

**T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ**

**6 İLE 10 YAŞ ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARDA
ANASINIFI EĞİTİMİNİN EL BECERİSİ, KAVRAMA
KUVVETİ VE DİKKAT ÜZERİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

ÖZGE ÖKCÜ

İSTANBUL, 2018

**T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
FİZYOTERAPİ VE REHABİLİTASYON YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**6 İLE 10 YAŞ ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARDA
ANASINIFI EĞİTİMİNİN EL BECERİSİ,
KAVRAMA KUVVETİ VE DİKKAT ÜZERİNE
ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

ÖZGE ÖKCÜ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Hasan Kerem ALPTEKİN

İSTANBUL, 2018


T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
FİZYOTERAPİ VE REHABİLİTASYON YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Tezin Adı: 6 İle 10 Yaş Aralığındaki Çocuklarda Anasınıfı Eğitiminin El Becerisi,
Kavrama Kuvveti ve Dikkat Üzerine Etkisi
Öğrencinin Adı Soyadı: Özge ÖKCÜ
Tez Savunma Tarihi: 22 Mayıs 2018

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Sağlık Bilimleri Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.


Dr. Öğr. Üyesi H. Kerem ALPTEKİN
Enstitü Müdürü
İmza

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğunu onaylarım.


Dr. Öğr. Üyesi H. Kerem ALPTEKİN
Program Koordinatörü
İmza

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

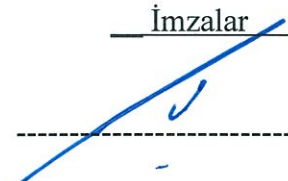


Jüri Üyeleri

İmzalar

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi H. Kerem ALPTEKİN

Üye
Dr. Öğr. Üyesi İlknur SARAL

Üye
Doç. Dr. Jülide Öncü ALPTEKİN

TEŞEKKÜR

Tez araştırmamın her aşamasında bilgi ve deneyimi ile bana destek olan, zaman ayıran ve rehberlik eden değerli danışmanım Dr.Öğr.Üyesi Hasan Kerem ALPTEKİN'e,
Yüksek Lisans eğitimim süresince desteklerinden dolayı Fizyrom Fizik Tedavi Merkezi çalışanlarına özellikle Fzt. Ali Hakan Yılmaz ve Fzt. Neşe Karakoç Sağlıcak 'a,
Her zaman yanımda ve yardımcı olan arkadaşlarıma ve özellikle tez yazım sürecimde manevi desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Seher KARACA ve Elif SANDIKÇI'ya,
Eğitimim süresince maddi manevi desteklerini esirgemeyen aileme ve özellikle de hayatımın her döneminde benden sevgilerini güvenlerini ve desteklerini esirgemeyen canım annem ve babam Fadime-Mehmet ÖKCÜ'ye
Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul-2018

Özge ÖKCÜ

ÖZET

6 İLE 10 YAŞ ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARDA ANASINIFI EĞİTİMİNİN EL BECERİSİ, KAVRAMA KUVVETİ VE DİKKAT ÜZERİNE ETKİSİ

Özge ÖKCÜ

FİZYOTERAPİ VE REHABİLİTASYON YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Hasan Kerem ALPTEKİN

Mayıs 2018, 40 sayfa

Okul öncesi eğitim, küçük yaştaki bireylerin gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ortamlar sağlamakta ve onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyerek, kendilerini toplumun içerisinde birer birey olarak ifade etmelerine fırsat vermektedir. Okul öncesi eğitim, ilköğretime hazırlaması nedeniyle küçük yaştaki bireylerin gelişim süreçlerinin en önemli parçalarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada, mevcut literatürden yola çıkarak; 6-10 yaşları arasındaki anasınıfı eğitimi almış çocuklar ve anasınıfı eğitimi almamış çocukların kavrama kuvveti, el becerileri, dikkatlerinin karşılaştırılması ve dikkat ile el becerisi ve kavrama kuvveti arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 18 kız 17 erkek çocuk ile hayata geçirilmiştir. Çocukların el becerileri Jebsen El Beceri Testi ve 9 delikli Peg Testi (Nine Hole Peg Test) ile; dikkatleri Bourdon Dikkat Testi ile; ve kavrama kuvvetleri ise el dinanometresi ve pinchmetre ile değerlendirilmiştir.

Testlerin uygulanış sırası: Bourdon Dikkat Testi, El ve Parmak Kavrama Kuvvet Ölçümü (El Dinanometresi, Pinchmetre), El Beceri Testleri (9 delikli Peg testi, Jebsen El beceri Testi) şeklindedir. Çalışmada anasınıfı eğitiminin elin kavrama kuvvetinde anlamlı değişikliğe neden olduğuna yönelik bulgulara ulaşamamıştır. Aynı şekilde, el becerileri kıyaslandığında, anasınıfı eğitimi alan ve almayan gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Son olarak, dikkat değerlendirilmiş ve iki grup arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

Sonuç olarak, çocukların motor yeteneklerini artırmada sadece anasınıfı eğitimi almanın yeterli olmayabileceği, bununla birlikte her yönden tam bir iyilik hali oluşturulması sonucunda gelişim sırasında kazanılacak motor yeteneklerde artış olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anasınıfı Eğitimi, Dikkat Seviyesi, El Becerisi, Kavrama Kuvveti.

ABSTRACT

THE EFFECT OF PRESCHOOL EDUCATION ON HAND SKILLS, GRIP STRENGTH AND ATTENTION IN CHILDREN BETWEEN 6 AND 10 YEARS OF AGE

Özge ÖKCÜ

MASTER PROGRAM OF PHYSIOTHERAPY AND REHABILITATION

Thesis Supervisor: Dr. Lecturer Hasan Kerem Alptekin

May 2018, 40 pages

Pre-school education is one of the most important part of younger people education life for providing an environment suitable for individual character; stimulating the development of physical, mental, emotional and social aspect. In the present study, we aimed to investigate the relation between pre-school education and gripping force, hand skills, attention by comparing children receiving pre-school education between the ages of 0-6 and those who not received pre-school education. We included 18 female, 17 male children in the study. We used Jebsen Hand Skill Test and Nine hole Peg test for evaluating hand skills; Bourdon Attention Test; hand dynamometer and pinchmeter for grip force, of which practicing order was Bourdan Attention test, hand and finder force measurement (hand dynamometer and pinchmeter), hand skill tests (nine hole Peg test, Jebsen hand skill test). Our study did not define pre-school education caused a significant difference in griping force. Likewise, when we compared handcrafts, the groups with and without pre-school education have not a significant difference. Finally, we found insignificant difference in attention between the groups as well ($p>0.05$). Consequently, we think that only pre-school education might not be sufficient to develop children's motor ability but also the establishment of a complete good state in every direction results in development of motor ability.

Key Words: Kindergarten Education, Attention Level, Hand Skill, Grip Strength.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar	viii
ŞEKİLLER	ix
KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. EĞİTİM.....	4
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı.....	5
2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme.....	8
2.1.3. Okul Öncesi Eğitim Sürecindeki Pratikler.....	12
2.2. EL FONKSİYONLARI	16
2.2.1. El Becerisi.....	16
2.2.2. Kavrama Kuvveti.....	17
2.2.2.1. Kaba kavrama	18
2.2.2.2. Silindirik kavrama	18
2.2.2.3. Sferik kavrama	18
2.2.2.4. Çengel kavrama.....	19
2.2.3. İnce Kavrama.....	19
2.2.3.1. Palmar (üç nokta) tutma	19
2.2.3.2. Parmak ucu tutma.....	19
2.2.3.3. Lateral (anahtar) tutma.....	20
3. VERİ VE YÖNTEM	21
3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	21
3.2. TEST UYGULANACAK KİŞİLERİN SEÇİMİ VE DENEY DİZAYNI	22
3.3. EL BECERİ TESTLERİ	23
3.3.1. Jebsen Taylor El Beceri Testleri	23
3.3.2. Dokuz Delikli Peg Testi	24
Şekil 3.2: Dokuz Delikli Peg testi platformu.	24

3.3.3. Bourdon Dikkat Testi (BDT)	24
3.4. KAVRAMA KUVVETİ ÖLÇÜMÜ	26
3.4.1. El Dinanometresi	26
3.4.2. Parmak Kavrama Kuvveti (Pinchmetre)	27
3.5. İSTATİSTİKSEL ANALİZ.....	28
4. BULGULAR	29
5. TARTIŞMA	37
6. SONUÇ.....	40
KAYNAKÇA	41
EKLER.....	47
EK 1 : Onam Formu	48
EK 2: Bourdon Dikkat Testi.....	49

TABLÖLAR

Tablo 4.1: Olguların demografik özellikleri.....	29
Tablo 4.2: İstatistik sonuçları.....	30
Tablo 4.3: Okul öncesi eğitimi alan çocuklardaki normalite testi sonuçları.....	33
Tablo 4.4: Okul öncesi eğitim alan çocuklardaki korelasyon testi sonuçları.....	34
Tablo 4.5: Okul öncesi eğitim almayan çocukların dikkat ve el becerileri arasındaki ilişki.....	35
Tablo 4.6: Okul öncesi eğitim almayan çocuklardaki korelasyon analizi sonuçları.....	36

ŞEKİLLER

Şekil 3.1: Jepsen Taylor el becerisi testinin uygulanışı.....	23
Şekil 3.2: Dokuz Delikli Peg testi platformu.....	24
Şekil 3.3: Pençe kuvvetinin ölçümünde kullanılan el dinanometresi.....	26
Şekil 3.4: Parmak Kavrama Kuvvetini ölçümde kullanılan Pinchmetre.....	27
Şekil 4.1: Gruplar arası Bourdon dikkat testi sonuçları (*p<0.05).....	31
Şekil 4.2: Pinchmetre ve Jamar dinanometresi ölçümleri.....	31
Şekil 4.3: Gruplar arası el beceri testi sonuçları.....	32
Şekil 4.4: Okul öncesi eğitim alan çocuklarda el becerisi ve dikkat arasındaki ilişkinin kıyaslanması.....	34
Şekil 4.5: Okul öncesi eğitim almayan çocuklardaki el becerilerinin dikkat ile arasındaki ilişkinin sonuçları.....	36

KISALTMALAR

AETD	:	Amerikan El Terapistleri Derneği
BDT	:	Bourdon Dikkat Testi
DPT	:	Dokuz Delikli Peg Testi
EKK	:	El Kavrama Kuvveti
GYA	:	Günlük Yaşam Aktiviteleri
MKF	:	Metakarpofalangeal
NAEYC	:	National Association for the Education of Young Children
SPSS	:	Statistical Package for Social Sciences
VKİ	:	Vücut Kitle İndeksi

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem, psikomotor hareketlerin gelişim sürecinde hayati önem taşıyan en önemli dönemlerden biridir. 0-6 yaş aralığını kapsayan bu dönemde çocuğun göreceği tüm modeller gelecekteki yaşantısına şekil verir. Günümüzde toplum vizyonu bakımından çocuk yetiştirmede öne çıkan en önemli kavramlar zihinsel, fiziksel ve ruhsal açıdan gelişmiş ve sağlıklı bireyler yetiştirmektir. Birey, gelişim sürecinde sürekli büyüme ve hareket etme ihtiyacı içerisindedir. Erken çocukluk döneminde hareket gelişimini pekiştirmek için uygulanan egzersizlerin önemi araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. (Kahi ve Emel 2002).

Erken çocukluk döneminde verilen hareket eğitimi; bireyin serbest zamanı programlama ve değerlendirmeyi öğrenmeyi, sosyal-duygusal gelişimini sağlamayı, psikomotor becerilerini geliştirmeyi, sinir kas koordinasyonunu pekiştirmeyi, fiziksel olarak gelişimini artırmayı, algısal ve motor gelişimini desteklemeyi, öğrenme gelişimini desteklemeyi amaçlamalıdır. Bilinçli ve anlamlı şekilde düzenlenen hareket eğitimi programları, çocuğun gelişim alanlarını olumlu biçimde etkiler.

Kavram olarak hareket eğitimi spor, dans, oyun, alıştıırma ve keşfedici hareketlerinin yanında anaokulu döneminde uygulanan fen ve doğa etkinliklerini kapsar. Çocuğun hareket ile elde ettiği bütün kazanımlar kendi başlarına birer amaç olmamakla birlikte büyüme ve gelişmede etkili bir araçtır. Metropol hayatının getirdikleri ile tabiatla iç içe olamayan çocuklar tırmanma, atlama, binme ve koşma gibi yetilerini gerektiğince pekiştirememektedir. Bu sebepten hareket eğitimi konusunda deneyimsiz kalmaktadırlar. Hareket deneyimlerinin eksikliği, hareket eğitimi programları geliştirilerek tamamlanmalıdır. Programların muhtevasında çocuğun, işitsel, görsel, dokunsal, bilişsel, sosyal gelişimi amaçlanmalıdır. Bu amaçlar belirlenirken her çocuğun ferdi düzeyleri belirlenip, şahsi programlar uygulanmalıdır. Gözün idrak etmesi neticesi afferent sinirler yolu ile ikazın beyine götürmesi, yapılmasına karar verilen tasarının uygulanması için efferent sinirler yolu ile ihtiyaç duyulan adalelere iletilmesi neticesinde yapılan hareketler bütününe el-göz koordinasyonu denir.

El-göz koordinasyonu ise günlük hayatımızda her anında kullanılması gerekli olan bir yetenek vaziyetidir. Yemek yemek, araç kullanmak, muntazam şekilde yürüyebilmek, uzaktan gelen bir sportif aleti yakalamak, raketle topa vurmak gibi el kasları kullanılarak

yapılacak her türlü isabet gerektiren işlem bir koordinasyon gerektirir. Okul öncesi döneminde alınan kaliteli eğitim el göz koordinasyonu üzerine pozitif etkiler göstermektedir. Okul öncesi dönemden başlayıp ergenliğe kadar olan süreçte düzenli uygulanan eğitim programları ile el-göz koordinasyonunun pozitif istikamette geliştirilebileceği görüşünü bir hayli araştırmacı paylaşmaktadır (Adrian ve Cooper, 1995). Ülkemizde ve dünyada eğitim sisteminin ilk aşamasını okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. Çocuğun bu dönemde temelleri atılan fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması gelecek yaşantısındaki kişilik temellerinin atılması ve eğitim sürecindeki başarısı için önemli birer adımdır. Okul öncesi eğitim programları bireyin yaşadığı çevreye, yaş ve gelişim düzeyine, çocuğun ve toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmaktadır. Alanında profesyonel kişilerce hazırlanan eğitim programları çocuğun bilişsel alanda yaşayacağı ilerlemeler yanında fiziksel, sosyal ve hareket gelişimlerini de süratlendirir (Bilir 1993, Kandır 1999, Aral, Kandır ve Can 2000, Yeşilyaprak 2000, Genç 2001).

Okul öncesi eğitim, çocukların ilköğretime hazır bulunma düzeyinin artırılması açısından gelişim özelliklerine ve bireysel durumuna uygun, uyarıcısı yüksek zeminlerin sağlanması, sosyal, duygusal, bilişsel ve bedensel yönden gelişimlerinin desteklenmesi ve kendilerini birey olarak ifade edebilmeleri bakımından çok büyük bir önem teşkil etmektedir (Milli Eğitim Şurası 1993).

0-72 aylar arasını kapsayan okul öncesi dönem; bireyin zihinsel, sosyal, duygusal, psikomotor ve dil öğreniminin pekiştirilmesi ve bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması açısından yaşamın kritik dönemlerinden biridir. Bireyin bu dönemde edindiği tüm bilgi, beceri ve pekiştirilen davranışları gelecek yaşantısını etkileyerek ona temel hazırlar. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi eğitim, bireyin eğitim hayatının temel basamağı olmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların aldığı eğitim bireyin geleceğindeki sosyal ve akademik yaşantısına yön verir (Zigler ve Muenchow, 1992, akt. Niles, 2004: 1).

Okul öncesi dönemde verilen anasınıfı eğitiminin önemiyle ilgili birçok çalışma mevcuttur. Okul öncesi dönemde verilen nitelikli bir eğitimin çocuğun zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal, ince motor ve kaba motor gelişimine, öğrenme yeteneğine ve hatta akademik başarısına etkisinin büyük olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır.

Mevcut literatürden yola çıkarak 6-10 yaşları arasındaki anasınıfı eğitimi almış çocuklarla, anasınıfı eğitimi almamış çocuklar ile kavrama kuvveti, el becerileri, dikkatlerini karşılaştırılmak ve dikkat ile el becerisi ve kavrama kuvveti arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.



2. GENEL BİLGİLER

2.1. EĞİTİM

“Eğitim insanlık tarihi ile yaşıt sosyal bir olgudur. Bunun içinde eğitim, aile, siyaset, ekonomi ve din gibi beş temel sosyal kurumdan birisidir. Eğitim her ne kadar insanlığın ortak ürünü olan bir kavram olsa da algılama ve uygulama biçimi itibariyle zamandan zamana ve toplumdaki topluma değişen bir özellik taşımaktadır” (Abay 2004. s. 129).

Eğitimin tanımı yapılmak istenildiğinde literatürde birçok tanıma rastlamak mümkündür. Ancak en genel tanımıyla eğitim; bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde değişme meydana getirme süreci olarak ifade edilebilir. Bu tanımlamaya göre denilebilir ki;

- a. Eğitim bir süreçtir.
- b. Eğitim sürecinde, bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır.
- c. Davranışlarındaki değişme kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir.
- d. Eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esastır (Büyükkaragöz 1999).

Bundan yola çıkarak eğitimin belirli yıllar-yaşlar arasında başlayıp biten; ya da sonuç odaklı bir olgu değil yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu söyleyebilmekteyiz. Bu okulda, evde, işyerinde, yolda, seyahatte, oyunda vb. yaşamın tüm alanlarında geçerli olan bir süreçtir.

Eğitim; ekonomide yapısal değişiklikler gerçekleştirmek, toplumun üretim düzeyini yükseltmek ve gelişmiş ekonomilerin düzeyine ulaşmak açısından kalkınmada önem verilmesi gereken bir faktördür. Bu faktör insana yatırım yapılmasını gerektirir. İnsana yatırım, eğitim yoluyla iki aşamada gerçekleştirilir. İlki; ailenin çocuğuna ve bireyin kendisine yaptığı yatırımdır. İkincisi ise devletin insana yaptığı yatırımdır. Bireye yapılan yatırım onun toplumsal gereksinimler doğrutusunda değişmesine, gelişmesine ve ilerlemesine yol açar. Böylece teknolojik gelişme, sürekli kalkınma, eğitim ve sağlıkta fırsat eşitliği ile bireysel refah sağlanır.

Toplumsal gelişim sürecinde çağlar ve milletler arasında eğitim açısından farklı algı ve tutumlar ortaya çıkmıştır. Tarım toplumlarında basit iş bölümü ve toprak bilgisinin

yeterli olacağı bir eğitim sistemi hakimken; sanayi toplumlarında farklı dallarda uzmanlaşmış iş gücüne sahip bireyler için mesleki eğitime yönelmiş bir eğitim sistemine ağırlık verilmiştir. Tarım toplumundan sanayi toplumuna, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş, farklı donanımlarda insan gücü gerektirmektedir. Bu durum bireyin eğitiminde de kendini göstermektedir. Böylece, eğitim hedeflerinde ve bireylerin eğitim algısında değişimler olmakta, dolayısıyla eğitime erişimde farklı tutumlar geliştirilmesine yol açmaktadır.

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Antik çağda tanımı belirsiz olan ve hakkındaki tutumlar konusunda çok az şey bilinen çocukluk kavramı, değerinin keşfedilmesiyle yirminci yüzyılın en önemli keşfi olarak kabul edilmektedir (Ada 2010). Çocukluk kavramı gelişimsel, psikolojik, pedagojik, sosyolojik ve felsefi çalışmalarla yeni bir boyut kazanmıştır. Bu disiplinlerle yapılan çalışmalar çocukluğa özel bir vurgu yapmakta ve çocukluğa özgü gereksinimlerin karşılanması halinde çocukluğun yüksek yararının korunacağını varsaymaktadır (Ada 2010).

Okul öncesi eğitim “0-72 aylar arasındaki yaş gruplarında bulunan çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini destekleyen; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda onları en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim süreci” (Gürkan, 2008) şeklinde tanımlanabilir. Bu kapsamlı tarifin ayrıntılarına inilerek okul öncesi eğitimin amaçlarına ve çocuğa dönük yararlarına bakıldığında;

Okul öncesinin evrensel kabul edilebilecek amaçları:

- a. Olumlu benlik algısı oluşturmak,
- b. Paylaşma, yardımlaşma ve birbirine saygı duyma gibi sosyal etkileşim becerilerini geliştirmek,
- c. Müzik, sanat, doğa, edebiyat gibi alanlarda deneyim kazandırmak,
- d. Büyük ve küçük kasları geliştirmek ve hareket koordinasyonu kazandırmak,
- e. Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek,
- f. El becerisini artırmak,

- g. Farklı deneyim alanlarındaki uygulama becerilerini geliştirmek,
- h. Problem çözme ve yaratıcı düşünme gelişimini gerçekleştirmek,
- i. Kendine, ailesine ve ait olduğu sosyal gruba değer vermeyi öğrenmek,
- j. Karşılaşılan fırsatları bireysel ve sosyal yarar sağlayacak yönde kullanmak olarak sıralanabilmektedir.

Çocuğun ileriki yıllardaki başarılarını ve eğilimlerini de etkileyecek, gelecekteki ilgilerinin temelini oluşturacak olan okul öncesi eğitim (Oktay, 2010), “duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, karşılaştığı problemlere çözümler ve alternatifler üretebilen, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, sahip olduğu potansiyeli maksimum düzeyde ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilen, kendi kendini denetleyebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır” (Polat 2011).

Bunlar bireyin hem akademik olarak nitelikli birikimler elde edebilmesinde hem de toplumsallaşması sürecinde ulaşması önemli bulunan amaçlardır. Bu amaçlara ulaşmada kaliteli bir eğitimin önemi daha da belirginleşmektedir. Okul öncesi eğitimin çocuğa dönük yararları ise Gürkan (2008) tarafından şöyle belirtilmiştir:

- a. Çocuğun birey olarak kendisinin farkında olmasını sağlar.
- b. Çocukta duygusal güvenin oluşmasına katkı sağlar.
- c. Çocuğun sosyal becerilerinin gelişimine olanak tanır.
- d. Çocuğun iletişim becerilerini geliştirir ve çeşitlendirir.
- e. Çocuğun algısal ve devinimsel becerilerinin gelişimini destekler.
- f. Çocuğun kişilik gelişimine olanak sağlar.
- g. Çocuğun öğrenme becerilerini geliştirir.
- h. Çocuğu ilköğretime hazırlar.
- i. Çocuğun kendi kültürünün ve diğer kültürlerin farkında olma becerisinin gelişmesine yardımcı olur.

Bu yararlar irdelendiğinde her birinin açılımı oldukça kapsamlı bir şekilde yapılabilir. Tüm bu başlıkların ve içeriklerinin eğitim programında yazılı olarak karşılığını bulması zordur. Ayrıca her çocuğun bu yararları ulaşabilme imkanı, her öğretmenin bu yararları çocuklara sağlama çabası, her okulun bu yararları sağlama kapasitesi aynı olmayacaktır.

İnsanlar ve onlar tarafından oluşturulup düzenlenen çevre, kendi özellikleri doğrultusunda etkisini gösterme eğilimindedir.

Okul öncesi eğitim sürecinde izlenen okul öncesi eğitim programı ise çocukların nasıl öğrendiğini gösteren anlayış üzerine kuruludur. Öğrenme sürecinde belli yaşlardaki çocukların doğal ve özel ihtiyaçları hakkında bilgi edinmede, öğretmene uygun ve uyarıcı eğitimsel tecrübe sağlamada yardımcı olmaktadır (Zembat 2005). Türkiye’de 2012 yılında değişen okul öncesi eğitim programının kuramsal çerçevesine göre de özdüzenleme becerileri programda yerini almaya başlamış, üstbilgi ve özdüzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik özkontrolün kazandırılması ve bağımsız davranışların geliştirilmesi yeni programın ana prensiplerinden olarak öne çıkmıştır (Adagideli ve Ader 2014).

Okul öncesi dönemde çocukların akademik ilerlemeleri için gerekli becerilerini geliştirilmesi, okul öncesi eğitimin önemli bir parçası olmakla birlikte çocukların etkinlikler ve stratejiler ile ilgili farkındalık kazanmaları, plan yapma, izleme ve kontrol etme ve değerlendirme gibi becerilerinin geliştirilmesi de önemlidir (Adagideli ve Ader 2014). Ayrıca Katz’a göre (1995) çocuklar okul öncesi yıllarda yaşlıları ve yetişkinlerle tatmin edici ilişkiler kurarlarsa okul hayatına ve dolayısıyla yaşama kolaylıkla ayak uydurabileceklerdir. Aksi takdirde okul öncesi dönem boyunca sosyal ilişkilerde akranlarıyla başarı sağlayamayan çocuklar, bir çeşit sosyal uyumsuzluk geliştirme, akademik başarısızlık, okula karşı olumsuz tutum ve sağlık problemleri gibi bir çok tehlikeye açık olabileceklerdir.

Ladd (1990) da buna paralel olarak arkadaşlık ve akranlar tarafından kabul edilmenin, okul öncesi dönemde çocukların okula karşı tutumlarını, okula gitmekten kaçınmalarını ve okul performanslarını etkilediğini ortaya koyan çalışmalar yapmıştır (Önder 2005). Sonuç olarak akran ilişkilerinin çocukların okula karşı tutumları ve okul başarıları ile yakın bir bağ bulunduğu söylenebilir.

Son yıllarda okul öncesi kavramı yerine tüm dünyada 0-6 yaş arasındaki çocukların eğitimini kapsayan bir süreç olan Erken Çocukluk Eğitimi terimi kullanılmaya başlanmıştır (Gülay ve Akman 2009). Okul öncesi dönemi de içine alan erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminin temellerinin atıldığı ve bu yaşta kazanılan davranışların yetişkinlik dönemindeki davranışlar üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir. Çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenebilmesi ve bu dönemin en uygun

yaşantılarla geçirilebilmesi bakımından okul öncesi eğitim büyük önem taşımaktadır (Dinç 2008).

2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme

Eğitim ve öğretimin insan yaşamının sadece bir dönemine bağlı olmadığı kabul edilmektedir (Türkoğlu 1998). Çocuklar küçük yaşlarda okul hayatına başlamakta ve okula başladıklarında kazanmaları gereken davranışlar, öğrenmeleri beklenen bilgiler ve uymaları gereken kurallarla karşı karşıya gelmektedirler. Çocukların öğretmene alışmaları, yeni arkadaşlıklar kurmaları, öğrenim becerilerini geliştirmeleri, karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri gerekmektedir. Okula başlamak, çocuğun yeni bir dünyaya adım atması demektir (Ada ve Baysal 2010).

Bu yıllarda kazanılan deneyimler çocukların sosyal çevre ile ilk etkileşimlerini oluşturduğu için de çok önemli görülmekte ve çocukların kendi rollerinin ne olacağı ve rollerinin özellikleriyle ilgili bilgilere ancak bu araçlar yoluyla kavuşabilecekleri belirtilmektedir (Aydoğan 2012). Bu nedenle çocukların neyi öğrenmeyi başardıklarını ve neleri öğrenmek zorunda olduklarını bilmeleri gerekmektedir (McAfee ve Leong 2012). Çocukların bunu başarabileceklerine dair bir gösterge, güncel araştırmaların küçük çocukların üstbiliş ve özdüzenleme becerilerinde önceki çalışmalarda kabul edilenlerden daha donanımlı olduklarını göstermeleridir (Adagideli ve Ader 2014). Duschl, Schweingruber ve Shouse (2007) da eski görüşlerin aksine küçük çocukların somut ve basit düşünen düşünürler olmadığını, çocukların bilimsel düşüncenin temeli olan akıl yürütme süreçlerini geniş ölçüde kullanabildiklerini belirtmişlerdir (Hatch, 2012).

Yaşamın ilk altı yılındaki öğrenme süreci gerçekten hayret vericidir (Katz 1995; Kuru Turaşlı 2011). Dört yaş itibarıyla çocukların yetişkinlikte ulaşacakları zekanın yüzde ellisini tamamlamaktadırlar (Bloom 1995). Bu süreçte çocukların neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiklerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin başında ise çocuğun duygusal ve bilişsel ilişkilerinin niteliği gelir (Katz 1995; Akt: Kuru Turaşlı 2011).

1926'da kurulduğu günden beri NAEYC (Storey 2004) erken çocukluk eğitimi alanında rehberlik etmektedir. Kuruluş bu dönem boyunca çocukların becerilerinin

geliştirilebilmesi için profesyonel yardımın gerekli olduğu görüşündedir (Storey 2004). Bu becerilerin içerisinde analiz yapma, karar verme ve problem çözme de bulunmaktadır; yani akıl yürütme NAEYC tarafından çocukların öğrenmeleri gereken bir beceri olarak savunulmaktadır (Storey 2004). Cuban (1984; Akt: Storey 2004) akıl yürütme gerektiren görevlere sınıflarda çok önem verilmemesinin bu beceride sorunlar yaşanmasına neden olduğunu belirtmektedir.

Bilimsel ve teknolojik alanlardaki değişme ve gelişmeler ve bunların yaşama yansımaları, insanların çok daha yüksek standartta öğrenme niteliklerine sahip olma ihtiyacını ortaya koymaktadır. İnsanın bu ihtiyacının gerektiği kadar karşılanabilmesi, öğrenme yoluyla edinebileceği nitelikli bilgi, beceri, tutum ve değerlere bağlıdır (Karakaya 2004). Erken çocukluk dönemindeki akademik başarının ileriki dönemlerde gösterilecek akademik başarının belirleyicilerinden (Polat 2010) olduğu düşünülürse çocukların okullarda edinebilecekleri nitelikli bilgi, beceri ve tutumların önemi daha belirgin hale gelecektir.

Bunun yanı sıra Fan ve Chen (2001) çocuğun tüm yaşamı boyunca sosyal ve duygusal yönden uyumlu bir birey olmasının aynı zamanda akademik ve bilişsel gelişiminin, çocukluk çağı boyunca yakaladığı sosyal becerileri güçlendirecek fırsatlarla yakın ilişkisi olduğunu, buradan hareketle bu fırsatı yakalayamayan okul öncesi çocuklarının ilkökulda ve yetişkinlikte yüksek risk altında bulduklarını belirtmektedirler. Bu fırsat çocuğa ancak okul öncesi dönemde kendi yaşlıları ve yetişkinlerle bir arada yaşantılar yolu ile sağlanabilecektir (Kuru Turaşlı 2011). Bu doğrultuda çocukların birbirleriyle etkileşiminin, yani “çocuktan çocuğa bilgi aktarımı”nın öğrenmede çok etkili olduğu söylenebilir (Zembat 2005). Artık erken yaşlarda dahil olunan eğitim sistemleri; bilgiye erişebilen, bilgiyi kullanabilen ve üretimine katkı sağlayabilen, üst düzey bilişsel becerileri kullanabilen, kendini geliştiren ve bağımsız düşünebilen, üretken, yapıcı ve demokratik değerler ile bütünleşmiş bireyleri yetiştirmek durumundadır (Saracaloğlu 2006).

Bunların sağlanması için gerekli olan nitelikli bir eğitimin temel öğelerinden biri de fiziksel çevredir. Çocuklar fiziksel çevre ile olan ilişkilerinde ve çevreyi keşiflerinde birçok şey öğrenirler. Çevre ne kadar zengin ve ilginç olursa ve çocukların yaşlarına uygun oyuncaklar ve materyallerle donatılırsa çocukların öğrenme olanakları da o kadar fazla olur (Zembat 2005). Çocuğun öğrendiği yeni bilgiler, çocuğun öğrenmiş olduğu

bilgiler üzerine kurulur. Yeni gelişimler, önceki gelişimlerin üzerine inşa edilir ve çocuklar bu süreçte öğrenirken ilk önce birebir yaşamaya ihtiyaç duyarlar.

Okullar çocukların kronolojik yaşlarına göre eşsiz problem çözme fırsatları sunar. Çoğu zaman bu fırsatlar gizli programlar sayesinde yürütülür. Gizli programlar ustalıkla ve dolaylı yollarla çocuğa sunulan deneyim fırsatlarıdır ve çocuğa düşünmeye yönlendirecek zengin materyaller sunarak bireysel öğrenmeye olanak sağlar (Casey ve Tucker 1994; Aydoğan 2012). Çocukların öneri ve motive becerisi onların düşünce süreçleri, çalışma düzeyleri ve öğrenmeye hazır olduğu görevler hakkında ipucu verir (McAfee ve Leong 2012). Bu durumu Senge, Cambren-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner (2014) aşağıda cümlelerle özetlemiştir:

Öğrenme doğamız tarafından desteklenmektedir. Bu tüm canlılar için bir arayıştır. Değiştirilebilir ya da alıkonulabilir fakat meydana gelmesi engellenemez. Günümüzdeki temel eğitimsel görev, doğal öğrenme sürecine yardımcı olan, yerine geçen değil, kurumları ve uygulamaları değiştirmektedir.

Erken çocukluk döneminde kazanılan deneyimler çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımını, araştırma yapmasını, ortaya çıkan problemlere çözüm yolları önermesini, bunları tartışmasını, yaptığı planları uygulamasını ve çevresindeki bireylerle işbirliği yapmasını gerektirir. Bu etkinlikler hem çocuğun konu ile ilgili yeni bilgi ve beceriler kazanmasını sağlarken hem de çocukların çevreleri ile ilişki kurma, arkadaşları ile işbirliği yapma, problem çözme gibi tutum ve becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunurlar (Akt: Aydoğan 2012). Çocuklar yaşadıkları çevre ile etkileşim içindedirler. Onların var olan kapasitelerinin ortaya çıkabilmesi, çevrenin çocuğa sunduğu imkanlar ile sınırlıdır. Çocuğun deneyimlediği olay, nesne, durumların sayısı ve türü zihinsel gelişimi hızlandırmaktadır (Kuru Turaşlı 2011).

Ortam, çocuklara öğrenmek için neye ihtiyaç duyuyorlarsa onları sunabilmelidir. İnsanın öğrenmesi sosyal bir süreç olduğundan ortam, çocuklar arasındaki ilişkileri sağlamalı ve desteklemelidir. Aynı zamanda çocuğun iletişim, ifade, düşünme, yaratıcılık becerilerini geliştirmeli ve çevresindeki dünya hakkında merak uyandırmalıdır. Burada önemli olan çocuğun isteklendirilmesidir. Ortamın iyi organize edilmesi çocukların kendi ilgilerini geliştirmeleri için olanak sağlar ve öğretmenin çocuklarla doyurucu bir birliktelik kurmasını kolaylaştırır (Zembat 2005). Çocuklara bağımsız hareket edebilmeleri ve kendi davranışları ile ilgili sorumluluk alabilmeleri

için olanaklar sağlanmalıdır (Adagideli ve Ader 2014). Çocukların neyi nasıl yapacaklarına dair karar vermelerini sağlama, kendi ilerlemelerini izlemelerini ve kontrol etmelerini sağlama ve kendi performanslarını değerlendirme fırsatları sunma etkinlikler hakkında sahiplenme duygusu hissetmelerini sağlayacaktır (Adagideli ve Ader 2014). Sternberg'e (2003) göre üst düzey bilişsel becerilerin gelişimi için ilk olarak bireyin kendini tanıması, yaptığı çalışmaları ve davranışları ile ilgili kendini değerlendirmesi gerekir. Öğrenme, öğrenenin kendi içsel ilgi ve merakından tetiklenmediği sürece kalıcı bir şekilde gerçekleşmez (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner 2014).

Çocuk merkezli eğitimin getirilerinden biri de çocuğun kendi eğitim ve gelişimine aktif olarak katılmasıdır; yani çocuk yapma ya da bilme gereksinimi duyduğu bilgiyi öğrenebilmek için zihinsel ve fiziksel olarak öğrenme sürecine dahil olmalıdır (Zembat, Adak Özdemir ve Özdemir Beceren 2010). Santrock ve Bartlett (1986) okul öncesine devam eden çocuklarla yapılan araştırmaların sonuçlarını özetlerken okul öncesine giden çocukların daha fazla görev sorumluluğu, liderlik ve hedef kontrolü gösterdiklerini belirtmişlerdir (Biber 2014).

Çocukların aktif öğrenenler olduğu düşüncesi ve kendilerinden daha bilgili insanlarla olan etkileşimleri sonucu bu bilgiyi ifade edebiliyor olmaları düşüncesi sınıfta öğretmenin rolü hakkındaki düşünceleri genişleterek değişikliğe uğratmıştır. Öğretmenler bilgi aktarımı rolünün ötesine geçerek öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasında rehberler ve eğitim danışmanı gibi hizmet etmeye başlamışlardır (Bruning, Schraw ve Norby 2014).

Öğrenciler sınıfa kendi deneyimleri ve bu deneyimlerden edindikleri bilgileriyle gelirler. Bir öğrenci var olan bilişsel yapısını sadece bu yapılarıyla ilişkili yeni bilgi ve deneyimler aracılığıyla yeniden düzenleyebilir. Çocuklar bilgi ve öğrenmeye birbirlerinden farklı şekillerde yaklaşırlar ve bildiklerini göstermek için farklı yollar izlerler.

Greenberg'e göre (1980) çocukların farklılıklara açık oluşları anaokuluna başladıkları yıllarda daha fazla iken anaokulunu bitirdiklerinde azalmaktadır (Yalkın 2012). Neill'e göre çocuklar, aynı yetişkinler gibi ne öğrenmek isterlerse onu öğrenirler (Neumann 2009). Bunun yanı sıra öğrenciler, iç içe geçmiş eğitim sistemlerinin tüm boyutlarını görebilen oyunculardır (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner

2014). Tüm bunların üzerine çocuklar okula girdiklerinde sistem genellikle onlara kendi arzuları ve özelemleriyle bağdaşmayan, öğretmenleri memnun etmek, ödevlerden iyi notlar almak, ödüller ve övgüler almak ve derece yapmak gibi yeni hedefler sunmaktadır (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner 2014).

Atwater (1994) çocuk gelişiminde kültürün önemli bir durum olduğunu belirtmektedir. İnsanın doğası, deneyimleri ve yorumlama şekilleri bu konuda güçlü birer etmendir. Ayrıca çocukların kavramsal gelişimlerinin de sosyo-kültürel geçmiş, zihinsel olgunluk ve öğrenme çevresi gibi bazı faktörleri içerdiği kabul edilmektedir (Keraro ve Okere 2009). Tüm öğrenciler bilgiyi bireysel ve sosyal deneyimleri, duyguları, istekleri, yatkınlıkları, inançları, değerleri, öz farkındalıkları, amaçları ve daha fazlasından oluşan içsel yapı iskelesinden inşa ederler. Yani bir sınıfta öğrenen bir çocuğun öğretilenlerden anladıkları; bilginin kapsamının ne olduğu, nasıl ve kim tarafından iletildiğinin yanı sıra o çocuğun verilenleri nasıl anladığı, kim olduğu ve hazırbulunuşluğu ile belirlenir. Bu faktörler konusunda farkındalığı artırmak, öğrenme sürecini güçlendirmektedir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, vd. 2014). Sosyal ve duygusal öğrenmenin gelişimi sırasında iletişimsel sorunların çözümüne yönelik davranışların edinilmesi çocuklarımıza büyük avantaj sağlayacaktır. Bu şekilde yaşanan bir okul ortamında öğrencilerin sosyal becerilerde daha iyi bir şekilde okul kültürünün bir parçası olacakları söylenebilir (Karasu 2009). Çocuğun toplumsal kurallara uygun davranış göstermesi doğuştan gelen bir yetenek değildir (Çeliköz, Seçer, Çetin ve Şen 2008).

2.1.3. Okul Öncesi Eğitim Sürecindeki Pratikler

Wexler'a göre (1976), okulların ideolojik olarak nasıl hizmet ettiklerini anlamak için, bilgi işleme süreçlerine yakından bakmak gerektiğini belirtmektedir. Bu süreci anlamak için, okullarda seçilen ve organize edilen semboller kadar, öğrencilerin seçimi ve organizasyonu süreci ekonomik ve sosyal olarak katmanlı bir biçimde incelenmelidir. Anılan tüm bu süreçler, gücü kimin elde bulundurduğunu içermektedir. Apple'a göre (1990, 15) bu sorunun çözümüne yönelik yollardan biri, okulda öğrenme-öğretme için oluşturulan, her gün gerçekleştirilen düzenlemelerin bu sonuçları nasıl ürettiğidir (aktaran: Çengel 2013).

Sanayi çağı okulları, sınıfı öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmekteydi (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner 2014). Günümüzde ise öğrenciler postmodernizmin etkisiyle öğrenmenin ve öğretimin tüm yönlerinin değişim içerisinde olduğu gerçeğiyle yüz yüzedir (Dickerson 2007). Bu yaklaşıma göre öğrencileri eğitmek ve onlara başarılı olmada yardımcı olmak için onların hayatlarının ve öğrenmelerinin nasıl etkilendiğini anlamak, çok büyük bir öneme sahiptir: “Öğrencilerin eğitimlerinin planlanmasında yer almaları gerekmekte midir? Okul kültürü öğrencileri ne derece etkilemektedir?” (Dickerson 2007).

Bunun yanı sıra ise işbirliği kurmayı öğrenmenin, gelecekte hayatta kalmayı sağlayacak temel bir beceri olarak kabul edilebilir ve okullar bu beceriyi şimdiden öğretmeye başlamalıdır. Pasif, katılımcı olmayan izleyiciler olarak yetiştirilen çocukların okul dışındaki etkinliklerde de işbirliği kurmaları beklenemez (Aydın 2010).

Çocuklara okula gitmekte gönüllü olup olmadıklarının sorulmamasına rağmen onların hayatlarının büyük bir bölümünü okullar kaplamaktadır. Dolayısıyla okullar çocukların gelişimlerinde çok büyük rol oynarlar (Tal ve Yinon, 2009). Okullardaki öğretimi büyük ölçüde meydana getiren, planlı etkinlikler vardır. Belli bir okul döneminde ya da yılında gerçekleştirilen öğrenmeler, daha sonraki bir dönem ya da yılda gerçekleştirilecek olanların ön şartlarını yani temelini oluşturan öğrenmelerdir (Bloom 1995).

Okulun bu akademik ağırlıklı özelliğinin yanı sıra sosyal ağırlıklı işlevleri de vardır. Okul birincil işlev olarak insanlara topluma ayak uydurmayı öğretmeyi öne çıkarırsa var olan otoriteye saygıyı, form ve geleneklere bağlılığı, yaşam şekillerini devam ettirme becerisini vurgular. Ancak devrimci işlevini ön plana çıkarırsa eleştirel analiz, yeni sorunlarla başa çıkma becerisi, bağımsızlık ve öz yönlendirme, özgürlük ve öz disipline önem verir (Tyler 2014).

Bu nedenle okullar, sınıfları değil de çocukların yaşamlarını tekrar öğrenmelerinin merkezine alarak bir sosyal kurum olarak konumunu yeniden yapılandırmalıdır denebilir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner 2014). Öğrenme süreci öğrencilerin yaşamları ve öğrenmeleri doğrultusunda yöneltildiği zaman okulun sınırları toplumun daha geniş kesimlerine daha açık hale gelir ve bu sayede eğitim mekanik bir süreçten ziyade sosyal bir hal alır. Bu şekilde okullara canlı sistemlermiş gibi bakmaya başlarsak; eğitim sürecine dahil olan herkes tarafından kullanımda olan

teoriler üzerinde sürekli düşünmeye, çocuklar ve yetişkinler için farklı akademik konuların anlamlı öğrenme deneyimlerine nasıl eklendiklerini sürekli keşfetmeye, bir toplum olarak okulu okul yapanları bir camia veya toplum olarak görmeye ve sağlıklı toplumlar inşa etmek için arkadaşları, aileleri ve farklı kurumları birbirine bağlayan sosyal ilişkiler ağlarına eğitimi yeniden entegre etmeye başlarız (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner 2014)

Öğrencilere günümüz şartlarına uygun eğitim sağlamak ve onları başarılı, kendi hayatlarını ve öğrenmenin etkilerini anlayabilecek hale getirmek oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin hayatlarında karşı karşıya kalabilecekleri bazı problemlerin farkında olmalıdırlar (Dickerson 2007). Bazen öğrencilerin zayıf yanları oldukça belirgindir ama öğretmenlerin öğrencinin sınıfa getirdiği özel niteliklerini ve güçlü yanlarını bulmaları gereklidir (Ormrod 2013). Sınıf uygulamalarının ve insan hayatının organizasyonu çocuğun gelişimini etkiler ve çocuğun bu durumlara uyumunun gelişimi de bulunduğu yerin kültürel aktivitelerini etkiler. Bu nedenle böyle kompleks bir durumda öğrenmenin açıklanması çocuğun motivasyonu, hedefleri, değerleri ve duyguları ile yakından ilgilenmemizi gerektirir (Yoon 1999).

Öğrenme ortamında bulunan materyaller çocuk için öğretmenin neyi önemli neyi önemsiz bulduğunu göstermektedir. Kısacası, yaratılan öğrenme ortamı ile daha ilk başta çocukların farklı kültür, cinsiyet, ırk ve kökenleri ve yeterlilikleri algılamasına fırsat verilip verilmediğini açıkça göstermiş olmaktadır (Yalkın 2012). Ayrıca dikkat edilmesi gereken bir durum da gerçek öğrenmenin yaşamımız kapsamında meydana geldiği ve herhangi bir yeni öğrenmenin uzun süreli etkisinin, çevremizdeki dünya ile olan ilişkisine bağlı olduğu söylenebilir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner 2014).

Kilpatrick (1951), öğrenci merkezli öğrenmeyi “öğretmen rehberliği” diye adlandırmış ve eğitim programının öğrenci tarafından şekillendirilmesi ve gerçekleştirilmesi gerektiğini şart koşmuştur (aktaran Neumann 2009). Çocukların sınıf ortamında kendilerini mutlu ve güvende hissetmeleri öğrenmelerini desteklemede oldukça önemlidir. Öğrenci davranışlarına bağlı olan sınıf durumları öğrenme için önemlidir ve sosyal davranışlar öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca etkinliklerle bir uğraş içerisine girmemek, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyecek bir durumdur (Finn ve

Pannozzo 2004). Delaney (1999), öğrenen merkezli bir sınıfta öğrencinin öğrenme takımının bir parçası olduğunu, seçim yapma ve kendi ilerleme hızını ayarlama yetki sahibi olduğunu belirtmiştir (aktaran: Perea-Jimenez 2008). Ancak okullardaki yarışmacı ortam, öğrenmede işbirliği sağlamaya dönük çabaları olanaksızlaştırmaktadır (Aydın 2010). Bu nedenle özellikle küçük yaşlarda çocukların öğrenme ortamlarının özellikleri uygunluğu açısından zaman zaman gözden geçirilmelidir. Çünkü önceden sağlanan uygun ortam, zamanla bozulabilir veya daha iyiye gidebilir. Bu değişikliklerin anlaşılabilmesi için öğretmenin sınıfın atmosferinin mümkün olduğu kadar bilincinde olması gerekmektedir. McCombs ve Quiat'e (2000) göre öğrenen merkezli sınıfların bazı karakteristik özellikleri vardır. Bunlar:

- a. Olumlu bir sınıf iklimi ve her bir öğrenciyle iletişim kurma,
- b. Öğrencileri cesaretlendirme ve bireysel öğrenme şansı tanıma,
- c. Yüksek düzey düşünme ve öğrenme becerilerinin desteklenmesi,
- d. Bireysel farklılıklara uyum sağlamadır (Perea-Jimenez, 2008).

Ebeveynler ve öğretmenler yapılandırılmış davranış kalıpları, zaman planlamaları ve organize edilmiş bir fiziksel çevre yoluyla, genellikle görünmeyen bir el ile çocuklara rehberlik ederler (Kernan, Singer ve Swinnen 2013). Wood, Bruner ve Ross (1976) uzmanların bu süreçte çocuklara değişik yollarla aşamalı destek verebileceklerini belirtmiştir. Bazen bir yetişkin unutulmuş bir duruma dikkat çekebilir, bir şeyin doğru yapılması için model olabilir (Bodrova ve Leong 2010). Öğretmen ve çevre çocuk üzerinde dışsal denetimi giderek azaltıp içsel denetiminin beslenmesini sağlamalı ve çocuğun kendi kendini düzenlemesini desteklemelidir (Ergün ve Özsüer 2006). Deci ve Ryan otonomiye destekleyen ve otonomiye kontrol eden olmak üzere iki çevre belirlemişlerdir. Araştırmalar da otonomi ve kontrolün görev sorumluluğu ve kararlılığı ve öğrenme üzerindeki etkileri kadar onları geliştiren etkenleri de incelemektedir (Bruning, Schraw ve Norby 2014). Bu etkenlerden en önemlileri materyallerin doğası, görev kısıtlamaları, öğretmen beklentileri, öğrenci beklentileri, değerlendirme, ödül olarak belirtilebilir.

2.2. EL FONKSİYONLARI

El; kavrama, dokunma, tutma ve yakalama gibi değişik fonksiyonları yerine getirebilen karmaşık bir yapıya sahiptir. El fonksiyonları, anatomik bütünlüğe, kas kuvvetine, duyuşal işleve, beceri ve motivasyona bağılıdır. Cinsiyet, yaş, zihinsel durum dominant el gibi faktörler fonksiyonel becerileri etkileyebilmektedir (Demirtaş ve Uysal 1996). El becerisi; üst ekstremite performansı ve kişinin fonksiyonel bağımsızlığı hakkında bilgi verir. Hızlı ve doğru hareket, el becerisinin temelini oluşturur. Becerinin parmak ve el olmak üzere iki temel tipi vardır. Parmak becerisi, parmakların primer olarak içine aldığı küçük cisimleri hızlı, becerikli, kontrollü ve manipülatif hareketlerini içerir. El becerisi ise daha becerikli, kontrollü, el-kol hareketlerini belli hız limitleri içerisinde gerçekleştirmeyi içerir (Fırat 2006). İnce motor beceri; ince, küçük, hassas hareketleri gerçekleştirebilmek için kas, iskelet ve nörolojik fonksiyonların koordinasyonu ile olur. Beyin, beyincik, omirilik, periferik sinirler, kas hasarları ya da eklem hasarları ve fonksiyon bozuklukları ince motor beceriyi etkileyen yapılarıdır. Çocuklarda ince motor beceriler çocuğun gelişim yaşını belirlemek amacıyla da kullanılabilir. İnce motor beceriler, zaman, deneyim, bilgiyle gelişir, kas kuvveti, koordinasyon ve normal duyuya ihtiyaç vardır. Motor beceride var olan kısıtlamalar çocukların GYA'daki ve akademik başarıları üzerinde negatif yönde etki etmektedir (Ergün ve Özsüer 2006).

2.2.1. El Becerisi

Okul öncesi dönemden itibaren gelişmeye başlayan el becerisi yeteneği öncelikle ince ve kalın kas kontrolü gerektiren işler için önemli bir yetenektir. Bunlar içinde ince kaslar kullanılarak geliştirilen el becerisi bireyin çizim, el araç-gereçlerinin uygun kullanımı ve makine operasyonlarının kullanımını gerektiren işler ön plana çıkmaktadır. Yapılan araştırmalara göre el becerisi birçok husus tarafından etkilenmektedir. Salvendy bunun üzerine yaptığı bir çalışmada antropometrik değişkenler tarafından personel seçme, personele yol gösterme ve yerleştirme kavramları üzerine çalışmıştır. Araştırmanın analiz bölümünde, 12 antropometrik veri ile Purdue Pegboard ve One Hole testi performansı arasında korelasyon ilişkisi üzerinde uzun çalışmalar yürütmüştür. Sonuç olarak antropometrik verilerin uygulandığı testlerle bir kısmının performansı

tahmin ettiği ve testlerle çok da ilişkili olmayan parmakların uzun ve kalın olanlarının verimliliklerin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Wagner ise yaptığı bir çalışmada piyanistlerin el boyutu ve eklem hareketliliklerinden genel bir bakışa nail olacak sonuçlar elde etmiştir. 127 erkek (17-63) ve 111 kadın (16-64) piyanistin el uzvunun boyutlarında yaklaşık 20 ölçüm alarak sağ ve sol elin 17 aktif bölgesi ve 11 kullanılmayan durumda olan noktası teste tabii tutulmuştur. Araştırmada erkeklerden alınan ölçüm sonuçları kadınlara göre daha yüksek çıkmıştır. El ölçümlerindeki değişkenlik parmak ucu çıkıntısı dışında yüzde 10'un altında kalmıştır. Hareket yeteneği ve el boyutu arasında ters orantı gözlemlenmiştir. Müzikle uğraşmayanlardan ziyade piyanistlerde hareket yeteneği daha yüksek çıkmıştır. Piyanistlerin el becerisini ölçmede kullanılacak verilerin kullanımı, tuş takımı tasarımı ve biyomekanik el profili için kullanılabileceği saptanmıştır.

Okunribido (2000), yaptığı bir çalışmada Batı Nijerya'da yaşamını sürdüren ziraat ile ilgili çalışan 37 kadın işçinin sağ ellerinin 18 farklı yerinden antropometrik ölçüm yapmıştır. Yapılan ölçümlerin ortalamaları, standart sapmaları ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Yapılan ölçümlerin ortalamaları, İngiltere, Hong Kong ve Amerika'da yapılan ölçümlerin verileri ile kıyasa tabii tutulmuştur. Sonuçlar Nijerya'daki tarım işçisi kadınların diğer ülkelerde benzer işlerle ilgilenen kadınlara oranla ellerinin geniş ve kalın olduğu fakat daha kısa olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılıklar Nijerya'daki kadınlar için el araçlarının tasarımının değerlendirilmesinde etkin olmuştur.

2.2.2. Kavrama Kuvveti

El bileği ön kol ve parmaklar arasında bulunan karışık bir yapıdadır. Vücudun en hareketli uzvu olan omuz ile birlikte dirsek ve el bileği eklemi, elin geniş bir hareket dairesi içinde pozisyonlanmasını sağlar. Dirsek ve ön kol, el ile hareket etmekte, el bileği ayrıca eli sağlamlaştırmaktadır. El uzvunun birçok becerisi bulunmaktadır. Bir taraftan ortamdaki duyuşsal etkiler alırken diğer taraftan da sınırsız kavrama ve tutma becerisini gerçekleştirir. (Ergün ve Özsüer 2006).

2.2.2.1. Kaba kavrama

Bir nesneyi avuç içine almak sebebiyle yapılan kavrama olayıdır. Bu beceri kuvvetli parmak *fleksiyonu* gerektirmektedir. *Ulnar* sinirin *innerve* ettiği son iki parmak kaba kavramaya destek olur. Bu kavrama olayının gerçekleşebilmesi için el bileği *ulnardeviasyona* ve yavaşça *ekstansiyona* gelir. Kaba kavrama dört bölümden meydana gelir. Birinci evrede; uzun *ekstansörler* ve *lumbrikaller* yardımıyla parmakların açılması durumu gerçekleşir. İkinci evrede; parmaklar nesneyi kavrayacak biçimde pozisyon alır. Üçüncü evrede; parmaklar kapanarak nesneyi avuç içine alır ve sarmalar. Bu üç evre etkin evredir. Dördüncü evre ise, durgun ve eldeki objenin kavranmasının devam etmesi için kasların çalışması gerekli haldedir. (Elden 2004). Üç şekilde kaba kavrama bulunmaktadır.

2.2.2.2. Silindirik kavrama

En çok kullanılan kaba kavrama şeklidir. Bardak tutma davranışında olduğu gibi parmaklar fleksiyonda, başparmak işaret ve orta parmağın karşısında fleksiyondadır (Elden 2004). Fleksör digitorum profundus adalesi primer mesul adaledir. Daha fazla kuvvet gerektiği takdirde Fleksör digitorum sublimus ve interosseöz adaleler kavramaya dahil olur. İnterosseöz adaleler metakarpofalangeal(MKF) fleksiyonunu sağlamada ehemmiyetlidir (Taner 1999).

2.2.2.3. Sferik kavrama

Parmakların avuç içine yönelerek bükülmesi olayına benzer. Silindirik kavramaya ile benzerdir. Ancak parmaklar silindirik kavrama olayındakinden daha fazla birbirlerinden uzaklaşırlar. MKF'ler daha fazla abdüksiyondadır ve bu interosseöz kasların daha fazla aktivitesini gerektirir (Örn: Buz hokeyi sopasını tutma.) (Taner 1999).

2.2.2.4. Çengel kavrama

Ağırlıklı olarak kadınların kullandığı el çantalarını tutuş biçimi bu terimi açıklamak için oldukça iyi bir örnektir. Bireyin çantasını taşıırken parmak hareketlerini aldığı şekle denir. Örneğin; sağ başparmağı abdüksiyonda, diğer dört parmağın proksimal interfalangeal eklemleri bölümleri fleksiyondadır. Fleksör digitorum profundus ve Fleksör digitorum süperfisialis kasları primer ilgili kasları oluşturur (Elden 2004).

2.2.3. İnce Kavrama

Başparmağı başta olmak üzere işaret ve orta parmaklarla gerçekleştirilen kavrama şekline denir. Örneğin; şarap kadehi tutarken, bu parmaklardan yararlanır. İnce tutma şeklinde etkin rol oynayan median siniri bu kavrama şeklinde de önemli yer tutar. İnce kavramada baş parmak stabilizasyon ve nesnenin kontrolü için çok önemlidir. İnce kavramanın ayrı metodu vardır (Elden 2004; Magee 2008)

2.2.3.1. Palmar (üç nokta) tutma

Başparmağın destek görevi üstlendiği işaret ve orta parmağın yönelimi yada yönlendirmeyi sağlaması ile gerçekleşir. Tükenmez kalemin tutuluş şekli buna örnek gösterilebilir. Volar ve dorsalinterosseöz kaslar ile tenar kasların Resiprokal kontraksiyonları ile sağlanır (Elden 2004; Magee 2008).

2.2.3.2. Parmak ucu tutma

Yukarıda bahsedilen üç parmağın interfalangeal eklemleri ile gerçekleşen bükülme durumudur. Fleksör digitorum profundus, Pollisis longus ve interosseöz kaslar aktiftir. İnce el becerilerin gerekli olduğu durumlarda kullanılan kavrama şeklidir. Kibrit tutma örneğinde olduğu gibi ağır nesnelere değil de küçük nesnelere daha dikkatli ve kontrollü bir şekilde tutulması gerektiğinde pozisyona bağlı bir kavramadır (Elden 2004; Magee 2008).

2.2.3.3. Lateral (anahtar) tutma

Adından da anlaşıldığı gibi Latince de anahtar anlamına gelen Lateral kelimesinden ismini almıştır. Başparmağın üstte, işaret ve orta parmağında desteklemesi ve yönlendirmeyi sağlaması ile gerçekleşen kavrama şeklidir. Fleksör pollisis brevis ve Adduktör pollisis kası aktiftir. Lateral kavrama bu üç kavrama tipi arasında en güçlü ince kavrama tipidir. Bunu üç nokta kavrama tipi takip eder (Elden 2004; Magee 2008).



3. VERİ VE YÖNTEM

Bu çalışma Şubat-Mayıs 2017 tarihinde Bahçeşehir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Yüksek Lisans Programı kapsamında yürütülmüştür. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışma için izin alınmıştır. Çalışmamıza İstanbul ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda eğitimine devam eden 6-10 yaş aralığındaki anasınıfı eğitimi almış ve almamış öğrenciler dahil edilmiştir. Çocuklar çalışmaya dahil edilmeden önce ailelerinden aydınlatılmış onam formu alınmıştır (Bkz. Ek-1: Onam formu). Aydınlatılmış onam formu olmayan çocuk teste dahil edilmemiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Dünyada ve ülkemizde eğitim sistemi içindeki ilk basamağı okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. Çocuğun bu dönemdeki temel fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanarak sağlıklı bir kişiliğin temelini atılması, onun eğitim sürecine aktif ve başarılı bir uyum sağlamasına olanak verir. Okul öncesi eğitim programları çocuğun yaş ve gelişim düzeyine, bulunduğu çevrenin özelliklerine, çocuğun ve toplumun ihtiyaçlarına göre farklı şekillerde hazırlanmaktadır. Uzman kişilerin hazırlayacağı eğitim programları çocuk için bilişsel bir ilerleme sağlayabileceği gibi, sosyal, fiziksel ve hareket gelişimlerini de hızlandırabilir (Bilir 1993; Kandır 1999; Aral, Kandır ve Can Yaşar 2000; Yeşilyaprak 2000; Genç 2001).

Okul öncesi eğitim, küçük yaşta bireylerin gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ortamlar sağlaması ve onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyerek, kendilerini toplumun içerisinde birer birey olarak ifade etmelerine fırsat vermesi ve ilköğretime hazırlaması açısından, onların bu gelişim süreçlerinin en önemli parçası olarak büyük önem kazanmaktadır (Milli Eğitim Şurası 1993).

0-72 aylar arasını kapsayan okul öncesi dönem yılları; bilişsel, sosyal, duygusal, psikomotor ve dil gelişiminin hızlı olması, bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması açısından yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Çocukların bu dönemde edindiği tüm

bilgi, beceri ve alışkanlıklar yaşantısını etkileyecek güçtedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim, tüm eğitim basamaklarının temelini oluşturur. Okul öncesi dönemde çocukların aldığı eğitimin, gelecek yaşamlarındaki sosyal beceri ve akademik başarıları edinme bağlamında önemi büyüktür (Zigler ve Muenchow 1992; aktaran Niles 2004, 1). Bu literatürden hareketle, çalışmamızda, okul öncesi dönemde alınan eğitimin çocuğun kavrama kuvveti, dikkati ve el becerisi üzerine etkileri araştırılmıştır.

3.2. TEST UYGULANACAK KİŞİLERİN SEÇİMİ VE DENEY DİZAYNI

Çalışmaya 18 kız 17 erkek çocuk dahil edilmiştir. Çocukların el becerileri Jebsen El Beceri Testi ve 9 delikli Peg Testi (Nine Hole Peg Test) ile; dikkatleri Bourdon Dikkat Testi ile ve kavrama kuvvetleri ise el dinanometresi ve pinchmetre ile değerlendirilmiştir. Testlerin uygulanış sırası: Bourdon Dikkat Testi, El ve Parmak Kavrama Kuvvet Ölçümü (El Dinanometresi, Pinchmetre), El Beceri Testleri (9 delikli Peg testi, Jebsen El beceri Testi) şeklindedir.

El beceri testleri ve kavrama kuvveti baskın ve baskın olmayan eller için ayrı ayrı ve bir tekrarlı olarak uygulanmıştır. Çocuklar rastgele bir sıra ile çalışmaya dahil edilmiştir. Testler uygulanmadan önce bir kere testin nasıl uygulanacağı anlatılmış, sonrasında testler uygulanmıştır. Test uygulanan çocuklarla uygulanmayan çocukların iletişim kurması engellenmiştir. Böylelikle her bir çocuk testle ilk kez karşılaşmıştır. Dışlama kriterleri olarak:

- a. Çocuğun ailesinden bilgilendirilmiş onam formunun alınmamış olması,
- b. Anasınıfi eğitimini yarıda bırakmış olmak,
- c. Baskın ya da baskın olmayan elde konjenital ya da sonradan oluşmuş herhangi bir sağlık sorununun bulunması,
- d. Testi nasıl uygulayacağını anlayamamış olmak,
- e. Testi uygulamaya engel teşkil edecek görme probleminin mevcut olması,
- f. Testi uygulamaya engel teşkil edecek işitme probleminin mevcut olması.
- g. Çocuğun üst ekstremitesinde konjenital ya da sonradan oluşmuş herhangi bir sağlık sorununun bulunması.

belirlenmiştir.

3.3. EL BECERİ TESTLERİ

3.3.1. Jebsen Taylor El Beceri Testleri

Jebsen Taylor el fonksiyonu testi, günlük hayatta sıkça karşılaşılan el fonksiyonlarını belirten bir dizi alt testten meydana gelen ve el becerilerini değerlendiren bir testtir. Yapılan ölçümlerde baskın olan ve olmayan el ayrı testlere tabi tutulur sonucunda ise her bir el için yapılan hareketin süresi kaydedilir. (Jebsen, 1969) (Şekil 3.1).

- Tatbikatta Jebsen el becerisi testinin aşağıdaki parametreleri değerlendirilmiştir:
- Çocuktan 5 adet kartı zemin üzerinde çevirmesi istenerek süresi kaydedildi.
- 2 para, 2 ataç, 2 gazoz kapağını önündeki masadan alıp yine zemin üzerinde bulunan kapalı bir kutuya koymasını söylenerek bu davranışı yapma süresi kaydedildi
- 4 standart nesneyi üst üste koyma süresi kaydedildi.
- Yemek yeme yeteneğinin testi için bir tabaktaki 5 nesne kaşıkla alınıp, bir kutuya bırakılması istendi ve süre kaydedildi.
- Önündeki bir sayfaya 20 kelime yazması istenerek bitirme süresi kaydedildi.

Şekil 3.1: Jebsen Taylor el beceri testinin uygulanışı



Kaynak: <https://www.allegromedical.com/browse/ViewProductLargeImage.do?productId=8ab281020bb66dff010bb677df8c7716>

3.3.2. Dokuz Delikli Peg Testi

Parmaklar ve elin ince becerisini değerlendirmek için her iki ele uygulandı. Çocukların önce dominant elleriyle 3.2 cm uzunluğundaki 9 çubuğu platformdaki deliklere takmaları istendi ve süre kaydedildi. Daha sonra yine aynı elle çubukları sırasına göre çıkarmaları istenerek tüm çubukları çıkarma süresi saniye cinsinden kaydedilerek aynı işlem diğer elde de tekrarlandı (Feys 2017) (Bkz. Şekil 3.2). Sağ el takma süresi, sağ el çıkarma süresi, sol el takma süresi, sol el çıkarma süresi kaydedildi. Bu sırada en çok palmar, lateral ve çengel kavrama kullanılır. El değerlendirmesinde aynı zamanda kavramalara ve el kuvvetine bakılır.

Şekil 3.2: Dokuz Delikli Peg testi platformu.



3.3.3. Bourdon Dikkat Testi (BDT)

Bourdon Dikkat Testi 1955 yılında Benjamin Bourdon tarafından en son şekli geliştirilmiştir. Test iki formdan oluşmaktadır. İlki belli harfleri karışık kitap harfleri arasından bulma ve işaretleme; ikincisi ise belli figürleri karışık olarak verilmiş figürler arasından bulma ve işaretleme şeklindedir (Brickenkamp 1975'den aktaran Kaymak 2003). Testin harf formunda toplam 660 harf bulunmaktadır (Bkz. EK 2: Bourdon

dikkat testi). Testin şekil formu bir sayfadan oluşmakta ve bu sayfada toplam 450 adet küçük şekil yer almaktadır. Harf formunda, harfler arasından belli harfler bulunması istenirken, Şekil formundaysa tüm şekillerin arasından belli şekillerin bulunması istenmektedir. Oluşturulmuş herhangi bir şablon yoktur ve uygulayıcı istediği harf veya şekilleri kendisi belirleyerek çocuklardan işaretlemelerini isteyebilir, böylece uygulayıcı kendi şablonunu oluşturabilir. Bourdon Dikkat Testi, oldukça kökleşmiş ve sık kullanılan bir testtir. Testin uygulanması için belirlenmiş bir yaş sınırı yoktur. Çocukların harfleri tanıyor olmaları yeterlidir. Ayrıca tercih edilme nedenleri arasında her yaş grubu için kullanılabilir olmasıdır. Testin uygulanma aşamasında belirlenmiş bir zaman sınırı yoktur. Uygulayıcı belirli bir zaman içerisinde (örn: 5dk) uygulamayı yapabilir ve bu zaman içerisinde kesintisiz bir dikkat gerekmektedir. Bourdon Dikkat Testi'nin değerlendirilmesinde zaman, doğru sayısı veya hata sayısı dikkate alınabilir. Uygulayıcı, uygulama sonucunda çocukların kaç doğru harf veya kaç adet doğru şekil işaretlediklerini sayarak puanlama yapılabilir (Karaduman 2004, s. 95).

Bu testin uygulamasında teste tabi tutulan bireylere “Önünüzdeki kağıtta olan bütün a, b, d ve g seslerinin altlarını kurşun kalemle çiziniz. Bir satırı kontrol ederken öncelikle sadece bir sesi işaretleyiniz. Daha sonra satırda bulunan tüm a, b, d, g seslerinin altını çiziniz” denilir.

Uygulamadaki çocukların öncelikle neyi yapmaları gerektiğini iyice anladıklarından emin olunmalıdır. Bunun için gerekirse tahta üzerinde örnek olay yöntemi kullanılarak iki satır harf üzerinde birlikte uygulama yapıp daha sonra esas denemeye geçilir. Yapılan uygulama sonrası çizgiler sayılarak deneme değerlendirilir.

Testi yorumlarken çoğunlukla çocuğun deneme sayfasındaki ilk satırlarda yapılan hatalar çok nadir iken sayfanın ortalarından sonraki satırlarda hata oranı gittikçe artmaktadır. Bu durum analiz edildiğinde, bu çocukta dikkat bozukluğu olabilir. Uzun süre bir konu üzerinde dikkatini toplayamıyor da denilebilir. Bir başka çocuğun deneme sayfasında ise, ilk iki satırda yapılan hata miktarı fazla iken: sonraki satırlarda gittikçe azalmış ve sonraki satırlarda daha iyi bir duruma gelmiştir. Bu çocuk için ise çalışmanın başlangıcında adaptasyon sıkıntısı çekiyor, fakat uyum gerçekleştiğinde daha verimli bir süreç yaşandığını söyleyebiliriz.

Deneye tabi tutulan bir çocuğun kağıdında bulunan şeritler nadir ise odaklanma süresi kısadır, dikkatini herhangi bir olay karşısında toplayamıyor denilebilir. Çalışma ve etkin

öğrenme için odaklanma ve odaklanmanın uzun süre devam etmesi çok önemli bir faktördür. Dikkatsiz okunan bir metin odaklanma olmayışından ötürü akılda kalıcı bir yer edinemez. Konuya hakim olabilmek için ilgi ve dikkatin toplanması ilk koşuldur. Bu sebeple Bourdon dikkat testi uygulama aşamasına geçilmeden önce çocukların motivasyonlarının oluşturulması, testin verimliliği bakımından önemlidir.

3.4. KAVRAMA KUVVETİ ÖLÇÜMÜ

3.4.1. El Dinanometresi

Bu test yardımı ile çocuklarda elin kavrama kuvveti ölçülmüştür. Deney sırasında el dinanometresi cihazının tek el ile kavranarak parmakların avuç içine yaklaştırılarak sıkılması ile en fazla ne kadar kuvvet uygulandığı saptanmıştır. El kavrama kuvvetini ölçen bu testte ölçüm genellikle oturarak yapılmaktadır. Birey kolunu hareket ettirmeden dinanometreyi eliyle mümkün oldu kadar sert sıkıştırmakta ve test üç kez tekrar edilerek ortalama değer alınmaktadır.

Bizim ölçümlerimizde çocuk oturur pozisyonda, dirseğini masaya dayarken, omuz adduksiyon ve nötral rotasyonda, dirsek 90 derece fleksiyonda, ön kol ve el bileği nötral pozisyonda olmak üzere her iki elden yapıldı.

Şekil 3.3: Pençe kuvvetinin ölçümünde kullanılan el dinanometresi



3.4.2. Parmak Kavrama Kuvveti (Pinchmetre)

Parmak kavrama kuvvetini ölçmek için parmak pinchmetre (Baseline) kullanılmıştır. El kavrama kuvveti gibi parmak kavrama kuvvetinin ölçümü de el fonksiyonlarının değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Parmak kavrama kuvveti de önkol uzunluğu ve parmak uzunluğu gibi *antropometrik* faktörlerle ilişkili bulunmuştur. El kavrama ve parmak kavrama kuvvetlerinin ölçümü Amerikan El Terapistleri Derneği (AETD) tarafından önerilen standart pozisyon olan; oturma pozisyonunda, omuz *adduksiyonda* ve *nötral* rotasyonda, dirsek *90° fleksiyonda*, ön kol *midrotasyonda* ve destekli, el bileği nötralde olacak şekilde yapılmıştır. Test prosedüründe el kavrama ve parmak kavrama kuvvetleri için her ölçüm arasında birer dakikalık aralar verilerek 3 ölçüm yapıp ortalamalar kaydedilmiştir.

Şekil 3.4. Parmak Kavrama Kuvvetini ölçümde kullanılan Pinchmetre



3.5. İSTATİSTİKSEL ANALİZ

Çalışmadan elde edilen verilerin analizi SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı ile yapılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler olarak yüzde dağılım, ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. İkili grupların karşılaştırmasında bağımsız değişkenler t testi, çoklu grupların karşılaştırılmasında ise iki yönlü varyans analizi uygulanmış olup elde edilen sonuçlar yüzde 95 ($p < 0.05$) anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Çalışmaya 17 erkek, 18 kadın olmak üzere toplam 35 sağlıklı çocuk dahil edildi. Katılan tüm olgular dominant olarak sağ elini kullanmaktaydı. Olguların demografik özellikleri (yas, cinsiyet, anasınıfı eğitimi durumu) Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Olguların demografik özellikleri.

CİNSİYET	ANASINIFI EĞİTİMİ	YAŞ
Kız	VAR	6
Kız	VAR	6
Kız	VAR	7
Kız	VAR	7
Kız	VAR	8
Kız	VAR	8
Kız	VAR	8
Kız	VAR	8
Kız	VAR	9
Kız	VAR	10
Erkek	VAR	6
Erkek	VAR	6
Erkek	VAR	6
Erkek	VAR	7
Erkek	VAR	7
Erkek	VAR	7
Erkek	VAR	8
Erkek	VAR	10
Erkek	VAR	10
Kız	YOK	6
Kız	YOK	7
Kız	YOK	9
Kız	YOK	9
Kız	YOK	9
Kız	YOK	10
Kız	YOK	10
Kız	YOK	10
Erkek	YOK	6
Erkek	YOK	7
Erkek	YOK	7
Erkek	YOK	8
Erkek	YOK	8
Erkek	YOK	9
Erkek	YOK	9
Erkek	YOK	9

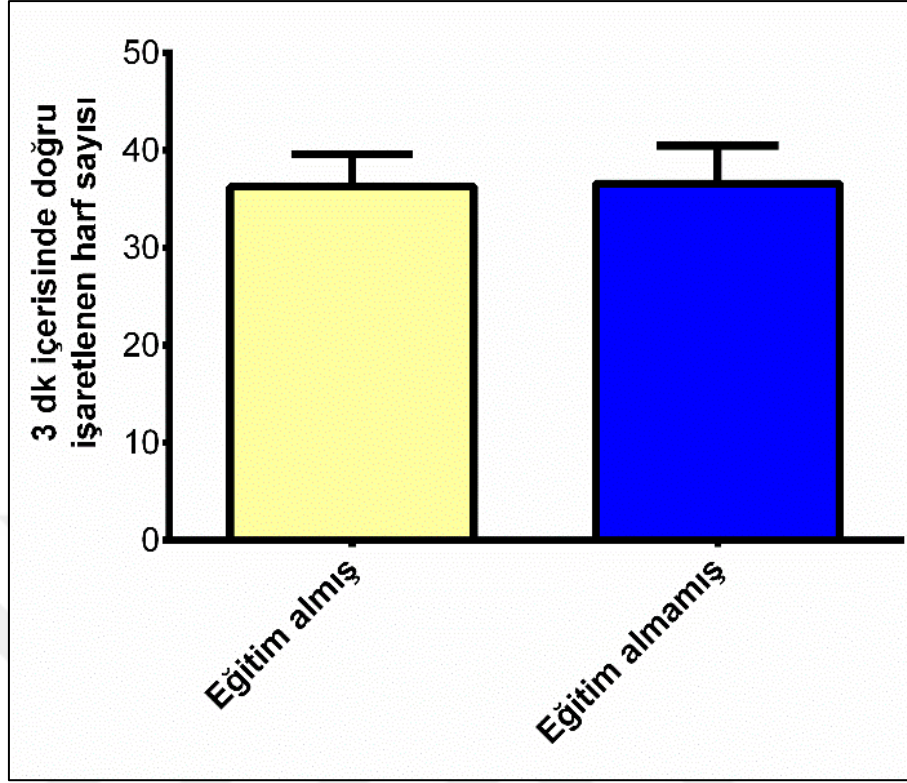
Çalışmamızda uygulanan testlerin istatistik sonuçları tablo 4.2.'de özetlenmiştir.

Tablo 4.2: İstatistik sonuçları

	Ortalama fark.	95% CI.	Anlamlılık
Eğitim almış / Eğitim almamış			
Bourdon dikkat testi	-0.3125	-18.66 -18.04	p>0.05
Jebsen el beceri testi	-13.06	-31.41 - 5.286	p>0.05
9 delikli peg testi	-0.6563	-19.00 - 17.69	p>0.05
Pinchmetre	-0.6250	-18.97 - 17.72	p>0.05
Jamar dinanometresi	-2.375	-20.72 - 15.97	p>0.05

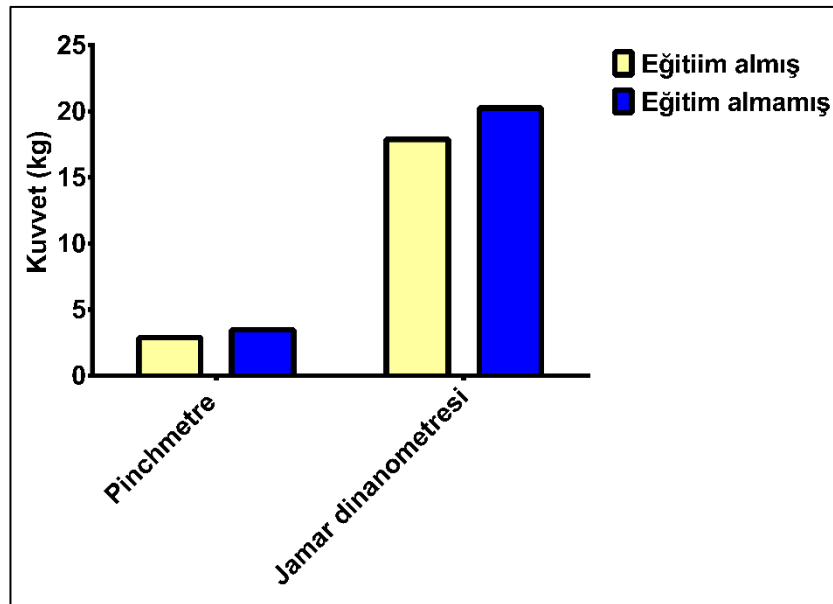
Anasınıfı eğitimi alan ve eğitim almayan çocuklarda gerçekleştirilen Bourdon dikkat testi sonuçlarına göre iki grup arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (Şekil 4) (p>0.05).

Şekil 4.1: Gruplar arası Bourdon dikkat testi sonuçları (* p<0.05).



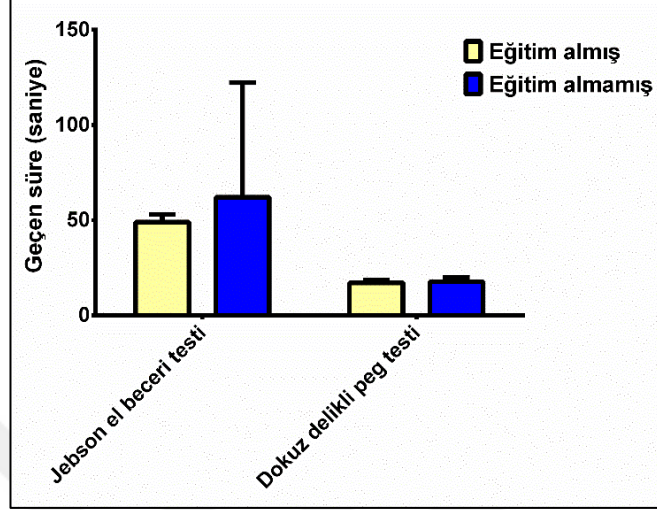
Anasınıfı eğitimi alan ve eğitim almayan çocukların el ve parmak kavrama kuvvetlerini kıyaslamak için pinchmetre ve Jamar dinanometresi ile ölçümler alındı. Buna göre: Anasınıfı eğitimi alan ve almayan gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmedi (Şekil 4.2.) (p>0.05).

Şekil 4.2: Pinchmetre ve Jamar dinanometresi ölçümleri



Anasınıfı eğitimi alan ve eğitim almayan çocukların el becerilerini kıyaslamak için Jebson el beceri testi ve Dokuz delikli peg testi uygulandı. Buna göre: Anasınıfı eğitimi alan ve almayan gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmedi (Şekil 4.3.) ($p>0.05$).

Şekil 4.3: Gruplar arası el beceri testi sonuçları



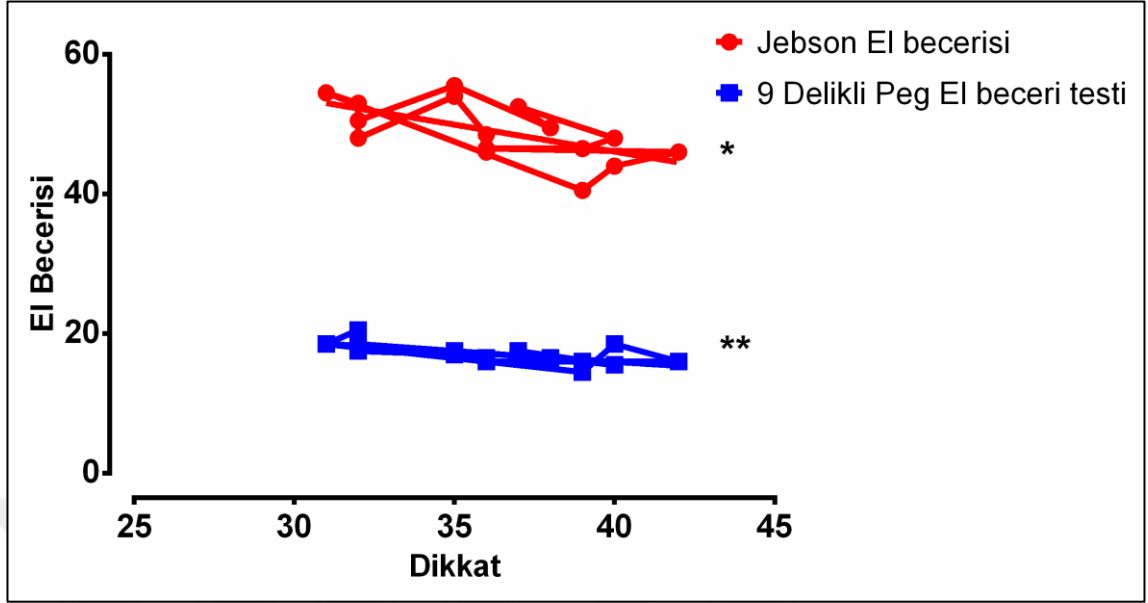
Eğitim alan ve almayan gruplar arasındaki çalışılan parametrelerin kıyaslanmasının ardından, dikkat ve el becerisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı eğitim alan ve almayan gruplar arasında araştırılmıştır. Öncelikle okul öncesi eğitim alan çocukların parametrelerinde normalite testi yapıldığında el becerisi değerleri olan Jebson El becerisi ve 9 delikle peg testi değerlerinin normal dağıldığı görüldü (bkz. Tablo 4.3.). Dolayısıyla pearson korelasyon testi yaparak ilişki araştırıldı.

Tablo 4.3: Okul öncesi eğitimi alan çocuklardaki normalite testi sonuçları.

	Jebsen El becerisi	9 Delikli Peg El beceri testi
Değerler	16	16
En küçük	40.50	14.50
0	46.13	16.00
Median	48.25	16.75
1	52.88	18.25
En yüksek	55.50	20.50
Ortalama	48.97	43176
Standart. sapma	4149	1477
Standart hata	1037	0.3693
Düşük 95% CI	46.76	16.24
Yüksek 95% CI	51.18	17.82
Shapiro-Wilk normalite testi		
W	0.9646	0.9487
P	0.7449	0.4693
Normalite testi (alpha=0.05)?	Yes	Yes
P	Ns	Ns
KS normalite testi		
KS distance	0.1151	0.1404
P	0.2000	0.2000
Normalite testi (alpha=0.05)?	Yes	Yes
P	Ns	Ns
Toplam	783.5	272.5

Okul öncesi eğitimi alan çocuklardaki dikkat ve el becerisi arasındaki ilişkinin durumu şekil 4.4'te gösterilmektedir. (*p<0.05,**p<0.001)

Şekil 4.4: Okul öncesi eğitim alan çocuklarda el becerisi ve dikkat arasındaki ilişkinin kıyaslanması.



Pearson korelasyonuna ait test detayları ise Tablo 4.4.'te özetlenmiştir.

Tablo 4.4: Okul öncesi eğitim alan çocuklardaki korelasyon testi sonuçları.

	Dikkat vs. Jebson El becerisi	Dikkat vs. 9 Delikli Peg El beceri testi
Pearson r değeri		
R	-0.6171	-0.6412
95% güven aralığı	-0.8522 to -0.1747	-0.8627 to -0.2132
R kare	0.3808	0.4112
P değeri		
P (two-tailed)	0.0109	0.0074
P değeri özeti	*	**
Anlamlılık (alpha = 0.05)	Yes	Yes
XY çiftlerinin sayısı	16	16

Son olarak anasınıfı eğitimi almayan çocuklarda dikkat ve el becerisi arasındaki ilişki kıyaslandı. Buna göre öncelikle normalite testi yapıldı. Normalite testinin sonuçları Tablo 4.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Okul öncesi eğitim almayan çocukların dikkat ve el becerileri arasındaki ilişki

	Jebsen El becerisi	9 delikli Peg testi
Değerler	16	16
En küçük	36.00	14.00
0	41.75	16.50
Median	47.50	17.25
1	53.38	19.38
En yüksek	286.5	21.00
Ortalama	62.03	17.69
Std. Deviation	60.22	2.105
Std. Error of Mean	15.Haz	0.5261
Düşük 95% CI	29.94	16.57
Yüksek 95% CI	94.12	18.81
Shapiro-Wilk normality test		
W	0.3727	0.9603
P	< 0.0001	0.6668
Normalite testi (alpha=0.05)?	No	Yes
P	****	Ns
KS normalite testi		
KS distance	0.4675	0.1280
P	< 0.0001	0.2000
Normalite testi (alpha=0.05)?	No	Yes
P	****	Ns
Toplam	992.5	283.0

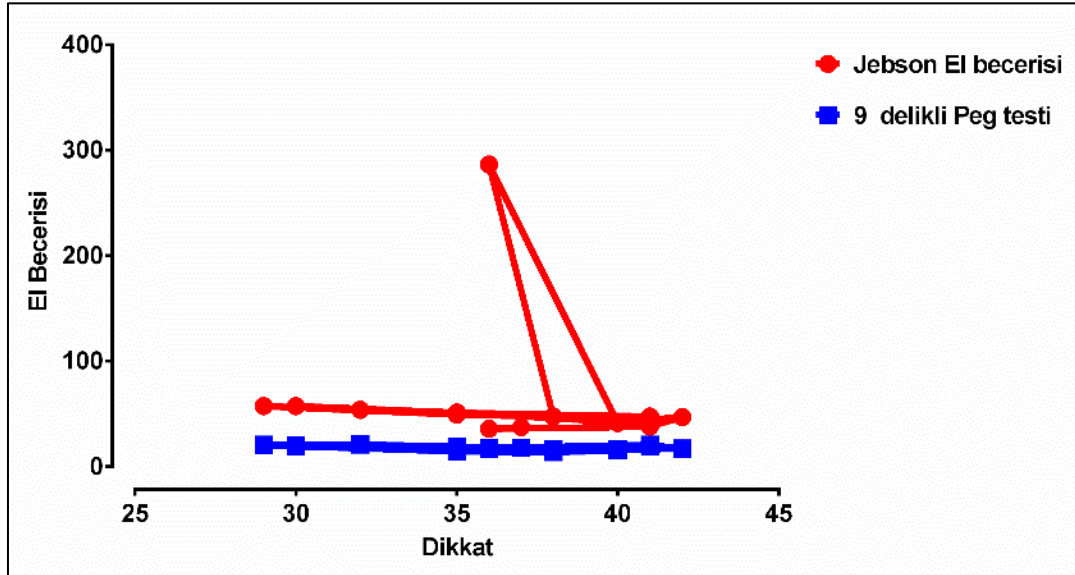
Tablo 4.5'te görüldüğü üzere seçilen üç normalite testinden ikisi dağılımı normal gösterdiğinden pearson korelasyon analizi yapıldı. Buna göre Dikkat ve iki farklı el beceri testi arasında anlamlı ilişki bulunmadı ($p>0.05$). (Tablo 4.6).

Tablo 4.6: Okul öncesi eğitim almayan çocuklardaki korelasyon analizi sonuçları

	Dikkat vs. Jebson EI becerisi	Dikkat vs. 9 delikli Peg testi
Pearson r değeri		
R	-0.1143	-0.3892
95% güven aralığı	-0.5774 to 0.4044	-0.7419 to 0.1321
R kare	0.01307	0.1515
P değeri		
P (two-tailed)	0.6733	0.1362
P değeri özeti	Ns	Ns
Anlamlılık (alpha = 0.05)	No	No
XY çiftlerinin sayısı	16	16

Okul öncesi eğitim almayan çocuklarda gerçekleştirilen ilişki analizinin sonuçları Şekil 4.5'te gösterilmiştir.

Şekil 4.5: Okul öncesi eğitim almayan çocuklardaki el becerilerinin dikkat ile arasındaki ilişkinin sonuçları



5. TARTIŞMA

Anasınıfı eğitimi alan ve almayan 0-6 yaş grubu çocuklarda dikkatin, el becerisinin ve kavrama kuvvetinin değerlendirildiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar araştırmanın hipotezini desteklememiştir. Anasınıfı eğitimi almayan çocukların el becerileri, dikkatleri ve kavrama kuvvetleri sağlıklı yaşlılarından kötü değildi. Anasınıfı eğitimi ile el becerisi, dikkat ve kavrama kuvveti arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Bu nedenle çalışmada sadece anasınıfı eğitimi alma durumu değil de her yönden tam bir iyilik hali oluşturulması sonucunda yaşam kalitesi kavramını ve el fonksiyonlarını değerlendirme önem kazanmıştır.

9 Delikli Peg Testi, Van Hartingsveldt ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmada anaokulu çocuklarında yazı ile ilgili güçlükler testinin ana belirleyicilerinden biri olarak gösterilmiştir (Van 2015) Kolay ve hızlı uygulanabilirliği nedeniyle Serebral Palsi, Multiple Skleroz, Çocuklarda El Cerrahileri vb. alanlarda kullanılır. Squillace ve arkadaşları, Pediatrik MS grubunda, eşleştirilmiş sağlıklı kontrollerle yaptıkları çalışmada iki grup arasında yaklaşık 6 saniyelik fark bulunmuştur (Squillace 2015). Bu çalışmada ise her iki grubun 9 DPT süreleri karşılaştırıldığında 0-6 yaş aralığındaki çocuklarda anaokulu eğitimi alıp, almama halleri arasında sayısal farklılıklar olmasına rağmen, bu farklılık anlamlı değildir. ($p>0.05$)

El kavrama kuvveti (EKK) elin istemli kuvvetinin basit, hızlı ve güvenilir bir ölçümüdür (İnnes 1999; Mainous 2015). EKK el yaralanmalarını değerlendirmek için kullanılır ve genel kas kuvvetinin, beslenme durumunun, kas kitle ve yürüme performansının bir göstergesidir. Ayrıca el kavrama kuvveti hipertansiyon ile tip 2 diyabet için belirleyici ve kardiyovasküler, non-kardiyovasküler mortalite, kalp krizi, inme, sakatlık ve cerrahi komplikasyonların bir belirtecidir (Leong 2015; Bohannon 2008).

EKK klinikte de doktorlar ve fizyoterapistler tarafından üst ekstremité yaralanması olan hastaların klinik durumlarını takip etmede sıklıkla kullanılır. Aynı zamanda fizyoterapist ve iş-uğraşı terapistleri için tedavi hedeflerini belirlemede, tedavinin etkinliğinin değerlendirilmesinde ve iş için gerekli yeterlilik düzeyinin ölçümünde yardımcı olabilecek veriler sağlamaktadır (Gilbert 1983; Wu 2009). El dinanometresi ile

EKK ölçümü kolay, ucuz ve objektif olması nedeniyle sıklıkla kullanılmaktadır. Bu nedenlerden dolayı el kavrama kuvvetini belirlemek ve uygun bir veri olarak kullanmak değerlendirme yöntemlerinde önemli bir parametre teşkil etmektedir. Normatif veri temel alınarak, bir kişinin el kavrama kuvveti yaşadığı popülasyonun referans aralığına bakılarak değerlendirilebilir. Normatif değerler el yaralanmalarını değerlendirme, tedavi hedeflerini belirleme, cerrahi sonuçları değerlendirme ve bir hastanın işe dönme becerisini değerlendirmek için kullanılabilir (Mathiowetz 1985)

Mathiowetz ve ark.(1985) Amerika Milwaukee’de 20-94 yaş arası 310 erkek ve 328 kadın ile kavrama ve çimdik kuvvetlerini belirledikleri çalışmada en yüksek el kavrama kuvvetini 25-39 yaş aralığında bulmuşlardır (Mathiowetz 1985)

Balogun ve ark.’nın (1991) Nijerya’da 480’si erkek 480’i kadın olmak üzere toplam 960 kişi üzerinde yaptıkları çalışmada ise el kavrama kuvvetinin tüm yaşlarda vücut ağırlığı ve boy uzunluğu ile pozitif ilişkili olduğu, yaş ve vücut kitle indeksinin yaşamın 3 dekatından sonra yükseldiği ve el kavrama kuvvetinin yaşla ters orantılı olarak değiştiğini belirtmişlerdir (Balogun 1991). Crosby ve Wehbe (1994) 214 kişi ile yaptıkları çalışmada kavrama kuvvetinin boy uzunluğu, vücut ağırlığı, dominant el ve cinsiyetel kavrama kuvveti üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir (Crosby 1994).

Kamarul ve ark.(2006) Malezya popülasyonunda 18-65 yaş arası 200’ü kadın, 212’si erkek toplam 412 birey üzerinde el kavrama kuvvetini ölçmüşlerdir. El kavrama kuvvetinin VKİ hariç dominant el, cinsiyet, meslek, boy uzunluğu ve ağırlıkla anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlar. Ayrıca Malezya popülasyonunun ortalama el kavrama kuvvetinin Amerikan ya da Avrupa popülasyonuna göre daha zayıf olduğu ve batı toplumlarından alınan verilerin Malezya popülasyonu için kullanılmayacağı belirtmişlerdir (Kamarul 2006).

Bohannon ve ark. (2006) 12 çok uluslu çalışmanın (ABD, Kanada, Avustralya, İsveç, toplam: 3317 birey) verilerini birleştirerek bir meta analiz yapmışlar. El kavrama kuvvetinin referans değerlerinin yaşa ve cinsiyete ve ekstremiteye (sağ/sol) göre bu çalışmada sunmuşlardır. El kavrama kuvvetinin erkek ve kadınlarda farklı olduğu, sağ ve sol el arasında fark bulunduğu ve yaş ile değiştiğini belirtmişlerdir (Bohannon 2006). Yukarıda özetlenen literatüre göre elin kavrama kuvvetini birçok faktör etkilemektedir. Bu literatür ışığında elin kavrama kuvvetinin anasınıfı eğitiminden nasıl etkilendiği

araştırılmıştır. Ancak, anasınıfı eğitiminin elin kavrama kuvvetinde anlamlı değişikliğe neden olduğu yönünde bulguya rastlanmamıştır (Şekil 4.1.) ($p>0.05$).

Aynı şekilde, el becerisini değerlendirmek üzere; anasınıfı eğitimi alan ve eğitim almayan çocukların el becerilerini kıyaslamak için Jebsen el beceri testi ve Dokuz delikli peg testi uygulanmıştır. Buna göre; anasınıfı eğitimi alan ve almayan gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmedi (Şekil 3.1.) ($p>0.05$).

Son olarak, el becerisi değerlendirildi. Buna göre: Anasınıfı eğitimi alan ve eğitim almayan çocuklarda gerçekleştirilen Bourdon dikkat testi sonuçlarına göre iki grup arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (Şekil 4.5.) ($p>0.05$).

Çalışmada kullanılan el becerisi testleri el fonksiyonunun bir alt alanı olan el becerisinin hız ve doğruluk bağlamında sadece belirli kavrama tiplerini ölçmekte, el becerisinin kuvveti kontrol etme becerisi, farklı kavrama tiplerini başarabilme becerisini ölçmemektedir. Dolayısıyla bu çalışma ile çocukların el becerisinin sadece hız ve doğruluk bileşenleri değerlendiren sonuçlar ortaya koyulmuştur. Bu çalışmanın sonuçları kuvveti yönlendirme becerisi, farklı kavrama tiplerindeki el becerisi ve enduransı da içine alan çalışmalarla desteklenmeye gereksinim duymaktadır. Ayrıca çalışmada çocukların günlük bilgisayar ve dokunmatik ekran kullanım özelliklerinin değerlendirilmesi gerekiyordu. Hıza ve doğruluğa duyarlı el becerisi testleri kullanmış olmasının hızlı bilgisayar kullanımları ile ilişkili olabileceği düşünüldü.

6. SONUÇ

Çocukların motor yeteneklerini artırmada sadece anasınıfı eğitimi almanın yeterli olmayabileceği, bununla birlikte her yönden tam bir iyilik hali oluşturulması sonucunda gelişim sırasında kazanılacak motor yeteneklerde artış olabileceği değerlendirilmektedir. Bu varsayımın daha detaylı dizayn edilmiş çalışmalar ile test edilmesi gerekmektedir. Çocuğun gelişimine maksimum fayda sağlayabileceği ortamın sağlanması açısından bu konuda yürütülecek çalışmaların önemi artmaktadır.



KAYNAKÇA

Kitaplar

- Adagideli, F. H. ve Ader, E. 2014. Okul öncesi dönemde üstbiliş ve özdüzenleme: değerlendirme, öğretim ve beceriler. G. Sakız (Ed), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde, ss. 130-154. Ankara: Nobel Akademik
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. 2010. *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M., 2002. *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı* (2. baskı). Ya-pa Yayıncılık: İstanbul
- Aydoğan, Y., 2012. *Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi*. Ankara: Özgüncök.
- Aydın, İ., 2010. *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Biber, K., 2014. Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya (Ed), *Erken çocukluk eğitimi* içinde, ss. 23-73. Ankara: Pegem Akademi
- Bloom, S. B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. D. A. Özçelik (Çev). İstanbul: MEB. (Orijinal çalışma basım tarihi bt)
- Bodrova, E., & Leong, D., 2010. *Zihin araçları: erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. G. Haktanır (Çev. Ed.), Ankara: Anı.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., ve Norby, M. M., 2014. *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. Z. N. Ersözlü ve R. Ülker (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- Büyükkaragöz, S. (1993). *Öğretmen ve velilerin okul öncesi eğitim programları hakkında görüşleri*, 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: YA-PA Yayıncılık, ss. 119,125.
- Çalışandemir, F., 2014. Bireysel farklılıkların önemi ve desteklenmesi. A. Önder (Ed), *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* içinde, s. 9-20. Ankara: Pegem Akademi.

- Elden H, Nacitarhan V., 2004. *Üst ekstremite kinezyolojisi*. Oğuz H, Dursun E, Dursun N, ed. Tıbbi Rehabilitasyon. 2. baskı. Ankara:Nobel Tıp Kitabevi.
- Dinç, B. 2008. Eğitime ailenin katılımı. E. A. Küçükyılmaz (Ed.), *Okul, aile ve çevre iş birliği* içinde, ss. 55-74. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gürkan, T., 2005. Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde, ss. 61-84. İstanbul: Morpa Kültür.
- Gürkan, T., 2008. Erken çocukluk dönemi ve okulöncesi eğitim. Şefik Yaşar (Ed), *Okulöncesi eğitime giriş* içinde, ss. 1-20. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gülay, H. ve Akman, B., 2009. *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hatch, J. A., 2002. *Doing qualitative research in education settings*. United State: State University of New York Press.
- Karakaya, Ş., 2004. *Esnek öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karataş M. Dirsek., 2003. *Temel ve Uygulanan Kinezyoloji*. Ed: Akman N. ve Karataş M. Ankara, Haberal Eğitim Vakfı.
- Keraro, F. N. ve Okere, M. I. O., 2009. Cultural influences on the learning of science:an African perspective. In J. E. Larson (Ed), *Educational psychology: cognition and learning, individual differences and motivation*, New York: Nova Science Publishers, ss. 143-178.
- Kernan, M., Singer, E., ve Swinnen, R., 2013. Giriş. A. Tüfekci ve Ü. Deniz (Çev. Ed.), *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri* içinde, Ankara: Nobel Akademik. ss. 1-14.
- Kuru Turaşlı, N. (2011). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde, Ankara: Anı, ss. 1-24.
- Leong DP, Teo KK, Rangarajan S, vd., 2015. *Prognostic value of grip strength: findings from the Prospective Urban Rural Epidemiology (PURE) study*. Lancet, 38,ss: 266-73.
- Magee DJ., 2008. *Forearm, wrist and hand*. Chapter 7. Orthopedic Physical Assessment. 5th ed. Saint Louis: Saunders Elsevier, ss: 396-70.

- McAfee, O., ve Leong, D. J., 2012. *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. B. Ekinci (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- Ormrod, J. E., 2013. *Human learning*. M. Baloğlu (Çev. Ed.), Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Nobel Akademik.
- Polat, Ö. (2011). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Saracaloğlu, A. S., 2006. *21. Yüzyılda öğretmen adaylarının nitelikleri*. Atatürk ve Cumhuriyete Armağan, 1, ss. 253-290.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., vd., 2014. *Öğrenen okullar*. M. Çetin (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- Oktay, A., 2010. Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde*, Ankara: Pegem Akademi. ss. 1-20.
- Tal, C., & Yinon, Y., 2009. Teachers' values in the classroom. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds), *International handbook of research on teachers and teaching*, USA: Springer. ss. 259-276.
- Taner D, Sancak B, Akşit D. ve Cumhuriyet M., 1999. *Fonksiyonel Nöroanatomi*. Ankara METU Press.
- Tuğrul, B., 2010. Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde*, Ankara: Anı, ss. 187-220.
- Türkoğlu, A., 1998. *Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi
- Tyler, R. W., 2014. *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yalkın, S. 2012. Erken çocukluk yıllarında önyargısız eğitim. E. Aktan Acar ve G. Karadeniz (Ed), *Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış: fikirler, paylaşımlar ve dünyadan yansımalar içinde*, Ankara: Özgüncök. ss. 76-90.
- Zembat, R., Adak Özdemir, A. ve Özdemir Beceren, B., 2010. Hikaye ve öyküleştirmenin okul öncesi eğitim yöntemi olarak kullanılması. R. Zembat (Ed), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde*, Ankara: Anı, ss. 345-366.

Sürelî Yayınlar

- Abay, A. R. 2004. Eğitim toplum ilişkisi ve Türkiye uygulamaları, *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, Sayı 149, Nisan, ss.129 -146.
- Alanoğlu E. MD, Gürçay E. MD, Tuncay R. MD vd., 2003. KTS'li Hastalarda Semptom, Kavrama Gücü, Nine Hole Peg Test ve Elektrofizyolojik Bulguların Karşılaştırılması, *Fiziksel Tıp Dergisi*, 2003; **Cilt 6**, Sayı 1, ss. 9-13.
- Atasown Uysal S., Akı E. Konjenital., 2009. Görme engelli çocukların el fonksiyonlarının gören yaşlıları ile karşılaştırılması, *Fizyoterapi ve Rehabilitasyon*, **20**(2).
- Balogun JA, Akinloye AA, Adenlola SA., 1991. Grip strength as a function of age, height, body weight and Quetelet index. *Physiother Theory Pract*, **7**, ss. 111-119.
- Bohannon RW, Peolsson A, Massy-Westropp N, vd., 2006, Reference values for adult grip strength measured with a Jamar dynamometer: a descriptive meta- analysis. *Physiotherapy*. **92**, ss. 11-15.
- Bohannon RW., 2008. Hand grip dynamometry predicts future outcomes in aging adults. *Journal of Geriatric Physical Therapy*; **31**, ss. 3-10.
- Crosby CA, Wehbe MA, Mawr B., 1994. Hand strength: Normative values. *J Hand Surg. Am.* **19**(4), ss. 665-670.
- Çeliköz, N., Seçer, Z., Çetin, Ş. ve Şen, H. Ş. D. 2008. Çocuk yuvası ve ailesiyle yaşayan çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23. sayı, ss. 1-13.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **2**, ss. 269-292.
- Feys, P., Lamers, I., Francis, G., Benedict, R., vd., 2017. Multiple Sclerosis Outcome Assessments Consortium. The Nine-Hole Peg Test as a manual dexterity performance measure for multiple sclerosis. *Multiple Sclerosis*, **23**(5), ss. 711–720. <http://doi.org/10.1177/1352458517690824>
- Finn, J. D., & Pannozzo, G. M., 2004. Classroom organization and student behavior in kindergarten. *The Journal of Educational Research*, **98**(2),ss. 79-92.

- Gelişli, Y. Yazıcı, E., 2012. Türkiye'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:29, ss. 85-93.
- Gilbert JC, Knowlton RG., 1983. Simple method to determine sincerity of effort during a maximal isometric test of grip strength. *Am J Phys Med*, 62, ss. 135-144.
- Günel A., Bumin G., 2007. Otistik Çocuklarda Motor Performansın İncelenmesi. *Fizyoterapi ve Rehabilitasyon*, 18(3), ss.179-186
- Kamarul, T., Ahmad, T.S., Loh, W.Y.C., 2006. Hand grip strength in the adult Malaysian population. *J. Orthop. Surg.* 14(2), ss. 172-177.
- Jebsen, R. H., Taylor, N., Trieschmann, R. B., vd., 1969. An objective and standardized test of hand function. *Arch Phys Med Rehabil*, 50(6), ss. 311-319
- Mainous III AG, Tanner RJ, Anton SD ve Jo A., 2015. Grip strength as a marker of hypertension and diabetes in healthy weight adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 49(6), ss. 850-8.
- Mathiowetz V, Kashman N, Volland G, Weber K, Dowe M, Rogers S., 1985. Grip and pinch strength: normative data for adults. *Arch Phys Med Rehabil.* 66, ss. 69-74.
- Oğuz S., Tekeoğlu A., Mutluay F., İşsever H., vd. 2009. HN. Parkinson Hastalarında Üst Ekstremité Performansının Değerlendirilmesi: Dokuz Delikli Peg Testi İle Birleştirilmiş Parkinson Hastalığı Değerlendirme Ölçeği'nin Karşılaştırılması. *Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 20(2), ss.49-55
- Squillace, M., Ray, S., Milazzo, M., 2015. Changes in gross grasp strength and fine motor skills in adolescents with pediatric multiple sclerosis. *Occupational Therapy in Health Care*, 29 (1), ss. 77-85.
- Van Hartingsveldt, M.J., Cup, E.H.C., Hendriks, J.C.M., de Vries, L. vd., 2015. Predictive validity of kindergarten assessments on handwriting readiness. *Research in Developmental Disabilities*, 36, ss. 114-124.
- Wu SW, Wu SF, Liang HW, Wu ZT ve Huang S., 2009. Measuring factors affecting grip strength in a Taiwan Chinese population and a comparison with consolidated norms. *Appl Ergon.* 40, ss. 811-5.

Diğer Yayınlar

- Başer, M. G. (1996). Anasınıfı Eğitimi Alan ve Almayan İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çengel, M. (2013). Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: meslek liseleri üzerine bir araştırma, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi, İzmir
- Dickerson, L. (2007). A postmodern view of the hidden curriculum, *Doktora Tezi*, University of Georgia Southern. <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd>
- Katz, A (1995). Teaching thinking and reasoning: a study of critical thinking in adult., *Doktora Tezi*, University of Arkansas (UMI Microform 9237328)
- Milli Eğitim Şurası, 1993. *Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*, 27-29 Eylül, İstanbul:Milli Eğitim Basımevi, 230(1)
- Neumann, J. W. (2009). Four questions: a hermeneutical study of relevance and meaning in education, *Doktora Tezi*, University of Houston. (UMI Microform 3373697)
- Perea-Jimenez, J. (2008). Learner-centered classrooms under the standardization era, *Doktora Tezi*, California State University (UMI Microform 3318551)
- Sammons Preston Jebsen-Taylor Hand Function Test Wooden Checkers Model 737 18828001, <https://www.allegromedical.com/browse/ViewProductLargeImage.do?productId=8ab281020bb66dff010bb677df8c7716> [erişim: 15.05.2018].
- Storey, S. O. (2004). Teacher questioning to improve early childhood reasoning. *Doktora Tezi*. The University of Arizona. (UMI Microform 3132260)
- Yoon, C.H. (1999). The role of children's collaboration in developing scientific reasoning skills: a Vygotskian perspectives, *Doktora Tezi*, University of Washington. (UMI Microform 8005210600)

EKLER



EK 1 : Onam Formu

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GENEL FİZYOTERAPİ VE REHABİLİTASYON YÜKSEK LİSANS PROGRAMI BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

ÇALIŞMANIN ADI: 6 ile 10 Yaş Aralığındaki Çocuklarda Anasınıfı Eğitiminin El Becerisi, Kavrama Kuvveti ve Dikkat Üzerine Etkisi

Sayın Veli,

Çocuğunuzun bir araştırma çalışmasına katılması istenmektedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını, bilgilerinizin nasıl kullanılacağını, çalışmanın neleri içerdiğini ve olası yararlarını, risklerini ve rahatsızlık verebilecek konuları anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Eğer çalışmaya katılmaya karar verirsiniz; imzalamanız için size bu "Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu" verilecektir. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz. Bu çalışmanın amacı, 6 ile 10 yaş aralığında anasınıfı eğitimi almış ve almamış çocukların kavrama kuvveti, el becerileri, dikkatlerini karşılaştırmak ve dikkat ile el becerisi ve kavrama kuvveti arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde; çocuğunuz toplamda 15 dakikalık 5 teste tabi tutulacaktır. Testler çocuğunuzun dikkat, ince-kaba kavrama gücünü ve el becerisini ölçmeye yöneliktir. Çalışmanın olası yararları, Çocuğunuzun el becerisi, kavrama gücü ve dikkati konusunda bilgi sahibi olacak ve çocuğunuzun dikkat ya da el becerisinde herhangi bir eksiklik mevcutsa önleminizi alabileceksiniz. Bununla birlikte olası zararları, çalışmamızda uygulayacağımız dikkat ve el beceri testlerinin çocuğunuzun fiziksel, ruhsal, zihinsel ve sosyal yönden gelişimine kesinlikle bir zararı bulunmamaktadır. Kişisel bilgiler kullanım şekli, bu formu imzalayarak araştırmaya katılım için onay vermiş olacaksınız. Bununla birlikte kimlik bilgileriniz çalışmanın herhangi bir aşamasında açıkça kullanılmayacaktır. Uygulanan testlerden elde edilen her türlü veri yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bilgileriniz hiçbir kimse ile ya da ticari bir amaç için paylaşılmayacaktır. Problem durumunda başvurulacak kişi Özge ÖKCÜ'dür. **ÇALIŞMAYA KATILMA ONAYI:** Bu bilgilendirilmiş onay belgesini okudum ve anladım. Çocuğumun bu araştırmaya katılmasını kabul ediyor ve bu onay belgesini kendi hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Araştırmacı incelemem için bu belgenin bir kopyasını isteğim doğrultusunda tarafıma verecektir.

EK 2: Bourdon Dikkat Testi

BOURDON DİKKAT TESTİ

Öğrenci No :

Yaş :

Cinsiyet:

Tarih:...../...../.....

a e p z s u a h v k l a s i b i o u o u o e r v b p m i b
i r b s m n t d a u f c f k a c k a h s e y p h b p s d g
y z d v r i f g y d v c o y e r z h e z s e g m k f z d a y
f s d y i b t d h m l n i e m t g t b d f u k c i c k o k
o s t l u z u g m a f l v u t i z r f o u d v h y p n b p
m v h n n g r y p v k l n t y o r z n c p h t e m z i o i
m r a l y g s o i v a i n a r c h o d b f p h k u b s y g u
e m k l t c g v g r i p c t e c i t e l r n z f u d b m s h
d k u f d s m s i v e t c p l r g v g c t l r m e u g y e b
o k e h b u k o p f u d o h o r a n i a v i o s g y l a r
m i f b z m e l h t z n z r o y t n a k v p y k g v n n h
v m p b n p y h v d u o f r h i t u v l u a m f a c u l t
s o k o k c i c k u f s b t g t m e i n i z h d t b i y a s
f y n d z f k m g e s z e h z r e n e o c v d y f f l r v d
z y g d z p b e p y c a a s c g c a h t n m p b r i b i k
p a f n p v d m t o y m i l g d e o t o c n t l u p z n k r
h p u c b o y g u d v y a o l s z o a p f f t c v k i r b
p m n e r g e s b a h v i h s c k z r f d r a c g y n m h
y t d s v c g z y f m p t r o g e u u b b y h i u a n y a
d u m f a p y z e b k d b o l z e l z h e a d z t c l p r
y f m s n v i c v s b i v m z g p s m r k b k r e h c u v
n s f l s l e i o l g l k t h z o k t d e a r h f m i i c f t
i b s g k m k n p h v b g u

Çizilmemiş :..... Yanlış çizilmiş:..... Zaman:dk.