıkları bilgiyi duyum ve algı olarak iki farklı boyutta işlerler. Bireyin çevresinden gelen uyarıları duyu organları ile ve iç basıncı duyan iç alıcılarla alması duyum olarak ifade edilmektedir. Bir duyu organı işleyiş olarak, ilk etapta dış dünyadan gelen uyarıcıları alır daha sonra alınan uyarıcılar işlenir ve tepkiye dönüştürülür, tepki sonucunda geri dönüt sağlanarak yeni girdilerin kazanımı sağlanır. Bireyin çevresiyle olan etkileşimini duyu organlarının çevreden aldığı duyular gerçekleştirilmektedir.

Duyum, duyu organlarının çevreden gelen sinyalleri sinirsel bir tepkiye dönüştürerek beyindeki merkeze iletmesi, gelen etkinin beyin tarafından algılanarak anlamlı hale getirilmesi süreci olarak ifade edilmektedir. Duyum sürecinin meydana gelebilmesi, alınan uyarıcının duyum eşiğini aşması ile mümkündür. Duyum eşiği duyu organı tarafından algılanan etkinin duyabileceği en düşük duyarlık seviyesidir. Çevreden gelen koku, tat, ışık, ses, dokunma, acı, ısı gibi fiziksel etkilerin, duyu organları tarafından anlamlandırılabilmesi, duyum eşiğini aşabilecek düzeyde olması ile ilişkilidir. İnsanların duyu organlarının duyum eşiği bireysel farklılıklar göstermektedir (Başaran, 1997).

Duyulara devamlı ve aynı biçimde tekrarlanarak gelen etki neticesinde ayırım ve duyum eşiği artar, bu durumda oluşan etkinin beyindeki uyarıcılık kuvveti kaybolur buna duyusal uyum denir. Şayet bir duyu organı bir etkiye devamlı olarak maruz kalıyorsa ve uyarıcıda ayırım eşiğini aşacak bir farklılık meydana getiriyorsa, duyu organının duyum eşiği ve ayırım eşiği artmaktadır. Bireyde daha önce oluşan etki bir daha oluşmamaktadır (San-Bayhan ve Artan 2005). Örneğin, ders çalışırken müzik dinleyen bireyin bu sesten rahatsız olmaması gibi.

Algıyı, duyular hakkında yorum yapma, yapılan bu yorumları anlamlı hale getirme süreci olarak tanımlayan Morgan (1995), duyusal olarak elde edilen verilerin, bir bütünsel örüntü şeklinde bir araya getirilmesi ile ortaya çıktığını

savunur. Algılama ise, dış dünya ile iletişimin sağlanması için duyu organları tarafından gelen uyarıcıların yorumlanması ve onların anlamlı hale getirilmesidir (Yüksel, 2009).

Algılama anında beyin, duyu organlarından gelen başka duyuları, toplumsal ve kültürel etkileri de hesaba katar. Gelen duyuları seçme, bazılarını ihmal etme, bazılarını kuvvetlendirme, arada olan boşlukları doldurma ve beklentilere göre anlam verme bu aşamada yapılır (Cüceloğlu, 1993). Yani zekanın işleyişiyle ilgili veriler belirlenerek, bir araya getirilerek, yorum yapılarak, zihne alınarak anlamlı şekle dönüşmesi sağlanmakta ve bunların hepsi algılayıcıya özgü bir şekilde oluşmaktadır (Senemoğlu, 2009).

Algılama bireyin beklentileriyle doğru orantılıdır. Bireye gelen uyarıcılar doğrudan algılanmaz. Algılamada bireyin zihinsel alt yapısı, geçmiş yaşantısı, edindiği ön bilgiler, güdülenmişlik düzeyi önemli rol oynar. Dolayısıyla algılanan bilgi “objektif gerçek” değil “algılanan gerçek”tir (Senemoğlu, 2002).

2.2.1. Algıyı Etkileyen Etmenler

Algıyı etkileyen etmenler arasında dikkat, hazırlayıcı kurulum, güdülenme, öğrenme ve duyuusal yoksunluk sayılmaktadır.

2.2.1.1. Dikkat

Algının en belirgin özelliklerinden biri seçici oluşudur. Çevremizde pek çok uyarıcı bulunmaktadır. Organizmanın bu uyarıcıların hepsini birden seçip tanıması mümkün değildir. Dolayısıyla uyarıcılardan ancak birkaçını belirgin olarak algılarız. Çoğunlukla da çevremizde dikkatimizi verdiğimiz nesne ve olayları algılarız.

Dikkat, algılamaya hazır değildir. Dikkat bize sunulan uyarının doğası kadar, ilgi ve güdülerimize de dayanır (Köknel, 1998). Bir mağazaya giren iki bayandan çantaya ihtiyaç duyan çantalara, ayakkabıya ihtiyaç duyan ise ayakkabılara yönelmektedir.

Dikkatimizi çeken uyarıcı özelliklerinden bir diğeri de uyarıcının büyüklüğüdür. Uyarıcı büyüdükçe dikkatimizi daha çok çeker. Aynı biçimde uyarıcının şiddeti de dikkati etkiler. Parlak renkler, yüksek sesler, şiddetli acı, kuvvetli koku hemen dikkatimizi çeker. Renkli uyarıcılar, renksiz uyarıcılardan daha kolaylıkla dikkatimizi çeker. Renkler arasında da, saf renkler, karışık renklerden daha çok dikkati çeker. Tüm saf renkler arasında da kırmızı ve mavi, sarı ve yeşile göre dikkati daha çok çeker (Cüceloğlu, 1993).

2.2.1.2. Hazırlayıcı Kurulum

Çevredeki uyaranlara ilişkin özellikler kadar bireyden kaynaklanan ve birçok uyarıcı yerine bir ya da birkaç uyarıcıya dikkat etmesine neden olan etkenler de vardır. Bireyin birden fazla uyarıcı arasından sadece bir veya birkaçını algılayıp bu uyarıcılara tepki verme haline “hazırlayıcı kurulum” denmektedir. Hazırlayıcı kurulumla aralarında yakın ilişki bulunan aktif bir uyarana dair bilginin anlamlı olmasıdır. Bireylerin ilgilerini çeken, bireyler için anlam ifade eden durumlara dikkat etme ihtimalleri, anlam ifade etmeyen durumlara göre daha fazladır. Gece ağlayan bebeğinin sesini duyan bir anne, kapının sesini duymayabilir. Bu, annenin neyi algılamaya hazır olduğu ile ilgilidir (Morgan, 1995).

2.2.1.3. Güdülenme

Algı güdülerden etkilenmektedir. Güdü, görmek istediklerimizi görme, duymak istediklerimizi duyma yolunda bir eğilime yol açar. Böylelikle gereksiz bilgiler önemsenmemeye başlanır. Görmek ve duymak istediklerimizi seçici olarak algılamak, ön yargıları sürdürmek anlamındadır. Dolayısıyla önyargılarını sürdüren kişiler görmek ve duymak istediklerine odaklanırlar (San-Bayhan ve Artan, 2005).

2.2.1.4. Öğrenme

Daha önceden yaşantılar yoluyla algılanan nesne ve olayların hafızada izleri kalır. Yeni bir nesne ya da olay algılanacağı zaman geçmiş yaşantılara ait zihinde

bulunan izler ile yeni algı bir araya gelir ve yepyeni bir manaya sahip olur (Köknel, 1998).

2.2.1.5. Duyusal Yoksunluk

Kişiler, normal duyusal yaşantılarından yoksun bırakıldıklarında da kişilerin algılarında değişiklik oluşabilmektedir. Bozulma, yetersizlik ve yoksunluk gibi duyusal yaşantılara etki eden bazı değişiklikler, algılamayı hatta bu duruma bağlı olarak bilişsel, bedensel, duyusal yeteneklerin ilerlemesini negatif yönde etkileyebilmektedir. Duyusal açıdan herhangi bir sıkıntısı olmayan kişiler üzerinde yapılan araştırmalarda, bu kişilerin belli bir süre duyusal uyarıcılardan uzak tutulduklarında algılarında mühim farklılıkların meydana geldiği belirlenmiştir (Morgan, 1995).

2.2.2. Algı Gelişimi

Algılama kabiliyeti doğuştan mı gelir, yoksa algılamanın temelinde sonradan öğrenilmiş beceriler mi yatar" sorusu, felsefe tarihi içinde çokça tartışılan bir soru olmuştur. Descartes ve Kant, bu kabiliyet ile doğduğumuzu; Berkeley ve Locke ise çevremizle olan yaşantımız sonucu algılama tarzını öğrendiğimizi iddia etmişlerdir (Yüksel, 2009). Günümüzde çoğu bilim adamı genetik yapının ve yaşantıların algıyı etkilediğini savunmaktadır.

Kendi çocuğunun algısal ve kavramsal gelişmesi üzerine çalışmış olan Piaget (1954) algısal becerilerin, doğum sırasında son derece zayıf bir biçimde geliştiğini savunmuş, benzer biçimde Hebb (1949) da insanların algısal gelişiminin uzun ve yavaş bir süreç olduğunu ve bu süreçte insanların dünyayı algılama biçimlerinin deneyimle şekillendiğini iddia etmiştir (Gordon, 2004).

Psikologların çoğu "Birçok algısal yetenek doğuştan gelir; fakat çok sayıda başka algısal süreçler de öğrenmeye dayalıdır" düşüncesindedirler. Doğuştan gelen yetenekler ve sonradan öğrenilen beceriler birbirlerini sürekli etkiler. En doğru bilimsel yol, her iki etkenin, yani doğuştan getirilen yeteneklerin ve çevreyle etkileşim sonucu öğrenilen becerilerin, algılamanın temelinde yattığını kabul

etmektedir. Bazı tür algılama süreçlerinde doğuştan getirilen yetenekler, başka tür algılamalarda ise, sonradan öğrenilen beceriler daha büyük rol oynar (Cüceloğlu, 1993).

2.2.2.1. Bebeklikte Algı Gelişimi

Doğum anından itibaren bebekler, çevreleriyle nasıl etkileşim kuracakları hakkında öğrenme sürecine girerler. Bu etkileşim hem motor hem de algısal bir süreçtir. Algı, kendimiz hakkında ne olup bittiğini yorumladığımız ya da anlamlandırdığımız duyuşsal bilgi ya da duyuları içeren sürece karşılık gelir.

Yeni doğanlar her türlü uyarıyı (görsel, işitsel, koku ve tat alma, dokunma ve devinimsel) çeşitli duyu modelleri aracılığıyla alırlar. Bu uyaranlara karşılık verirler; ancak bu karşılıklar minimum düzeydedir. Duyuşsal uyarı, depolanmış bilgi ile birleştiğinde, bu duyular bebek için anlamlı hale gelir ve algı olarak ifade edilir (Aral ve Yücelyiğit, 2014).

Yeni doğanlar, duyuşsal uyarıcılara çok az anlam verirler ya da hiç anlam vermezler. Depolanmış bilgiyi, yeni gelen bilgi ile bütünleştirme yeteneği hiç gelişmemiştir. Ancak zamanla, annesinin yüzünü tanır. Bir şeyin üç ya da dört kenara sahip olduğunu bilir. Daha sonra bunu üçgen ya da kare olarak isimlendirir. Bebeklerde hem motor hem de algısal yeteneklerin gelişimi olgunlaşma ve deneyime bağlıdır (Özer ve Özer, 2002).

Bornstein (2005) göre, bebekler algıyı çevrelerindeki yükseklik, derinlik ve renk gibi özellikleri ayırt etmek için kullanırlar.

Doğumdan sonraki ilk ayda bebek, görüş alanına giren kırmızı bir topu çok kısa bir süre gözlerini odaklaştırıp 30 dereceden 60 dereceye kadar takip edebilir. 1 ila 4 aylık bebekler ise artık görüş alanına giren nesnelere göz ile takip edebilir (Ataman, 2004).

Bebekğin görsel dikkati ilk 2 ayda nesnelere yöneliktir. Fakat 2. ayın sonundan itibaren bebeklerin görsel dikkati, nesnenin konumundan çok, nesnenin kendine dönmeye başlar (Yavuzer, 2013). Derinlik algısının ise bebeklik

döneminin ilk aylarıyla başladığı ve erken çocukluk dönemi boyunca geliştiği savunulmaktadır (Öztürk, 2014).

Bebekte algısal yeteneğin gelişimi deneyim ve olgunluğun sonucudur. Olgunluk, algıdaki keskinlik artışının gelişiminde önemli bir rol oynar; ancak keskinlikteki ilerleme daha çok deneyimle gerçekleşir. Bebekler bazı algısal yeterliliklerini sadece deneyimle edinebilirler. Bebeğin algısal gelişimi de sonraki faaliyetlerinin temelini oluşturur (Aral ve Yücelyiğit, 2014).

2.2.2.2. Üç- Altı Yaşta Algı Gelişimi

Bebeklikte algısal gelişimin iki temeli olan olgunlaşma ve deneyim kazanma erken çocukluk döneminde de etkisini sürdürmektedir (Erdem, 2006). Algılama yeteneği 3-7 yaşlar arasında hız kazanır (Yalçın, 2010). Bu dönemde çocuğun kavram dağarcığı gelişir ve çocuk yeni fikirler üretir. Bu kavram ve fikirler çocuğun çevresini anlamasına, yorumlamasına, eski ve yeni algılarını karşılaştırmasına, dolayısıyla çevresi ile ilgili daha fazla bilgi edinmesini sağlar.

Bebeklik döneminde nesnelere bir bütün olarak tanırken zamanla nesnelere arasındaki farklılıkları ve ayrıntıları görmeye başlar. Uzaklık, yön, bakış açısı, ışık, gölge gibi etkilere rağmen bir nesnenin aynı nesne olduğunu yani değişmediğini algılamaya başlar. Buna nesne değişmezliği denir. Nesne değişmezliği ancak 2-3 yaşlarında gerçekleşmektedir. Bu yaşlardan önce nesnelere gerçek özelliklerine ilişkin fikirler net değildir. Çocuk uzakta iken küçük görünen bir arabanın yaklaştıkça büyüdüğünü düşünebilmektedir (MEGEP, 2006).

Erken çocukluk döneminde çocuk, karmaşık bir şekli bütün olarak algılar; fakat ayrıntılara dikkat etmez. Altı yaşından sonra ayrıntılara dikkat etmeye, ayrıntıları birleştirmeye ve bütünleyici bir algılamaya yönelir. Böylece bütünü, parçaları, parçaların birbiriyle ve bütünle olan ilişkilerini aynı anda algılamaya gerçekleştirebilir. Algı için ön koşul, şekil ve zemin ayrımıdır (MEGEP, 2007).

Şekil-zemin ayrımı sadece görsel algıyla ilişkili değildir. Bilinçli olarak gerçekleştirilen diğer duyu algılamalarında da şekil-zemin ayrımından söz

edilmektedir. Şeklin zemininin ayırt edilebilmesi karmaşık ya da çok boyutlu objelerin algılanmasını kolaylaştırır. 4 yaş çocuğu geometrik şekiller hariç, üst üste binen ve şekil içine gizlenen gerçek figürleri temsil eden şekillerin şekil-zemin ayrımını yapmada daha başarılıdır. Örneğin; çiçeklere gizlenmiş arıları ya da ağaçlara gizlenmiş kuşları ayırt etmesi. Çocuklar 5,5- 6,5 yaşlarına gelmelerine rağmen henüz daha geometrik şekillerin şekil-zemin ayrımında başarı gösterememektedirler. Örneğin; bu gelişim döneminde olan çocuklara karmaşık bir şeklin içinden iki tanıdık geometrik şekli bulmaları istendiğinde başarısız olmuşlardır. 8-10 yaş döneminde dahi çocuklar karmaşık ve çok boyutlu şekiller içerisindeki tanıdık şekilleri bulmada zorlanabilmektedirler. Nitekim çocukların şekli zemininden ayırt edebilmeleri yönündeki başarıları 10-13 yaş dönemlerine tekabül eder ve bu dönemlerde artış gösterir. Şekli zemin ayrımı ergenliğe kadar gelişen bir süreçtir (Fişek ve Yıldırım, 1983).

2.3. Görsel Algılama

Kişi, içinde bulunduğu çevreye ilişkin izlenimlerinin önemli bir kısmını görme duyusu yoluyla oluşturur. Görme duyusu kişinin çevresini algılamasına, anlamlandırmasına ve çevresiyle ilişki kurmasına yardımcı olan önemli bir boyuttur. Çünkü duyu organları aracılığı ile algıladığımız bilgilerin %80'i görme organımız ile gerçekleşir.

Kişi, yaşamının her anında çevresinde pek çok şeyle, durumla, olayla, nesneyle, insanla, başka canlılarla vb. karşılaşır. Kısacası birey, çok çeşitli renklerden, biçimlerden, cisimlerden oluşan bir görüntü kalabalığı ile çevrilidir. Burada bireyin, neyi görmek istediği, kendisini kuşatan görüntü karmaşası içinden neyi görmeye gerek duyduğu görsel algılamanın gerçekleşmesi sürecinde önem taşımaktadır (İnceoğlu, 2010).

Kişi görsel algılama esnasında, gördüğü objeye ait bilgiyi anlayabilmek için görsel uyarınları anlamlı olarak organize eder, bu bilgileri sınıflara ayırır ve bu bilgilere ait genellemeler yapar (Erdem, 2006).

Scheiman (1997) görsel algıyı, kişi tarafından algılanan görsel bilgiyi, kişinin zihninde yorumlayabilme, anlamlı hale getirebilme ve bu bilgiyi tanımlayabilme becerisi olarak ifade etmiştir. Frostig (1964) görsel algı kavramını, görsel uyarıcıları tanıma, fark etme, gruplama ve eski yaşantılarıyla ilişkilendirip yeniden şekillendirebilme yeteneği olarak açıklanmaktadır. Görsel algının sadece doğru görme yetisi olmadığını, görsel uyarıcıları beyinde yorumlama yetisi olduğunu ifade eder (Akt: Brown, 2008).

Çocuğun okul çevresine uyum sağlama ve öğrenebilme yeteneği üzerinde görsel algı becerisi önemli bir etkidir. Görsel algı becerisi yalnızca görsel yeteneklere sahip olunmasında etkili değildir. Ayrıca çocuğun kavram kazanımında da etkilidir. Dolayısıyla algılamada sorun yaşayan çocukların bilgi edinimleri de sınırlı kalmaktadır (Demirci ve Tepecik, 2012). Görsel algılama becerisi alanındaki zorluklar, okuma, imla, el yazısı ve matematik problemleri dahil olmak üzere çocuklara yönelik mesleki performans ve fonksiyonel beceri alanları üzerinde de bir dizi olumsuz etkiye sebep olmaktadır (Brown, 2008).

Maslow, Frostig, Lefever ve Whittlesey (1964), görsel algılamayı, göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin ayırımı, şekil değişmezliği, mekânda konumun algısı ve mekânsal ilişkilerin algılanması olmak üzere beş alt alana ayırarak incelemişlerdir.

Göz-motor koordinasyonu: Görme eylemi, beden aksiyonu ve her bir kısmı ile uyum gösterme becerisidir. Görme yeteneğine sahip bir kişi bir nesneyi eline aldığı vakit elleri kişinin görme duyusuyla yönetilmiş olur. Bütün devinimlerin başarı göstermesi göz ve motor yeterliklerin eksiksiz uyumunu gerekli kılar (Ercan, 2009). Koşma, atlama, zıplama, yazı yazma, resim yapma, eline bir şey alma ya da engel atlama hareketleri gözle yönlendirilir. Kişilerin çok kolay yapabildikleri hareketler için dahi göz-motor koordinasyonu gerekir (Erdem, 2006).

Öztürk (2014)'e göre görsel-motor koordinasyon, hareket halindeki objeleri takip etme ve yakalama tahminleri yapma yeteneğidir. Görsel yeteneklerin gelişimi erken bebeklik döneminde başlar ve yaşla birlikte gelişir.

Şekil-zemin ayırımı: Bir nesneyi ya da şekli çevresindekilerden ayırma yeteneğidir (Öztürk, 2014). İnsan beyni, dikkatin odaklandığı uyarıyı diğer uyarılar arasından ayırt edebilecek biçimde yaratılmıştır. Dikkatin odaklandığı uyarıcılar, zihinde belli bir şekil meydana getirirken dikkatin odaklanmadıkları ise zemini meydana getirmektedir. Dolayısıyla beynin zemin üzerinde dikkatini yoğunlaştırdığı şey şekil, şeklin gerisinde kalan ve algı alanına girmeyen şey ise zemindir. Ancak dikkate bağlı olarak zemin ile şekil yer değiştirebilir (Senemoğlu, 2009).

İlgili nesneyi, şekli arka plandan net bir şekilde ayırmak başarı için çok gereklidir. Bu algısal niteliğin çocuklarda halen gelişmekte olduğunu kavramak gerekir. Okul öncesi dönemdeki çocuk, özellikle karmaşık bir şekli bütün olarak algılar, ayrıntılara dikkat etmez. Altı yaşından sonra ise ayrıntılara dikkat etmeye, ayrıntıları birleştirmeye ve bütünleyici bir algılamaya yönelir. Bu durumda bütünü, parçaları, parçaların birbirleriyle ve parçaların bütün ile olan ilişkilerini aynı anda algılamaya başlayabilir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2011).

Görsel şekil-zemin algısının gelişimsel doğasıyla ilgili olarak Williams (1983), Frostig ve ark. (1966) 8-10 yaşlar arasındaki şekil-zemin algısının istikrarlı olduğunu öne sürmüştür. Ancak bundan önce 3-4 yaşlar arasında yavaş bir gelişim gözlenirken 4-6 yaşlar arasında büyük bir gelişim gerçekleşir. 6 ve 7 yaşlar arasında daha küçük değişiklikler gerçekleşirken 7 ve 8 yaşlar arasında küçük atılımlar oluşur. Williams daha sonra şekil zemin algısının 8-13 yaşları arasında artarak hassaslaştığını ve hatta 17 veya 18 yaşlarına doğru gelişimin devam ettiğini öne sürmüştür. Olgunlaşmış bir şekil-zemin algısının görsel-motor olgunluğunun yanı sıra, dikkat elementlerini de içerdiği düşünülür (Akt: Öztürk, 2014).

Şekil değişmezliği: Herhangi bir objenin, biçimine, durumuna ve ebadına dair niteliklerin değişik görüntülerine karşın farklılık göstermeden algılanmasıdır.

Objenin durağan bir şekilde algılanmasında rengi, büyüklüğü ve açıklığı etkili olmaktadır. Büyüklük sabitliği; objenin sahip olduğu büyüklüğü değişikliğe uğratan etkenlere bağlı kalmadan algılanması, açıklık sabitliği; nesnenin yansıttığı ışığın miktarına bağlı kalmadan objenin açıklığına dair özelliğın bilinmesi, renk sabitliği ise nesnenin sahip olduğu rengin zemine bağlı kalmadan fark edilebilmesi şeklinde tanımlanabilmektedir. Fiziki açıdan tüm bu uyarılardaki değişikliklere karşın, objelerin sahip olduğu görüntüler algı esnasında değişikliğe uğramaz. Durumun bu şekilde devamlılık göstermesine algılama sabitliği, algısal değişmezlik adı verilir (Reinartz ve Reinartz, 1975, Akt: Erdem-Özat, 2010).

Mekânda konunun algılanması: Bir nesnenin mekândaki konumunun algılanması, en az iki şeklin birbiri arasındaki ya da tek bir şeklin kendisiyle oluşturduğu ilişkiyi algılama becerisidir. Şekli oluşturan kısımların birbiri ile olan pozisyonlarının ayırt edilmesi (şeklin yapısı, eğimi, zemine göre konumu) bilişsel süreçler içerisinde meydana gelmektedir. Dikkatin bu süreç içerisinde önemli bir yeri vardır (Çağatay, 1985). Mekânsal konum algılamasında problem yaşayan çocuklar nesnelerin ve yazılı sembollerin aralarındaki ilişkiyi anlamakta zorlanabilirler. Nesnelerin kendi pozisyonlarına göre doğru ve düzgün olan durumlarını algılamada güçlük çekebilirler. Örneğın, “q” yu “p”, “d” yi “b” olarak “ev” i “ve” “3” ü “E”, “9”u “6” şeklinde, “12” yi “21” olarak, “kaya” yı “ayak” şeklinde algılayabilir. Dolayısıyla okurken, yazarken, matematiksel çalışmalarda başarılı olamayabilirler (Mangır ve Çağatay-Aral, 1990).

Mekânsal ilişkilerin algılanması: birden fazla objenin birbirleriyle ve kendileriyle olan uzaklıklarının, açıların, birbirinin içinde, üstünde, yanında olma durumlarının algılanması yeteneğidir. Mekânla konunun algılanmasından sonraki aşama mekân ilişkilerinin algılanması aşamasıdır. Bu ilişkinin algılanabilmesi şekil ile zemin arasındaki ayrımı içerir (Senemoğlu, 2009).

Çocukların ilk etapta fark ettikleri buldukları mekândaki kendi konumlarıdır, daha sonra çevrelerinde bulunan objelerle olan ilişkileri, yakınlık, uzaklık, boyut gibi durumları görsel algı ile fark etmeye başlarlar (Reinartz ve Reinartz, 1975, Akt: Turan, 2006).

2.3.1. Görsel Algı Gelişimi

Gelişim, organizmanın doğum öncesinden itibaren bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden olgunlaşma ve öğrenme etkileşimiyle devamlı ilerleme kaydetmesidir. Gelişim zihinsel, psiko-sosyal ve fiziksel olarak ele alınmaktadır. Gelişim bölümleri doğrudan ya da dolaylı yollardan birbirlerini etkilemektedir (Ertürk ve Akkor-Gül, 2006).

Bu gelişim alanları:

Bilişsel (zihinsel-algısal) Alan: Tüm zihin yetenekleri ve aktiviteleri hatta düşünce organizasyonunu içeren düşünme ve problem çözme ile ilgili zihin süreçlerini kapsar. Algılama, bellek, nedensellik, yaratıcılık, hafıza ve dil gelişimini içerir.

Psikososyal (duygusal) Alan: Kişisel özellikler ve sosyal becerilerle ilgilidir. Sosyal koşullara karşı çocuğun kendine özgü davranışlarını, duygularını ve tepkilerini içerir. Kişilik e kişiler arası gelişim becerilerini kapsar. Sosyal beceriler ve davranışlar gibi kişisel kavramları ve duyguları içerir.

Fiziksel (davranışsal) Alan: Duygusal kapasiteler, motor beceriler, fiziksel özelliklerle ilgilidir. Bireyin bedenindeki temel gelişim ve değişimi kapsar. Bu değişimler uzunluk, ağırlık gibi dış değişimler ve kaslardaki değişimlerdir.

Piaget, çocuğun dünya hakkındaki bilgisi şekillendikçe birbirine bağlı zihinsel gelişim evrelerinden geçtiğini savunur. Bilişsel gelişim, büyüme ve gelişmeyi sağlayan biyolojik etkenlerden çocuğun yaşantılarıyla etkileşmesi sonucu ortaya çıkar ve çocuğun çevresini algılamasını ve anlamlandırmasını sağlayan bir takım süreçleri kapsar (Yavuzer, 2011).

Bu süreçler:

Algılama: Gerek iç, gerekse dış dünyadan edinilen bilgilerin yorumlanması, organize edilmesi ve yeniden bulunmasıdır.

Bellek: Algılanan bilginin bulunup getirilmesi ve depo edilmesidir.

Muhakeme: Bilginin belirli bir anlam çıkarma ve sonuca varma amacıyla kullanılabilmesidir.

Düşünme: Bilginin ve çözümlerin nitelikçe değerlendirilmesidir.

Kavrama: Bilginin iki ya da daha fazla kısmı arasındaki yeni ilişkilerin tanınabilmesidir.

Bilişsel gelişimin anlaşılmasında görsel algılamanın yeri büyüktür. Düşüncenin ve algının gelişiminde de olgunlaşmanın büyük bir önemi vardır. Dünyaya yeni gelen bebek koku alma duyusuna sahiptir, sesleri işitebilir, nesnelere görebilir, tatları alabilir. Vücuduna uygulanan bir basıncı, vücudundaki bir ağrıyı, mekandaki değişimi ve ısıyı hissedebilir. Bebeğin duyuları, doğduğunda olgunlaşmamış olsa da işlevini yerine getirir, zaman içerisinde olgunlaşmayla birlikte çevrede olan değişimler çok daha ileri düzeyde anlaşılmaya ve anlamlandırılmaya başlanır.

Braynt'a göre (1974), bebek bazı görsel özelliklere sahip olarak dünyaya gelir. Hareketsiz nesnelere görme becerisi ile gözleriyle yakın mesafelerde yavaşça hareketli olan nesnelere göz ile takip etme eğilimi bu özelliklerdendir. Yani olgunlaşmamış görme yapısına rağmen bebek sabit görüntüye bakma ve izleme yeteneğine sahiptir (Akt: Koç, 2002).

Bebek doğduktan sonra baş ve gözler uyumlu çalışma eğilimindedir. Birinci ayın sonuna doğru baş ve gözlerle daha uyumlu hareket edebilmektedir. Bir aylık bebekler çevrelerindeki detayları fark edemezler. Bu dönemde eğilim gösterdikleri en önemli şekil insan yüzüyle benzerlik gösteren şekillerdir (Koç, 2002).

Braynt'a göre, bebeklerin baş, göz hareketlerinde ve bakışlarındaki uyumlu davranışları üçüncü ve dördüncü aylarda ortaya çıkmaktadır. Bebekler bu dönemde el ve ayak hareketlerinin farkına varır, gün içerisinde zamanlarının büyük bir bölümünü ise bu hareketleri inceleme ile geçirirler. Bu dönemde incelenen el ve ayak uzuvları, bunların hareketleri ve yönlendirilmeleri nesnelere ilişkin birtakım özellikleri (nesne ağırlığı, yapısı, şekli gibi) elle fark etmesinin ilk aşamasıdır (Koç, 2002). Bu aylarda bebek çevresindeki nesnelere ilgilenmeye başlar.

Bebek beşinci aya geldiğinde nesnelere ilgi eğilimi, yüz üstü yatar pozisyonda vücudunu tamamen hareket ettirmesinden veya bacak ve kol hareketlerinden ibarettir. Bebeğin nesnelere gösterdiği bu ilgi eğiliminde genellikle bacak ve kol motor hareketlerinden ziyade gövdenin motor hareketleri ön plandadır. Bebek altıncı aya geldiğinde kolların gövdeye bağlı olduğu yerde motor gelişim başlar. Bununla birlikte bebek artık ilgisini objeye kollarını uzatarak belli eder. Bebek sekizinci aya geldiğinde ise, artık bir objeyi avuç ile yakalama ve kavrama eylemini gerçekleştirebilir durumdadır (Paktuna -Keskin, 2012).

Desteksiz oturan ve emekleyen bir bebek, devinimsel yeteneklerinin artmasıyla beraber dikkatini çeken, uzanabildiği, yetişebildiği her mekana giderek, gerçek olan ve olmayan nesnelere ile çeşitli denemeler yapıp öğrenme ile ilgili deneyimler kazanır. Bu gelişim döneminde olan bebeklerle yapılan çalışmalarda, bebeklerin derinlik algısını kazanmalarına bağlı olarak tercih yapabildikleri görülmüştür. Yani derin olan kısım ile derin olmayan kısım arasında seçim yaparken kendilerini koruyarak derin kısımdan uzak durdukları sığ olan kısma yöndikleri gözlemlenmiştir (San-Bayhan ve Artan, 2005).

Bebeğin bir yaşından itibaren çevreye ve çevresindeki nesnelere karşı farkındalığı artmıştır. Buna bağlı olarak bebekte nesne sürekliliği gelişmeye başlar. Yani bebeğin gözünün önündeki bir oyuncak alınıp gizlendiğinde, bebek onun kaybolmadığını, varlığını sürdürdüğünü kavramaya başlamıştır (Paktuna-Keskin, 2012).

Bir-iki yaş dolaylarındaki çocuğun, kaba motor yeteneklerinin gelişmesiyle birlikte çevresindeki uyaranları algılaması da artar. Bu dönemde çocuklarda ellerin yetenekli bir biçimde kullanılmaya başladığı görülür. Örneğin, lego yapma, kalem tutma, yemek yerken kaşık tutma, büyük parçaları yerine yerleştirme, tarak tutma gibi durumlarda gayret gösterirler. El-göz uyumu bu dönemde kazanılan bir özelliktir. Ayrıca bu dönemde çocuk görsel ve işitsel algının gelişmesine paralel olarak çevreden gelen uyaranları taklit etmeye başlar (Ercan, 2009).

Çocuklar iki yaşlarına geldiklerinde görme yetenekleri daha gelişmiştir, dolayısıyla geniş açılı şekilleri izlemede daha başarılıdırlar. Bu yaştaki çocuklar üçgen, kare, daire şeklindeki oyuncakları tanıyıp yerlerine yerleştirebilirler. Birden fazla boyuta sahip objelerin bölümleriyle ilgilenirler. Mekânda hızlı bir şekilde hareketli olan objelerle ilgilendiklerinde, çocukta motor devinimlerde uyumsuzluklar görülür. Bunun sebebi şekil-zemin algılama kabiliyeti ve mesafenin algılanmasındaki zorluktan kaynaklanır (İbişoğlu, 1987). İki yaşındaki çocuklar olgunlaşma sürecinde mekânda bulunan farklı boyutları tanıyabilir. Çocuk ilk önce dikey boyutlu şekilleri, daha sonra da yatay boyutlu şekilleri tanır. 2 yaşında çocuk, daha çok dik olarak duran resimlerle ve figürlerle ilgilenir. 3 ila 4 yaşındaki çocuklar, dikey çizgileri yatay olanlardan daha iyi ayırt edebilirler (Şahin-Arı, 2007).

Üç-dört yaş çocuğu nesnelerin tek bir özelliğine göre eşleştirme yapabilir. Nesneleri tek bir özelliğine göre eşleştirebilen çocuk, nesneleri yine tek bir özelliğine göre sınıflara ayırma konusunda da başarı sağlar. İlerleyen yaş aralıklarında ise, daha üst seviyede karışık şekilleri doğru algılayabilir. İki boyutlu nesnelerin görünüşüyle ilgilenirken iç detaylara yoğunlaşır ve geniş ölçüde figürün çevre ölçüsünü göz ardı ederler (Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü, 2000).

6 ve daha ileri yaştaki çocuklar çoğunlukla yatay, dikey ve eğik çizgilerin ayrımını yapmada birtakım zorluklar ile karşılaşabilmektedirler. “b” ile “d” , “p” ile “g” ve bazı simetrik olmayan sayı ile harfleri ayırırken 7 yaşından küçük çocuklar birtakım hatalar yapabilir (Şahin-Arı, 2007).

Dört-yedi yaş arasındaki çocuklar, iki avuca alınan ve oldukça farklı sayıda olan nesnenin hangisinin az ya da çok olduğunu söyleyebilirler. Azlığı ve çokluğu gösterilen nesnelerin görünüşü etkileyebilir. Bir bardak suyun, tabaktaki ve şişedeki duruşu, suyun az ve çok oluşunu tahmin etme konusunda çocuğu aldatabilir. Bu yaşlarda çocukların, nesnelere birbirleriyle karşılaştırarak farklılıklarını söylemede oldukça başarılı oldukları ve figürleri ince noktalarına kadar ayırt edebildikleri görülür. Çocuklar mantıklarından daha çok, görmesine dayanarak varlıkları birbirleriyle karşılaştırırlar. Nesnelerin göz alıcı ve çok belirgin olan yönlerine göre çocuğun yanılması yedi yaşına doğru daha da azalmaktadır (Başaran, 1997).

Görsel olarak ayırım yapabilme, nesnelere birbirleriyle eşleştirme, sınıflara ayırma, zemin ile şekil ayırımı, objeler arasında mekânsal bağ ve görsel hafıza ile ilgili yeteneklerin yedi yaşını bitirdikten sonra kazanılmaya başlandığı belirtilmiştir. Yedi yaşından sonra okul hayatına hazır olan çocuk çok daha yeteneklidir. Uğraştığı konuya daha iyi yoğunlaşarak kendini verebilir, işin detaylarını, benzer yönlerini, başlıklarını, bütün ile parça özelliklerini, oranlarını, kategorik ayırım yapmayı, özelliklerine göre sıralama işini, yani duyu yoluyla sahip olacağı tüm bilgileri işlemeyi, akıl yürütme ve problem çözmeyi becerebilir (Yavuzer, 2012).

2.3.2. Görsel Algı Problemleri

Algı, çocuğun fiziki uyarıcılardan anlamlı bilgiler çıkarma sürecidir. Algının amacı duyuyla elde edilenleri bazı zihin öğeleri ile eşleştirme ve evrendeki olguları anlayabilmedir (Çağatay, 1985).

Görsel algılama becerisi, gelişen bir süreçtir. Görsel algı becerileri erken çocuklukta hızla gelişir ve 11-12 yaş civarında yetişkin seviyesine yaklaşır. Aslında, 9 yaşına kadar çocukların görsel algı becerileri belirginleşmiştir. Örneğin, çocuklarda şekil-zemin algısı 3 ve 5 yaşları arasında hızlı bir gelişim gösterir, 8 ve 10 yaşlarında ise durağanlaşır, 7 ile 9 yaşlarında mekânda konum algısı gelişimini tamamlamıştır. 6 ile 7 yaşlarında şekil sabitliği becerisi hızlı gelişim gösterirken, 8

ila 9 yaşına gelindiğinde sabit duruma gelir. Daha karmaşık mekânsal ilişkileri algılama becerisi çocuk 10 yaşına gelene kadar devam eder ve 10 yaşına geldiğinde yetişkin seviyesine (Tsai, Wilson ve Wu, 2008).

Anlaşıldığı üzere görsel algılama üç ile yedi yaşlar arasında oldukça hızlı bir gelişme göstermektedir. Ancak bu dönemlerde herhangi bir nedene bağlı olarak engellenmiş ya da beyine ait nero-motor yetersizliği olan çocuklarda görsel algılama problemleri ortaya çıkmaktadır. Görsel algı problemi olan çocuk bu probleme bağlı olarak noktaları bir araya getirerek çizi oluşturmada, üç boyutu olan objeleri bakarak bir araya getirmede, nesnelerin biçimlerini, rakamları simgeleri ve harfleri kopya etmede yani akademik yetenek gerektiren alanlarda sorunlarla karşılaşmaktadır. Örneğin, tahtada yazılı olanı defterine yazmada zorlanabilmektedir (Cengiz, 2002).

Algılama yeteneği belirli kavramların kazanılmasında etkili olmaktadır. Bu alanda yaşanan problemler çocuğun nesnelerin boyutunu, şeklini, dokusunu veya renksel niteliklerini eşleştirmesinde, farklılıkları belirlemesinde, gruplamasında ayrıca tanımlamasında, üç boyutlu nesneleri iki boyutlu hale aktarmasında sayısal ve dil becerisi gerektiren derslerde başarısızlığa neden olur (Goldstein ve Britt 1994).

Görsel algı yeteneği çocuğun duygusal durumunu da etkilemektedir. Anaokulunda resim yapmakta, kâğıt kesmekte zorlanan çocuk zamanında okumayı öğrenmekte zorlanacak ve istediğini yazarak anlatmada güçlük çekecektir. Bunların sonucunda da çocuk kendisini beceriksiz, başarısız olarak görmeye başlayacaktır. Kendine olan güveni de azalacaktır (Cengiz, 2002).

Görsel algı bozukluğunun diğer bir biçimi konum örgütlemesindeki aksamalarla kendini gösterir. Çocuk mekânda konum ve mekânsal ilişkileri algılamada problem yaşar. Yön ve zaman belirlemede sorunla karşılaşan çocuk, bu algılama yeteneklerinde, objeler arası ilişkileri idrak etmede, bir sonucun hangi nedene bağlı olduğunu anlamada güçlük çekmektedir. Genellikle sağını ve solunu karıştıran bu çocuklarda yön ve yer kavramları da gelişmemiştir (Ercan, 2009).

Derinlik algısındaki bozuklukta görsel algı bozukluğunun diğeri bir yönüdür. Bu alanda sorunlar yaşayan çocuk denge, uyum, motor yeteneklerinde, amaca yönelik hareket oluşturmada, hareketleri düzenli hale getirmede problemler yaşamaktadır. Ayrıca yaşam becerisi için gerekli olan kıyafet değiştirebilme, beslenme ihtiyacını giderebilme, merdiven inip çıkabilme, koşma, atlama, bir yere tırmanmada, zıplama, bisiklet kullanma, başına gelebilecek bir durumu önlemede zorluklar yaşamakta ve birçok akademik yetenek gerektiren işlemlerde de sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu tip problem yaşayan çocuklar aralıkları yanlış tahmin ederler ve genellikle eşyalara çarparlar. Motor etkinliklerdeki yetersizlikler iyi top oynayamama, bisiklete seri binememe, yazı hızının zayıf olması gibi bu çocukların diğeri bir sınırlılığdır (Cengiz, 2002).

Axner (1985) yaptığı araştırmada okul öncesi dönemde algısal sorunlar yaşayan çocukların, 10 yaşına geldiklerinde de bu eksikliklerin sürdüğünü belirtmektedir (Akt: Howard, 1991). Görsel algı seviyelerinin belirlenmesi, görsel algılama sorunlarının anlaşılması ve gerekli önlemlerin alınması açısından en uygun zaman okul önce dönemdir. Algı ve öğrenme bozukluğu yaşayan çocukların problemleri erken yaşta teşhis edilmez ve bu çocuklar tedaviye alınmazlarsa ilerleyen dönemlerde önemli öğrenme zorlukları ve bu zorluklara bağlı öğrenme bozukluklarının gelişebileceği konusunda araştırmacılar hemfikirdirler. Görsel algı bozukluklarının erken yaşlarda belirlenmesi, çocuğa ve ailesine öğrenme konusunda özellikle de okumayı öğrenmede engelleyici faktörlerin ortadan kaldırılması açısından zaman kazandıracaktır (Yukay-Yüksel ve Yurtsever-Kılıçgün, 2012).

2.4. Konu İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Mangır ve Çağatay (1987), okul öncesi eğitimi alan ve okul öncesi eğitimi almayan çocuklara Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programı Testi uygulamış, araştırma sonucunda cinsiyet açısından gruplar arasında fark bulunmazken; görsel algılama alanlarında okul öncesi eğitimi alanların almayanlara nazaran görsel algılama test puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

İbişoğlu (1987), yaptığı çalışmasında yaşları 4 ila 9 yaş arasında değişen epilepsi tanısı alan ve epilepsi tanısı almayan toplam 64 çocuğun görsel algı gelişimini karşılaştırmıştır. Araştırmaya dahil edilen 64 çocuktan 34' epilepsi tanısı almış, 30'u ise epilepsi tanısı almamıştır. Araştırmada Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda epilepsi tanısı almayan çocukların epilepsi tanısı alan çocuklara göre görsel algı puan ortalamaları arasındaki fark epilepsi tanısı almayan çocuklar lehine anlamlı bulunmuştur.

Somer (1988), Bender Gestalt Görsel-Motor Algılama Testi zerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey değişkenleri dikkate alınarak ilkokul 1 ile 5. sınıflarda okuyan 709 ğrenci katılmıştır. Araştırmada Bender Gestalt Görsel-Motor Algılama Testi, puanlama için Koppitz Puanlama Sistemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız ve erkek çocukların hiçbir yaş düzeyinde Bender puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, sosyo-ekonomik düzeyin ocukların Bender puanını olumsuz etkilediği sonucu bulunmuştur.

Mangır ve ağatay (1990), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden yaşları 5 ila 6 yaş arasında değişen çocuklara görsel algılama ve zekâ ilişkisini incelemek için Stanford Binet Zeka Testi ve Frostig Görsel Algılama Testi uygulanmıştır. Araştırmaya Ankara'da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden anne-baba eğitim düzeyleri lise ya da yüksekokul mezunu olan 20 ocuk dahil edilmiştir. Bu çocuklardan 10 ocuk anaokuluna 10 çocukta anasınıfına devam etmektedir. Araştırma sonucunda, zeka bölümleriyle görsel algılama alanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, anaokuluna ve anasınıfına devam eden çocukların puan ortalamaları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur.

Cengiz (2002), yaptığı çalışmasında görsel algı eğitim programının görsel algı gelişimi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya anaokuluna giden beş buçuk-altı yaş arası 30 ocuk dahil edilmiş ve bu çocuklar deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada görsel algı gelişim alanlarını destekleyen söyleşi, öykü, drama, şarkı, sanat çalışması, oyun kavram çalışmalarından meydana gelen ve araştırmacı tarafından geliştirilen görsel algı

eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada, Deney grubuna bir ay G6rsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubuna ise g6rsel algı gelişimini destekleyici herhangi bir eğitim verilmemiştir. 6n test ve son test olarak Frostig G6rsel Algı Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, G6rsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programı uygulanan ocuklarla G6rsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programı uygulanmayan çocukların son test puan ortalamaları arasındaki fark eğitim verilen çocuklar lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Aral ve B6t6n-Ayhan (2003), yaptıkları çalışmalarında 6 yaşında olup anaokuluna giden çocukların g6rsel algılamaları 6zerinde bilgisayarın etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya, 6 ay bilgisayar eğitimi alan 41 ocuk ile aynı koşullara sahip fakat bilgisayar eğitimi almayan 43 ocuk olmak 6zere toplam 84 ocuk dahil edilmiştir. Araştırmada Frostig G6rsel Algı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 6 ay bilgisayar eğitimi alan çocukların şekil-zemin ayırımı, şekil sabitliği, mekanda konumun algılanması ve mekan ilişkilerinin algılanması puan ortalamalarının bilgisayar destekli eğitim almayan çocuklara g6re daha y6ksek çıktığı, bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Erben (2005), yaptığı araştırmada montessori materyallerinden “geometrik cisimlerin” zihin engelli ve işitme engelli çocukların alıcı dil becerilerinden g6rsel algı d6zeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya toplam 40 ocuk dahil edilirken bu çocuklardan 20 tanesinin zihinsel engeli, 20 tanesinin ise işitme engeli bulunmaktadır. Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu olmak 6zere iki grup oluşturmuştur. Deney grubuna 10 zihinsel engeli olan, 10 işitme engeli olan ocuk dahil edilirken; kontrol grubuna da aynı şekilde 10 zihinsel engeli olan, 10 işitme engeli olan ocuk dahil edilmiştir. Araştırmacının hazırlamış olduğu 6lekle araştırmaya katılan çocukların alıcı dil becerilerinden g6rsel algı d6zeyleri hem uygulama 6ncesinde hem de uygulama sonrasında 6l6lm6řt6r. Oluşturulan deney grubundaki her bir çocuğa ayrı ayrı 6 hafta boyunca haftada 3 defa olmak 6zere Montessori-Geometrik Cisimler yardımıyla uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda bulunan işitme engelli çocukların 6n test ve son test

puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık gözlemlenmezken, zihinsel engelli çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Akdemir (2006), yaptığı çalışmasında görsel algı becerileri için geliştirilen araç-gereç ve oyuncakların zihinsel engelli çocuklarda görsel algı becerilerinin (görsel eşleştirme, görsel ayırt etme, nesnelere arası mekân ilişkisi, şekil-zemin ayrımı) gelişimine, cinsiyet, yaş ve özür türü açısından etkisini incelemiştir. Araştırmaya özel eğitim kurumları ve rehabilitasyon merkezlerine giden 6 ila 12 yaş arası toplam 100 zihinsel engelli çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Görsel Algı Becerilerini Değerlendirme Ölçü Aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, zihinsel engelli çocukların engel türlerinin (öğrenme güçlüğü, mental retardasyon, otizm, down sendromu, epilepsi gibi.) şekil-zemin ilişkisi, görsel eşleştirme, görsel farklılıkları ayırt etme ve objeler arası mekân ilişki alanlarında etkili olduğu, cinsiyetlerinin ve yaşlarının bu alanlarda etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem (2006), yaptığı çalışmasında anaokuluna devam eden 5 ila 6 yaş arasındaki çocukların matematik yeteneklerinin görsel algı becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 68'i 6 yaş, 32'si 5 yaş olmak üzere toplam 100 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada çocukların görsel algı becerilerini ölçmek için DTVP-2 Gelişimsel Görsel Algı Ölçeği ve matematik yeteneklerini ölçmek için ise, Bracken Temel Kavram Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların görsel algı becerileri ile matematik becerileri arasında önemli bir ilişkinin var olduğu görülmüştür.

Turan (2006), alt sosyo-ekonomik düzeyde anasınıfına devam eden ve etmeyen 60-71 aylar arasındaki çocukların görsel algılama davranışında cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne yaşı, baba yaşı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu ve aile yapısı değişkenlerinin etkisini incelemiştir. Araştırmaya ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden ve etmeyen 60 ila 71 ay arasında olan toplam 300 çocuk katılmıştır. Araştırmada araştırmaya katılan çocuklar ve aileleri hakkındaki bilgilere ulaşmak için Kişisel Bilgi Formu ve

görsel algılama düzeylerini değerlendirmek için ise Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda anasınıfına devam eden ve etmeyen çocuklar arasında görsel algılama alt boyutları açısından önemli farklılıklar olduğu saptanırken, doğum sırası, kardeş sayısı, baba yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu açısından farklılığın önemli olmadığı belirlenmiştir.

Özhamam (2007), yaptığı çalışmasında az gören öğrencilerin eğitimi için hazırlanan bilgisayar destekli eğitim programının, öğrencilerin görsel algı becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya Mithat Enç Görme Engelliler İlköğretim okulundan eşit olasılık yöntemiyle belirlenen 10'u deney, 10'u kontrol grubunu olmak üzere toplam 20 çocuk katılmıştır. Araştırmada çocuklara ön test ve son test olarak Frostig Görsel Algılama Testi uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim uygulaması yapılmazken, deney grubuna hazırlanan bilgisayar destekli eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, her iki grubun son test puan ortalamaları arasında testin genelinde anlamlı bir fark bulunmazken, göz-motor koordinasyonu alt boyutunda son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Şahin-Arı (2007), araştırmasında okul öncesi eğitim kurumuna giden 5 ila 6 yaş arasındaki çocukların görsel algılama davranışlarıyla öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Yapılan araştırmaya 100 okul öncesi öğretmeni ve bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden toplam 300 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada araştırmaya katılan çocuklara Frostig Görsel Algılama Testi uygulanırken ebeveynlere araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve öğretmenlere ise Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Aracı (OHDİDA) uygulanmıştır. Ancak araştırma neticesinde öğretmen davranışları ile çocukların görsel algılama davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır.

Duru (2008), Gelişimsel Görsel Algı Testi-2'nin (Developmental Test of Visual Perception-2) 6 yaş çocukları için güvenilirlik ve geçerlik ön çalışması yapılmıştır. Bu amaçla İstanbul'un Kadıköy ve Üsküdar ilçelerindeki 7 ilköğretim okulundan random olarak belirlenen 96 öğrenciye ortalama 25 gün ara ile iki kere

test uygulanmıştır. Tüm ölçek puanları arasındaki ilişki .01 düzeyinde anlamlı bulunmuş ve GGTA-2'nin ölçümler arasında tutarlı sonuçlar verdiği görülmüştür. Araştırmada cinsiyetler arasında bir fark olup olmadığı da sınıanmış ve hem ilk test hem de ikinci testte anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ercan (2009), yaptığı çalışmasında görsel algı eğitiminin ve cinsiyetin çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya anasınıflarına devam eden 39'u deney, 39'u kontrol grubu olmak üzere toplam 78 çocuk dahil edilmiştir. Görsel algı eğitimi deney grubuna haftada 3 defa olmak üzere 3 ay boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise okuldaki okul öncesi eğitim programına devam etmiştir. Araştırmada çocukların ailelerinin bilgilerine ulaşmak amacıyla Genel Bilgi Formu ve araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların görsel-motor koordinasyon gelişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunurken, cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Yüksel (2009), yaptığı çalışmasında Frostig Görsel Algı eğitim programının, eğitilebilir zihinsel engelli çocukların görsel algı gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya GATA TSK Sağlık Vakfı Özel Eğitim ve İlköğretim Okulu Rehabilitasyon Merkezi'nde eğitim gören ve zeka bölümleri 50 ile 75 arasında olan, eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli ve başka bir engeli bulunmayan 20 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler random yolu ile 10 öğrenci deney, 10 öğrenci kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna resim dersinde sekiz hafta, haftada iki gün birer saat olmak üzere Frostig Görsel Algı Eğitim Programı uygulanmış kontrol grubundaki öğrenciler ise resim eğitimlerine devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda deney grubunun, görsel algı gelişimi alt boyutlarında (göz-motor koordinasyonu, şekil zemin algılama, şekil sabitliğini algılama, mekân ile konumu algılama, mekân ilişkilerini algılama) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Demirci (2010), yaptığı çalışmasında görsel algı eğitiminin 5 ila 6 yaş grubu çocukların görsel algı gelişimleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya Gölbaşı Baldudak İlköğretim okulunun anasınıfına giden 29'u deney 29'u kontrol grubu olmak üzere toplam 58 çocuk dahil edilmiştir. Kontrol ve deney grubu çocuklara ön test olarak Beery Görsel Motor Entegrasyon Testi uygulanmıştır. Kontrol grubu çocuklar normal eğitimlerine devam ederken deney grubuna 10 hafta boyunca Beery Görsel Algı Eğitim materyali uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, grupların ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Son test puan ortalamaları arasında deney grubu çocukları lehine anlamlı bir fark bulunurken, deney grubunun test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve kalıcılığının sürdüğü belirlenmiştir.

Harmankaya-Maraşlı (2010), yaptığı çalışmasında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeylerini belirleyerek, çeşitli değişkenler (çocukların cinsiyetleri, anne-baba eğitim düzeyleri, okul öncesi eğitim alıp almama durumları, düzenli kitap okuma durumları, okuma-yazma deneyimleri, akademik başarı durumları) açısından değerlendirmiştir. Aynı zamanda birinci sınıf öğrencilerinin yazım hatalarını incelemiş ve öğrencilerin görsel algı düzeylerine göre hata dağılımlarını yorumlamıştır. Araştırmada Didim ilçe merkezinde, resmi ve özel ilköğretim okullarında öğrenim gören 185 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeylerini ölçmek amacıyla Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 (Developmental Test of Visual Perception-2) kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgilerine ulaşmak amacıyla Öğrenci Tanıma Formu, yazım hatalarını incelemek amacıyla ise araştırmacı tarafından geliştirilen Yazım Hatalarını İnceleme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeylerinin ortalama seviyede olduğu tespit edilmiştir. Çocukların cinsiyetleri ve okuma yazma deneyimleri ile görsel algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, anne ve baba eğitim düzeyleri, okul öncesi dönemde kitap okunma durumları ve okul öncesi eğitim alma durumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Çocukların yazım hataları ile görsel algı düzeyleri karşılaştırılmış, yazım hatasını en çok yapan öğrencilerin görsel algı düzeyleri ortalama seviyede

olduğu, yazım hatasını en az yapan öğrencilerin görsel algı düzeyi ise genelde çok ileri seviyede olduğu görülmüştür.

Erdem-Özat (2010), Frostig Görsel Algı Eğitim Programının, öğrenme güçlüğu yaşıyan çocukların görsel algı gelişimlerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmada çeşitli devlet hastanelerinin, çocuk psikiyatrisi kliniklerinden öğrenme güçlüğu tanısı almış ve başka herhangi bir engeli bulunmayan 20 öğrenci ile çalışılmıştır. Seçilen 20 öğrencinin 10'u deney, 10'u kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğrencilere Frostig Görsel Algı testi ön test olarak uygulanmış deney ve kontrol gruplarında görsel algı becerileri yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından deney grubuna 16 hafta, haftada iki gün birer saat olmak üzere Frostig Görsel Algı Eğitim Programı uygulanmış kontrol grubundaki öğrencilere ise Frostig Görsel Algı Eğitim Programı uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda Frostig Görsel Algı Eğitim Programının öğrenme güçlüğu yaşıyan çocukların görsel algı gelişimlerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

Tekok-Kılıç, Elmastas-Dıkec ve Can (2010), çalışmalarında nöropsikolojik test bataryası norm çalışması amacıyla Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Birleştirme Testinin (GMTB-4) 6 ila 15 yaş arasında bulunan kız ve erkek çocuklarında Türk normlarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmaya, Bursa ilinden ilköğretime ve liseye devam eden toplam 1887 çocuk dahil edilmiştir. Örneklem grubundan seçilen 44 çocuğa test uygulanmış sonrasında test tekrar test güvenilirliğini ölçmek için bu aşamayı takip eden 3-4 hafta içerisinde test tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, görsel-motor birleştirme becerisinin gelişiminde anlamlı gelişimsel dönemlere işaret ettiği gözlemlenirken, 6 ve 7 yaş gruplarında performans değerleri altı aylık gelişim dönemlerinde anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Test performans puanları 8 yaştan itibaren 1yıllık yaş dilimleri için ayrı ayrı belirlenmiştir. Cinsiyet bakımından hiçbir yaş grubunda performans puanları anlamlı olarak farklılık göstermezken, test-tekrar test korelasyonları anlamlılık göstermiştir.

Akaroğlu ve Dereli (2012), yaptıkları çalışmalarında Frostig tarafından beş görsel algı basamağına uygun, görsel algı gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanan eğitici oyuncaklarla verilen görsel algı eğitiminin çocukların görsel algı becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya bir okul öncesi eğitim kurumuna giden 35'i deney, 35'i plasebo ve 33' kontrol grubu olmak üzere  farklı çalışma grubundan oluşan toplam 103 ocuk dahil edilmiştir. Deney grubunda bulunan çocuklara görsel algı eğitimi için hazırlanmış eğitici oyuncaklarla 14 hafta boyunca haftada  n 35-45 dakika süreyle eğitim verilirken, plasebo grubunda bulunan çocuklara piyasada bulunan eğitici oyuncaklarla 14 hafta boyunca haftada  n 35-45 dakika süreyle eğitim verilmiş, kontrol grubundaki çocuklara ise hiçbir eğitim verilmemiştir. Araştırmada Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Frostig tarafından tasarlanan eğitici oyuncaklarla verilen görsel algı eğitiminin, ocukların Frostig gelişimsel görsel algı alt boyutları düzeyini artırmada etkili olduğu ve bu etkinin bir yıl sonunda da devam ettiği görüşmüştür. Ayrıca ocukların görsel algı alt boyutlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği gözlenmiştir.

Yukay-Yüksel ve Yurtsever-Kılıçgün (2012), yaptıkları çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4 ila 5 yaş grubu çocukların görsel algı gelişimlerine Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programının etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya okul öncesi eğitim kurumuna giden 161'i deney, 161'i kontrol grubunda olmak üzere toplamda 322 ocuk katılmıştır. Araştırmada Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programı kullanılmıştır. Deney grubunda bulunan çocuklara 5 ay süreyle haftada iki n Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubunda bulunan çocuklar ise halihazırdaki eğitim programlarına devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki 4 ila 5 yaş grubu çocuklarına verilen görsel algı eğitiminin çocukların görsel algı becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Yıldırım, Akman ve Alabay (2012), okul öncesi dönem çocuklarına sunulan montesorri ve mandala eğitiminin görsel algılama davranışlarına etkisini incelemişlerdir. Çalışmada 5-6 yaş grubu bağımsız anaokuluna devam eden toplam 36 çocuk yer almıştır. Araştırmada Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, montesorri eğitimi, çocukların görsel algılama davranışı alt boyutları olan şekil zemin ayrımı ve mekan ile zemin algılaması puanları lehine, mandala eğitiminin ise çocukların görsel algılama davranışı alt boyutları olan şekil zemin ayrımı ve mekan ilişkilerinin algılanması puanları lehine anlamlı farklılaşma göstermiştir. Montesorri eğitimi ile mandala eğitiminin çocukların görsel algılama davranışlarına etkisinin karşılaştırılmasında ise görsel algılama davranışı alt boyutu olan mekan ile zemin algılanmasında montesorri eğitimi lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Tepeli (2013), Okul öncesi çocukların görsel algıları ile büyük kas motor becerileri arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiş olup, çalışmaya yaşları 54 ile 59 ay arası değişen 322 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ile Ulrich tarafından geliştirilen ve Tepeli ve diğ. tarafından Türkçeye uyarlanan Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların Büyük kas becerilerini ölçme alt test ve toplam test puanları ile Frostig gelişimsel görsel algı alt test ve toplam test puanları arasında doğru orantılı oldukça yüksek ilişkiler belirlenmiştir ($p < 0.01$). Çocukların Frostig gelişimsel görsel algı alt test ve toplam test puanlarının büyük kas motor becerilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Kalkan (2014), abaküsle mental aritmetik eğitiminin okul öncesi 4-6 yaşındaki öğrencilerin görsel algı düzeylerine ve okul olgunluğu ile ilgili gelişim düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada “Görsel Algılama Ölçeği”; okul olgunluğunun tespit edilmesi amacıyla ise “Ankara Gelişim Tarama Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmaya anaokuluna devam eden 4-6 yaşında 60 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrenciler Deney grubu= 20; Görsel Algılama Ölçeği Kontrol Grubu (KG1)= 20 ve Ankara Gelişim Tarama Envanteri Kontrol Grubu (KG2)= 20 olmak

üzere 3 gruba ayrılmış, deney grubu gönüllü öğrencilerden oluşurken, kontrol grupları deney grubu dışındaki öğrencilere uygulanan öntest sonucunda, deney grubuna eşdeğer öğrencilerden seçilmiştir. Araştırma verileri, abaküsle mental aritmetik eğitiminin başında ve sonucunda uygulanan test sonuçları ile yılsonu öğrenci gelişim raporları ve veli anket sonuçlarının analizinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, abaküsle mental aritmetik eğitiminin 4 - 6 yaş grubundaki çocukların görsel algılama, ayırt etme, şekil-zemin ayrımı, eşleştirme ve dikkat becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Abaküsle mental aritmetik eğitimi alan öğrencilerin genel gelişim düzeyleri, dilsel gelişim düzeyleri, ince motor gelişim düzeyleri, sosyal beceri ve özbakım ile ilgili gelişim düzeylerinin bu eğitimi almayanlardan daha hızlı olduğu, ancak bu farkların iki grup arasında anlamlı sayılabilecek bir düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın mental aritmetik eğitiminin çocuğun kaba motor gelişim düzeyine her hangi bir etkisi bulunamamıştır.

Metin (2014), anaokuluna devam eden beş yaş (60-72 ay) çocuklarının çizim becerileri ve görsel algılarını belirlemek ve proje yaklaşımına dayalı eğitim alan ve almayan çocukların çizim becerileri ve görsel algılarında farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen iki anaokulundan, normal gelişim gösteren ve orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen beş yaş (60-72 ay) grubu çocukların 22'si deney, 22'si kontrol grubu olmak üzere toplam 44 çocuk katılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen okullardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma ön test-son test-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yer alan çocuklara okul öncesi eğitim programlarına ilaveten iki ay boyunca haftanın her günü 3 saat süreyle Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı verilmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocuklara ise herhangi bir eğitim verilmemiş bu çocuklar halihazırdaki eğitimlerine devam etmişlerdir. Araştırmada "Genel Bilgi Formu", Rawley Silver (1983) tarafından geliştirilen ve Gür (2006) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Silver Çizim Testi" ile Colarusso ve Hammill (2003) tarafından 1972 yılında geliştirilen Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (Motor-Free Visual Perception Test 3- MVPT-3) Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda her iki grupta (deney ve kontrol grubu) yer alan çocukların çizim becerileri ve görsel algı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülürken, deney grubunda yer alan çocukların son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür. Ayrıca Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının etkisinin de sürdüğü saptanmıştır.

Yücelyiğit (2014), okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış üç boyutlu animasyon filmleri ve etkileşimli uygulamalar serisinin 60-72 aylık çocukların görsel algı gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, okul öncesi eğitimlerine ek olarak üç boyutlu animasyon filmleri ve bilgisayar ortamında verilen etkileşimli uygulamalar serisi ile on beş günde bir otuz dakika süreyle dört ay boyunca eğitim alan 12 çocuk (Deney 1 grubu); üç boyutlu animasyon filmleri ve etkileşimli uygulamalar serisi eğitiminin çalışma sayfaları ile onbeş günde bir otuz dakika süreyle dört ay boyunca eğitim verilen 12 çocuk (Deney 2 grubu) ve sadece okul öncesi eğitimine devam eden 14 çocuk (Kontrol grubu) değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Görsel Algı Becerileri Testi-3 ve Görsel Motor Becerileri Testi-3 kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Görsel Algı Becerileri Testi-3 ile Sıralı Hafıza, Görsel Tamamlama alt boyutlarının deney grupları sontest puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir fark gözlemlenmiş, Görsel Algı Becerileri Testi-3 ile Uzamsal İlişki, Şekil Sabitliği ve Görsel Şekil-Zemin alt boyutlarının deney gruplarının öntest-sontest puan farkı anlamlı bulunmuştur. Görsel Motor Becerileri Testi-3 öntest-sontest puan farkları deney ve kontrol grupları için anlamlı bulunmuştur.

Aslıyüksek (2015), 4-5 yaş grubu çocuklarının motor beceri, görsel algı ve bellek, el-göz koordinasyonu ile küçük kas becerilerini kazandırmada Montessori Eğitim Programının etkililiğini incelemiştir. Anaokuluna devam eden 4-5 yaş grubu çocuklara Montessori Eğitim Programı ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile motor beceri, görsel algı ve bellek, el-göz koordinasyonu ile küçük

kas becerileri kazandırılmaya çalışılmış ve hangi yöntemin daha etkili olduğu araştırılmıştır. Araştırmaya, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile eğitim gören 4 yaş grubu 10 çocuk ve 5 yaş grubu 10 çocuk, toplam 20 çocuk iki grup olarak alınmış ve Montessori Eğitim Programı ile eğitim gören 4-5 yaş karma grubu 20 çocuk tek grup olmak üzere alınarak toplam 40 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırmada ön test ve 12 hafta sonra son test olarak Gesell Gelişim Testi ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi uygulanmış, 12 hafta boyunca 20 çocuk 4 ve 5 yaş grubu ayrı iki grup MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile diğer 20 çocuk ise 4 ve 5 yaş grubu karma bir grup Montessori Eğitim Programı ile eğitim almaya devam etmiştir. Araştırmada, Montessori Eğitim Programı ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile eğitim gören çocuklarının ön test başarıları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmazken, son test başarıları arasında Montessori Eğitim Programı ile eğitim gören grup lehine anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur.

2.5. Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Cheung, Poon, Leung ve Wong (2006), Hong Kong çocukların görsel-algısal performansını incelemek amacıyla Görsel Algı-2 Gelişim Testi kabul edilmiş normlarla karşılaştırarak, çocukların cinsiyet, yaş ve sınıfları arasında önemli bir fark olup olmadığını incelemiştir. Bu çalışmaya Hong Kong, normal ilköğretim okullarına devam eden 6 ve 7 yaşları arasında 289 çocuk dahil edilmiş, uzay ve mekânsal ilişkiler, el-göz koordinasyonu alt testlerinde yüksek bir sonuç görülmüştür. Sınıf farklılıkları arasında el-göz koordinasyonu ve görsel-motor hızı dışındaki tüm alt testlerinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan, kopyalama ve şekil-zemin alt testleri hariç erkekler ve kızlar arasındaki test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır. Değerlendirilen belirli kültürel gruplar için görsel-algısal test normlarının uygunluğunun sağlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Ratzon, Efraim ve Bart, (2007), yaptıkları çalışmada ince motor problemi ve el yazısı güçlüğü olan çocuklara verilen eğitim programının etkisini incelemiştir. Bu amaçla, sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerden gelen ilkokul birinci sınıfa giden toplam 52 öğrenci araştırmaya dahil edilmiş,

araştırmaya katılan öğrencilere Gelişimsel Görsel Algı Testi, Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi ve Bruininks-Oseretsky Motor Gelişim Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çocukların 24'ü deney, 28'i kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubundaki çocuklara görsel algıyı ve motor becerileri destekleyecek oyunlar ile kalem kağıt etkinliklerini içeren eğitim programı uygulanmış, bu sürede kontrol grubundaki çocuklar normal eğitimlerine devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı derecede ilerleme kat ettikleri bulunmuştur.

Bezrukikh ve Terebova (2009), beş-yedi yaş aralığındaki çocukların görsel algılarını Frostig Görsel Algı Testi alt boyutlarına göre incelemişlerdir. Araştırmaya beş yaştan 247 çocuk, altı yaştan 303 çocuk ve yedi yaştan 348 çocuk olmak üzere toplam 898 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma Frostig'in belirlediği görsel algı alanlarından uzaysal mekan algısı (mekan içinde konum algısı ve mekansal ilişkiler algısı), Şekil-zemin ayrımı ve el-göz koordinasyonu alt alanları doğrultusundaki gelişimler dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Frostig'in belirlediği alt alanların beş-altı yaş aralığında ani bir gelişim gösterdiği, altı-yedi yaş aralığında ise el-göz koordinasyonu ve uzaysal mekan algısı gelişimlerinde dikkate değer bir ilerleme kaydedildiği ortaya koyulmuştur.

Moll ve Meltzoff (2011), 36 aylık çocukların algısal bakış açısı alma becerilerini araştırdıkları çalışmalarında, 4 ve 5 yaşındaki çocukların başkalarının bakış açılarının farklı olduğunu kavrama becerisini kazanıp kazanmadıklarını test etmeyi amaçladıkları çalışmalarında 36 aylık çocuklarda renk filtreleri kullanarak deneysel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma deneysel düzende ve iki aşamadan oluşmaktadır. Deneyim 1'de 24 çocuk bir yetişkinin renk filtresi kullanarak bir objeyi tanımasını görmüşlerdir. Deneyim 2'de ise 24 çocuk ile uygulama tekrar edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar her iki uygulamada da 36 aylık çocukların bir nesneyi başka bir kimsenin farklı gördüğünü anladığı yönündedir.

Lai ve Shing Leung (2012), Gelişimsel Görsel Algı Testi-2'yi kullanarak İngilizce ve Çince konuşan çocuklarda görsel-motor birleştirme yeteneği ve Motor

Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi arasındaki olası ilişkiyi incelemiştirlerdir. Araştırmaya Hong Kong'da yaşayan ve Çince öğrenen 5 yaş 4 aylık 41 çocuk ile İngilizce öğrenen Avusturyalı 5 yaş 2 aylık olan 35 çocuk katılmıştır. Testler Çince öğrenen çocuklara, Çinli İngilizce öğrenen çocuklara Avustralyalı araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Çinli çocukların görsel-motor birleştirme ve görsel algı becerilerinin İngiliz çocuklardan yüksek olduğu görülmüş ve Çin yazısının karakteristik özelliklerinin görsel algı gelişimine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

Bu bölümde, araştırmanın yöntem ve araçları ile araştırmanın yürütülmesi aşamalarında gerçekleştirilen faaliyetler yer almaktadır.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve çalışma grubu, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modelinde çalışılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2014; Büyüköztürk, 2012; Arlı ve Nazik, 2010). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşullarında, diğer bir ifade ile olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Her hangi bir şekilde değiştirme çabası gösterilmez (Arlı ve Nazik, 2010).

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni 5-6 yaş grubu çocukların görsel-motor entegrasyonu, bağımsız değişkenleri ise, cinsiyet, evde bilgisayarın olup olmama durumu, bilgisayar oynama süresi, günlük bilgisayar başında geçirilen zaman, bilgisayarda oynanan oyun türü, günlük televizyon başında geçirilen zaman, okulun eğitim sistemi (tam/yarım gün), çocuğun daha önce okul öncesi eğitimi alıp almama durumu, annenin çalışma ve eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumudur. Bu araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmiştir.

3.2.Araştırma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, Niğde İl merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise, 2014-2015 eğitim öğretim yılı Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel ve resmi anaokulları ve anasınıflarına devam eden 5-6 yaş arasındaki, tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 370 çocuk oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri		n	%	
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	175	47.3	
	Erkek	195	52.7	
Çocuğun Evinde Bilgisayar Olup Olmama Durumu	Evet	284	76.8	
	Hayır	86	23.2	
Çocuğun Bilgisayar Oynama Süresi	1 yıldan az	66	17.8	
	Son 1 yıldır	78	21.1	
	Son 2 yıldır	105	28.4	
	Son 3 yıl ve öncesi	31	8.4	
Çocuğun Günlük Bilgisayar Başında Geçirdiği Zaman	1 saat	201	54.3	
	2 saat	59	15.9	
	3 saat	12	3.2	
	4 saat	4	1.1	
	5 saat ve üzeri	4	1.1	
Çocuğun Bilgisayarda Oynadığı Oyun Türü	Spor oyunu	Evet	19	5.1
		Hayır	259	70.0
	Macera oyunu	Evet	53	14.3
		Hayır	225	60.8
	Yarış oyunu	Evet	131	35.4
		Hayır	147	39.7
	Savaş-strateji oyunu	Evet	32	8.6
		Hayır	246	66.5
	Zeka-mantık oyunu	Evet	136	36.8
		Hayır	142	38.4
Çocuğun Günlük TV İzleme Süresi	1 saat	62	16.8	
	2 saat	134	36.2	
	3 saat	96	25.9	
	4 saat	43	11.6	
	5 saat ve üzeri	35	9.5	

Okul Eğitim Sistemi	Tam gün	138	37.3
	Yarım gün	232	62.7
Çocuğun Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu	Evet	170	45.9
	Hayır	200	54.1
Annenin Çalışma Durumu	Evet	150	40.5
	Hayır	220	59.5
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	1	0.3
	Okur-yazar	3	0.8
	İlkokul mezunu	74	20.0
	Ortaokul mezunu	52	14.1
	Lise mezunu	93	25.1
	Üniversite mezunu	142	38.4
	Mastır/doktora mezunu	5	1.4
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	1	0.3
	Okur-yazar	0	0
	İlkokul mezunu	59	15.9
	Ortaokul mezunu	37	10.0
	Lise mezunu	95	25.7
	Üniversite mezunu	161	43.5
	Mastır/doktora mezunu	17	4.6
Ailenin Gelir Durumu	450-810 TL	31	8.4
	815-1.200 TL	77	20.8
	1.250- 1.870 TL	62	16.8
	1.871-3000 TL	77	20.8
	3.001- 5.500 TL	99	26.8
	5.500 TL ve üzeri	24	6.5

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuk ve ailesi hakkında bazı bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” ve çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarını belirlemek amacıyla Beery (1967) tarafından geliştirilen, Demirci (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanıp geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonunun Gelişimsel Testi” kullanılmıştır.

3.3.1.Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu'nda araştırmacı tarafından araştırmaya alınan çocukların cinsiyeti, evde bilgisayarın olup olmama durumu, bilgisayar oynama süresi, günlük bilgisayar başında geçirilen zaman, bilgisayarda oynanan oyun türü, günlük televizyon başında geçirilen zaman, okulun eğitim sistemi (tam/yarım gün), çocuğun daha önce okul öncesi eğitimi alıp almama durumu, annenin çalışma ve eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumuna ilişkin sorular yer almaktadır. (EK.1).

3.3.2.Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonunun Gelişimsel Testi

Beery-Buktenica (1967) yılında geliştirilen, Demirci (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp geçerlik güvenirlik çalışması yapılan bir testtir.

Geçerlik güvenirlik çalışması için test, sözel ve şekilsel bütünlüğü korunarak İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Testin uygulanabilirliği ve İngilizce-Türkçe dil geçerliliğine ve değerlendirme kriterlerine ilişkin form düzenlenerek yedi uzmandan görüş alınmıştır. Test, uzman görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenerek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Geçerlik güvenirlik çalışmasının evrenini, Ankara ili, 8 ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dokuz okulda anasınıflarına devam eden, araştırmaya katılmaya gönüllü, beş-altı yaş çocukları oluşturmuştur. Beery VMI görsel motor entegrasyon testi, 2007-2008 eğitim öğretim yılı güz döneminde anasınıfına devam eden toplam 308 çocuğa uygulanmıştır. Beery görsel motor entegrasyon testi'nin geçerliğini saptamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, maddelerin korelasyon değerlerinin .31 ile .91 arasında değiştiği görülmüştür. Bu maddelerin tümü 1. faktörde toplandığında varyansın (dağılımın) % 22.97'sini, 2. faktörde toplandığında ise % 39.9'unu açıklamaktadır (Demirci, 2010).

308 çocuğa uygulanan Beery VMI görsel motor entegrasyon testi'nin güvenirliği ile ilgili istatistiksel analizler yapılmıştır. Çocukların yapmakla sorumlu oldukları soru sayısı yaş ve ay gruplarına göre farklılık gösterdiği için Cronbach's Alpha değerleri her ay için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Beery VMI görsel

motor entegrasyon testinin aylara göre güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir (Demirci, 2010).

Tablo 2. “Beery Görsel Motor Entegrasyon Testi”nin Aylara Göre Güvenirlik Analizi Sonuçları

Aylar	N	Cronbach’s Alpha Değerleri	Madde Sayısı
5.0-5.1	10	0.799	24
5.2- 5.3	30	0.675	24
5.4-5.5	52	0.756	23
5.6-5.7	60	0.731	22
5.8-5.9	48	0.811	23
5.10-5.11	39	0.586	22
6.0-6.1	33	0.766	23
6.2-6.3	25	0.847	24
6.4-6.5	11	0.716	23

Kaynak: Demirci, 2010.

İlk defa 1967 yılında yayınlanan Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyon Testi, Amerika Birleşik Devletleri’nde ve dünyanın diğer ülkelerinde çocuklar üzerinde uygulanmıştır. Araştırmalar Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyon Testinin kültürle ilişkili olmadığını göstermiştir. Farklı geçmişleri olan çocukların alfabe ve sayılarla ilgili deneyim düzeyleri farklı olduğu için, Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyon Testi, harf ve sayısal form yerine geometrik biçimlerden oluşmaktadır (Demirci, 2010).

Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyon Testinin ilk bölümünde çocukların ad, soyad, cinsiyet, doğum tarihi, kronolojik yaş bilgilerinin yer aldığı çocukları tanımaya yönelik sorular ve uygulanan okul, sınıf ve testin uygulandığı tarih yer almaktadır.

Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyon Testi kalem ve kağıt ile taklit edilen veya kopyalanan kolaydan zora doğru giden gelişimsel geometrik formlar sıralamasıdır. 2-18 yaşlar için uygun olan Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyon

Testi tam formu 30 maddeden oluşmaktadır. Yaklaşık 10-15 dakika süreyle grup veya bireysel olarak uygulanabilir (Demirci, 2010).

Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyon Testinde çocuktan test kitapçığında gördüğü şekli sırayla kopya etmesi istenmekte, çocuk arka arkaya üç şekli kopya edemediğinde test sonlandırılmaktadır. Doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 olarak puanlanmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken, Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonun Gelişimsel Testi 450 çocuğa uygulanmasına rağmen, her bir çocuğun ailesi tarafından doldurulması beklenen Genel Bilgi Formunun eksik olması nedeniyle 370 çocuğun testi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen 370 çocuğun Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonun Gelişimsel Testi yaş normlarına göre puanlanmış ve Genel Bilgi Formu ile de elde edilen verilerin SPSS 16.00 paket programı kullanılarak istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bağımsız örneklem T-Testi, tek yönlü Anova Testi ve Kruskal Wallis Testi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde denenceler ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının; cinsiyet, evde bilgisayarın olup olmama durumu, çocukların bilgisayar oynama süreleri, günlük bilgisayar başında geçen zaman, bilgisayarda oynanan oyun türü, günlük televizyon izleme süresi, okul eğitim sistemi (tam gün/yarım gün), daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumu, annenin eğitim ve çalışma durumu, babanın eğitim durumu ve ailenin gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Denence 1.0.: “Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.”

Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum	t	p
Kız	175	1044.13	275.76	275	1989	1.78	0.07
Erkek	195	994.03	264.77	280	1843		

* $p < .05$. ** $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde; çalışmaya katılan çocukların 175'i kız 195'i ise erkektir. Kız çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1044.13$; bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 275, en yüksek puan 1989'dir. Erkek çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=994.03$ 'tür; bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en

düşük puan 280, en yüksek puan 1843'tür. Bu duruma göre kız çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ise, bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ($t=1.78$; $p>0.05$).

Denence 2.0.: “Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları evde bilgisayar olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.”

Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarında evde bilgisayar olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Evde Bilgisayar Olup Olmama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Evde Bilgisayar var mı?	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum	t	p
Evet	284	1049.63	265.08	407	1989	4.21	0.00**
Hayır	86	912.34	264.21	275	1591		

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

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmaya katılan çocukların 284'ünün evinde bilgisayar varken, 86'sının evinde bilgisayar bulunmamaktadır. Evinde bilgisayar bulunan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1049.63$; evinde bilgisayar bulunmayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=912.34$ 'tür. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($t=4.21$; $p<0.05$). Puan ortalamaları incelendiğinde ise; bu farkın evinde bilgisayar bulunan çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

Denence 3.0.: “Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları bilgisayar oynama sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.”

Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarında bilgisayar oynama sürelerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Betimsel İstatistikler ve Tek Yönlü Anova Testi sonuçları tablo 5 ve tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5: Bilgisayar Oynama Sürelerine Göre Betimsel İstatistikler

Bilgisayar Oynama Süresi	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
1 yıldan az	66	1028.79	276.90	470	1882
Son 1 yıldır	78	1019.87	232.17	407	1593
Son 2 yıldır	105	1054.53	252.76	483	1570
Son 3 yıl ve öncesi	31	1193.00	308.48	642	1989
Evinde bilgisayar olmayan ve oynamayanlar	90	904.42	263.35	275	1591
Toplam	370	1017.72	270.83	275	1989

Tablo 5 incelendiğinde, 1 yıldan az süredir bilgisayarla oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1028.79$ ’dur. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 470, en yüksek puan ise 1882’dir. Son 1 yıldır bilgisayarla oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=1019.87$ ’dir. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 407, en yüksek puan ise 1593’tür. Son 2 yıldır bilgisayarla oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=1054.53$ ’tür. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 483, en yüksek puan ise 1570’dir. Son 3 yıldır ve daha öncesi bilgisayarla oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=1193.00$ ’dür. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 642, en yüksek puan ise 1989’dur.

Tablo 6: Bilgisayar Oynama Sürelerine Göre Tek Yönlü ANOVA Tablosu

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2258434.49	4	564608.62	8.30	0.00**	1 yıldan az-Son 3 yıl ve öncesi
Gruplar içi	24806385.87	365	67962.70			Son 1 yıldır-Son 3 yıl ve öncesi
Total	27064820.36	369				Son 2 yıldır-Son 3 yıl ve öncesi

* $p < .05$. ** $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların puan ortalamaları arasında bilgisayar oynama sürelerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($F=8.30$; $p<0.05$). Bu farklılığın hangi süreler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, son 3 yıl ve öncesi ($\bar{X}=1193.00$) ile son 2 yıldır ve öncesi ($\bar{X}=1054.53$) arasında son 3 yıl ve öncesi olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Aynı zamanda son 3 yıl ve öncesi ($\bar{X}=1193.00$) ile son 1 yıldır ve öncesi ($\bar{X}=1019.87$) arasında son 3 yıl ve öncesi olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Ayrıca son 3 yıl ve öncesi ($\bar{X}=1193.00$) ile 1 yıldan az ($\bar{X}=1028.79$) arasında son 3 yıl ve öncesi olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Denence 4.0.: “Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları günlük bilgisayar başında geçen zamana göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.”

Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarında günlük bilgisayar başında geçen zamana göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Günlük Bilgisayar Başında Geçen Zamana Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Oyun Oynama Süresi	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum	t	p
2 saatten az	201	1067.77	270.02	407	1989	1.38	0.16
2 saat ve üstü	79	1019.46	244.17	475	1691		

* $p < .05$. ** $p < .01$

Tablo 7 incelendiğinde; çalışmaya katılan çocukların 201'i günlük 2 saatten daha az bilgisayarda oyun oynarken, 79'u günlük 2 saat ve üstü bilgisayarda oyun oynamaktadır. Günlük olarak bilgisayarda 2 saatten daha az oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1067.77$ 'dir ve bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 407, en yüksek puan 1989'dur. Günlük olarak bilgisayarda 2 saat ve üstü oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=1019.46$ 'dir ve bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 475, en yüksek puan 1691'dir. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda günlük 2 saatten daha az süre bilgisayarda oyun oynayan çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları puanların daha yüksek olduğu, fakat bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ($t=1.38$; $p>0.05$).

Denence 5.0.: “Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları bilgisayarda oynanan oyun türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.”

Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarında bilgisayarda oynanan oyun türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Bilgisayarda Oynanan Oyun Türüne Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Oyun Türü		n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum	p
Spor	Evet	19	1094.26	240.45	650	1545	0.43
	Hayır	259	1051.37	266.22	407	1989	
Macera	Evet	53	1073.00	281.24	489	1989	0.56
	Hayır	225	1049.89	260.68	407	1882	
Yarış	Evet	131	1030.86	259.12	470	1843	0.16
	Hayır	147	1075.18	268.09	407	1989	
Zeka-Mantık	Evet	136	1091.32	257.42	407	1882	0.02*
	Hayır	142	1018.84	266.94	470	1989	
Savaş-Strateji	Evet	32	951.47	257.49	489	1479	0.93
	Hayır	246	1067.67	262.80	407	1989	

* $p < 0,05$

Tablo 8 incelendiğinde; spor oyun türünü oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1094.26$; macera oyun türünü oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1073.00$; yarış oyun türünü oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1030.86$ iken; zeka-mantık oyun türünü oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1091.32$ ve savaş-strateji oyun türünü oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=951.47$ 'dir.

Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda; bilgisayarda spor, macera, yarış ve savaş strateji oyunu oynayan çocuklarla bu oyunları oynamayan çocukların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Zeka mantık oyunu oynayan çocuklarla bu oyunu oynamayan çocukların puan ortalamaları arasında zeka mantık oyunu oynayan çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$).

Denence 6.0: “Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları günlük televizyon başında geçen zamana göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.”

Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarında günlük televizyon başında geçen zamana göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Günlük Televizyon Başında Geçen Zamana Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

TV İzleme Süresi	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum	t	p
3 saatten az	196	1047.50	271.40	275	1989	2.25	0.02*
3 saat ve üstü	174	984.18	266.98	280	1751		

* $p < 0,05$

Tablo 9 incelendiğinde; çalışmaya katılan çocukların 196’sı günlük 3 saatten daha az TV izlerken, 174’ü günlük 3 saat ve üstü TV izlemektedir. Günlük 3 saatten daha az TV izleyen çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1047.50$ ’dir ve bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 275, en yüksek puan 1989’dur. Günlük 3 saat ve üstü TV izleyen çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=984.18$ ’dir ve bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 280, en yüksek puan 1751’dir. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($t=2.25$; $p<0.05$). Bu puan ortalamaları incelendiğinde ise, bu farkın günlük 3 saatten daha az TV izleyen çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

Denence 7.0.: “Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları okul eğitim sistemine (tam/yarım gün) göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.”

Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarında okul eğitim sistemine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Okul Eğitim Sistemine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Okul Eğitim Sistemi	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum	t	p
Tam gün	138	1090.84	261.34	395	1989	4.09	0.00**
Yarım gün	232	974.23	267.51	275	1882		

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 10 incelendiğinde; çalışmaya katılan çocukların 138’i tam gün 232’si ise yarım gün okula devam etmektedir. Okula tam gün devam eden çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1090.84$; bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 395, en yüksek puan 1989’dır. Yarım gün okula devam eden çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=974.23$ ’dür; bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 275, en yüksek puan 1882’dir. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($t=4.09$; $p < 0.05$). Puan ortalamaları incelendiğinde ise, bu farkın okula tam gün devam eden çocukların lehine olduğu görülmektedir.

Denence 8.0.: “Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.”

Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarında çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Aldı mı?	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum	t	p
Evet	170	1067.51	268.57	280	1989	3.30	0.00**
Hayır	200	975.40	266.13	275	1843		

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 11 incelendiğinde, çalışmaya katılan çocukların 170’i daha önce okul öncesi eğitim alırken, 200’ü daha önce okul öncesi eğitim almamıştır. Daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1067.51$ ’dir ve bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 280, en yüksek puan 1989’dur. Daha önce okul öncesi eğitim almayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=975.40$ ’tır ve bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 275, en yüksek puan 1843’tür. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($t=3.30$; $p < 0.05$). Puan ortalamaları incelendiğinde ise, bu farkın daha önce okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

Denence 9.0.: “Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.”

Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarında annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Annenin Çalışma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Annenin Çalışma Durumu	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum	t	p
Evet	150	1066.57	278.09	395	1989	2.89	0.00**
Hayır	220	984.41	261.19	275	1691		

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 12 incelendiğinde, çalışmaya katılan çocukların 150’sinin annesi çalışırken, 220’sinin annesi çalışmamaktadır. Annesi çalışan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1066.57$ ’dir ve bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 395, en yüksek puan 1989’dur. Annesi çalışmayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=984.41$ ’dür ve bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 275, en yüksek puan ise 1691’dir. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($t=2.89$; $p < 0.05$). Bu puan ortalamaları incelendiğinde ise, bu farkın annesi çalışan çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

Denence 10.0.: “Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.”

Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarında annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Betimsel İstatistik ve Kruskal Wallis Testi sonuçları tablo 13 ve tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 13: Anne Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistikler

Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
Okur Yazar Değil	1	931.00		931	931
Okur Yazar	3	564.67	303.31	275	880
İlkokul Mezunu	74	947.92	262.59	407	1570
Ortaokul Mezunu	52	976.10	283.14	280	1440
Lise Mezunu	93	976.29	216.11	483	1591
Üniversite Mezunu	142	1095.71	270.39	477	1882
Master/Doktora Mezunu	5	1328.60	378.12	1051	1989
Toplam	370	1017.72	270.82	275	1989

Tablo 13 incelendiğinde, annesi okuryazar olmayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=931.00$ ’dir. Annesi okuryazar olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=564.67$ ’dir. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 275, en yüksek puan ise 880’dir. Annesi ilkokul mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=947.92$ ’dir. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 407, en yüksek puan ise 1570’tir. Annesi ortaokul mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=976.10$ ’dur. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 280, en yüksek puan ise 1440’dır. Annesi lise mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=976.29$ ’dur. Bu çocukların görsel motor

entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 483, en yüksek puan ise 1591'dir. Annesi üniversite mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1095.71$ 'dir. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 477, en yüksek puan ise 1882'dir. Annesi lisansüstü mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1328.60$ 'dır. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 1051, en yüksek puan ise 1989'dur.

Tablo 14: Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
2) Okuryazar	3	44.67	5	28.82	0.00**	5-7; 4-7;
3) İlkokul	74	156.70				3-7; 2-7;
4) Ortaokul	52	170.54				2-6; 3-6;
5) Lise	93	169.05				4-6; 5-6;
6) Üniversite	142	215.05				2-3; 2-4;
7) Lisansüstü	5	281.80				2-5

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 14 incelendiğinde, anne eğitim durumuna göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($X^2=28.82$; $p<0.05$). Bu farklılığın hangi anne eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi lisansüstü olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=281.80) ile anne eğitim düzeyi okuryazar olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=44.67), anne eğitim düzeyi ilkököl olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=156.70), anne eğitim düzeyi ortaokul olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=170.54) ve anne eğitim düzeyi lise olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=169.05) arasında anne eğitim

düzeıı lisansüstü olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi üniversite olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=215.05) ile anne eğitim düzeyi okuryazar olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=44.67), anne eğitim düzeyi ilkokul olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=156.70), anne eğitim düzeyi ortaokul olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=170.54) ve anne eğitim düzeyi lise olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=169.05) arasında anne eğitim düzeyi üniversite olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi lise olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=169.05) ile anne eğitim düzeyi okuryazar olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=44.67) arasında anne eğitim düzeyi lise olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi ortaokul olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=170.54) ile anne eğitim düzeyi okuryazar olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=44.67) arasında anne eğitim düzeyi ortaokul olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi ilkokul olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=156.70) ile anne eğitim düzeyi okuryazar olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=44.67) arasında

anne eğitim düzeyi ilkokul olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Denence 11.0.: “Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.”

Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarında babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Betimsel İstatistik ve Kruskal Wallis Testi sonuçları tablo 15 ve tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 15: Baba Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistikler

Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
Okur Yazar Değil	1	663.00		663	663
İlkokul Mezunu	59	926.90	287.09	395	1548
Ortaokul Mezunu	37	934.32	260.31	275	1545
Lise Muzunu	95	984.02	234.80	555	1591
Üniversite Mezunu	161	1082.52	265.55	280	1882
Master/Doktora Mezunu	17	1109.94	314.40	553	1989
Toplam	370	1017.72	270.83	275	1989

Tablo 15 incelendiğinde, babası okuryazar olmayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=663.00$ ’tür. Babası ilkokul mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=926.90$ ’tır. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 395, en yüksek puan ise 1548’dir. Babası ortaokul mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=934.32$ ’dir. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 275, en yüksek puan ise 1545’dir. Babası lise mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=984.02$ ’dir. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 555, en yüksek puan ise 1591’dir. Babası üniversite mezunu olan

çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1082.52$ 'dir. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 280, en yüksek puan ise 1882'dir. Babası lisansüstü mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1109.94$ 'tür. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 553, en yüksek puan ise 1989'dir.

Tablo 16: Baba Eğitim Durumuna göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamli Fark
3) ilkokul	59	149.81	4	22.81	0.00**	3-7; 4-7 İlkokul- lisansüstü
4) ortaokul	37	151.81				
5) lise	95	170.19				
6) üniversite	161	211.07				
7) lisansüstü	17	215.26				

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 16 incelendiğinde, baba eğitim durumuna göre görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($X^2 =22.81$; $p<0.05$). Bu farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=215.26) ile baba eğitim düzeyi ilkokul olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=149.81) arasında baba eğitim düzeyi lisansüstü olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=215.26) ile baba eğitim düzeyi ortaokul olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=151.81) arasında baba eğitim düzeyi lisansüstü olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Denence 12.0.: “Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.”

Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarında ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Betimsel İstatistik ve Kruskal Wallis Testi sonuçları tablo 17 ve tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17: Ailenin Gelir Durumuna Göre Betimsel İstatistikler

Ailenin Gelir Durumu	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
450-810 TL	31	931.06	275.61	275	1548
815-1.200 TL	77	938.99	257.77	407	1570
1.250-1.870 TL	62	984.77	240.31	650	1691
1.871-3.000 TL	77	1013.14	254.93	280	1545
3.001-5.500 TL	99	1092.42	269.21	483	1882
5.500 TL üzeri	24	1173.92	313.03	810	1989
Toplam	370	1017.72	270.82	275	1989

Tablo 17 incelendiğinde; ailenin gelir durumu 450-810 arası olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=931.06$ ’dır. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 275, en yüksek puan ise 1548’dir. Ailenin gelir durumu 815-1200 arası olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=938.99$ ’dur. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 407, en yüksek puan ise 1570’dir. Ailenin gelir durumu 1250-1870 arası olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=984.77$ ’dir. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 650, en yüksek puan ise 1691’dir. Ailenin gelir durumu 1871-3000 arası olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1013.14$ ’tür. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 280, en yüksek puan ise 1545’dir. Ailenin gelir durumu 3001-5500

arası olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1092.42$ 'dir. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 483, en yüksek puan ise 1882'dir. Ailenin gelir durumu 5500 ve üzeri olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1173.92$ 'dir. Bu çocukların görsel motor entegrasyonu testinden aldıkları en düşük puan 810, en yüksek puan ise 1989'dir.

Tablo 18: Ailenin Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ailenin Gelir Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1) 450-810 TL	31	155.89	5	24.13	0.00**	1-6; 2-6; 3-6; 4-6; 1-5; 2-5; 3-5; 4-5; 2-4; 2-3;
2) 815-1.200 TL	77	152.81				
3) 1.250-1.870 TL	62	170.04				
4) 1.871-3.000 TL	77	188.03				
5) 3.001-5.500 TL	99	215.70				
6) 5.500 TL üzeri	24	235.92				

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 18 incelendiğinde, ailenin gelir durumuna göre çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($X^2 =24.13$; $p<0.05$). Bu farklılığın hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, gelir düzeyi 5500 ve üzeri olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=235.92) ile gelir düzeyi 1871-3000 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=188.03), gelir düzeyi 1250-1870 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (170.04), gelir düzeyi 815-1200 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=152.81) ve gelir düzeyi 450-810 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=155.89) arasında gelir düzeyi 5500 ve üzeri olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Aynı zamanda gelir düzeyi 3001-5500 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=215.70) ile gelir düzeyi 1871-3000 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=188.03), gelir düzeyi 1250-1870 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (170.04), gelir düzeyi 815-1200 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=152.81) ve gelir düzeyi 450-810 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=155.89) arasında gelir düzeyi 3001-5500 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Aynı zamanda gelir düzeyi 1871-3000 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=188.04) ile gelir düzeyi 815-1200 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=152.81) arasında gelir düzeyi 1871-3000 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Aynı zamanda gelir düzeyi 1250-1870 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=170.04) ile gelir düzeyi 815-1200 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=152.81) arasında gelir düzeyi 1250-1870 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Yapılan araştırma bulgularına göre, okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasında cinsiyet ve günlük bilgisayar başında geçen zamana göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmazken; evde bilgisayarın olup olmama durumu, bilgisayar oynama süresi, günlük televizyon başında geçen zaman, okul eğitim sistemi (tam/yarım gün), daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumu, annenin çalışma ve eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ve ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bilgisayarda oynanan oyun türüne göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarına bakıldığında ise spor, macera, yarış ve savaş-strateji oyunu oynayan çocuklarla bu oyunları oynamayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmazken, zeka-mantık oyunu oynayan çocuklarla bu oyunu oynamayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması arasında oynayan çocuklar lehine 0.01 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırmamızın alt amaçlarına uygun olarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

1.1. Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyete göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; araştırmaya katılan 5-6 yaş grubu çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Kız çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1044.13$ iken, erkek çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=994.03$ 'tür. Bu duruma göre kız çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem

t-testi sonucunda ise, bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. ($t=1.78$; $p>0.05$).

Görsel algılama becerisinin çocuğun bilişsel gelişimi, duyu gelişimi, çocuğa sunulan çevre olanakları ve verilen eğitim ile ilgili olduğu bu nedenle cinsiyetin görsel algılama becerisine etki etmediği düşünülmektedir. Koç, (2002); Turan, (2006); Duru, (2008); Ercan, (2009); Harmankaya-Maraşlı, (2010), anasınıfı öğrencilerinin görsel algılama davranışlarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında cinsiyetin görsel algılama davranışı üzerinde bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar da çocukların görsel algılama becerilerinin cinsiyetten bağımsız olduğunu göstermektedir. Benzer çalışma sonuçları da bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

1.2. Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları evde bilgisayar olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönem çocuklarının evde bilgisayar olup olmama durumuna göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; 0.01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu farkın evinde bilgisayar bulunan çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Evinde bilgisayar bulunan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1049.63$ iken, evinde bilgisayar bulunmayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=912.34$ 'tür.

Vandewater, Riedout, Wartella, Huang, Lee, Shim (2007), elektronik ortam ve teknolojinin yeni doğan, süt çocukluğu ve okul öncesi dönemde kullanımını inceledikleri çalışmalarında, 0–2 ve 3–4 yaş grubu çocukların %3'ünün, 5–6 yaş grubu çocukların %8'inin odasında bilgisayar bulunduğu görülmüş ve 0–2 yaş grubu çocukların %4'ünün, 3–4 yaş grubu çocukların %20'sinin, 5–6 yaş grubunun ise %7'sinin gün içinde bilgisayar kullandığı saptanmıştır.

Yapılan bu araştırmada da görüldüğü gibi, günümüz çocukları küçük yaşlardan itibaren bilgisayar ve internetle ilgilenmektedir. Hemen hemen her çocuğun evinde bilgisayarın bulunması, çocukların bilgisayara ve internete çok daha kolay ve ucuz ulaşım sağlaması, bilgisayarla ilgilenme ve bilgisayar başında daha fazla zaman geçirme olasılığını artırıcı bir faktördür. Dolayısıyla evde bilgisayar bulunma durumu çocukların bilgisayar başında daha fazla oyun oynamasına ve zaman geçirmesine neden olmaktadır. Bilgisayar oyunlarındaki aktiviteler çocuğun dikkat kontrolünü artırarak hatırlama, farklılıkları görme gibi algısal yeteneklerini geliştirerek, çocuğun görsel algılama becerisini olumlu etkileyecektir. Oyun sırasında çocuğun parmaklarını kullanması aynı zamanda ekrana odaklanması, el-göz koordinasyonunun ve ince motor becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Araştırmaya katılan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının evlerinde bilgisayar bulunan çocuklar lehine anlamlı bulunması etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu durumu destekleyen benzer bir çalışma da Fish ve diğeri (2008)'nin bilgisayar ve internet kullanımından kaynaklandığı öne sürülen avantajların ailelerin eğitim düzeyleri, gelirleri, evde bilgisayar sahibi olma gibi değişkenlerden etkilenebileceğini dikkate almıştır. Araştırma ekibi, bu değişkenleri kontrol altına aldıktan sonra bile bilgisayar kullanımı ile bilişsel gelişim arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Akt: Akbulut, 2013).

1.3. Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları bilgisayar oynama sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönem çocuklarının bilgisayar oynama sürelerine göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; 1 yıldan az süredir bilgisayarla oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1028.79$; son 1 yıldır bilgisayarla oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1019.87$; son 2 yıldır bilgisayarla oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1054.53$; ve son 3 yıldır ve daha öncesi bilgisayarla oyun oynayan çocukların görsel-motor

entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=1193.00$ 'dür. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması arasında oyun oynama sürelerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($F=8.30$; $p<0.05$).

Bu farklılığın hangi süreler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, son 3 yıl ve öncesi ($=1193.00$) ile son 2 yıldır ve öncesi ($=1054.53$) arasında son 3 yıl ve öncesi olan çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı zamanda son 3 yıl ve öncesi ($=1193.00$) ile son 1 yıldır ve öncesi ($=1019.87$) arasında son 3 yıl ve öncesi olan çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca son 3 yıl ve öncesi ($=1193.00$) ile 1 yıldan az ($=1028.79$) arasında son 3 yıl ve öncesi olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Bu karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında son 3 yıl ve öncesinden beri bilgisayarla oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Healy (1999), bilinçsizce kullanılan bilgisayarın, çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimlerine yarar yerine zarar vereceğini, bu nedenle en azından 6 yaşına kadar bilgisayar kullanımına yer verilmemesi gerektiğini savunmuştur. Alan yazında çocukların gelişim ödevlerini yerine getirebilmeleri için 6 yaşına kadar bilgisayar ve internet kullanılmaları gerektiğine dair görüşler bulunurken, öte yandan bu görüşlere sahip yayınlarda bilgisayar ve internet kullanımında tamamen kısıtlamaya gidilmemesi önerilmektedir. Çocuklara bilgisayar ve internete yönelik bir bakış açısı kazandırma ve onlarda aşinalık yaratma amacıyla kontrollü ve verimli bazı yaşantılara gereksinim duyulduğu da vurgulanmaktadır (Akbulut, 2013).

İrlandalı araştırmacılar Plowman ve Stephen (2005), yaptıkları bir araştırmada anaokullarında serbest oyun zamanında oyun seçeneklerinden biri olarak bilgisayarın kullanıldığını tespit etmişlerdir. Li ve Atkins (2004), okul öncesi dönemde bilgisayar ve internet ile ilgilenmenin okula hazırlanmada önemli

rolü olduğunu vurgulamıştır. Fish ve diğerleri (2008), erken yaşlarda bilgisayar kullanmanın çocuk ve ergenlerin bilişsel gelişiminde önemli bir katalizör olabileceğini belirtmiştir. Benzer bir biçimde Johnson (2010), evde internet kullanımının diğer sosyo-ekonomik değişkenlerle karşılaştırıldığında bilişsel gelişim üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Akt: Akbulut, 2013).

Yine bu çalışmalara ek olarak, bilgisayar ve internet kullanımının görsel bilgiyi çok hızlı bir biçimde alıp işlemede çocuklara yardımcı olduğu, bu tür etkinliklerin de görsel zekayı geliştirebileceği belirtilmektedir (DeBell ve Chapman, 2006; Subrahmanyam vd., 2000, Akt. Akbulut, 2013).

Çocukların erken yaşlarda görsel uyaranlarla tanışması, farklı renkleri, efektleri, objeleri görmesi, onların hareketlerini takip etmesi, seslerini işitmesi ve bunlar ile etkileşime girmesi zihinsel sürecin daha aktif kullanılmasına ve gelişimine olanak sağlar. Çocukların zihinsel gelişimlerinin özellikle okul öncesi dönemde hızlı bir seyir izlediğini dikkate aldığımızda bu dönemde çocuklara sunulacak olan görsel uyaranların ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bilgisayar oyunlarının görsel uyarıcılar bakımından zengin olduğu, çocukların görsel algı hassasiyetlerini, bazı dikkat becerilerini, hızlı tepki verme kalitelerini, sürekli değişen görsel bilgileri hızla işleme becerilerini, aynı anda birden fazla hedefi takip etme becerilerini geliştirdiği bilinmektedir. Araştırmaya katılan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının son 3 yıl ve öncesinden beri bilgisayarla oyun oynayan çocuklar lehine anlamlı çıkması bilgisayar oyunlarının erken yaşlardan itibaren çocukların görsel-motor entegrasyonlarına katkı sağladığını düşündürmektedir.

1.4. Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları günlük bilgisayar başında geçen zamana göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönem çocuklarının günlük bilgisayar başında geçen zamana göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde;

günlük bilgisayar başında 2 saatten daha az oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1067.77$ 'dir. Günlük bilgisayar başında 2 saat ve üstü oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=1019.46$ 'dir. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda günlük bilgisayar başında 2 saatten daha az süre oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının günlük bilgisayar başında 2 saat ve üstü oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=1.38$; $p>0.05$).

Akçay ve Özcebe (2012), yaptıkları bir çalışmada ailelerin bilgisayar oyunu oynama durumlarına göre çocukların bilgisayar oyunu oynama sıklığının arttığını, çocukların ortalama hafta içi 0.53 ± 0.53 saat ve hafta sonu 1.62 ± 1.56 saat bilgisayar oyunu oynadıklarını belirlemişlerdir.

Hastings, Karas, Winsler (2009), 6-10 yaş arası 70 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmalarında ise, çocukların günde ortalama 3.4 ± 2.8 video/bilgisayar oyunu oynadıklarını saptamışlardır (Akt. Akçay ve Özcebe, 2012).

Aktaş-Arnas'ın (2006), 3-18 yaş grubundaki çocukların televizyon, bilgisayar ve internet kullanma alışkanlıklarının incelendiği araştırmasında ise, çocukların evde günde ortalama olarak bilgisayar kullanmaya 18 dk., internet kullanmaya 7 dk., bilgisayar oyunlarına 14 dk. ve video oyunlarına 10 dk. zaman ayırdıkları saptanmıştır.

Bu çalışmada olduğu gibi yapılan diğer çalışmalarda da, çocuklar hangi yaşta olursa olsun bilgisayar başında az ya da çok zaman geçirmekte ve bu zamanı da genellikle oyun oynayarak doldurmaktadır. Bu durumu, teknolojinin hızla gelişerek hayatımızı büyük bir bölümünü kaplaması, ebeveynlerin hayat telaşı içerisinde çocuklarına yeteri kadar zaman ayıramayarak onları teknolojinin ellerine bırakması olarak düşünülebilir. Gün içerisinde bilgisayar başında uzun süre zaman geçirmenin çocukların görsel algı gelişimine pozitif yönde etki etmediği aksine, araştırmaya katılan çocukların görsel-motor entegrasyonu testinden gün içerisinde bilgisayar başında daha az zaman geçiren çocuklara nazaran daha düşük puan

aldıkları görülmüştür. Bu da, günlük bilgisayar kullanma süresi ile görsel-motor entegrasyonu arasında doğru bir orantının olmadığını düşündürmektedir.

Bu araştırma sonucuna göre, çocukların bilgisayar başında geçirdikleri zaman karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark olmamasına rağmen, puan ortalamaları açısından 2 saat ve üstü bilgisayar kullanan çocukların görsel motor entegrasyonu puanı düşmektedir. Bu sonuç, çocukların bilgisayar başında günlük 2 saatten daha az zaman geçirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Bu anlamda ebeveynlerin daha bilinçli davranarak çocuklarının zaman kontrolünü sağlamaları ve onların gelişimlerini destekleyecek nitelikteki oyunları seçme konusunda onlara destek olmaları gerekmektedir.

1.5. Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları bilgisayarda oynanan oyun türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönem çocuklarının bilgisayarda oynanan oyun türüne göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; spor oyunları oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1094.26$; macera oyunları oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1073.00$; yarış oyunları oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1030.86$ iken, zeka-mantık oyunları oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1091.32$ ve savaş-strateji oyunu oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=951.47$ 'dir.

Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda; bilgisayarda spor, macera, yarış ve savaş-strateji oyunu oynayan çocuklarla bu oyunları oynamayan çocukların puan ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Zeka-mantık oyunu oynayan çocuklarla bu oyunu oynamayan çocukların puan ortalamaları arasında oynayan çocuklar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<0.05$).

Gelişimin en hızlı ve en kritik yılları olan 0-6 yaş arasında bilgisayar, özellikle el-göz koordinasyonuna, dikkati yoğunlaştırma, problem çözme becerisine büyük katkı sağlayabilir (Akçay ve Özcebe, 2012). İnternet'te oyun oynama, iletişim kurma ve çevrimiçi ortamlarda gezinme gibi etkinlikler çocuğun bilişsel gelişimine katkıda bulunabilmekte, doğru etkinliklerle zaman geçirildiğinde problem çözme gibi üst düzey görevlerin bile kolaylıkla yerine getirilebilmesi söz konusu olabilmektedir (Akbulut, 2013).

Çocuklar yaşamları içerisinde öğrendikleri pek çok kavramı bilgisayar oyunlarıyla pekiştirebilirler. Bilgisayar oyunlarının iyi veya kötü olması oynanan oyunların içeriği ile de ilişkilidir. Kearney (2007)'de bazı bilgisayar oyunlarının kavramsal beceriyi ve aynı anda birden fazla görev yapma becerisini arttırabileceğini gözlemlemiştir.

Bu bağlamda araştırmanın bulguları, çocukların bilgisayarda oynadıkları oyun türüne göre görsel algılama becerilerinin de değişebildiğini öngörmektedir. Yine araştırma bulgusuna göre, zeka ve mantık oyunları oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Zeka ve mantık oyunlarının, dikkat toplamayı, görsel öğelere daha iyi biçimde odaklanmayı, resim ve diyagramları algılamayı ya da oyunda gerçekleşebilecek ihtimaller hakkında tahmin yürütmeyi olumlu yönde etkilediği düşünüldüğünde, diğer oyun türlerine göre çocukların görsel-motor entegrasyonuna olumlu yönde katkı sağladığı söylenilebilir.

1.6. Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları günlük televizyon başında geçen zamana göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönem çocuklarının günlük televizyon başında geçirdikleri zamana göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; günlük 3 saatten daha az TV izleyen çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1047.50$ 'dir. Günlük 3 saat ve üstü TV izleyen çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=984.18$ 'dir. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan

bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($t=2.25$; $p<0.05$). Bu puan ortalamalar incelendiğinde ise, bu farkın günlük 3 saatten daha az TV izleyen çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar televizyonun çocuk üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiye sahip olduğu yönündedir. Farklı yaklaşımlar çerçevesinde bir kısım araştırmacı, televizyonun çocukları pasif kıldığı ve yönlendirdiğini savunarak iletilerin sınırsız etkisinden söz ederken, bir kısmı da televizyonun çocukları aktif bir zihinsel sürece soktuğunu ve eleştirel yeteneklerini ortaya çıkardığını savunmaktadır (Serhatlıoğlu, 2006).

Bu noktada da çocukların televizyon izleme süresi devreye girmektedir. Bu kapsamda yapılan bazı araştırmalar çocukların televizyon izleme süresini ele alarak etkilerini incelemiştir.

Çocukların televizyonla etkileşimi çok küçük yaşlarda başlamakta ve televizyon seyretme süresi çeşitli etmenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Televizyon seyretme süresini çocuğun yaşı, ailenin sosyo-kültürel düzeyi, ailenin çocuk üzerindeki kontrolü, televizyondaki kanal sayısı, yayın saatleri, yayın kuşağı ve çeşitliliği etkilemesine rağmen, teknolojik gelişme düzeyi birbirinden farklı olan ülkelerde, televizyon seyretme süreleri ile ilgili bulguların benzerlik gösterdiği vurgulanmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların günde ortalama iki-dört saat, ilkokul çağındaki çocukların ise üç-altı saat gibi bir zamanı televizyon ekranı karşısında geçirdikleri, bu sürenin ergenlik döneminde azaldığı görülmektedir. Yapılan çeşitli çalışmalarda ilkokul çocuklarının televizyon karşısında günde yaklaşık iki buçuk-dört saat gibi bir süre harcadıkları, ancak çocukların bu alışkanlıklarının ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği belirtilmiştir (Aral ve Aktaş, 1997).

Aral, Ceylan ve Bıçakçı (2011), yapmış oldukları bir çalışmaya göre 10 yaşında ya da 11 yaşında olan erkek ve kız çocukların hafta boyunca ortalama 4-5 saat televizyon seyrettiklerini belirlemişlerdir. Yapılan bir başka çalışmada okul

öncesi dönem çocuklarının diğer yaş gruplarına oranla hafta sonu televizyon seyretmeye daha fazla zaman ayırdıkları saptanmıştır (Aktaş-Arnas, 2006).

Williams, Haertel, Haertel ve Walberg tarafından 1982 yılında yapılan bir araştırmada, haftada on saatten az televizyon izleyen çocukların televizyondan olumlu yönde etkilendiği belirlenirken, on saatten fazla izleyenlerin ise olumsuz yönde etkilendiği belirlenmiştir (Salomon, 1987, Akt. Serhatlıoğlu, 2006).

Şimşek ve Baran (2001), dört yaşın üzerindeki çocuklarda aşırı ve uygunsuz televizyon izleme durumunda; çocukların uyku ritmi bozulmakta, vakit ve motivasyon eksikliğinden dolayı oyunlar ve değişik aktiviteler ile kazanacakları motor beceriler yetersiz kalmakta, çocuklar arkadaş ortamlarında kazanacakları sosyal adaptasyon yeteneği istenen seviyede olmamakta, bu yaş için gerekli hareketlilik ile enerji artımı eksik kalmaktadır. Bu nedenlerden dolayı, televizyonun çocuklar için bir miktar katkısı olsa dahi genel olarak bakıldığında sosyal-duygusal, motor ve dil gelişimlerinde problemler gözlenebilmektedir.

Yapılan bu araştırmalarda görüldüğü gibi, herhangi bir yaş aralığı gözetmeksizin çocukların okul öncesi dönemden itibaren televizyon karşısında saatlerce zaman geçirdiğini ve geçirdikleri zamanın artışına paralel olarak televizyondan etkilenme oranlarının da değişebileceğini göstermektedir.

Bu araştırma bulguları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Araştırmamız sonucunda, günlük 3 saatten daha az televizyon izleyen çocukların, günlük 3 saatten daha fazla televizyon izleyen çocuklara oranla görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmacılar çocuklarda televizyon izleme süresinin yetişkinlerden farklı olmadığını, televizyon izleme nedenlerinin farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Yetişkinlerin çoğu televizyonu eğlenmek amacıyla izlerken, çocuklar televizyonu ses ve görüntünün uyumu, çok sayıda hareket ve hız değişiminin olması, renklerin çekiciliği, ses efektlerinin ve müziğin dikkat çekici kullanımı ve bunların yeniden değişik biçimlerde sunulabilmesi gibi ayırt edici özelliklerinden dolayı izlemektedir (Ünal ve Durualp, 2012). Televizyonun birçok görsel uyarıcıyı hızlı

ve değişken bir biçimde sunması, birden fazla duyuya hitap etmesi gibi ayırt edici bir takım özelliklerinin hızlı bir gelişim dönemi içerisinde olan okul öncesi dönem çocuklarının görsel algılama davranışlarına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bunun yanı sıra televizyonun kontrolsüzce ve aşırı izlenmesi, izleyicisini fiziksel anlamda pasif konumda tutması, bilişsel aktivitelerin (düşünme, sorgulama, araştırma, sebep-sonuç v.s.) yeteri kadar kullanılamaması gibi etkileriyle görsel-motor gelişimi olumsuz etkileyebileceği düşünülerek, bu noktada ebeveynlere ve eğitimcilere televizyon izleme süresinin miktarını ayarlama konusunda büyük sorumluluklar düşmektedir.

1.7. Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları okul eğitim sistemine (tam/yarım gün) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönem çocuklarının okul eğitim sistemine göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; okula tam gün devam eden çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Okula tam gün devam eden çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1090.84$ iken, yarım gün devam eden çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=974.23$ 'dür. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t -testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t=4.09$; $p<0.05$).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul eğitim sisteminin yarım gün ya da tam gün olması çocukların görsel algılama becerilerini etkileyen bir faktör olarak görülebilir.

Okul öncesi eğitim, beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemde çocuğa zengin deneyim olanakları sağlayarak çocuğun beyin gelişimini destekler ve zihinsel fonksiyonlarını artırır (Haktanır, 2014). Bu kapsamda çocukların okul öncesi eğitimden gün içerisinde daha fazla yararlanması sağlanmalıdır. Yapılan birçok çalışmada da okul öncesi eğitimin çocukların görsel algılama becerilerine olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Mangır ve Çağatay (1987), anaokulu eğitimi alan ve almayan çocuklara Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programı testi uygulamışlar, anaokulu eğitimi alan çocuklar, anaokulu eğitimi almayan çocuklara göre görsel algılama alanlarında daha başarılı bulunmuşlardır. Bu araştırma da araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

1.8. Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönem çocuklarının daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; bu farkın daha önce okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Daha önce okul öncesi eğitimi alan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1067.51$ bulunurken, daha önce okul öncesi eğitimi almayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=975.40$ bulunmuştur. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t=3.30$; $p<0.05$).

Çocuklar yaşadıkları çevre ile etkileşim içindedirler. Onların var olan kapasitelerinin ortaya çıkabilmesi çevrenin çocuğa sunduğu imkânlar ile sınırlıdır. Çocuğun deneyimlediği olay, nesne, durum vb. sayısı ve türü zihinsel gelişmesini hızlandırmaktadır.

Cohen ve Rudolph (1997)'un yaptıkları bir araştırmanın sonuçları da okul öncesi eğitim ve zihinsel fonksiyonların gelişimi arasındaki ilişkiyi görmek açısından oldukça anlamlıdır. Çalışma sonuçları sol ve sağ beyin yarım kürelerinde gelişen, anlama, sıralama, karşılaştırma, ifade etme, el-göz koordinasyonu gibi çok amaçlı becerilerin çocuklarda müzik, ritim, koşma, atlama, sürünme, boyama, maket yapma, çok amaçlı materyallerle uğraşma, tahta işleri, drama oyunları gibi anaokulu etkinlikleri sayesinde daha hızlı geliştiğini göstermiştir. Kavramsal gelişimin önemli bir parçası olan, ilişki kurma, bulmaca çözme, boyama, yoğurma,

maddeleri ile oynama ve her türlü yapım işleri gibi okul öncesi eğitimde yer verilen çeşitli çalışmaların çocuklarda ayırım yapma yeteneği ile parça ve bütün arasındaki ilişkiyi görme yeteneğini de güçlendirerek beyin gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur (Akt: Haktanır, 2014).

Harmankaya-Maraşlı (2010) yaptığı araştırmasında öğrencilerin görsel algılarını incelemiş ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumlarına göre görsel-motor hız alt testi hariç diğer tüm alt testlerde anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Araştırmalar genel olarak incelendiğinde, çocukların gelişimlerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş ortamların, uygulanan etkinliklerin ve sunulan görsel materyallerin görsel algı gelişimini desteklemesinin yanı sıra görsel belleğin oluşmasına da katkı sağladığı belirtilmektedir. Bu kapsamda çocuklar ne kadar erken yaşta okul öncesi eğitim almaya başlarsa o denli görsel algı becerilerinin gelişimine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.9. Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönem çocuklarının annenin çalışma durumuna göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; bu farkın annesi çalışan çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Annesi çalışan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1066.57$ 'dir. Annesi çalışmayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=984.41$ 'dir. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($t=2.89$; $p<0.05$).

Şahin-Arı (2007) yaptığı çalışmasında, anaokulu ve anasınıflı çocuklarının annelerinin çalışma durumlarına göre, görsel algılama davranış puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu bulmuştur. Bu da araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Anneleri çalışan okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının anlamlı çıkmasının sebebinin annelerin büyük bir çoğunluğunun üniversite mezunu olması ve üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının eğitimleri konusunda daha bilinçli olmaları ve uyarıcı bir çevre sunma konusunda daha iyi koşullara sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

1.10. Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönem çocuklarının annenin eğitim durumuna göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; okuryazar olmayan annelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=931.00$; okuryazar olan annelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=564.67$; ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=947.92$ 'dir. Annesi ortaokul mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=976.10$ bulunurken, annesi lise mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=976.29$; annesi üniversite mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1095.71$ ve annesi lisansüstü mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=1328.60$ bulunmuştur. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; anne eğitim durumuna göre çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=22.82$; $p<0.05$).

Bu farklılığın hangi anne eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi lisansüstü olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=281.80) ile anne eğitim düzeyi okuryazar olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=44.67), anne eğitim düzeyi ilkokul olan ailelerin

çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=156.70), anne eğitim düzeyi ortaokul olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=170.54) ve anne eğitim düzeyi lise olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=169.05) arasında anne eğitim düzeyi lisansüstü olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi üniversite olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=215.05) ile anne eğitim düzeyi okuryazar olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=44.67), anne eğitim düzeyi ilkokul olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=156.70), anne eğitim düzeyi ortaokul olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=170.54) ve anne eğitim düzeyi lise olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=169.05) arasında anne eğitim düzeyi üniversite olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi lise olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=169.05) ile anne eğitim düzeyi okuryazar olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=44.67) arasında anne eğitim düzeyi lise olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi ortaokul olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=170.54) ile anne eğitim düzeyi okuryazar olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=44.67) arasında anne eğitim düzeyi ortaokul olan ailelerin çocuklarının görsel–motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi ilkököl olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=156.70) ile anne eğitim düzeyi okuryazar olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=44.67) arasında anne eğitim düzeyi ilkököl olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Araştırma bulgusuna göre; anneleri üniversite ve daha üstü mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları, eğitim düzeyi daha düşük olan annelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu ve puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Turan (2006), Erdem (2006), Şahin-Arı (2007), Harmankaya-Maraşlı (2010), yaptıkları araştırmalarında annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların görsel algılama davranış puanlarında da bir artışın olduğunu belirtmişlerdir.

İncelenen bu araştırma sonuçlarına dayanarak anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların da görsel algılama becerilerinin arttığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak da, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarıyla daha kaliteli zaman geçirdikleri, çocuklarının eğitiminde daha bilinçli bir yaklaşım sergileyip çocuklarına bebeklik dönemlerinden itibaren duyularıyla algılayabilecekleri ve duyularının gelişimine katkı sağlayacak farklı renklerde, ebatlarda, ses özellikli, dokunsal özelliği olan materyalleri barındıran zengin olanaklı uyarıcı bir çevre sundukları düşünülmektedir.

1.11. Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönem çocuklarının babanın eğitim durumuna göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, babası okur yazar olmayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları $\bar{X}=663.00$; babası ilkököl mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları

\bar{X} =926.90; babası ortaokul mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları ise \bar{X} =934.32'dir. Babası lise mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları \bar{X} =984.02 bulunurken, babası üniversite mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları \bar{X} =1082.52; babası lisansüstü mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları ise \bar{X} =1109.94 bulunmuştur.

Bu farkın anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, baba eğitim durumuna göre çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2 = 22.81$; $p < 0.05$). Bu farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=215.26) ile baba eğitim düzeyi ilkököl olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=149.81) arasında baba eğitim düzeyi lisansüstü olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=215.26) ile baba eğitim düzeyi ortaokul olan ailelerin çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=151.81) arasında baba eğitim düzeyi lisansüstü olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Araştırma bulgusuna göre; babaları lisansüstü mezunu olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları, eğitim düzeyi daha düşük olan babaların çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu ve puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Turan (2006), Erdem (2006), Şahin-Arı (2007), Harmankaya-Maraşlı (2010), yaptıkları araştırmalarında anne eğitim düzeyinde olduğu gibi baba eğitim

düzeyinde de çocukların görsel algılama davranış puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulmuşlardır.

Bu araştırma sonuçları da göstermektedir ki, baba eğitim düzeyi anne eğitim düzeyi gibi çocukların görsel algılama becerilerini etkilemektedir. Üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocuklarının puan ortalamalarının daha yüksek olmasının nedeni olarak, annelerin bir meslek sahibi olup çalışıyor olmaları, çocuğun bakımı ve eğitimi sorumluluğunun sadece annenin bir görevi olmadığı ve sorumlulukların paylaşılması düşüncesi, babaların da çocuk eğitiminde yer alması gerekliliği babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konularında gün geçtikçe daha fazla bilinçlenmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla çocuk gelişimi ve eğitimi konularında bilinçlenen babaların çocuklarıyla daha fazla ilgilendiği ve daha fazla kaliteli zaman geçirdiği düşünülebilir.

1.12. Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi dönem çocuklarının ailenin gelir durumuna göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; ailenin gelir durumuna göre çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2 = 24.13$; $p < 0.05$). Bu farklılığın hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, gelir düzeyi 5500 ve üzeri olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=235.92) ile gelir düzeyi 1871-3000 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=188.03), gelir düzeyi 1250-1870 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (170.04), gelir düzeyi 815-1200 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=152.81) ve gelir düzeyi 450-810 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=155.89) arasında gelir düzeyi 5500 ve üzeri olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Aynı zamanda gelir düzeyi 3001-5500 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=215.70) ile gelir düzeyi 1871-3000 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=188.03), gelir düzeyi 1250-1870 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (170.04), gelir düzeyi 815-1200 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=152.81) ve gelir düzeyi 450-810 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=155.89) arasında gelir düzeyi 3001-5500 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Aynı zamanda gelir düzeyi 1871-3000 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=188.04) ile gelir düzeyi 815-1200 (SO=152.81) arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasında gelir düzeyi 1871-3000 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Aynı zamanda gelir düzeyi 1250-1870 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları (SO=170.04) ile gelir düzeyi 815-1200 (SO=152.81) arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasında gelir düzeyi 1250-1870 arası olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Okul öncesi dönem çocuklarının, ailelerinin gelir durumuna göre görsel-motor entegrasyonu puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olması ve bu farkın gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının lehine olması, şunu düşündürmektedir. Örnekleme grubumuzdaki gelir düzeyi yüksek olan ailelerin eğitim düzeyinin de yüksek olması dolayısıyla çocuklarının görsel motor becerilerini destekleme konusunda daha bilinçli davranmaları, öte yandan gelir düzeyi düşük olan ailelerin daha çok para kazanmaya ve çocuklarının temel

ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmaları sebebiyle çocuklarının görsel motor becerilerini desteklemede yetersiz kaldıklarını düşündürmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 5-6 yaş grubu çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları; cinsiyet, evde bilgisayarın olup olmama durumu, bilgisayar oynama süresi, günlük bilgisayar başında geçirilen zaman, bilgisayarda oynanan oyun türü, günlük televizyon başında geçirilen zaman, okul eğitim sistemi (tam/yarım gün), daha önce okul öncesi eğitimi alıp almama durumu, annenin çalışma ve eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu, değişkenlerine göre incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. 5-6 yaş grubu çocukların cinsiyetine göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; kız çocuklar lehine bir fark olduğu fakat bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

2. 5-6 yaş grubu çocukların evlerinde bilgisayar olup olmama durumuna göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; bu farkın evinde bilgisayar bulunan çocuklar lehine anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ($p>0.05$).

3. 5-6 yaş grubu çocukların bilgisayar oynama süresine göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasında bilgisayar oynama sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($p<0.05$). Bu farklılığın hangi süreler arasında olduğu incelendiğinde ise; son 3 yıl ve öncesi ile son 2 yıldır ve öncesi arasında, son 3 yıl ve öncesi olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Ayrıca son 3 yıl ve öncesi ile 1 yıldan az arasında son 3 yıl ve öncesi olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

4. 5-6 yaş grubu çocukların günlük bilgisayar başında geçirilen zamana göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; günlük

bilgisayar başında 2 saatten daha az süre oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının günlük bilgisayar başında 2 saat ve üstü oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür.

5. 5-6 yaş grubu çocukların bilgisayarda oynadıkları oyun türüne göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; bilgisayarda spor, macera, yarış ve savaş-strateji oyun türlerini oynayan çocuklarla bu oyunları oynamayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Zeka-mantık oyun türünü oynayan çocuklarla bu oyunu oynamayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasında oynayan çocuklar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($p<0.05$).

6. 5-6 yaş grubu çocukların günlük televizyon izleme sürelerine göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; puan ortalamaları arasındaki farkın, günlük 3 saatten daha az televizyon izleyen çocuklar lehine anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($p<0.05$).

7. 5-6 yaş grubu çocukların okul eğitim sistemine göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; okula tam gün devam eden çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları ile okula yarım gün devam eden çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasında, okula tam gün devam eden çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

8. 5-6 yaş grubu çocukların daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları incelendiğinde; daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları ile daha önce okul öncesi eğitim almayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasında, daha önce okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($p<0.05$).

9. 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin çalışma durumuna göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; annesi çalışan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının annesi çalışmayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu ve bu puan ortalamaları arasındaki farkın annesi çalışan çocuklar lehine anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($p<0.05$).

10. 5-6 yaş grubu çocukların anne eğitim düzeyine göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi daha düşük olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu ve bu puan ortalamaları arasındaki farkın anne eğitim düzeyi üniversite ve lisansüstü olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($p<0.05$).

11. 5-6 yaş grubu çocukların baba eğitim düzeyine göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; baba eğitim düzeyi lisansüstü olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının baba eğitim düzeyi daha düşük olan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu ve bu puan ortalamaları arasındaki farkın baba eğitim düzeyi lisansüstü olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($p<0.05$).

12. 5-6 yaş grubu çocukların ailenin gelir durumuna göre görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları ile gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu ($p<0.05$) görülmüştür. Farklılığın hangi gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının puan ortalamaları arasında olduğu incelendiğinde; gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarının diğerlerine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<0.05$).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir;

- Çocukların okul öncesi eğitim almaları ya da daha uzun süre almış olmaları, onların görsel motor entegrasyonuna olumlu katkı sağladığı dikkate alındığında okul öncesi eğitimin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda okul öncesi eğitim zorunlu eğitim haline getirilmelidir.

- Okul öncesi eğitimde zengin uyarıcıların sunulması ve çocuğun gelişimine olumlu katkıların sağlanması bakımından okul öncesi eğitim sistemi tam gün eğitim sistemi şeklinde yaygınlaştırılmalıdır.

- Okul öncesi eğitimin önemi ve çocukların görsel-motor becerileri hakkında aileler, aile katılımı etkinlikleri aracılığıyla destekleyici ev ortamları hazırlama konusunda bilinçlendirilmelidir.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları, çocukların görsel algılama becerilerine olumlu katkı sağladığı dikkate alındığında çocukların daha erken yaşlardan itibaren okul öncesi eğitiminden yararlanması sağlanmalıdır.

- Çocukların görsel algılama becerilerini artırmak için görsel ve işitsel uyarıcılara, fiziki ortamların da görsel algılamada etkin rol oynadığı göz önünde bulundurularak zengin uyarıcı çevre düzenlemesine yer verilmelidir.

- Araştırma sonucunda günlük 2 saatten daha az bilgisayar oyunu oynayan ve günlük 3 saatten daha az televizyon izleyen çocukların görsel algılama başarısının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, çocukların uzun süre bilgisayar ya da televizyon başında kalıp, olumsuz yönde etkilenmemeleri için anne-baba ve öğretmenlerin duyarlı olması, çocuklarla etkileşime geçmeleri, zaman yönetimi konusunda onlara yardımcı olmaları ve gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek sosyal etkinliklere de yönlendirmeleri önerilebilir.

- Bilgisayarda oynanan oyun türleri, savaş-strateji, spor, yarış, macera, zeka-mantık oyunları olarak gruplandırılmıştır ve oynanan oyun türü ile görsel-motor entegrasyonu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlamıştır. Dolayısıyla aileler, çocuklarının bilgisayarda oynadıkları oyunlar hakkında mutlaka bilgi sahibi olmalı, bilgisayarda oynanan oyunları, türleri bakımından

dikkatli bir şekilde irdeleyerek seçmeli ve çocukların gelişim düzeyine uygunluğunu mutlaka denetlemelidirler.

- Araştırma sonucunda bilgisayar oyun türü olarak zeka-mantık oyunları oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu kapsamda seçilecek bilgisayar oyunları çocukların gerek bilişsel, gerek motor becerilerinin gelişiminde faydalı olacaktır. Bu nedenle bilgisayar oyunlarının tasarlanmasında çocuğun gelişimsel özellikleri ve oyunların çocuğa katkıları dikkate alınarak buna uygun şekilde bilgisayar oyunları hazırlanmalıdır.

- Araştırmada Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyon Testi kullanılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda testin alt boyutları da kullanılabilir.

- 5-6 yaş çocuklarının görsel-motor entegrasyonu, bu araştırmada kullanılmayan başka değişkenler açısından da incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akaroğlu, E. Gülriz ve Dereli, Esra (2012). Okul ncesi ocukların Görsel Algı Eğitimlerine Yönelik Geliştirilmiş Eğitici Oyuncakların ocukların Görsel Algılarına Etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4 (1), 201-222.

Akbulut, Yavuz (2013). ocuk ve Ergenlerde Bilgisayar ve İnternet Kullanımının Gelişimsel Sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 53-68.

Akçay, Duygu ve Özcebe, Hilal (2012). Okul ncesi Eğitim Alan ocukların ve Ailelerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *ocuk Dergisi*, 12 (2), 66-71.

Akdemir, Benan (2006). *6-12 Yaş Arası Zihinsel Engelli ocukların Görsel Algı Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Akşaşlıoğlu, A. Gl ve Yılmaz, Bülent (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları zerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*. 21 (1), 3-28.

Aktaş-Arnas, Yaşare (2006). 3-8 Yaş Grubu ocukların Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıkları ve Aile evresi. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, I. Uluslararası Okul ncesi Eğitim Kongresi, Ilt*, 433-453, İstanbül: Ya- Pa Yayınları.

Aral, Neriman ve Aktaş, Yaşare (1997). Çocukların Televizyon ve Diğer Etkinliklere Harcadıkları Srenin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 99-105.

Aral, Neriman ve Bütün-Ayhan, Aynur (2003). *Bilgisayar Destekli Eğitim Alan ve Almayan Anaokuluna Devam Eden ocukların Görsel Algılamalarının İncelenmesi*. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Bildiriler Kitabı 2, 158-170, İstanbül.

Aral, Neriman, Baran, Gülen, Bulut, Şenay ve Çimen, Serap (2011). *Çocuk Gelişimi* (1.Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Aral, Neriman, Ceylan, Remziye ve Bıçakçı, M. Yıldız (2011). Çocukların Televizyon Seyretme Alışkanlıklarının Yaş ve Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 489-498.

Aral, Neriman ve Yücelyiğit, Seçil (2014). Bebeklerde Algı. (Çeviri Editörleri: Dilara Sevimay Özer ve Abdurrahman Aktop). *Motor Gelişimi Anlamak*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Arlı, Mine ve Nazik, M. Hamil (2010). *Bilimsel Araştırmaya Giriş* (4.Baskı). Ankara: Gazi Kitapevi.

Aslıyüksek, Muhammet (2015). *Montessori Eğitiminin 4 - 5 Yaş Çocukların Motor Beceri, Görsel Algı ve Bellek, El - Göz Koordinasyonu İle Küçük Kas Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ataman, Ayşegül (2004). *Gelişim ve Öğrenme* (3. Baskı). Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.

Başaran, İbrahim Ethem (1997). *Eğitim Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri* (5. Basım). Ankara: Gül Yayınevi.

Bezrukikh, M.M. and Terebova, N.N. (2009). Characteristics of the Development of Visual Perception in Five- to Seven-Year-Old Children. *Human Physiology*, 35(6), 684–689.

Bornstein, M. H. (2005). "Perceptual Development," in *Developmental Science: An Advanced Textbook* (Fifth edition). Edited by M. H. Bornstein and M. E. Lamb. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, T. (2008). *Factor Structure of the Test Visual Perception Skills-revised (TVPS-R)*. Hong Kong Journal of Occupational Therapy, 18 (1), 1-11.

Büyükbaykal, Güven (2007). Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*. 28, 31-44.

Büyüköztürk, Şener (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Cengiz, Özlem (2002). *5,6-6 Yaş Çocuklarının Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programının Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cheung, P., Poon, M., Leung, M., and Wong, R. (2006). The Developmental Test of Visual Perception-2 Normative Study on The Visual Perceptual Function For Children in Hong Kong. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics: A Quarterly Journal of Developmental Therapy*, 25(4), 29-43. Web sitesi: <http://www.trandfonline.com>. Erişim Tarihi: 19.03.2016.

Cömert Dilfiruz ve Aktan-Kerem, Ebru (2003). Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarına Genel Bir Bakış. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4 (13), 29-35.

Cüceloğlu, Doğan (1991). *İnsan ve Davranışı* (2.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, Doğan (1993). *İnsan ve Davranışı* (Geliştirilmiş 4.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağatay, Neriman (1985). *Frostig Görsel Algılama Testi Ve Eğitim Programına Dayalı Olarak Dört-Sekiz Yaş Arası Cerebral Palsyli Çocuklarda Görsel Algılama Davranışlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelebi, Engin (2014). 4-6 Yaş Arası Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Üzerine Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüş ve Tutumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (32), 476-485.

Demirci, Aybige (2010). *Görsel Algı Eğitiminin Beş- Altı Yaş Çocuklarının Görsel Algı Gelişimlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirci, Aybige ve Tepecik, Adnan (2012). Beery VMI Görsel Algı Eğitiminin Beş-Altı Yaş Çocuklarının Görsel Algı Gelişimlerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-11.

Dönmez, N. Baykoç, Abidoğlu, Ülkü, Dinçer, Çağlayan, Erdemir, Nilay ve Gümüşçü, Şebnem (2000). *Okul Öncesi Dönemde Dil Etkinlikleri* (3.Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Duru, Hüseyin (2008). *Gelişimsel Görsel Algı Testi-2'nin 6 Yaş Çocukları İçin Güvenirlik ve Geçerlik Ön Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erben, Sayime (2005). *Montessori Materyallerinin Zihin Engelli ve İşitme Engelli Çocukların Alıcı Dil Gelişiminden Görsel Algı Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ercan, Zülfiye G. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Verilen Görsel Algı Eğitiminin Görsel-Motor Koordinasyon Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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, Mine (2006). *Anaokuluna Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Matematiksel Becerileri İle Görsel Algı Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdem-Özat, Nihal (2010). *Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuklarda Frostig Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Ertürk, Y. Dilek ve Akkor-Gül, Ayşen (2006). *Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin* (1.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Fişek, Güler Okman, Yıldırım, Serap Maktav (1983). *Çocuk Gelişimi*, İstanbul: MEB.

Goldstein, D.J. and Britt, T.W. (1994). Visual-Motor Coordination and Intelligence as Predictors of Reading, Mathematics and Writing Language Ability. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 819-823.

Gordon, Ian, E. (2004). *Theories of Visual Perception*. (3rd Edition) New York: Psychology Pres.

Güneş, Firdevs (2002). Okuma-yazma Becerilerini Geliştirme. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 18, 12-13.

Haktanır, Gelengül (2014). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (8.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Harmankaya-Maraşlı, Tuğba (2010). *İlköğretim Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri İle Yazım Hatalarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Healy, Jane M. (1999). *Failure to Connect: How Computers Affect Our Children's Minds and What We Can Do About It*. New York: Touchstone.

Howard, Elizabeth Mary (1991). *A Developmental Assessment of Visual Perception for Pre-school Children*. Doctoral Dissertation (unpublished). Nottingham University, Nottingham.

İbişoğlu, Arsulays (1987). *4;0- 9;0 Yaş Dilimindeki Epileptik ve Non-Epileptik Çocukların Görsel Algı Gelişimi Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü, İstanbul.

İnceoğlu, Metin (2010). *Tutum-Algı İletişim* (5.Baskı). İstanbul: İyi İşler Yayıncılık ve Matbaacılık.

Kalkan, Abdullah (2014). *Okul Öncesinde Mental Aritmetik Eğitiminin Öğrencilerin Görsel Algı Düzeylerine ve Okul Olgunluk Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Karasar, Niyazi (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (26. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Kearney, Paul (2007). Cognitive assessment of game-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 38 (3), 529–531.

Koç, Emine (2002). *Görsel-Algı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Örnek Bir Program Modelinin Hazırlanması ve Anasınıfı Çocuklarında Görsel Algı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köknel, Özcan (1998). *İnsanı Anlamak* (7.Basım). İstanbul: Altın Kitaplar.

Lai, M. Yee, Shing Leung, F. Koon (2012). Visual Perceptual Abilities of Chinese-Speaking and English-Speaking Children. *Perceptual and Motor Skills*, 114 (2), 433-445.

Li, X. ve Atkins, M. S. (2004). Early Childhood Computer Experience and Cognitive and Motor Development. *Pediatrics*, 113(6), 1715-1722.

Maslow, P., Frostig, M., Lefever, D. W. and Whittlesey, J. R. B. (1964). Marianne Frostig Developmental Test of Visual Perception 1963 Standardization. *Perceptual and Motor Skills*, 19 (2), 463-499.

Mangır, Mine ve Çağatay, Neriman (1987). *Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Dört-Altı Yaş Arası Çocukların Görsel Algulamaları Üzerinde Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.

Mangır, Mine ve Çağatay-Aral, Neriman (1990). *Anaokuluna ve Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarında Görsel Algılama ve Zeka İlişkisinin İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), TEGM (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü). (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Vize Yayıncılık.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2006). *Bilişsel Gelişim*. Ankara.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2007). *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.

Metin, Şermin ve Aral, Neriman (2013). Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(2), 57-72.

Metin, Şermin (2014). *Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Beş Yaş (60-72 ay) Çocuklarının Çizim Becerilerine ve Görsel Algı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Web Sitesi: <https://www.tez.yok.gov.tr> Erişim Tarihi: 31.03.2016.

Moll, H. ve Meltzoff, A. N. (2011). How Does Gt Look? Level 2 Perspective -Taking at 36 Months of Age. *Child Developmant*, 661-673.

Morgan, Cliffort T. (1995). *Psikolojiye Giriş* (Çev: Hüsnu Arıcı ve Diğerleri). Ankara: Meteksan A.Ş.

Oktay, Ayla (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem* (4.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.

Oktay, Ayla ve Unutkan, Özgül P. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Özer, D. Sevimay ve Özer, M. Kamil (2002). *Çocuklarda Motor Gelişim* (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özhamam, Elif (2007). *Az Gören Öğrencilerin Eğitiminde Bilgisayar Destekli Eğitim Programının Görsel Algı Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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.

Paktuna-Keskin, Sabiha (2012) *Çocuk Çizgilerindeki Giz, Çöp Çocuk* (9.Baskı). İstanbul: Boyut Yayıncılık.

Plowman, Lydia, Stephen, Christine (2005). Children Play and Computers in Pre-School Education. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 145–157.

Ratzon, N.Z., Efraim, D. and Bart, O. (2007). A Short-Term Graphomotor Program for Improving Writing Readiness Skills of First-Grade Students. *American Journal of Occupational Theraphy*, 61, 399-405.

San-Bayhan, Pınar ve Artan, İsmihan (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Senemoğlu, Nuray (2002). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Senemoğlu, Nuray (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Serhatlıoğlu, Birsen (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 Belirlenmesi (Elazığ İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Somer, Oya (1988). *Çocuklar İçin Gelişimsel Bender Gestalt Görsel-Motor Algılama Testi Üzerine Bir Çalışma (İzmir Şehir Örnekleminde Norm, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Şahin-Arı, Ayşe Nur (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Görsel Algılama Davranışları İle Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, Şükran ve Gülen, Baran (2001), *Televizyon ve Çocuk*. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Tekok-Kılıç, Ayda, Elmastas-Dıkeç, Banu, Can, Handan (2010). 6-15 Yaş Arası Çocuklarda Görsel Motor Birleştirme İşlevlerinin Değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(2), 97-104.

Tuğrul, Belma, Aral, Neriman, Erkan, Semra ve Etikan, İlker (2001). Altı Yaşındaki Çocukların Görsel Algılama Düzeylerine Frostig Gelişimsel Görsel

Algı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. *Journal of Qafqaz Üniversitesi Dergisi*, Sayı: 8, 67-84.

Tepeli, Kezban (2013). The Relationship Between Gross Motor Skills and Visual Perception of Preschoolers. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 15 (1), 43-53.

Tsai, Chian-Liang, Wilson, Peter, H. and Wu, Sheng K. (2008). Role of Visual- Perceptual Skills (non-motor) in Children with Developmental Coordination Disorder. *Human Movement Science*, 27, p. 649-664.

Turan, D. Esra (2006). *Alt Sosyo-Ekonomik Düzeyde Anasınıfına Devam Eden ve Etmeyen 60-71 Ay Çocuklarında Görsel Algılama Davranışlarının İncelenmesi (Konya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ünal, Nazan ve Durualp, Ender (2012). Televizyonun Okul Öncesi Çocuklar Üzerindeki Etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 93-104.

Vandewater EA, Riedout VJ, Wartella EA, Huang X, Lee JH, Shim M. (2007). Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use Among Infants. *Pediatrics*, 119, 1006-1015.

Yalçın, Hatice (2010). *Çocuk Gelişimi* (1.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yavuzer, Haluk (2011). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi* (33.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, Haluk (2012). *Resimleriyle Çocuk: Resimleriyle Çocuğu Tanıma* (16.Basım). İstanbul: Remzi Kitebevi.

Yavuzer, Haluk (2013). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı* (30.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, Sunay, Akkam, Berrin ve Alabay, Erhan (2012). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Sunulan Montessori ve Mandala eğitiminin Görsel Algılama Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 92-103.

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.

Yücelyüğit, Seçil (2014). *Üç Boyutlu Animasyon Film ve Etkileşimli Uygulamalar Serisinin Anasınıfına Devam Eden Beş Yaş (60-72 Ay) Çocuklarının Görsel Algı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, Özlem (2009). *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Frostig Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

GENEL BİLGİ FORMU

Bu anket “*Okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme ve bilgisayar oynama sürelerinin görsel-motor entegrasyonu açısından incelenmesi*” amacıyla düzenlenmiştir. İçtenlikle vereceğiniz cevaplar bu çalışmaya büyük katkıyı sağlayacaktır. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacak olup sadece bu çalışma için kullanılacaktır.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. S. Arzu ORAL PAKSOY
Niğde Zübeyde Hanım SHMYO

1. Çocuğun cinsiyeti:

2. Doğum tarihi (*Gün, Ay ve Yıl olarak yazınız*):

3. Çocuğun devam ettiği okul,

..... () Tam gün () Yarım gün

4. Annenin öğrenim durumu;

a) Okur-yazar değil b) Okur-yazar c) İlkokul mezunu

d) Ortaokul mezunu e) Lise mezun f) Üniversite mezunu g) Master/Doktora

5. Annenin mesleği;

a)Ev Hanımı b)Memur c)İşçi d) Emekli

e)Diğer(Açıklayınız).....

6. Babanın öğrenim durumu;

- a) Okur-yazar değil b) Okur-yazar c) İlkokul mezunu d) Ortaokul mezunu
 e) Lise mezunu f) Üniversite mezunu g) Master/Doktora

7. Ailenin toplam aylık gelir miktarı

- () 450-810 TL () 815- 1.200 TL () 1.250-1.870 TL
 () 1.871-3.000 TL () 3.001- 5.500 TL () 5.500 TL üzeri

8. Çocuğunuz daha önce okul öncesi eğitim aldı mı?

- a) Evet () ise, Kaç yıl () Tam gün () Yarım gün ()
 b) Hayır ()

9. Çocuğunuz günde kaç saat televizyon izler?

- a) 1 saat b) 2 saat c) 3 saat d) 4 saat e) 5 saat ve daha fazla

10. Evinizde bilgisayar var mı?

- a)Evet b)Hayır

(Cevabınız **Evet** ise 11, 12 ve 13. soruları da cevaplayınız.)

11. Çocuğunuz kaç yıldır bilgisayar oynuyor?

- a) 1yıldan az süredir oynuyor b) Son 1 yıldır oynuyor
 c) Son 2 yıldır oynuyor d) Son 3 yıl ve öncesinden beri oynuyor

12.Çocuğunuz günde kaç saat bilgisayar oynar?

- a) 1 saat b) 2 saat c) 3 saat d) 4 saat e) 5 saat ve daha fazla

13. Çocuğunuz bilgisayarda ne tür oyunlar oynar? (Birden çok seçenek işaretlenebilir)

- a) Spor oyunları b) Macera oyunları c) Yarış oyunları
 d) Zeka ve mantık oyunları e) Savaş ve strateji oyunları f) Hepsi

