

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN BEŞ- ALTI YAŞ
ÇOCUKLARININ GÖRSEL ALGILAMA DAVRANIŞLARI İLE
ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Yrd.Doç. Dr. Adalet KANDIR

Hazırlayan
AYŞE NUR ŞAHİN ARI

ANKARA-2007

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN BEŞ- ALTI
YAŞ ÇOCUKLARININ GÖRSEL ALGILAMA DAVRANIŞLARI İLE
ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
AYŞE NUR ŞAHİN ARI

ANKARA-2007

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN BEŞ- ALTI YAŞ ÇOCUKLARININ GÖRSEL ALGILAMA DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Şahin Arı, Ayşe Nur

Yüksek Lisans, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Adalet Kandır

Ocak - 2007

Bu araştırmada anaokulu ve anasınıflarına devam eden beş- altı yaş çocuklarında cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne- baba öğrenim durumları, anaokulu- anasınıfı öğretmenlerinin yaşı, öğrenim durumları, hizmet süresi gibi değişkenlerin çocuklardaki görsel algılama davranışlarında farklılık yaratıp yaratmadığı ;öğretmen davranışlarının çocuklardaki görsel algılama davranışında etkili olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yirmi yedi anaokulu ve anasınıfında görev yapan 100 öğretmen ve bu okullara devam eden 300 anasınıfı ve anaokulu çocuğu oluşturmuştur. Bu araştırmada çocuklara “Kişisel Bilgi Formu” ile Frostig Görsel Algı Testi, öğretmenlere ise Kişisel Bilgi Formu ve OHDİDA uygulanmıştır. Toplanan tüm verilerin analizinde Tek Yönlü ANOVA, Pearson Korelasyon Analizi Testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $P \leq 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen davranışlarının çocuklardaki görsel algılama davranışlarına küçük ölçekte pozitif bir etkisinin olduğu, fakat bu etkinin anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir ($P > 0.05$). Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacı tarafından çeşitli önerilere yer verilmiştir.

ABSTRACT

A STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN VISUAL PERCEPTION BEHAVIOUR OF THE CHILDREN, ATTENDING PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS, WITH AGE FIVE- SIX, AND TEACHER BEHAVIOUR

Şahin Arı, Ayşe Nur

Master Thesis, Child Development and Education

Supervisor: Yrd.Doç. Dr. Adalet Kandır

January -2007

The study has been carried out with the aim of evaluating whether variables as five-six aged children's gender, age, birth order, number of siblings, parents education level, and preschool teacher's age, education level, period of work created differences in preschool teacher's behaviours and five- six aged children's visual perceptions, and whether preschool teacher's behaviours were effective on children's visual perception. The teachers, employed in the schools, affiliated with Ministry of Education in Ankara province, and students in those schools has created the search sampling is composed of space 100 teachers employed in 27 schools affiliated with Ministry of Education, in Ankara province and 300 students attending those schools. In the search "a general information form" to identify the students' and parents' characteristics, and Frostig Developmental Visual Perception Test was conducted to the students and OHDİDA was applied to teachers, In analyzing overall data one way Anova, Pearson Product Correlation tests were used. The significance level is accepted as $P \leq 0,05$. It has been determined that the teachers behaviours towards children has a small positive correlation to the students visual perception behaviour ($P > 0,05$). It has also been determined that teachers behaviours points made no difference from the points of children's visual perception behaviour. In the light of the research result; some suggestions have been made to parent of the children, teachers, and various institutions.

ÖNSÖZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yüksek lisans tamamlama tezi olarak hazırlanan bu araştırma; okul öncesi eğitim kurumunda bulunan 5-6 yaş çocuklarının görsel algılama davranışları ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Çalışmalarım boyunca değerli yardım ve katkılarıyla beni yönlendiren sayın hocam Yrd.Doç.Dr. Adalet KANDIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin istatistiksel işlemleri konusunda beni yönlendiren ve bu konuda bana yardımcı olan sayın Ceylan Çizmeci'ye teşekkür ederim.

Tez çalışmamda kullandığım ölçeklerden yararlanmamda bana çok yardımcı bulunan sayın Prof. Dr. Neriman ARAL ve sayın Prof. Dr. Güzver YILDIRAN hocama yardımlarından ötürü teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmalarımın her aşamasında maddi ve manevi destekleri ile beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan eşim Nihat ARI'ya ve yardımları için aileme teşekkür ederim.

Verilerin toplanması sırasında bana yardımcı olan okul yöneticilerine, öğretmen ve tüm öğrencilere teşekkür ederim.

AYŞE NUR ŞAHİN ARI

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ii
SUMMARY.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR CETVELİ.....	x
TABLolar CETVELİ.....	xi
1.GİRİŞ.....	1
1.1.ALGISAL GELİŞİM.....	2
1.1.1 Algısal Gelişim Alanları.....	4
1.1.1.1. Seçicilik.....	4
1.1.1.2. Algılamada Ayırt Etme Becerisinin Gelişimi.....	5
1.1.1.3. Nesne Değişmezliği ve Kalıcılığın Öğrenilmesi.....	6
1.1.1.4. Ben Merkezilikte Azalma.....	6
1.2.GÖRSEL ALGILAMA.....	7
1.2.1. Frostig Görsel Algılama Alanları.....	10
1.2.1.1.Göz-Motor Koordinasyonu.....	11
1.2.1.2.Şekil- Zemin Ayırımı.....	12
1.2.1.3.Algılama Sabitliği.....	13
1.2.1.4.Mekan İçerisinde Konumun Algılanması.....	13
1.2.1.5.Mekansal İlişkilerin Konumunun Algılanması.....	14
1.3.ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARININ ÇOCUKLARIN GÖRSEL ALGILAMA DAVRANIŞLARINA ETKİSİ.....	14
1.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	24
2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	33
2.1.Alt Amaçlar.....	33

3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	35
3.1.Varsayımlar.....	37
3.2.Sınırlılıklar.....	37
3.3.Tanımlar.....	38
4.YÖNTEM.....	39
4.1. Evren ve Örneklem.....	39
4.2. Veri Toplama Yöntemleri.....	44
4.2.1. Veri Toplama Araçları.....	44
4.2.1.1.Kişisel Bilgi Formu.....	44
4.2.1.2. Frostig Görsel Algılama Testi.....	45
4.2.1.3. OHDİDA-Öğretmen Formu.....	48
4.2.2. Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi.....	51
4.2.3. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	52
5.BULGULAR VE TARTIŞMA.....	53
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
6.1.SONUÇLAR.....	84
6.2.ÖNERİLER.....	89
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	101
EK 1. ÇOCUĞA İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
EK 2. ÖĞRETMENE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
EK 3. İLÇELERE GÖRE ÖRNEKLEME DAHİL EDİLEN ÇOCUK VE	
ÖĞRETMEN SAYILARI	

KISALTMALAR

F.G.A.T: Frostig Görsel Algı Testi

OHDİDA: Okul Öncesi Hedeflerine Dönük İzleyici
Değerlendirme Aracı

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	54
Tablo 2. Çocukların Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı	54
Tablo 3. Çocukların Anne Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	55
Tablo 4. Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı.....	56
Tablo 5. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı.....	56
Tablo 6. Çocukların Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	57
Tablo 7. Çocukların Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.....	57
Tablo 8. Çocukların Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	59
Tablo 9. Çocukların Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 10. Çocukların Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	62
Tablo 11. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Görsel Algılama Davranış Puanlarının Dağılımı.....	63
Tablo 12. Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çocukların Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	65
Tablo 13. Çocukların Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Çocukların Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	66
Tablo 14. Çocukların Doğum Sırasına Göre Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	68
Tablo 15. Çocukların Kardeş Sayısına Göre Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	69
Tablo 16. Çocukların Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Çocukların Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	71

Tablo 17. Çocukların Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre, Çocukların Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 18. Çocukların Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre, Çocukların Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 19. Çocukların Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre, Çocukların Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	74
Tablo 20. Çocukların Öğretmenlerinin Ohdida Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	75
Tablo 21. Öğretmen Davranışları İle Çocukların Görsel Algılama Davranışı Göz-Motor Koordinasyonu Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 22. Öğretmen Davranışları İle Çocukların Görsel Algılama Davranışı Şekil- Zemin Algısı Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 23. Öğretmen Davranışları İle Çocukların Görsel Algılama Davranışı Algılama Sabitliği Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 24. Öğretmen Davranışları İle Çocukların Görsel Algılama Davranışı Mekan- Konum Algısı Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 25. Öğretmen Davranışları İle Çocukların Görsel Algılama Davranışı Mekansal İlişkiler Algısı Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 26. Öğretmenlerin Davranış Puanları İle Çocukların Görsel Algılama Davranışları Toplam Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	82

1. GİRİŞ

Zihinsel süreçlerin işleyişi, yetilerin ve yaratıcılığın gelişmesiyle yakından ilgili olmaktadır. Duyuların işlevini geliştirmek ve yönlendirmek için ise olumlu uyarıcılara gereksinim bulunmaktadır

“Biliş” öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelmektedir. Düşünme ile eş anlamlıdır. Çocuklar yetişkinler gibi düşünemezler. Kendilerine özgü bir dünya görüşleri vardır. Olaylara birden fazla yaklaşım ya da ele alış yolları gösterebilirler. Değişik yaş gruplarındaki çocukların olgunlaşma hızına ve özel yaşantılarına dayalı olarak zihinsel yeteneklerinde değişme ve yenilik görülür (Morgan, 1999).

İnsan doğumdan itibaren bütün yaşamı boyunca duyuları yoluyla çevresinde olup bitenleri anlamak, yorumlamak ve yeni durumlara kendini uydurmak için algıyı kullanır. Algı, okuma yazma sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Şekilleri, sözcükleri ve cümleleri doğru algılamak son derece önemlidir (Güneş,2002).

1.1. ALGISAL GELİŞİM

Algı sadece bilgiyi duyular yoluyla pasif bir şekilde almak değil, aynı zamanda o bilgiyi yorumlamaktır (Gillian ve Mc Manas,1998:25). Çevredeki uyaran örüntülerinin organizasyonu ve yorumlanması süreci olarak da tanımlanabilir (Richard ve Ernest,1995:185).

Bilişsel bir süreç olan algılama; göze, kulağa ve diğer uyarıcılara gelen uyarıcılara anlam verilmesi ve yorumlanmasıdır. Örneğin parlak bir ışığın güneş ışığı olduğu algı yoluyla ayırt edilebilir. Algılama , çocuğun çevresini fark etme

yöntemidir. Algılamada nesnelere ve olayları kavramak için duyu organları kullanılır. Bütün duyu organları algılamaya elverişlidir (Aral ve başk., 2001).

Algı; anlama ve kavram gelişiminde, çocuğun dikkati yönlendirmesinde, duyu becerilerinin gelişiminde ve tüm zihinsel süreçlerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Kandır, 2003).

Algı , görmekten daha fazlasıdır. Algı, görme,duyma,koklama ,tatma ve dokunma duyu organları arasındaki bireysel etkileşimlerdir(Hobart ve Frankel, 2001).

Doğumdan itibaren insan bütün yaşamı boyunca duyu organlarını kullanarak, çevresinde olup bitenleri anlamak,yorumlamak ve yeni durumlara kendini uydurmak için algıyı kullanır. Bir ya da birden fazla duyu organının beyinde kaydettiği uyarıcının yorumlanması algıyı oluşturmaktadır (Aral ve başk., 2001).

Öğrenirken ve düşünürken kullanılan bilgi, duyum ve algı olmak üzere iki düzeyde işlenir. Bir anlamda yaşamın hammaddeyi olan duyumlar yorumlanarak anlamlı hale getirilir. Bu süreç, algıyı ifade etmektedir. Diğer bir tanımla, organizmanın o andaki yaşantısı sırasında edinilen bilginin beyin tarafından örgütlenip yorumlanması anlamına gelmektedir.Algının en belirgin özelliği seçici oluşudur. Her duyuma ilişkin algı bulunmaktadır; örneğin "biçim algısı" doğuştan gelişmiştir ve en büyük ağırlığı da "görsel algılar" taşımaktadır. Tüm algılardaki çarpıcı gerçek, ilgili sürecin duyu organları dairesinde nesnelere dönüştürmesidir. Nesne algılanması kısmen öğrenmeye dayanmaktadır. Ancak işlev ve isimlendirme doğuştan gelen bir eğilim olmaktadır (Morgan,1999).

İlk bebeklik döneminde algı yeteneği üzerine çalışan araştırmacılar en çok görsel ve işitsel algıyı keşfetmişlerdir. Bebeklerdeki algılamayı incelemenin bir yolu da onları görsel, işitsel v.b. duyu organları bir uyarıya karşı karşıya bırakmaktır. Eğer tepki gösterirse onu algıladığı kabul edilir.Yanıt ya da tepki içsel ya da dışsal olabilir.Buna göre araştırmacılar,kalp atışlarındaki değişimler,solunum,beyin dalgaları gibi on altı ya da daha fazla sayıdaki içsel tepkileri saptayabilmektedir.

Dışsal tepkiler genellikle doğrudan gözlemlenebilir. Bu tepkiler göz hareketleri, ağlama ya da diğer sesler, emmedeki değişimler, başın ya da bedenin diğer bölümlerinin hareketleri olabilir (Onur,1995:140).

İlk iki ayda bebeğin görsel dikkati objelerin nerede olduğuna ilişkindir. Ancak üçüncü aya geldiğinde bebek artık objenin nerede olduğuyla değil, ne olduğuyla ilgilidir (Yavuzer,1997:45). İki- dört aylık olmadan nesnelere net bir şekilde göremez. İlk ay sonunda annesinin yüzünü diğer yüzlerden ayırt edebilir. Nesne çocuğun görme çizgisi üzerinde hareket ettirilirse onu sınırlı bir alan içinde baş ve göz hareketleri ile izler. Bebek ilk yıllarda zamanının çoğunu çevresini tanıma uğraşı ile geçirir. Nesnelere dokunarak, uzanarak, ağzına alıp tadına bakarak ve koklayarak inceler ve tanımaya çalışır (Aral ve başk.,2001).

Algının ilk altı ayda çok hızla geliştiği, daha sonra gelişme hızının yavaşladığı ve yetişkin seviyesine bir-beş yaş arasında ulaştığı belirtilmektedir. Bebeklikteki algısal gelişime temel olan olgunlaşma ve deneyimler, erken çocuklukta da etkisini sürdürmektedir (Arkonaç, 1998). Dokuz ve on iki aylık bebekler karşılaştıkları bir durumda değişmezlik gördükleri zaman bunun neden ileri geldiğini merak edip anlamak isterler. Bu döneme "hipotez dönemi" adı verilir. Bebekler bu dönemde karşılaştıkları yeni durumları tekrar dikkatle izlemeye başlarlar(Morgan,1999:57).

Erken çocukluk döneminde de algıda hızlı bir gelişme görülmektedir. Görme, işitme, dokunma, tat ve koku alma algılarının tümü,gelişim sırasında değişikliklere uğramaktadır (Arkonaç, 1998).

Algının insan yaşamında en önemli olduğu ve algıyı en uygun olarak kullandığı dönem çocukluk yıllarıdır. Çünkü çocuklar doğal olarak araştırmaya ve keşfetmeye eğilimlidir. Bunu da tüm duyularını kullanarak yaparlar. Duyular yoluyla dünyayı algılamak, düşüncenin en temel başlangıcıdır. Çocuklara sağlanan görsel, işitsel, dokunsal algı deneyimlerinin, bilişsel gelişim ve öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Dodson, 1997).

İki-altı yaşları arasında bazı kavramları geliştirebilirler. Günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere çözüm getirebilirler. Nesne ve eşyaları daha çok gördükleri gibi algılar (Mackenzie,2000). Nesnelerin renkle ilgili özelliklerini algılar ve renkleri birbirinden ayırmaya başlarlar. Bu konuda deneyimleri arttıkça, bilgi ve becerileri de artar (Kandır,2000). Beş- altı yaşları arasında nesnelerin konumunu algılar. Nesnelerin rengini, büyüklüğünü, şeklini ve sayısını algılayabilirler. Nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilirler (Lawhon ve Lawhon, 2000).

1.1.1. Algı Gelişim Alanları

Olgunlaşma ve deneyimler,erken çocuklukta da etkisini sürdürür. Bu dönemde algı hızlı bir gelişim gösterir.Görme, işitme, dokunma, tat ve koku alma algılarının tümü, gelişimlerin de bazı temel değişimler gösterir (Akt:Kılıç, 2004).

Bunlar;

- Seçicilik
- Ayırt etme becerisinin gelişimi
- Nesne değişmezliği ve devamlılığı
- Ben merkezilikte azalma şeklinde sıralanabilir.

1.1.1.1. Seçicilik

Algının en belirgin özelliklerinden biri seçici oluşudur. Çevremizde çok fazla sayıda uyarıcı bulunmaktadır. Organizmanın bu uyarıcıların tümünü tam olarak algılaması mümkün değildir. Bu nedenle organizma çevreden gelen uyarıcıların bazılarını seçer. Bu da algıda seçiciliği ifade etmektedir(Erden ve Akman, 1998) .

Uyarılmış olan kişi; ses, koku, çevredeki yeni nesnelere gibi dış uyarılarla kolayca güdülenebilecektir. Bu uyarılar merak ve araştırmacı davranışlara yol açacaktır. Bu sırada dikkat devreye girer. Dikkatin gelişiminde ise; hazırlayıcı kurulum, güdü ve canlının içinde bulunduğu gelişim dönemi bulunmaktadır (Morgan,1999:119-273).

Böylece çocuklar, hem onlar için önemli olan uyarıcılara hem de uyarıcıların birbirinden ayırt edilmesine yardımcı olacak belirgin özelliklerine yönelmeyi öğrenir. Algıda seçiciliği dikkat, algılamaya hazır olma, güdüleme, önceki yaşantı ve öğrenilenler etkilemektedir (Akt:Kılıç, 2004).

1.1.1.2. Ayırt Etme Becerisinin Gelişimi

İnsanlar önceleri bir bütün olarak görülen bir nesne ya da durumun, zamanla parçalarını, ayrıntılarını ve özelliklerini algılamaya başlarlar. Daha sonra ise benzer nesnelere birbirinde ayıran özellikleri belirleyerek algılamayı sürdürürler. Ayırt etmede nesne grubunu renk, şekil ve büyüklük gibi benzer ve farklı özelliklerine göre tanımak önemlidir (Tuğrul ve başk. 2001). İnsan çevresini gelişigüzel bir düzen içinde algılamaktadır. Bilişsel bir süreç olan algılama, duyu organlarına gelen uyarıcılara anlam verilmesi ve yorumlanmasıdır. Çocuk çevresindekileri algılama yoluyla fark edebilir (Pearce,1996).

Bellek ve imgelem bu içerikleri nedeniyle algılama eğilimini yöneten nesnelere olarak; bilişsel zihne karşın varlıklarını sürdürmektedirler. İmgeler algılama kadar gerçek olmaktadır. Nesnenin, algılanıp zihne yerleştirilirken ayırt etme işleminden geçerek özellikleri aza indirgenmiş bile ikisi de nesnedir. Çocukta bunu ölçecek yöntemler bulmak güç olmaktadır. Nesnelere ya da bilinç altından da gelseler " görselleştirme gücü" diğer zihinsel imgelerden farklı olmamaktadır. Ancak bunların daha duyarlılık ve duygululuğa itildikleri söylenebilmektedir. Bu yetinin yaş ilerledikçe donuklaşmadığı, ancak, ilerleyen yaşla birlikte soyut düşünme alışkanlığının gözlenmesi ile azaldığı düşünülmektedir (Morgan, 1999).

Okul öncesi dönemdeki çocuk , özellikle karmaşık bir şekli bütün olarak algılar, ayrıntılara dikkat etmez. Altı yaşından sonra dikkat etmeye, ayrıntıları birleştirmeye ve bütünleyici bir algılamaya yöneliktir. Bu durumda bütünü, parçaları, parçaların birbirleriyle ve parçaların bütün ile olan ilişkisini aynı anda algılamaya başlayabilir. Parçayı bütünden ya da şekli zeminden ayırt etme, ergenliğe kadar gelişme gösterir (Aral ve başk., 2001).

1.1.1.3. Nesne Değişmezliği ve Kalıcılığın Öğrenilmesi

Algısal değişmezlik, fiziksel uyarıdaki farklılıklara rağmen, nesnelerin görüntülerinin algı düzeyinde değişmemesidir. Nesnelere çeşitli nitelikleri ile bir kere öğrendikten sonra, bunlara değişik açılardan bakıldığı zaman bile, nesnelere aynı biçimde algılanır. Algısal değişmezlik olgusu ile nesne büyüklüğüne ve biçimine , parlaklığına ve rengine, yerine ve pozisyonuna göre karşılaştırılmaktadır (Akt:Arıkök, 2000).

Nesne devamlılığı öğrenilmeden önce çocuk saklanan nesnenin yok olduğunu sanmaktadır. Bir yaşın sonlarına doğru çocuk örtüyü çekip nesneyi bulur. Böylece nesne çocuğun görüş alanının dışına çıktığı halde, nesnenin var olduğu düşüncesi çocukta gelişmektedir (Aral ve başk.:2001).

1.1.1.4. Ben Merkezilikte Azalma

Bilişsel olgunluk ve dolayısıyla algısal gelişmede bir diğer temel değişim, çocuğun dünyaya bakış açısında olur. Çocuk kendi görüş ve algılamasının herkesçe tıpatıp paylaşıldığını sanır. Örneğin, çocuk kağıda çizdiği karalamaların çiçek olduğuna inanır. Çiçek olduğunu söyler. Herkesin de çiçek olarak algılamamasını kavrayamaz. Bu yaklaşıma ben merkezilik denir. Okul öncesi dönemde çocuk, diğer bir kimsenin görüşünü benimsemekte zorlanmakta ve kendisini başkasının yerine

koymakta ve olaylara değişik açıdan bakmakta sıkıntı yaşamaktadır (Akt:Kılıç, 2004).

Çocuğun kendisini başkalarından ayırt etmeye , onların bakış açılarını, görüşlerini benimsemeye başlamasıyla ben - merkezilikte azalma olur. Okul öncesi dönem çocuğu, başka bir kişinin görüşünü kolayca benimseyemez. Kendisini başkasının yerine koyamaz ve olaylara değişik açılardan bakamaz (Aral ve başk.,2001).

Çocuğun görsel algılarındaki uyarılmışlık düzeyindeki gelişmişliği, hangi alanda olursa olsun başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

1.2. GÖRSEL ALGILAMA

Duyu organları ya da bir uyaran nedeniyle oluşan duyular beyinde yorumlanmaktadır. Algı bu yorumlamanın sonucunda ortaya çıkmaktadır . Bu işlemde en etkin olan görme duyusudur. Algılama sürecinde bir nesne ve bir de özne söz konusu olmaktadır. Görülen nesne, dış çizgileri, kitlesi ve rengi ile göz merceklelerinden geçerek beyin tarafından bir imge olarak kaydedilmektedir. Ancak nesnelerin görünümünün dışındaki özellikleri yaşantıya dayanılarak öğrenilmektedir. Eski algılar ile zihnin yeniden bağ kurma süreci çağrışım, algılarla ilgili bilinçliliği canlandırma yetisi belleği ifade etmektedir. Belleğe dayalı olarak elde edilen ön yaşantılar, gözlem ve eleştirel değerlendirmeler, biliş öncesi düşünme şeklinde açıklanabilir (Morgan, 1999).

Eksik olanın zihinsel işleyiş değil, onu besleyen kaynaklar olduğu görülebilmektedir. Eğitimci bu süreçleri daha fazla dikkate almak durumdadır. Çocukta hayal gücünün zengin olduğu hemen bütün ruh bilimcilerce paylaşılmaktadır. Görülen ya da hissedilen bağlantı kesildiği halde zihinde algılananın yaratılanı olan " imge" nedeniyle algı her keresinde yenilenmektedir. Bellek ise imgeleri anmaya çağırabilen bir güç olmaktadır. İmgelem ise, bu imgelerin birbirleriyle bağlantısını kurma gücü olmaktadır.İmgelem,

düşünce ve duyu süreçlerinde imgelerden çeşitli düzenlemeler kurabilmektedir. Algıdan ayrıldığı nokta; yeniden canlandırılmış olma özelliğini taşımasıdır (Rubenzer, 1995).

Duyuların bazıları algılar üzerinde daha etkilidir. Nitekim görme, işitme ve dokunma daha çok bilgi duyularıdır. Geçişme yeteneği bütün duyulara özgü genel bir özelliktir, ani duyulardan her biri bir diğerinin yerini alarak ve birbirine karşılık olarak işlev görebilir (Gövsa,1998).

Göz bütün bunların en karmaşık olanıdır. Dışarıdan gelen izlenimlerin büyük bir kısmını görsel duyular oluşturur. Göz ve görevi olan görme işlemi , duyular arasında özellikle düşünsel kavramlar edindirmekte en önemli yeri olan duyudur (Gövsa,1998).

Göz, renk, ışık, konum, boyut, hareket ve perspektif gibi çeşitli duyuları algılamayı sağlayan ve görülen şeyin ne olduğunu anlamaya, çevredeki nesnelerin bulunduğu yerle ilgili bilgiye, görsel uyarana yapılan tepkilerin gelişmesine dayanan öğrenilmiş bir süreçtir (Tuğrul ve başk., 2001).

Görsel algılama ışık uyarımının karmaşık işlemler ile değerlendirilmesidir. Gözde ışığa duyarlı alıcı bir tabakanın varlığı esastır. Göz bebeği ise küçülüp büyüyerek ışık alımını ayarlar. Işık uyumlarını toplayan sinir lifleri tüm uyarımları düzenleyerek, görme siniri denilen iletiliyle beyne gönderir. Beyinde ise bütün veriler normal bir işleyişle değerlendirilir. Sonucunda oluşan ise görsel algılamadır(Goodman, 2006).

Görsel algı, çocukların gelişiminde algılananların bellekte depolanmasına yardımcı olmaktadır.Çocuğa ait en derin ve en uzak hafıza , güçlü ve heyecanlı olan görme algılarıyla belirir (Gövsa,1998b).

Görsel algı sadece iyi görme yeteneği değildir. Bir görsel uyarının yorumu göz ile değil beyinde olmaktadır. Örneğin dört çizgiden meydana gelmiş şekli gördüğünde duyu izlenimini gözlerle almakta ancak bir kare olduğunu tanıma ise bir düşünme olayı olmaktadır. Görsel algılama, bireyin gördüğünü kavrama yeteneğidir. Görsel algılama;

Görsel ayırım, görsel izleme, görsel hafıza ve göz-hareket işbirliğini sağlar. Görsel algılamanın olabilmesi için bütün duyuşsal bilgilerin kaynaşması gerekmektedir. Normal görsel öğrenme belli bir sıralamayla ortaya çıkar. Önce farkına varma, sonra dikkat etme, daha sonra uyararı anlama şeklinde oluşur(Tuğrul ve başk., 2001).

Bilişsel fonksiyonlarda sağ yarımküre; sözel olmayan görsel ve duyuşsal (şekillerin yorumlanması ve zihinde tutulmasında, sanatsal konuların oluşumunda; müzik, resim, beden eğitimi, dans gibi) sezgi alanında ve farklı düşünme gerektiren konularda, duyuşsal tepki ve yaratıcı düşünmede hakimdir (Rubenzer,1995).

Normal her bebekte duyuşlar bulunmakla birlikte işlevlerini çeşitli evrelerde tamamlamaktadır.Görme duyuşu doğuştan tam anlamıyla gelişmemiştir. Bazı duyuşlar uyarınlarca işlevlerini arttırarak zamanla gelişmektedir (Morgan, 1999:265).

Bebekler bazı görsel özellikler ile birlikte dünyaya gelmektedir. Bu özellikler başlangıçta sabit objelere bakma yeteneği ve iki gözüyle kısa mesafeler arasında yavaş hareket eden objeleri izleme eğiliminden oluşmaktadır (Akt:Kılıç,2004). Bebekler yaşamın ilk yılı içinde öğrenmelerinin büyük bir kısmının görsel algıyla sağlarlar (Ataman,2004). Bebek gözüne giren ışığın miktarını kontrol etmede ve değişen alanlara gözünü ayarlama da zorluk çeker. Bebek hareket eden bir nesneyi izlemeye çalışır, fakat göz hareketi bazen kısa bazen de uzun olduğu için yeterli bir şekilde nesneyi izleyemez. Bebeğin görme sistemi kısa zamanda çok hızlı gelişir (Aral ve başk.,2001). Yeni doğmuş bir bebek 19-20 cm'lik uzaklığa uyum sağlayabilir ve bu mesafeye odaklanabilir. Bir noktaya odaklanma doğumdan birkaç hafta sonra ortaya çıkmaktadır. (Akt:Arıkök,2000). Bebek olgunlaşmamış görme yapısına ek olarak, sabit görüntü izleme davranışına sahiptir. Çocuk belirsiz de olsa bir şeylerin farkına vardığı zaman, algılamanın ilk aşamasındadır.

Çocuklar, olgunlaştıkça uzayda çeşitli boyutları tanıyabilir. Dikey boyutu yatay boyutun tanınması izlemektedir. İki yaşında çocuklar, dikey pozisyonda olan resimler ve figürlere bakarlar. Üç - dört yaşındaki çocuklar, yatay çizgilerden daha çok dikey çizgileri ayırt edebilirler. Altı yaş ve daha büyük çocuklar genellikle dikey, yatay ve eğimli çizgilerin

ayırımında bazı zorluklar ile karşılaşabilirler. Çocuklar "b" ve "d" , "p" ve "g" ve diğer simetrik olmayan sayılar ve harflerde yedi yaşına kadar ayırmada hata yapabilirler (Akt:Kılıç,2004).

Dört-yedi yaş arasındaki çocuklar sezgiye dayanarak, azlığı ve çokluğu kestirebilirler. İki 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 çocuğu aldatılabilir. Bu yaşlarda nesnelerin birbirleriyle karşılaştırılarak farklılıklarının söylenmesinde çocuğun, oldukça ince noktalarına kadar ayırt edebildiği görülür. Çocuk aklından daha çok, görmesine dayanarak varlıkları birbirleriyle karşılaştırırlar. Nesnelerin göz alıcı ve çok belirgin olan yönlerine göre çocuğun yanılması yedi yaşına doğru daha azalmaktadır (Başaran, 1996).

Okul öncesi dönemde görsel ayırma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin temel amacı, çocukların çevrelerinde olan olayları ve durumları görerek fark etmelerini sağlamaktır. Çeşitli boyutlardaki plastik veya karton kutular, oyun hamuru, kil, çamur gibi malzemeler çocukların şekil algısını; renkli boncuklar, toplar, resimli küpler, renkli makaralar renk algısını; üst üste ve iç içe koyulabilen kutular şekil ve boyut algısını geliştirirken, sökülüp takılabilen oyuncaklar, renkli plastik çivi ve çivi tahtası setleri, nesnelere arasında ilişki kurabilme becerisini geliştirir. Ayrıca büyük boyda hazırlanmış resimli kitaplarda görsel ayırma için uygun materyallerdendir (Baykoç ve Dönmez, 1997). Bu beceri, dokunma deneyimleri ve üç boyutlu cisimlerin farkına varılması ile gelişmektedir.

1. 2. 1. Frostig Görsel Algılama Alanları

Frostig, öğrenme güçlüğü olan çocukların görsel algılama içeren bir takım faaliyetlerde başarısız olduklarını fark etmiş, bu başarısızlıklarının sebebinin ise bazı vakalarda duygusal düzensizlikler ve gelişim geriliğinden kaynaklandığını

görmüştür. Çalışmaları sonucunda klinik tecrübelerine dayanarak kendi adını verdiği bu testi geliştirmiştir.

Frostig, görsel algılamayı beş boyutta incelemektedir. Bu alanlar şu şekilde açıklanmıştır;

- Göz-motor koordinasyonu
- Şekil-zemin ayırımı
- Algılama sabitliği
- Mekanla konumun algılanması
- Mekan ilişkilerinin algılanması (Reinartz, 1975).

1.2.1.1. Göz - Motor Koordinasyonu

Frostig'e göre göz - motor koordinasyonu; görme duyusu ile dış uyarıcıları algılama, ayırt etme, daha önceden öğrendiklerini hatırlama ve tanıma, beden gereklili kısımlarının hareketleriyle uyarıcıya tepki gösterme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Tuğrul ve başk., 2001).

Bir başka deyişle göz - motor koordinasyonu; görmeyi, vücudun hareketleri veya vücudun bölümleri ile koordine etme yeteneğini ifade eder.

Gören bir kişi bir eşyayı tuttuğunda elleri onun görme duyusuyla idare edilmiş olur. Koştuğunda, atladığında, topa vurduğunda veya bir engele dikkat ettiğinde ayaklarının hareketlerini gözleri yönlendirmektedir. Her hareketin koordinasyonsuz uygulanması göz ve motor fonksiyonların kusursuz koordinasyonunu gerektirir (Akt:Cengiz,2002). Örneğin bir kartonun ortası çeşitli geometrik şekillerde oyularak çıkarılır. Çocuk bu kalıpların kenarlarını izleyerek şekilleri çizer. Çocuğa kalem verilerek büyük bir kağıdı karalaması istenir. Bu tür çalışmalarda çocuk elinin hareketini gözü ile izlemelidir (Akt: Arıkök, 2001).

Altı-yedi yaşına kadar kesin olmayan göz hareketleri, göreceli uzağı görmezlik gibi, görme merkezlerinin tamamlanmamış gelişimi, hareketli nesnelere izlemede ve hakkında hemen karar vermede zorluğa neden olmaktadır. Beş yaşındaki bir çocuğun topu yakalamadaki yetersizliğinin nedeni görsel olgunlaşma eksikliğinden çok koordinasyon eksikliğinden kaynaklanabilir (Göde ve Vural,2003).

Görsel algılama alanlarından bir diğeri şekil-zemin ayırımıdır.

1.2.1.2. Şekil - Zemin Ayırımı

İnsan beyni gördüğü bir resmi belirli bir şekilde şekil- zemin algısı yaparak algılar. Şekil- zemin algısı bir çok uyarıcı içinden seçilen ya da seçilmesi gereken uyarıcıyı algılama ve bunun üzerinde düşünme, odaklaşma ve dikkat yoğunlaştırmayı gerektirmektedir. İnsan beyni gelen uyarıcılardan dikkatin merkezini teşkil eden uyarıcıyı seçecek şekilde düzenlenmiştir. Bu seçilmiş uyarıcılar algılama alanındaki şekli , net bir şekilde algılanmayanlar da zemini oluşturmaktadır. Şekil, dikkatin yöneldiği algılama alanının bir bölümünü teşkil etmektedir. Eğer dikkat başka bir yöne yönelirse, yeni bir dikkat merkezi şekil, daha önce şekil olarak algılanan ise zemini oluşturmaktadır. Bir nesne ya da eşya ancak zeminle ilişkili olarak algılanabilir (Kellman, 1998).

İnsan algılama sistemi şekil - zemin arasında ayırım yapar. Şekil, ön planda dikkatin odaklandığı şeydir. Zemin ise geri planda kalır, algı alanına girmez. Şekil ve zemin bazı durumlarda birbirinin yerine geçebilir (Senemoğlu, 2000: 247).

Şekil-zemin algılaması görmenin dışındaki diğer duyularla da algılanabilmektedir. Örneğin dışarıdan gelen gürültüler arasında bir kurşun sesi ya da bir orkestranın armonisi arasında bir kemanın çaldığı melodi işitilebilmektedir (Atkinson ve Hilgard, 1995:192).

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. Şekil-zemin ayırımı algılama için ön koşuldur. Şeklin zeminden ayırt edilebilmesi daha karmaşık duygusal materyalin algılanmasına temel oluşturur. Parçayı bütünden ya da şekli zeminden ayırt etme, ergenliğe kadar gelişme gösterir (Aral ve başk., 2001).

Bir diğer görsel algı özelliği olan algılama sabitliği aşağıda açıklanmıştır.

1.2.1.3. Algılama Sabitliği

Fiziksel uyarımdaki farklılıklara rağmen nesnelerin görüntüleri algı düzeyinde değişmez kalır. Bu tür istikrarsızlığa Algısal Değişmezlik, Algılama Sabitliği adı verilir (Akt: Kılıç, 2004).

Ne olduğunu bildiğimiz nesnenin şekli ne taraftan bakarsak bakalım aynı kalır. Örneğin tabak bir açıdan bakıldığında çembere, diğer açıdan bakıldığında elipse benzemez. Halbuki retinaya düşen imgeler bunlardır (Akt: Cengiz, 2002).

Algılama sabitliği sayesinde bir eşyanın şekil, durum ve büyüklüğü gibi özelliklerini farklı retina görüntüsüne rağmen değişmeden algılanması sağlanmaktadır. İki veya üç boyutlu şekiller algılayan tarafından belirli bir şekil kategorisine ait olarak tanımlanabilir. Büyüklük, renk, yapı ve sunuş şekli veya bakış açısından bağımsız olabilirler (Akt: Çalık, 2003).

Algılama sabitliğinin açıklanmasından sonra bir diğer görsel algılama alanı mekan içerisinde konumun algılanmasıdır.

1.2.1.4. Mekan İçerisinde Konumun Algılanması

Algılayan kişi tarafından bir nesnenin mekan ile konum ilişkisinin algılanmasıdır. Bir şahıs daima kendi dünyasının merkezidir ve objeleri önde, arkada, yukarıda, aşağıda gibi lokalize ederek algılar. Mekanla objelerin yerleri, pozisyonları değiştiğinde bu objeleri tanıyamama durumları ortaya çıkabilir. Şeklin biçimi, yatıklığı, yukarı - aşağı, sağa - sola koordinatlarına göre konumu, mekanla konumun algılanmasında dikkate alınmalıdır. Mekanla konumun algılanması alanında zorlanan çocuklar, objelerin ve yazılı sembollerin arasındaki ilişkiyi ve mekan - konum ilişkisini belirten durumları anlamada zorlanabilir (Akt:Kılıç,2004).

Bir sonraki özellik ise mekan ilişkilerinin algılanmasıdır.

1.2.1.5. Mekansal İlişkileri Konumunun Algılanması

Mekan ilişkilerinin algılanması, iki ya da daha fazla objenin kendisiyle ve birbiriyle olan ilişkilerini algılama olarak tanımlanabilir. İpe boncuk dizene bir çocuğun, boncuğun ve ipin konumunun kendi ile hem de birbirleri ile olan ilişkisini algılaması gerekmektedir (Akt: Koç, 2002).

Bu nesnelerin uzayda birbirlerine göre olan konumlarının ilişkilerini içerir. Nesnelerin birbirlerine olan uzaklıklarının açılarının fark edilmesidir. Çocuklar ilk olarak kendilerinin içinde buldukları konumlarını fark ederler. Daha sonra yakın çevrelerindeki nesnelerle kendileri arasındaki ilişkileri uzaklıklar ve boyutları görsel algılama yoluyla değerlendirmeyi öğrenirler (Dönmez ve başk., 1995: 41).

Mekan ilişkilerinin algılanması, mekandaki konumun algılanmasından gelişmektedir ve mekan ilişkilerinin şekil-zemin ayırımını içermektedir (Akt:Kılıç,2004).

1. 3. ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARININ ÇOCUKLARIN GÖRSEL ALGILAMA DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

İnsan yaşamının en temel becerilerinin kazanıldığı, kişiliğin büyük ölçüde gelişip şekillendiği, çocuğun aktif olarak çevresine yönelip çok değişik uyarıcılarla dolu dış dünyayı keşfetmeye çalıştığı erken çocukluk çağı çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimleri açısından son derece hassas bir dönemi kapsamaktadır (Tan, 1999: 69).

Okulöncesi kurumlar çocuğun geleceğine yönelik bilgi ve ilgilerinin oluşmasında, ailenin yardımcısı durumundaki kuruluşlardır. Genellikle, okulöncesi yıllar, çocukların oyun oynamaktan büyük zevk duydukları bir dönemdir. Tüm çocuklar, günün büyük bir kısmını yalnız veya başka çocuklarla birlikte oynayarak geçirirler. Bu dönemde “oyun”, çocuğun en doğal öğrenme aracıdır (Fidan ve Erden, 1997).

Okul öncesi yaşlarda çocuğun içinde bulunduğu çevre ve verilen eğitim onun yetişkinlikteki kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını dolayısıyla da yaşam kalitesini büyük ölçüde belirlemektedir. Temel bilgi ve beceriler bu kritik dönemde zengin deneyimler ve eğitim durumları ile kazandırılmazsa daha sonraki yıllarda çocuğun öğrenme ve gelişim düzeyini sınırlamakta , zengin uyarıcı çevre ve deneyimler ise; okul öğrenmelerini temelini oluşturan görme ve işitme algılarındaki seçiciliği, ana dilini kullanma yeterliliğini, sayısal yetenekleri ve başarıma güdüsünü artırmaktadır (Senemoğlu, 2001: 25).

Okul öncesi eğitimin amacı kültürlere göre çeşitlenmelidir. Öğretmenle ve diğer çocuklarla olan etkileşim ve dikkatle seçilen materyaller çocukların fiziksel , sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından son derece önemlidir. Çocuklar, bireysel ilgileri, yetenekleri ve öğrenme stillerine uygun aktiviteleri seçebilmelidirler(Papalia, 1998).

Yetersiz uyarıcıların bulunduğu çevrelerde büyüyen çocukların bilişsel becerilerinin düşük düzeyde bilişsel beceri gösterme olasılıklarının sonraki yıllarda bu çocukların okul başarısını etkilediğine , bilişsel ve sosyal gelişimin, zihinsel uyarıcıların yanı sıra çevrenin gelişimi için gerekli olan özelliklerini de güçlendirme yoluyla desteklenebileceğine, desteklenmiş çevrelerden gelen çocukların da okula daha hazır olarak başladıklarına ve

okulda daha başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğuna inanılmaktadır (Akt:Bekman,1998:8).

Okul öncesi dönemde ortam, öğrenmenin oyun ve çocuk merkezli etkinlikler yoluyla gerçekleşeceği şekilde hazırlanır ve düzenlenir. Eğitim ortamları, fiziksel, sosyal, duygusal, dilsel ve bilişsel gelişimi arttıracak şekilde planlanır (Wortham,1998:210).

Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim verme görevi öğretmenlere düşmektedir.Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukla sürekli iletişim halinde bulunan ve programın yürütülmesinde en büyük role sahip olan kişi öğretmendir. Kurum çok iyi düzenlense, çok zengin araç ve oyuncuğa sahip olsa bile öğretmenin kişiliği, yetenekleri, bilgisi ve meslek sevgisi oranında başarılı olur (Aral ve başk.,2002: 5).

Bir okul öncesi eğitim kurumunda malzeme ve program kadar, hatta daha da önemli bir öge olan öğretmen, annesinden belki de ilk defa gün boyu ayrılmak durumunda olan çocuğun karşısına çıkan kişidir. Öğretmen çocuğun ev dışındaki yetişkinlere güvenmesine yardımcı olur(Akt:Erdönmez, 2004).

İyi bir anaokulunun programı, çocuğun çevresini daha iyi ve etkin bir şekilde tanımasına yardımcı olur. Ona değişik araçlara dokunma olanağı sağlar. Öğretmenle öğrencisi arasında bu ilk okul deneyimi döneminde çok kısa zamanda samimi bir ilişki kurulur. En önemlisi çocuk bu kurumda, kendi yaşıtı olan diğer çocuklarla ve yetişkinlerle bir arada uyumlu bir şekilde yaşamanın yollarını öğrenir. Çocuk bu uyumlu ilişkinin sağlanabilmesi için kendisinin yapması gereken şeylerin bulunduğunu öğrenir (sırasını beklemek, kimseye zarar vermemek, oyunda arkadaşları ile işbirliği yapmak, oyunun kurallarına uymak vb. gibi) (Wortham,1998:212).

Çocuk anaokulunda sesleri ayırmayı, öğretmenin söylediklerini dinlemeyi ve yerine getirmeyi, soru sormayı ve cevap vermeyi öğrenir. Düşüncesini ifade edebilmek, arkadaşları ve öğretmenleri ile konuşabilmek, onların yanıtlarını dinlemek çocuğun kelime hazinesini zenginleştirir. Ayrıca bu kurumdaki tüm etkinlikler çocuğun bağımsız bir insan olma

yolundaki ilk yaşantılarını oluşturur. Çocuk, anaokulunda tüm bilgileri yaşayarak, deneyerek somut bir biçimde öğrenir(Güven, 2000:101).

Okul öncesi dönemde, öğretmenin ruh hali ve kişisel yaklaşımı sınıfta günlük atmosferi oluşturmamalıdır (McCloskoy, 1996:14). Öğretmenin çocukları sevgiyle kontrol etmesi, hissettikleri gibi davranmalarını sağlaması, olumlu bir disiplin yöntemleri kullanılmalıdır. Öğretmenin çocukları nasıl teşvik ettiği, çocukların öğretmenin rehberliğine hangi durumlarda ihtiyaç duyduğu , oyun ve etkinliklere derinlemesine dalıp konsantre olup olmadıkları ,birbirleriyle ortak çalışıp çalışmadığı , aralarında amaçla birlikte gelen sıcaklık ve yakınlığın oluşup oluşmadığı kullandığı yöntemlerle ilgili ipuçları verebilir (Cartwright, 1999:4).

Okul öncesi öğretmenin kişilik özelliği; çalışmalarındaki verimliliği ve meslek başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. İyi bir öğretmen, kendisine güvenen ve sorumluluklarını yerine getirmeye hazır kişidir. Mesleğinin önemli olduğuna ve okul öncesi eğitimin, çocukların ilerideki yaşamlarına etkisi olacağına inanır. Her şeyden önce çocukları sever, onları bir birey olarak kabul eder ve eğitimini de bu bireyin gelişmesini etkileyecek bir yol gösterme olarak düşünür (Argun,2002:21).

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki alandaki başarısı; kişilik yapısına, öğretim, yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgisine ve uygulamadaki başarısına bağlıdır. Okul öncesi öğretmenin asıl işi bilgiyi aktarmak değil, çocukları evden okula ve oradan da topluma kolay ve mutlu bir geçiş sağlayabilmelerine yardımcı olacak temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Tülü, 1998).

İyi bir öğretmen, çocukların içsel merakının ve bu meraktan kaynaklı ilginin öğrenme sürecindeki derin tatmininin değerini bilir. Kendilerine sunulan uygun öğrenme ortamlarında çeşitli eğitim ortamlarında çeşitli eğitim deneyimlerini yapılandırırken, araştırma yapma, keşifte bulunma, problem çözümüleme , farklı ve yeni davranışlar kazanma sürecini yaşarlar. Bu öğrenmenin sonucunda da içsel motivasyon geliştirerek yaşam boyu öğrenmeyi severler (Vander Wilt ve Monroe 1998:17-23).

Çocuk için öğretmen; eğiten, öğreten, seven, dostluk gösteren, kısacası günün büyük bir bölümünde kendisinin ve arkadaşlarının ihtiyaçlarını yerine getirmek için çalışan bir

insandır. Onları destekleyen, gelişmesinden zevk alan ve onları önemseyen kişidir. Çocukları önemsemek, başarılı bir okul öncesi öğretmeninin en önemli özelliğidir (Oktay, 1999:218-219).

Öğretmen disiplin için önemli bir modeldir. Çocuklardan yapmalarını istemediği şeyleri kendisi de yapmaz. Karşılıklı sevgi, saygı ve güvene dayanan demokratik bir ortam yaratır ve ortam içinde çocuğa gücü oranında sorumluluk vererek, kendi kendine yeten, kendini ifade eden ve oto kontrol sahibi bir kişi olmasını sağlar. Katı ve pekiştirilmiş bir disiplin uygulamadan, sınıfa hakim olabilir ve sınıf düzenini sağlar(Seçkin ve Koç, 1997:11).

Çocukların yapıcı, iç disiplinli, bağımsız, yaratıcı kişilik geliştirebilmeleri ve kendi kendine kararlar alabilmeleri, kendi öğrenme metotlarını geliştirebilmeleri öğretmenlerin özenli davranmasına, iyi bir gözlemci olmasına, tutarlı, adil davranmasına ve çocukların her birine duyduğu sıcaklığı ve saygıyı göstererek onların duygusal ve fiziksel güvenliğine dikkat etmesine bağlıdır. Dolayısıyla iyi bir okul öncesi öğretmenin çocuk gelişimi bilgisi yanında kişisel iç güvenlik, bilinç, dürüstlük ve bireysel özelliklere saygı gösterme gibi niteliklerle de ilgili bilgiye sahip olması gerekmektedir (Cartwright, 1999:4-6).

Nitelikli bir ilişkide öğretmen, çocuklarla sağlıklı bir iletişim kurar. Onlarla emredici, sert ve korkutucu değil, yumuşak ve güven veren bir ses tonuyla konuşur. Onların başka çocuklar ve yetişkinler ile işbirliğine dayalı ilişkiler kurarak, kendi benliklerini kazanmalarını sağlar(Akt:Erdönmez,2004).

Yönlendirici ve kolaylaştırıcıdır. Katılımı teşvik edip her çocuğa uygun etkinlik düzenleme becerisi ve bilgisine sahiptir (Seçkin ve Koç,1997:11).

Bilinçli bir öğretmen, çeşitli eğitim teknikleri kullanarak çocukları harekete geçirir. Eğitimde çocukları merkez alır, kendi istek ve düşüncelerini zorla kabul ettirmekten kaçınarak, onların değişen ilgi ve isteklerine uyum gösterir. Çocukların öğrenebileceğine inanır. Etkili bir öğretmen, çocukların seviyesine göre bilgi uyarlayabilme yeteneğine sahiptir (Seçkin ve Koç,1997).

Öğretmenler, çocukların kendi yaşamları için idealize ettikleri model kişilerdir. Çocuklar model aldıkları öğretmen davranışlarını benimseyerek bunları günlük yaşamlarında da uygulamaya koyarlar. Çocukların öğretmeni en çok model aldıkları dönem ise okul öncesi eğitim dönemidir (Yaşar,1995:344).

Bu nedenle, çocukların, okul öncesi eğitim konusunda eğitim görmüş bir öğretmen tarafından, onların ilgi ve gereksinimlerine göre düzenlenmiş fiziksel ortamlarda, çağdaş eğitim programları ve güçlü bir okul - aile işbirliği içerisinde okul öncesi eğitim kurumlarında yaşam deneyimlerinde bulunmaları son derece önemlidir (Özer ve Beler, 1997:272).

Okul öncesi öğretmeninden beklenen içtenlik, dürüstlük, saygı, empatik anlayış, esneklik, ön yargılardan uzak olma, ebeveynleri anlama becerilerine sahip olmasıdır.Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel niteliklerinin öğrenciler üzerinde önemli derecede etkisi olmaktadır.Öğretmen; güven, emniyet ve destek duyguları sergiliyorsa, çocuk da aynı duyguları ve hareketleri yansıtır. Öğretmenlerin tutumları bu öğrenme imkanlarının artmasına fırsat verecek özellikleri içermektedir (Villa ve Calvete,2001:239).

Anlayışlı öğretmen çocuğu iyileştirerek gerçek duygusal olgunluğa yönelik çocuğun gelişmesini ve onun yetişkin çevresine uyumunu sağlayacak beklentilerini yerine getirmede daha fazla destek sağlayabilir. Çocukların istenilir, benimsenir olduklarını hissetmelerine, güvene gereksinimi vardır ki bu güven onlara neyi yapılabileceğini ve neyi yapamayacağını gösterir. Onların kendi görüşlerini, kararlarını, benimsenen tepkilerini ve atak liderliğini göstermeleri için fırsatlar verilmelidir. (Bradfield,2006).

Öğretmenlerin profesyonel benlikleri; bir takım inanışları, tutumları ve öğretmenlerdeki varsayımları (mesela bireysel başarı), çocuklar ve diğer öğretmenlerle ilişkilerini ve öğretmenlik mesleğinin değerinin arttırılmasını içermektedir. Bu tip bir benlik ise öğretmenlerin davranışlarını düzenleme fonksiyonlarına bağlıdır. Öğretmenin profesyonel benliği kuvvetli ise bu durum onun mesleğinin çeşitli yönlerini negatif olarak değerlendirmesine yol açabilir (Villa ve Calvete, 2001:239).

Okul öncesi dönemde öğretmenlerin sınıf içindeki genel davranış yapısı, çocuklar arasında ayırım yapma durumuna göre farklılaşmaktadır. Çocuklar arasında ayırım yapmayan öğretmenlerin genel olarak; demokratik, hoşgörülü, esnek ve sabırlı davranma açılarından ayırım yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede olumlu davrandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çocuklara yönelik beklenti geliştirmesi ve ayırım yapması, çocukların beklenti girdilerinden daha fazla etkilendiklerini göstermektedir (Öztürk ve başk.,2002).

Bir okul öncesi öğretmeni çocukların ihtiyaçlarını anlamayı öğrenmiş olmalıdır.Daha önce öğrenmiş olduğu teorik bilgilerle gözlemlerini karşılaştırmalı ve her zaman bilgilerini tazelemelidir.Bir öğretmen her zaman çocukların ihtiyaçlarından ve gelişimleriyle ilgili değişikliklerden haberdar olmalıdır.Çocukların kabul edilen davranışlarını anlamaya uğraşmalıdır.Çocukları objektif olarak gözlemlemelidir.Bu gözlemler sayesinde çocuğun gelişimi ve davranışlarını anlama becerisini kazanmış, çocuklar hakkındaki bilgileri de zenginleşmiş olacaktır(Hobart ve Frankel,2001:2).

Çocuğun gelişiminin değerlendirilebilmesi için, öğretmenlerin çocukları sürekli gözlemlemesi, günlük notlar tutması ve daha sonra bunları gözlem kayıt formlarına geçirmesi, ailelere her yarıyılıda en az bir gelişim raporu sunması gerekmektedir.Öğretmenlerin çocukların gelişimini değerlendirirken onları birbiriyle kıyaslamaması, her çocuğun önceki ve sonraki davranışlarına bakarak kendi içinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktada çocuktan beklenenlerin onun gelişimi ve bireysel özellikleri ile tutarlı olmasına yani beklentilerin gerçekçi olmasına da özen gösterilmelidir (Branscombe,2003).

Öğretmenlerin gösterdikleri tutum , öğrenme deneyimlerini gerçekleştirir, çevreyi düzenler ve çocuklarla birlikte çalışırken , ölçülebilen iletişim çeşitlerini oluşturur. Öğretmenlerin çocuklar için sağladıkları imkanlar ile kullandığı dil, sosyal davranışlara, rutinlere, çalışma ve oyun deneyimlerine rehberlik ederken gösterdiği tutumlar, öğretme rolünün niteliğinde önemli göstergelerdir. Öğretmenin öğretme rolüne getirdiği vasıfların her biri öğretmeni değerlendirirken eşit derecede önemlidir (Wortham,1998: 212).

Öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuklara yönelik farklı davranışlar içerisinde bulunması, çocukların özellikle kişilik ve sosyal gelişimini etkileyebilecek

ve öğrencilerin gelecekteki başarı ve davranışlarında farklılaşmalar meydana getirebilecektir(Öztürk ve başk., 2003).

İster bilgisel ister uygulama düzeyinde olsun, mesele "davranış"sa öğrenme durumuyla ilgili olmaktadır.. Öğretim yöntemlerinde; "davranışın" öğrenmeyle olan yakın ilgisi "öğrenmenin" gerçekleşmesinde etkili olan unsurları da hesaba katmamızı gerektirecektir.

Çocuklarda düşünme ve algılama yeteneklerinde kalitatif değişikliklere sebep olarak dokuz çeşit sanat faaliyetinden söz edilmektedir. Çocukların:

- İmajlar yaratabildikleri,
- Bu imajların semboller yerine geçebileceği,
- Sembollerin ve imajların onları bir hayal dünyasına götürebileceği,
- İmaj yaratma sürecinin, önce yargıya varmayı gerektirdiği,
- İmajların başka imajlarla ilişkili olarak bir bütün yarattığı,
- Fiziksel olarak mevcut olmayan düşünce ve duyguların imajlarla sembolize edileceği,
- Sadece görsel şekilde dışa vurulanabilecek bazı imaj ve duyguların olduğu,
- Dünyayı estetik yaşantının bir kaynağı olarak görmeyi öğrendikleri belirtmektedir(Eishner,1996:227-237).

Öğretmenin uygulayacağı etkinlikleri ve sınıfı çocukların görsel algılamalarına göre düzenlemesi algısal gelişimlerine çok büyük katkı sağlamaktadır. Öğretmen yaptığı etkinlikleri devamlı çeşitlendirerek çocukları istediği amaca yönlendirir.Çocukların görsel algılamalarının gelişimlerinde öğretmenin onlara davrandığı ve sınıf içerisinde ki etkinliklere onları nasıl yönlendirdikleri ve böylelikle nasıl hedefler kazandırdıkları önemlidir.

Görsel algılama insanın neredeyse her davranışında bulunmaktadır. Görsel algılamadaki yetenekleri sayesinde çocuklar okumayı, yazmayı ve hesap tutmayı öğrenmektedirler. Okula başlayan çocukların büyük bir kısmı ise görsel algılama alanına giren problemleri başaracak şekilde hazırlıklı değildir. Mantıksal düşünmenin henüz gelişmediği 2 - 7 yaş döneminde "görüntünün" etkisiyle karar verirler." İşlem öncesi" denilen bu dönemde çocuk, yargılarında nesnelere "algısal" niteliğinin etkisi altında kalmaktadır (Morgan,1999:360).

Çocuklar dünyayı yetişkinlerden daha açık ve seçik görürler. Onlar dünyaya küresel olarak bakar ayrıntıları görmezden gelerek bütüne dikkat ederler. Şema şeklinde çizerler, biçimleri çizgi ile sınırlarlar. Bir nesnenin ya da yaşamın ayrıntılarına dikkat etmezler. Öğretmenler çocukların kendi çalışmalarında ve başkalarının yapıtlarında hem çözümleyici; bir formun parçalarını inceleme hem de birleştirici; parçaları tekrar birleştirme yanlarını görmelerine yardımcı olur (www.yok.gov.tr,2006).

Çocuklar kendilerinde merak uyandıran insanlar, materyaller, olaylar ve düşünceler hakkında soru sorar ve bu sorulara yanıt bulmaya çalışırlar. Çocuklar problemleri çözmek için "temel", "anahtar" deneyimleri kullanırlar. Temel deneyimler, çocukların zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel gelişmelerini sağlayan, uyarıcılar ve düşüncelerle çocuklar arasında kurulan sürekli etkileşimlerdir. Örneğin hayali oyun oynama, dili eğlenceli bir biçimde kullanma, hareketle yaratıcılığı ifade etme gibi uygulamalar çocuğa temel deneyimler kazandırır (www.bugday.org/article,2006).

Bu sebeple okul öncesi dönemde çocukların görsel bilgilere dikkat etmeyi öğrenmeleri önemlidir. Çocuklar büyüdükçe algılamadaki güçlükler artış göstermemektedir. Burada da öğretmene çok büyük görevler düşmektedir.Öğretmen, çocuğa vereceği görsel açıdan zengin materyallerle onun kendini bu konuda geliştirmesine yardımcı olmalıdır.

Öğretmen sınıfı düzenlerken; ilgi köşelerini ve masaları sadece gerekli araç gereçlerle donatmakla yetinmemeli, uyarıcı panolar, mobiller ve benzeri görsel, dokunsal, işitsel kısaca tüm duyuları harekete geçirici yaşantı zenginliği sağlayıcı uyarıcılarla sınıfı her yönden zenginleştirmelidir (Genç, 2001:252).

Öğretmenin; çocuğun aktif olarak keşfederek öğrenebilmesi için, görme, işitme, tatma, dokunma, koklama gibi tüm duylara hitap ederken, çok yönlü gelişimi sağlayan yöntem- teknik ve araç- gereçleri kullanması gerekmektedir(Güven,2000:203).

Öğretmen, çocukların ilgilerini ve öğrenme heveslerini canlı tutmak için değişik ve ilgi çekici yöntem- teknik ve araç gereç kullanmalıdır. Serbest zaman etkinlikleri ile oyun , drama, ana dili, müzik ve fen doğa ve okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinin çocukların ilgisini çekecek araç gereçlerle uygulanması gerekir.

Çocuklar ile öğretmenler arasındaki, olumlu ilişkiler , çocukların mevcut ve gelecekteki öğrenmesine anlamlı katkılarda bulunur. Bu kişilerin kalitesi günlük etkileşimlerden, öğretmenin gelişimsel ihtiyaçlarına ve kişiliklerine yönelik duyarlılığından, öğretmenin çocukların bilgilerini ve erken öğrenme deneyimlerini planlamaya aktarma yeteneğinden gelişir.Çocuğun bakış açısından, öğretmenle olumlu ilişki erken öğrenmede farklılık yaratır. Çocuk öğretmeniyle olumlu bir iletişim yaşadığında temel ihtiyaçlarının karşılanacağını bilir;duygularını ve fikirlerini ifade etmekte kendine güvenir;diğer çocuklarla ilişkilerini geliştirmesini sağlayan bir temel oluşturur (Gable, 2002).

Yetenek, katılımla getirilen gizilgücün, eğitim ve çevre etkisiyle geliştirilmiş kısmını ifade eder.Belli bir yaşa kadar geliştirilen becerilere bakarak çocuğun yeni bir eğitim sürecinden ne kadar yararlanabileceği kestirilebilecektir. Yapılan işlerde karmaşıklık düzeyi arttıkça gerektirdiği yetenek düzeyi de artmaktadır.

Öğretmenin bunları göz önünde tutması gerektiği sonucuna varmaktadır.Bu nedenle çocukların ; ön öğrenmeler ve çevre kısırlığından ileri gelen eksiklikleri tamamlamalıdır (Türkoğlu,1997:77).

Okul öncesi dönemdeki çocuğun içgüdüsel amacı kendini geliştirmektir. Doğa bir düzen ve disiplinden oluşur. İnsanın doğasında da dünyayı duyuyla algılamaya dayalı bilinç temel alınmalıdır ve algı kabiliyeti geliştirilmelidir(Papalia,1998).

Okul öncesi dönemde görsel ayırma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin temel amacı, çocukların çevrelerinde olan olayları ve durumları görerek fark etmelerini sağlamaktır. Çeşitli boyutlardaki plastik veya karton kutular, oyun hamuru, kil, çamur gibi malzemeler çocukların şekil algısını; renkli boncuklar, toplar, resimli küpler,

renkli makaralar renk algısını; üst üste ve iç içe koyulabilen kutular şekil ve boyut algısını geliştirirken, sökülüp takılabilen oyuncaklar, renkli plastik çivi ve çivi tahtası setleri, nesnelere arasında ilişki kurabilme becerisini geliştirir. Ayrıca büyük boyda hazırlanmış resimli kitaplarda görsel ayırtma için uygun materyallerdir (Baykoç ve Dönmez, 1997).

Resim ve müzik etkinlikleri çocukların kişiliğini etkileyen etkinliklerdir. Çocuk bu etkinliklerde kişiliğine çok zengin malzemeler katabilecek, güzeli çirkinden, iyiyi kötüden ayırmasını öğrenecektir. Bu nedenle anaokulu öğretmenlerinin çocuğun kişilik gelişimi üzerinde çok büyük rolü olmaktadır. Yapılan etkinliğin çocuk tarafından yüklenilmiş olması, sorumluluk açısından, işbirliği, takdir, kendini gerçekleştirme duygularının gelişmesine imkan verecektir. Çocuğu kendisi ve çevresiyle uyumlu sosyal niteliklere ulaştıran görsel algılamasının gelişimi, onun duygularını ve beğenilerini de etkiler ve bunların seçici olmasını sağlar (Oktay,1998).

Çocukta görsel algının gelişimine yönelik olarak önemli olan sınıfta uygulanan etkinliklerin hem içerik hem de eğitim ortamı açısından amacına uygun gerçekleştirebilmektir. Bunu yaparken çocuğun bilimsel donanımının yanı sıra kişilik özelliklerine de gereken önemin verilmesine dikkat edilmelidir.

1. 4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Doğan (1989), çalışmasında Cerebral Palsy'li çocukların görsel algı gelişimleri üzerine Frostig Görsel Algı Eğitim Programının etkisini incelemiştir. Türk spastik çocuklar derneğinde eğitim gruplarına devam eden dört- yedi yaş arası spastik C.P.'li deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, Frostig Görsel Algı Testi ön test ve son test olarak iki kez uygulanmış,her iki test arasında altı ay eğitim uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Frostig eğitiminin C.P.li çocuğun görsel algı gelişimine olumlu yönde etkiler yaptığı görülmüştür.

Yıldıran (1989) , okul öncesi çocukları ve öğretmenleri için hazırlanan okul öncesi hedeflerine dönük izleyici değerlendirme aracının gelişim ve eğitime duyarlılığını araştırmıştır. Ölçek hem ön hem de son testte çok yüksek bir iç tutarlılık sergilemiştir. Yapılan analizler sonucunda okul öncesi hedeflerine dönük izleyici değerlendirme aracının güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu , gelişime ve eğitime duyarlı olduğunu ortaya koymuştur.

Mangır ve Çağatay (1990), birlikte yaptıkları araştırmada altı yaşında anaokuluna ve anasınıfına devam eden kız ve erkek çocuklardaki görsel algılama ve zeka ilişkisini incelemişlerdir. Çocukların zeka bölümleri Stanford Binet Zeka Testi ile , görsel algılamaları ise Frostig Görsel Algılama Testi ile saptanmıştır. Sonuçta zeka bölümleri ile görsel algılamaları arasında önemli bir ilişki gözlenirken anaokulu ve anasınıfına devam eden çocukların puan ortalamaları arasındaki farkın önemsiz olduğu bulunmuştur.

Akçin (1993), araştırmasında okuma becerilerinin kazandırılmasında algısal gelişimin rolünü incelemiştir. Bunu incelemek üzere okumayı sökmüş ve sökmemiş grupların zeka düzeylerini incelemek için WISR-R Zeka Testi, görsel algı gelişimlerini incelemek için Frostig Görsel Algı Testi, Bender Gestalt Görsel Motor Testi, Gessel Figürleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okumayı sökmemiş

çocuklardan oluşan deney grubunun, okumayı sökmüş çocuklardan oluşan kontrol grubuna oranla görsel algılama testlerinde daha az başarılı oldukları görülmüştür.

Griffin (1993), disleksi ve görsel algının ilişkisi konusunda bir araştırma yapmıştır. Burada değişik düzeyde disleksisi olan deneklerle, disleksisi olmayan ama okuma sorunları olan çocuklar karşılaştırılmıştır. Bütün deneklere disleksi tarama testi uygulanmıştır. Bu testlerin sonucunda disleksisi olmayanlardan başlayarak giderek artan disleksili çocukların arasındaki performans farkı analizi gerek istatistiksel gerekse klinik açıdan önemli bulunmamıştır. Bunların sonucunda okuma sorunları olan bir çocuk disleksi sorunu olmadığı halde görsel algı açısından yetersiz olabildiği gibi, disleksisi olan bir çocuk da görsel algı becerisi bakımından iyi olabilmektedir.

Sökmen (1994), bu çalışmada Frostig Görsel Algı Testini anaokuluna devam eden beş yaş çocuklarına uygulamıştır. Frostig Görsel Algı Testinin güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre ön testte ve son testte aldıkları arasındaki puanlara göre anlamlı sonuçlar bulunmuş , elde edilen bu sonuçlara göre testin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Kelly ve Berthelsen (1995), okul öncesi öğretmenlerindeki stresi araştırdıkları çalışmalarında , bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri stres kaynaklarının neler olduklarını tanımlamışlardır. Elde edilen bulgulara göre stres kaynakları olarak okul öncesi eğitim programları konusundaki yanlış tutum ve algılar, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişimindeki kopukluk ve bozukluk, öğretim dışı işlevler, anne ve babaların okul öncesi ve eğitimi felsefesini ve uygulamalarını algılayamamaları olarak saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmaya göre öğretmenlerin günlük eğitimsel görevlerden kaynaklanan sorunlardan ve görevlerini daha iyi yapmalarını sağlayacak isteklerinin uygun olabildiğince gerçekleştirildiğinde , öğretmenlerin eğitimde hedeflenen noktalara kolaylıkla varabildikleri belirlenmiştir.

Ferah (1996), ilk okuma öğretimi sırasında çocukların karşılaştıkları güçlükler tespit edilmiş olup, ilk okuma yazma, görsel algılama ve gelişim arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma okul öncesi eğitim almış ve almamış 60 denekle yürütülmüştür. Arnold Gesell Gelişim testi, Frostig Algı testi, bir yıl boyunca çocukların tuttukları defterler ve dikte parçası kullanılmış, bu araçlarla kullanılan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucu ilk okuma-yazma problemleri tespit edilmiştir. Bütün bunların sonucunda okul öncesi eğitim almış çocukların, görsel algı testi puanlarının okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı sonuç Arnold Gesell Gelişim testi için de geçerlidir. Frostig görsel algı testi birinci ve ikinci uygulamalar arası ilişkiye bakıldığında ikinci uygulamaların birinci uygulamalara göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu da bir aylık okuma yazma eğitiminin test üzerindeki etkisini göstermektedir.

Bhatt ve Waters (1998), birlikte yaptıkları çalışmada bebeklerde üç boyutlu şekillerin görsel algılama davranışlarını etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Bunun için bebekler üç farklı deneye tabii tutulmuştur. Sonucunda bu üç farklı deneyde de bebeklerin üç boyutlu şekillere hassasiyet gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Dalgan (1998), “Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini ve Öğretmen Tutumlarının Karşılaştırılması” konulu araştırmasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim okulları ile, ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan 358 öğretmene anket uygulamıştır. Dalgan iş doyumunu ölçmek için Minnesota İş Tatmin Ölçeğinin kısa formunu, tutumlarını ölçmek için de Minnesota Öğretmen Tutum Anketini kullanmıştır. Araştırma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerinin iş doyumunun özel okullarda görevli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sağol (1998), Down Sendromlu çocukların görsel algı gelişimine Frostig görsel algı eğitim programının etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda Frostig Görsel Algı Eğitim Programının deney grubunun genel görsel algı gelişimini ve

genel görsel algı alt ölçeklerinden algı sabitliği, şekil zemin algısı ve el koordinasyonu alanlarının gelişimini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bu da Down Sendromlu çocukların görsel algı gelişiminde Frostig Görsel Algı Eğitim Programının olumlu yönde etkiler yaptığını göstermiştir.

Babacan (1999), öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ve güdü adlı araştırmasında öğretmenlik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılıklar göstermiştir.

Kontos (1999), yaptığı araştırmada, Head Start programında görevli 40 anaokulu ve anasınıfı öğretmeni ve öğretmen yardımcısı serbest oyun sırasında ses kaseti yoluyla kaydedilmiştir. Bu kasetlerin transkripsiyonları çıkarılmış ve kodlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenleri çoğunlukla oyunu geliştirme, oyun arkadaşlığı ve yöneticisi rollerinde davranışlar sergilemişlerdir. Öğretmenler zamanlarının çoğunu yapıcı, manipülatif etkinliklere ilişkin ortamlarda geçirmişleridir. Öğretmenlerin konuşmaları çoğunlukla nesnelere oynamayı destekleyici sorulardan oluşmuştur. Bulgulara göre öğretmenlerin etkinliklerin ortamlarına göre rollerini ve rol ve etkinlik ortamına göre de konuşmalarını değiştirmişlerdir.

Arıkök (2000), beş-altı yaş çocuklarda görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisini incelemiştir. Bu amaçla anasınıfına devam eden beş altı yaşlarındaki çocukların görsel algılama gelişimleri ile okuma olgunluğu arasında, çocuğun cinsiyetine, doğum sırasına, kardeş sayısına, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam edip etmemesine, anne baba mesleğine, ana-baba öğrenim düzeyine göre ilişki bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Buna göre deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında; okuma olgunluğu testinin deney ve kontrol grupları arasındaki farkları eğitim programı uygulanan deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur.

Bahrick (2001), bebeklerin algılarının yerleşmiş düzeylerini araştırmıştır. Bebeklerde ses ve görsel algı eşgüdümünün ne düzeyde olduğu araştırmış bunun sonucunda dört haftalık bebeklerin ses ve görsel algı eşgüdüm hassasiyetinin çok az olduğu yedinci haftaya kadar ses ve görsel eşgüdüm var olmakla birlikte çok açık bir şekilde belli olmadığı bu aydan itibaren linear bir şekilde artış göstermekte olduğu ve 11 aydan itibaren bunun net bir şekilde hissedildiği ortaya çıkmıştır.

Feinber (2001), okul öncesi dönemde aile okul iletişiminin öğretmen beklenti ve davranışlarını etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Bu araştırmanın sonucunda okul öncesi dönemde aile-okul iletişiminin öğretmen beklenti ve davranışlarını etkilediği ve öğretmen davranışlarının da çocukların davranışları üzerinde etkili olduğunu bulunmuştur.olumsuz etkileşim performansı düşürmüş, olumlu etkileşim ise performansı artırmıştır.

Kılıç (2001), İzmir ili ilköğretim birinci kademedeki sınıf gözlemi yoluyla yapılan bir araştırmada yüksek ve düşük beklenti geliştiren çocuklar öğretmenlere sorularla belirlenmiştir.elde edilen sonuçlara göre; sınıf öğretmenlerinin; sorulan sorular için ipucu verme ve daha fazla zaman tanıma, ödüllendirme, fiziksel ve duygusal yakınlık gösterme, düşüncelerini açıklamalarına izin verme ve çocukların fikirlerini kabul etme, yanlışları eleştirme ve davranışlarını cezalandırma davranışlarında yüksek beklenti geliştirdikleri çocuklara anlamlı derecede daha olumlu davrandıkları görülmektedir.Başka bir deyişle düşük beklenti geliştirdikleri çocuklara daha olumsuz davranmakta oldukları görülmüştür.

Mağden ve başkaları (2001), üç- dört yaş grubu çocukların “fotoğraf ve çizimlerdeki insanların bakış yönlerini” algılamalarını ve görsel dikkatlerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre hedef objeye odaklanmış ve odaklanmamış bireyleri ayırt edebilme becerisi açısından üç yaş grubu erkekler kızlara oranla sözel ve fiziksel olarak ifade edici düzeltici geri bildirimleri, daha iyi algılayabilmektedirler.Üç yaş grubu çocuklarının fotoğraflardaki her iki bireyin de aynı yöne bakıp bakmadıklarını saptamada kız ve erkek çocuklar arasında önemli bir fark bulunamamıştır.

Tuğrul ve başkaları (2001), altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programının etkisini incelemiştir. Çalışmada Ankara'da bir anaokuluna devam eden orta sosyo-ekonomik düzeylerdeki ailelerin, altı yaşındaki çocuklarıyla sürdürülmüştür. Çalışmada Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programı kullanılmıştır. Araştırmanın ön test aşamasında 127 çocukla çalışılmıştır. Ancak son test aşamasında çocuk sayısı 110'a inmiştir. Araştırma sonucunda şekil zemin ayırımı dışında, diğer tüm alt alanlarda ön test ve son test puanları farklılık önemli bulunmuştur. Frostig Görsel Algı Eğitim Programı son test puanlarında bir artışa neden olmuştur. Ön test ve son test puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında göz motor koordinasyonu dışında diğer alt alanlarda önemli düzeyde bir farklılık görülmemiştir.

Cengiz (2002), Anaokuluna devam eden beş buçuk- altı yaş çocuklarının görsel algı gelişimi üzerinde, araştırmacı tarafından geliştirilen görse algı gelişimini destekleyici eğitim programının etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Uygulama sonucunda Frostig görsel algı testi uygulanmış beş alt boyut ve programın genel anlamda $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular görsel algı gelişimini destekleyici eğitim programının çocukların algı gelişimleri üzerindeki başarısını ortaya koymuştur.

Koç (2002), görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik için örnek bir program modelinin hazırlaması ve bu programın anasınıfı çocuklarının görsel algı gelişimine etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örnekleme ilköğretim okulunun anasınıflarına devam eden 70 çocuk dahil edilmiştir. Frostig Görsel Algı Testi ön test olarak kullanılmıştır. Hazırlanan eğitim programı her hafta uygulanmıştır. Eğitim sonunda son test olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; deney grubunun göz motor koordinasyonu, şekil- zemin algılama , mekan ile konumu algılama ve mekan ilişkilerini algılama boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı bir gelişme gösterdiği görülmüştür. Cinsiyete göre algılama boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öztürk ve başkaları (2002), Türkiye’de okul öncesi eğitim sisteminde öğretmenlerin çocuklara yönelik yüksek ve düşük beklenti geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların; fiziksel görünüm, konuşma tarzı, yaratıcılık, liderlik özelliği, arkadaşlarıyla ile ilişkisi, ailenin sosyo-ekonomik yapısı ve aile okul iletişiminden etkilenerek çocuklara yönelik yüksek ve düşük beklentiler geliştirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, benzer özelliklerin ilköğretim birinci kademe öğretmenlerini de etkilediğini ve bu öğretim kademesinde de öğretmenlerin çocuklara yüksek ve düşük beklentiler oluşturdukları görülmüştür.

Öztürk ve başkaları (2002), okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara gösterdikleri davranış farklılıkları ve bu farklılıklardan çocukların etkilenme durumu araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre çocuklar arasında ayırım yapmayan öğretmenlerin daha olumlu davrandıklarını , yüksek beklenti geliştirdiği çocukların daha etkin davranış yapısı geliştirdiklerini ve üniversite mezunu öğretmenlerin lise mezunlarına göre sınıf içi davranışlarının daha olumlu olduğunu göstermiştir.

Whitebook ve Eichberg’in (2002) , yaptıkları araştırmalarında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin becerili olması ve yüksek öğrenim görmesi ile kaliteli programlar ve bu programların çocuklar için yararlı sonuçlarının olması arasında önemli bir etkileşim saptamışlardır. Okula hazırlığı sağlamada, erken beyin gelişimini gerçekleştirmede ve düşük gelirlili aile çocuklarının gelişimsel gereksinmelerinin karşılanmasında temel olan yüksek kaliteli hizmetleri sunmada iyi öğrenim görmüş öğretmenlerin yetiştirilmesinin zorunluluğu ortaya konmuştur.

Bulucu (2003), ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının ;mezun oldukları okul türü, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Ayrıca öğretmen yetkinlik algısı üzerinde etkisi olabileceği düşünülen sınıftaki çocuk sayısı, sınıftaki problemlili çocuk sayısı açısından da öğretmen yetkinlik puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre sınıf

öğretmenlerinin yetkinlik puanlarının mezun oldukları okul türü, cinsiyet ve kıdem değişikliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çocuk sayısı ile yetkinlik puanları arasında çocuk sayısı lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, problemi olan çocuk sayısına göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Çalık (2003), epileptik olan ve olmayan çocukların görsel algılama davranışını belirlemek ve bazı değişkenlerin görsel algılamada fark yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Epilepsi nöbeti geçiren ve geçirmeyen çocuklar yaş, cinsiyet ve zeka düzeyi açısından eşleştirilmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda epilepsi nöbetleri geçiren çocukların epilepsi nöbeti geçirmeyen çocuklara göre görsel algı düzeyinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Eğitim düzeyine göre karşılaştırıldığında , eğitim alan çocukların görsel algısının daha iyi olduğu saptanmıştır.

Çalışkan (2003), sınıf öğretmenlerinin sözel olmayan iletişim davranışlarının değerlendirilmesi konusunu incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin dikkati ve sessizliği sağlama konusunda tam bir motivasyon oluşturmadıkları, ancak cinsiyet açısından bakıldığında kadın öğretmenlerin dikkati ve sessizliği sağlamada daha etkili oldukları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mimikleri, imleri ve jestleri yeterince kullanmadıkları görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin motivasyonu olumsuz yönde etkileyen davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Güler (2003), sınıfta öğretmen ve çocukların demokratik değerleri benimseme ve bunları davranışlara yansıtma düzeyleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Elde edilen sonuçlara göre demokratik değerleri en yüksek düzeyde benimsemektedirler. Öğretmen çocuk ilişkilerinde demokratik değerlerin benimsenme düzeyleri hakkında öğretmen ve çocuk görüşleri arasında öğretmenler lehine anlamlı fark vardır. Öğretmenlerin davranışlarında demokratik değerleri benimseme düzeyleri hakkında cinsiyetlerine göre öğretmen görüşleri arasında fark yoktur. Öğretmen davranışlarında branşlarına göre öğretmen görüşleri arasında farkın olmadığı görülmüştür.

Karahan (2003), eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları incelenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları orta değerinin biraz üstündedir. Bu adayların okudukları sınıflara ,cinsiyete, okudukları bölümlere akademik başarı durumları, ailenin gelir düzeyine göre manidar düzeyde farklılaşmalar tespit edilmiştir. Mezun oldukları lise türü, tercih sıralaması, ortaöğretim başarı durumuna göre manidar düzeyde farklılıklar göstermemiştir.

Uslu (2003), ilköğretim birinci kademe öğretmen ve çocukların demokratik davranışları sergileme düzeyinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Öğretmenlere ve çocuklara demokratik davranış ölçeği içeren anketler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen ile çocukların demokratik davranışlar sergileme gereği üzerinde benzer görüşler bildirdiklerini ancak okul ve sınıflarda öğretmenlerin demokratik davranışlar sergileme konusunda çeşitli eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir.

Whilall ve başkaları (2006), algı olarak adlandırılan motorsal süreç ile algısalılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu incelemenin sonucunda elde edilen bulgulara göre çocuğun algılamasında motorsal süreçlerin algılama yeteneğini etkilediği ortaya çıkmıştır. Algılamada fiziksel becerilerin de önemli olduğu bulunmuştur.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma; anaokulu ve anasınıflarına devam eden beş- altı çocuklarının görsel algılama davranışlarına öğretmen davranışlarının etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

2. 1. Alt Amaçlar:

1. Çocukların görsel algılama davranış puanları nasıldır?
2. Çocukların cinsiyetine göre görsel algılama davranışları arasında fark var mıdır?
3. Çocukların anne babalarının öğrenim durumlarına göre görsel algılama davranışları arasında fark var mıdır?
4. Çocukların kardeş sayılarına göre görsel algılama davranışları arasında fark var mıdır?
5. Çocukların doğum sırasına göre görsel algılama davranışları arasında fark var mıdır?
6. Çocukların annelerinin çalışma durumuna göre çocukların görsel algılama davranışları arasında fark var mıdır?
7. Çocukların öğretmenlerinin yaşlarına göre çocukların görsel algılama davranışları arasında fark var mıdır?

8. Çocukların öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çocukların görsel algılama davranışları arasında fark var mıdır?
9. Çocukların öğretmenlerinin hizmet süresine göre çocukların görsel algılama davranışları arasında fark var mıdır?
10. Çocukların öğretmenlerinin OHDİDA puanları nasıldır?
11. Öğretmen davranış puanları ile çocukların görsel algılama davranışı alt boyutlarından (göz motor koordinasyonuna ,şekil zemin algısı, algılama sabitliği, mekan konum algısı, mekansal ilişkiler algısı) aldıkları puanlar arasında ilişki var mıdır?
12. Öğretmen davranışları ile çocukların görsel algılama davranışı toplam puanları arasında ilişki var mıdır?

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Algı, duyu organları aracılığıyla çevre hakkında bilgi edinilmesini sağlayan alıcılardır. Algılama göze, kulağa ve diğer alıcılara gelen uyarıcılara anlam verilmesi ve yorumlanmasıdır.

Algılamayı sağlayan duyu organları gözler,kulaklar, ağız, burun, eller ve ayaklardır.Yeni doğan bebeğin gözleri diğer organlarına oranla daha çok gelişmiştir.Görme sistemi diğer duyu organlarına göre daha yeterli bir şekilde araştırılmıştır.Yeni doğan bebekler iki gözlerini de beraber hareket ettirebilme gücüne sahiptirler. Bir hedefe dikkatle bakar, sonra dikkatini yeni bir hedefe kaydırabilir. Objelerin kenarları ve köşeleri, siyah ve beyaz olan nesnelere veya sallanan objeler çocukların dikkatini daha çok çeker. Yeni doğan bebekte göz hareketini kontrol eden kaslar zayıftır. Bebekler gözlerine gelen ışığın miktarını kontrol etmede ve değişen alanlara gözlerini ayarlama zorluk çekerler. Ayrıca bebeğin gözleri farklı uyarıcıya baktığı zaman aynı uyarıcıya dönme eğilimindedir. Bebeğin görme sistemi kısa zamanda çok süratli gelişir. Bebeğin objeyi odak noktasına alma,hareket eden bir uyarıcıyı izleme ve dikkati devam ettirme yeteneği akıl almaz bir şekilde artış gösterir. Bebeğin algısal gelişiminde zorunlu algılar ve seçici algılar olmak üzere iki çeşit algı düzeyi vardır. Zorunlu algılar devam ederken bebek kısa zamanda çevresindeki objeleri algılamada ayırım yapma yeteneğini geliştirir. Bir yaşındaki çocuğun algılama gücü ile yetişkininki arasında fark yoktur.

Görsel algılamada görsel ayırt etme, eşleştirme, sınıflandırma, şekil zemin ayırımı, nesnelere arası mekan ilişkisi ve görsel bellek alanlarında beceriler vardır. Bu beceriler sayesinde algılama daha çok kolaylaşmaktadır.

Bu nedenlerden dolayı görsel algılama diğer algılama çeşitlerinden daha büyük önem taşımaktadır. Ayrıca görsel algılama hemen her davranışımızda bulunmaktadır. Çocuklar görsel algılamadaki yetenekleri sayesinde okumayı, yazmayı, aritmetik

yapmayı ve diğer becerileri daha kolay bir şekilde öğrenmektedirler. Görsel duyu yorumlama, problem belirleme, ayırma ve hatırlamada görsel algılamanın yeri çok büyüktür. Görsel algılamadaki alanlarda çocukların başarılı olabilmeleri için öğretmenin davranış ve tutumları çok önemlidir.

Öğretmen davranışlarının çocukların görsel algılama davranışlarına olan etkisini değerlendirmek amacıyla planlanan bu araştırmanın, bu konudaki sorunları ortaya koyacağı düşünüldüğünden beş-altı yaş çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin yöntem belirlemelerine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Bununla birlikte, çocukların görsel algılama davranışları ile öğretmen davranışları arasındaki ilişki ilk defa incelenecek olup bundan sonra yapılacak olan çalışmaları destekleyeceği düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmanın çocukların görsel algılama davranışları ile yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı ve bu alanda yapılacak diğer çalışmalara yol gösterici bir nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

3.1. Varsayımlar

1. F.G.A.T, çocukların görsel algılama davranış düzeyini belirlediği kabul edilmiştir.
2. öğretmenlerin OHDİDA' na görüşlerini objektif olarak yansıttıkları varsayılmıştır.

3.2.Kapsam ve Sınırlılıklar

- 1.Bu araştırma Ankara ili merkez ilçeleri ile sınırlıdır.
- 2.Bu araştırma Ankara ilinde bulunan 2005-2006 öğretim yılında resmi anaokulu ve anasınıflarına devam eden beş - altı yaş çocukları ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan 2005-2006 öğretim yılında resmi anaokulu ve anasınıflarında öğretmenlik yapan anaokulu ve anasınıfı öğretmenleri ile sınırlıdır.

3.3.Tanımlar

Görsel algılama: bireyin gördüğünü kavrama yeteneğidir. Göze gelen uyarıcılara anlam verilmesi ve yorumlanmasıdır.

Davranış: Organizmanın çevreyle etkileşimi esnasında, organizma ve çevrede meydana gelen gözlenebilir ve ölçülebilir değişikliklerdir.

Öğretmen: Belli konuları, belli bir gruba ya da kişiye öğreten ve tutumlarıyla öğrenen gruba örnek teşkil eden bir meslek mensubudur.

4. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve teknikleri ile toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli temel alınarak veriler elde edilmiştir.

4.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 yılında Ankara il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfı ve anaokullarında görev yapan öğretmenlerle bu okullarda eğitim gören anaokulu ve anasınıfı beş- altı yaş çocukları oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini ise; Ankara il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yirmi yedi anaokulunda görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılan, 100 öğretmen ve bu okullarda yer alan 300 anaokulu ve anasınıfı çocuğu oluşturmuştur.

Tablo 1’de Milli Eğitim Bakanlığı (2005) verilerine göre, Ankara’daki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve merkez ilköğretim okullarındaki anasınıflarının sayısı gösterilmiştir.

Tablo 1. Ankara’daki Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Anaokulu ve İlköğretim Okullarındaki Anasınıflarının ve Bu Okullara Devam Eden Çocukların Sayısı

İlçeler	Anaokulu ve Anasınıfı Sayısı	2005-2006 ANAOKULU VE ANASINIFLARINA DEVAM EDEN ÇOCUK SAYILARI
ALTINDAĞ	164	1972
ÇANKAYA	315	4739
KEÇİÖREN	231	4869
MAMAK	236	2973
SİNCAN	78	2300
YENİMAHALLE	203	4003
Toplam	1178	20856

Tablo 1’de, Ankara’daki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokulu ve ilköğretim okullarındaki anasınıflarının sayılarının toplam 1178 olduğu, bu okullara devam eden çocukların sayısının ise toplam 20856 olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Alınan Anaokulu ve Merkez İlköğretim Okullarındaki Çocukların ve Öğretmenlerin Sayılarının Dağılımı

İlçeler	Örnekleme dahil edilen Anasınıfı ve Anaokulu yüzdesi (%)	Örnekleme dahil edilen Öğretmen Sayısı	Örnekleme Dahil Edilen Çocuk Sayısı
Mamak	% 19	14	42
Yenimahalle	% 18	19	57
Keçiören	% 18	23	69
Altındağ	% 16	10	30
Sincan	% 8	11	33
Çankaya	% 21	23	69
TOPLAM	% 100	100	300

N çocuk = 300 N öğretmen = 100

Tablo 2’de ise; Araştırmaya alınan Ankara’daki anaokulu ve merkez ilköğretim okullarındaki anasınıflarının yüzdesi, öğretmen sayısı ve bu sınıflarda okuyan çocukların sayılarının dağılımı görülmektedir. Örnekleme dahil edilen anasınıfı ve anaokulu yüzdeleri Mamak ilçesi için % 19, Yenimahalle ve Keçiören ilçeleri için %18, Altındağ ilçesi için %16, Sincan ilçesi için %8, Çankaya ilçesi için ise %21 olduğu görülmektedir. Tablo 1’de verilen merkez ilçelerdeki anaokulu ve ilköğretim okullarındaki anasınıfları sayısı ile çocuk sayıları arasında tutarlı bir pozitif korelasyonun olmadığı izlenmektedir. Bu nedenle daha homojen ve temsili bir örneklem oluşturabilmek için, seçkisiz tabakalama yoluyla örnekleme yönteminde, ilçelere göre çocuk sayısının esas alınmasına karar verilmiştir. Uygulanan istatistikî işlemler sonucunda; minimum örneklem büyüklüğü, % 99 güven aralığı ve $k=2.58$, $N= 20856$ için, iki ölçme aracı (Frostig ve Ohdida) ve üç aşamalı ölçme-değerlendirmeli (Frostig, Ohdida gözlem-puanlama) desene göre ($\sigma = 1.0$, $= \pm 0.15$ standartlarında) $n=300$ olarak bulunmuştur. MEB’den alınan çocuk sayıları veri tablosundan merkez ilçelerde bulunan anaokulu ve ilköğretim okullarındaki bir

anasınıfı öğretmeninin ortalama 30 çocuktan sorumlu olduğu görülmüştür [populasyonu (evreni) oluşturan okullardaki şubelerin ortalama çocuk sayıları dikkate alınmıştır] Buna göre ($300/30=100$) örnekleme dahil edilmesi gereken temsili öğretmen sayısı 100 olarak belirlenmiştir. Her bir anaokulu ve anasınıfından bir öğretmenin sorumlu olduğu düşünüldüğünde, bu değer evrendeki anaokulu ve anasınıfı sayısının da aynı örnekleme olacağından evreni temsil niteliğinin de yeterince yüksek olması öngörülmüştür.

Seçkisiz tabakalama yoluyla örnekleme yönteminde, merkez ilçelerin her biri birer tabaka olarak ele alınmış ve temsili örneklem bu ilçelerdeki çocuk sayılarının yüzdelik dağılımına paralel biçimde her bir ilçedeki okullar arasından seçkisiz bir biçimde elde edilmiştir. Böylelikle ilçe ve okul düzeyinde sistematik ve sistematik olmayan hata oranlarını kontrol altına alabilmek için homojen bir örneklem oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Çocuklar arasında örneklemeden doğacak cinsiyet farklılıklarını en aza indirgeyebilmek için, seçilen okulların anaokulu ve anasınıfı şubelerindeki kız ve erkek çocuk sayıları göz önüne alınmıştır. Buna göre; her bir şubeden mevcut kız-erkek çocuk yüzdelik dağılımını yansıtacak nicelikte çocuk sayısı belirlenmiş ve bunların ilgili şubelerin listelerinden seçkisiz bir biçimde örnekleme dahil edilmesi öngörülmüştür.

İlçelere göre örnekleme dahil edilen çocuk ve öğretmen sayılarını ve bağlı oldukları okulları gösteren liste Ek 3'tedir.

Gölbaşı ilçesinde belirlenen okullarda uygulama yapılması için izin alındığı halde okul yöneticilerinden izin alınamaması nedeniyle uygulama yapılamamış, bu ilçede bulunan okul oranları diğer ilçelere dağıtılmıştır.

4.2. Veri Toplama Yöntemleri

Bu bölümde veri toplama araçları, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi, verilerin analizi konuları yer almıştır.

4.2. 1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; öğretmenlere ve çocuklara verilmek üzere hazırlanmış kişisel bilgi formu, beş-altı yaş çocukları için Frostig Görsel Algı Testi (F.G.A.T), anaokulu ve anasınıfı öğretmen davranışlarını değerlendirmek için Okul Öncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Aracı (OHDİDA) kullanılmıştır.

4.2.1. 1. Kişisel Bilgi Formu

İki ayrı kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Birinci kişisel bilgi formunda örnekleme dahil olan çocukların cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, daha önce bir eğitim kurumuna gidip gitmedikleri ve anne babalarının öğrenim durumları, annenin çalışma durumu ile ilgili bilgilere yer verilmiştir (Ek 1).

İkinci kişisel bilgi formunda örnekleme dahil olan öğretmenlerin yaş, hizmet süresi, öğrenim durumu ile ilgili bilgileri yer almıştır (Ek 2).

4.2. 1.2. Frostig Görsel Algı Testi

F.G.A.T., 1961 yılında Frostig tarafından görsel algı gelişimini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Öncelikle öğrenme güçlüğü olan çocukların görsel algılamayı içeren faaliyetlerde başarısız olduklarını gözlemlemiş, bu başarısızlığın nedeninin duygusal düzensizliklerden ve gelişim gecikmesinden kaynaklandığını görmüştür. Yaptığı çalışmalar sonucunda kendi adını verdiği bu testi geliştirmiştir (Reinartz,1975:5).

F.G.A.T., okul öncesi ve birinci sınıf çocuklarında tarama aracı olarak, öğrenme güçlüğü gösteren daha büyük çocuklar için klinik değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca travma ya da başka beyin hasarı geçirmiş yetişkinlerin görsel algı yeteneklerini değerlendirmede de testin yararlı olduğu belirtilmektedir (Ferah, 1996).

F.G.A.T., çocuklardaki görme, algılama becerilerini değerlendirmek için hazırlanmıştır. Bu test, çocuğun genel olarak görme suretiyle algılama yeteneğine ilişkin bir tahminde bulunulması, eğitim gerektiren belirgin görme algılama güçlüklerinin ayrılması, konularında bilgi sağlamaktadır (Anonymous, 2004).

Araştırma F.G.A.T.'ın, Türkiye koşullarına uygun güvenilirliği ile sınırlı olduğu için, araştırma kapsamı içinde kullanılan bütün istatistiksel işlemler, güvenilirliğe aittir.(Aiken, 1979,s.59).

Sökmen, 1994 yılında beş yaş çocuklarında F.G.A.T.'ın, geçerlilik çalışmasını yapmıştır. Sonuçta elde edilen bilgilere göre çocukların ön test ve son testte aldıkları puanlara göre anlamlı sonuçlar bulunmuş, testin geçerliği olduğu sonucuna varılmıştır.

Görsel algılama davranışı süresince rol oynayan yetenekler sadece bu beş alandan meydana gelmemektedir. Fakat okul öncesi dönemde ve ilkokul yıllarında performansta rol oynayan en önemli alanlar olarak ele alınmaları bu beş alanın

seçilme nedenidir. Testler dört- sekiz yaşlar arasında olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda daha önce okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre bireysel ya da grup olarak uygulanabilmektedir. Test her kültüre rahatlıkla uygulanabilmektedir. F.G.A.T.'ın, toplam 35 sayfalık test kitapçığı vardır. Bu kitapçığın arka sayfası puanlama ve denek hakkında alınan bilgileri kayıt etmek için kullanılmıştır. 11 adet kart (üçgen, dikdörtgen, artı, yıldız, uçurtma, oval, daire, kare, aynı ve farklı olanı bulma tanııtım kartları) bulunmaktadır. Kurşun kalem, dört adet iyi açılmış kırmızı, yeşil, mavi ve kahverengi kalem bulunmaktadır. Grup uygulamaları için tahta gerekmektedir. Çocukların hazır bulunuşluklarına göre dört-beş yaşta iki-dört kişilik; beş-altı yaş grubunda sekiz-on kişilik gruplar halinde uygulanması önerilmektedir.

Testin uygulanışı esnasında anasınıfı ve birinci sınıf çocukları için özellikle ikinci alt testten sonra beş on dakika ara verilmesi önerilmektedir.

F.G.A.T., beş boyuttan oluşmaktadır:

1. Göz-Motor Koordinasyonu
2. Şekil-zemin Ayırımı
3. Şekil Sabitliği
4. Mekan İle Konumun Algılanması
5. Mekan İlişkilerinin Algılanması(Reinartz,1975;5).

Görsel algılama davranışının beş alt boyutunun puanlaması açıklanmıştır.

Göz motor koordinasyonu: Farklı genişlikte paralel çizgiler arasında başlangıç noktasından bitişe kadar kesintisiz,yatay,dikey,kıvrımlı ve açılı çizimler yapmayı

içerir.Bu alanda beş bölüme ayrılmış 16 çalışma bulunmaktadır.Bu bölümde maksimum 30 puan alınabilir. Her item 0-1-2 olarak puanlanır.Dokuzuncu soru 1 puan değerindedir.Çocuk istenilen şekli çizdiği zaman 2 puan; belirtilen çizgilerden çıkmış ise 0 puan alır.

Bir sonraki Frostig Görsel Algılama alanı şekil - zemin ayırımıdır.

Şekil-Zemin Ayırımı: Şekil-zemin ayırımı giderek karmaşıklaşan zeminler içinde şekli algılamayı içerir. Burada kesişen ve gizli geometrik şekiller kullanılmıştır ve zemin içinde şekli algılayabilme becerisini algılamayı amaçlar (Tuğrul ve başk., 2001). Bu teste kolaydan zora doğru sıralanmış sekiz madde bulunmaktadır. Bu bölümde maksimum 20 puan alınabilir. Burada en önemli olan şeklin ayırt edilebilmesidir. Bazı maddelerde beş şekil , bazılarında ise iki şekil bulunmaktadır. Çocuğun karışık şekillerin içinden istenen şekli bulması ve çizmesi istenir. Bulunan her şekil bir puandır.

Bu bölümde bulunması istenen şeklin kenarlarından çok düzgün çizilmesi önemli değildir. Önemli olan söylenen şeklin bulunması ve çizilen şeklin gerçek şekle yakın olmasıdır. Her doğru çizim için 1 puan verilmektedir.

Bir sonraki alan algılama sabitliğidir.

Algılama Sabitliği: Bu alan belirli geometrik şekillerin değişik büyüklük,duruş,gölgeleme ve pozisyonlarda algılanması ve benzer şekillerden ayırt edilebilmesi yeteneğini ölçmeyi hedefler. Bu alt testte çocukların bulması beklenen 17 şekil vardır. Şekillerin farklı pozisyonlarda algılanma becerisini ölçmeyi amaçlar(Tuğrul ve başk., 2001). Bu bölümde maksimum 17 puan alınabilir. Çocuktan birinci kısımda dört daire, 15 kare; ikinci kısımda iki daire, altı kare bulup çizmesi istenir. Her bulduğu ve doğru çizdiği şekil için bir puan, yanlış çizdiği şekil için eksi bir puan alır.

Algılama sabitliğinden sonra bir sonraki bölüm mekanla konumun algılanmasıdır.

Mekanla Konunun Algılanması: Vücut imajı, kavramı ve şemasına ait etkenlikler bu algılamanın gelişimine yardımcı olmaktadır.Vücudun objelerle olan ilişkisini geliştirmektedir (Sağol,1998). Sağ-sol ayırımı, ters çevirme ve rotasyon ve eşleştirme yönergeleri vardır.Bu bölümde maksimum sekiz puan alınabilir. Çocuktan baştağının aynısı olan ve baştağinden farklı olan dört objeyi bulması beklenir. Doğru işaretlenen her bir obje için bir puan verilmektedir.

Son alt test mekan ilişkilerinin algılanmasıdır.

Mekan İlişkilerinin Algılanması: İki ya da daha fazla nesnenin kendisi ve diğeri ile olan ilişkilerini algılamayı içerir. Şekli oluşturan öğeleri analiz edebilme becerilerini ölçmeyi amaçlar (Tuğrul ve başk., 2001). Sekiz madde bulunmaktadır. Bu alt testte çocuğun sayfanın sol tarafındaki şeklin noktalarını kullanarak sağ tarafa da aynı şekilde çizmesi beklenir. Çizilen her doğru şekil için bir puan verilir.

Her alt testten alınan puanlar toplanarak tüm alt testlerin ham puanları bulunur.Alt testlere ait standart tablolar aracılığı ile standart puanlara çevrilir.Yaşlar beşer aylık kolonlara ayrılmıştır.

4.2.1.3.Okul Öncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Aracı (OHDİDA)- Öğretmen Formu

Bu araştırmada öğretmen davranışlarını ölçmek amacıyla Okul Öncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Aracı (OHDİDA) – Öğretmen Formu kullanılmıştır.

OHDİDA ilk olarak Güzver Yıldırım tarafından 1978 yılında Chicago’da Head Start programına devam eden üç- altı yaş grubu çocukları değerlendirmek amacıyla İngilizce olarak geliştirilmiştir. OHDİDA’nın 1991’de Güzver Yıldırım tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türk çocuklarına uyarlanmıştır.

OHDİDA, bireyi değerlendirme yöntemidir. Bu araç bireye standart durumlar sunup edimini bu durumlar içerisinde saptar ve gözlem yoluyla bireyin belirli durumlardaki davranışını inceler. Araçtaki bazı maddeler standart durumlarla bazıları ise eğitimin doğal ortamında yapılan gözlemlerle değerlendirilir. Öğretmen formunda öğretmene, çocuğun düşük düzeyde etkinlik gösterdiği öğrenme hedeflerinde gelişimini sağlayabilecek bazı öğretmen davranışları sunulmuştur. Öğretmen, öğretmen formuyla kendi değerlendirmesini yaparak, öğretimi ne şekilde değiştirebileceğini saptayabilir. OHDİDA , değişmeyen insan özelliklerini değil, öğretilebilir- öğrenilebilir davranışları değerlendirmeye yönelik olması ve değişik formlarıyla düşük düzeyde etkinlik gösterilen öğrenme hedeflerinde çocuğa yardım sunmasıdır. İkincisi, kişinin edimini hem kendi grubuyla, hem de belirli ölçütlerle kıyaslayabilmesi; böylece hem bir ölçme hem de bir değerlendirme aracı olmasıdır. Son özelliği ise araçtaki bazı maddelerin standart süreçlere, bazılarının ise gözleme dayalı olmasıdır. OHDİDA iki formdan oluşmuştur.

OHDİDA çocuk formunda; sosyal- duygusal alanda 23 madde, algısal devimsel alanda 6 madde, bilişsel alanda 90 madde, dil gelişimi alanında 25 madde olmak üzere toplam 144 maddeyi içermektedir. Bu araç öğretilebilir-öğrenilebilir okul öncesi hedeflerini içermektedir. Araç dört değişik alanın her birinde, okul öncesi hedeflerinde belirtilen amaçları kaynak olarak almış ve bu hedefleri sınavan maddelerden oluşmuştur.

OHDİDA Öğretmen formu; çocukların gelişim özelliklerine göre düzenlenmiş öğretmen davranışlarını ölçmektedir. OHDİDA Öğretmen formunda her biri bir ve ya birkaç alt madde içeren ana bölümler mevcuttur. Bu bölümler sırasıyla sosyo-duygusal alan (30 soru), Algısal-Devimsel Alan (6 soru) , Bilişsel Gelişim Alanı (22 soru), Dil Gelişim Alanı (36 soru) olmak üzere OHDİDA aracında bulunmaktadır.

OHDİDA- Öğretmen Formu Madde Sayıları

Gelişim Alanları	Ana Başlık Sayısı	Madde Sayısı
Sosyal- Duygusal Alan	8	30
Algısal- Devimsel Alan	2	6
Bilişsel Gelişim Alanı	4	22
Dil Gelişimi Alanı	6	36
Toplam	20	94

OHDİDA Öğretmen Formunun değerlendirilmesinde her bir davranış birden beşe kadar olan likert skalada puanlanmış 94 maddeden oluşmaktadır. “1” puanı davranışın en az meydana gelmesi veya davranışın yokluğuna işaret etmektedir. “5” puan ise davranışın tekrarlanma sıklığının en yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. “2”, “3”, “4” puanlar ise davranışın yapılma sıklığına göre işaretlenmiştir. Öğretmenlerin alabileceği maksimum puan 470, minimum puan ise 94’tür. Öğretmenlerin yüksek puan alması çocukların gelişim alanlarına yönelik istenilen davranışları sergilediği anlamına gelmektedir. Düşük puan alınan davranışlarda, öğretmen kendini geliştirici faaliyetlere girebilir.

OHDİDA aracının güvenilirlik çalışması için aracın ve dört alt ölçeğinin Alfa Cronbach iç tutarlılık katsayıları bulunmuştur. Bu katsayılar ön testte sosyo-duygusal, dil gelişimi ve tüm aracın yüksek iç tutarlılık gösterdiğini (0.86 ile 0.94 düzeyleri arasında), Algısal – Devimsel ve Bilişsel gelişim alanlarının orta düzeyde iç tutarlılık sergilediğini göstermektedir (0.61 düzeylerinde) . Son testte ise , Algısal –Devimsel alan dışında , (0.23) tüm alt ölçekler ve aracın yüksek tutarlılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca aracın gözlemciler arası güvenilirliği Pearson Product Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları öntestte 0.71 ile 0.95 düzeyleri arasında, son testte ise 0.82 ile 0.99 düzeyleri arasında değişmektedir.

Yapılan analizler , OHDİDA Öğretmen Formunun Algısal- Devimsel alt ölçeği dışında , diğer üç ölçeğinin ve tüm aracın güvenilir bir araç olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

4.2.2.Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, F.G.A.T ve OHDİDA Öğretmen formu ile toplanmıştır.

Araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle T.C. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğünden örnekleme dahil edilen okullarda verilerin toplanabilmesine dair gerekli izin alınmıştır. Ölçeklerin belirlenen anaokulu ve anasınıflarında uygulanabilmesi için Milli eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve ilköğretim okullarının müdür ve öğretmenleri ile görüşülerek, çocuklara ve öğretmenlere uygulanacak testler hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra F.G.A.T.'ın uygulanması için çocukların dikkatlerinin dağılmaması ve rahat çalışabilecekleri bir ortamın sağlanması istenmiştir. Uygulama öncesinde sınıfta bütün çocuklara araştırmacı kendisini tanıtmış ve yapacağı etkinlik hakkında bilgi vermiştir. Çocuklar yedi- on kişilik gruplar halinde test uygulayıcısını rahatlıkla görebilecekleri bir şekilde bir masanın etrafına ikişer kişi oturtulmuştur. Araştırmacı tarafından çocuklara test kağıtlarını ve malzemeleri dağıtılmıştır. Test ile ilgili yönergeler ortak olarak tüm çocuklara aynı anda açıklanmıştır. Testin uygulama süresi 45-50 dakikadır. Bu süre testin hazırlığı ve uygulama sırasında verilen aralıklarla 60 dakikayı bulmuştur. OHDİDA Öğretmen formu hakkındaki bilgiler anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerine araştırmacı tarafından aktarılmıştır. Araştırmacı, öğretmenle birebir görüşme yoluyla soruların yanıtlanmasını sağlamıştır. Veriler 2005-2006 eğitim – öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde ise çocukların görsel algılama davranışlarını değerlendirmek amacıyla F.G.A.T. ve öğretmenlerin davranışlarını değerlendirmek

amacıyla OHDİDA kullanılmıştır. F.G.A.T.'ın değerlendirilmesinde alt boyutların puanlama yöntemleri göz önünde bulundurulmuştur. Göz-Motor koordinasyonu alt boyutunda (16 madde), çocuk çizmekte olduğu çizgiyi kesmez ve çizdiği aralık içinde sınır çizgilerine çarpmadığı durumlarda iki puan verilmiştir. Her madde için puanlar sıfır- iki puan arasında verilmiştir. Dokuzuncu madde bir puan değerindedir. Şekil – zemin ayırımı alt boyutunda (8 madde) ,çizilmesi istenen şekillerin çok düzgün çizilmesi önemli değildir. Söylenen şeklin ayırt edilmesi ve çocuğun çiziminin kenar çizgilerine yaklaşık olması önemlidir. Bu şekildeki her doğru çizim için bir puan verilmiştir. Algılama sabitliği alt boyutunda (17 madde), her doğru cevap için bir puan, yanlış cevap için -1 puan verilmiştir. Doğru cevaplardan yanlış cevaplar çıkarılarak toplam puan elde edilmiştir. Mekan ve konunun algılanması alt boyutunda doğru işaretlenen her bir şekil için bir puan verilmiştir. Mekan ilişkilerinin algılanması alt boyutunda ise (8 madde) , çizilen her doğru şekil için bir puan verilmiştir.

OHDİDA Öğretmen formunda her bir davranış birden beşe kadar olan likert skalada puanlanmış 94 maddeden oluşmuştur. “1” puan davranışın en az meydana gelmesi veya davranışın yokluğuna işaret etmiştir. “5”puan ise davranışın tekrarlanma sıklığının en yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. “2”, “3”, “4” puanlar ise davranışın yapılma sıklığına göre öğretmenler tarafından işaretlenmiştir. Daha sonra her öğretmenin aldığı puanlar toplanarak öğretmenlerin toplam puanları elde edilmiştir.

4.2.3. Verilerin İstatistiksel Analizi

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenler ile çocuklara ilişkin Ohdida ve F.G.A.T. aracılığıyla elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve “SPSS 13 for Windows” istatistik paket programı kullanılarak incelenmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan Ohdida ile öğretmenlerin davranışlarına ilişkin bilgiler elde edilmiştir. F.G.A.T. ile anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel

algılama davranışları değerlendirilmiştir. Toplanan tüm veriler önce betimsel istatistik yoluyla incelenmiş ve frekans dağılımı, ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Araştırmada ele alınan değişkenler (anne-babanın öğrenim durumu, çocukların kardeş sayısı, doğum sırası, öğretmenlerin yaşı, hizmet süreleri), iki ya da daha fazla kategoriye sahip olduğu ve Ohdida ve F.G.A.T.'den elde edilen puanlar sürekli değişken niteliği taşıdığı için, verilerin incelenmesinde Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. İlgili değişkenlere (anne-babanın öğrenim durumu, çocukların kardeş sayısı, doğum sırası, öğretmenlerin yaşı, hizmet süreleri) göre; çocukların F.G.A.T.'den aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçların değerlendirilmesinde, anlamlılık düzeyi $P \leq 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Her bir kategoride yer alan grupların birbirinden farklı olup olmadığına bakılmıştır.

Öğretmenlerin davranışlarının çocukların görsel algıları üzerinde etkili olup olmadığı ise, Ohdida ve F.G.A.T. arasındaki ilişkiye bakılarak incelenmiştir. Bu amaçla; bu ölçeklerden elde edilen veriler için iki sürekli değişken özelliği gösterdiği için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Sonuçların değerlendirilmesinde, anlamlılık düzeyi $P \leq 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

5. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu çalışma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, beş altı yaş çocuklarının görsel algılama davranışları ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Araştırma ile ilgili olarak toplanan bilgiler değerlendirilerek analiz edilerek, bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Birinci bölümde; Ankara ilindeki altı ilçe merkezindeki anaokulu ve anasınıflarından seçilen ve araştırmaya dahil edilen anaokulu ve anasınıfı çocuklarının ve anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde çocukların cinsiyeti, çocukların anne-babalarının öğrenim durumu, çocukların annelerinin çalışma durumu, çocukların doğum sırası, çocukların kaç kardeşe sahip oldukları ve daha önce bir okulöncesi eğitim kurumuna gitme durumlarına ilişkin kişisel bilgileri yer almıştır.

İkinci bölümde; Görsel algılama davranışına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde; Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin OHDİDA puanlarına ilişkin bilgiler yer almıştır.

Dördüncü bölümde; Öğretmen davranışları ile çocukların görsel algılama davranışları arasındaki etkileşime ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

5.1.Çocuklara İlişkin Kişisel Bilgiler

Bu bölümde; anaokulu ve anasınıfı çocuklarına ve öğretmenlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	150	50,0
Erkek	150	50,0
Toplam	300	100,0

Tablo1 incelendiğinde; anaokulu ve anasınıfı çocuklarının % 50’sinin kız, % 50’sinin ise erkek olduğu görülmektedir.Buna göre çocukların cinsiyetlerine göre eşit bir dağılım gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 2’de anaokulu ve anasınıfı çocuklarının annelerinin çalışma durumuna ilişkin dağılımlar verilmektedir.

Tablo 2. Çocukların Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı

Annenin Çalışma Durumu	N	%
Çalışıyor	94	31,3
Çalışmıyor	206	68,7
Toplam	300	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların % 31.3'ünün annelerinin çalıştığı, % 68.7'sinin ise annelerinin çalışmadığı görülmektedir.

Tablo 3'de çocukların anne ve babalarının öğrenim durumlarına ilişkin dağılımlar verilmektedir.

Tablo 3. Çocukların Anne- Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim durumları	ANNE		BABA	
	N	%	N	%
İlkokul mezunu	39	13,0	15	5,0
İlköğretim mezunu	50	16,7	36	12,0
Lise mezunu	147	49,0	110	36,7
Üniversite ve üstü	64	21,3	139	46,3
Toplam	300	100,0	300	100,0

Tablo 3 incelendiğinde çocukların annelerinin % 49'unun lise mezunu, % 21.3'ünün üniversite mezunu, % 16.7'sinin ilköğretim mezunu, % 13'ünün ise ilkokul mezunu olduğu görülmüştür. Buna karşılık; çocukların babalarının % 45.7'sinin üniversite mezunu, % 36.7'sinin lise mezunu, % 12'sinin ilköğretim mezunu, %5'inin ilkokul mezunu ve % 0.6'sının ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Araştırmaya alınan anaokulu ve anasınıfı çocuklarının ailelerinin kaçınıcı çocuğu olduklarının dağılımı Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı

Ailede Kaçınca Çocuk Olduğu	N	%
Birinci	160	53,3
İkinci	110	36,7
Üçüncü	28	9,3
Dördüncü	2	0,7
Toplam	300	100,0

Tablo 4 incelendiğinde anaokulu ve anasınıfı çocuklarının % 53.3'ünün ilk çocuk, % 36.7'sinin ikinci çocuk, % 9.3'ünün 3. çocuk ve % 0.7'sinin ise dördüncü çocuk olduğu görülmektedir.

Araştırmaya alınan anaokulu ve anasınıfı çocuklarının kardeş sayılarının dağılımı Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	N	%
Yok	89	29,7
1	155	51,7
2	43	14,3
3	10	3,3
4 ve daha fazla	3	10,0
Toplam	300	100,0

Tablo 5 incelendiğinde çocuklardan % 29.7'sinin tek çocuk olduğu, % 51.7'sinin tek kardeşi, %14.3'ünün iki kardeşi, % 3.3'ünün üç kardeşi, % 10'unun ise dört ve daha fazla kardeşe sahip olduğu bulunmuştur.

Tablo 6’da beş altı yaşındaki anaokulu ve anasınıfına devam eden çocukların daha önce herhangi bir eğitim kurumuna devam edip etmediğinin dağılımları verilmiştir.

Tablo 6. Çocukların Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı

Daha Önce Anaokuluna Gitme Durumu	N	%
Evet	126	42,0
Hayır	174	58,0
Toplam	300	100,0

Tablo 6’ya göre anaokulu ve anasınıflı çocuklarının daha önce herhangi bir okulöncesi eğitim kurumuna gidip gitmediklerine bakıldığında, çocukların % 42’sinin daha önce bir okulöncesi eğitim kurumuna gittiği, % 58’inin ise gitmediği gözlenmiştir. Buna göre daha önce bir eğitim kurumuna giden çocukların sayısının daha az olduğu söylenebilir.

Anaokulu ve anasınıflı öğretmenlerinin yaş gruplarına göre dağılımları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Çocukların Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grupları	N	%
21-30	15	15,0
31-40	55	55,0
41-50	26	26,0
51 ve üzeri	4	4,0
Toplam	100	100,0

Tablo 7 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin % 55'inin 31-40 yaş grubunda olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 26'sının 41-50 yaş grubunda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %15'inin 21-30 yaş aralığında olduklarını ifade etmişleridir. Öğretmenlerin yalnızca % 4'ünün 51 yaş ve üzerinde olduğu gözlenmiştir.

Kalemci (1998) okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesi ve çalışan eğitimci personelin niteliklerinin belirlenmesi konulu araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %37.9'unun 31-40 yaşları arasında olduğunu tespit etmiştir.

Ayrıca Can Yaşar'ın (1998) Ankara il merkezindeki anasınıfı öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerini saptamaya çalıştığı araştırmada öğretmenlerin % 52.7 'sinin 32-43 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Genç'in (1997) anasınıfı öğretmenlerinin eğitim programlarına yararlanma derecesi ve nedenleri konulu araştırmasında, 55 yaş ve üzeri öğretmenlerin oranının % 3.9 ile en düşük oran olduğu göze çarpmaktadır. Tablo 7'de öğretmenlerin % 55'inin 31-40 yaşlarında, %26'sının 41-50 yaşları arasında olmaları , en düşük yaş aralığının ise % 4 ile 51 yaş üstü öğretmenlerden oluşması yukarıdaki araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Çocukların Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	N	%
Lise mezunu	4	4,0
Ön Lisans mezunu	40	40,0
Lisans mezunu	52	52,0
Yüksek Lisans mezunu	4	4,0
Toplam	100	100,0

Tablo 8’de anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin öğrenim durumlarına bakıldığında; öğretmenlerin 4’ünün lise mezunu, % 40’ının ön lisans mezunu, % 52’sinin lisans mezunu, % 4’ünün yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Bayraktar’ın (2004) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin iş doyumları ile benlik tasarımları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin %62,56’sı yüksek lisans, lisans ve ya doktora ; % 37,02’si lise ve ya ön lisans öğrenimi görmüştür.

Öztürk ve Başk.’nın (2002) okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara gösterdikleri davranış farklılıkları ve bu farklılıklardan etkilenme durumunu inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin %29.4’ünün lise ve % 44.8’inin üniversite mezunu oldukları görülmektedir.

Çamkerten’in (2001) okul öncesi eğitimde uygulanan program ve çocukların demokratik davranışları ile öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları arasındaki ilişkisini incelediği araştırmasında öğretmenlerin %40’ı ön lisans , % 58’ lisans düzeyinde öğrenim görmüşlerdir. Tablo 8’de elde edilen sonuçlar öğretmenlerin büyük çoğunluğunun üniversite mezunu olduğunu göstermektedir. Bu araştırma bulgusu diğer araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Avrupa ülkelerinde okul öncesi öğretmeni yetiştirme durumları değerlendirildiğinde Belçika ve Almanya’da okul öncesi öğretmeni yetiştirilme düzeyi meslek yüksek okulu ve ya üniversite olarak görülmektedir. Fransa, Finlandiya, İngiltere ve İspanya’da ise okul öncesi öğretmeni olmak için üniversite düzeyinde öğrenim görmek gerekmektedir(Oktay,2000:66).Tablo 8’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu üniversite mezunudur. Bu da gelişmiş olan Avrupa ülkeleri ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 8’e bakıldığında bir orta doğu ülkesi olan Türkiye’de okul öncesi öğretmeni yetiştirme kalitesinin diğer orta doğu ülkelerinden oldukça farklı ve gelişmiş olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların kalitesine önem ve öncelik verilmesinden kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan anaokulu ve anasınıflı öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılım Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Çocukların Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	N	%
5 yıl ve daha az	9	9,0
6-10 yıl	14	14,0
11-15 yıl	25	25,0
16-21 yıl	31	31,0
22 yıl ve üzeri	21	21,0
Toplam	100	100,0

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen anaokulu ve anasınıflı öğretmenlerinden hizmet sürelerini belirtmeleri istendiğinde; hizmet süresi 5 yıl ve

daha az olan öğretmenlerin oranının % 9, hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin oranının % 14, 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin oranının % 25, 16-21 yıl arasında olan öğretmenlerin oranının % 31, 22 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin oranının ise % 21 olduğu gözlenmiştir.

Çaltık'ın (2005) Ankara il merkezinde görev yapan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında 16 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahip öğretmenlerin % 30.7 oranı ile çoğunluğu oluşturdukları göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin % 25.3'ünün 5 yıl ve daha az, %23'ünün 11-15 yıl arası hizmet süresine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Çamkerten'in (2001) okul öncesi eğitimde uygulanan program ve çocukların demokratik davranışları ile öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları arasındaki ilişkisini incelediği araştırmasında öğretmenlerin %6'sı 0-5 yıl, %22'si 6-10 yıl, % 14'ü 11-15 yıl, % 32'si 16- 20 yıl, % 16'sı 21-25 yıl, %10'u 26-30 yıllık hizmet süresine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Ayrıca Perihanoğlu (2002) okul öncesi eğitimi hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyini Van ili örneğinde incelediği araştırmasında öğretmenlerin %56'sının 5 yıl ve daha , %36'sının ise 16 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahip olduklarını belirlemiştir.

Tablo 9'da belirtilen öğretmenlerin genel olarak 16 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahip olması ile ilgili araştırma bulguları Çamlık, Çamkerten ve Perihanoğlu tarafından yapılan araştırmalarında çıkan verileri destekler niteliktedir.

Araştırmaya dahil edilen anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranış puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

5.2. Görsel Algılama Davranışına İlişkin Bilgiler

Bu bölümde; Tablo 10’da çocukların görsel algılama davranış puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Tablo 11- Tablo 19 arasında ise araştırmaya dahil edilen anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranış puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10.Çocukların Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	Toplam	Ort.	Standart Hata	Standart Sapma	Varyans
Göz-motor koordinasyonu	300	29541	98,47	,45	7,91	62,67
Şekil-zemin algısı	300	18964	63,21	1,76	30,64	939,25
Algılama sabitliği	300	13878	46,26	1,73	29,97	898,61
Mekan-konum algısı	300	19797	65,99	1,68	29,24	855,17
Mekan ilişkilerinin algılanması	300	17573	58,57	1,81	31,37	984,31
Toplam	300	24737	82,45	1,25	21,76	473,74

Tablo 10’a göre; anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranış puanlarının, bütününden 82.45 ortalama puanı aldığını, alt ölçeklerin istatistiklerine bakıldığında ise bu değer göz-motor koordinasyonu için 98.47, şekil-zemin algısı için 63.21, algılama sabitliği için 46.26, mekan-konum algısı için 65.99, mekan ilişkilerinin algılanması için 58.57 olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, anaokulu ve anasınıfı çocuklarının en çok göz-motor koordinasyonunda başarılı olduğu ve en çok algılama sabitliğinde zorlandıkları gözlenmektedir. Tablo 10’da göze çarpan bir diğer nokta ise, anaokulu ve anasınıfı çocuklarından oluşan grubun standart sapmasının 21.76 olmasıdır. Standart sapmanın yüksek olması çocukların

aldıkları puanların arasındaki farklılığın göz ardı edilemeyecek kadar büyük olduğuna işaret etmektedir.

Arıkök (2001)) görsel becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve anasınıfı çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluna olan etkisini incelediği araştırmasında göz motor koordinasyonu bölümünde ön testte 43.2 puan almışken son testte bu puan 76.2'ye yükselmiştir. Şekil zemin algısı puanları 80 iken 99'a yükselmiştir. Algılama sabitliği puanları 46.8 iken 97.8'e yükselmiştir. Mekan konumun algılanması puanları 72 iken 94.8'e yükselmiştir. Mekansal ilişkilerin algılanması puanları 74 iken 87'e yükselmiştir. Tablo 10'da belirtilen alanların puanları ile Arıkök'ün araştırmasında ön testte alınan puanlar benzerlik göstermiştir.

Tablo 11'den itibaren bağımsız değişkenlerin çocukların görsel algılama davranışı üzerinde fark yapıp yapmadığı incelenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen anaokulu ve anasınıfı çocuklarının cinsiyetlerine göre, görsel algılama davranış puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçlarının Dağılımı

Cinsiyet	N	Ort.	SS	F	Anlamlılık
Kız	150	82,74	22,93	,051	,822
Erkek	150	82,17	20,60		
Toplam	300	82,45	21,76		

Tablo 11 incelendiğinde görsel algılama davranış puanları incelendiğinde; kız çocuklarının 82.74 ortalama puanı ile 82.17 ortalama puanına sahip olan erkek çocuklarına göre, görsel algılama davranışlarında daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Tablo 11'e göre; kız ve erkek çocukları arasında görsel algılama ile ilgili davranışlara ilişkin ortalama değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($F(1,298) = .051, p > .05$).

Aral ve Mangır (1990) yaptığı çalışmada kız ve erkek çocukların zeka bölümü ve görsel algılama davranış alanlarında aldıkları puanların ortalamalar arasındaki farkın önemsiz olduğunu görmüşlerdir. Bu bulgu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Arıkök'ün (2001) görsel becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve anasınıfı çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluna olan etkisini incelediği araştırmasında cinsiyetin Frostig Görsel Algılama testinde deney ve kontrol grubu üzerindeki etkisine bakıldığında deney grubunda istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Kılıç'ın (2004) ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışları ile okul olgunlukları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında görsel algılama alt boyutlarında kızların daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmekle birlikte çocukların görsel algılama alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre karşılaştırması yapıldığında istatistiksel değerlendirmenin sonucu önemsiz bulunmuştur.

Koç (2002)'un görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program hazırlayarak bu programın anasınıfı çocuklarının görsel algı gelişimine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada çocukların eğitim programı uygulanmadan önce ve eğitim programı uygulandıktan sonra cinsiyet açısından görsel algılama davranışlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Tablo 11' de cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olmaması, yukarıda belirtilen araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir.

Tablo 12’de araştırmaya dahil edilen anaokulu ve anasınıfı çocuklarının annelerinin öğrenim durumlarına göre, görsel algılama davranış puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12. Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çocukların Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Ort.	SS	F	Anlamlılık
İlkokul mezunu	39	76,55	22,12	12,824	,000*
İlköğretim mezunu	50	69,25	27,80		
Lise mezunu	147	84,55	20,53		
Üniversite ve üstü mezunu	64	91,67	10,55		
Toplam	300	82,45	21,76		

* $p \leq 0.05$

Tablo 12’deki görsel algılama davranış puanları incelendiğinde; ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarının 76.55, ilköğretim mezunu olanlarının 69.25, lise mezunu olanlarının 84.55, üniversite ve üstü mezunu olanlarının ise 91.67 ortalama puanı aldığı görölmektedir. Buna göre; üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocuklarının, diğer annelerinkine kıyasla, görsel algılama davranışlarında daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Anaokulu ve anasınıfı çocuklarının annelerinin öğrenim durumlarına göre, görsel algılama davranış puanları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını

anlamak için, elde edilen veriler tek yönlü ANOVA testiyle incelenmiştir. Buna göre; çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre çocuklar arasında görsel algılama davranışlarına ilişkin ortalama değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. ($F(3,296) = 12.824, p \leq 0.05$).

Oktay ve Güven'in (1998) sosyo- kültürel faktörlerin matematik yeteneği ile olan ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, 6-8 yaş çocuklarının anne öğrenim düzeyine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Sonuçta annenin öğrenim ve düzeyi arttıkça çocukların matematik yeteneklerinin anlamlı derecede arttığı saptanmıştır. Bu bulgular Tablo 12'de araştırmada anne- baba öğrenim düzeyinin çocuklardaki görsel algılama davranışını etkilediği bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Tablo 13; araştırmaya dahil edilen anaokulu ve anasınıfı çocuklarının babalarının öğrenim durumlarına göre, görsel algılama davranış puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13. Çocukların Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Çocukların Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Ort.	SS	F	Anlamlılık
İlkokul mezunu	15	72,80	26,72	11,630	,000*
İlköğretim mezunu	36	68,94	27,26		
Lise mezunu	110	78,02	23,03		
Üniversite ve üstü mezunu	139	86.65	17.43		
Toplam	300	82,45	21,76		

* $p \leq 0.05$

Tablo 13’de görsel algılama davranış ortalama puanları incelendiğinde; ilkokul mezunu olan babaların çocuklarının 72.80, ilköğretim mezunu olanlarının 68.94, lise mezunu olanlarının 78.02, üniversite mezunu olanlarının 90.63, yüksek lisans mezunu olanlarının ise 81.50 ortalama puanı aldığı görülmektedir. Buna göre; üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocuklarının, diğer babalarına kıyasla, görsel algılama davranışlarında daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Anaokulu ve anasınıfı çocuklarının babalarının öğrenim durumlarına göre, görsel algılama davranış puanları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için, elde edilen veriler tek yönlü ANOVA testiyle incelenmiştir. Buna göre; çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre çocuklar arasında görsel algılama davranışlarına ilişkin ortalama değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. ($F(4,295) = 11.630, p \leq .05$).

Tablo 13’e göre üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocuklarının daha başarılı olmalarının nedeninin üniversite ve üstü mezunu babaların çocuklarıyla daha fazla ilgilenmelerinden ve daha fazla zaman geçirmelerinden kaynaklanabilir.

Arıkök’ün (2001) görsel becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve anasınıfı çocuklarında görsel algılama eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisini incelediği araştırmasında baba öğrenim durumunun etkisine bakıldığında da yine etkinin deney grubunda anlamlı olduğu görülmektedir. Anne baba öğreniminin bir arada etkisine bakıldığında ise deney grubunda yine anlamlı bulunduğu görülmektedir. Bu durum deney grubunda daha çok sayıda üniversite mezunu anne ve baba bulunmasına bağlanmaktadır. Bu araştırma bulgusu Tablo 13’deki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Oktay ve Güven’in (1998) sosyo- kültürel faktörlerin matematik yeteneği ile olan ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, altı- sekiz yaş çocuklarının anne öğrenim düzeyine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Sonuçta annenin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların matematik yeteneklerinin anlamlı derecede arttığı saptanmıştır.

Bu bulgular araştırmada bulunan anne- baba öğrenim düzeyinin çocuklardaki görsel algılama davranışını etkilediği bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya dahil edilen anaokulu ve anasınıfı çocuklarının ailelerinde kaçınıcı çocuk olduklarına göre, görsel algılama davranış puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Çocukların Doğum Sırasına Göre Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	N	Ort.	SS	F	Anlamlılık
Birinci	160	83,91	20,04	2,855	,037*
İkinci	110	83,25	21,41		
Üçüncü	28	72,35	29,64		
Dördüncü	2	63,50	7,77		
Toplam	300	82,45	21,76		

* $p \leq 05$.

Tablo 14’de görsel algılama davranış puanları incelendiğinde; ailelerinde birinci çocuk olanların ortalama 83.91, ikinci çocuk olanların 83.25, üçüncü çocuk olanların 72.35, dördüncü çocuk olanların 63.50 ortalama puanı aldığı görülmektedir. Buna göre; ailede birinci ve ikinci çocuk olanların, üçüncü ve dördüncü çocuk olanlara kıyasla, görsel algılama davranışlarında daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Anaokulu ve anasınıfı çocuklarının ailelerinde kaçınıcı çocuk olduklarına göre, görsel algılama davranışlar puanları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için, elde edilen veriler tek yönlü ANOVA testiyle incelenmiştir. Buna göre; çocukların doğum sırasına göre, görsel algılama davranışlarına ilişkin ortalama değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. ($F(3,296) = 2.855, p \leq 05$).

Arıkök 'ün (2001) görsel becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve anasınıfı çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisini incelediği araştırmasında çocuğun doğum sırasının etkisine bakıldığında deney grubunda anlamlı olmadığı görülmektedir. Bunun nedeninin deney ve kontrol grubuna alınan çocukların hemen hemen aynı sosyo-ekonomik ve kültürel düzeydeki ailelerden gelmelerine bağlamıştır. Tablo 14'de birinci ve ikinci olan çocukların görsel algılama davranışlarında başarılı olmalarının sebebinin öğrenim düzeyi yüksek olan ailelerin daha az çocuk sahibi olmaları ve çocuklara sunulan görsel imkanlar açısından çocuklara daha fazla avantaj sağlamalarından kaynaklanabilir.

Tablo 15'de araştırmaya dahil edilen anaokulu ve anasınıfı çocuklarının kardeş sayılarına göre, görsel algılama davranış puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15. Çocukların Kardeş Sayısına Göre Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	Ort.	SS	F	Anlamlılık
Yok	89	82,41	20,31	3,886	,002*
Bir kardeş	155	85,99	18,10		
İki kardeş	43	73,00	31,07		
3ve daha fazla	13	74.26	14.81		
Toplam	300	82,45	21,76		

* $p \leq 0.05$

Tablo 15'de belirtilen görsel algılama davranış puanları incelendiğinde; ailelerinde tek çocuk olanların ortalama 82.41, tek kardeşi olanların 85.99, iki kardeşi olanların 73.00, üç ve daha fazla kardeşi olanların 74.26 ortalama puanı aldığı

görülmektedir. Buna göre; ailede bir kardeşi olan çocukların, diğer çocuklara kıyasla, görsel algılama davranışlarında daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Anaokulu ve anasınıfı çocuklarının kardeş sayılarına göre, görsel algılama davranış puanları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için, elde edilen veriler tek yönlü ANOVA testiyle incelenmiştir. Buna göre; çocukların kardeş sayılarına göre, görsel algılama davranışlarına ilişkin ortalama değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. ($F(5,294) = 3.886, p \leq .05$).

Tablo 15'e göre bir kardeşi olan çocukların ve tek olan çocukların başarılarının anne babaların ilk çocuğa ve bir kardeşi olan çocuğa daha fazla zaman ayırmalarından kaynaklanabilir. Anne ve babaların ilgilerinin ilk olan çocuğa ve ikinci olan çocuğa daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

Ailelerin çocuk sayısı, çocukların iyi yetiştirilmesi ve olumlu kişilik özellikleri kazanmaları bakımından önemlidir. Çocuk sayısının fazla olması ailenin ekonomik problemler yaşamasına ve çocuklarıyla yeterince ilgi göstermede güçlük çekmelerine neden olabilir. Çünkü çocukların hepsinin ayrı ihtiyaçları ve beklentileri olacaktır. Bu beklentilere cevap veremeyen anne ve baba sıkıntı yaşayabilir bu sıkıntı çocuklar üzerinde özellikle görsel algılama davranışları üzerinde de olumsuz etkiler oluşturabilir.

Tablo 16'da; araştırmaya dahil edilen anaokulu ve anasınıfı çocuklarının annelerinin çalışma durumlarına göre, görsel algılama davranış puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. Çocukların Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Çocukların Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	N	Ort.	SS	F	Anlamlılık
Çalışmıyor	205	79,66	23,21	10,761	,001*
Çalışıyor	94	88,42	16,91		
Toplam	299	82,41	21,79		

* $p \leq 0.05$

Tablo 16’da belirtilen çocukların görsel algılama davranış puanları incelendiğinde; anneleri çalışan çocukların 88.42 ortalama puanıyla, anneleri çalışmayan çocuklara kıyasla (79.66), görsel algılama davranışlarında daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Anaokulu ve anasınıfı çocuklarının annelerinin çalışma durumlarına göre, görsel algılama davranış puanları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için, elde edilen veriler tek yönlü ANOVA testiyle incelenmiştir. Buna göre; çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre, görsel algılama davranışlarına ilişkin ortalama değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. ($F(1,297) = 10.761, p \leq 0.05$).

Tablo 16’da anneleri çalışan çocukların görsel algılama testinde başarılı olmasının sebebinin çalışan annelerin büyük bir çoğunluğunun üniversite mezunu olmasından ve üniversite mezunu olan annelerin çocukların eğitimleri konusunda biraz daha bilinçli olmaları ve uyarıcı sunma konusunda daha iyi koşullara sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin yaşlarının, çocukların görsel algılama davranışları üzerinde etkili olup olmadığına bakılmış ve bu amaçla Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Tablo 17, araştırmaya dahil edilen anaokulu ve anasınıfı

öğretmenlerinin yaşlarına göre, anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranış puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17. Çocukların Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre, Çocukların Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Yaş	N	Ort.	SS	F	Anlamlılık
21-30 yaş	15	71,66	23,25	1,411	,244
31-40 yaş	55	83,27	20,57		
41-50 yaş	26	84,15	17,40		
51 yaş ve üzeri	4	77,50	38,37		
Toplam	100	81,53	21,15		

Tablo 17 incelendiğinde; yaşları 41-50 yaş arasında olan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin çocuklarının görsel algılama davranış puanları ortalama 84.15 ve yaşları 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin çocuklarının ise ortalama 83.27 puanı alarak, diğer çocuklara göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Ancak uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre; anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin yaşlarına göre anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranış puanlarının ortalama değerleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(3, 96) = 1.411, p > .05$).

Tablo 17’de çocukların daha başarılı olduğu anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin 30 – 50 yaş arasında olması öğretmenlerin çoğunun aynı deneyime sahip olduğu bunun da daha genç ve daha deneyimli öğretmen sayılarının daha az olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin öğrenim durumlarının, anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranışları üzerinde etkisinin olup olmadığına bakılmış ve bu amaçla Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre, anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranış puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Çocukların Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre, Çocukların Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Ort.	SS	F	Anlamlılık
Lise mezunu	4	80,50	2,00	,173	,915
ön lisans mezunu	40	81,76	21,66		
Lisans mezunu	52	84,43	29,15		
yüksek lisans mezunu	4	86,50	16,28		
Toplam	100	81,53	21,15		

Tablo 18 incelendiğinde; lisans mezunu olan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin anaokulu ve anasınıfı çocuklarının 84.5 ortalama puanı ve yüksek lisans mezunu olan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin anaokulu ve anasınıfı çocuklarının ise 86.5 ortalama puanı ile görsel algılama davranışlarında diğer çocuklara kıyasla daha başarılı olduğu görülmektedir. Ancak uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre; anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranış puanlarının ortalama değerler arasındaki farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(3, 96) = .173, p > .05$).

Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin hizmet sürelerinin , çocukların görsel algılama davranışları üzerinde etkili olup olmadığına bakılmış ve bu amaçla Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Tablo 19’da araştırmaya dahil edilen anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre, anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranış puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19. Çocukların Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre, Çocukların Görsel Algılama Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Hizmet Süreleri	N	Ort.	SS	F	Anlamlılık
5 yıl ve daha az	9	80,44	20,93	,401	,808
6-10 yıl	14	76,92	22,83		
11-15 yıl	25	83,52	18,54		
16-21 yıl	31	79,96	23,42		
22 yıl ve üzeri	21	85,00	20,68		
Toplam	100	81,53	21,15		

Tablo 19 incelendiğinde; hizmet süresi 21 yıl ve üzerinde olan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranış puanı ortalama 85.00 ve hizmet süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin çocuklarının ise 83.52 ortalama puanı alarak, diğer çocuklara göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Ancak uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre; anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre anaokulu ve anasınıfı çocuklarının Frostig Görsel Algı Testi'nden aldıkları ortalama değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(4, 95) = .401, p > .05$).

Tablo 19'da, hizmet süreleri beş yıldan az ve 21 yıldan fazla anaokulu ve anasınıfı öğretmen sayısının daha az olduğu, yoğunluğun hizmet süresi 6-20 yıl olan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Hizmet süresi 6– 20 yıl olan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin çocuklarının görsel algılama davranışlarında daha başarılı olmasında genç ve deneyimli bir grup olmalarından kaynaklandığı, hizmet süresi 6 yıldan az ve 21 yıldan fazla öğretmenlerin çocukların görsel algılama davranışlarında farklılık yaratmadıkları düşünülebilir.

5. 3. Anaokulu ve Anasınıfı Öğretmenlerinin OHDİDA Puanlarına İlişkin Bilgiler

Araştırmaya dahil edilen anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin davranışları gözlenerek, Ohdida aracılığıyla değerlendirilmiştir. Tablo 20’de Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin çocukların gelişimleri ile ilgili davranışlarına ilişkin Ohdida sonrası tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20. Çocukların Öğretmenlerinin Ohdida Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Gelişim Alanları ile İlgili Öğretmen Davranışları	N	Toplam	Ort.	Standart Hata	Standart Sapma	Varyans
Sosyal-duygusal gelişim	100	12634	126,34	1,12	11,24	126,55
Algısal-devimsel gelişim	100	2500	25,00	,30	3,04	9,25
Bilişsel gelişim	100	8616	86,16	,90	9,09	82,72
Dil gelişimi	100	13915	139,15	1,23	12,39	153,70
Toplam	100	37705	377,05	3,15	31,55	995,42

Tablo 20’ye göre; anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin Ohdida puanlarının genel ortalamalarının 377.05 olduğu, standart sapmanın ise 31.55 olduğu görülmektedir. Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin sosyal-duygusal gelişim alanında ortalama 126,34 puan aldıkları, standart sapmasının 11,24 olduğu , Algısal-Devimsel gelişim alanında ortalama 25,00 puan aldıkları, standart sapmasının 3,04 olduğu, Bilişsel gelişim alanında ortalama 86,16 puan aldıkları, standart sapmasının 9,09 olduğu, Dil gelişimi alanında ortalama 139,15 puan aldıkları, standart sapmasının 12,39 olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere uygulanan öğretmen davranışları toplam puanları ile çocuklara uygulanan görsel algılama davranış toplam puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakılmış ve bu amaçla öğretmenlerin davranış puanları , çocukların ise görsel algılama davranış puanları Pearson Korelasyon analizine tabi tutulmuştur. Tablo 21’de anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin davranışlarının çocukların görsel algılama davranışları üzerinde etkili olup olmadıklarına dair Pearson Korelasyonu analiz sonuçları gösterilmektedir.

5.4.Öğretmen Davranışları ile Çocukların Görsel Algılama Davranışları Arasındaki Etkileşime İlişkin Bilgiler

Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerin davranışlarının anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranışlarının alt boyutları üzerinde bir etkisinin olup olmadığı, Pearson Korelasyonu ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 21-Tablo 25 arasında Öğretmenlerin Davranışlarının Toplam Puanları ile Çocukların Görsel Algılama Davranış Toplam Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerin davranışlarının çocukların görsel algılama davranışı alt boyutu göz- motor koordinasyonu üzerinde etkili olup olmadığına dair Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Öğretmen Davranışları İle Çocukların Görsel Algılama Davranışı Göz-Motor Koordinasyonu Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Davranışları	Çocuğun Göz-motor koordinasyonu
Öğretmenlerin Davranışları	Pearson Korelasyonu	1	,166
	Anlamlılık (2 uçlu)		,100
	N	100	300
Çocuğun göz- motor koordinasyonu	Pearson Korelasyonu	,166	1
	Anlamlılık (2 uçlu)	,100	
	N	100	300

Tablo 21 incelendiğinde, anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin davranışları ile çocukların görsel algılama davranışı alt boyutu göz-motor koordinasyonu arasında küçük ölçekte pozitif bir korelasyon gözlenmiştir. Başka bir deyişle; öğretmenlerin davranışları iyileştikçe, çocukların göz-motor koordinasyonu da aynı ölçüde gelişmektedir. Ancak uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçları, bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($r = .166$, $n = 100$, $p = .100$).

Frostig'e göre göz-motor koordinasyonu;görme duyusu ile dış uyarıcıları algılama, ayırt etme, daha önceden öğrendiklerini hatırlama ve tanıma, beden gerekliliklerinin hareketleriyle uyarıcıya tepki gösterme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Tuğrul ve başk., 2001).

Çocukların büyük bir çoğunluğunun görsel algılama davranışı alt boyutu göz-motor koordinasyonu alanında büyük ölçüde başarılı olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin göz motor koordinasyonuna yönelik faaliyetlere yeterince yer vermelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Tablo 22'de anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin davranışlarının anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranışı alt boyutu şekil- zemin algısı üzerinde etkili olup olmadığına dair Pearson Korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmen Davranışları İle Çocukların Görsel Algılama Davranışı Şekil-Zemin Algısı Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Davranışları	Çocuğun Şekil Zemin Algısı
Öğretmen Davranışları	Pearson Korelasyonu	1	,106
	Anlamlılık (2 uçlu)		,293
	N	100	300
Çocuğun Şekil Zemin Algısı	Pearson korelasyonu	,106	1
	Anlamlılık (2 uçlu)	,293	
	N	100	300

Tablo 22'ye göre; anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerin davranışları ile anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranışı alt boyutu şekil-zemin algısı arasında küçük ölçekte pozitif bir korelasyon gözlenmiştir. Başka bir deyişle; öğretmenlerin davranışları iyileştikçe, çocukların şekil-zemin algısı da aynı ölçüde gelişmektedir. Ancak uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçları, bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($r = .106$, $n = 100$, $p = .293$).

Bunun da çocuğun şekil-zemin algılamasını geliştirdiği söylenebilir. Şekil zemin algılama becerisinin gelişiminin, anasınıfı programında şekil zemin algılama becerilerini destekleyen bazı hedeflerin bulunmasına bağlı olduğu düşünülebilir.

Tablo 23'de öğretmenlerin davranışlarının çocukların algılama sabitliği üzerinde etkili olup olmadığına dair Pearson Korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmen Davranışları İle Çocukların Görsel Algılama Davranışı Algılama Sabitliği Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Davranışları	Çocuğun Algılama Sabitliği
Öğretmen Davranışları	Pearson Korelasyonu	1	,212
	Anlamlılık (2 uçlu)		,035
	N	100	300
Çocuğun Algılama Sabitliği	Pearson Korelasyonu	,212*	1
	Anlamlılık (2 uçlu)	,035	
	N	100	300

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır (2-uçlu)

Tablo 23 incelendiğinde, anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin davranışları ile anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranışı alt boyutu algılama sabitliği arasında küçük ölçekte pozitif bir korelasyon gözlenmiştir. Başka bir deyişle; öğretmenlerin davranışları iyileştikçe, çocukların algılama sabitliği de aynı ölçüde gelişmektedir. Uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçları da, bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur ($r = .212$, $n = 100$, $p = .035$).

Fiziksel uyarıdaki farklılıklara rağmen nesnelerin görüntüleri algı düzeyinde değişmez kalır. Bu tür istikrarsızlığa Algısal Değişmezlik, Algılama Sabitliği adı verilir (Akt: Kılıç, 2004).

Ulus (2005) yaptığı araştırmada öğretmenlerin en sık yer verdikleri kavramlarının sırasıyla üçgen, kare, daire, dikdörtgen ve nesnelerin şekilleri olduğunu bildirmiştir. Tablo 23’de belirtilen bulgularda öğretmen davranışlarının çocukların algılama sabitliğinde anlamlı bir etkileşimin olmasının nedeninin öğretmenlerin nesnelerin şekillerine yönelik etkinliklere daha sık yer vermelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 24’ de anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin davranışlarının anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranışı alt boyutu mekan-konum algısı üzerinde etkili olup olmadığına dair Pearson Korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmen Davranışları İle Çocukların Görsel Algılama Davranışı Mekan- Konum Algısı Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Davranışları	Çocuğun Mekan Konum algısı
Öğretmen Davranışları	Pearson Korelasyonu	1	,096
	Anlamlılık (2 uçlu)		,344
	N	100	100
Çocuğun Mekan-Konum Algısı	Pearson Korelasyonu	,096	1
	Anlamlılık (2 uçlu)	,344	
	N	100	300

Tablo 24 incelendiğinde, anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin davranışları ile çocukların görsel algılama davranışı alt boyutu mekan-konum algısı arasında küçük ölçekte pozitif bir korelasyon gözlenmiştir. Başka bir deyişle; öğretmenlerin davranışları iyileştikçe, çocukların mekan-konum algısı da aynı ölçüde gelişmektedir. Ancak uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçları, bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($r = .096$, $n = 100$, $p = .344$).

Mekanla objelerin yerleri,pozisyonları değiştiğinde bu objeleri tanıyamama durumları ortaya çıkabilir.Şeklin biçimi,yatıklığı,yukarı-aşağı,sağa-sola koordinatlarına göre konumu,mekanla konumun algılanmasında dikkate alınmalıdır(Akt:Kılıç,2004).Okul öncesi öğretmenleri günlük programlarında çocukların mekan konum algılamalarını geliştirici bir çok etkinlik

düzenlemektedirler.Öğretmen davranışları ve mekan konum algısının küçük ölçekte pozitif bir korelasyon gözlenmesinin sebebinin, öğretmenlerin farklı olanı bulma gibi etkinliklere yer vermelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Anaokulu ve anasınıflı öğretmenlerinin davranışlarının anaokulu ve anasınıflı çocuklarının görsel algılama davranışı alt boyutu mekansal ilişkiler algısı üzerinde etkili olup olmadığına dair Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmen Davranışları İle Çocukların Görsel Algılama Davranışı Mekansal İlişkiler Algısı Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Davranışları	Çocuğun Mekansal İlişkiler Algısı
Öğretmen davranışları	Pearson Korelasyonu	1	,007
	Anlamlılık (2 uçlu)		,947
	N	100	300
Çocuğun mekansal ilişkiler algısı	Pearson Korelasyonu	,007	1
	Anlamlılık (2 uçlu)	,947	
	N	100	300

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmenlerin davranışları ile çocukların mekansal ilişkiler algısı arasında küçük ölçekte pozitif bir korelasyon gözlenmiştir. Başka bir deyişle; öğretmenlerin davranışları iyileştikçe, çocukların mekansal ilişkiler algısı da aynı ölçüde gelişmektedir. Ancak uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçları, bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($r = .007$, $n = 100$, $p = .947$).

Mekansal ilişkiler algısı, nesnelerin uzayda birbirlerine göre olan konumlarının ilişkilerini içerir. Nesnelerin birbirlerine olan uzaklıklarının açılarının

fark edilmesidir. Çocuklar ilk olarak kendilerinin içinde buldukları konumlarını fark ederler. Daha sonra yakın çevrelerindeki nesnelere kendileri arasındaki ilişkileri uzaklıklar ve boyutları görsel algılama yoluyla değerlendirmeyi öğrenirler (Dönmez ve başk., 1995:41). Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin nesnelere ve konumları arasındaki ilişkilerine dair etkinliklere yer vermelerinden kaynaklanabilir.

Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin öğretmen davranışlarının toplam puanları ile anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranışı toplam puanları arasındaki ilişkiye dair Pearson Korelasyon Analiz sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Davranış Puanları İle Çocukların Görsel Algılama Davranışı Toplam Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Davranışları	Çocuğun Görsel Algısı
Öğretmen Davranışları	Pearson Korelasyonu	,175	1
	Anlamlılık (2 uçlu)	,081	
	N	100	300
Çocuğun Görsel Algısı	Pearson Korelasyonu	1	,175
	Anlamlılık 2 (uçlu)		,081
	N	300	100

Tablo 26'a göre; öğretmenlerin davranışları ile çocukların görsel algılama davranışları arasında küçük ölçekte pozitif bir korelasyon gözlenmiştir. Buna göre; öğretmenlerin davranışları olumlu yönde değiştikçe, çocukların görsel algısı da aynı ölçüde gelişmektedir. Ancak uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçları, bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($r = .175$, $n = 100$, $p = .081$).

Buna göre, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da küçük ölçekteki pozitif korelasyon dikkate alındığında öğretmen davranışları puanları ile anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algı puanları arasında doğru orantılı bir ilişkinin gözlemlendiği söylenebilir.

6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu araştırma anaokulu ve anasınıflarına devam eden beş- altı yaş çocuklarının görsel algılama davranışlarına anaokulu ve anasınıfı öğretmen davranışlarının etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

6.1 SONUÇLAR

Beş – altı yaş anasınıfı çocuklarının görsel algı puanları çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve öğretmenlerin davranışları ile çocuklardaki görsel algılama davranışları arasındaki ilişkiye bakılmıştır, yapılan analizler sonucunda ;

1. Çocukların % 50'sinin kız, % 50'sinin ise erkek olduğu görülmüştür.
2. Çocukların % 31.3'ünün annelerinin çalıştığı, % 68.7'sinin ise annelerinin çalışmadığı görülmüştür.
3. Çocukların annelerinin % 49'unun lise mezunu, % 21.3'ünün üniversite mezunu, % 16.7'sinin ilköğretim mezunu, % 13'ünün ise ilkokul mezunu olduğu görülmüştür. Buna karşılık; çocukların babalarının % 45.7'sinin üniversite mezunu, % 36.7'sinin lise mezunu % 12'sinin ilköğretim mezunu, %5'inin ilkokul ve % 0.6'sının ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür.
4. Doğum sırasına göre % 53.3'ünün ilk çocuk, % 36.7'sinin ikinci çocuk, % 9.3'ünün 3.çocuk ve % 0.7'sinin ise dördüncü çocuk olduğu öğrenilmiştir.
- 5.Çocuklardan % 29.7'sinin tek çocuk olduğu, % 51.7'sinin tek kardeşi, %14.3'ünün iki kardeşi, % 3.3'ünün üç kardeşi, % 10'unun ise dört ve daha fazla kardeşe sahip olduğu bulunmuştur.

6. Çocukların % 42'sinin daha önce bir okulöncesi eğitim kurumuna gittiği, % 58'inin ise gitmediği gözlenmiştir.

7. Okul öncesi öğretmenlerinin % 55'inin 31-40 yaş grubunda olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 26'sının 41-50 yaş grubunda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %15'inin 21-30 yaş aralığında olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca % 4'ünün 51 yaş ve üzerinde olduğu gözlenmiştir.

8. Çocukların öğretmenlerinin öğrenim durumlarına bakıldığında; öğretmenlerin % 4'ünün lise mezunu, % 40'ının ön lisans mezunu, % 52'sinin lisans mezunu, % 4'ünün yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür.

9. Hizmet süresi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin oranının % 9, hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin oranının % 14, 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin oranının % 25, 16-21 yıl arasında olan öğretmenlerin oranının % 31, 22 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin oranının ise % 21 olduğu gözlenmiştir.

10. Anaokulu ve anasınıfı çocukları, görsel algılama davranışı puanlarının bütününden 82.45 ortalama puanı almıştır. Göz-motor koordinasyonu puanlarının 98.47, şekil-zemin algısı için 63.21, algılama sabitliği 46.26, mekan-konum algısı 65.99, mekan ilişkilerinin algılanması 58.57 olduğu görülmektedir. Buna göre anaokulu ve anasınıfı çocuklarının en çok göz-motor koordinasyonunda başarılı olduğu ve en çok algılama sabitliğinde zorlandıkları gözlenmiştir. Grubun standart sapması 21.76'dır.

11. Kız ve erkek çocukları arasında görsel algılama ile ilgili davranışlara ilişkin ortalama değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. (F (1,298) = .051, p >.05).

12. Çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre çocuklar arasında görsel algılama davranışlarına ilişkin ortalama değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. (F (3,296) = 12.824, p ≤.05. Üniversite

mezunu olan annelerin çocuklarının, diğer annelerinkine kıyasla, görsel algılama davranışlarında daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

13. Çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre çocuklar arasında görsel algılama davranışlarına ilişkin ortalama değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. ($F(4,295) = 11.630$, $p \leq .05$). Üniversite mezunu olan babaların çocuklarının, diğer babalarinkine kıyasla, görsel algılama davranışlarında daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

14. Çocukların ailelerinde kaçınıcı çocuk olduklarına göre, görsel algılama davranışlarına ilişkin ortalama değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. ($F(3,296) = 2.855$, $p \leq .05$). Ailelerinde birinci çocuk olanların, diğer çocuklara kıyasla, görsel algılama davranışlarında daha başarılı olduğu gözlenmiştir. ($p \leq .05$).

15. Ailede bir kardeşi olan çocukların, diğer çocuklara kıyasla, görsel algılama davranışlarında daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Anaokulu ve anasınıfı çocuklarının kardeş sayılarına göre, görsel algılama davranış puanları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için, elde edilen veriler tek yönlü ANOVA testiyle incelenmiştir. Buna göre; çocukların kardeş sayılarına göre, görsel algılama davranışlarına ilişkin ortalama değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. ($F(5,294) = 3.886$, $p \leq .05$).

16. Anneleri çalışan çocukların 88.42 ortalama puanıyla, anneleri çalışmayan çocuklara kıyasla (79.66), görsel algılama davranışlarında daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre, görsel algılama davranışlarına ilişkin ortalama değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. ($F(1,297) = 10.761$, $p \leq .05$).

17. Yaşları 41-50 yaş arasında olan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranış puanı ortalama 84.15 ve yaşları 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin çocuklarının ise 83.27 ortalama

puanı alarak, diğer anaokulu ve anasınıfı çocuklarına göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin yaşlarına göre anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranış puanlarının ortalama değerler arasındaki farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(3, 96) = 1.411, p > .05$).

18. Lisans mezunu olan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin anaokulu ve anasınıfı çocuklarının 84.5 ortalama puanı ve yüksek lisans mezunu olan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin anaokulu ve anasınıfı çocuklarının ise 86.5 ortalama puanı ile görsel algılama davranışlarında diğer çocuklara kıyasla daha başarılı olduğu görülmektedir. Ancak uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre; anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranış puanlarının ortalama değerler arasındaki farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(3, 96) = .173, p > .05$).

19. Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin hizmet süresi 21 yıl ve üzerinde olan anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranış puanı ortalama 85.00 ve hizmet süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin çocuklarının ise 83.52 ortalama puanı alarak, diğer çocuklara göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Ancak uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre; anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre anaokulu ve anasınıfı çocuklarının Frostig Görsel Algı Testi'nden aldıkları ortalama değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(4, 95) = .401, p > .05$).

20. Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin Ohdida puanlarının genel ortalamalarının 377.05 olduğu, standart sapmanın ise 31.55 olduğu görülmektedir. Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin sosyal-duygusal gelişim alanında ortalama 126,34 puan aldıkları, standart sapmasının 11,24 olduğu, Algısal- Devimsel gelişim alanında ortalama 25,00 puan aldıkları, standart sapmasının 3,04 olduğu, Bilişsel gelişim alanında ortalama 86,16 puan aldıkları, standart sapmasının 9,09 olduğu, Dil gelişimi alanında ortalama 139,15 puan aldıkları, standart sapmasının 12,39 olduğu görülmüştür.

21. Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin davranışları ile çocukların görsel algılama davranışı alt boyutu göz-motor koordinasyonu arasında küçük ölçekte pozitif bir korelasyon gözlenmiştir. Başka bir deyişle; öğretmenlerin davranışları iyileştikçe, çocukların göz-motor koordinasyonu da aynı ölçüde gelişmektedir. Ancak uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçları, bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($r = .166$, $n = 100$, $p = .100$).

22. Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerin davranışları ile anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranışı alt boyutu şekil-zemin algısı arasında küçük ölçekte pozitif bir korelasyon gözlenmiştir. Başka bir deyişle; öğretmenlerin davranışları iyileştikçe, çocukların şekil-zemin algısı da aynı ölçüde gelişmektedir. Ancak uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçları, bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur($r = .106$, $n = 100$, $p = .293$).

23. Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin davranışları ile anaokulu ve anasınıfı çocuklarının görsel algılama davranışı alt boyutu algılama sabitliği arasında küçük ölçekte pozitif bir korelasyon gözlenmiştir. Başka bir deyişle; öğretmenlerin davranışları iyileştikçe, çocukların algılama sabitliği de aynı ölçüde gelişmektedir. Uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçları da, bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur ($r = .212$, $n = 100$, $p = .035$).

24. Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin davranışları ile çocukların görsel algılama davranışı alt boyutu mekan-konum algısı arasında küçük ölçekte pozitif bir korelasyon gözlenmiştir. Başka bir deyişle; öğretmenlerin davranışları iyileştikçe, çocukların mekan-konum algısı da aynı ölçüde gelişmektedir. Ancak uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçları, bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($r = .096$, $n = 100$, $p = .344$).

25. Öğretmenlerin davranışları ile çocukların mekansal ilişkiler algısı arasında küçük ölçekte pozitif bir korelasyon gözlenmiştir. Başka bir deyişle; öğretmenlerin davranışları iyileştikçe, çocukların mekansal ilişkiler algısı da aynı

ölçüde gelişmektedir. Ancak uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçları, bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($r = .007$, $n = 100$, $p = .947$).

26. Öğretmenlerin davranışları ile çocukların görsel algılama davranışları arasında küçük ölçekte pozitif bir korelasyon gözlenmiştir. Buna göre; öğretmenlerin davranışları olumlu yönde değiştikçe, çocukların görsel algısı da aynı ölçüde gelişmektedir. Ancak uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçları, bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($r = .175$, $n = 100$, $p = .081$).

Sonuç olarak yaptığımız bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki görsel algılama davranışlarına küçük ölçekte pozitif bir etkisinin olduğu öğretmenlerin davranışları iyileştikçe çocukların görsel algılama davranışlarının da aynı ölçüde değiştiği saptanmıştır.

6.2 ÖNERİLER

Bu araştırmada uygulama grubu beş altı yaş çocuklar olarak belirlenmiştir. İlköğretime başlamadan önce anaokuluna ve anasınıfına giden çocuklara böyle bir uygulamanın gerçekleştirilmesi öğretmen ve öğrenci arasında ilişkinin belirlenmesi ve öğretmen davranışlarının çocuğu ne düzeyde etkilediğinin tespiti açısından önemli olacaktır.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Okul öncesi öğretmenleri çocukların görsel algı davranışlarını destekleyici etkinliklere daha fazla yer verebilirler.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenler için görsel algı eğitimini daha fazla geliştirmek için hizmet içi eğitim programları geliştirilebilir.

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların görsel algı ve diğer gelişim alanları ile ilgili becerileri kazanmaları yönünde destekleyici çalışmalar yapabilirler.

Anaokulu ve anasınıfı öğretmenleri, etkinlikler için hazır materyallerle yetinmeyerek kendi gruplarındaki çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik uygun araç ve gereçleri hazırlayabilirler.

Anaokulu ve anasınıfı öğretmenleri çocukların bakış açısını genişletmeye yönelik etkinliklere önem verebilirler. Bahçe, doğa, müze, sergi, hayvanat bahçesi, park vb. yerlere geziler düzenlenerek çocukların yeni deneyimler edinmeleri sağlanabilir.

Anaokulu ve anasınıfı öğretmenleri çocukların görsel algılama davranışlarını geliştirmeye yönelik olarak onları resim sergilerine götürebilir , çocuklarla birlikte değerlendirme yapılabilirler.

Öğretmenler eğitim projeleri planlayabilir, bu konuda öğretmenlerle işbirliği yapılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bebeklikten itibaren farklı yaş grubuna sahip çocukların görsel algı gelişim düzeyini saptamaya ve eğitim programlarının etkisini incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Görsel algı eğitiminin çocukların resim çalışmalarını nasıl etkilediği araştırılabilir.

Öğretmenlere belirli düzeyde eğitim verilebilir, bu eğitimden sonra farklı öğretmen değerlendirme ölçekleri ile eğitimin etkisi incelenebilir.

Görsel algı eğitiminin önemi hakkında toplumun bilinçli bir hale getirilmesi konusunda sosyal ve akademik çalışmalar yapılabilir.

Farklı illerde ve kırsal kesim ile il merkezlerinde görevli öğretmenlerin davranışlarının karşılaştırılması yoluyla araştırmalar yapılabilir.

Üniversitelerin ilgili bölümleri tarafından yapılan görsel algılama davranışlarını geliştirici etkinlikleri değerlendirme ve geliştirme çalışmaları süresince anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerine bu çalışmada katkıda bulunma fırsatı sağlanabilir.

Üniversiteler, görsel algılama davranışlarını ölçen farklı ölçeklerin geliştirilmesini sağlayabilir.

Anne Babalara Yönelik Öneriler

Anne babalara erken yıllarda eğitimin önemi konusunda bilinçlendirici etkinlikler düzenlenebilir (Konferans, toplantı, panel...).

Aile katılımının görsel algılama davranışlarının gelişimine yönelik önemli bir etken olduğu düşünülerek aile katılımı etkinliklerinin planlanması ve uygulanması ile ilgili aileler katılım sağlayabilir.

Anne babalar, çocukların görsel algılama davranışlarını geliştirici bir ev ortamı oluşturabilirler. Doğumdan itibaren çocuk odalarını görsel algılarını geliştirici bir şekilde dizayn edebilirler.

7.KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, K. Ü. (1996). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir :Kanyılmaz Matbaası.

AIKEN, L. (1979). Psychological Testing and Assessment Third Edition, Allyn and Bacon Inc.

ANONİM. (2002). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı.Milli Eğitim Basımevi ,Ankara.

ANONIMOUS (2002, Mart 22), Schoolreadiners

<<http://srep.org/programs/srr/schoolreadiners/schoolindex.asp> school readiness> (2006,Haziran 17).

ARAL,N. ve ERTURAN , N. (1999). Frostig Görsel Algılama Testi ve Eğitim Programına dayalı olarak dört-sekiz yaşları arasındaki serebral palsili çocuklarda görsel algılama davranışının incelenmesi. Özel Eğitim Dergisi,s:58-63.

ARAL, N. , BARAN, G., BULUT, Ş., ÇİMEN,S. (2001). Çocuk Gelişimi. Ya Pa Yayınları , İstanbul.

ARKONAÇ,S.A.(1998).“Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi”. İstanbul:Alfa Basım Yayın Dağıtım s:24-30.

ARIKÖK,İ.(2001). Beş-altı Yaş Çocuklarında Görsel Algı Eğitiminin Okuma Olgunluğuna Olan Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı .

ARKONAÇ, M. (1999) . Açıklamalı Psikiyatri Sözlüğü. İstanbul:Nobel Tıp Kitabevleri.

ATAMAN, A. (2004).“Görme Engelli Çocukla Yaşamayı Öğrenmek”,Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi,Sayı:38:s:18-21.

ATAY,M. (1995).Özürlü Çocukların Normal Yaşlıları İle Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme. Doktora Tezi,Hacettepe Üniversitesi.

ATKINSON,R.L.,ATKINSON,R.C.,HILGARD,R.E.(1995). “Psikolojiye Giriş”. İstanbul:Sosyal Yayınlar,185.

AYDIN, Ayhan (1998). Sınıf Yönetimi, Ankara:Anı Yayıncılık.

BAHRICK, L.E. (2001). Increasing Specificity in Perceptual Development: Infants' detection of Nested Levels of Multimodal Stimulation .Florida International University.Journal of Experimental Child Psychology Vol:79,253-270.

Baykoç,Dönmez,N.;Abidoğlu,Ü.;Dinçer,Ç.;Erdemir,N.;Gümüşçü,Ş.(1997).Okulönce si Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri”, Ankara:Sim Matbaacılık, 41,s:4-21.

BAYMUR,F.(1994).“Genel Psikoloji”, Ankara:Anka Basım.

BEKMAN,S. (1998). Anne-Çocuk Eğitim Programının Değerlendirilmesi, AÇEV Yayınları- 12, İstanbul, s:7-11.

BİLEN, Mürüvvet (1996). Plandan Uygulamaya Öğretim.Ankara:Nobel Yayıncılık,s:16.

BHATT,R.S. and WATERS S.E. (1998). Perception of Three- Dimensionaal Cues in Early Infancy. (Ph.D Thesis, Kentucky University) Journal of Experimental Child Psychology, Feb, Vol:74, Issue 1, pp:168(16).

BRANSCOMBE, N. Amanda. (2003). Early Childhood Curriculum. A Constructivist Perspective. Teachers College Pres,s:15-20.

BUDAK, S. (2000). Psikoloji Sözlüğü , Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

BULUCU, Ö. (2003). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Davranış Yönetiminde Yetkinlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı .

BÜYÜKKARAGÖZ, C. ve ÇİVİ (1996). Genel Öğretim Metodları, İstanbul:Öz Eğitim Yayınları, s:5.

CARTWRIGHT, S. (1999). What Makes Good Early Childhood Teacher? Young Children , July, vol:18, Issue:2 April , pp:48.

CENGİZ, Ö. (2002). Beş buçuk- altı Yaş Çocuklarının Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programının Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi ,Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İlköğretim Bölümü.

ÇAKMAK, Melek (2001) . “Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi”, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım

ÇALIŞKAN, N. (2003). Sınıf Öğretmenlerinin Sözel Olmayan İletişim Davranışlarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

ÇALTIK, İ. (2004). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Anaokulu ve Anasınıflarında Görev Yapan, Öğretmenlerin Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programına ve Programın Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı

ÇAMKERTEN, F. (2001). Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Program ve Çocukların Demokratik Davranışları ile Öğretmenlerin Demokratik Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programı ve Öğretim Programı Bilim Dalı

DAĞDELEN, Ö. (1999). “İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf –içi Olumsuz Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Karşılaştırılması”. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s:11.

DEMİR, M.K. (2003). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Gösterdikleri Demokratik Davranışlara İlişkin Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi .Gazi Üniversitesi

DODSON, F. (1997). Çocuk Yaşken Eğilir. İlk Yeni Yetmelik Çağı. Özerk Basım, İstanbul.

EISNER, W. Ellion (1996). The Contrubution of Painting to Children's Cognitive Development, Stanford U. Bostan, Sum Vol. 164/3, s.227-237

ERDEN, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınevi

ERDOĞAN, E. (1999). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Görsel Dokunsal Algı Düzeyi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi

ERDOĞAN , İ.(2000). Sınıf Yönetimi, İstanbul: Sistem Yayıncılık , s:97

FERAĞ, A.(1997). İlk okuma-Yazma Döneminde Görsel Algı ve Zeka ile Okuma Yazma Arasındaki İlişkilerin Araştırılması. Ankara Üniversitesi,Eğitim Fakültesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 10-12 Eylül, Eskişehir, s.55

FİDAN, N ve ERDEN, M. (1998).Eğitim Bilimlerine Giriş,Repa Eğitim Yayınları:1,Ankara,s.11-12

Foreman,N., Fielder, A., Minshell, C. (1997). Visual Search, Perception, and Visual-Motor Skill in Healty Children Born at 27-32 Weeks' Gestation. Journal of Experimental Child Psychology, 64,27,41.<<http://www.idealibrary.com.on>> (2006,Eylül 20)

GABLE, S. (2002) . Teacher- Child Relationships Through Out the Day. Young Children . J uly .Volume:57 Issue:4.42-4

GENÇ, Ş. (1997). Anasınıfı Öğretmenlerinin Eğitim Programından Yararlanma Derecesi ve Nedenlerinin Araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

GORDON, T.(1998). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. İngilizceden çeviren: Emel Aksay. İstanbul: Sistem Yayıncılık, s:84-85.

GOFFIN , S.G. (Eylül, 2000). The Role of Curriculum Models in Early Childhood Education.

<http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digest/200/goffin_oo.html> (2006, Aralık).

GÖDE,O. ve VURAL,G.(2003).“Çocuklarda Hareket Eğitimi”,Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi,28,s:16-19.

GÖVSA, İ.A. (1998). Çocuk Psikolojisi. Çocukta Taklit. İstanbul

GÖVSA, İ.A. (1998b). Çocukta Zihinsel Gelişim.Duyular, İdrak, Hafıza,Çağırışım, Dil, Zeka. İstanbul.

GÜLER, M. (2003). Sınıfta Öğretmen ve Öğrencilerin Demokratik Değerleri Benimseme ve Bunları Davranışlara Yansıtma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

GÜNEŞ,F.(2002).“Okuma-yazma Becerilerini Geliştirme”, Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi,Sayı:18,s:12-13.

HEALY, J.M. (1999). Çocuğunuzun Gelişen Aklı. Çeviren : Dicleli, A.B. İstanbul: Boyner Yayınları.

KALEMCİ, F. (1998). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi ve Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden İncelenmesi. Aydoğdu Ofset, Ankara.

KANDIR, A.(2000). Öğretmenlerin Beş-Altı Yaş Çocuklarında Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Bilgi ve Tutumları. Mesleki Eğitim Dergisi.s:42-50.

KANDIR, A. (2001). Okulöncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması, Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:9-19.

KANDIR, A. (2003). Gelişimde Üç- Altı Yaş. Çocuğum Büyüyor. Mor pa Yayınları, İstanbul.

KARAHAN, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

KARAGÖLLÜ, M. (1995). Anaokulu Eğitimi Almış ve Almamış İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Sınıflarına Göre Okul Başarı Düzeyleri ile Özsaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KELLMAN, P.J. and BANKS, M.S. (1998). Infant Visual Perception. In W. Damon (Gen. Ed.), Handbook of Child Psychology.Vol. 2. Cognition , Perception and language. Newyork.Wiley

KELLY, A.L. and BERTHELTEN, D.C. (1995). Preschool Teachers Experiences of stress. Teaching and Teacher Education ,July . Volume:11 Issue 4 Page (345 (13)

KILIÇ,G.Ö.(2004).Ailesiyle Birlikte Yaşayan ve Çocuk Yuvasında Kalan Çocukların Görsel Algılama Davranışı ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Ankara Üniversitesi.

KRONG, S.L.(1995) . The İntegrated Early Curriculum . Newyork, NY:Mc Graw-Hill.İnc.

KOÇ,E.(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, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı.

KOÇ,G.(1999).Anne-Babaların Okulöncesi Kurumu Seçimini Etkileyen Etkenler.Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi,1:22-26.

KONTOS, S. (1999). "Preschool Teachers" ., talk, roles and activity settings during free play – Facilitating play in the early years. Early Childhood Research Quarterly Volume 14, Issue 3, Page 363 (20).

LAWHON, T. and LAWHON, D.C. (2000). Promoting Social Skills In Young Children. Early Childhood Education Journal.28(2)105-109.

MACKENZIE, R.J. (2000). Çocukunuza Sınır Koyma. İngilizceden Çeviren:Hande Gürel.HYB Yayıncılık, Ankara.

MCCLOSKEY, C.M. (1996). Taking Positive Steps Toward Classroom Management in Preschool: Loosening Up Without Letting It All Fall Apart , Young Children . March , s: 14- 16.

MOORE, K.D. (2000) .Öğretim becerileri.İngilizceden Çeviren:Nizamettin Kaya . Bursa.

MORGAN,T.C. (1999).Psikolojiye Giriş: İngilizceden Çeviren. Ankara Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Öğretim Üyeleri). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, s:55-57,264-281.

OKTAY,AYLA. (2001 ,Eylül).

<<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/ilksanat/unite3134.doc>> (2006, Aralık 12).

ONUR,B.(1995).Çocuk ve Ergen Gelişimi. Ankara: İmge Kitabevi,s:140-149.

ÖZDEN, Y. (2002). Sınıf İçinde Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi. Sınıf Yönetimi. Karip, E. (Ed.)Ankara :Pegem Yayıncılık, s:39.

ÖZGÜMÜŞ, R. (1999). Okul Öncesi Öğretmeninin Serbest Zaman Etkinlikleri Sırasındaki Davranışlarının İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı.

ÖZLER ,D. (1998). Temel Eğitimde Öğretmen Niteliklerinin Öğrenci Başarılarına Etkileri Üzerine Bir İnceleme. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZTÜRK, H. (1995). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.

ÖZTÜRK, B. ve KOÇ, G. (2001), Öğretmen Beklentileri ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri, Eğitim Yönetimi, Ankara: Kök Yayınları, s: 27, (7):359-395.

ÖZTÜRK, B., ŞAHİN, F.T. ve KOÇ, G. (2002). İlköğretim Okullarında Öğretmen Beklentilerini Etkileyen Öğrenci Özellikleri , Eğitim Yönetimi, Ankara:Kök Yayınları, s:31.

ÖZTÜRK, B., ŞAHİN, F.T. ve KOÇ, G. (2002).Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilerine Karşı Davranışlarını Etkileyen Beklenti Girdileri, Eğitim Yönetimi, Ankara: Kök Yayınları, s:106

ÖZYURT, S. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, , Adapazarı: Değişim Yayınları.

ÖZYÜREK , M. (2001).Sınıf Yönetimi. Ankara: Karatepe Yayınları.

PEARCE, J. (1996). Çocuklarda Büyüme ve Gelişme.Doruk Yayıncılık,Ankara.

PERİHANOĞLU,P. (2002).Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

PHILLIPS, L.C., BRIDGES, S.K., MCLEMORE, G.T. and SAPONARE, L.A. (1999). Perseptions of Social Behaviour and Peer Acceptance in Kindergarden. Childhood Education İnternational.

POYRAZ,H. (2003). “Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri. ANKARA: Anı Yayınevi.

REINARTZ, A. , REINARTZ, E.(1975). Wahrnehmung gstraining won M.Frostig,Ph.d. David Horne, B.A. und Ann – Marie Miller, M.A. An weisung self. Dortmund.

RUBENZER, R. (1995). The Role Of The Right Hemisphere In Learning And Creativity Implications For Enhancing Problem Solving Ability, Colombia Univercity.Teacher Coll,vol I, s.78-100

SADIK, R. (1999). Öğretmen Olmak, Ankara: Gül diken Yayıncılık, s:24-25.

SAĞOL,U. (1998). Down Sendromlu Çocukların Görsel Algı Gelişimine Frostig Görsel Algı Eğitimi Programının Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.

SENEMOĞLU, N.(2001). Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar ve Eğitim Sorunları,Milli Eğitim Dergisi, Sayı:151, s:25-35.

Tuğrul,B.;Aral N.; Erkan,S.; Etikan,İ. (2001).Altı Yaşındaki Çocukların Görsel Algılama Düzeylerine Frostig Gelişimsel Görsel Algılama Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. Qafgaz Üniversitesi Dergisi,Sayı:8,s:67-84.

TUNA, S. İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde, Görsel Algılama ve Öğrenme Bakımından İllüstrasyon Kullanımı.Çağdaş Eğitim ,s:250

TÜLÜ, H. (1998). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlilik Alanlarını Algılama Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

TÜRKOĞLU, P. (1997).Tonguç ve Enstitüleri. ,İstanbul :Yapı-Kredi yy. I.Baskı.

ULUS, L. (2005). Ankara İl Merkezinde Görev Yapan Anaokulu ve Anasınıfı Öğretmenlerinin Beş Altı Yaş çocuklarının Kavram Gelişimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Eğitim Programında Kavram Gelişimini Destekleyici Etkinliklere Ne Derece Yer Verdiklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı.

ÜLGEN,G. (1998). Eğitim Psikolojisinde Kavram Geliştirme.Uygulama ve Kuramlar, Ankara:Hacettepe Üniversitesi.

VANDER WILT, J.L. , MONROE , V. (1998). Successfully Moving Toward Developmentally Appropriate Practice: It Takes Time and Effort . Young Children, 53 (4), s: 17-24 .

WHITEBOOK, M. and EICHBERG, A. (2002). Defining Policies to Improve Child Care Workforce Compensation. Young Children, May , Volume Page 66 (7) Issue 3.

WILLIAMS, K.C. (1997). What Do You Wonder Involving Children in Curriculum Planning , Young Children , 49 (6) , s: 78-81.

WORTHAM, S. C. (1998). Early Childhood Curriculum Developmental Bases for Learning and Teaching , Prentice Hall. Inc. , USA.

YAŞAR, C.M. (1998). Ankara İl Merkezindeki Anasınıfı Öğretmenlerinin Yeni Eğitim Programı Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Saptanması. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi . Hacettepe Üniversitesi , Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara .

YAVUZER,H.(1997).Bedensel,Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunun İlk 6 Yılı .İstanbul :Remzi Kitabevi.

YAVUZER,Haluk.(2001).Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

EKLER

EK 1

Çocuklara İlişkin Kişisel Bilgi Formu

- Çocuğun yaşı
- Çocuğun Cinsiyeti
- Daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmedi: EVET()
HAYIR()

- Kardeş Sayısı:

- Ebeveyn Eğitim Durumu:

ANNE

BABA

Okur yazar değil

()

()

Okur yazar

()

()

Orta okul mezunu

()

()

Lise mezunu

()

()

Yüksekokul ve fakülte mezunu

()

()

Diğer

()

()

Kaçıncı çocuk olduğu:

Ek 2

Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler

Bu çalışma;2005-2006 öğretim yılında 5-6 yaş arasınıflarına devam eden çocukların görsel algılama davranışlarında öğretmen davranışlarının ne düzeyde etkili olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla aşağıda belirtilen soruların eksiksiz ve doğru yanıtlanması son derece önemlidir.

Kimlik bilgileriniz gizli tutulacak ve sonuçlar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.Araştırmaya yapacağınız katkılar için teşekkür ederiz.Saygılarımızla.

AYŞE NUR ŞAHİN ARI

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1.Görev yaptığınız il:

2.Yaşınız:

1.()21-30 2.()31-40 3.() 41-50 4.()50 ve üzeri

3.Cinsiyetiniz: 1.K() 2.E()

4.Eğitim durumunuz:

1.()Kız meslek lisesi 2.()Ön lisans(2 yıllık)
3.()lisans(4 yıllık) 4.Diğer(belirtiniz).....

5.En son mezun olduğunuz bölümün adını belirtiniz.

1.()Çocuk gelişimi ve eğitimi 3.()Okulöncesi Eğitimi öğretmenliği
2.()Okul öncesi eğitimi 4.()Diğer(belirtiniz).....

6.Okul öncesi öğretmeni olarak ne kadar süredir çalışıyorsunuz?

1.()5 yıldan az 2.()6-10 yıl 3.()11-15 yıl
4.()16-21 yıl 5.()21 yıldan fazla

EK 3**İlçelere Göre Örneklemeye Dahil Edilen Çocuk ve Öğretmen Sayıları**

İLÇELER	ANAOKULU ve ANASINIFI SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI	ÖRNEKLEME DAHİL EDİLECEK ÇOCUK SAYISI
Altındağ			30
Halim Şaşmaz İ.O.			
Ali Ersoy İ.O.	2	2	2 KIZ, 1
Gülpınar İ.O.	2	2	ERKEK
Zübeyde Hn KT,			2 K, 2 E
And. Kız Meslek L.	2	2	
Aydınlıkevler İ.O.	4	4	2 K, 2 E
Toplam	6	6	4 K, 4 E
			5 K, 6 E
	16	16	30 K, 30 E
Çankaya			69
Tevfik İleri İ.O.	8	8	12 K, 12 E
Zübeyde Hn.			
Anaokulu	7	7	10 K, 10 E
Ahmet Haşim İ.O.			
Arjantin İ.O.	4	4	7 K, 7 E
Toplam	2	2	4 K, 7 E

	21	21	33 K,36 E
Keçiören			69
Kalaba İ.Ö.	4	4	8 K, 7 E
Toygar Börekçi İ.Ö.	4	4	8 K, 6 E
Atatürk İ.Ö.			
Karacaoğlan İ.Ö.	2	2	4 K, 4 E
29 Ekim İ.Ö.	2	2	4 K, 4 E
Ülker İ.Ö.			
Pursaklar İ.Ö.	2	2	
	2	2	4 K, 4 E
	2	2	4 K, 4 E
			4 K, 4 E
Toplam			
	18	18	
			36 K, 33 E
Mamak			42
Manolya Anaokulu	7	7	7 K, 7 E
Abidinpaşa İ.O.			
Cebeci And. Meslek ve Kız Meslek Lisesi	4	4	4 K, 4 E
Ank. Üni. Tıp Fakültesi Hast.	3	3	3 K, 3 E
Demirlibahçe İ.O.			
Toplam	1	1	3 K, 3 E
	4	4	4 K, 4 E

	19	19	21 K, 21 E
Sincan			33
100.Yıl İ.O.	6	6	12 K, 11E
Fatih İ.Ö.	2	2	5 K, 5 E
Toplam	8	8	17 K, 16 E
Yenimahalle			57
Mimar Sinan İ.O.	6	6	9 K, 9 E
İsmail Erez İ.O.			
Gaziosman Paşa İ.O.	2	2	4 K, 5 E
Batıkent Anaokulu	4	4	8 K, 8 E
Toplam	6	6	7 K, 7 E
	18	18	28 K, 29 K
TOPLAM	100	100	300