TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

10-11 YAŞ ÇOCUKLARDA FİZİKSEL ETKİNLİK KARTLARI VE OYUN KONSOLLU HAREKET ETKİNLİKLERİNİN DİKKAT, EKRAN VE KAĞIT OKUMA PERFORMANSI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Hamdi ÖZDEMİR

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul – 2019

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

10-11 YAŞ ÇOCUKLARDA FİZİKSEL ETKİNLİK KARTLARI VE OYUN KONSOLLU HAREKET ETKİNLİKLERİNİN DİKKAT, EKRAN VE KAĞIT OKUMA PERFORMANSI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Hamdi ÖZDEMİR

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Doç. Dr. Ayşe Oya ERKUT

İstanbul - 2019

ONAY

Hamdi Özdemir tarafından hazırlanan "10-11 Yaş Çocuklarda Fiziksel Etkinlik Kartları Ve Video Oyun Konsollu Hareket Etkinliklerinin Dikkat, Ekran Ve Kağıt Okuma Performansı Üzerine Etkisinin İncelenmesi" konulu bu çalışma, 26 Temmuz 2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. A. Oya Erkut	.....
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ayşe TÜRKSOY IŞIM	.....
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Ufuk ALPKAYA	.....

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2011

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim

2007 – 2008 Savaştepe Anadolu Öğretmen Lisesi

2008 - 2011 Cengizhan Anadolu Lisesi

2011 – 2017 İstanbul Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu (Çift Anadal-Spor Yöneticiliği / Antrenörlük Eğitimi)

İş

2018 – 2018 İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Araştırma Görevlisi

2018 – 2019 İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Araştırma Görevlisi

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Spor Bilimleri Fakültesi

E-posta: hamdiozdemir@istanbul.edu.tr

Telefon: +90 545 335 3871

ÖNSÖZ

Bu araştırmada 10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları ve video oyun konsollu hareket etkinliklerinin dikkat, ekran ve kağıt okuma performansı üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın planlaması, uygulanması ve elde edilen çıktıların değerlendirilmesi konusunda göstermiş olduğu destekten dolayı danışmanım Doç. Dr. A. Oya ERKUT'a teşekkürlerimi borç bilirim.

Lisans hayatımda yeni ufuklara yelken açmamı destekleyen İstanbul Üniversitesi hocalarıma ve yüksek lisans dönemimde gelişimime katkı sağlayan Marmara üniversitesi hocalarıma teşekkür ederim.

Akademik hayata başlamama destek olan ve bana olan inançlarını daima sürdüren başta Prof. Dr. Ayşe TÜRKSOY IŞIM Hocam ve ardından tabi ki Dr. Öğrt. Üyesi. Burcu GÜVENDİ Hocama çok teşekkür ederim.

Hayallerimi gerçeğe dönüştürmeme destek olan ÖZDEMİR aileme ve geleceğime güneş olan hayat arkadaşım Dila SARI'ya şükranlarımı sunarım.

HAMDİ ÖZDEMİR

ÖZET

Bu araştırmada, 10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları ve video oyun konsollu hareket etkinliklerinin dikkat, ekran ve kağıt okuma performansı üzerine etkisinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Deneysel modele uygun olarak düzenlenen bu araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Fiziksel etkinlik kartları, oyun konsollu hareket etkinlikleri, fiziksel oyun kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu ve kontrol grubunun dikkat son test puanları arasında fark var mıdır?
2. Fiziksel etkinlik kartları, oyun konsollu hareket etkinlikleri, fiziksel oyun kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu ve kontrol grubunun kağıt okuma son test puanları arasında fark var mıdır?
3. Fiziksel etkinlik kartları, oyun konsollu hareket etkinlikleri, fiziksel oyun kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu ve kontrol grubunun ekran okuma son test puanları arasında fark var mıdır?

Araştırmanın örneklemini; İstanbul ili Beykoz ilçesine bağlı, 10-11 yaşındaki 5. sınıf öğrencilerinden basit seçkisiz yöntem ile seçilen toplam 112 öğrencidir. Çalışma deneysel bir özellik taşıdığından örneklem grubu; 28 fiziksel etkinlik kartları çalışma grubu, 28 oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu, 28 fiziksel etkinlik kartları ve oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu ve 28 kontrol grubu olmak üzere dörde ayrılmıştır. Çalışma grubu öğrencileri haftada iki gün 40 dakikalık etkinlikler gerçekleştirmiş, kontrol grubu öğrencileri ise kendi beden eğitimi ve spor müfredatlarına devam etmişlerdir.

Araştırmada Bourdon Dikkat Testi (Kaymak, 2003) ve doğru okuma, 1 dakikada doğru okunan kelimelerin toplam okunan kelimeye oranı; Okuma hızı ise 1 dakikada doğru okunan kelime sayısı olarak hesaplanmıştır (Rasinski, 2010). Araştırmanın analizinde grup değişkenlerine göre ön testlere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve ön testlerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi kullanılarak bakılmıştır. Normal dağılıma uygun verilerin Grup içindeki ölçümler arasındaki farkları incelemek için ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının 8 derslik çalışmalar sonrasında elde edilen puan artışlarının farklı olup olmadığını test etmek amacı ile dikkat için parametrik olmayan Kruskal- Wallis testi, kağıt ve ekran okuma için ANOVA ve gruplar arasında farkın yönünü tespit etmek için Tukey HSD testleri uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular; dikkat son test puanları arasındaki farka gruplara göre bakıldığında çalışma grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur (p<,01). Kağıt okuma son test puanları arasındaki farka gruplara göre bakıldığında çalışma ve kontrol grupları arasında kağıt okuma gelişiminde anlamlı bir fark bulunmamıştır (p<,05). Ekran okuma son test puanları arasındaki farka gruplara göre bakıldığında; oyun konsollu hareket etkinlikleri ve fiziksel etkinlik kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu ve kontrol grubu arasında ekran okuma gelişiminde anlamlı derecede (p<,05) fark bulunmuştur. Sonuç olarak fiziksel etkinlik kartları ve oyun konsolu ile yapılan hareket etkinliklerinin dikkati geliştirdiği, oyun konsollu hareket etkinliklerinin ve fiziksel etkinlik kartları-oyun konsollu hareket etkinliklerinin kullanıldığı çalışmaların da ekran okumayı geliştirdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel Etkinlik, Oyun Konsolu, Dikkat, Kağıt Okuma, Ekran Okuma

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effect of physical activity cards and video game console movement activities on attention, screen and paper reading performance in children aged 10-11 years. In this study, which was organized in accordance with the experimental model, the answers to the following questions were sought;

1. Is there a difference between physical activity cards, game console movement activities, physical activity cards -game console movement activities working group and control group attention post-test scores?
2. Is there any difference between the physical activity cards, game console movement activities, physical activity cards -game console movement activities working group and control group paper reading post-test scores?
3. Is there any difference between physical activity cards, game console movement activities, physical activity cards -game console movement activities working group and control group screen reading post-test scores?

Sample of the research; It is a total of 112 students selected from the 10th-11 year old 5th grade students of the Beykoz district of Istanbul with simple random method. The study is experimental and the sample group; 28 physical activity cards were divided into four groups as working group, 28 game console movement activities working group, 28 physical activity cards and game console movement activities working group and 28 control groups. The study group students carried out 40-minute activities two days a week, while the control group students continued their physical education and sports curricula.

In the research, Bourdon Attention Test (Kaymak, 2003) and correct reading, the ratio of the words read correctly in 1 minute to the total word read; Reading speed is calculated as the number of words read correctly in 1 minute (Rasinski, 2010). In the analysis of the study, arithmetic mean and standard deviation values of pre-tests were calculated according to group variables and Shapiro-Wilk test was used to determine whether the pre-tests showed normal distribution. The related sample t test was used to examine the differences between the measurements within the group of the data suitable for normal distribution. In order to test whether the increase in the scores obtained from the experimental and control groups obtained

after 8 class education is different; non-parametric Kruskal-Wallis test for attention, ANOVA for paper and screen reading, and Tukey HSD tests to determine the direction of difference between the groups.

Findings obtained in the study; When the difference between the posttest attention scores according to the groups were examined, it was found that there was a statistically significant difference in favor of the study group ($p < .01$). There was no significant difference in the development of paper reading between the study and control groups ($p < .05$). When the difference between the last test scores of screen reading is examined by groups; There was a significant difference ($p < .05$) in the development of screen reading between game console movement activities and physical activity cards-game console movement activities working group and control group. As a result, it was found that movement activities with physical activity cards and game console improved attention and studies using game console movement activities and physical activity cards-game console movement activities also improved screen reading.

Keywords: Physical Activity, Game Console, Attention, Paper Reading, Screen Reading

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **İ**
ÖZGEÇMİŞ ..... **İİ**
ÖNSÖZ ..... **İİİ**
ÖZET ..... **İV**
ABSTACT ..... **Vİ**
İÇİNDEKİLER ..... **Vİİİ**
TABLO LİSTESİ ..... **X**
KISALTMALAR ..... **Xİİ**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç/ Hipotez 4
1.3. Önem 5
1.4. Sınırlılıklar 7
1.5. Sayıltılar 7
1.6. Tanımlar 7
BÖLÜM II **8**
ALAN YAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **8**
2.1. Dikkat 8
2.1.1.1. Seçici Dikkat 11
2.1.1.2. Bölünmüş Dikkat 11
2.1.1.3. Sürekli Dikkat 12
2.1.2. Dikkat ile İlgili Çalışmalar 13
2.2. Okuma 15
2.2.1. Kağıt Okuma 15
2.2.2. Ekran Okuma 18
BÖLÜM III **23**
YÖNTEM **23**
3.1.Araştırma Modeli 23
3.2 Evren ve Örneklem 23
3.3. Veri Toplama Araçları 24
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 24
3.3.2. Bourdon Dikkat Testi (Harf Formu) 25
3.3.3. Okuma Hızı ve Doğru Okuma Becerisine Ait Verilerin Toplanması 26
3.4 Uygulanan Ders Programları 26
3.4.1. Fiziksel Etkinlik Kartları 26
3.4.2. Xbox Kinect 27
3.4. Verilerin Toplanması 27
3.5. Verilerin Analizi 28
BÖLÜM IV **29**
BULGULAR VE YORUM **29**
4.1. Grupların dikkat, kağıt ve ekran okuma ön test sonuçlarına ilişkin veriler 30
4.2. Grupların ön-son test değerlendirmelerinin karşılaştırılması 30
4.3. Grupların Dikkat, Ekran ve Kağıt Okuma Son Test Sonuçlarına İlişkin N, $\bar{X}$ ve Ss Değerlerinin karşılaştırmaları 37
BÖLÜM V **41**
SONUÇ **41**

5. 1. Yargı 41
5.2. Tartışma 43
5.2.1. Fiziksel Etkinlik Kartları ve Oyun Konsollu Hareket Etkinliklerinin Öğrencilerin Dikkat Gelişimine Etkisi 43
5.2.2. Fiziksel Etkinlik Kartları ve Oyun Konsollu Hareket Etkinliklerinin Öğrencilerin Kağıt Okuma Gelişimine Etkisi 46
5.2.3. Fiziksel Etkinlik Kartları ve Oyun Konsollu Hareket Etkinliklerinin Öğrencilerin Ekran Okuma Gelişimine Etkisi 48
5.3. Öneri 49
KAYNAKÇA 50
EK- 1 ETİK KURUL 58
EK-2 MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI 59
EK-3 VELİ ONAM FORMU 60
EK-4 ÇALIŞMA PROGRAMI 61

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1. Örneklemin Gruplara ve Cinsiyete Göre Dağılımı **…….....**25

Tablo 4.1. Grupların Dikkat, Ekran ve Kağıt Okuma Ön Test Sonuçlarının tanımlayıcı istatistikleri ve normal dağılıma uygunluğuna ilişkin analiz sonuçları ……....30

Tablo 4.2. Grupların Dikkat, Ekran ve Kağıt Okuma Ön Test Sonuçlarına İlişkin Değerlendirmeler ……...……...31

Tablo 4.3. Fiziksel Etkinlik Grubu Dikkat Ön- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması ...32

Tablo 4.4. Oyun Konsollu Hareket Grubu Dikkat Ön- Son Test İlişkili Örneklem t Testi Puanlarının Karşılaştırılması…….32

Tablo 4.5. Fiziksel Etkinlik-Oyun Konsollu Hareket Grubu Dikkat Ön- Son Test İlişkili Örneklem t Testi Puanlarının Karşılaştırılması…….33

Tablo 4.6. Kontrol Grubu Dikkat Ön- Son Test İlişkili Örneklem t Testi Puanlarının Karşılaştırılması…….33

Tablo 4.7. Fiziksel Etkinlik Grubu Kağıt Okuma Ön- Son Test İlişkili Örneklem t Testi Puanlarının Karşılaştırılması…….34

Tablo 4.8. Oyun Konsollu Hareket Grubu Kağıt Okuma Ön- Son Test İlişkili Örneklem t Testi Puanlarının Karşılaştırılması……34

Tablo 4.9. Fiziksel Etkinlik - Oyun Konsollu Hareket Grubu Kağıt Okuma Ön- Son Test İlişkili Örneklem t Testi Puanlarının Karşılaştırılması……..35

Tablo 4.10. Kontrol Grubu Kağıt Okuma Ön- Son Test İlişkili Örneklem t Testi Puanlarının Karşılaştırılması…….35

Tablo 4.11. Fiziksel Etkinlik Grubu Ekran Okuma Ön- Son Test İlişkili Örneklem t Testi Puanlarının Karşılaştırılması…….36

Tablo 4.12. Oyun Konsollu Hareket Grubu Ekran Okuma Ön- Son Test İlişkili Örneklem t Testi Puanlarının Karşılaştırılması……36

Tablo 4.13. Fiziksel Etkinlik - Oyun Konsollu Hareket Grubu Ekran Okuma Ön- Son Test İlişkili Örneklem t Testi Puanlarının Karşılaştırılması……..37

Tablo 4.14. Kontrol Grubu Ekran Okuma Ön- Son Test İlişkili Örneklem t Testi Puanlarının Karşılaştırılması…….37

Tablo 4.15. Grupların Dikkat, Ekran ve Kağıt Okuma Son Test Sonuçları…….38

Tablo 4.16. Gruplara Göre Dikkat Son Test Farkı Kruskal-Wallis Sonuçları……..39

Tablo 4.17. Gruplara Göre Kağıt ve Ekran Okuma Son Test Farkı Varyans Analizi Sonuçları……39

Tablo 4.18. Gruplara Göre Kağıt Okuma Son Test Puanlarına İlişkin Tukey HSD Analizi Sonuçları……40
Tablo 4.19. Gruplara Göre Ekran Okuma Son Test Puanlarına İlişkin Tukey HSD Analizi Sonuçları……41

KISALTMALAR

FEK: Fiziksel Etkinlik Kartları

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde şehirleşmenin artmasıyla birlikte bireylerin hayatlarını sürdürebilmeleri için çalışma süresilerinin de arttığı görülmektedir. Toplum içindeki en küçük birlik olan aile bu durumdan oldukça etkilenmektedir. Büyük şehirlerde çalışan anne-babalar trafik nedeniyle evden erken ayrılmak zorunda kalmakta ve eve geç dönmektedir. Bu nedenle çocuklar evde annanne/babanne veya bakıcı ile kalmakta, kreş veya anaokuluna gitmektedir. Zorunlu eğitime başlayan çocuklar da tıpkı ebeveynleri gibi evden erken ayrılmakta ve uzun süre okulda kalmaktadırlar. Çocukların evde geçirdikleri zamanda, oyun alanları yetersizliğinden ve inaktif teknolojik ekipmanların caydırıcılığından dolayı, çocuklar ebeveynlerinin çocukluk yaşamları gibi sokaklara çıkamamakta, gönüllerince koşup oynayamamaktadır (Memiş, 2007). Bu nedenle çocuklar gelişimlerini olumlu yönde etkileyen hareket ve hareket ortamlarından uzak kalmaktadırlar .

Toplumcu anlayıştan bireysel anlayışa doğru yön değiştiren toplum yapısı ve bunun sonucu olarak insanlarla olan etkileşimin, iletişimin azalması ve dolayısıyla güven duygusunun azalması sebepleriyle de çocuklar artık açık alanlarda gerektiği kadar vakit geçirememektedirler (Hortaçsu,2012). Sadece ülkemizde değil İngiltere'de de çocukların dörtte üçünün açık havada, hapishane mahkûmlarından daha az zaman geçirdiklerini ve çocukların beşte birinin açık havada hiç oyun oynamadığını söylenmiştir (Carrigton, 2016).

Oyun çocuklar için hayatın provasıdır. Aynı zamanda hareket ve oyun çocukları beceri ve özyeterlilik olarak örgün eğitime hazırlamaktadır. Gerçek hayatta yaşama her açıdan hazır olan bireyler başarılı olur. Çocukların kendini özgürce ifade eden bireyler olması, analitik düşünme becerisine sahip olması gerekliliği oyun ve fiziki etkinlikler dersini eğitimde zorunlu kılmıştır. Okullarda Beden Eğitimi ve Spor dersinde kullanılan Fiziksel etkinlik kartları çocukların spora ilişkin temel hareket becerilerini geliştirmek ve öğrenmeyi sağlamayı amaçlamaktır. Çocuklar oyun ve fiziki etkinliklerde öğrenme sonucu yeni davranışlar edinirler ya da davranışlarını olumlu yönde değiştirirler. Oyun ve fiziki etkinlikler öğrenimi bilişsel temeli olan psikomotor davranışlar ile gerçekleşmektedir. Vücudu kontrol edebilme ve amaçlı eylemlilik öğrenilebilir davranışlardır. Bir hareketin nasıl ve niçin yapılacağı ile ilgili zihinsel işlemler öğrenme

sürecinin içindedir. Gerçekleştirilen hareketin bizzat ne olduğu, nasıl gerçekleştirildiği de bilişsel işlemleri gerektirmektedir. Oyun ve fiziki etkinlikler sırasında ve sonrasında gerçekleştirilen davranışlardan hoşlanma, farkında olma, davranışları yerine getirmeye istekli olma ve başarma duygusu gibi davranış değişiklikleri (kazanımlar) öğrenme ürünüdür (Topkaya, 2012, s. 61).

Kirriemur ve McFarlane (2004, s.2) oyunun stratejik düşünme, planlama yapma, iletişim geliştirme, sayılarla ilgili uygulama yapma, tartışma, takım olarak karar verme, veri işleme gibi becerilerin geliştirilmesindeki önemine değinmişlerdir. Oyunun eğitime destek olmasının haricinde motivasyonu arttırma (Rosas ve diğerleri, 2003, s. 73), dikkat ve konsantrasyonu arttırma (Garris, Ahlers, Driskell, 2002, s. 442), öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme gibi davranışa yönelik katkılarından da söz edilmektedir.

Teknolojinin gelişmesi ile beraber, oyun konsolu vb. aletler hareket, spor becerilerini eğlence yolu ile geliştirmek amacıyla evlerde, özel spor salonlarında kullanılmaya başlanmıştır. Hareket yoluyla çocukların algısal ve motorik becelerilerin gelişimlerinin sağlanmasının yanısıra bir öğrencinin öğrenim potansiyelini arttıracak önemli bir faktör olan dikkat gelişimini de arttırdığı söylenmektedir (Özgüven Duman, P., 2016, Coe DP 2006). İnteraktif oyun konsolları ile yapılacak hareket etkinlikleri çocukların dikkatlerini ve ekran okuma performanslarını da geliştireceği düşünülmektedir.

Eğitimin evrensel amacı bireyi psikolojik, sosyolojik, bilişsel, duyuşsal olarak yetkin hale getirmektir. Çocukların özellikle okul ve ev yaşamlarında gerektiği kadar hareket ve oyunun yer almaması, çocukların hareket yetkinliği, kişisel, sosyal ve düşünme becerileri, aktif ve sağlıklı yaşam ile ilgili yeterliliklerinin gelişmesini engelleyebilir. Özel anlamda beden eğitimin amacı ise bireyin zihninde yeni ufuklar açmak, öğrenmeyle barışık hale getirmek, öğrendiklerini birer beceri olarak yaşama aktarabilen kişiler yetiştirmektir. Eğitim ve beden eğitiminin amaçlarına 19. yy. ve 20. yy. klasik eğitim yaklaşımları ile ulaşmak ne yazık ki olanaklı görülmemektedir. Eğitimin bireyi amaçlara ulaştırabilmesi için deneyimlere dayalı olması ve birey ile öğrenme konusu arasında kişisel bağ kurması gerekmektedir. Bu bağı kurmak için en geçerli yol da öğrenciye öğrenmeyi sevdirmek, öğrenme anını bir mutluluk anına çevirmek ve daha somut deneyimler yaşamasını sağlamaktır (Ulaş, 2014).

Beden eğitimi öğretmenleri genellikle okuma yazma vb. bilişsel süreçlerin gelişimlerini düşünmek istemezler ve bu süreçleri geliştirmek amacı ile efor sarf etmeyi fazladan yük olarak algılarlar. Ancak bu düşünce sistemi yanlıştır. Disiplinler arası öğrenme yaklaşımında,

öğretmenlerin tümünün okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin gelişimi için önemli rol oynadığı görülmektedir. Mesleklerini seven iyi beden eğitimi öğretmenleri, beden eğitiminde öğretme ve öğrenmede uzman olmak için çaba göstermelidirler. Okuma ve yazma, Beden Eğitimi öğretmenlerinin çocukların Beden Eğitimi ve spor dersi alan bilgisi içeriğini öğrenmelerini geliştirmelerine yardımcı olmak için öğretim araçları olarak kullanılabilir (James ve Manson, 2015, s.5).

Fiziksel aktivitenin kağıt okuma başarısı üzerine olan etkisi bilinmektedir (Hillman ve diğerleri, 2009). Bunula birlikte okuma ortamları tablet ve akıllı telefonların hayatın her alanına nüfus etmesiyle değişiklik göstermektedir. Bu durum kağıt ve ekran olmak üzere iki farklı okuma türünü ortaya çıkarmıştır. Yapılan çalışmaları incelediğimizde okuma yaparken kâğıt-basılı kitap üzerinden okumanın ekran okumaya göre öğrencilerin okuma becerilerinde daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar aslında bir çatışmayı da beraberinde getirmektedir. Ekran okumanın kaçınılmazlığı ve ekran okumanın kâğıttan okumaya göre okuma başarısında dezavantajlı olmasıdır. Bu araştırmanın okuma ortamı olarak ekran ve kâğıt okuma arasında farklılık olup olmadığı konusunda da literatüre katkı sağlaması düşünülmektedir. Ekran okumanın tekrar sorgulanması ve ekran okumada öğrencilerin okuma performansının düşmesine etki eden değişkenlerin araştırılması açısından dayanak oluşturması düşünülmektedir.

Mevcut durumu değerlendirdiğimizde, yetersiz alan, güvenlik ve maddi sebeplerden dolayı özellikle çocuklar için büyükşehirlerde hareket ihtiyacının yeterince karşılanamadığını görmekteyiz. Çocukların yaşadığı ortamların onların yaşam için gerekli temel becerilerini geliştirebilmeleri için daha iyi şartlara getirilmesi gerekliliği vardır bu nedenle daha fazla araştırmaların yapılması ve çözümlerin üretilmesi gerekmektedir. Çalışmamızın aileler için bir yol haritası olmasını da hedefliyoruz. Çünkü interaktif oyun konsollarında oyun oynayan çocuklar motivasyonlarını yüksek tutmakta, algılarını en iyi noktaya getirmekte ve başarı için dikkatlerini toplama konusunda ekstra gayret göstermektedir.

1.2. Amaç/ Hipotez

Bu araştırmanın amacı 10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları ve video oyun konsollu hareket etkinliklerinin dikkat, ekran ve kağıt okuma performansı üzerine etkisinin incelenmesidir. Bu araştırmanın sonuçlarının çocukların gelişimine katkı sağlayacağı ve alan yazındaki çalışmaları zenginleştireceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın alt problemleri şunlardır;

i. Fiziksel etkinlik kartları çalışma grubunun dikkat ön test – son test puanları arasında fark mıdır?
ii. Oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubunun dikkat ön test – son test puanları arasında fark mıdır?
iii. Fiziksel etkinlik kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri grubunun dikkat ön test-son test puanları arsında fark var mıdır?
iv. Kontrol grubunun dikkat ön test – son test puanları arasında fark mıdır?
v. Fiziksel etkinlik kartları çalışma grubunun kağıt okuma ön test – son test puanları arasında fark mıdır?
vi. Oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubunun kağıt okuma ön test – son test puanları arasında fark mıdır?
vii. Fiziksel etkinlik kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri grubunun kağıt okuma ön test – son test puanları arsında fark var mıdır?
viii. Kontrol grubunun kağıt okuma ön test – son test puanları arasında fark mıdır?
ix. Fiziksel etkinlik kartları çalışma grubunun ekran okuma ön test – son test puanları arasında fark mıdır?
x. Oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubunun ekran okuma ön test – son test puanları arasında fark mıdır?
xi. Fiziksel etkinlik kartları, oyun konsollu hareket etkinlikleri, grubunun ekran okuma ön test – son test puanları arsında fark var mıdır?
xii. Kontrol grubunun ekran okuma ön test – son test puanları arasında fark mıdır?
xiii. Fiziksel etkinlik kartları, oyun konsollu hareket etkinlikleri, fiziksel oyun kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu ve kontrol grubunun dikkat son test puanları arasında fark var mıdır?

xiv. Fiziksel etkinlik kartları, oyun konsollu hareket etkinlikleri, fiziksel oyun kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu ve kontrol grubunun kağıt okuma son test puanları arasında fark var mıdır?

xv. Fiziksel etkinlik kartları, oyun konsollu hareket etkinlikleri, fiziksel oyun kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu ve kontrol grubunun ekran okuma son test puanları arasında fark var mıdır?

1.3. Önem

Son yıllarda yaşam tarzlarımız giderek daha inaktif duruma gelmiştir. Fiziksel aktivite ile ilgili yapılan araştırmaların verilerine göre, çocukların sadece üçte biri yeterince aktif durumdadır. Fiziksel olarak aktif olmayan bir yaşam tarzı çocukların fiziksel sağlığını olumsuz yönde etkilemekte, duyusal ve bilişsel yeterlilik konusunda da kaygı oluşturmaktadır (Syvaoja ve diğerleri, 2014, s.1). Ayrıca fiziksel aktivite yetersizliğinin çeşitli sağlık sorunları yanı sıra olumsuz davranış gelişiminde de önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

Çocuklar vakitlerinin çoğunu okullarda geçirmektedirler. Ülkemiz şartlarında ise Beden Eğitimi ve Spor derslerinin sayısının az olması ve okullarda gerekli koşulların olmaması da çocukların inaktif duruma gelmelerine sebep olmaktadır. Ayrıca okullar bilişsel özellikleri geliştirme amacını öncelik olarak görmektedirler. Öğrencilerin akademik puanlarını geliştirmek baskısı altında olan okullar genellikle öğrencilerin akademik başarıların arttırmak için teneffüs ve beden eğitimi ders saatlerini dahi kullanmaktadırlar (Center for Education Policy 2007). Asıl yapılması gereken ise öğrencilerin akademik başarılarını ve bilişsel özelliklerini geliştirmek için farklı fiziksel aktivite programları uygulamak, tasarlamaktır. Bu amaç ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlkokul ve Ortaokullarda kullanılmakta olan fiziksel etkinlik kartları (FEK) geliştirilmiştir. Bu kartların sayesinde çocuklar FEK kartları üzerindeki oyunları belirli kurallar dahilinde anlayıp kurgulayıp komutlar eşliğinde oynayarak hareket gelişimlerine katkıda bulunurken bilişsel duyuşsal ve sosyal becerilerinin gelişimlerine de katkıda bulunmaktadırlar (MEB, 2013).

Okulda ders dinlemekten günlük yaşamda bir işi yapmaya varıncaya kadar tüm öğrenim görevleri, belli bir süre öğrencinin tüm duyu organlarının o göreve odaklanmasını gerektirmektedir. Okullarda genellikle çocukların, bir işte, bir eylemde yada öğrenmede optimum düzeyde dikkatin sağlanması gereken durumda çözüm becerileri geliştirmekte zorlandıkları görülmektedir. Bu nedenle dikkatini toplayamama, tüm okul öğrencilerinin en büyük sorunudur. Öğrenci merkezli okul sistemlerinde öğrenciyi başarısızlığa götürecek tüm

faktörlerin belirlenerek öğrenciyi olumsuz şekilde etkilemeden gerekli önlemlerin alınması amaçlanmaktadır. Bu açıdan öğrenci başarısını ve dolaylı olarak da kişilik gelişimini etkileyen bir faktör olan "dikkat" ve "dikkat toplama" konusu ön plana çıktığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde dikkatin çok boyutlu bilişsel bir özellik olduğu öğrenme, hatırlama, iletişim, problem çözme, algılama ve diğer bütün bilişsel alanlarda etkili olduğu görülmektedir. Dikkatli öğrencinin özellikleri olarak önemli olmayan bilgiden önemli olanı ayırt etmek ve önemli bilgi üzerinde odaklaşarak öğrenme görevini gerçekleştirmek ön plana çıkmaktadır. Dikkat olmadan öğrenme de gerçekleşememektedir (Uluğ, 1991).

Okullarda dikkat gerektiren ve ilk öğrenilen en önemli beceri, okuma ve yazma becerisidir. Okuma, günümüzde en temel ve birincil bilgi edinme yollarının başında ilk sırayı almaktadır. Neredeyse her bir bireyin hayatta sağlamış olduğu başarı, bir ölçüde sahip olduğu okuma becerisinin niteliğiyle eş değer durumdadır. Yazının icadından önceki dönemler, insanoğlunun kaybolmuş yıllarıdır ve tarihte karanlık dönemler olarak adlandırılmaktadır. Çünkü yazı ile toplumlar hakkında en detaylı bilgilere sahip olabilmekteyiz.

Teknolojinin getirmiş olduğu değişimle birlikte insanlar kütüphaneler dolusu kitapları gelecek kuşaklara aktarma olanağı yakalamıştır. Bu gelişmelere ayak uyduran milletler ise okumaya yeterince önem vererek, okuryazarlık düzeyinin kalkınma ölçütü olmasını sağlamışlardır (Çelenk, 2005). Güneş'e (2010, s.10) göre ekran okumada bilgileri, paragrafları, tabloları karşılaştırma ve yerini işaretleme okuyucuyu çok yormaktadır. Bu durum kâğıt okumanın tersine karmaşık bir zihin yapısını ve işleyişini gerektirmektedir. Kâğıt okumada oluşturulan uzamsal yapı, yer ve mekân algısı ekran okumada yok olmakta, yerini zihinsel düzensizlik ve karmaşıklığa bırakmaktadır. Kısaca ekran okuma bir taraftan zihnimizi geliştirmekte bir taraftan da zihinsel karmaşıklık ile düzensizliğe neden olmaktadır.

21. yy. en önemli problemlerinden biri de teknolojinin oldukça hızlı ilerlemesi ve yaşamın her anını kolaylaştırmasıdır. Teknolojide bu gelişmelerden çocuklar da etkilenmektedir. Çocuklar 2000'li yılların başlarına kadar oyun ihtiyaçlarını oyuncak ve etraflarında buldukları objeler ile giderirken, ilerleyen yıllarda video oyun konsolları, bilgisayar, tablet ve telefona yönelmiştir. Çünkü video oyunlar ile vakit geçirmek daha kolay ve eğlencelidir. Aynı zamanda video oyunlardaki çeşitlilik de oldukça fazladır. Tüm bu bulgular ışığında video oyunların çocuklar üzerindeki pozitif etkilerine bakacak olursak, iyileştirilmiş karar verme ve daha iyi öğrenmeyi, yani uygulama yoluyla yeni beceriler edinilmesine katkı sağlamaktadır (Pujol ve diğerleri, 2016). Aksiyon video oyunlarındaki tahmin edilemeden gelişen hızlı olayların oluşturduğu uyaranlar ve yüksek duyusal motor yükleri ile disleksik çocuklar için daha iyi okuma sonuçları vermiştir (Franceschini ve diğerleri, 2017). Başka bir çalışma da ise optimal miktarda bilgisayar

ile oyun oynamanın daha hızlı motor tepki süreleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir (Pujol ve diğerleri, 2016).

Tüm bu çalışmalar ışığında bu çalışmada, fiziksel etkinlik kartları ve oyun konsollu hareket etkinlikleri programlarının beşinci sınıf öğrencilerinde dikkat, kağıt ve ekran okuma gelişimine etkisi olup olmadığı araştırılacaktır ve çalışmanın bu alandaki boşluğu dolduracak olması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2018–2019 eğitim ve öğretim yılında Beykoz İlçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'ına bağlı Anadoluhisarı Ortaokulunun beşinci sınıfında okuyan öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Sayıltılar

Öğrencilerin evde, spor salonunda ve oyun konsolu ile yaptıkları hareketleri tekrar etmedikleri ve testleri en fazla performans vererek yaptıkları kabul edilmiştir.

1.6. Tanımlar

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

Kağıt Okuma: Okuma, binlerce yıllar sonucunda oluşmuş yazılı sembolleri seslendirme ve bu sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir" (Güleryüz, 2002, s.9).

Ekran Okuma: Elektronik metinlerden yapılan okumadır (MEB, 2012b, s. 6).

Fiziksel Etkinlik Kartları: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda öğretmenler, öğretmen olmak için eğitim alan öğrenciler, okul dışı faaliyette bulunan antrenörler ve tüm spor eğitimi veren eğitmenler için geliştirilmiştir. (MEB, 2012c).

Oyun Konsollu Hareket: Oyuncuların aktif olarak oyun oynama imkânı sunmakta olup, kısmen veya vücudun tamamının hareket etmesini gerektiren sanal gerçeklik oyunudur (Vernadakis, Papastergiou, Zetou ve Antoniou, 2012)

BÖLÜM II

ALAN YAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dikkat

Filozoflar, binlerce yıldır dikkatin doğası hakkında tartışmalar yapmışlardır. Bu filozoflardan en önemlilerinin biri olan Aristoteles, bilinç ve öz yansımayı dikkatle değiştirilebilecek terimlerle tanımlamıştır. Vives gözlemlerine dayanarak, dikkatin öğrenme ve hafıza için önemli bir bileşen olduğunu, Descartes, zihinsel farkındalığın (dikkatin) bilginin kazanılmasında çok önemli olduğunu, Malebranche ise, dikkatin algı ve fikirlerin anlaşılması ve düzenlenmesi için gerekli olduğunu belirtmiştir (Garcia, 2016, s. 27).

Dikkat duyusal bilginin bilinçli farkındalık akışını düzenleyen, çalışma belleğine bir "geçiş" işlevi görür (Baddeley, 2001, s. 852). Dikkat, öğrenmenin ve hafızanın saklanmasının çeşitli yönleri için önemlidir; bir şey öğrenirken (bilgiyi kodlamak için) ve aynı zamanda bir şeyi hatırlarken de dikkat gerekir (Hillman ve diğerleri, 2003, s.308). Yani dikkat, dikkatin dağılmasına karşı koyma kabiliyeti olarak tanımlanır.

Belirli bir zaman diliminde kişiler içsel ve dışsal çok fazla uyarıcıya maruz kalır (Baymur, 1994; Mesulam, 2000; Aydın, 2007; Morgan, 2011). Ancak, insanoğlunun sınırlı bilgi işleme sürecine sahip olması (Mesulam, 2000; Soysal, Yalçın ve Can, 2008; Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995; Karaduman, 2004) tüm uyarıcılardan sadece birkaçını belirgin olarak algılamasına neden olmaktadır. Öyle ki bir kısım uyarıcı dikkatin sınır alanında algılanırken; bir kısım uyarıcıda kısmen farkında olduğumuz ya da hiç fark etmediğimiz bulanık bir art alanı oluşturur. Başka bir ifade ile insanlar belirli bir anda yer alan çeşitli olaylardan sadece birkaçına dikkat ederler (Morgan, 2011).

Dikkat; algıladıklarımızı süzgeçten geçirme, çeşitli algılarımızı dengeleyebilme ve bu algıladıklarımıza duygusal önem ekleyebilme gibi belli bir uyarıcıyı fark etmekten daha fazla olarak değerlendirilmiştir (Ratey, 2001) .

Dikkat, düşünme, algılama ve hayal etmeden meydana gelen psikolojik fonksiyonların bilinçli bir şekilde harekete geçirilmesidir. Dikkat yoğunluğu ise, insanların bu bilinçli hareketlendirmeyi gerçekleştirmesini sağlayan yetenek olarak kendisini gösterir. Böylece, algı

alanının sadece sınırlı bir bölümü bilincimize ulaşır; diğer uyarıcılar ise elenir; yani bilinçdışı olarak kalır (Baumann, 1994, s.195).

Ellis ve Hunt (1993) için dikkat "Zihinsel faaliyetin bir durum üzerinde yoğunlaşması, odaklaşmasıdır". Birey başlangıçta bilginin farkına varıp anlamlandırmadığı ve yorumlayamadığı için bilgi kısa süreli depolanır ve ardından anlamlı hale getirilmek istenen bilgi kısa süreli bellekte işlenmeye tabi tutulur. Bu işlemi sağlayan mekanizma bilinçli bir odaklaşma süreci olan dikkattir (Ellis 1993; Akt: Kaymak, 2003).

Dikkat, içinde bulunulan durumda önceliği tespit ederek, sıraya koyma, planlama ve aynı zamanda düzenleme fonksiyonlarının tamamını kapsayan genel bir kavramdır (Yazgan, 2002, s.12). Demirova (2008) dikkati, duyusal sistemler tarafından alınan uyarıcıların amaçları doğrultusunda seçilip şekillenmesi olarak tanımlarken, İkizler ve Karagözoğlu (1997) ise bilincin belirli bir noktada toplanma hali şeklinde tanımlamıştır. İnsanların karşılaştıkları uyaranlar arasında yaptıkları bilinçli seçimlerin "dikkat" kavramı ile açıklanabileceği, bu nedenle de insanların algı düzeylerini, dolayısıyla da öğrenme becerilerini etkilediği düşünülmektedir.

Dikkat becerisi genel olarak dikkat süresi ve dikkat seçiciliği olarak tanımlanan iki süreçten oluşmaktadır. Yaş artışına bağlı olarak dikkat süresi ve dikkat seçiciliği de değişmektedir. Burada ifade edilen dikkat süresi, kişinin bir noktaya odaklandığı zaman olarak değerlendirilmektedir. Dikkatte odaklanılan noktanın değişmesi dikkat dağılmasına neden olmaktadır. Dikkatin seçiciliği ise odaklanan uyarıcıyı tanıma, temel ve belirgin niteliklerini belirleme olarak ifade edilmektedir (MEB, 2012). Dikkat günlük hayatımızda olduğu gibi spor yaşantımızda da sıklıkla karşılaştığımız kavramlardan biridir. Dikkat, odaklanma ve konsantrasyon (yoğunlaşma) birbirine yakın anlamlarda kullanılmakla beraber aslında birbirini tamamlayan kavramlardır (Tüksoy Işım, 2018, s.32).

Dikkat, en genel anlamıyla "zihinsel bir faaliyetin odaklaşmasıdır". Dikkatin yapısında zihinsel bir uyarılmışlık hâli ve seçme işlemi vardır. Zihin dış dünyadan gelen uyarıcıları almaya hazır haldedir, uyarıcıları fark eder ve karşı karşıya olduğu büyük miktardaki uyarıcılar arasından amacına uygun olanları seçer. Bu süreci yönlendiren unsur "DİKKAT" mekanizmasıdır (Öztürk,1995, s. 280).

Dikkatin yapısı üç temel çerçeve içerisinde incelenebilir.

• Genel uyarılmışlık hâli: Çevreye genel bir duyarlılık, farkındalık düzeyi ve uyarıcıları almaya hazır olma.

• Seçicilik: Önemli ve amaca uygun özellikleri araştırarak çevreyi tarama.

• Yoğunlaşma: Dikkati bir noktada yoğunlaştırma ve dikkati sürdürme.

Bu üç temel nokta birbirini takip eden ögeler olarak görülebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde ilk olarak öğreniciler üzerinde genel bir uyanıklık veya uyarılmışlık düzeyi oluşturulur, ikinci olarak öğrenicilerin dikkati öğretim görevi, materyali ve öğrenme yaşantılarının hedeflerle ilişkili özelliklerine ve öğelerine yöneltilir ve üçüncü olarak da istenilen öğrenme ürünlerinin kazanılabilmesi amacıyla öğrenicilerin zihinsel bir çaba içine girmelerine yardım ve teşvik edilir (Anderson, 1989, s.280).

İnsan doğası gereği yaşadığı ortamlara uyum sağlamaya çalışan, karşılaştığı olaylara tepkiler veren, uyaranları algılayan ve bunlar arasından sistematik seçimler yapan, yaptığı seçimleri kendi bilinciyle yorumlayan bir varlıktır. Uyaranların, algısal bilince sistematik olarak kabul edilmesi "dikkat" kavramıyla açıklanmaktadır (Bozan ve Akay 2012).

Dikkat kavramı, farklı beyin bölgelerinden kaynaklanan ve ardışık basamaklardan meydana gelen bir süreç olarak ele alınmaktadır. Dikkat sisteminin bir özelliği de sınırlı kapasitesidir. Dikkat kapasitesi bireyler arası farklılıklar gösterirken sergilerken aynı bireyde değişik durumlarda da farklılıklar gösterebilmektedir (Küçük ve ark 2009).

Gaddes ve Edgell (1994) dikkatin iki çeşidi olduğunu belirtmektedir. Bunlar, pasif ve aktif dikkat olarak adlandırılır. Pasif dikkat, kişinin istemsiz olarak, hiçbir çaba harcamadan çevresindeki dışsal uyarıcılar arasından belli bir uyarıcıya yoğunlaşmasıdır. Örneğin, çok parlak bir ışık, keskin bir koku ya da ani bir gürültü gibi. Aktif dikkat ise, kişinin istemli olarak belli bir şeye odaklanmasını gerektirmektedir. Aktif dikkat için; bireyin, dikkat etmesi gereken uyarıcıya ilgi ve ihtiyaç duyması, uyanık olması, dikkatini yoğunlaştırabilmesi ve gerekli olan çabayı göstermesi önemlidir.

-1 yaşındaki çocuk elindeki lastik bir halka ile 1 dakika oynayabilir

-6 yaşındaki çocuk işaretleme bulmacaları üzerinde 10 dakika çalışabilir

-5-7 yaş arası çocuklar bir konu üzerinde yaklaşık 15 dakika dikkatini koruyabilir

-7-10 yaş arası çocuklar bir konu üzerinde yaklaşık 20 dakika dikkatini korur

-10-14 yaş çocuklar bir konu üzerinde yaklaşık 25-30 dakika dikkatini korur

(Özdoğan, Ak ve Soyutürk, 2005).

2.1.1.1. Seçici Dikkat

Seçici dikkat, ilişkili bilgiye odaklanabilme yeteneğiyle ilgilidir. Araştırmalar küçük çocukların dikkat süreçlerini yetişkinlere göre biraz daha az kontrol edebildiklerini göstermektedir. Küçüklerin dikkati daha kolay dağılabilmekte ve dikkatlerini ilgili ve ilgili olmayan bilgilere göre düzenlemede daha az esnek olabilmektedirler (Solso ve diğerleri, 2014, s.479).

Seçici dikkat, etrafta birden fazla uyaran varken ilgisiz uyaranları göz ardı edip asıl uyarana odaklanma becerisini içerir. Kişinin, uyarıya seçici bir dikkat göstermesidir (Ankaralı ve Bayramlar, 2019, s.164).

Beyinde yürütme fonksiyonlarından biri olarak yüksek bilişsel işlevlerin çekirdeği olarak tanımlanan seçici dikkat; dikkatin, davranışın ve duyguların kontrolüyle ilişkilidir. Bu fonksiyon daha çok prefrontal ve pariyetal kortekstеki sinir ağları ile ilişkilidir. Seçici dikkatin çocuklarda okul başarısının önemli bir belirleyicisi, yetişkinlerde ise aynı zamanda fiziksel ve zihinsel sağlığın da önemli bir göstergesi olduğu gösterilmiştir (Diamond, 2013, s.70).

Seçici dikkatin yönlendirilmesinde çalışan belleğin etkili olduğu söylenmektedir. Dikkati kontrol etmede bireysel farklılıklar bulunmaktadır ve çalışan belleğin kapasitesi arttırılarak dikkatin kontrol edilebilme yeteneği arttırılabilmektedir (Furley & Memmert, 2010).

Seçicilik, dikkatin belirli uyarana odaklandığı ve diğer uyaranların göz ardı edildiği bir süreci ifade eder. Seçici dikkat, bazı bilgilerin içeri ve dışarı (istenmeyen) çıkmasına izin veren bir filtre görevi görür. Basit bir ifadeyle, dikkatin özel bir noktada toplanmasıdır (Türksoy Işım, 2018, s.33).

2.1.1.2. Bölünmüş Dikkat

Bölünmüş dikkat, dikkatin birden fazla uyarıcıya yöneltilmesi olarak tanımlanmaktadır. Dikkat işleyişinde önemli bir ayırım, çevrede dikkati çeken uyarıcı sayısının değil organizmanın bilinçli ve farkında olarak bu uyarıcılardan ne kadarına dikkat ettiğidir. Diğer bir deyişle eğer bir bölünmüş dikkat işleyişinden söz ediliyorsa, bu durumda organizmanın en az iki uyarıcıya bilinçli olarak dikkatini yöneltmesi gerekmektedir (Günay, 2013, s. 44).

Çevredeki uyarıcılardan iki veya daha fazlasıyla aynı anda daha sonra başka bir şeye konsantre olup bunun özgürce ileri geri kaydırılması da dikkatin bölünebilmesi olarak ifade edilir (Schmidt & Lee, 2011).

İnsanlar, kelime ve resimlerin fiziksel ve şekilsel olarak bütünleşik ve yakın bir şekilde sunulduğu ortamlarda daha iyi öğrenmektedirler. Bilgilerin çoklu kaynaklardan sunulduğu ortamlarda, kaynakların yeterince anlaşılabilir ve başka bir açıklamaya gerek kalmayacak şekilde bütünleşik bir halde verildiği durumlarda bölünmüş dikkat etkisi ortaya çıkmamaktadır (Ayres ve Sweller, 2005).

Öğrenenler bilgiyi çoklu kaynak sunumlarından izlerken, bilgilerin bütünleşik bir halde verilmesi, öğrenenlerin bilgileri daha iyi anlayabilmelerini sağlamaktadır. Bu ilkeye uygun şekilde sunulmayan bilgiler, öğrenenin dikkatinin iki farklı görev için bölünmesine neden olmaktadır. Örneğin animasyon çalışırken, metni okumaya çalışmanın, iki farklı göreve bölünmeyle sonuçlanacağı düşünülmektedir (Sorden, 2005).

Ayrıca görsel içerikleri izleyen öğrenenler, ekranda bir yerden diğerine hareket eden nesnelerin hareketiyle birlikte algıya yönelik biçim, form, yön gibi pek çok özelliği eşzamanlı olarak birleştirmek zorunda kalmaktadır. Hareketlerin ve nesnelerdeki değişikliklerin dikkati üzerine çektiği ve asıl içeriğe odaklanmayı engellediği belirtilmektedir (Hillstrom ve Chai, 2006).

Dikkatin bir özelliği de bir durumdan diğerine kaydırılabilmesi veya bölünebilmesidir. Özellikle çocuklar için zor olan aynı anda iki şeyi yapma, dikkatin bu özelliğini ifade eder. Dikkatin bu bileşeni de ancak eğitimle incelikli hale gelir (Kinsbourne, 1992; akt: Korkmaz, 2000).

2.1.1.3. Sürekli Dikkat

Uzun bir süre boyunca gelen bilgileri etkili ve verimli bir şekilde işlemle ile ilgilidir. Yorgunluk, anksiyete ve motivasyon gibi faktörlerden oldukça fazla etkilenen uyanıklık görevleri ile ölçülür (Abernethy ve diğerleri, 2007; akt: Türksoy Işım, 2018, s.34).

Okul ortamında ki birçok görev ya da uygun yeterli performans gösterebilmek için dikkatin sürekliliğini gerektirir. Sürekli dikkat seçiciliğin ve yoğunlaşmanın uygun ve gerekli olduğu durumda harekete geçmesi ve devam etme yeteneğidir (Kula ve Sürücü, 2016, s.135).

Seçici dikkat türünün sürdürülebilir şekli olarak da tanımlanabilir. Dikkatin sürdürülebilirliği sürekli dikkat ile gerçekleşir (Demir, 2015).

2.1.2. Dikkat ile İlgili Çalışmalar

Adsız (2010)'daki çalışmasında ilköğretim 4. ve 5.sınıf çocuklarda sporun dikkat gelişimine etkisini saptamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, düzenli olarak çalıştırıcı gözetiminde spor yapan çocuklar ile spor yapmayan çocuklar arasında dikkat seviyeleri bakımından fark olup olmadığını saptamak için Bourdon Dikkat Testi kullanılarak çocukların dikkat seviyeleri ölçülmüş ve sonuçları kayıt altına almıştır. Araştırmanın sonucunda ise ilköğretim 4. ve 5. sınıf çocuklarda düzenli olarak, çalıştırıcı gözetiminde yapılan sporun dikkat gelişimine olumlu katkısı olduğu sonucuna varmıştır.

Asan (2011)'de yaptığı çalışmada, masa tenisi egzersizinin çocuklarda dikkat düzeyini etkileyip etkilemediğinin araştırmıştır. Çalışmanın örneklem grubu Marmaris Bayır köyü İlköğretim okulunda okuyan 9-13 yaş grubu 80 öğrenci oluşturmuştur. 8 haftalık sürecin öncesinde ve sonrasında hem kontrol hem denek gruplarına Bourdon (1955) dikkat testi uygulanmıştır. Sonuç olarak, masa tenisi egzersizi yapan çocukların dikkat düzeylerinin incelenmesi amacı ile yapılan araştırmada, deney grubuna uygulanan masa tenisi egzersizinin çocukların dikkat düzeylerinde anlamlı farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Kontrol grubu çocukların dikkat düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tunç (2013)'te yaptığı çalışmada golf sporu egzersizinin 14-15 yaş grubu bireylerde dikkat düzeyini etkileyip etkilemediğinin araştırılmasını amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubu Konya ili Selçuklu ilçesi Mehmet Halil İbrahim Hekimoğlu Ticaret Meslek Lisesinde okuyan 14-15 yaş grubu 60 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmasın sonucunda, deney grubuna uygulanan golf sporu egzersizinin çocukların dikkat düzeylerinde anlamlı farklılığa neden olduğunu bulmuştur.

Pişkin (2015)'teki çalışmasında dikkat toplama eğitimi programının ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerileri üzerine etkisi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ilinde ilkokula devam eden 2. Sınıf öğrencileri arasından yansız olarak atanmış 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda dikkat toplama eğitimi alan deney grubu çocuklarıyla kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiş ve araştırma bulgularına dayalı olarak çocuklara verilen dikkat toplama eğitiminin çocukların dikkat toplama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirlemiştir.

Duman (2016)'da yaptığı çalışmasında sekiz istasyonlu dairesel antrenman programının, 10-12 yaş arası çocukların bourdon dikkat testi sonuçları üzerine etkisini tespit etmek amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubu düzenli spor yapmayan sadece beden eğitimi derslerine katılan gönüllü 46 kişiden oluşmaktadır. (20 Kız, 26 Erkek). Duman çalışmasında katılımcıları, random yöntemi ile çalışma (24 kişi) ve kontrol (22 kişi) grubu olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Sonuç olarak Sekiz İstasyonlu Dairesel Antrenman Programının (SİDAP), Bourdon Dikkat Testi sonuçları üzerine anlamlı bir etkisinin olduğunu bulmuştur.

Orhan (2018)'de oyun eğitiminin sedanter çocukların dikkat ve konsantrasyon düzeyi ile el-göz koordinasyonuna etkisini araştırdığı çalışmasında Elazığ il merkezinde bulunan bir ortaokulun eğitim gören 6. 7. ve 8'inci sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 12-14 yaş grubunda kız, erkek deney ve kontrol olmak üzere toplam 450 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmada deney grubu sekiz hafta boyunca, haftada iki ders saati süresince dikkat ve konsantrasyon ve el-göz koordinasyonu düzeyini arttırabileceği düşünülen 16 eğitsel oyun ve dart artışları yapmıştır. Araştırma bulgularında d2 testi ve dart atışları performans puanlarına bakıldığında; sekiz haftalık eğitsel oyun ve dart eğitiminin, öğrencilerin dikkat ve konsantrasyonu ile el-göz koordinasyon düzeylerine yüksek düzeyde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir ve özellikle beden eğitimi derslerinde dikkat ve konsantrasyon artırıcı eğitimin önemli olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Pişkin (2018)'de yaptığı çalışmada dikkati ve bazı motorik özellikleri geliştirmeye yönelik driller içeren 8 haftalık bir antrenman programı uygulanıp esneklik, reaksiyon, el kavrama kuvveti ve dikkat düzeylerine olan etkisi incelenip sedanter grupla karşılattırılması amaçlamıştır. Çalışmaya 10-12 yaş aralığında, deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 60 gönüllü çocuk katılmıştır. Sonuç olarak 8 haftalık tenis antrenmanının bazı motorik özellikleri ve dikkat düzeyini olumlu yönde etkilediğini gözlemlemiştir. Kontrol grubunda meydana gelen farklılıklar ise bu yaş dönemindeki fizyolojik gelişimler ve çocukların bu dönemde bulundukları eğitsel oyunlar ile farkında olmadan kendilerini antre edebildikleri ile ilgili olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Pirrie ve Lodewyk (2012) yaptıkları çalışmada, orta ila şiddetli fiziksel aktivitenin dört bilişsel süreç; planlama, dikkat, eşzamanlı işleme ve ardışık işleme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Katılımcılar Ontario'da iki şube dördüncü sınıf öğrencisidir. Dengeli bir tasarım kullanarak, çalışma grubuna 45 dakikalık dersleri takiben 20 dakikalık fiziksel aktivite uygulanmıştır.

Sonuç olarak fiziksel aktiviteden sonra önemli dikkat eş zamanlı işlem ve ardışık işlemin önemli derecede arttığını göstermiştir.

Almanya'da okul otoriteleri tarafından yoğun egzersiz ile stres ve saldırganlığın azaldığı biliniyor olmasına rağmen, fiziksel egzersizlere çok fazla önem vermediğini gören Spitzer ve Hollman (2013)'de yaptıkları çalışmada fiziksel egzersizin dikkat, akademik ve sosyal performans üzerindeki etkilerini araştırmak için günlük okul ortamlarında uygulanan üç deneysel gözlem gerçekleştirmiştir. İlk deneysel gözlemlerde, ilkokul 6. sınıf öğrencilerinde uzun süreli egzersizin bu değişkenler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Düzenli dersler içeren kontrol sınıflarıyla karşılaştırıldığında, sonuçlar, egzersizin uygulanmasının konsantrasyon ve sosyal davranış üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar ışığında, fiziksel egzersizlerin okul çocukları günlük müfredatlarında daha büyük bir rol oynadığı bulunmuştur.

Heymann ve arkadaşlarının (2013) yılında yaptıkları çalışmada, 9 aylık fiziksel aktivite programının çocuklukta görev uyarılmış beyin aktivasyonu üzerindeki etkisini incelemek için fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI) kullanmışlardır. Sonuçlar, 9 ay boyunca haftada 5 gün, 60 dakika boyunca fiziksel aktiviteye katılan 8 ila 9 yaşındaki çocukların, sağ anterior prefrontal kortekste beyin aktivasyonun grup içi iyileşmelerle birlikte azaldığını göstermiş, dikkat ve girişim kontrolü görevinin geliştiğini bulmuşlardır.

Syvaoja ve arkadaşlarının (2014)'deki çalışmasında çocuklar arasındaki düşük fiziksel aktivite seviyeleri, fiziksel olarak aktif olmayan bir yaşam tarzının sadece fiziksel sağlık üzerindeki değil, aynı zamanda öğrenmenin bilişsel önkoşulları üzerindeki etkileriyle ilgili, nesnel olarak ölçülen fiziksel aktivite testi ile hareketsizliğin okul çağındaki çocuklarda bilişsel işlevlerle nasıl ilişkilendirildiğini incelemiştir. Çalışma örneklemini, Finlandiya'daki Jyväskylä okul bölgesindeki beş okuldan 224 çocuk oluşturmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarında fiziksel aktivitenin dikkat süreçlerine faydalı olabileceği bulunmuştur. Bununla birlikte, aşırı video oyunu ve bilgisayar kullanımı bilişsel işlevler üzerinde olumsuz etkiye sahip olabileceği belirtilmiştir.

2.2. Okuma

2.2.1. Kağıt Okuma

İnsan, yaşamını devam ettirmeye dair pek çok konu öğrenme ile gerçekleştirir. Tüm öğrenme alanları içerisinde en önemli beceri okumadır. Birey neredeyse tüm yaşamı boyunca gördüğü, gerek görsel gerek yazınsal, her şeyi okumaktadır. Görsel okumalar doğumdan itibaren, yazıyı

okuma ise ilkokul birinci sınıftan itibaren başlar. Okuma bireyin hem okul yaşantısı hem de diğer yaşantılarından en çok kullandığı öğrenme alanlarından biridir. Bireyin okuldan beklediği ve öğrenmeyi en çok arzuladığı bir zihinsel beceridir. Özellikle de bilgi çağında, okuma; bireyin yaşantısında diğer bireylere göre farklılık oluşturacaktır (Özen 2014, s.11). Okuma yalnızca ilkokul döneminde değil, daha sonraki okul yılları döneminde de önemlidir. Ortaokul ve lise yıllarında ise ders kitaplarının ağırlığı ve kitaplara dayanan öğrenme giderek arttığından, doğru ve hızlı okuma daha çok önem kazanmaktadır. Günümüzde, kişilerin mesleki gelişimleri ve sosyal yaşantıları için de okuma önemlidir. Okuması daha iyi olan birey, verimli okuma düzeyine daha hızlı ulaşır ve böylece birçok yönden daha iyi gelişim gösterir. Okuma alanındaki gelişim, dil ve bilişsel becerilerin gelişimine de katkıda bulunur. Örneğin; kelime dağarcığı, okurken metinden kelimelerin anlamını çıkarmak, genel bilgi ve cümle yapısını anlamak okumayla birlikte gelişir (Stanovich, 1988, Akt. Şenel, 2004, s.47).

Okuma eylemi insanın var olduğundan beri bilgiyi elde etmenin en önemli yollarından biri olmuştur. Çünkü sürekli değişen dünyada değişmeyen iki temel şey vardır. "Birincisi; bilginin yazılı ve görsel olarak sunulma zorunluluğu, ikincisi bilginin okunması, anlaşılması ve değerlendirilmesi durumudur" (Temizkan, 2007, s. 16).

Okumada öncelikle yazı işaretlerinin algılanması ardından bu işaretlerin seslere dönüştürülmesi son olarak da anlamın kavranması aşamaları vardır. Bu aşamalar fiziksel ve zihinsel işlemleri içerir. Okumayı görünen işaretlerden anlam çıkarma süreci olarak da ifade edebiliriz (Bahçeci, 2009, s.21) Ayrıca Calp (2005) okumanın tanımını bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer tüm ögeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci olarak nitelemektedir.

Okuma; görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır (MEB, 2012, s. 16). Okuma harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan duyusal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir (Karatay, 2009, s. 59).

Günümüzde okuma, yazılı, görsel ve elektronik metinler üzerinde dikkat, algılama, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentezleme ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştirmektedir. Bunun için de öğrenmede ve eleştirel bilince ulaşmada en etkili dil becerisi olarak tanımlanabilir (MEB, 2012).

Okuma fizyolojik ve zihinsel süreçleri içermektedir. Okumanın fiziksel yönünü göz hareketleri, netlik alanı, netlik açısı, okuma mesafesi vb. kavramlarla oluşturur. Zihinsel yönünü ise doğrudan beyinle ifade edilebilir ve bu süreçte beyinde yer alan görüntüleme merkezi, görüntü tanıma merkezi ve okuma merkezi gibi alanlarda yürütülür (Özbay, 2012, s. 199).

Arı (2010, s. 70) Okuma eyleminin gözler aracılığıyla tanınan yazının beyinde ilgili yerlere ulaşmasıyla başladığını ifade etmektedir. Okuma becerisi gözlerle başlayan, beyinde gelişerek devam eden ve bellekte sonlanan bir grup karmaşık ve sistemli etkinliklerdir. Okuma diğer dil becerilerinden farklılık göstermektedir. Bu temel dil becerileri okuma, yazma, dinleme ve konuşmadır. Dört temel dil becerisi, algılayıcı ve üretken beceriler olmak üzere iki alt gruba ayrılmaktadır. Algılayıcı becerileri okuma ve dinleme becerileri oluştururken, yazma ve konuşma becerileri ise üretken beceriler olarak kabul edilmektedir. Üretken becerilerdeki öncelikli amaç kodlama yapmaktır. Bu becerileri kullanan kişiler anlamı ya sesler aracılığıyla ve ya harfler aracılığıyla kodlarlar. Algılayıcı becerilerde ise tam tersi bir durum söz konusudur. Buradaki amaç ses ya da harfler aracılığıyla kodlanmış olan mesajları çözerek anlama dönüştürmektir. Hem üretken hem de algılayıcı dil becerileri kullanılırken dil bilgisi ve kelime bilgisi olmak üzere iki farklı yardımcı dil becerisine daha başvurulur (Razı, 2008, s.15).

Okullarda uygulanan çeşitli, yöntem ve tekniklerle insanoğlu okuma becerisini sonradan kazanır. Ancak okumayı veya yazmayı sökmek tam olarak okuma becerisine sahip olmak demek değildir. Okuma hızının istenen seviyede olmasıyla okuma becerisine ait işlemler gerçekleştirilebilir. Hızlı bir okuma için belli bir beceriye gerek vardır (Arıcı, 2008, s.13). Dünyadaki yüksek teknolojik gelişmelerin yansıması olarak basılı ve elektronik çok sayıda materyal piyasaya sürülmektedir. Bunları düşük veya yetersiz bir okuma ile takip etmek adeta imkânsızdır. Bu sebeple okuma becerileri içerisinde hız önemli bir faktördür (Macit, 2016 s. 12).

Okuma becerisi doğuştan gelen yetenek olmayıp belirli bir eğitimin ardından bireylerin yaşam boyu içerisinde bulunduğu karmaşık bir süreçtir. Bu süreç içerisinde birey farklı okuma becerileri edinebilir, okuma düzeyini daha da geliştirme imkânına sahip olabilir. Okuma becerileri öğretimi ilk okuma yazma döneminden başlayarak örgün eğitim sonuna kadar formal

yollarla edinilebilir. Bu dönemde çocuğun okuma becerilerini üst seviyeye taşıması, okuma alışkanlığı edinmesi daha kolay olmaktadır. Fakat yaşam boyu öğrenme savından hareketle okuma becerilerinin hayatın her anında karşılaşabileceğimiz bir gerçeklik olduğu unutulmamalıdır (Gül, 2013).

2.2.2. Ekran Okuma

Ekran Okumanın önemi

Yirmi birinci yüzyılın eğitim sistemi içerisinde oldukça önemli bir noktada yer alan teknolojik aletler öğrencilerin farklı ortamlarda (bilgisayar, akıllı tahtalar) eğitim görmesine olanak sağlamaktadır. Bilgisayarlar şüphesiz, bilgi çağını başlatan en önemli cihazların başında gelir. Son yıllarda bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla artış göstermesi eğitimde öğrencilerin faydalanmasında önemli bir adım olmuştur.

21. yüzyılın gereksinimi olan bireyleri yetiştirmede öğrenme ortamlarının nasıl düzenleneceği, öğrenme ortamında teknolojinin özellikle de bilgisayarların yeri tartışılmazdır. Günlük yaşantımızın her alanına giren bilgisayarlar, eğitimde de etkili bir biçimde kullanılmaktadır. Eğitim kurumlarının toplumun gereksinim duyduğu niteliklere sahip bireyler yetiştirmek işlevi göz önüne alındığında, bilgisayarların eğitimde kullanılmasının gerekliliği ve önemi anlaşılacaktır (Kuş, 2005, s.3) .

E-okuma, elektronik metinlerden yapılan okumadır. Elektronik metinlerde yazılı, görsel (durağan ve hareketli) ve işitsel içerik bir arada sunulabilir. Bu metinlerde içerik, birinci, ikinci, üçüncü sayfa gibi ardışık biçimde ilerleyen doğrusal bir sırayla sunulabileceği gibi doğrusal olmayan bir sırayla da verilebilir. Doğrusal olmayan metinler, internette sıkça karşılaşıldığı gibi, sayfalar arası geçişin karmaşık olduğu, okuyucunun önceden belirlenmiş bir sıra izleme zorunluluğu olmaksızın köprüler (linkler) aracılığıyla sınırsız bir biçimde gezinebildiği metinlerdir (MEB, 2012b, s.6).

E-okuma "ekran okuma" da kullanılacak hiper metinler, basılı kitaplardaki ve basılı metinlerdeki belli sınırlamaları, özellikle bilgisayar teknolojisi yardımıyla ortadan kaldıran ve dinamik şekilde metinden metine köprüler oluşturmaya olanak sağlayan bir yapıdır. Bu sayede insanlar herhangi bir konu ile ilgili bilgiye ulaşırken, bir yandan da o konudaki farklı bilgilere ve ekranlara köprüler vasıtası ile geçiş yapma olanağına sahip oluyorlar. Böylece kullanıcılar kâğıttan bir metnin okunmasındaki gibi doğrusal bir şekilde ilerlemek durumunda kalmadan,

birbiriyle ilişkili farklı bilgilere erişim olanağına ulaşabilirler (Mcknight, Dillon ve Richardson, 1996).

Dijital teknoloji hızla yaygın hâle gelirken, gelişmiş ülkelerdeki okullarda dizüstü bilgisayarlar, e-kitaplar, basılı kitapların yerini almıştır. Üstelik günlük yaşamda dijital ortamdan, ekranlardan okuma oranı da her geçen gün artmaktadır. İnsanların hayatının her alanına telefon ekranları, mini dizüstüler, bilgisayarlar girerken ve insanlar, günlük yaşamlarında dijital okumayı her geçen gün daha fazla gerçekleştirmektedirler (Türkyılmaz ve Başarmak, 2011, s.200).

Dikkatin dağılmasına etkenin fazla olduğu ekran okumada, kişinin kendisini bu eylemi gerçekleştirmekte yeterli görmesi, ekran okumada okuryazarlığa sahip olması da gerekmektedir. Geçmişte kitaplardan okuma yapabilecek seviyede okuryazarlık sahibi olmak yeterli iken masalardan ceplerimize ve hatta gün içerisinde birçok yerde karşımıza çıkan ekranlardan, okuma yapmak zorunda kalınması ile ekran okuryazarlığına da sahip olmak kaçınılmaz olmuştur. Yirmi birinci yüzyılda teknoloji becerileri hayatta kalmak için zorunlu hale gelmiştir (Sutherland-Smith, 2002).

Ekrandan okuma yapan bireyin beyninde altı bölge harekete geçer. Cümle ve metin okuma sırasında ise beyin daha da aktif hale gelmektedir. Bir yandan zihnimizi geliştiren ekran okuma bir yandan da zihnin yükünü artırır (Güneş, 2010).

Ekran okuma basılı materyalden okumaya göre daha farklı ve daha üst düzey bir beceri gerektirmektedir. Ekrandan metin okuması yapan bir kişinin, sayfayı aşağı yukarı hareket ettirmesi, hareket eden bir metin üzerinde satır takibi yapması ve metnin tamamını görmek için çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bu nedenle gözlerin yorulması, okumanın zorlaşması kaçınılmazdır. Ayrıca metnin anlaşılmasında da kopukluklardan kaynaklı zorluklar yaşanabilmektedir. Görsel öğelerle zenginleştirilmiş metinler okuyucunun zihin dünyasını daha da karmaşık hale getirebilmektedir. Yazılarda kullanılan farklı karakterler, renkler, punto çeşitleri de okumayı zorlaştırıcı etki yapabilir(Güneş, 2010)

Ekran Okuma Özellikleri

Basılı materyal ve ekran okuma arasında farklar bulunmaktadır. Ekrandan okuma yapan birey, okunacak metne bir ekran aracılığıyla ulaşır. Ekran okumadaki bilgi kalıcılığı basılı materyallerden okumaya göre daha azdır. Okumadan ele edilen verim ve okumanın etkin olması kişinin metin ile nasıl etkileşim kurduğuna bağlı olmasına rağmen, ekran okumada basılı

materyaldekine kıyasla işaretleme veya not alma durumu daha kısıtlıdır. Ekran okumada ön plana çıkan noktalar klavye veya farenin yahut parmak hareketleridir (Azizoğlu ve Okur, 2018).

Tüm bunların yanında sıra kâğıttan okuma ve ekrandan okuma becerilerinin karşılaştırıldığı çalışmalarda kâğıttan okuma lehine farklılık çıktığı çalışmalar mevcuttur (Baştuğ ve Keskin, 2012; Ertem ve Özen, 2014).

Ulu ve Ulusoy (2018) yaptıkları çalışmanın amacı Türkçe dersinde Ağ Araştırması'na dayalı öğretimin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine etkisini belirlemektir. Çalışma grubunu 24 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma 55 ders saati sürmüş, öğrenciler grup, eşli ve bireysel olmak üzere üç Ağ Araştırması'na dayalı öğretim uygulamasına katılım sağlamıştır. Çalışmada okuduğunu anlama testi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Sürecinde ekranın kendilerini yönlendirdiğini belirterek aradıkları bilgilere daha çabuk ulaştıklarını ve konuyla ilgili farklı sayfalara ulaşıp bilgileri bütünleştirerek metinler arası anlam kurduklarını, ekrandaki yazılı unsurlarla görsel ve işitsel unsurları ilişkilendirerek daha kolay biçimde anlam oluşturduklarını belirtmişlerdir. Farklı yazı tipi ve renginin olmasının öğrenci için araştırdığı konuya ilişkin ipucu verdiği ve e-okuma-anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin metinleri daha kolay anlamlandırdıkları tespit etmişlerdir.

Duran ve Alevli (2014) 8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, ekrandan okumanın anlama üzerine etkisini araştırmışlardır. Betimsel tarama modeli yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ders kitaplarından seçilen on farklı metin öğrencilere basılı materyal ve ekran üzerinden okutulmuş sonrasında, metinlerle ilgili sorular sorularak cevaplar analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin ekrandan okuma puanlarının, basılı materyale göre anlamlı derecede yüksek bulunduğu belirtilmiştir.

Baştuğ ve Keskin (2012)'de yaptıkları çalışmada ilköğretime devam eden 88 öğrenciye ekrandan ve kâğıttan okuma yaptırarak okuma becerilerini okuma ortamı açısından karşılaştırmıştır. Çalışmanın verilerinin toplanmasında bir dakika süresince metin okutulmuş olup, doğru okunan kelime sayısı ve yüzdesi, anlama testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kâğıttan okumanın, ekrandan okuma becerisine göre anlamlı derecede yüksek olduğuna ulaşmışlardır.

Ercan ve Ateş (2015)'de yaptıkları çalışmada 123 altıncı sınıf öğrencisinin ekran ile kâğıttan okumayı anlama düzeyi açısından karşılaştırmıştır. Öğrencilerin kâğıttan okuma yaptıklarında metinleri daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmış ancak evinde bilgisayara veya internete ya da

her ikisine birden sahip olan öğrencilerin hem ekrandan okuma hem de kâğıttan okuduğunu anlamada imkânı olmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Yaman ve Dağtaş (2013) ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkilerini belirlemek amacıyla, ilköğretim sekizinci sınıfta okuyan 41 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğrenciler iki gruba ayırmış bir gruba basılı materyalden diğer gruba ise ekrandan okuma yaptırmış okumaya yönelik tutumlar incelenmiştir. Basılı materyalden okumanın kontrol grubu öğrencilerin okumaya yönelik tutumunu düşürdüğü ve sekiz hafta boyunca ekrandan okuma yapılan grupta ise ekrandan okumaya yönelik tutumun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Nitel değerlendirme sonuçlarında ise, öğrencilerin kitaptan ve basılı sayfadan okuduğunu anlama farkı, ekrandan okuma sürecinde yaşadıkları göz ve baş rahatsızlıkları, ekrandan okuma sürecinde isteksizlik hissetmemeleri, ekrandan okumanın kendilerini, ekrandan okumaya ve Türkçe dersine isteklendirmesi ile okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesine dair verilere ulaşmıştır.

Kuru, Kaşkaya ve Calp (2017) ilköğretim öğrencilerinin kağıttan ve ekrandan okuma yaptıkları metinlerin okuduğunu anlama düzeylerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığına baktıkları çalışmada öğrencilerin kağıttan okudukları metinleri anlamalarının, ekrandan okudukları metinleri anlama düzeylerine göre yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Kol ve Schcolnik (2006) öğrencilere tarama ve kaymağını alma teknikleri öğretilirse onların ekrandan okurken de tarama ve kaymağını alma tekniklerini daha iyi kullanabilecekleri ve kâğıttan okumaya yakın bir okuma yapabilecekleri hipotezinden yola çıkarak bir araştırma yapmışlardır. Deneysel modele göre tasarlanan araştırmada bu hipotezi doğrulamak için deney grubundaki öğrenciler ile dönem tatilinde, tarama ve kaymağını alma tekniklerini ekrandan okuma sürecinde kullanma çalışmaları yapılmış, öğrencilere bu tekniklerin ekrandan okuma sürecinde nasıl kullanılacağı öğretilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrenciler, kâğıttan okumada bu teknikleri kullanan öğrenciler kadar ekrandan okumada bu teknikleri başarı ile kullanmışlar ve kâğıttan okumaya yakın bir okuma yapmışlardır.

Weisenmiller (1999) dört farklı yazı fontunun okuma hızı ve okuduğunu anlamaya etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Yarı deneysel modele göre tasarlanan araştırmada dört farklı yazı fontu ile yazılan metinler (Ariel, Georgia, Times, Verdana) katılımcılara ekrandan ve kâğıttan okutturulmuştur. Araştırma sonucunda dört farklı yazı fontu ile yazılan metinleri, ekrandan ve kâğıttan okuyan öğrenciler arasında okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında önemli bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Poage (2011)'de yaptığı çalışmasında elektronik okuyucuların ve basılı kitapların, okuduğunu anlama, okuma esnasında strateji kullanımı ve okuma uğraşına etkisi olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya 20 sekizinci sınıf öğrencisi katılmış ve araştırma deneysel modele göre tasarlanıp dört haftalık bir çalışma olmuştur. Deney grubundaki öğrenciler 4 hafta boyunca e-okuyuculardan metinleri okumuşlar, kontrol grubu öğrencileri de geleneksel kitaplardan metinleri okumuşlardır. Araştırma sonucunda deney grubundaki e-okuyucular, okuma uğraşı ve anlama stratejilerinin kullanımında pozitif gelişme sağlamış, yalnız kontrol grubu öğrencileri okuduğunu anlama konusunda daha önemli bir yaklaşım sergilemiştir.

Wells (2012)'deki çalışmasında elektronik kitapların ortaokul ve lise öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerinde etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmasını ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modele göre tasarlamış, çalışmaya ortaokul ve lise olmak üzere toplam 140 öğrenci katılmıştır. Deney grubu öğrencileri okuma metinlerini tablet bilgisayar ekranından, kontrol grubu öğrencileri de basılı kitaptan okumuşlardır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasında önemli farklılıklar bulunmadığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın başlangıcında Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü etik kurulu raporu (Ek-1) alınmış ve daha sonra İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek-2) , okul müdürlerinden, beden eğitimi, ders öğretmenlerinden gerekli izinler alınmıştır.

3.1.Araştırma Modeli

Araştırma modeli deneysel modeldir. Bu araştırmada "Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen" kullanılmıştır. Bu deneysel modelde, tüm gruplar için ön test ölçümü aynı zamanda yapılmış daha sonra deney gruplarında fiziksel etkinlik kartları ve oyun konsollu hareket etkinlikleri ve hem fiziksel etkinlik kartları hem de oyun konsollu hareket etkinlikleri uygulanmış ve son testler tüm gruplarda yine aynı şekilde uygulanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini dikkat, ekran ve kağıt okuma bağımsız değişkenlerini de fiziksel etkinlik kartları ve oyun konsollu hareket etkinlikleri oluşturmaktadır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, İstanbul ili Beykoz ilçesine bağlı, bir devlet ortaokuluna devam eden 10-11 yaşındaki öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem grubu 5. sınıf öğrencilerinden basit seçkisiz yöntem ile seçilen toplam 112 öğrencidir. Araştırmaya, daha önce Xbox 360 oyun konsolu kullanmamış, nörolojik, işitsel görsel ve ortopoedik problemi olmayan öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır katılmak istemeyenler dahil edilmemiştir. . Araştırmaya katılmak isteyen çocukların velilerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve çalışma planı anlatılmıştır veli onam formu (Ek-3) doldurması istenmiştir. Uzun süren yaralanma, hastalık veya başka bir nedenler ile 4 ders katılamama araştırmadan çıkarılma kriteri olarak belirlenmiştir. Araştırma örneklemi 28 fiziksel etkinlik kartları çalışma grubu, 28 oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu, 28 fiziksel etkinlik kartları ve oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu ve 28 kontrol grubu olmak üzere toplam 112 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, 2 Nisan 2019 – 14 Haziran 2019 tarihleri arasında yapılmıştır.

Gruplarda bulunan öğrenci sayıları ve cinsiyete göre dağılımı tablo 3.1'de verilmiştir:

Tablo 3.1. Örneklemin Gruplara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız	Yüzde	Erkek	Yüzde	Toplam	Yüzde
Fiziksel Etkinlik Grubu	12	%10,72	16	%14,27	28	%25
Oyun Konsollu Hareket Grubu	11	%9,75	17	%15,17	28	%25
Fiziksel Etkinlik- Oyun Konsollu Hareket Grubu	15	%13,5	13	%11,6	28	%25
Kontrol Grubu	16	%14,27	12	%10,72	28	%25
Toplam	54	%48,31	58	51,76	112	%100

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel etkinlik grubundaki çocukların %10,72'sini (n=12) kız, %14,27'sini (n=16) erkek çocuklar; oyun konsollu hareket grubundaki çocukların %9,75'ini (n=11) kız, %15,17'sini (n=17) erkek çocuklar; fiziksel etkinlik-oyun konsollu hareket grubundaki çocukların %13,5'ini (n=15) kız, %11,6'sını (n=13) erkek çocuklar; kontrol grubundaki çocukların %14,27'sini (n=16) kız, %10,72'sini (n=12) erkek çocuklar oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında verilerin toplanması için; Kişisel Bilgi Formu, Bourdon Dikkat Testi (Harf Formu) ve Okuma Hızı testi kullanılmıştır. Ölçeklere ait bilgiler aşağıda verilmiştir:

Testler günün aynı saatlerinde öğrenciler dinlenik iken, testler hakkında bilgi verildikten sonra sessiz bir odada uzman tarafından uygulanmıştır. Çocukların testleri öğrenmemeleri için birbirlerini izlemelerine izin verilmemiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmaya katılan sporcuların yaş, cinsiyet, sınıf gibi özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır (Ek 4.).

3.3.2. Bourdon Dikkat Testi (Harf Formu)

Bourdon Dikkat Testinin en son kullanılan şekil Bourdon tarafından 1955 yılında geliştirilmiştir. Testin özgün adı; "Bourdon Attention Test." Bourdon, testi iki formdan oluşturmuştur. Kaymak (2003)'ın aktardığına göre, birincisi belli harfleri karışık kitap harfleri arasından bulma ve işaretleme; ikincisi ise belli figürleri, karışık olarak verilmiş figürler arasından bulma ve işaretleme şeklindedir. Test kesintisiz bir dikkat yönelimini gerektirmektedir. Testin uygulanması sırasında benzer işlemler sürekli tekrarlanır (örn. belli harfleri diğer harflerin arasından bulmak gibi) (Wagner, 1990).

Harf formu iki sayfadan oluşmaktadır. Her iki sayfada da 1140 kitap harfi bulunmaktadır. Yani testin harf formu toplam 2280 harften oluşmaktadır. Testin şekil formu bir sayfadan oluşmakta ve bu sayfada toplam 450 adet küçük şekil yer almaktadır. Şekil formunda da tüm şekillerin arasından belli şekillerin bulunması istenmektedir. Testin uygulanması için belirlenmiş bir yaş sınırı yoktur. Ancak çocukların harfleri tanıma becerisine ulaşmış olmaları gerekmektedir. Belirlenmiş bir zaman sınırı da yoktur. Testin değerlendirilmesinde zaman, doğru sayısı ya da hata sayısı dikkate alınabilir. Uygulayıcı belli bir zaman içerisinde (örn. 5 dakika) çocukların kaç tane doğru cevap işaretlediğini sayarak değerlendirme yapabilir. Çocukların işaretlemesi gereken harflerden ya da şekillerden kaç tane doğru işaretlediğini sayabilir. Ya da çocukların işaretlemesi gereken harfler ya da şekiller dışında başka bir harfi ya da şekli işaretleyip işaretlemediğine de bakabilir. Oluşturulmuş bir şablon yoktur. Uygulayıcı hangi harflerin ya da şekillerin işaretlenmesi gerektiğini kendi belirleyebilir ve kendi şablonunu oluşturabilir. Bu araştırmada Bourdon Dikkat Testinin Harf Formu kullanılmıştır. Yurt dışında Bourdon Dikkat Testi için belirtilen bir geçerlilik güvenirlik çalışmasına rastlanmamıştır. Türkiye'de yapılan geçerlik güvenirlik çalışması, 2001-2002 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Demirlibahçe İlköğretim okuluna devam eden 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden 150 kişiye “test tekrar test güvenirliği yöntemi” ile uygulanmış, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak test edilmiştir (r=.937) (Özaydın, 1984; Kaymak, 2003; Bates and Lemay, 2004).

Testin Uygulaması

Test uygulamasında aynı işlem sürekli tekrarlanır. Uygulayıcı hangi harflerin işaretlenmesini istediğini kendisi belirleyebilir. Örneğin "Önünüzdeki sayfada bulunan bütün a, b, d ve g harflerini kurşun kalemle işaretleyiniz." Testin süresi ilkokul öğrencileri için 9 dk'dır.

Testin Puanlaması

Standart bir puanlaması yoktur. Kişinin tüm işaretledikleri sayılır ve işaretlemedikleri kırmızı kalemle belirtilir. Eğer işaretlemediği harfler fazla olursa dikkat gücüyle ilgili şüphelenilir. İlk bölümde yanlış/eksik işaretleme çok ise odaklama probleminden kaynaklı olduğu, orta bölümde yanlış/eksik işaretleme çok ise dikkatinin dağılmakta olduğu ve seçici dikkat sorunu yaşadığı, son bölümde yanlış/eksik işaretleme çok ise veya yetiştirememişse psikomotor hızın yavaş ya da dikkat süresinin kısa olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.3.3. Okuma Hızı ve Doğru Okuma Becerisine Ait Verilerin Toplanması

Okuma hızı ve doğru okuma için, okuduğunu anlama başarısının ölçülmesinde kullanılan metin kağıt ve ekran üzerinden gruplara ikinci defa sesli olarak okutulmuş ve okumaları video kamera kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Daha sonra video kayıtları dinlenerek öğrencilerin okuma hızları ve doğru okuma yüzdeleri hesaplanmıştır. Doğru okuma, 1 dakikada doğru okunan kelimelerin toplam okunan kelimeye oranı; Okuma hızı ise 1 dakikada doğru okunan kelime sayısı olarak hesaplanmıştır (Rasinski, 2010).

3.4 Uygulanan Ders Programları

Fiziksel Etkinlik Kartları ve Oyun Konsollu Hareket Etkinlikleri (8 hafta- haftada 2 gün- günde 45 dakika- toplam 720 dakika) olarak uygulanmıştır. Sağlık açısından risk içermeyen uygulama etkinlikleri belirlenmiştir. Kontrol grubu

3.4.1. Fiziksel Etkinlik Kartları

Ortaokul düzeyinde "hareket yetkinliği" gelişimindeki temel amaç; öğrencilerin, ilkokulda edindikleri temel ve birleştirilmiş hareket becerilerini "bireysel, takım, raket, su sporları, dans, doğa ve macera etkinlikleri" gibi farklı spor ve fiziksel etkinlik gruplarına ait hazırlayıcı oyunlarda kullanmaları ve geliştirmeleridir. Ortaokul düzeyinde, öğrencilerin farklı hareket gruplarından birçok sporun ve fiziksel etkinliğin hareket becerilerini deneyimlemeleri ve geliştirmeleri önceliklidir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişim özellikleri, özellikle 5-7. sınıflar arasında sporların ve etkinliklerin doğrudan müsabaka formları üzerinde çalışmaları yerine (hareket becerileri karmaşık olan spor/etkinlikler için), bunlara "hazırlayıcı oyunları" uygulamalarını gerektirmektedir. Sekizinci sınıftan itibaren ise doğrudan sporları oluşturan beceriler üzerinde çalışılabilir. Buna ek olarak öğrenciler 5-8.

sınıflar düzeyinde farklı spor ve etkinlik gruplarına ait hareket becerilerini geliştirirken bunlarla ilgili "kavramları, ilkeleri, stratejileri ve taktikleri" de öğrenmelidirler. (MEB, 2013)

3.4.2. Xbox Kinect

Microsoft Xbox 360 ve Windows uyumlu Kinect sensoru son derece gelişmiş algılama sensor donanımları içermektedir; derinlik kamera sensorü, RGB kamera sensorü, dörtlü mikrofon grubu ile üç boyutlu şekilde hareketleri belirtilen aralıklarla yakalama, yüz tanıma ve ses algılama imkanı sunmaktadır (Zhang, 2012). Kinect yazılım geliştirme kitinde bir iskelet, insan vücudundaki bulundukları yerlere göre numaralandırmış 20 adet eklemden oluşur ve bu eklemlerin pozisyonları ve uzaklıkları takip edilerek vücut hareketlerini görüntüye işlemektedir. Kinect teknolojisi, ekstra bir oyun/komut denetleyicisine ihtiyaç duymadan mimik, vücut hareketleri ve sesli komutlarla yazılım veya oyun üzerinde kontrol ve etkileşim kurmasını olanak sağlamaktadır.

Çalışmaya başlamadan önce oyun konsolunu kullanarak antrenman yapacak olan deneklere oyun konsolunun kullanımı hakkında bilgilendirme yapılacaktır. Adaptasyon dönemi boyunca konsolu kullanarak yapacakları hareketleri deneyimlemeleri sağlanmıştır.



3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılması planlanan ölçekler için ilgili araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (Ek 1, Ek 2, Ek 3). Etik kurul onayından sonra verilerin toplanması için gerekli kurumlardan da izin alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra çalışma kapsamında kullanılacak veri toplama

araçları öğrencilere dinlenme saatlerinde araştırmacı tarafından gönüllülük esası dikkate alınarak uygulanmıştır. Ölçeklerin doldurulmasına ilgili bilgiler araştırmacı tarafından öğrencilere verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler öncelikle puanlanmış ve araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra analiz için SPSS 22 (Statistic Packet For Social Sciences) programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde grup değişkenlerine göre ön testlere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve ön testlerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi kullanılarak bakılmıştır. Normal dağılıma uygun verilerin Grup içindeki ölçümler arasındaki farkları incelemek için ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. çalışma ve kontrol gruplarının 8 derslik çalışmalar sonrasında elde edilen puan artışlarının farklı olup olmadığını test etmek amacı ile dikkat için parametrik olmayan Kruskal- Wallis testi, kağıt ve ekran okuma için ANOVA ve gruplar arasında farkın yönünü tespit etmek için Tukey HSD testleri uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle grup değişkenine göre ön test puanları, gruplara ait dikkat, ekran ve kağıt okuma puanları ve bu puanların normal dağılıma uygun olup olmadığına dair analizler verilmiştir. Daha sonra grupların ön test - son test puanlarının grup içi karşılaştırmalarına ilişkin bulgular sunulmuş, ardından da gruplar arasındaki karşılaştırmaya ilişkin analizler verilmiştir.

Tablo 4.1. Grupların Dikkat, Ekran ve Kağıt Okuma Ön Test Sonuçlarının tanımlayıcı istatistikleri ve normal dağılım analizleri

	Gruplar	n	x	ss	p
Dikkat Ön Test	**Fiziksel Etkinlik Grubu**	28	105,75	8,78	,002
	Oyun Konsollu Hareket grubu	28	110,03	7,02	,002
	Fiziksel Etkinlik-Oyun Konsollu Hareket grubu	28	107,10	12,55	,000
	Kontrol grubu	28	111,28	7,87	,006
Kağıt Ön Test	**Fiziksel Etkinlik Grubu**	28	249,00	64,90	,426
	Oyun Konsollu Hareket grubu	28	246,28	48,63	,401
	Fiziksel Etkinlik-Oyun Konsollu Hareket grubu	28	243,53	42,85	,136
	Kontrol grubu	28	252,82	47,71	,461
Ekran Ön Test	**Fiziksel Etkinlik Grubu**	28	266,39	57,99	0,16
	Oyun Konsollu Hareket grubu	28	243,14	51,07	,490
	Fiziksel Etkinlik-Oyun Konsollu Hareket grubu	28	239,10	44,00	,929
	Kontrol grubu	28	265,28	41,50	,719

P<0,05

Tablo 4.1'deki dikkat testinde; fiziksel etkinlik grubunun puan ortalaması 105,75; oyun konsollu hareket grubunun puan ortalaması 110,03; fiziksel etkinlik ve oyun konsollu hareket grubunun puan ortalaması 107,10 ve kontrol grubunun puan ortalaması 111,28 olarak hesaplanmıştır. Grupların Dikkat testi puanları Kağıt okuma testinde ise fiziksel etkinlik grubunun puan ortalaması 249,00; oyun konsollu hareket grubunun puan ortalaması 246,28; fiziksel etkinlik ve oyun konsollu hareket grubunun puan ortalaması 243,53 ve kontrol grubunun puan ortalaması 252,82 olarak hesaplanmıştır. Ekran okuma testinde ise fiziksel etkinlik grubunun puan ortalaması 266,39; oyun konsollu hareket grubunun puan ortalaması 243,14; fiziksel etkinlik ve oyun konsollu hareket grubunun puan ortalaması 239,10 ve kontrol grubunun puan ortalaması 265,28 olarak bulunmuştur.

4.1. Grupların dikkat, kağıt ve ekran okuma ön test sonuçlarına ilişkin veriler

Bu bölümde grupların dikkat, kağıt ve ekran okuma ön test sonuçlarına ilişkin varyans analizi sonuçları verilecektir.

Tablo 4.2. Grupların Dikkat, Ekran ve Kağıt Okuma Ön Test Sonuçlarına İlişkin Değerlendirmeler

	Varyans Kaynağı	Katsayı toplamı	Sd	Katsayı ortalaması	F	p
Dikkat Ön Test	**Gruplar Arasında**	549,17	3	183,05	2,114	,103
	Gruplar İçinde	9352,60	108	86,59		
Kağıt Ön Test	**Gruplar Arasında**	1318,32	3	439,44	,164	,920
	Gruplar İçinde	288648,78	108	2672,67		
Ekran Ön Test	**Gruplar Arasında**	17347,46	3	5782,48	2,402	,072
	Gruplar İçinde	260036,50	108	2407,74		

P<0,05* p<0,01**

Tablo 4.2.'de grupların dikkat, kağıt ve ekran okuma ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır p>0,05).

4.2. Grupların ön-son test değerlendirmelerinin karşılaştırılması

Bu bölümde grupların dikkat, kağıt ve ekran okuma ön-son test değerlerini ilişkili Örneklem t Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.3. Fiziksel Etkinlik Grubu Dikkat Ön- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ölçümler	n	X	Ss	sd	t	p
Fiziksel Etkinlik Grubu	Dikkat Ön Test	28	105,75	8,78	27	-2,27	,031*
	Dikkat Son Test	28	110,39	5,36			

P<0,05,p<0,01

Tablo 4.3'te fiziksel etkinlik grubunun dikkat testi ön-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (t=-2,27) (p<0,05). Fiziksel etkinlik grubunun dikkat testi ön test puan ortalaması X ön=105,75 olarak, son test puan ortalaması ise X son=110,39 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.4. Oyun Konsollu Hareket Grubu Dikkat Ön- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ölçümler	n	X	ss	Sd	t	P
Oyun Konsollu Hareket Grubu	Dikkat Ön Test	28	110,03	7,02	27	-4,17	,000*
	Dikkat Son Test	28	116,21	3,28			

P<0,05*p<0,01**

Tablo 4.4'te oyun konsollu hareket grubundan elde edilen dikkat ön test puan ortalaması X ön=110,03 olarak, son test puan ortalaması ise X son=116,21 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin elde edilen t değerinin (t=-4,17) p<0.05 düzeyinde anlamlı olduğu (p<,05) görülmüştür.

Tablo 4.5. Fiziksel Etkinlik-Oyun Konsollu Hareket Grubu Dikkat Ön- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ölçümler	n	x	Ss	sd	t	p
Fiziksel Etkinlik-Oyun Konsollu Hareket Grubu	Dikkat Ön Test	28	107,10	12,55	27	-6,19	,018*
	Dikkat Son Test	28	113,67	5,44			

P<0,05*p<0,01**

Tablo 4.5'te fiziksel etkinlik kartları ve oyun konsollu hareket grubundan elde edilen dikkat ön test puan ortalaması X ön=107,10 olarak, son test puan ortalaması ise X son=113,67 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin elde edilen t değerinin (t=-6,19) p<0,05 düzeyinde anlamlı olduğu (p<,05) görülmüştür.

Tablo 4.6. Kontrol Grubu Dikkat Ön- Son Test İlişkili Örneklem t Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ölçümler	N	x	Ss	sd	t	p
Kontrol Grubu	Dikkat Ön Test	28	111,28	7,87	27	-,619	,541
	Dikkat Son Test	28	112,10	5,49			

P<0,05* p<0,01**

Tablo 4.6'da kontrol grubundan elde edilen dikkat ön test puan ortalaması X ön=111,28 olarak, son test puan ortalaması ise X son=112,10 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin elde edilen t değerinin (t=-,619) ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı (p<,05) görülmüştür.

Tablo 4.7. Fiziksel Etkinlik Grubu Kağıt Okuma Ön- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ölçümler	n	X	ss	sd	t	P
Fiziksel Etkinlik Grubu	Kağıt Okuma Ön Test	28	249,00	64,90	27	-3,26	,003*
	Kağıt Okuma Son Test	28	313,60	70,44			

P<0,05* p<0,01**

Tablo 4.7'de fiziksel etkinlik grubundan elde edilen kağıt okuma ön test puan ortalaması X ön=249,00 olarak, son test puan ortalaması ise X son= 313,60 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin elde edilen t değerinin (t=-3,26) ,05 düzeyinde anlamlı olduğu (p<,05) görülmüştür.

Tablo 4.8.Oyun Konsollu Hareket Grubu Kağıt Okuma Ön- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ölçümler	n	X	ss	sd	t	p
Oyun Konsollu Hareket Grubu	Kağıt Okuma Ön Test	28	246,28	48,63	27	-4,87	,000*
	Kağıt Okuma Son Test	28	312,07	52,40			

P<0,05*p<0,01**

Tablo 4.8'de oyun konsollu hareket grubundan elde edilen kağıt okuma ön test puan ortalaması X ön=246,28 olarak, son test puan ortalaması ise X son= 312,07 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin elde edilen t değerinin (t=-4,87) ,05 düzeyinde anlamlı olduğu (p<,05) görülmüştür.

Tablo 4.9. Fiziksel Etkinlik - Oyun Konsollu Hareket Grubu Kağıt Okuma Ön- Son Test İlişkili Örneklem t Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ölçümler	n	x	ss	sd	t	p
Fiziksel Etkinlik-Oyun Konsollu Hareket Grubu	Kağıt Okuma Ön Test	28	243,53	42,85	27	-4,89	,000*
	Kağıt Okuma Son Test	28	303,03	44,16			

P<0,05*p<0,01**

Tablo 4.9'de fiziksel etkinlik kartları ve oyun konsollu hareket grubundan elde edilen kağıt okuma ön test puan ortalaması X ön=243,53 olarak, son test puan ortalaması ise X son= 303,03 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin elde edilen t değerinin (t=-4,89) ,05 düzeyinde anlamlı olduğu (p<,05) görülmüştür.

Tablo 4.10. Kontrol Grubu Kağıt Okuma Ön- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ölçümler	n	x	ss	sd	t	P
Kontrol Grubu	Kağıt Okuma Ön Test	28	252,82	47,71	27	-2,66	,013*
	Kağıt Okuma Son Test	28	385,92	44,90			

P<0,05*p<0,01**

Tablo 4.10'da kontrol grubundan elde edilen kağıt okuma ön test puan ortalaması X ön=252,82 olarak, son test puan ortalaması ise X son= 385,92 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin elde edilen t değerinin (t=-2,66) ,05 düzeyinde anlamlı olduğu (p<,05) görülmüştür.

Tablo 4.11. Fiziksel Etkinlik Grubu Ekran Okuma Ön- Son Puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	Ölçümler	n	x	ss	sd	t	p
Fiziksel Etkinlik Grubu	Ekran Okuma Ön Test	28	266,39	57,99	27	-1,48	,149
	Ekran Okuma Son Test	28	291,71	66,52			

P<0,05*p<0,01**

Tablo 4.11'de fiziksel etkinlik kartları çalışma grubundan elde edilen ekran okuma ön test puan ortalaması X ön=266,39 olarak, son test puan ortalaması ise X son= 291,71 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin elde edilen t değerinin (t=-1,48) ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı (p<,05) görülmüştür.

Tablo 4.12. Oyun Konsollu Hareket Grubu Ekran Okuma Ön- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ölçümler	n	x	ss	sd	t	P
Oyun Konsollu Grubu	Ekran Okuma Ön Test	28	243,14	51,071	27	-4,68	,000*
	Ekran Okuma Son Test	28	304,35	55,307			

P<0,05*p<0,01**

Tablo 4.12'de oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubundan elde edilen ekran okuma ön test puan ortalaması X ön=243,14 olarak, son test puan ortalaması ise X son= 304,35 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin elde edilen t değerinin (t=-4,68) ,05 düzeyinde anlamlı olduğu (p<,05) görülmüştür.

Tablo 4.13. Fiziksel Etkinlik - Oyun Konsollu Hareket Grubu Ekran Okuma Ön- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ölçümler	n	x	ss	sd	t	P
Fiziksel Etkinlik-Oyun Konsollu Grubu	Ekran Okuma Ön Test	28	239,10	44,00	27	-5,26	,000*
	Ekran Okuma Son Test	28	304,21	54,11			

P<0,05*p<0,01**

Tablo 4.13'te fiziksel etkinlik kartları- oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubundan elde edilen ekran okuma ön test puan ortalaması X ön=239,10 olarak, son test puan ortalaması ise X son= 304,21 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin elde edilen t değerinin (t=-5,26) ,05 düzeyinde anlamlı olduğu (p<,05) görülmüştür.

Tablo 4.14. Kontrol Grubu Ekran Okuma Ön- Son Test İlişkili Örneklem t Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ölçümler	n	x	ss	sd	t	p
Kontrol Grubu	Ekran Okuma Ön Test	28	265,28	41,50	27	-,943	,354
	Ekran Okuma Son Test	28	277,28	56,37			

P<0,05*p<0,01**

Tablo 4.14'te kontrol grubundan elde edilen ekran okuma ön test puan ortalaması X ön=256,28 olarak, son test puan ortalaması ise X son= 277,28 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin elde edilen t değerinin (t=-,943 ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı (p<,05) görülmüştür.

4.3. Grupların Dikkat, Ekran ve Kağıt Okuma Son Test Sonuçlarına İlişkin N, $\bar{X}$ ve Ss Değerlerinin karşılaştırmaları

Bu bölümde grupların Dikkat, Ekran ve Kağıt Okuma Son Test Sonuçlarına İlişkin N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri ve son testlerin karşılaştırmaları verilecektir.

Grupların dikkat, kağıt ve ekran okuma son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için varyans analizi kullanılmış ve ilgili sonuçlar tablo 4.15'da verilmiştir.

Tablo 4.15. Grupların Dikkat, Ekran ve Kağıt Okuma Son Test Aritmetik Ortalamaları

	Gruplar	n	x	ss
Dikkat Son Test	Fiziksel Etkinlik Grubu	28	110,39	5,36
	Oyun Konsollu Hareket Grubu	28	116,21	3,28
	Fiziksel Etkinlik- Oyun Konsollu Hareket Grubu	28	113,67	5,44
	Kontrol Grubu	28	112,10	5,49
Kağıt Son Test	Fiziksel Etkinlik Grubu	28	313,60	70,44
	Oyun Konsollu Hareket Grubu	28	312,07	52,40
	Fiziksel Etkinlik- Oyun Konsollu Hareket Grubu	28	303,03	44,16
	Kontrol Grubu	28	285,92	44,90
Ekran Son Test	Fiziksel Etkinlik Grubu	28	291,71	66,52
	Oyun Konsollu Hareket Grubu	28	304,35	55,30
	Fiziksel Etkinlik- Oyun Konsollu Hareket Grubu	28	304,21	54,11
	Kontrol Grubu	28	277,28	56,37

Tablo 4.15' teki dikkat testinde; fiziksel etkinlik grubunun puan ortalaması 110,39; oyun konsollu hareket grubunun puan ortalaması 116,21; fiziksel etkinlik ve oyun konsollu hareket grubunun puan ortalaması 113,67 ve kontrol grubunun puan ortalaması 112,10 olarak hesaplanmıştır. Kağıt okuma testinde ise fiziksel etkinlik grubunun puan ortalaması 313,60; oyun konsollu hareket grubunun puan ortalaması 312,07; fiziksel etkinlik ve oyun konsollu hareket grubunun puan ortalaması 303,03 ve kontrol grubunun puan ortalaması 285,92 olarak hesaplanmıştır. Ekran okuma testinde ise fiziksel etkinlik grubunun puan ortalaması 291,71;

oyun konsollu hareket grubunun puan ortalaması 304,35; fiziksel etkinlik ve oyun konsollu hareket grubunun puan ortalaması 304,21 ve kontrol grubunun puan ortalaması 277,28 olarak bulunmuştur.

Grupların dikkat, kağıt ve ekran okuma son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için varyans analizi kullanılmış ve ilgili sonuçlar tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Grupların Dikkat Son Test Farkı Kruskal-Wallis Sonuçları

	Grup	N	Std.	sd	X2	p
Dikkat Son-Ön Test Fark	Fiziksel Etkinlik Kartları	28	68,73	3	16,10	,001*
	Oyun Konsollu Hareket	28	62,84			
	Fiziksel Etkinlik- Oyun Konsollu Hareket	28	58,23			
	Kontrol	28	36,20			

P<0,05*p<0,01**

Tablo 4.16' da dikkat son test puan farklarına gruplara göre bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Çalışma gruplarının lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4.17. Grupların Kağıt ve Ekran Okuma Son-Ön Test Farkı Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Kağıt Son-Ön Test Fark	Gruplar Arasında	19765,92	3	6588,64	1,07	,364
	Gruplar İçinde	662921,07	108	6138,15		
Ekran Son-Ön Test Fark	Gruplar Arasında	88245,35	3	29415,11	6,11	,001*
	Gruplar İçinde	519276,50	108	4808,11		

P<0,05*p<0,01**

Tablo 4.17'de ekran okuma son-ön test puan farkında gruplara göre anlamlı farklılığın olduğu, kağıt okuma son-ön test puan fakrında gruplara göre anlamlı bir farklılığın olmadığı

bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc testi olarak Tukey HSD analizi uygulanmış ve sonuçları tablo 4.19'da verilmiştir.

4.18. Gruplara Göre Kağıt Okuma Son Test Puanlarına İlişkin Tukey HSD Analizi Sonuçları

(I) Grup	(J) Grup	Ortalamalar Arası Fark	Std. Hata	p
Fiziksel Etkinlik grubu	Oyun Konsollu Hareket grubu	-1,17	20,93	1,000
	Fiziksel Etkinlik- Oyun Konsollu Hareket grubu	5,10	20,93	,995
	Kontrol grubu	31,50	20,93	,438
Oyun Konsollu Hareket Grubu	Fiziksel Etkinlik grubu	1,17	20,93	1,000
	Fiziksel Etkinlik- Oyun Konsollu Hareket	6,28	20,93	,991
	Kontrol grubu	32,67	20,93	,405
Fiziksel Etkinlik- Oyun Konsollu Hareket grubu	Fiziksel Etkinlik grubu	-5,10	20,93	,995
	Oyun Konsollu Hareket grubu	-6,28	20,93	,991
	Kontrol grubu	26,39	20,93	,590
Kontrol grubu	Fiziksel Etkinlik grubu	-31,50	20,93	,438
	Oyun Konsollu Hareket grubu	-32,67	20,93	,405
	Fiziksel Etkinlik- Oyun Konsollu Hareket	-26,39	20,93	,590

P<0,05*p<0,01**

Tablo 4.18'deki kağıt okuma son test puanları üzerinde yapılan Tukey HSD analizi sonuçları incelendiğinde; fiziksel etkinlik kartları, oyun konsollu hareket etkinlikleri, fiziksel etkinlik kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu ve kontrol grubu arasında kağıt okuma gelişiminde anlamlı derecede (p<,05) fark bulunmamıştır.

Tablo 4.19. Grupların Ekran Okuma Ön Test - Son Test Puan Farklarının Tukey HSD Analizi Sonuçları

(I) Grup	(J) Grup	Ortalamalar Arası Fark	Std. Hata	p
Fiziksel Etkinlik grubu	Oyun Konsollu Hareket grubu	-36,32	18,53	,210
	Fiziksel Etkinlik- Oyun Konsollu Hareket grubu	-40,21	18,53	,138
	Kontrol Grubu	28,25	18,53	,427
Oyun Konsollu Hareket grubu	Fiziksel Etkinlik grubu	36,32	18,53	,210
	Fiziksel Etkinlik- Oyun Konsollu Hareket grubu	-3,89	18,53	,997
	Kontrol grubu	65,57	18,53	,004*
Fiziksel Etkinlik- Oyun Konsollu Hareket grubu	Fiziksel Etkinlik- Oyun Konsollu Hareket grubu	40,21	18,53	,138
		3,89	18,53	,997
	Kontrol grubu	68,46	18,53	,002*
Kontrol grubu	Fiziksel Etkinlik grubu	-28,25	18,53	,138
	Oyun Konsollu Hareket grubu	-65,57	18,53	,004*
	Fiziksel Etkinlik- Oyun Konsollu Hareket grubu	-68,46	18,53	,002*

P<0,05*p<0,01**

Tablo 4.19'daki ekran okuma son test puanları üzerinde yapılan Tukey HSD analizi sonuçları incelendiğinde; oyun konsollu hareket etkinlikleri ve fiziksel etkinlik kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu ve kontrol grubu arasında ekran okuma gelişiminde anlamlı derecede (p<,05) fark bulunmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ

5. 1. Yargı

Araştırmanın birinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları çalışma grubunun dikkat son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre fiziksel etkinlik kartları çalışmaları dikkat düzeyinin artması için olumludur.

Araştırmanın ikinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 10-11 yaş çocuklarda oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubunun dikkat son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışmaları dikkat düzeyinin artması için olumludur.

Araştırmanın üçüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubunun dikkat son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre fiziksel etkinlik kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışmaları dikkat düzeyinin artması için olumludur.

Araştırmanın dördüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 10-11 yaş çocuklarda kontrol grubunun dikkat son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın beşinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları çalışma grubunun kağıt okuma son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre fiziksel etkinlik kartları çalışmaları kağıt okuma düzeyinin artması için olumludur.

Araştırmanın altıncı amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 10-11 yaş çocuklarda oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubunun kağıt okuma son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışmaları kağıt okuma düzeyinin artması için olumludur.

Araştırmanın yedinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubunun kağıt okuma son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre fiziksel etkinlik kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışmaları kağıt okuma düzeyinin artması için olumludur.

Araştırmanın sekizinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 10-11 yaş çocuklarda kontrol grubunun kağıt okuma son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın dokuzuncu amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları çalışma grubunun ekran okuma son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre fiziksel etkinlik kartları çalışmaları ekran okuma düzeyinin artması için olumlu değildir.

Araştırmanın onuncu amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 10-11 yaş çocuklarda oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubunun ekran okuma son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışmaları ekran okuma düzeyinin artması için olumludur.

Araştırmanın on birinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubunun ekran okuma son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre fiziksel etkinlik kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışmaları ekran okuma düzeyinin artması için olumludur.

Araştırmanın on ikinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 10-11 yaş çocuklarda kontrol grubunun ekran okuma son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın on üçüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları, oyun konsollu hareket etkinlikleri, fiziksel oyun kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu ve kontrol grubunun dikkat son test puanları arasında fiziksel etkinlik kartları, oyun konsollu hareket etkinlikleri ve fiziksel etkinlik kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri grupları lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Araştırmanın on dördüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları, oyun konsollu hareket etkinlikleri, fiziksel oyun kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu ve kontrol grubunun kağıt okuma son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Araştırmanın on beşinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 10-11 yaş çocuklarda oyun konsollu hareket etkinlikleri ve fiziksel oyun kartları-oyun konsollu hareket etkinlikleri çalışma grubu lehine ekran okuma son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

5.2. Tartışma

5.2.1. Fiziksel Etkinlik Kartları ve Oyun Konsollu Hareket Etkinliklerinin Öğrencilerin Dikkat Gelişimine Etkisi

Yapılan çalışma sonuçlarında 10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları ve hareket algılayıcı oyun konsolu kullanılarak yapılan etkinliklerde çalışma ve kontrol grubu karşılaştırmalarında, çalışma grubunun dikkat düzeylerinin arttığının, fiziksel etkinlik kartlarındaki ve oyun konsolunda kullanılan oyunların çocukların dikkat gelişimine olumlu etki sağladığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde oyun konsollu hareket etkinliklerinin fiziksel etkinlik kartları kadar enerji harcamasına katkı sağladığı görülmüştür. Graves, Ridgers ve Stratton (2008) Çalışmalarının amacı Nintendo Wii'de aktif video oyunları oynarken üst ekstremite ve toplam vücut hareketinin ergenlerin enerji harcamasına katkısını incelenmesi olarak belirtilmiştir. Normal video oyunlarına kıyasla, Wii'deki aktif oyun, ergen erkek ve kız çocuklarında toplam vücut ve üst ekstremite hareketini önemli ölçüde arttırmıştır. Bu, katılımcıların ayakları üzerinde durması ve oyunları oynamak için kablosuz el uzaktan kumandası kullanmasının, enerji harcamalarındaki artış ve kalp atış hızını sedanter oyunlardan çok daha büyük bir sonucu olduğunu göstermiştir. Bu sebeple enerji kullanımı açısından fiziksel etkinlik kartları ve oyun konsollu hareket etkinlikleri benzerlik göstermektedir.

Mark ve diğerleri (2008) yılında yaptığı literatür taramasında, interaktif oyun ve fiziksel aktivite konusundaki mevcut araştırmaların, artan enerji harcaması ve sağlıkla ilgili kondisyon iyileştirme örneklerinin olduğunu bulmuştur. Çalışmalarda bizim çalışmamıza benzer olarak, interaktif oyun konsolunun ve fiziksel aktivite gruplarının kontrol gruplarına göre anlamlı farklılıklarını da bulmuşlardır.

Altun (2017)'un fiziksel etkinlik kartları ile zeka oyunlarının ilkokul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında fiziksel etkinlik grubunda dikkat arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Kanbir (2018)'in fiziksel etkinlik kartlarının ortaokul öğrencilerinin dikkat ve problem çözme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında fiziksel etkinlik karlarındaki oyunların öğrencilerin dikkatlerine olumlu anlamda bir etkisinin olduğu görülüp, çalışma grubunun ön ve son test sonuçları karşılaştırmasında farklılık bulunmuştur. Dikkat testinden çalışma ve kontrol grup öğrencilerinin ön test ile son test puanları karşılaştırılmış olup çalışma grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Karaduman (2004), 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat düzeylerini incelediği çalışmasında, dikkat toplama eğitim uygulamasının ön ve son testinde anlamlı farklılıklar olduğunu tespit

ederek, dikkat ve konsantrasyonun bu eğitim ile artabileceğini saptamıştır. Orhan (2008), sekiz haftalık eğitsel oyun eğitimi sonunda, d2 dikkat testi performans puanlarına bakıldığında, genel olarak eğitsel oyun eğitiminin etkisini incelediği çalışmasında, eğitsel oyunun dikkat ve konsantrasyon düzeyine olumlu etkileri olduğu saptamıştır. Dikkat üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde Tunç (2013), 14-15 yaş grubu ile yaptığı çalışmada, örneklem grubunun dikkat düzeylerini incelemeyi amaçlamış ve golf egzersizlerinin dikkat düzeyini arttırdığını tespit etmiştir. Sonuçlar çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Akıncınlı (2005) ise 8 yaş grubu ile yaptığı çalışmasında hareket eğitiminin dikkat düzeyini arttırdığını tespit etmiştir. Akandere ve arkadaşlarının (2010), beden eğitimi dersinde, oyun eğitimlerinin dikkat düzeyi üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmalarında; deney grubunun dikkat düzeylerinde, kontrol grubuna oranla artış tespit edilmiştir. Sonuçlar çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Piyano eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yetisine etkisi isimli çalışmasında, piyano eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yetisine olumlu yönde katkıda bulunduğunu saptamıştır (Demirova 2008). Çocuklarda dikkat eğitimi ile ilgili yapılan bir araştırmanın sonucuna göre; dikkat eğitimi alan gruptaki öğrencilerin görsel ve işitsel dikkatlerinde gelişme olduğu belirlenmiştir (Clikeman ve ark 1999). İlköğretim çağında öğrencilerin düzenli yapılan sporun dikkat üzerine etkisinin araştırılması isimli çalışmada, ilköğretim öğrencilerin bulgularına bakıldığında spor yapanların spor yapmayanlara oranla %83 daha dikkatli olduğu yapılan testlerle saptanmıştır (Adsız 2010). Sonuçlar çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Johnson ve diğerleri (2014), yeni teknolojilerin eğitim ve öğretimde kullanılmasın ışık tutan 2015 Horizon raporunda oyunlaştırmanın hem K-12 hem de yükseköğretimde dün geçtikçe ilgi gören ve yüksek potansiyele sahip bir konu haline geldiğini vurgulamıştır. Oyunlaştırma kuramsal olarak oyun ve motivasyon modellerine dayandırılmaktadır. Bir başarı karşılığında kazanılan rozetler; süreçte gittikçe zorlaşan, farklı mücadeleler barındıran düzeyler; oyuncuların birbirleriyle yarışarak skor bilgilerine göre yerleştirildikleri liderlik tabloları; işbirliği içinde çalışarak birbirlerine hediye göndermeleri gibi oyuna ait öğeler sınıf ya da çevrimiçi öğrenme ortamlarına aktarılarak öğrenenler öğrenme ortamlarına çekilmektedir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin hala yoğun olarak kullanıldığı okullarda eğitim etkililiğinin artırılması için oyunlaştırmanın kullanılması faydalı olacaktır. Öğrencinin performansını iyileştirme öğretmenlere düşen görevlerden biridir. Bu amaçla oyuncu tipleri ölçekleriyle oyunlaştırılmış öğretim programları kullanılabilir. Öğrenciye göre sıkıcı olan konular oyun elementlerinin derse entegre edilmesi ile motivasyonu artırabilir. Oyunlaştırma öğretmenlerin

kendilerini ve performanslarını güncelleştirmelerini sağlamaya yarayan bir fırsat olabilir. Okulların bütçeleri ve teknolojik olanakları çerçevesinde standartlaştırılıp oyunlaştırılmış bir performans sistemi milli eğitimin kalitesinde olumlu etki sağlayabilir. Bu oyunlaştırılmış sistem ile öğretmenlerden beklenen davranışlar kontrol edilebilir. Bu sistemde kazandıkları başarılara göre öğretmenlere puanlar verilip seviye basamaklarında yükselmeleri sağlanabilir (Şahin ve Samur, 2017).

Ticari bir oyun olan Xbox ile çeşitli dayanıklılık, güç ve hareketlilik unsurlarının yanı sıra koordinasyon, çalışma hafızası, engelleme, dikkat, eylem hızı ve eylem planlaması gibi aktiviteler yapılmaktadır. Okul çocuklarını içeren bir pilot çalışmada, Xbox oyun konsollu hareket etkinliklerinin bilişsel esneklik üzerindeki akut etkiler bulunmuştur (Benzing ve diğerleri, 2016). Addo ve diğerleri (2013) Kinect ile oluşturulan sanal öğrenme ortamının pratik yapma ve kayıt imkânı ile zihin gücünü somutlaştırarak arttırdığı belirtilmiştir. Sonuçlar çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Benzing ve Schmidt (2017) 8-12 yaş arası dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda yaptıkları çalışmada, Xbox kullanman bilişsel ve fiziksel antrenman kombinasyonu üzerindeki etkililiği hakkında bir fikir vermesini amaçlamıştır. Xbox oyun konsolu hareket etkinliklerinin bilişsel işlevler, spor motor performansı ve DEHB belirtileri üzerindeki olumlu etkileri olduğu sonucuna varmışlardır.

Sosyal bilgiler dersi için yapılan çalışmada İnel (2014), bilgisayar temelli materyallerin öğrencilerin dikkat düzeyine etkisinin tespit edilmeye çalışıldığı deneysel işlemin sonuçlarına bakıldığında, prezi sunumunun, grafiklerin, dijital haritaların, belgesellerin öğrencilerin dikkat düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine derslerde kullanılan animasyon ve müzik klibinin öğrencilerin dikkat düzeyinde artışa neden olduğu görülmüştür. Ancak, yaşanan bu artışın diğer materyallerde yaşanan artışa oranla nispeten daha az olduğu bulgusu, öğrencilerin dikkat düzeylerine ilişkin gerçekleştirilen deneysel çalışmanın bir başka sonucudur. Eğitimsel yazılımların öğrencilerin dikkat düzeyine pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşan Dion, Roux, Landry, Fuchs, Wehby ve Dupéré (2010'un; video gösterimlerinin diğer multimedya araçlarına nispeten öğrencilerin görsel dikkat düzeylerini daha fazla arttırdığını söylemiştir. Schmidt ve Vandewater (2008) bilgisayar destekli öğretimin öğrenci dikkat düzeylerini arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Murray ve Rabiner (2014), Navarro, Ruiz, Alcade, Marchena ve Aguilar (2001), Rabiner, Murray, Skinner ve Malone (2010)'ın yaptıkları çalışmaların sonuçları da benzerlik göstermektedir. Sonuçlar çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Jansen ve diğerleri (2014) bilişsel görevlerde kısa bir fiziksel aktivite yapılmasının 10 ve 11 yaşlarındaki ilkokul çocuklarında seçici ilgiyi arttırmasına etkisinin incelediği çalışmasında,

hem pasif dinlenmenin hem de fiziksel yoğunluğun, orta şiddette bir fiziksel aktivite arasının verilmesiyle seçici dikkat üzerinde önemli bir olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Yurdakul, ve diğerleri (2012) sekiz yaş grubu çocuklarda hareket eğitiminin dikkat ve hafıza gelişimine etkilerini inceledikleri çalışmada elde edilen sonuca göre; hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ön-son test farklarının istatistiksel olarak anlamlı olmasıdır. Kontrol grubunda elde edilen bu sonuç iki temel nedene dayandırılmıştır: Bunlardan birincisi 8 yaşındaki çocuk doğal olarak büyümekte ve gelişmektedir. Gelişime uygun ortamlarda çocuğun her türlü gelişimi devam etmektedir. Zaten okulun görevi de bu gelişime temel oluşturmaktır. Okula gitmemiş olsa bile bu gelişim olmaktadır. Ancak büyüme ve gelişme sürecinin etkisi farklı ortamlarda farklı sonuçlar oluşturabilmektedir. Kontrol grubundaki ön-son test farklılıkları da bununla ilgili olabileceği belirtilmiştir.

5.2.2. Fiziksel Etkinlik Kartları ve Oyun Konsollu Hareket Etkinliklerinin Öğrencilerin Kağıt Okuma Gelişimine Etkisi

Sert (2010) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında, ilköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlamalarında; öğrencilerin dikkat düzeylerinin yüksek olması okuduğunu anlama başarı puanlarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Sonuç çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Kaya, Koç ve Seher (2015) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada temel yetenek puanları (dil yetenek, akıl yürütme, sayısal test, genel yetenek) ile spor yapma durumu arasında anlamlı fark olup olmadığı durumu incelendiğinde temel yeteneklerden katılımcının dil yeteneği, sayısal test ve genel yetenek boyutlarının puanları ile spor yapma durumu arasında spor yapma lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Çalışmanın sonucuyla çalışmamızın sonucu benzerlik göstermektedir.

2008 yılında Karadağ'ın yetiştirme yurtlarında kalan 13-16 yaş grubu 166 kişi ile ergenlerin fiziksel aktivite düzeyi, ruhsal belirtiler ve yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkileri değerlendirmek amaçlı yaptığı bir çalışmada; sporla uğraşanların yaşam kalitesi puanları daha yüksek, genel ruhsal belirti ve depresyon puanları daha düşük, birine zarar verme ve bir şeyleri kırıp/dökme istekleri daha az, ders çalışma ve kitap/gazete okuma sıklıkları daha yüksek olduğunu bulmuştur ve ergenlerin spora ayırdıkları süre arttıkça ruhsal belirtilerinin şiddetinin

azalmakta olduğu, yaşam kalitesi puanlarının ve arkadaşları ile geçirdikleri sürenin artmakta olduğu ve kendilerini arkadaşları arasında daha başarılı hissettikleri saptanmıştır.

Hillman ve diğerleri (2009) fiziksel aktivitenin öğrencilerin okuma başarısı testi üzerine olan performansı geliştirdiğini tespit etmiştir. Ayrıca akademik müfredat programına entegre edilen günde 30 dakika ve haftada 3 kez olmak üzere, fiziksel aktivitenin akıcı zekâyı (hızlı ve kısa sonuca ulaşabilme) artırdığı ve sosyal çalışmaların başarı testlerindeki performansı geliştirdiği belirlenmiştir (Reed ve diğerleri, 2010). Castelli ve diğerleri, (2007) yaptığı çalışmada üçüncü ve beşinci sınıf çocuklarında fiziksel aktivite matematik performansı ve okuma arasında pozitif bir ilişki olduğunu gözlemlemiştir. Sonuçlar çalışmamız ile benzerlik göstermektedir.

Donnelly ve Lambourne (2011)'in 3 yıllık yürüttüğü sınıf temelli fiziksel aktivite, biliş ve akademik başarı çalışmasında, müfredatta fiziksel etkinlik ile kontrol grubunun ilköğretimin ilk 3 yılında karşılaştırılmasında; müfredatta fiziksel etkinlik lehine akademik başarıda önemli gelişmeler, okuma, matematik ve heceleme puanları için anlamlı farklılık göstermiştir.

Erwin ve diğerleri (2012) okul içinde yapılan fiziksel aktivite programlarına katılımın akademik başarı üzerine olan etkisini değerlendirdikleri çalışmalarına fiziksel aktivitenin matematik ve okuma puanlarına kısa sürede önemli katkılar sağladığını görmüştür.

Kamijo ve diğerleri. (2011) çalışmalarında ergenlik dönemi öncesindeki çocuklara uygulanan 9 aylık fiziksel aktivite programı ile bilişsel becerilerin geliştiğini açıklamıştır.

Fedawa ve Ahn (2013)'ın fiziksel aktivite ve fiziksel uygunluğun çocuk başarılarına ve bilişsel sonuçlarına etkisinin incelendiği çalışmada, fiziksel aktivitenin çocukların matematik başarısı için en büyük etkiye sahip olduğu, ardından IQ ve okuma başarısı üzerinde olumlu bir etki olduğu bulunmuştur.

Yaptığımız araştırmaya benzer sonuçlar veren İngiltere'de yapılan araştırmada her iki cinsiyet için de öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyi artıkça İngilizce okuma başarılarının artığı, Matematik başarılarında ise fiziksel aktivite düzeyi artıkça sadece erkeklerin başarısının arttığı beulunmuştur (Both ve dieğerleri, 2013).

Joshi ve diğerleri (2011)'in çocuk ve ergenlerin fiziksel uygunluk düzeyleri ile akademik başarılarını karşılaştırmayı amaçladıkları çalışmalarında ise fiziksel uygunluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin hem matematik hem de okuma puanlarının fiziksel uygunluk düzeyi düşük olan öğrencilerden yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Coe ve arkadaşları (2006) altıncı sınıf çocuklarına 3 günlük bir fiziksel aktivite hatırlama ölçeği uyguladılar ve dört temel beceride (matematik, fen bilimleri, İngilizce, dünya çalışmaları) Terra Nova'nın standartlaştırılmış test puanlarının akademik performans ilişkisini gözlemlediler.

Fiziksel aktivite bildirmiş olanlara göre okul dışında şiddetli fiziksel aktivite rapor eden çocuklar için çekirdek akademik sınıflarda performans artışı buldular (Coe ve ark. 2006).

Bulgularımıza benzer olarak, yine Keleş ve Alpkaya (2016)'nın yaptıkları araştırmadaki katılımcıları, yaşları 11-12 arasında olan toplam 140 erkek orta okul öğrencisinden, en az 3 yıldır düzenli olarak spor yapan öğrenciler ve diğer 70 tanesi her hangi bir spor programına katılan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise düzenli olarak bir sportif aktiviteye katılan öğrencilerin tüm derslerdeki başarı puanlarının ortalaması, sportif aktiviteye katılmayanlara göre daha yüksek bulunmuş. Matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, beden eğitimi, resim ve müzik dersi puanlarına tek tek bakıldığında yine düzenli sportif aktiviteye katılanların ders başarı notları sportif aktiviteye katılmayan gruptan daha yüksek bulunmuş.

Alpkaya (2019)'da 524 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmasında, fiziksel aktivite ile akademik başarı (fen bilgisi, matematik, tarih, yabancı dil, Türk dili, din kültürü) arasındaki ilişkiyi göz önüne alarak, cinsiyet farklılığına bakılmaksızın fiziksel aktivite ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.2.3. Fiziksel Etkinlik Kartları ve Oyun Konsollu Hareket Etkinliklerinin Öğrencilerin Ekran Okuma Gelişimine Etkisi

Wang, Jiao, Young, Brooks ve Olson (2008), K-12 öğrencilerinin bilgisayar tabanlı ve kağıt-kalem testiyle okuma değerlendirmelerini karşılaştırmak için bir meta-analiz yapmış. Genel olarak, Wang ve ark. (2008), K-12 öğrencileri için okuma başarısı puanlarında bilgisayar tabanlı ve kâğıt ve kalem testi arasında güvenilir bir fark olmadığını tespit etmiştir. Ancak, bu analizler, test ortamlarındaki K-12 öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

Nichols (2016), ekran ve kağıt okumanın iyi öğrenme tasarım uygulamasına yönelik literatür taraması yaptığı çalışmasında ekran ve kâğıttan okuma ile ilgili araştırmalara genel bir bakış sağlamıştır. Nichols (2016)'ın araştırmasının teması, çalışmalar arasında, ekran ve kâğıttan okuduğunu anlama performansının güvenilir bir şekilde farklı olmadığını savunmuştur. Ancak, ekrandan metin okumanın kağıttan metin okumaktan daha zor olduğunu belirlemiştir. Sonuçlar çalışmamız ile benzerlik göstermektedir.

Clinton (2019) yaptığı sistematik literatür tarama ve meta analizlerinde, ekrandan ve kağıttan okuma arasındaki performans ve süreçlerdeki farklılıkları incelemiştir. Kağıttan okuma, değerlendirmelerde ekranlardan okuma yerine daha iyi performans sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda zihin dolaşımı, okuma tercihleri ve ortam tarafından sağlanan

bağlamsal ipuçları ile ilgili temel konuların ileride incelenmesi, metin okumada kağıt ve ekrandan okumanın pratik etkileri hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir.

Chen ve dieğerleri (2014) kağıt okuma puanlarını, bilgisayar ekranından okumadan anlamlı şekilde daha yüksek olarak bulmuştur. Bu nedenler araştırma bulgularımıza benzer sonuçlar veren çalışmalarda, gelecekteki çalışmalarda ekran ve kağıttan okumayı karşılaştıran birçok daha büyük örneklem boyutlarına ihtiyacı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü okuma performansı meta analitik sonuçları, kağıdın ekran üzerindeki yararının oldukça düşük olduğunu; bu nedenle, birkaç çalışmada bulunan sonuçların, ekran ve kağıt okuma arasındaki farktan ziyade, bir etkiyi tespit etmek için çok küçük bir örneklem büyüklüğünden kaynaklanması muhtemel olabilir.

5.3. Öneri

Moore yasasında da belirtildiği gibi zaman ileriye doğru gelişmekte ve değişimler ikiye katlanarak artış göstermektedir. Beden eğitimi ve spor eğitimcilerin bu değişimin en önemli parçalarından biri olduğu bilinciyle yapmış olduğumuz araştırmada, fiziksel etkinliğin ve oyun konsolu ile gerçekleştirilen hareket etkinliklerinin dikkat, kağıt ve ekran okuma üzerindeki önemi ortaya çıkmıştır. Araştırmamızda teknolojik değişmelerin fiziksel aktiviteyi destekleyebileceği özellikle de oyun alanı eksikliğinde video oyun konsollu hareket etkinliklerinin kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Bu sebeple video oyun konsollu hareket etkinlikleri beden eğitimi ve spor derslerinde destekleyici aktiviteler olarak kullanılabilir.

Yapılacak araştırmalarda, örneklem grubu sayısı arttırılabilir, fiziksel aktivitenin okuma ve okuduğunu anlama üzerine etkisi incelenebilir, ekran okuma dikkat ve oyun konsollu hareket etkinliklerini ilişkisine bakılabilir.

KAYNAKÇA

Addo, I. D., Ahamed, S. I., & Chu, W. C. (2013). Toward collective intelligence for fighting obesity. *Paper presented at the Computer Software and Applications Conference (COMPSAC),* IEEE 37th Annual.

Adsız, E. (2010). İlköğretim çağındaki öğrencilerde düzenli yapılan sporun dikkat üzerine etkisinin araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Altun, M. (2017). Fiziksel etkinlik kartları ile zeka oyunlarının ilkokul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alpkaya, U. (2019). The effect of physical activity on social physique anxiety and academic achievement in the 8th grade secondary school students. *Universal Journal of Educational Research* 7(3): 707-712.

Akandere M, Baştuğ G, Asan R, Baştuğ K. (2010). Çocuklarda eğitsel oyunun dikkat üzerine etkisi, *International scientific conference 'perspectives in physical education and sport* 21-23 May, Constanta Romania.

Anderson, W. L. (1989). "Attention,tast and time" the effective teacher:study guides and readings, Edited by L.W. Anderson, New York: McGraw-Hill Book Company. p.280.

Ankaralı, S. ve Bayramlar, Z. (2019). Aerobik kapasite ve bilişsel performans ilişkisi. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, Mayıs 2019; Cilt 24, Sayı 2.

Arı, G., Çetinkaya, G., Güneyli, A., İçeri, K., Okur, A., Uzun, L. ve diğerleri. (2010). T*ürkçe ders kitabı çözümlemeleri.* (Ed. Hakan Ülper). Ankara: Pegem Akademi.

Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi

Asan, R. (2011). Sekiz haftalık masa tenisi egzersizinin 9-13 yaş arası çocuklarda dikkat üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. & Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş I.* (K. Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz, Çev.). İstanbul: Sosyal.

Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi / gelişim - öğrenme – öğretim*. Ankara: Tekağaç Eylül.

Ayres, P. and Sweller, J. (2005). *The split-attention principle in multimedia,* The Cambridge Handbook of Multimedia Learning, ed. Mayer, R. E.

Baddeley, A.D. (2001). *Is working memory still working?* Am Psychol 56(11):851–864

Bahçeci, S. (2009*).* İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama eğitimleri üzerine bir araştırma (gebze ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Baştuğ, M. Ve Keskin, H.K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: ekran mı kâğıt mı?, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(3), 73-83.

Bates, M. E. & Lemay, E. P. (2004). The d2 test of attention: construct validity and extensions in scoring techniques. *Journal Of The International Neuropsychological Society, 10(3),* 392-400.

Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp.

Baumann, S. (1994). *Uygulamalı spor psikolojisi*, İstanbul:Alfa. s.195

Benzing, V., Heinks, T., Eggenberger, N., Schmidt, M. (2016). Acute cognitively engaging exergame-based physical activity enhances executive functions in adolescents. *PLoS ONE*. in press. doi:10.1371/journal.pone.0167501.

Benzing, V. and Schmidt, M. (2017). Cognitively and physically demanding exergaming to improve executive functions of children with attention deficit hyperactivity disorder: a randomised clinical trial. *BMC Pediatrics*, 17:8. DOI 10.1186/s12887-016-0757-9

Booth J, Leary S, Joinson C, Ness A, Tomporowski P, Boyle J, et al. (2013). Associations between objectively measured physical activity and academic attainment in adolescents from a UK cohort. *British Journal of Sports Medicine*. bjsports-092334

Bozan, A. ve Akay, Y. (2012). Dikkat geliştirme eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dikkatlerini toplama becerilerine etkisi. *Western Anatolia Journal of Educational Science, 3(6),* 53-66.

Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim.

Carrigton, D. (2016). Three-quarters of UK children spend less time outdoors than prison inmatessurvey. http://www.theguardian.com/environment/2016/mar/25/three-quarters-ofuk,children-spend-less-time-outdoors-than-pri inmatessurvey? (Erişim: 27 Mart 2016).

Castelli DM, Hillman CH, Buck SM, Erwin H (2007) Physical fitness and academic achievement in 3rd 5th grade students. *J Sport Exerc Psycho,l* 29:239 –252.

Center for Education Policy (2007). *Choices, changes, and challenges: curriculum and ınstruction in the nclb era*, Washington, DC., http://www.cep-dc.org

Çelenk, S. (2005). *İlkokuma -yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı

Chen, G., Cheng, W., Chang, T., Zheng, X. & Huang, R. (2014). A comparison of reading comprehension across paper, computer screens, and tablets: does tablet familiarity *matter? Journal of Computers in Education*, 1(2–3), 213–225 https://doi.org/10.1007/s40692-014-0012-z.

Clikeman MS, Nielsen KH, Clinton A, Sylvester L, Parle N, Connor RT. (1999). An ınterventıon approach for children with teacher and parent- ıdentified attentional difficulties. *Journal of Learning Disabilities*; p. 32, 581 - 590.

Coe, D.P., Pivarnik, J.M., Womack, C.J., Reeves, M.J., Malina, R.M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Med Sci Sports Exercises,* 38:1515–1519.

Demir, M. B. (2015*).* Farklı klasmanlardaki futbol hakemlerinin odaklanmış dikkat becerileri ile reaksiyon sürelerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Demirova, G. (2008). Piyano eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yetisine etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Diamond, A. (2013). *Executive functions*. Annu Rev Psychol. 64:135–68

Donnelly, E., J. ve Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement, *Preventie Medicine*, 52; s36-42.

Ertem, İ.S. ve Özen, M. (2014), Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *International Journal of Social Science*, 24, 319-350.

Erwin, H., Fedewa, A. & Ahn, S. (2012). Student academic performance outcomes of a classroom physical activity intervention: A pilot study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 473-487.

Fedewa, A. L. ve Ahn, S. (2013). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82:3, 521-535

Franceschini, S. et al. (2017). *"*Action video games improve reading abilities and visual-to auditory attentional shifting in English-speaking children with dyslexia", *Scientific Reports,* Vol. 7/1, http://dx.doi.org/10.1038/s41598-017-05826-8

Furley, PA. and Memmert, D. (2010). The role of working memory in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 3(1): 184.

Garcia, J. P. (2016). The relationship between socioeconomic status and visual attention in elementary school students. Doctor Of Phılosophy, Northcentral University Graduate Faculty of the School of Social and Behavioral Sciences, Arizona

Gaddes, W. H. & Edgell, D. (1994). *Learning disabilities and brain function:A neuropsychological approach*. New York: Springer-Verlag.

Garris, R. Ahlers, R. & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: a research and practice model. *Sımulatıon & Gamıng, 33 (4),* 441-467.

Gül, M. (2013). O*rtaokul 6-7-8.sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri.* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara, Pegem.

Günay, R. (2013). İlköğretim 7. sınıf matematik dersinde etkinlik temelli öğretim içeriklerinin farklı düzenlenme biçimlerinin öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Güneş, F. (2010*),* Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(14), 1-20.

Graves, L. E. F., Ridgers, N. D. and Stratton G. (2008). The contribution of upper limb and total body movement to adolescents' energy expenditure whilst playing Nintendo Wii. *Eur J Appl Physiol*, 104:617–623. DOI 10.1007/s00421-008-0813-8.

Heyman, C.L., Erickson, K.I., Voss, M.W., Knecht, A.M., Pontifex, M.B., et al. (2013). The effects of physical activity on functional MRI activation associated with cognitive control in children: A randomized controlled intervention. *Front Hum Neurosci* 7. doi: 10.3389/fnhum.2013.00072.

Hillman, C.H., Snook, E.M., Jerome, G.J. (2003). Acute cardiovascular exercise and executive control function. *Int J Psychophysiol* 48:307–314.

Hillman, C.H., Pontifex, M.B., Raine, L.B., Castelli, D.M., Hall, E.E., Kramer, A.F. (2009). The effect of acute tread mill walking on cognitive control and academic achievement ın preadolescent children. *Neuroscience*, 159:1044–1054.

Hillstrom, A.P., & Chai, Y.C. (2006). Factors that guide or distrupt attentive visual Processing, *Computers in Human Behavior*, 22, 648-656.

Hortaçsu, N. (2003). Ç*ocuklukta ilişkiler ana baba, kardeş ve arkadaşlar*. Ankara: İmge Kitabevi.

İkizler, C. ve Karagözoğlu, C. (1997). *Sporda başarının psikolojisi*. İstanbul: Alfa.

İnel, Y. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan bilgisayar temelli materyallerin 6. sınıf öğrencilerin dikkat ve motivasyon düzeylerine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

James, A. and Manson, M. (2015) *Physical Education: a literacy-based approach.* Sagamore Publishing, Urbana, IL. USA.

Johnson, L., Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *Horizon Report: 2014*, Higher Education.

Joshi, P., Howat, H. & Bryan, C. (2011). Relationship between fitness levels and academic performance. *Journal of Physical Education & Sport*, 11(44), 376-382.

Kamijo, K., Pontifex, M.B., O'Leary, K.C., Scudder, M.R., Wu, C.T., Castelli, D.M., Hillman, C.H. (2011). The effects of an afterschool physical activity program on working memory in preadolescent children. *Developmental Science*, 14(5), 1046-58.

Kanbir, Ö. (2018). Fiziksel etkinlik kartlarının ortaokul öğrencilerinin dikkat ve problem çözme becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karadağ, Ö. (2008). Ankara'da bulunan yetiştirme yurtlarında yaşayan adolesanlarda sosyo demografik özelliklerin ve fiziksel aktivite düzeyinin ruhsal belirtiler ve yaşam kalitesi açısından değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Karaduman, B. D. (2004). Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 19 (2)*, 58-80

Kaya, H.B., Koç, M. ve Soyer, F. (2017). Öğrencilerin spor yapma durumlarına göre temel yeteneklerinin incelenmesi. *IV. IMCOFE Barcelona*, 278-288.

Kaymak, S. (2003). Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keleş, O. F. ve Alpkaya, U. (2016). Orta okul öğrencilerinin düzenli sportif aktivite ve okul başarı puanlarının karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, Marmara University Journal of Sport Science 1(2); 31-36.

Kirriemuir, J. & McFarlane, A. (2004). L*iterature review in games and learning*, Report 8, Futurelab series.

Kol, S. and Schcolnik, M. (2006). Enhancing screen strategies reading strategies. *CALICO Journal*, 18(1), 67-80. https://calico.org/html/article_501.pdf

Korkmaz, B. (2000). P*ediatrik davranış nörolojisi*. İstanbul Üniversitesi Yayın No: 4267.

Kula, E. ve Sürücü, A. (2016) E*ğitim ve psikolojiden yansımalar: dikkat becerisinin geliştirilmesi.* Konya: Çizgi.

Kuş, B. B. (2005). Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretme yönelik tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçük, A., Dolu, N. ve Erdoğan, H. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik seviye farklılıklarının dikkat düzeylerine etkileri. *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences), 18(1),* 18-24.

Macit, İ. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran ve kağıt okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Mark, R., Rhodes, R.E., Warburton, D.E.R and Breddin, S.S.D (2008). Interactive video games and physical activity: a review of the literature and future directions. *Health&Fitness Journal of Canada*, Vol.1, No.1,31.

Mcknight, C., Dillon, A., & Rıchardson, J. (1996), *User centered design of hypertext and hypermedia for education, New York: Macmillan.*

MEB. (2012). *Türkçe (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu.* Online Erişim: http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari

MEB. (2012b). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara.

MEB. (2012c). *Fiziksel etkinlik kartları*. Online Erişim: http://www.uluslararasiilham.org.tr/site/?page_id=82:

MEB. (2013). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı uygulama kılavuzu (ortaokulu 5.-8. sınıflar)*. Online Erişim: https://docplayer.biz.tr/16351228-Beden-egitimi-ve-spor-dersi-ogretim-programi-uygulama-kilavuzu.html

Memiş, U. A., & Yıldıran, i. (2007). Çocukluk ve ergenlikteki fiziksel aktivite deneyimleri ile yetişkinlikteki fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişki. *Gazi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 13-32.

Mesulam, M. M. (2000). *Davranışsal ve kognitif nörolojinin ilkeleri*. (G. H. Gürvit, Çev.). İstanbul: Yelkovan.

Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye giriş*. (S. Karakaş ve R. Eski Çev. Ed.). Konya: Eğitim.

Nichols, M. (2016). Reading and studying on the screen: An overview of literatüre towards good learning designpractice. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 20(1), 33 Retrieved from http://www.jofdl.nz/index.php/JOFDL/article/view/263/200.

Orhan, S. (2018). Oyun eğitiminin sedanter çocukların dikkat ve konsantrasyon düzeyi ile el-göz koordinasyonuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Özaydın, S. (1984). *Psikiyatri.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Çapa Tıp Fakültesi Klinik Ders Kitapları.

Özbay, M. (2012). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi.

Özdoğan, B., Ak, A. ve Soyutürk, M. (2005*). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite/aşırı hareketlilik bozukluğu olan çocukların eğitiminde öğretmen el kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Özgüven Duman, P. (2016). Sekiz istasyonlu dairesel antrenman programının, 10-12 yaş arası çocukların bourdon dikkat testi sonuçları üzerine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özen, M. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kağıttan okuma ile ekrandan okuma arasında metin türlerine ve cevap kaynaklarına göre anlam kurma farklılıkları. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk B. (1995). Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. s. 32-33.

Pirrie, A.M. and Lodewyk, K.R. (2012). Investigating links between moderate-to-vigorous physical activity and cognitive performance in elementary school students. *Mental Health and Physical Activity*, 5(1):93–98

Pişkin, A. (2015). Dikkat toplama eğitimi programının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin gelişimine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Pişkin, N. E. (2018). 8 haftalık kort tenis antrenmanının 10-12 yaş aralığındaki çocuklarda bazı motorik özellikler ile dikkat gelişimleri üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Poage, C. L. (2011). What are the effects of e-readers vs. print text on strauggling eight grade readers in the language arts classrooms. Unpublished master's dissertation. Department of Cirruculum an Instruction and the faculty of the Graduate School of Wichita State University: USA.

Pujol, J. et al. (2016). *"*Video gaming in school children: How much is enough*?"*, *Annals of Neurology*, Vol. 80/3, pp. 424- 433, http://dx.doi.org/10.1002/ana.24745

Rasinski, T. (2010). *The fluent reader.* New York: Scholastic.

Ratey, J. J. (2001). *A user's guide to the brain.* New York: Pantheon Books.

Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter.

Reed, J.A., Einstein, G., Hahn, E., Hooker, S.P., Gross, V.P., Kravitz, J. (2010). Examining the impact of integrating physical activity on fluid intelligence and academic performance in an elementary school setting: a preliminary investigation. *J Phys Act Health*,7:343–351.

Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P. et al. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computer & Education, 40(1),* 71-94.

Schmidt, R.A. and Lee T.D. (2011). *Motor Control and Learning*. United States of America:Human Kinetics; p: 35-36, 41-42.

Sorden, S. D. (2005). A cognitive approach to ınstructional design for multimedia learning. *Informing Science Journal*, V:8.

Soysal,A., Yalçın, K. ve Can, H. (2008). Bilişsel psikoloji kapsamında yer alan dikkat teorileri. *New / Yeni Syposium Journal*, 46(1), 35 – 41.

Spitzer, U.S. and Hollmann, W. (2013). Experimental observations of the effects of physical exercise onattention, academic and prosocial performance in school settings, *Trends in Neuroscience and Education,* 2; 1–6.

Sutherland-Smith, W. (2002), Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen, *The Reading Teacher*, 55(7), 662-669.

Syvaoja, H. J. Tammellin, T. H. Ahonen, T. Kankaanpaa, A. and Kantomaa, T. (2014). The associations of objectively measured physical activity and sedentary time with cognitive functions in school-aged children, *PLoS ONE*, 9(7): e103559. doi:10.1371/journal.pone.0103559

Şahin, M. ve Samur, Y. (2017). Dijital çağda bir öğretim yöntemi: oyunlaştırma. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi,* 1 (1), 1-27.

Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler. *İlköğretim-Online, 3(2),* 48-53.

Temizkan, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Topkaya, İ. (2012). *İlkokullarda "Oyun ve Fiziki Etkinlikler" dersi öğretimi*. İstanbul: Kriter.

Tunç A. (2013). Golf sporu yapan çocukların dikkat düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2013.

Türksoy Işım, A. (2018). S*porda odaklanma.* Spor Yayınevi ve Kitapevi, Ankara.

Türkyılmaz, M. ve Başarmak, U. (2011). Ana dil öğretiminde hipermetin kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi. *Süleyman Demirel Üniersitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 197-212.

Ulaş, H. (2014). *Drama, oyun ve fiziki etkinlikler*. İstanbul: Favori.

Ulu, H. ve Ulusoy, M. (2018). Ekran okumada bir yol: Ağ araştırması'na dayalı öğretim yoluyla dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 591-635.

Uluğ, F. (1991). *Okulda başarı. Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri.* İstanbul: Remzi.

Vernadakis, N., Papastergiou, M., Zetou, E., & Antoniou, P. (2015). The impact of an exergame-based intervention on children's fundamental motor skills. *Computers & Education*, 83, 90-102.

Wagner, H. L. (1990). The Spontaneous Facial Expressions Of Differential Pozitive And Negative Emotions. *Motivations And Emotions*. *14(1)*, 27-43.

Wang, S., Jiao, H., Young, M., Brooks, T. & Olson, J. (2008). Comparability of computer-based and paper-and-pencil testing in K-12 reading assessments. *Educational and Psychological Measurement,* 68(1), 5–24 https://doi.org/10.1177/0013164407305592.

Weisenmiller, E. M. (1999). A study of the readability of on-screen text. Unpublished doctoral dissertation. Polytechnic Instituteof Virginia State University, Virginia.

Wells, C. L. (2012). Do students using electronic books display different reading comprehension and motivation levels than students using traditional print books*?*. Unpublished doctoral dissertation. Liberty University, USA.

Yazgan Y. (2002) *Hiperaktif çocuk okulda.* İstanbul: Evrim. s.12.

Yurdakul, N. A., Çamlıyer, H., Çamlıyer, H., Karabulut N., Soytürk, M. (2012). Sekiz yaş, grubu çocuklarda hareket eğitiminin dikkat ve hafıza gelişimine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 103-108.

Yücel Bereket S., Erkut O., Duru A.D., Bozkurt S. (2016) Effects of sedentary life style, gymnastics and team sports training on anthropometrics parameters, visual selective attention and coincidence anticipation time of 7-9 years old boys. *"Technology, Networking and Best Practice in Physical Education and Health: Local to Global*". 26-28 May.

Zhang, Z. (2012). Microsoft Kinect Sensor and Its Effect. *IEEE Computer Society*, 12.

EK- 1

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Etik Kurulu

PROJENİN ADI : 10-11 Yaş Çocuklarda Fiziksel Etkinlik Kartları ve Oyun Konsollu Hareket Etkinliklerinin Dikkat, Ekran ve Kağıt Okuma Performansı Üzerine Etkisinin İncelenmesi
PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ: Doç.Dr. A. Oya ERKUT
PROJEDEKİ ARAŞTIRICILAR: Hamdi ÖZDEMİR
ONAY TARİHİ VE ONAY SAYISI: 18.02.2019-60

Sayın Doç.Dr. A. Oya ERKUT

60 protokol nolu "10-11 Yaş Çocuklarda Fiziksel Etkinlik Kartları ve Oyun Konsollu Hareket Etkinliklerinin Dikkat, Ekran ve Kağıt Okuma Performansı Üzerine Etkisinin İncelenmesi" isimli projeniz Enstitümüz Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Prof. Dr. Feyza ARICIOĞLU
Komisyon Başkanı

Doç.Dr. İlksan DEMİRBÜKEN

Prof. Dr. Dilşad SAVE

Prof.Dr. Hülya AŞÇI

Prof.Dr.Tuğba TUNALI AKBAY

Prof.Dr. Nefise BAHÇECİK

Prof.Dr. Hakkı ARIKAN

Doç.Dr. M. Ümit UĞURLU

Doç.Dr. Betül OKUYAN

Av. Funda IŞIK

Av. Öncel Onur AKBAŞ

Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü Sağlık Bilimleri Enstitüsü 34688 Kadıköy / İSTANBUL
0 (216) 414 44 23/12 (Faks)
0 (216) 414 44 23
Ayrıntılı bilgi için: Süleyman TÜRKMENOĞLU
saglik.ogrenci@marmara.edu.tr
http://saglik.marmara.edu.tr

EK-2

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.6032274 22/03/2019
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 22.02.2019 tarihli ve 1900051579 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 21.03.2019 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Hamdi ÖZDEMİR'in **"10-11 Yaş Çocuklarda Fiziksel Etkinlik kartları ve Oyun Konsollu Hareket Etkinliklerinin Dikkat, Ekran ve Kağıt Okuma Performansı Üzerine Etkisinin İncelenmesi"** konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan ortaokullarda; bourdun dikkat eksikliği etkisi ölçeği kişisel bilgi formu ve basılı metin testini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
22/03/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

EK-3

Değerli katılımcılar,

Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Lisans Programında yürüttüğüm tez çalışması için yapılmaktadır.

Çalışmada 10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları ve video oyun konsollu hareket etkinliklerinin dikkat, ekran ve kağıt okuma performansı üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda size çeşitli testler uygulanacaktır. Elde edilen veriler araştırmanın amacı dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda araştırmanın amacını anladım. Soru sorma ve tartışma imkanı buldum beraberinde tatmin edici yanıtlar aldım. Kızımın/Oğlumun araştırmaya katılmama veya katıldıktan sonra cayma hakkımın olduğunu öğrendim. Bu koşullar doğrultusunda kızımın/oğlumun araştırmaya katılmasını kabul ediyorum.

Katılımcının Velisi (Kendi el yazısı ile)

Veli Adı-Soyadı: ……

Katılımcı Adı Soyadı: ……..

Veli İmzası:

İletişim: Hamdi ÖZDEMİR
0545 335 38 71 / hamdiozdemir@istanbul.edu.tr

EK-4

	FİZİKSEL ETKİNLİK KARTLARI	OYUN KONSOLLU HAREKET ETKİNLİKLERİ	FİZİKSEL ETKİNLİK KARTLARI VE OYUN KONSOLLU HAREKET ETKİNLİKLERİ
1.Hafta	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) "Hazine Sandığı" ve "Labirentten Çıkma" oynatılmıştır. (Salı – Cuma)	"Dance Central" ve "Ultimate Sports/ Basketbol, Futbol, Plaj Voleybolu" oynatılmıştır. (Salı – Cuma)	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) "Hazine Sandığı" ve "Labirentten Çıkma" oynatılmıştır. (Çarşamba) "Dance Central" ve "Ultimate Sports/ Basketbol, Futbol, Plaj Voleybolu" oynatılmıştır.(Cuma)
2.Hafta	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) "Labirentten Çıkma" ve "Pas Ver" oynatılmıştır. (Çarşamba – Cuma)	"Ultimate Sports/ Basketbol, Plaj Voleybolu, Kayak, Amerikan Futbolu" oynatılmıştır. (Çarşamba – Cuma)	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) "Labirentten Çıkma" ve "Pas Ver" oynatılmıştır. (Çarşamba) "Ultimate Sports/ Basketbol, Plaj Voleybolu, Kayak, Amerikan Futbolu" oynatılmıştır. (Cuma)
3.Hafta	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) "Pas Ver" ve "1-2-3-4 …" oynatılmıştır. (Perşembe – Cuma)	"Ultimate Sports/ Kayak, Amerikan Futbolu, Bowling, Golf" oynatılmıştır. (Perşembe – Cuma)	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) "Pas Ver" ve "1-2-3-4 …" oynatılmıştır. (Çarşamba) "Ultimate Sports/ Kayak, Amerikan Futbolu, Bowling, Golf" oynatılmıştır. (Perşembe)
4.Hafta	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) "1-2-3-4 …" ve "Beş Pas" oynatılmıştır. (Pazartesi– Cuma)	"Ultimate Sports/ Kayak, Amerikan Futbolu, Bowling, Golf" oynatılmıştır. (Pazertesi – Cuma)	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) "1-2-3-4 …" ve "Beş Pas" oynatılmıştır. (Çarşamba)

			“Ultimate Sports/ Kayak, Amerikan Futbolu, Bowling, Golf” oynatılmıştır. (Pazartesi)
5.Hafta	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) “Beş Pas” ve “Paslı Ebelemece” oynatılmıştır. (Çarşamba – Cuma)	“Ultimate Sports/ Bowling, Golf, Boks, Tenis” oynatılmıştır. (Çarşamba – Cuma)	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) “Beş Pas” ve “Paslı Ebelemece” oynatılmıştır. (Çarşamba) “Ultimate Sports/ Bowling, Golf, Boks, Tenis” oynatılmıştır. (Cuma)
6.Hafta	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) “Paslı Ebelemece” ve “Boşluğu Bul” oynatılmıştır. (Salı – Cuma)	“Ultimate Sports/ Boks, Tenis, Beyzbol, Dart” oynatılmıştır. (Salı – Cuma)	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) “Paslı Ebelemece” ve “Boşluğu Bul” oynatılmıştır. (Çarşamba) “Ultimate Sports/ Boks, Tenis, Beyzbol, Dart” oynatılmıştır. (Salı)
7.Hafta	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) “Boşluğu Bul” ve “Alanı Koru” oynatılmıştır. (Pazartesi – Cuma)	“Ultimate Sports/ Boks, Tenis, Beyzbol, Dart, Masa Tenisi” oynatılmıştır (Pazartesi – Cuma)	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) “Boşluğu Bul” ve “Alanı Koru” oynatılmıştır. (Çarşamba) “Ultimate Sports/ Boks, Tenis, Beyzbol, Dart, Masa Tenisi” oynatılmıştır (Pazartesi)
8.Hafta	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) “Alanı Koru” ve “Çok Kaleli Oyun” oynatılmıştır. (Perşembe – Cuma)	“Ultimate Sports/ Amerikan Futbolu, Kayak, Basketbol, Beyzbol, Dart,” oynatılmıştır (Perşembe – Cuma)	Mor Kartlar (Hücum Oyunları) “Alanı Koru” ve “Çok Kaleli Oyun” oynatılmıştır. (Çarşamba) “Ultimate Sports/ Amerikan Futbolu, Kayak, Basketbol, Beyzbol, Dart,” oynatılmıştır (Perşembe)