T.C.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA YAZMAYA YÖNELİK MOTOR BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BAŞAK FİLİKCİ

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ HATİCE GÖZDE ERTÜRK KARA

AKSARAY 2019

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA YAZMAYA YÖNELİK MOTOR BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BAŞAK FİLİKCİ

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ HATİCE GÖZDE ERTÜRK KARA

AKSARAY 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren otuz altı (36) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Başak

Soyadı : Filikci

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi : 25.06.2019

TEZİN

Türkçe Adı: Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

İngilizce Adı: The Validity and Realibility Study of Motor Skills Rating Scale

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Başak Filikci

İmza:

T.C.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

JÜRİ ONAY SAYFASI

Başak FİLİKCİ tarafından hazırlanan"Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması " başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Aksaray Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

İMZA

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Gözde ERTÜRK KARA
Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Şükran KILIÇ
Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe AKYOL
Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 23/05/2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 04/06/2019 tarih ve 2019/27-19 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Öğrencinin
Başak FİLİKCİ
İmza

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Doç. Dr.Sevilay USLU DİVANOĞLU
İmza

Aslı ve Arda'ya…

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışmam sırasında desteğini, ilgisini, bilgisini ve deneyimini hiçbir zaman esirgemediği, bu süreçte her zaman anlayışlı olduğu, ihtiyaç duyduğum her an kendine ulaşma imkânı verdiği ve meslek hayatımda da kendimi geliştirmemi sağladığı için sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hatice Gözde ERTÜRK KARA'ya çok teşekkür ediyorum.

Benim bu zamanlara kadar gelmemi sağlayan, varlıklarıyla sonsuz mutluluk duyduğum, her zaman arkamda olduklarını bildiğim, sevgilerini ve güvenlerini her zaman hissettiğim başta babam Muhammet PAKATLI, annem Hülya PAKATLI ve kardeşim Büşra PAKATLI olmak üzere tüm aileme sonsuz teşekkür ediyorum.

Hayatlarına sonradan dahil olmama rağmen beni kendi çocuklarından ayırmadıkları, bu süreçte ve aslında her süreçteki destekleri, yardımları ve ilgileri için ikinci ailem; Z. Şahin FİLİKCİ, Şengül FİLİKCİ ve Tuğçe FİLİKCİ'ye çok teşekkür ediyorum.

Hayatıma girdiği andan itibaren her zaman bana güvendiğini bildiğim, beni benden daha fazla düşünen, yüksek lisans eğitimim süresince de sabır, fedakârlık ve anlayış gösteren, hayatımda olduğu için mutluluk duyduğum sevgili eşim Tolga FİLİKCİ' ye çok teşekkür ediyorum.

Araştırmamın veri toplama süresinde vakit ayırarak çalışmama katkı sağlayan okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilere ayrıca bu süreçte ismini tek tek sayamadığım çalışmamda katkısı olan tüm sevgili arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ediyorum.

Tez sürecinde hayatımıza dahil olan, varlığıyla bize sonsuz mutluluk yaşatan, bana anneliği öğreten ve öğretmeye devam eden canım kızıma sevgilerimle…

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUMA YAZMAYA YÖNELİK MOTOR BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

(Yüksek Lisans Tezi)

Başak Filikci, Aksaray 2019

ÖZET

Bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki çocukların okuma yazmaya yönelik motor becerilerini ölçmek üzere tasarlanan Motor Skills Rating Scale'ın (MSRS), Türk örnekleme uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmaktadır. Ölçeğin kapsamı göz önünde bulundurularak uzman görüşleri neticesinde Türkçe 'ye Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği olarak çevrilmiştir. Araştırma nicel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Aksaray ili merkez ve merkeze bağlı köylerde yer alan ilkokulların birinci sınıfına devam eden 66-84 aylık 368 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Aksaray merkezden 7 okul (toplam 172 çocuk), merkeze bağlı köylerden ise 9 okul (toplam 196 çocuk) oluşturmuştur. Çalışmaya katılacak okulların belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örneklemenin bir türü olarak maksimum çeşitlilik örnekleme türü tercih edilmiştir. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Öğrenmeyi Desteklemede Gelişimsel Göstergeler_4 değerlendirme araçları ile öğretmenlerin çocukların karnelerine verdikleri notların temin edilmesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Öğrenmeyi Değerlendirmede Gelişim Göstergeler_4 ve çocukların karnelerinden elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerlik hesaplamaları yapılmadan önce varsayımlar test edilmiştir. Yapı geçerliliği çalışmaları

kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde LISREL 8 kullanılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin Türkçe versiyonunun İnce Motor ve Beden Farkındalığı olmak üzere iki boyutlu bir yapı gösterdiği ve toplam 16 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçüt geçerliliği çalışmaları kapsamında OYMBDÖ puanları ile ÖDGG_4 Ölçeği Motor Beceri Görevleri alt testi puanları arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak ortaya konmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında madde-kalan ve madde-toplam korelasyonları, madde ayırt ediciliği, iki yarı test güvenirliği, cronbach alpha güvenirliğine bakılmıştır. Araştırma grubunda yer alan çocukların Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler hesaplanmıştır. Çocukların yaşları ve okul öncesi eğitimi alma durumlarının okuma yazmaya yönelik motor becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Son olarak, çocukların sene başındaki okuma yazmaya yönelik motor becerilerinin sene sonundaki karne notları ile ilişkisi ve Türkçe ile Matematik derslerine ilişkin notları yordama gücü incelemiştir. Analiz sonuçları, Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin Türk çocuklarının okuma yazmaya yönelik motor becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber, örneklemde yer alan çocukların ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların yaşlarının ve okul öncesi eğitimi alma durumlarının okuma yazmaya yönelik motor becerileri üzerinde anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Çocukların dönem başındaki okuma yazmaya yönelik motor becerilerinin bahar dönemindeki Matematik ve Türkçe dersi notlarını yordadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında eğitimciler ve araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Erken çocukluk eğitimi, okula hazır olma, okuma-yazma, motor beceriler, motor becerilerin değerlendirilmesi, ince motor beceriler, beden farkındalığı.

Sayfa Adedi : 105

Danışman : Hatice Gözde ERTÜRK KARA

AKSARAY UNIVERSITY GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES

THE VALIDITY AND REALIBILITY STUDY OF

MOTOR SKILLS RATING SCALE

(Master Thesis)

Başak Filikci, Aksaray 2019

ABSTRACT

Aim of this study is to adapt Motor Skills Rating Scale into Turkish by doing reliability and validity studies. Taking into consideration of field experts' views and content of the scale, it was translated into Turkish as Literacy- Oriented Motor Skills Rating Scale. One of the quantitative research method, descriptive survey model was preferred for this study. Sample of the study is 368 primary school 1st grade children whose ages differ between 66-84 months. Maximum variation sampling method was chosen to select the participants. And according to this sampling method sixteen primary schools (seven of them are located in the center of the city and nine of them were located in villages) were determined. Personal Information Form, Motor Skills Rating Scale, Developmental Indicators for Assesment of Learning 4 and children's school reports were used as data collection tools. SPSS and LISREL were used to analyse the data. Analyses showed that Turkish version of MSRS has two factors (Fine Motor and Body Awareness) and sixty items. The exploratory and confirmatory factor analysis were run to present the construct validity of the scale. Pearson correlation coefficient were calculated between MSRS and DIAL 4 scores to present the criterion validity. Total item and item reminder correlations, item discrimination, split half reliability test and Cronbach alpha were calculated to present the reliability of the scale. Descriptive analyses were run to present mean, standart deviation,

lowest and highest scores of children. Children's literacy- oriented motor skills also examined according to their age and early childhood education status. Lastly, pearson correlation coefficient were calculated and multiple linear regression were run to present the role of motor skills in the beginning of the year to predict children's school reports at the end of the year. Analyses results showed that MSRS is a valid and reliable scale to assess Turkish children's literacy-oriented motor skills. Descriptive analyses results showed that children had high scores on the total of the scale and on the subdomains. Children's literacy-oriented motor skills differ significantly according to their age and early childhood education background. It was determined that children's literacy-oriented motor skills in the beginning of the year predict their Turkish and Math course scores at the end of the year. Lastly, suggestions for educators and researchers were presented according to the results.

Science Code :

Key Words : Early childhood education, school readiness, literacy, motor skills, assesment of motor skills, fine motor skills, body perception.

Number : 105

Supervisor : H. Gözde ERTÜRK KARA

İÇİNDEKİLER

ÖZET vi
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR LİSTESİ xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ xvi
GİRİŞ 1
1.1. Araştırma Problemi 1
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 8
1.5. Tanımlar 9
1.6. Kuramsal Çerçeve 9
1.6.1. Ekoloji Kuramı 9
1.6.2. Hazır Bulunuşluk Nedir? 11
1.6.3. Okula Hazır Olma- Okul Olgunluğu 12
1.6.4. Okula Hazır Olmayı Etkileyen Faktörler 13
1.6.4.1. Zihinsel Faktörler 14
1.6.4.2. Sosyal-Duygusal Faktörler 15
1.6.4.3. Çevresel Faktörler 16
1.6.4.4. Fiziksel Faktörler 16
1.6.5. Okuma Yazma Becerileri 17
1.6.6. Motor Gelişim 18
1.6.7. Motor Gelişimin İlkeleri 19
1.6.8. Motor Gelişimi Etkileyen Faktörler 20
1.6.8.1. Doğum Öncesi Faktörler 20
1.6.8.2. Doğum Sürecindeki Faktörler 22
1.6.8.3. Doğum Sonrası Faktörler 22
1.6.8.3.1. Bireysel Faktörler 22

1.6.8.3.2. Çevresel Faktörler 23
1.6.8.3.3. Fiziksel Görev Faktörleri 24
1.6.9. Motor Gelişim Dönemleri 24
1.6.9.1. Refleksif Hareketler Dönemi 25
1.6.9.1.1. Bilgi Toplama Evresi 26
1.6.9.1.2. Bilgi Kodu Çözme Evresi 26
1.6.9.2. İlkel Hareketler Dönemi 26
1.6.9.3. Temel Hareketler Dönemi 27
1.6.9.3.1. Başlangıç Evresi 28
1.6.9.3.2. Şekillenme Evresi 28
1.6.9.3.3. Ustalaşma Evresi 28
1.6.9.4. Özelleşmiş Hareket Dönemi 29
1.6.9.5. Geçiş Evresi 29
1.6.9.5.1. Uygulama Evresi 29
1.6.9.5.2. Yaşam Boyu Uygulama Evresi 29
1.6.10. Motor Gelişim Alanları 30
1.6.10.1. Büyük Kas Hareketleri (Bedeni Kullanma) 30
1.6.10.1.1. Lokomotor Hareketler 30
1.6.10.1.2. Lokomotor Olmayan Hareketler 31
1.6.10.1.3. Denge 32
1.6.10.2. Küçük Kas Hareketleri (İnce Motor Beceriler) 32
1.6.11. Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Değerlendirme 35
1.6.12. Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirme Yaklaşımları 37
1.6.13. Alternatif Değerlendirme Çeşitleri 38
1.6.14. Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirmenin Ölçütleri 38
1.6.15. Erken Çocukluk Döneminde Motor Gelişim Alanının Değerlendirilmesi 40
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 41
YÖNTEM 51
3.1. Araştırma Modeli 51
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem 51
3.3. Veri Toplama Araçları 52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 52
3.3.2. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OYMBD Ölçeği) 53

3.3.3. Öğrenmeyi Değerlendirmede Gelişimsel Göstergeler (ÖDGG_4) 54
3.4. Veri Toplama Süreci 54
3.5. Verilerin Analizi.....55
BULGULAR.....57
4.1. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik Güvenirlik Analizlerinin Yapıldığı Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....57
4.2. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular 58
4.2.1.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Dil Geçerliliğine İlişkin Bulgular 59
4.2.2.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Kapsam Geçerliliğine İlişkin Bulgular 59
4.2.3. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular 61
4.2.3.1.Açımlayıcı Faktör Analizi Varsayımlarına İlişkin Bulgular.....61
4.2.3.2.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları 65
4.2.3.3. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular 70
4.2.4. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Ölçüt Geçerliliği 72
4.2.4.1. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Ölçüt Geçerliliği Analizlerinin Yapıldığı Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular 73
4.2.4.2.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile ÖDGG_4 Ölçeği Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....73
4.2.5. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Yordama Geçerliliğine İlişkin Bulgular 75
4.3. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular 77
4.3.1.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Madde Toplam- Madde Kalan Korelasyonlarına İlişkin Bulgular 77
4.3.2.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Madde Ayırt Ediciliğine (%27) İlişkin Bulgular 78
4.3.3. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin İki Yarı Test Güvenirliği (Split-HalfReliability) ve Cronbach Alpha Güvenirliğine İlişkin Bulgular 80

4.4. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Betimsel Analizine İlişkin Bulgular 81
TARTIŞMA 84
SONUÇ VE ÖNERİLER 89
KAYNAKÇA 91
EK.1: Valilik İzni……..……..……...105

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Cinsiyetine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri 57
Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Ay Olarak Yaşına Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri 58
Tablo 3. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri 58
Tablo 4. Ölçekte Yer Alan Maddelerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri 62
Tablo 5. Barlett's Test Sonuçları 63
Tablo 6. Çoklu Bağlantılılık Analizi Sonuçları 64
Tablo 7.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin KMO ve Bartlett's Testi Değerleri 65
Tablo 8. Faktör Döndürme Sonuçları Neticesinde Belirlenen Binişik ve Yanlış Faktörde Yük Veren Maddeler 66
Tablo 9. Öz Değer ve Varyansın Açıklanan Yüzde Değerleri 67
Tablo 10. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Beceri Değerlendirme Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Dağılımı 68
Tablo 11.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği Toplam ve Boyut Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri 70
Tablo 12.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği Uyum İndeksleri 71
Tablo 13. Ölçüt Geçerliliği Çalışma Grubundaki Çocuklara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri 73
Tablo 14. OYMBDÖ Puanları ile ÖDGG_4 Motor Beceri Görevleri Alt Testi Puanları ... 74
Tablo 15. OYMBDÖ Puanları ile Sene Sonu Karne Notları Arasındaki Korelasyon Katsayısı Değerleri 75
Tablo 16.Sene Sonu Matematik Dersi Karne Notlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon 76
Tablo 17. Sene Sonu Matematik Dersi Karne Notlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon 76
Tablo 18. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Madde Toplam- Madde Kalan Korelasyon Değerleri 78
Tablo 19. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Madde Ayırt Edicilik Sonuçları 79
Tablo 20. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Cronbach Alpha ve İki-Yarı Güvenirlik Katsayı Sonuçları 80

Tablo 21. Çocukların OYMBDÖ Toplam ve Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, En Düşük Ve En Yüksek Değerler 81
Tablo 22. Çocukların Yaşlarının OYMBDÖ Toplam ve Boyutları Üzerine Etkisine İlişkin t Testi Sonuçları 82
Tablo 23. Çocukların Yaşlarının OYMBDÖ Toplam ve Boyutları Üzerine Etkisine İlişkin t Testi Sonuçları 82

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistem Modeli 11
Şekil 2. Gallahue'nin Motor Dönem ve Evreleri 25
Şekil 3. Faktörlere İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği 68
Şekil 4.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ndeki Maddelere Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diagramı 72

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemi, araştırmanın amacı, önemi ve tanımları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

1.1. Araştırma Problemi

Erken çocukluk dönemi, doğumdan sekiz yaşına kadar süren ve gelişimin en hızlı olduğu dönemdir (Buldu, 2017). Çocukların ileriki yaşamında önemli yeri olan bu dönemde çocuklar fiziksel, sosyal-duygusal, zihinsel, psikomotor ve dil gelişimlerini büyük ölçüde tamamlar ve böylece devam eden eğitim sürecine temel oluştururlar (Aral, Kandır& Can Yaşar, 2003). Okul öncesi eğitimi içine alan bu dönemde çocuklar, ilkokula da hazır hale gelirler. Çocukların ilkokul hayatında istenilen bilgi, tutum, beceri ve davranışları yerine getirebilmeleri için önceki yıllardaki deneyimleri önemli yere sahiptir (Cinkılıç, 2009).

İlkokula hazır olmada sahip olunması gereken birtakım özellikler vardır. Çocuğun ilkokulda başarılı olabilmesi ve okuma-yazma öğrenebilmesi için öncelikle sağlıklı olması, görme ve işitme duyularının gelişmesi, çevresiyle iletişim kurması, dili iletişim amacıyla kullanması gerekir. Ayrıca kendini ifade edebilmesi, öğrenmeye açık olması ve psikomotor açıdan belli bir olgunluğa ulaşmış olması beklenir (Ülkü, 2007). İlkokula başlamadan önce, çocuk kendinin farkında olmalı, sosyal yönden gelişmiş olmalı, başkalarıyla iş birliği yapabilmeli, empati kurabilmeli ve algısal ve devimsel becerileri gelişmiş olmalıdır (Senemoğlu, 1994). Kiernan, Awford, Little, Murphy, Greene ve Gormley'e (2008) göre, çocuğun kişisel hazırlığı, öğrenme isteği, zihinsel ve sosyal yeterliği, genel bilgi durumu, fiziksel ve motor gelişim düzeyleri okul başarısı için önemli gelişim boyutlarıdır. Oktay ve Unutkan (2003), ilkokula başlayan çocuklarda bulunması gereken nitelikleri; dikkatlerini uzun süre sürdürme, kendi kendine giyinme, sırada belli bir mesafede oturma, öğretmenle

iletişim kurma, yönergeye uyma şeklinde sıralamışlardır. Bu dönemde dışarıdan gözlenebilen en belirgin gelişim alanı motor ve fiziksel gelişimdir (Çelebi, 2010).

Çocukta bulunması gereken önemli niteliklerden biri, çocuğun sağlıklı bir fiziksel gelişime sahip olmasıdır. Çocuğun boyu, kilosu, yaşı, büyük- küçük kas gelişimi, el göz koordinasyonu ve görsel- işitsel algısı gibi özelliklerin yeterli olgunluğa ulaşmış olması okula başlama açısından önem taşımaktadır (Güler, 2012). Ayrıca ilkokulun önemli bir görevi olan okuma ve yazma çalışmaları için çocukların fizyolojik yeterliğe de erişmesi gerekir. Çocuğun normal ve sağlıklı bir bedensel gelişime sahip olması, görme ve işitme açısından sağlıklı olması, kemiklerinin, kaslarının, sinirlerinin ve duyu organlarının belirli bir olgunluk seviyesine ulaşmış olması gerekmektedir. Çocuğun yazma becerisini, oturma pozisyonu, kalem tutma, parmak-el-kol kullanma biçimi, beden duruşu, kullandığı sıra ve masasının duruşu, defter tutuşu, görme açısı, kullandığı el tercihi de etkileyebilir (Özdemir, 2014). Yazma becerisi için el-göz ve vücut koordinasyonu gereklidir. Kaba ve ince motor gelişimindeki yetersizlik çocukların ilk okuma yazma becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kutluca Canbulat ve Tuncel, 2012). Bu nedenle çocukların yeterli fiziksel ve motor olgunluğa ulaşıp ulaşmadığı kontrol edilmelidir. Türkiye'de erken çocukluk dönemindeki çocukların motor becerilerini değerlendirmek için kullanılan çeşitli ölçekler bulunmaktadır. Örneğin; Dale A. Ulrich 1985 yılında 3-10 yaş arasındaki çocukların motor davranışlarını değerlendirmek amacıyla Test of Motor Development testini geliştirmiştir. Test, 2000 yılında yeniden gözden geçirilerek TGMD-2 şeklinde son halini almıştır. Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BüKBÖT) olarak Tepeli (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlaması yapılmıştır. Bu test çocukların büyük kas motor becerilerini ölçmeye yöneliktir. Lokomotor becerileri (koşu, at yürüyüşü, tek ayak üzerinde sıçrama, sıçrayarak atlama, yatay atlama ve yana kayma) ve nesne kontrol becerilerini (duran bir topa vurma, top sektirme, yakalama, topa ayakla vurma, el üstünden top fırlatma ve el altından top yuvarlama) ölçen test araştırmacı tarafından uygulanır ve çocukların performansları kayıt altına alınır.

Erken çocukluk döneminde çocukların motor becerilerini değerlendirmek amacıyla Williams, Pfeiffer, Dowda, Jeter, Jones ve Pate tarafından 2008 yılında Champs Motor Beceriler Protokolü geliştirilmiştir. Bu testin 4-5 yaş çocuklarına yönelik Türkçe 'ye uyarlama çalışması Kılıç, Uyanık Balat ve Çağlak Sarı tarafından 2017 yılında yapılmıştır.

Çocuğa birebir uygulanarak sürdürülen bu test, yer değiştirme ve nesne kontrolü olmak üzere iki boyut ve toplam yetmiş maddeden oluşmaktadır.

Okulöncesi çocukların motor performanslarını ölçmek amacıyla Morris, Atwater, Williams ve Wilmore tarafından 1980 yılında geliştirilen ve 1986'da Sevimay tarafından Türkçe'ye uyarlanan Motor Performans Test Protokolü; tek ayak üzerinde dengede durma, çabukluk, yakalama, durarak uzun atlama, fırlatma ve koşu olmak üzere 6 alt maddeden oluşmaktadır ve araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının motor gelişimini değerlendirme amacıyla Hirst, Hawkes ve Larsen'in (1986) geliştirdiği ve Türkçe'ye uyarlaması Müniroğlu (1995) tarafından yapılan Okul Öncesi Çocukların Motor Performansları Değerlendirme Testi, sabit uzun atlama, dinamik denge, statik denge, koşu (çabukluk) alt testlerinden oluşmaktadır. Yukarıda ele alınan bu ölçekler motor becerilerden yalnızca kaba motor becerileri ölçmektedir.

Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testi, 4.5-14.5 yaş çocuklarının motor fonksiyonlarını belirlemek amacıyla, Bruininks tarafından 1978 yılında geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlaması Mülazımoğlu Ballı (2006) tarafından yapılmıştır. Bireysel olarak uygulanan bu test, eğitimcilerin, araştırmacıların ve terapistlerin, motor beceri bozukluklarını, gelişim geriliklerini saptama ve eğitim programı hazırlanmasında kullandıkları bir ölçme aracıdır. Koşu hızı ve çeviklik, denge, çift yönlü koordinasyon, kuvvet, ince motor bütünleştirmesi, ince motor hassasiyeti, üst kol koordinasyonu ve el becerisi olmak üzere 8 alt testten oluşmaktadır.

Sloan (1955) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması İnan (1996) tarafından yapılan Lincoln Oserezky Motor Gelişim Testi (LOS KF 18), 5-13 yaş grubu öğrenme güçlüğü bulunan, zihinsel engelli ve normal çocukların psikomotor gelişimini ölçmektedir. Toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Bunlar; buruna dokunma, parmak ve ayaklarla ritmik vuruşlar yapmak, geriye yürümek, ip atlamak, gözler açıkken tek bacak üzerinde durmak, kollar yanda açık işaret parmağıyla çemberler çizmek, top tutmak, kibrit çöplerini gruplamak, sıçrayarak topuklara dokunmak, parmak hareketi yapmak, iki elle madeni para ve kibrit çöplerini toplamak, labirent, gözler kapalıyken ayak parmak ucunda dengede durmak, çember kesmek, parmakları dönüşümlü olarak açıp kapamak, sandalyede otururken ayakları yere vurmak ve aynı anda yana açık kolları işaret parmaklarıyla

çemberler çizmek, gözler kapalıyken tek bacak üzerinde durmak ve parmak ucunda sıçrayarak elleri havada çırpmaktır. Test uygulayıcı tarafından bizzat uygulanır.

Bu testler kapsamında çocukların okuma yazma sürecinde sahip olması gereken bazı becerilerin (kesme, çizim, kopyalama, çizgiler ve işaretler, çemberler çizmek, kibrit çöplerini gruplamak gibi) değerlendirildiği görülmüştür.

Savaşır, Sezgin ve Erol tarafından 1994 yılında geliştirilen Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) 0-6 yaş bebek ve çocukların gelişimini değerlendiren bir ölçektir. Gelişimsel gecikme yaşayan çocukları erken dönemde tanılama ve gerekli önlemlerin alınmasına olanak sağlayan ölçek, annelerden alınan bilgiler doğrultusunda değerlendirilir. Ölçekte yer alan sorular, Dil-Bilişsel, İnce Motor, Kaba Motor, Sosyal Beceri- Öz Bakım alanlarını temsil edecek şekilde düzenlenmiştir.

Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), 2005 yılında Temel, Ersoy, Avcı ve Turla tarafından geliştirilmiştir. 0-72 ay çocuklarının gelişimlerini ayrıntılı olarak değerlendirmek, çocuklardaki gelişim geriliklerini erken dönemde tanılamak ve buna göre eğitim planlaması yapmak amacıyla hazırlanmış bir ölçme aracıdır. Psikomotor, Bilişsel, Dil ve Sosyal-Duygusal Gelişim olmak üzere dört alt testten oluşan ölçek, gelişimsel oyunlar esnasında çocuğu gözlemleyerek ve gereken durumlarda çocuğun anne-babası veya çocuğu iyi tanıyan bir yakınından bilgi alma yolu ile uygulanmaktadır.

Portage Erken Eğitim Paketi Sertifika Programı (2015), özellikle 0-6 yaşlarda bilişsel, fiziksel, işitsel ve görsel alanlarda problemleri olan çocuklar için geliştirilmiş erken çocukluk dönemi eğitim paketidir. Çocukların gelişimsel olarak yaşına uygun becerilere sahip olup olmadığını tespit etmek için kullanılmaktadır. Çocuğun sosyal, dil, öz bakım, bilişsel ve fiziksel gelişim açısından hangi aşamada olduğu tespit edilir ve çocuğun olduğu aşamadan itibaren, her bir beceriyle ilgili geliştirmeye yardımcı egzersizler, oyunlar anne babaya öğretilerek çocuğun sağlıklı büyümesini sağlamak hedeflenir. Portage hem normal hem de engelli ve risk altındaki çocuklar için kullanılan bir sistemdir. Çocuklarda uyarım, öz bakım, motor gelişim, sosyal gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişimi olmak üzere 6 alanda değerlendirme yapılmaktadır (http://www.algiozelegitim.com.tr, 2007).

Frankenburg ve Dodds (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Anlar ve Yalaz (1996) tarafından yapılan Denver Gelişimsel Tarama Testi-2, küçük çocuklarda (0-6 yaş) karşılaşılabilecek gelişimsel sorunları tespit etmektedir. Denver-II test formu; kişisel-

sosyal, ince motor (el-göz koordinasyonu, küçük cisimleri kullanabilme ve problem çözme), dil, kaba motor (oturma, yürüme, zıplama ve genel olarak büyük kasların hareketi) olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Test araştırmacı tarafından çocuklara bizzat uygulanmaktadır.

Çocukların okula hazırlık ve verilen yönergeyi anlama davranışlarını saptamak amacıyla kullanılan Metropolitan Okul Olgunluğu testi, Hildreth, Griffiths ve Gauvran (1949) tarafından hazırlanmış ve testin R formu Oktay (1980) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu test, 5-6 yaş grubu çocuklara, araştırmacı tarafından bizzat uygulanır. Altı ayrı boyut ve toplam 100 maddeden oluşmaktadır ve çocukların ince motor becerilerini ölçen Kopyalama boyutunu içermektedir.

Mardell ve Goldenberg (2011) tarafından geliştirilen, Developmental Indicators for the Assessment of Learning- Fourth Edition (DIAL-4), Türkçe'ye Öğrenmeyi Değerlendirmede Gelişimsel Göstergeler (ÖDGG_4) şeklinde Ertürk Kara (2015- 2017) tarafından uyarlanmıştır. Bu test, iki yaşından altı yaşına kadar çocukların motor, kavram, dil alanlarındaki gelişimlerini tanı ve müdahale aracı olarak geliştirilmiştir. Özel materyal seti ile araştırmacı tarafından çocuklara uygulanır. Ölçeğin motor beceri görevleri alt testinde; fırlatma, ismini yazma, kopya etme, kesme, parmaklar, inşa etme, tek ayak üstünde durma/zıplama/sekme görevleri yer almaktadır. Bu ölçekler çocukların genel gelişim durumunu değerlendirmekte motor becerileri yalnızca boyut olarak ele almaktadırlar.

Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi (GMK-5); 2-18 yaş arası çocukların görsel ve motor yeteneklerini bütünleştirerek görsel-motor bütünlüğünü, görsel algıyı ve motor koordinasyon gelişimlerini değerlendirmek amacıyla Beery-Buktenica (1967) tarafından geliştirilmiş ve Ercan ve Aral (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Test, çocukların yaşlarına göre bireysel ya da grup hâlinde uygulanabilen, geometrik şekilleri kopya etme becerisine dayanan, bir kâğıt kalem testidir. Görsel-motor koordinasyon testinden alınan puanların yüksek olması çocuğun okula hazırlık için gerekli dikkat, görsel algı, motor koordinasyon becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu ölçek çocukların yalnızca görsel-motor koordinasyonlarına odaklanmaktadır.

Bu çalışmada, okuma yazma sürecinde gerekli olan sınıf içi motor becerileri değerlendirmek amacıyla Cameron, Chen, Blodgett, Cottone, Mashburn, Brock ve

Grissmer (2012) tarafından geliştirilen, 'Motor Skills Rating Scale-MSRS' Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasının yapılması amaçlanmaktadır. Bu ölçek, çocukların okuma yazmaya yönelik motor becerilerini ölçen, İnce Motor Beceriler ve Beden Farkındalığı olmak üzere iki boyut, toplam 16 maddeden oluşmaktadır. İnce Motor Beceriler boyutunda; çizgi dışına taşırmadan boyama yapar, harfleri farklı boyutlarda yazar, makasla kesmede iyidir, kalemi doğru tutar şeklinde maddeler yer almaktadır. Beden Farkındalığı boyutu ise, dengede ve dik durmakta zorlanır, yazarak çalışırken sandalyesinde yana döner, yazarken kâğıt ya da kalemi düşürür gibi maddeler içermektedir. Ölçeği diğer ölçeklerden ayıran en özgün özelliği çocukların okuma yazma sürecine odaklanmasıdır. Ölçek uygulama aşamasında herhangi bir ekipman ve materyal gerektirmemektedir. Ölçek gözleme dayalı olduğundan, dışarıdan bir araştırmacı yerine, çocuğun öğretmeni tarafından doldurulmaktadır. Çocuk hakkındaki bilgi zaman içinde elde edilmelidir ilkesinden hareketle, anlık değerlendirme yerine süreci göz önünde bulundurarak değerlendirme yapılmasına hizmet etmektedir. Ayrıca ölçek, zaman ve mekân açısından da elverişlidir. Çocukların motor becerilerinin gelişmiş olmasının, okuma yazma öğrenme sürecine yakından etki ettiği bilincinden hareketle, okuma yazmaya yönelik, sınıf içi motor becerilerinin değerlendirilmesinin çocuğa uygun müdahalelerin planlanması açısından oldukça kritik olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, 'Motor Skills Rating Scale- MSRS' 'Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması kapsamında, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği Türk örneklemindeki çocukların motor becerilerini değerlendirmede geçerli midir?

2.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği Türk örneklemindeki çocukların motor becerilerini değerlendirmede güvenilir midir?

3.Araştırma grubunda yer alan çocukların Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği puanları ne düzeydedir?

4.Araştırma grubunda yer alan çocukların yaşları okuma yazmaya yönelik motor becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

5. Araştırma grubunda yer alan çocukların daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu okuma yazmaya yönelik motor becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

6.Araştırma grubunda yer alan çocukların sene başındaki okuma yazmaya yönelik motor becerileri ile sene sonundaki karne notları arasında ilişki var mıdır?

7.Araştırma grubunda yer alan çocukların sene başındaki okuma yazmaya yönelik motor becerileri onların sene sonundaki Türkçe dersi karne notlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

8.Araştırma grubunda yer alan çocukların sene başındaki okuma yazmaya yönelik motor becerileri onların sene sonundaki Matematik dersi karne notlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuk doğduğunda kendisini aile ortamında bulur. Çocuğun ilk iletişim kurduğu, uyum sağlamak zorunda olduğu, hayatındaki en önemli kişiler anne ve babasıdır. Daha sonra ailedeki diğer bireylerde çocuğun hayatına dahil olur. Büyüdükçe fiziksel olarak gelişir, yaşıtlarıyla ilgilenir, onlarla oyunlar oynar, sosyalleşir, etrafını keşfeder. Yaşıtları onun hayatında önemli bir yer tutmaya başlar. 6-7 yaşlarına geldiğinde çocuk ilkokula başlamak ve bu ortama uyum sağlamak zorunda kalır. İlkokula başlamak çocuğun hayatındaki en önemli dönüm noktalarından biridir. Çocuk için okul, aileden sonraki ilk toplumsal kurum, yeni ve karmaşık bir sosyal çevre anlamına gelir. Yeni girdiği bu ortamda, çocuktan ailesi dışında, öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim kurması, paylaşması, kurallara uyması, arkadaşlık kurması beklenir (Özcan, 2014; Alakoç Pirpir, 2011; Cinkılıç, 2009). Bu sürecin gerçekleşebilmesi için çocuğun becerileri gerçekleştirebilecek olgunluğa sahip olması gerekir. Oktay'a (1999) göre, çocuğun okuma-yazma öğrenebilmesi için belirli bir olgunluğa ulaşmasının yanı sıra, bunun için gerekli olan ön bilgi, beceri ve tutumları da kazanması gerekir (Akt. Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2014). Okula başlama zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan bir olgunlaşmayı gerektirir (Yavuzer, 2000).

Çocuğun birinci sınıfa hazır olması gelişim alanlarının bütünsel gelişimi ile yakından ilgilidir. Bu açıdan birinci sınıfa başlayan her öğrencinin tüm gelişim alanlarındaki

hazırbulunuşluk düzeylerinin bilinmesi gereklidir. Okuma ve yazma becerilerinin etkili bir şekilde kazanılması birinci sınıf öğretimi ile özdeşleşmiştir. Bunun için çocukların okuma yazma öğretimine ne kadar hazır olarak okula geldiği belirlenmeli ve öğretim bireysel özelliklerine uygun olarak gerçekleştirilmelidir (Kutluca Canbulat ve Tuncel, 2012).

Tüm gelişim alanları içinde, çocuğun ilk okuma yazma olgunluğuna erişmesi için fizyolojik yeterliliğe erişmesi gerekmektedir. Bunun için parmak, el ve kas gelişimi, yeterli boy ve kilo ve duyu organlarının gelişimini tamamlaması gerekir. Kaba ve ince motor gelişimindeki yetersizlik çocukların ilk okuma yazma becerilerini olumsuz etkilemektedir (Özdemir, 2014). Öğretmenin ilkokula başladıklarında çocuklara yardımcı olabilmesi için sınıf içi motor beceriler açısından onların kuvvetli yönlerini, ihtiyaçlarını ve gelişimlerini tanıması beklenmektedir. Bunun için çocukların bu becerilerine odaklanan objektif değerlendirme araçlarına ihtiyacı vardır. Bununla beraber ailelerle birlikte çalışarak ailelerin çocuklarının bu sürece ne kadar hazır oldukları hakkında ne bildiklerini öğrenebilir ve kendi değerlendirme sonucuyla birlikte ailelerle devamlı paylaşım içinde olabilir. Ayrıca değerlendirme sonuçları öğretmenin, öğrenme- öğretme sürecine ilişkin sağlıklı kararlar almasına, çocukların her biri için sorunları tanılamasına ve çocukların yetersizliklerini gidermek adına planlama yapabilmesine olanak sağlamaktadır. Değerlendirme sonuçları; çocukların sınıf içi motor becerileri hakkında hem ailelere hem çocukların kendilerine hem de öğretmene bilgi verir. Ailelerin çocuklarındaki ilerlemeleri görüp güçlenmesi için planlamalar yapılır ya da yetersizliklerin farkına varılıp okul aile iş birliği ile yetersizliklerinin tamamlanması için etkinlikler planlanır (Mcafee&Leong, 2012).

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokulların birinci sınıflarına devam eden 66-84 aylık çocuklar ve bu çocukların öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca araştırmanın kuramsal boyutunda okuma yazmaya yönelik motor beceriler, çocukların sınıf içinde gösterdikleri ince motor becerileri ve beden farkındalıkları ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

Erken Çocukluk Dönemi: 66-84 aylık çocuklar olarak ele alınmıştır.

Motor Beceriler: Beden farkındalığı ve ince motor becerileri kapsayan okuma yazmaya yönelik motor beceriler olarak ele alınmıştır.

Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği: İlkokula yeni başlayan çocukların okuma yazma sürecinde sahip olması beklenen sınıf içi motor becerilerinden ince motor ve beden farkındalığı becerilerinin değerlendirildiği ölçme aracıdır.

1.6. Kuramsal Çerçeve

1.6.1. Ekoloji Kuramı

Ekolojik kuram, Bronfenbrenner tarafından 1979'da ortaya atılmıştır. Çocuğun içinde yaşadığı toplum, okul, politik sistem gibi birçok ortam ve kuruluşların çocuğun gelişimine etki ettiğine vurgu yapan bir gelişim kuramı teorisidir. Bu kuram gelişimin sadece psikolojik ve biyolojik temelli olmadığını, genel olarak toplumdan etkilendiğini savunur (Buldu, 2017). Kuramın temel varsayımı, bireyde meydana gelen değişim ve gelişimin, değişmekte olan şey ve içinde bulunulan çevresel şartların etkileşimi sonucunda meydana gelmesidir (Chibucos, Leitte ve Weis, 2005). Bu kurama göre, bireyin çevresi birbiri içine geçmiş katmanlardan meydana gelen karmaşık yapılardan oluşmaktadır. Örneğin; çocuk bir ailede doğar ve bu ailenin kendine özgü normları, kuralları, kültürü ve değerleri vardır. Aile de diğer sosyal kurumlarla bağlantı halindedir. Dolayısıyla tüm bu kurumlar önce aileyi etkilemekte, daha sonra da çocuğun üzerinde bir etki yaratmaktadır (Bronfenbrenner, 1976; Akt. Obalar ve Ada, 2010)

Ekolojik sistem kuramında çocuğun büyüme ve gelişimine etki eden öğeler yer almaktadır. Bunlar, çocuğu doğrudan etkileyen ve yakınında bulunan; aile çevresi, öğretmenler, akranları ve onu dolaylı olarak etkileyen ve biraz uzağında bulunan (komşuların özellikleri, toplum, sosyo-kültürel durum gibi) çevresidir (Cook ve Kilmer, 2010; Akt. Özenç ve Doğan, 2014).

Bu yaklaşıma göre çocuğun gelişimini direkt ve dolaylı yönden etkileyen dört farklı sistem bulunmaktadır.

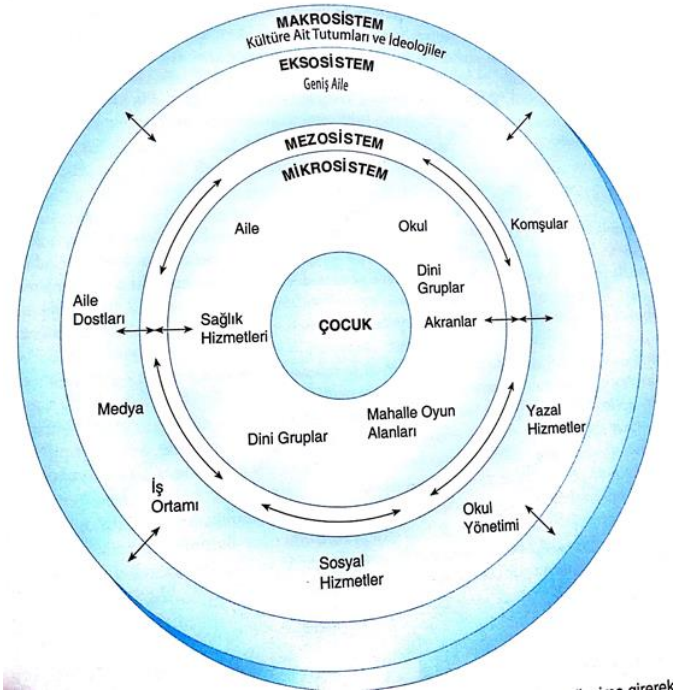
Mikrosistem, çocuğun doğrudan iletişim ve etkileşim halinde olduğu yakın çevresidir. Çocuğun gelişimi üzerinde en büyük etkiye sahip olan bu sistem, aile, okul, park gibi birebir ve yüz yüze iletişim kurulan grupları kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1976; Akt. Doğan,2010). Sosyal aktörlerle örneğin anne-babalarla, yaşıtlarla ve öğretmenlerle doğrudan etkileşimler burada gerçekleşir. Birey deneyimlerin gerçekleşmesinde pasif değil, ortamların yapılandırılmasında aktif rol oynar (Satrock, 2012). Çocuk hem bu kurum ve kuruluşlardan etkilenir hem de onları etkiler (Buldu, 2017).

Mezosistem, çocuğun etkileşim içinde bulunduğu iki veya daha fazla mikrosistem arasındaki etkileşimi kapsamaktadır. En önemli mezosistem öğeleri aile ve okul arasındaki etkileşimdir. Anne-baba tutumlarının, ailenin çocuğu destekleyici yaklaşımının ve pozitif aile-okul iletişiminin çocuğun başarısını etkilediği düşünülmektedir (Doğan, 2010). Ekolojik sistemler kuramına göre, mikrosistemde kişiler ve kurumlar arasında güçlü, destekleyici bağlar varsa gelişim olumlu yönde etkilenmektedir (Buldu, 2017).

Ekzosistem, çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı ama çocuğun gelişimini etkileyen sistemler bütünüdür (Doğan, 2010). Kişinin aktif olmadığı sosyal ortamla kişinin yakın bağlamı arasındaki bağlantılardır (Santrock, 2012). Gerçekte çocukların yaşamına dokunmayan ancak dolaylı yönden çocukların deneyimlerine etki eden çevresel etmenler katmanıdır (Buldu, 2017). Örneğin; anne babanın iş durumu ve yoğunluğu veya işsizlik çocuğun gelişimini dolaylı yönden etkilemektedir.

Makrosistem, bir toplumun kültürel değerlerini, yasalarını, inanç sistemlerini, toplumsal normlarını, kişilerin tutumlarını, yaşam tarzlarını, sosyal ve ekonomik durumlarını kapsamaktadır. Makro sistem içinde bulunan kurumlar bireysel olarak çocuk gelişimine uzak gibi görünseler de çocukların gelişimi üzerinde oldukça etkilidir (Buldu, 2017). Medya da bu alt sistemde yer almaktadır (Doğan, 2010).

Bu bakış açısına göre çocuğun gelişimini anlayabilmek için sadece bireyi değil çevresini de anlamak gerekmektedir. Bronfenbrenner, ailelerin çocukları üzerindeki ilgileri üzerinde durmaktadır. Ona göre modern sanayileşmiş bir toplumdaki çocukların gelişimleri ailelerinin çocuklarıyla ne kadar ilgilendikleriyle ilgilidir (Bronfenbrenner, 1976, Akt. Begüm, 2007).



Şekil 1 Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistem Modeli (Akt. Buldu, 2017, s.59)

Ekoloji kuramında, ilkokula yeni başlayan bir çocuğun çevresine yeni katılan okul ortamının ev ortamı ile paralel şekilde ilerlemesi, okul aile iş birliğinin öneminin altı çizilmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklar için okula başlama ailenin ve öğretmenin çocuğun gelişim alanlarında ne düzeyde olduğunun tartışılması ve okula hazır bulunuşluğunun desteklenmesi konusunda iş birliği ile çalışması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.6.2. Hazır Bulunuşluk Nedir?

Hazır bulunuşluk kavramı, olgunlaşma ve öğrenme sonucunda, bir kişinin belli davranışları yapabilecek duruma gelmesi anlamına gelmektedir. Gallahue (1982), biyolojik olgunlaşmanın yanı sıra, öğrenmenin gerçekleşmesi ve desteklenmesi için uygun şekilde düzenlenmiş çevresel faktörlerde olması gerektiğini savunur. Bu, çocuğun bir davranışı öğrenmesi için gereken olgunluk seviyesine ulaşmasının yanı sıra yapılacak davranışla ilgili gerekli bilgi ve becerileri de kazanması gerektiğini ifade eder (Akt. Özer ve Özer, 2014).

Thackray hazırlıklı olmayı; “her türlü öğrenme için hazırlık, çocuğun herhangi bir duygusal zorluğa uğramadan, kolayca ve yeterli bir şekilde öğrenebileceği dönemdir.” olarak tanımlamıştır (Akt. Oktay, 1999).

Arık (1990), öğrenmenin gerçekleşmesi için yalnız biyolojik büyüme ve olgunlaşma süreçlerinin tek başına yeterli bir şart olmadığını, motor, sözel ve bilişsel becerilerin kazanılması için muhakkak uygun çevre şartlarının da bulunması gerektiğini belirtmektedir.

Günümüzde kullanılan haliyle hazırbulunuşluk, biyolojik olgunlaşmanın ötesinde, öğrenmenin desteklenmesi ve öğrenmeye isteklendirmek için yönlendirilebilir ve değiştirilebilir etkenlerin göz önünde bulundurulmasını da kapsar. Hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler; zihinsel ve fiziksel olgunlaşma, güdülenme, önceki öğrenmeler ve zengin bir çevredir (Ağlamış, 2014).

Skeete (2006), erken çocukluk döneminde iki tür hazır bulunuşluk kavramı olduğunu ileri sürmektedir. Bunlardan birincisi; öğrenmeye hazır bulunuşluk diğeri ise, okula hazır bulunuşluktur. Öğrenmeye hazırbulunuşluk gelişimsel bir süreçtir ve gerekli durumların öğrenilebilmesiyle ilgilidir. Okula hazır bulunuşluk ise çocuğun okulda başarılı olması ve okula başladığı zamana kadar devam eden bir süreçtir.

1.6.3. Okula Hazır Olma- Okul Olgunluğu

Okula hazır bulunuşluk ya da okul olgunluğu kavramı ilk defa 1964 yılında National Association for the Education of Young Children (NAEYC) tarafından vurgulanmış ve “bir çocuğun okula başlamadan önceki evrede edindiği yeteneklerin toplamı” şeklinde tanımlanmıştır (Akt. Koçyiğit, 2009).

Okula hazır olma, çocuğun zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan ‘hazırlıklı olmak’ anlamına gelir. Çocuğun öğrenme alanındaki çalışma ve gerekli becerileri kazanmaya hazır olma durumudur. (Yavuzer, 2000).

Okul olgunluğu ya da okula hazır bulunuşluk çocuğun bedensel, zihinsel ve sosyal anlamda ilkokulun gerekliliklerini karşılamaya hazır olması demektir. Okula hazır bulunuşluk; iki kavramı içinde barındırmaktadır. Bunlardan birincisi öğrenme olgunluğu, bireyin öğrenilecek konuyu anlama ve bu olgunluğu etkileyen çoklu gelişim süreçlerinin akıcılığını fark etme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. İkincisi okul olgunluğu ise aksine

olgunluğu göstermek için belli bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve fiziksel becerilerin kazanılması olarak tanımlanmaktadır (Koçyiğit, 2009).

Okula başlama ile çocuğun yaşamında yeni bir evreye geçiş söz konusudur ve daha önce yapmadığı ya da yapamadığı yeni gelişim görevlerini yerine getirmek durumundadır. Çocuk ilk kez planlı-programlı öğretim etkinliklerine katılmak, belirli bir disiplin dahilinde kurallara uymak, yönergelere uygun hareket etmek, iletişim kurmak, arkadaş edinmek, daha da önemlisi okuma yazma ve matematik konularını öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıyadır. Bu süreçte çocuğun önceki deneyimleri, yakın çevresinden alacağı destek ve zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki yeterliliği önem taşımaktadır (Taşkın, 2014).

Hazırlığı etkileyen faktörler arasında; beslenme, fiziksel aktiviteler, sağlık, çocuğun deneyimleri, aile yapısı ve yaşı gelmektedir. Bunlar arasında yaş en önemli kriter olmasına rağmen bazı öğrenciler beklenen yaşta hazır olmayabilirler (Lokumcu Tozar, 2011). Her gelişim alanında olduğu gibi okul olgunluğuna ulaşma yaşı da bireysel farklılıklara göre değişmektedir.

Çevresinden gelen yardımla desteklenebilen okula hazır bulunuşluk, okuma yazma becerilerinden daha fazla becerileri içermekte ve gelişimin tüm alanlarını çok yönlü olarak temel almaktadır. Bunun için çocukların hem kişilik özellikleri ve yapıları hem de hayat tecrübeleri dikkate alınmalıdır (Pianta, 2003). Çocuk ne kadar okula hazırsa okul da bir o kadar çocuk için hazır olmalıdır. Aile il birlikte okul, iş birliği halinde çalışarak çocuğa destek olmalıdır (Taşkın, 2014).

1.6.4. Okula Hazır Olmayı Etkileyen Faktörler

Çocuklar okula hazır olma becerilerinin temelini erken yaşlardan itibaren edinmeye başlamaktadır. Bu temelin dayandığı temel olgular; kendine ve çevreye güven, öz düzenleme, kurallara uyma, iletişim kurma ve birlikte hareket edebilmeyi içermektedir (Son ve Meisels, 2006). Çocuklar oyun yoluyla çevrelerini inceler ve araştırır, keşfeder ve yeni bilgiler edinirler. Okuma yazma ile ilgili ilk tecrübeler, bu merak ve keşfetme isteklerinin sonucunda kazanılmaya başlar. Çocuğun, ilgi ve ihtiyaçları, zekâ düzeyi, sağlık durumu, duygusal yapısı, sosyal çevresi, eğitim ortamı, anne baba eğitim düzeyi gibi

birçok faktör de çocuğun okuma yazma becerilerini edinmesinde etkili olmaktadır (Yazıcı, 2002).

Harris ve Sipay (1977) çocuğun okula hazır olmasında kronolojik yaş, zekâ, fiziksel yeterlilik, deneyim, dil gelişimi, duygusal ve toplumsal olgunluk, okuma ve kitaba ilgi duyma gibi faktörlerinde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bütün bu faktörler çocuğun ilkokulda edineceği bilgi ve becerilere temel oluşturmaktadır. Çocuğun ilkokulun gerekliliklerini kolayca yerine getirebilmesi, çocuğun bireysel özelliklerine bağlı olduğu kadar, çevrenin ona sağladığı imkânlarla da yakından ilgilidir (Lokumcu Tozar, 2011).

Hazır olma becerilerini etkileyen faktörler ile ilgili çeşitli araştırmacılar çok sayıda faktör sıralasa da zihinsel, sosyal-duygusal, çevresel ve fiziksel faktörlerin öne çıktığı görülmektedir.

1.6.4.1.Zihinsel Faktörler

Zekâ, çocuğun anne-babadan almış olduğu önemli kalıtımsal özelliklerden biridir (MEB, 2006). Doğumdan itibaren bireyin kalıtımla getirdiği zihinsel şemalar, çevre etkileşimi ile bütünleşmektedir. Bireyin çevreyle yaptığı her etkileşim zihinsel bir şema oluşturmaktadır. (Başaran, 1994). Piaget (1936) zihinsel gelişimde ilerleme olabilmesi için çocuğun biyolojik olgunluğa erişmesi ve çevresiyle etkileşimleri sonucu yaşantı kazanması gerektiğini savunmuştur (Akt. Budak, Gençtanırım Kurt & Kula, 2018). Yörükoğlu (2004) zihinsel olarak yeterli olgunluğa erişmiş çocukların yeni düşünceler geliştirdiklerini, okulda yeni tecrübeler elde ettiklerini, bu sayede de okula daha kolay uyum sağladıklarını vurgulamaktadır.

Zihinsel olarak okula hazır olma, öğrenme için gerekli yeteneğe ve öğrenmeyle ilgili ön koşul davranışlara sahip olmak demektir (Taşkın, 2014). Çocuğun ilkokulun verdiği karmaşık problemlerle baş edebilmesi için bu konuda gerekli zihinsel yeteneğe sahip olması gereklidir (Koçyiğit, 2009). Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramında bahsettiği korunumun kazanılması, ilkokula başlarken çocuğun sahip olması gereken önemli bilişsel becerilerdendir. Yine Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramında yer verdiği somut işlemler dönemi de ilkokula başlama sürecine denk gelmekte, çocuğun, sıralama, sınıflama, tersine çevirme işlemlerini yapması ve mantıksal düşünmeyi başarması beklenmektedir. Türkiye'de ilkokula başlayan çocukların okulun kendilerinden beklediği en önemli

görevlerden biri okumanın öğrenilmesidir. Çocuğun okula başlaması ve okuma- yazmaya hazır olması bireyin zihinsel performansa sahip olması ile ölçülür.

1.6.4.2.Sosyal-Duygusal Faktörler

Çocuklar ilkokula başlayıncaya kadar birçok sosyal beceriyi anne babalarından ve diğer yetişkinlerden öğrenirler. Bu süreçte evde oluşturulan aile ortamının sevgi ve şefkat temelli olması, çocuğun ilerideki hayatında sosyal yaşama katılmasını kolaylaştıracak, çocuğun özgüven ve özsaygı yeterliklerini kazanmasını sağlayacaktır. Bu süreç, okula duygusal ve sosyal hazır bulunuşluk açısından da çok önemlidir (Yapıcı, 2004). Temel güven duygusu kazanmış, ihtiyaçları zamanında ve düzenli karşılanmış, özerkliğini elde etmiş, girişimciliği olan, kendi işlerini kendi yapan ve başarı duygusunu tatmasına izin verilmiş çocuklar okula daha sorunsuz başlamaktadır. Özgüvene sahip, kendisiyle ve çevresiyle barışık, uyumlu olan bir çocuk sosyal ortama daha kolay katılabilmekte ve daha az uyum sorunu yaşamaktadır (Taşkın, 2014). Çocuk ilkokul hayatına başladığında kendisini duygusal olarak okula başlamaya hazır hissetmiyorsa, eğitim yaşamına olumsuz olarak başlayacaktır. Kaygının çok yüksek veya düşük olması, motivasyon ve özgüven eksikliğine neden olacaktır (Kırca, 2007). Duygusal olarak hazır olmayan, hassas ve anneye bağımlı, anneden ayrılmakta zorlanan çocukların okuldaki öğrenme etkinliklerine katılmakta da zorluk çekecek, arkadaşlarından geri kaldıklarında başarısızlık duygusu hissedeceklerdir (Ülkü, 2007). Bu çocuklar, çoğunlukla fiziksel gelişim, genel sağlık ve zekâ gelişimi yönünden normal çocuklar olsalar da duygusal yönden evden ve anneden kolayca ayrılabilecek kadar olgunlaşamadıkları için okula başlamaya hazır olmayacaklardır (AlakoçPirpir, 2011). Duygusal olarak sağlıklı olmanın en belirgin işareti çocuğun insanlarla kolayca iletişim kurmasıve öğrenmeye ilişkin duyduğu ilgi ve istektir (Oktay, 1999). Kendisi ve yetenekleri hakkında olumlu duygular geliştiren çocukların, yetersizlik ve başarısızlık duygularına sahip olanlardan daha meraklı, araştıran ve güdülenmiş kişiler oldukları gözlenmektedir (Senemoğlu, 1994). Çocukların iletişim kurma, yaşıtlarıyla iyi etkileşim kurabilme, çocukların birbirleriyle iyi geçinebilme, öğretmenin yönlendirmeleriyle rutin etkinlikleri takip edebilme becerileri okula hazır bulunuşluk açısından oldukça önemlidir (Wright, Diener ve Kay, 2000).

1.6.4.3.Çevresel Faktörler

Çocuğun okula hazır oluşunu etkileyen en önemli faktörlerden biri de çevre koşullarıdır.

Çocuğun ailesi ve sosyal çevresi hem zekâ gelişiminde hem de öğrenme yeteneğinde önemli bir rol oynar. Toplumsal çevre de çocuğun gelişiminde önemlidir. Aile; çocuğun yaşamının ilk yıllarında en önemli temel eğitim kurumudur. Bu yıllarda ailenin çocuğa sunduğu olanaklar, çocuğun duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişiminde oldukça önemlidir (Oktay ve Unutkan 2003, AlakoçPirpir, 2011, Koçyiğit, 2009). Çocuğun okul öncesi eğitim almış olması, evde gazete, dergi, radyo gibi iletişim araçlarının bulunması, çocuğun yazılı materyallerle ilgilenmesi, çocuk kitabı seçimi, tiyatro, sinema, konser, resim sergisi ve müzeye götürülerek bunlar hakkında tartışılması, okula hazırlık adına çocuğa sunulan önemli olanaklardır (Yavuzer, 2000).

Çocuğun içinde yaşadığı ailedeki birey sayısı, evin bulunduğu sosyal çevre, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumu, anne babanın eğitim düzeyi ve okula-okumaya olan ilgisi, anne babanın uyumu, çocuklarla ilişkileri çocukların okula hazırlanması ve okuma-yazma becerilerinin temellerinin atılmasında etkilidir (Oktay, 2010).

Çocukların yaşadığı çevrede okula ve öğrenmeye önem verilmediğinde, okula hazırlığın temelini oluşturan kritik erken çocukluk deneyimlerini almadığında, aile çocuğa okula hazırlık kapsamında olanaklar sunmadığında, çocuğun eğitimi yalnızca okula başladığında aktif hale geldiyse çocukların başarı şansları azalmaktadır (Wright vd., 2000).

1.6.4.4.Fiziksel Faktörler

Çocuğun okula ve okumaya hazır olmasında etkili olan faktörlerden biri de fiziksel faktörlerdir. Fiziksel olgunlaşma ile öğrenme birbirleri ile doğrudan ilişkilidir ve öğrenimi önemli ölçüde etkiler. Fiziksel olgunlaşma genel olarak bedensel gelişimi ifade eder ve doğum öncesinden itibaren beden yapısındaki değişiklikleri gösterir (Özcan, 2014; Ülkü, 2007).

Çocuğun sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri, sağlıklı olması ve normal bir beden gelişimine sahip olmasıdır. Çocuk, okula başladığında yaşıtlarının boy ve kilosuna yakın bir düzeye ulaşmış olması beklenir (Yazıcı, 2002).

Çocuğun yaşı ile; kilosu, büyük ve küçük kas gelişimi, görsel ve işitsel algısı, el- göz koordinasyonu gibi özelliklerinin normal ve sağlıklı bir gelişim göstermesi okula başlamaya uygunluk için önemli kriterlerdir (Güler, 2012). Çocuğun yazmak için şekilleri ve harfleri öncelikle görmesi sonra da incelemesi, dokunması ve taklit etmesi gerekir. Okuma öğrenimi için sesleri duyması, fonolojik farkındalığının gelişmesi, şekilleri birbirinden ayırma yeteneği ve göz hareketlerini soldan sağa doğru düzenli bir şekilde ayarlaması gerekir (Taşkın, 2014).

Genellikle her ülkede ilkokula başlamak için belirli bir kronolojik yaş belirlenmiştir. Ancak okula yeni başlayan bir çocuğun belirli bir yaşa erişmiş olması yeterli değildir. Okula-okumaya hazır olmada fizyolojik faktörlere bakıldığında, çocukların bireysel farklılıkları olduğunu göz önüne alarak, çocukların yaşları aynı olsa da okuma ve okulda başarılı olmada farklı özellikler gösterdiği görülmektedir. Yaşları aynı olduğu halde gelişme hızları, zihin seviyeleri, ilkokulun isteklerine cevap vermedeki başarıları da birbirlerinden farklı olmaktadır (Çataloluk, 1994).

İlkokulun başlarında küçük ve büyük kasların birçok etkinliği yapabilmek için gerekli olgunluğa ulaşmış olması beklenir. Ancak, küçük ve büyük kas becerilerinin gelişimi için, öğrenmeye ihtiyaç vardır. Bu nedenle anne, baba ve öğretmenler, çocukların gerek küçük kas becerilerinin gelişimlerine gerekse büyük kas gelişimlerine yardım edecek öğretme-öğrenme etkinlikleri düzenlemelidirler (Özcan, 2014; Ülkü, 2007).

1.6.5. Okuma Yazma Becerileri

Okul öncesi yıllardan itibaren çocuklara okuma yazma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çocuğun evde yazma araçlarıyla tanışması, resimler, basit karalamalar ve çizimler yapması, okula giden kardeşinin yazma çalışmalarını gözlemlemesionun okuma yazma becerilerine alt yapı oluşturmaktadır. İlkokula başladığında kazanmış olduğu deneyimler onun yazma becerilerine olumlu katkı sağlayacaktır (Yılmaz, 2012).

İlkokul birinci sınıfa başlayan çocuğun başarması gereken önemli bir konu yazmayı öğrenmesidir. Çocuk kalem kontrolünü sağlayabilmek, sırada düzgün oturabilmek, kâğıt ve defteri doğru konumlandırabilmek vb. için ön deneyime sahip olması gerekmektedir. Örneğin; çocuk kalemi çok sıkıca sanki bütün vücutlarıyla tutabilir ve kalemi hareket ettirmek istedikçe bütün vücutları hareket edebilir. Böyle bir durumda önce kolun

vücuttan, sona bileğin koldan ayrı hareket etmesi sağlandığında çocuk yazma becerisi için hazır hale gelmektedir (Bilir, 2005).

Okuma yazma becerisinin kazandırılmasında, kalem tutma ve kullanma, oturma şekli, masa ve sıraların çocuklara uygunluğu, yazı bilinci, kâğıdın pozisyonu, defterin konumlandırılması gibi unsurlar önemli bir yer turmaktadır (Yıldız, Açan, Berber, Bulut &Zalimhan, 2015).

Okuma yazma süreci açısından önemli bir konu olan el tercihi de beynin sağ veya sol yarım küresinin daha etkin olmasını ifade etmektedir. Çocuğun sağ-sol el ayrımı yapması ve uygun el tercihini zamanında gerçekleştirmesi son derece önemli olup okuma-yazma öğrenmeyi etkilemektedir (Alakoç Pirpir, 2011).

Yazma becerisi okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Çocukların okumaları, yazmaları, yazdıklarını incelemeleri, yazdıklarıhakkında konuşmaları, tartışmaları, onların yazma becerilerine katkıda bulunacaktır. Çocukların duygu ve düşüncelerini kâğıda aktarabilmeleri iyi bir yazma eğitimi almalarıyla mümkün olmaktadır. Bu nedenle çocuklara ilkokul birinci sınıftan başlayarak yazma eğitimi çalışmaları verilmesi, yazılarının incelenip düzeltilmesi, onların yazmaya motive edilmesi yazı becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir (Yılmaz, 2012).

1.6.6. Motor Gelişim

Motor gelişim alanında ilk ciddi çalışma, Arnold Gesell (1928) ve Myrtle ve McGraw (1935) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmacılar motor gelişime olgunlaşma bakış açısıyla bakmışlar, çocukluk dönemi hareket becerilerinin kazanılmasında evrensel bir sıra ile sonuçlanan, biyolojik sürecin doğuştan bir işlevi olduğunu savunmuşlardır. Bunlara ek olarak, Mary Shirley (1931) ve Nancy Bayley (1935) bebeklik dönemindeki hareket becerileri kazanımının sırası ile ilgili araştırmalar yapmış, ilkel hareketlerin kazanımından olgun hareket kalıplarına doğru normal gelişimin sıralı ilerlediğini gözlemleyerek ortaya koymuşlardır. Gesell ve Thompson (1929, 1934) ile McGraw (1935, 1940)'ın motor becerilerin öğrenilmesinde hem kalıtım hem de çevrenin etkilerini ortaya koydukları çalışmalarında, hareket becerilerinin öğrenilmesinde çevrenin öğrenme hızını etkilediğini ancak sırasının değişmez olduğunu ortaya koydukları için tarihte önemli bir yer almışlardır. (Akt. Özer ve Aktop,2014).

Motor gelişim ile psikomotor gelişim sık sık birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Psikomotor gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreç olup, motor becerilerde azalma ya da yeni bir becerinin kazanılması gibi tüm fiziksel değişmelerle ilgilenir. Çocukların motor gelişimi, hareket yeteneklerinin gelişimi ve fiziksel yeteneklerin gelişimini kapsar (Özer ve Özer, 2014). Psikomotor gelişim, 'motor' becerilerde ortaya çıkan davranışların kontrol altına alınması sürecidir. Bu davranışlar; duyu organları, zihin ve kasların eş zamanlı çalışması ile ortaya çıkar. (Şeker, 2015).

Motor hareketlerin gerçekleşmesinde vücudun bazı kısımları birlikte ve eşgüdüm halinde hareket eder. Bu eşgüdüm gelişimi, bedenin olgunluğuna ve yapılan tekrara bağlıdır. Her motor beceri belli bir güce ihtiyaç duyar. Gücün artması kemiklerin ve kasların büyümesine ve bedensel gelişime bağlıdır (Şahin, 2014).

Motor gelişim süreci bireyin psiko-motor, duygusal, toplumsal ve zihinsel yaşamını da etkilemektedir. Bireyin kişilik geliştirmesini sağlar (Aral vd., 2001). Piaget (1952) kişinin bilişsel yapısının gelişiminde hareket gelişiminin önemli olduğunu vurgulayan ilk bilim adamlarından biridir. Çocuklar maksimum düzeyde bilişsel yeteneklerini geliştirmek için çevrelerini keşfetmek zorundadır (Akt. Tepeli, 2007). Motor gelişim, fiziksel özelliklerden hareket becerilerine kadar birçok alanı içine almakta olup spor, dans gibi özel branşların yanı sıra yazı yazma gibi günlük yaşantıda kullanılan becerileri de kapsamaktadır (Eynur, 2013). Bu bakımdan motor gelişim insanın yaşamında önemli bir yer tutmaktadır.

1.6.7. Motor Gelişimin İlkeleri

Çocukların motor davranışlarının gelişimi, çok basit reflekslerden başlayarak ileri düzey koordinasyon gerektiren motor becerilerle sonuçlanan bir süreci takip etmektedir. Tüm çocukların motor gelişimi baştan ayağa, merkezden dışa ve büyük kaslardan küçük kaslara olacak şekilde bir sıra izlemektedir. Sinir sistemi ve kasların gelişimi motor becerilerin kazanılması için gerekli temeli hazırlamaktadır (Özçelebi, 2008). Motor gelişim ilk olarak baştan ayağa doğru gelişim göstermektedir. Bu gelişimin anlamı, motor yeteneğin baştan ayak tırnağına doğru gerçekleşmesidir. Baştaki motor kontrol, bedenin aşağı kısmındaki kaslara oranla daha güçlüdür. Motor kontrolün gelişimi, önce baş, sonra omuzlar ve kollar ve en son bacaklar ve ayaklar seklinde gerçekleşir (Yavuzer, 2003). Bireyde beden ve omuz hareketleri, bağımsız kol becerilerinden önce görünür, ellerin kontrolü parmakların

kontrolünden önce görülmektedir. Bu da motor gelişimin merkezden dışa doğru geliştiğini gösterir (Tüfekçioglu,2002). Son olarak motor gelişim büyük kaslardan küçük kaslara doğru bir gelişim gösterir. Motor gelişimde (emekleme, yürüme, koşma, kolla yakalama, elle kavrama, parmak ucuyla tutma gibi) belirgin bir sıranın izlendiği görülür. Örneğin bebek, önceleri önünde duran objeyi avucunun tümünü kullanarak yakalamaya çalışır. Bebeğin küçük kaslarıyla yakalama yeteneğinin zamanla başladığı görülür (Özdenk, 2007).Hareketlerin kazanılması sırası sabit ve evrenseldir. Ancak kazanılma yaşı geniş dilimler içinde gerçekleşir ve bireysel farklılıklar söz konusu olur (Özer ve Özer, 2014).Motor gelişim süreci her çocuk için özel, yani bireyseldir. Erken bebeklik dönemindeki hareket yetenekleri ve çocukluk ve ileriki dönemlerin hareket becerileri kazanımında çocuklar her zaman bireysel özellikler gösterir. Bireyin biyolojik saati hareket becerileri kazanımının sırası açısından oldukça belirleyici olsa da gelişimin bütünü ve hızı bireysel olarak belirlenir (Özer ve Aktop, 2014). Gallahue'ya (1982) göre motor gelişim yaşla ilgilidir ancak yaşa bağlı değildir. Çevresel unsurlar, yaşam biçimi, deneme imkânı gibi etkenler motor gelişim üzerinde etkilidir. Bu nedenle temel motor becerilerin uygulanması önem arz eder.

1.6.8. Motor Gelişimi Etkileyen Faktörler

Motor gelişim hem süreç hem de ürün olarak incelenir. Motor gelişimin hem süreci hem de ürünleri ayrı ayrı ve birbiri ile ilişki içinde olan geniş faktör çeşitliliği tarafından etkilenir (Ağlamış,2014). Bu bölümde yaşamın üç döneminde (doğum öncesi-doğum sırası- doğum sonrası) gelişimi etkileyen çevresel ve kalıtımsal etmenler incelenecektir.

1.6.8.1.Doğum Öncesi Faktörler

Hamilelikte Beslenme; hamilelik öncesi beslenme şeklinin hamilelik sürecindeki beslenmeden daha önemli olduğu belirtilmektedir. Hamileliğin ilk dönemindeki kötü beslenme büyümeyi yavaşlatmakta, ancak beslenme uygun hale getirildiğinde bu etki düzeltilebilmektedir (Özer ve Özer, 2014).

Hamilelikte Kullanılan İlaçlar; Doktor kontrolü ve tavsiyesi dışında kullanılan ilaçların fetüsün gelişimini olumsuz olarak etkileyebileceği bilinmektedir (Gül, 2012).

Alkol ve Sigara; hamilelikle fazla alkol ve sigara kullanımı, bebeklerde zihinsel, fiziksel ve davranış sorunlarına neden olmaktadır.

Hamilelikte Geçirilen Enfeksiyon Hastalıkları; hamilelikte geçirilen kızamık, kızamıkçık, frengi gibi hastalıklar bebeklerin gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Kan Uyuşmazlığı; anne Rh (-), baba Rh (+) ise, fetüsün kanı Rh (+) olabilmektedir. Normal olarak annenin kanı ve fetüsün kanı birbirine karışmamakta ancak kılcal damarlardaki küçük çatlaklar karışmaya yol açabilmektedir. Annenin kanı, Rh (+) faktörü yabancı madde algılayıp ona saldırmaktadır.

Annenin Duygusal Durumu; anne kaygı yaşadığında kan dolaşımında salgılanan çeşitli maddeler plasentadan geçerek fetüse ulaşabilmektedir.

Radyasyon; ciddi doğum öncesi biçim bozukluğuna ve ölüme neden olabilmektedir. İlk üç ay sırasında alınan küçük doz radyasyon bile, embriyoya ciddi bir şekilde zarar vermektedir.

Annenin Yaşı; döllenme, embriyonun oluşumu, fetal büyüme ve gelişimi, doğum zamanı ve çocuğun bakımını etkiler. Yirmi yaşın altı ve otuz beş yaşın üstünde hamile kalanlar düşük, ölü doğum ve doğum kusurları yüzdesi biraz daha yüksektir.

Kalıtım; becerilerin kazanılması için gerekli temeli hazırlamaktadır. Her çocuğun büyüme ve olgunlaşma hızı genlerle belirlenir. Her çocuğun büyüme örneği, büyüme oranı, boyunun maksimum düzeye ulaşma zamanı ve hızı, kemik ve cinsiyet yönünden olgunlaşması genler tarafından belirlenmektedir (Şen, 2004). Belli bir biyolojik temel olmaksızın ne kadar deneyim ve öğrenme fırsatı verilirse verilsin, doğuştan gelen kapasite önemli derecede artmaz.

Irk; farklı ırk ve toplumlardaki çocukların motor gelişmelerinde büyük ölçüde farklılıklar olduğu bilinmektedir. Örneğin; siyah ırk çocukların kollarının beyaz ırk çocuklarından uzun olması, gövdelerinin de kısa olması gibi farklılıklar, denge koşu, uzağa atlama ve çeviklik gibi becerilerde başarılı olmalarını sağlar (Milne, Seefeldt ve Reuschlein, 1976; Lee, 1980; Akt. Özer ve Özer, 2014).

1.6.8.2.Doğum Sürecindeki Faktörler

Yetersiz oksijen ve bebeğin başı üzerine beklenmedik bir basınç doğum sancısının ve doğumun iki temel komplikasyonunu oluşturmaktadır. Doğduğunda bebeğin kafatası kemikleri yumuşaktır ve tam olarak büyümemiştir. Bu nedenle baş üzerine ani basınç durumunda, kafatası içi kanamanın sonucu beyin hasarı oluşabilir. Doğum sürecinde bebeğin yeterli oksijen alamaması da beyin hücrelerinin tahrip olmasına ve zihinsel gerilik, beyin felci, öğrenme güçlükleri gibi ciddi rahatsızlıklara sebep olabilir (Özer ve Özer, 2014).

1.6.8.3.Doğum Sonrası Faktörler

Motor gelişim sürecini etkileyen doğum sonrası etmenler bireysel, çevresel ve fiziksel görev faktörleri olarak üç bölümde incelenecektir.

1.6.8.3.1. Bireysel Faktörler

Gelişimin Yönü; Gesell (1954) gözlemleri yoluyla fiziksel gelişimin belirli bir düzen ve sırada, baştan ayağa, merkezden dışa kazanıldığını kaydetmiştir. Baştan ayağa gelişim yönünde; fetüsün oluşumu sırasında ilk olarak baş oluşumu gerçekleşir ve kollar bacaklardan önce oluşur. Benzer olarak bebekler, kol ve bacakların kassal kontrolünü kazanmadan önce, belirli bir sıra düzeninde baş, boyun ve gövde kontrolünü kazanır. Baştan ayağa gelişimde olduğu gibi, merkezden dışa gelişim kavramında da el ve ayak parmaklarından önce kollar, kollar ve bacaklardan önce, gövde ve omuz kemeri gelişir. Beceri ediniminde küçük çocuklar; el bileği, el ve parmak kaslarından önce, gövde ve omuz kaslarını kontrol edebilir.

Büyüme Hızı; herkes için evrensel karakteristik kalıpları takip eder ve dış etkenlere direnç gösterir. Çocukların büyüme derecesi ve ne kadar büyüyecekleri kendi genetik kodlarında ve zamanda gizlidir. Çocukların büyümeleri bir şekilde engellenmiş olsa da birkaç yıl sonra diğer akranlarına yetişme gayreti ile aradaki farkı kapatabilir (Kırıcı, 2008).

Farklılaşma ve Bütünleşme; bebeklik dönemdeki kaba formdaki hareket kalıplarının, çocukluk ve gençlik dönemindeki daha fonksiyonel ve ince hareket kalıplarına doğru kademeli olarak ilerlemesine "farklılaşma" çeşitli kas gruplarının ve duyusal sistemlerin

birbiriyle koordineli olacak şekilde bir araya gelmesine ise "bütünleşme" denilmektedir (Ağlamış, 2014).

Çocuk kontrol kazanmaya uzanma, yakalama ve bırakma becerilerinden, yazma, makasla kesme, blokları üst üste koyma ve müzik aleti çalma gibi becerilere doğru gelişim gösterir (Yalçın, 2010).

Hazır Bulunuşluk; görevlerin taleplerine uyum, bireylerin biyolojisi ve özel bir beceriye uyum sağlamada uzmanlaşmasının gerçekleştiği çevresel koşullar olarak tanımlanabilir. Fiziksel ve zihinsel olgunlaşma, motivasyon ile etkileşim, öğrenme için gerekli ön koşullar ve zenginleştirilmiş çevre hazır bulunuşluğu etkileyen faktörlerdir.

Kritik ve Hassas Öğrenme Dönemi; hazır bulunuşlukla yakından ilişkili olan bu kavram, bireyin bazı zamanlarda, bazı uyarı türleri için hassas olduğunu belirtir. Çocuk bu dönemde uygun ortamlarda ve uygun etkileşimde bulunamazsa gelişimi engellenebilir (Özer ve Özer, 2014). Özellikle erken çocukluk dönemi, çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal, dil ve fiziksel gelişimi yönünden kritik dönem kabul edilir (Ağlamış, 2014).

Bireysel Farklılıklar; her birey kendi gelişim takvimi ile benzersizdir. Bu takvim, bireylerin kalıtım ve çevre etkilerinin birleşimidir.

Filogeni ve Ontogeni; filogenik beceriler kendiliğinden ortaya çıkar ve belirlenmiş bir sıra içinde olgunlaşma sürecinde gözlemlenirler. Çevresel etkenlere dirençlidir. Temel lokomotor yetenekler (yürüme, koşma vb.) ve temel el becerileri (tutma, bırakma) örnek olarak gösterilebilir. Ontogenik hareketler ise öğrenme ve çevresel fırsatlara bağlıdır. Kendiliğinden ortaya çıkmazlar ve bireysel çalışma gerektirir. Örneğin; yüzme, bisiklete binme gibi (Özer ve Özer, 2014).

1.6.8.3.2. Çevresel Faktörler

Bağlanma; zamana, mesafeye, sıkıntı ve cazibeye dayanan güçlü, duygusal bir bağdır. Bu duygusal bağ, doğumda gelişmeye başlar ve erken dönemde ayrı kalma ile eksik oluşabilir. Aile ve çocuk arasındaki karşılıklı etkileşim hem gelişimi hem de kapsamını etkiler. Doğumdan sonraki ilk günler ve ilk haftalar bağlılığın kurulması yönünden kritik dönemdir (Gallahue vd., 2014).

Uyarıcı Zenginliği ve Yoksunluğu; hem gelişimin sırası üzerindeki olgunlaşma ile belirlenmiş içsel faktörlerin hem de gelişimin hızı üzerindeki dışsal faktörlerin bir arada bulunma etkilerini açıklar. Hem uyarım hem de yoksunluk deneyimleri, gelişimin hızını etkileme potansiyeline sahiptir. Aşırı çevresel yoksunluk koşulları, hareket becerisi ediniminin hem sıralamasını hem de hızını bozabilir. Anahtar nokta, bireyin öğrenmek için olgun aşamada olduğu zamana doğru bir şekilde karar vermek ve daha sonra bir dizi eğitimsel aktivite ve etkili öğrenme deneyimleri sunmaktır (Ağlamış, 2014).

Çocuk Yetiştirme Yöntemleri; hoşgörülü tutum, çocuğun araştırıcılığını, bağımsızlığını destekleyerek fiziksel aktivitelere katılma fırsatı sağlarken, aşırı koruyucu ve otoriter tutum, çocuğun hareketliliğini kısıtlar ve itaatkâr olmasını destekler. Hareket fırsatının verilmemesi ve deneyim eksikliği, çocukların yaşa özgü motor görevleri yerine getirmede kullandığı becerilerin zamanında gelişmesini engeller (Özer ve Özer, 2014).

1.6.8.3.3. Fiziksel Görev Faktörleri

Prematüre; erken doğum, yeni doğan için risktir ve sıklıkla motor gelişim süreçlerini baltalar (Ağlamış, 2014).

Beslenme; çocuk, ergen ve yetişkinlere ait yeme bozuklukları, büyüme ve motor gelişimde önemli etkiye sahiptir (Ağlamış, 2014). Özellikle okul öncesi dönemde hızlı ve sürekli bir büyüme içindeki çocuğun dengeli beslenmesi boy-kilo gibi yapısal faktörleri etkilediği kadar diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir (Özbar, 2007).

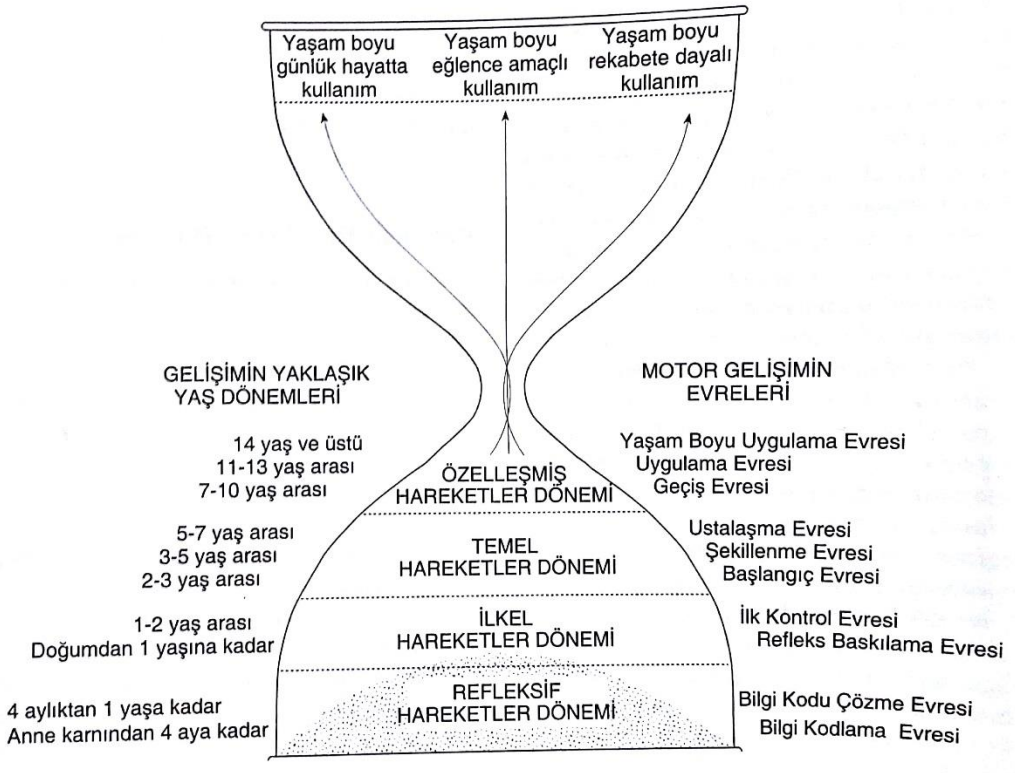
Uygunluk Düzeyi; yeterli beslenme ile korunan, genetik yapı ile birleşmiş, fiziksel aktivitelerin gerçekleşmesi için gerekli becerilere sahip olma gibi özelliklerdir (Ağlamış, 2014).

1.6.9. Motor Gelişim Dönemleri

Normal gelişim gösteren her çocuğun takip ettiği motor gelişim dönemleri vardır ve kendine göre bir sıra takip eder. Fakat bu, bütün normal gelişim gösteren çocukların aynı motor gelişim aşamasında olması demek değildir. Bütün çocuklar motor gelişim aşamalarının çeşitli hareket gelişimi için belirlenen sırayı aynen takip etmeyebilir.

Gallahue motor gelişim dönemlerini dört başlık altında incelemiştir.

- Refleksif Hareketler Dönemi
- İlkel Hareketler Dönemi
- Temel Hareketler Dönemi
- Özelleşmiş Hareketler Dönemi (Öztürk, 2014).



Şekil 2 Gallahue'nin Motor Dönem ve Evreleri (Öztürk, 2014).

1.6.9.1.Refleksif Hareketler Dönemi

Refleksler, motor gelişim evrelerine temel oluşturan istem dışı, alt beyin tarafından kontrol edilen hareketlerdir. Refleksler, insan hareketlerinin ilk formlarıdır ve öğrenilmedikleri için beceriden ziyade yetenek olarak görülmektedir (Öztürk, 2014). Yeni doğanın davranışları daima omurilik ve aşağı beyin tarafından idare edilir. Aşağı beyin merkezlerinin kontrolündeki ilk refleksler hamileliğin 18. haftasında fetüste görülmeye başlar. Bebekler bedenlerinin çeşitli bölümlerini hareket ettirmeyi sağlayan genel bir yetenekle doğar (Özer ve Özer, 2014). Refleksler ilk motor tepkilerdir ve bebeğin ilk bilgi edinme kaynaklarıdır (Şahin, 2014).

İlkel Refleksler; bilgi toplama, yiyecek arama ve koruyucu tepkiler olarak sınıflandırılabilir. Emme ve arama gibi ilkel reflekslerin, ilkel hayatta kalma mekanizmaları olduğu düşünülür (Öztürk, 2014). Birincil refleksler; moro, asitmetrik tonik boyun, arama, emme, kavrama, plantar ve babinski olarak sayılabilir

Duruşa İlişkin Refleksler; istemsiz hareketlerin ikinci şeklidir. Görünüm olarak istemli hareketlere benzeseler de tamamen istemsiz hareketlerdir. Bu refleksler daha sonra temel hareket becerileri için sinir-kas test aracı olarak görev yapacaklardır. Örneğin, birincil adım atma refleksi ve emekleme refleksi daha sonraki istemli emekleme ve yürüme davranışına benzemektedir. Avuç içi yakalama refleksi de kavrama ve bırakma davranışı ile yakından ilgilidir (Öztürk, 2014). Duruşa ilişkin refleksler; adımlama, emekleme, yüzme, çekme, boynu ve bedeni çevirme, paraşüt ve propping, labyrinthine, landau, eksremite yerleştirme refleksleri olarak sayılabilir.

1.6.9.1.1. Bilgi Toplama Evresi

Anne karnından bebekliğin dördüncü ayına kadar geçen dönemdir. Bu evredeki gözlemlenebilir ve istem dışı hareketler, fetüs ve yeni doğanın hareketinin kontrol edilmesinde önemlidir. Refleksler sayesinde bebek hareketler ile bilgi toplar, yiyecek arar ve korunma bulabilir.

1.6.9.1.2. Bilgi Kodu Çözme Evresi

Bebekliğin dördünce ayında başlayan bu evrede, beyin merkezleri gelişimine bağlı olarak, refleksler giderek baskılanır. Oturma, emekleme, sıralama, yakalama, bırakma gibi istemli hareketler ortaya çıkmaya başlar (Özer ve Özer, 2014).

1.6.9.2.İlkel Hareketler Dönemi

Doğumdan iki yaşına kadar olan dönemde gözlenen ilkel hareketler, istemli hareketlerin ilk şeklidir. Bebeğin oturması, emeklemesi, ayakta durabilmesi, gelişimde olgunlaşmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu hareketler, yaşamın ilk iki yılında kemik, kas ve sinir sistemindeki gelişimin yanı sıra, bebeğe sağlanan deneme imkanları sonucu ortaya çıkarlar (Özer ve Özer, 2014). Bebeğin ilkel hareketleri, hayatta kalmak için gereken olgunlaşmaya bağlı istemli hareketlerin temel formlarını göstermektedir. Bunlar başın, boynun ve

gövdenin kontrolünü içeren denge hareketlerini; uzanma, kavrama ve bırakmayı içeren manipülatif hareketleri; sürünme, emekleme ve yürüme gibi yer değiştirme hareketlerini kapsar. İlkel hareketler döneminde hareket becerilerini kazanma sırası genel olarak değişmez; ancak hareket becerilerinin kazanılma hızı değişkendir (Öztürk, 2014). İlkel hareketler dönemi, denge hareketlerinin ve manipülatif becerilerinin ilk kazanımının sağlandığı dönem olarak düşünülebilir. Bu dönem, çocuğun biyolojik olarak getirdikleri ile çevresel faktörlerin birbiri ile bütünleşerek ileriye dönük olarak profesyonel olarak yapılacak hareketlerin alt yapısının oluştuğu dönemdir. Koordinasyon ve dikkat önem kazanmaya başlar (Şahin, 2014).

1.6.9.2.1.Reflekslerin Baskılandığı Evre

Bu evre, doğumla başlar ve bir yaşına kadar devam eder. Bu evre de ilkel ve duruşa ait refleksler yerini istemli hareket davranışlarına dönüştürür. Bebeğin sinir-kas sitemi ilkel hareketler evresinde olduğu için istemli hareketler farklılaşmış ve bütünleşmiştir. Hareketler amaçlı olsa da kontrolsüz ve kaba görünür. Örneğin bir bebek bir nesneyi kavramak isterse; el, bilek, kol, omuz hatta gövdesiyle hareket edecektir (Özer ve Özer, 2014).

1.6.9.2.2.İlkel Kontrol Evresi

Çocuklar bir yaşlarında, hareketlerine kesinlik ve kontrol katmaya başlar. Duyusal ve motor sistemler arasındaki farklılaşma, algısal ve motor bilgilerin daha anlamlı bir şekilde birleştirilmesi gerçekleşir. Bilişsel ve motor süreçlerin hızlı gelişimi, ilkel hareketler yeteneklerinde de hızlı gelişmeler olmasını sağlar. Bu evrede bebekler denge sağlama, manipülatif ve lokomotor becerileri öğrenir (Öztürk, 2014). Vücut kontrolü ve denge için bebeğin, baş, boyun, gövde ve bacakların kontrolü gerekir. Bu kontroller bebeğin ayakta durabilmesini sağlayan önemli faktörlerdendir (Şahin, 2014).

1.6.9.3.Temel Hareketler Dönemi

Erken çocukluk dönemine denk gelen temel hareket becerileri dönemi, çocukların aktif olarak bedenlerinin hareket etme potansiyelini denedikleri ve keşfettikleri bir döneme

işaret etmektedir. Denge tahtası üzerinde yürümek, tek ayak üzerinde durmak gibi denge hareketlerini, fırlatma, yakalama gibi manipülatif hareketleri ve yürüme, koşma, zıplama gibi yer değiştirme hareketlerini nasıl yapacaklarını, ilk önce tek başına daha sonra da diğeri ile bağlantılı olarak keşfettikleri dönemdir. Bu hareket becerileri erken çocukluk yıllarında gelişmesi gereken temel hareketlere örnek gösterilebilir. Çevre koşulları ve deneme yapma fırsatları, cesaretlendirme, öğrenme-öğretme ortamının özellikleri temel hareket becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Temel hareket becerileri yaşam boyunca kullanılmakta ve günlük yaşamda önemli bir yer tutmaktadır (Öztürk, 2014). Çocuk, bedeninin hareket yeteneğini fark edip keşfettiğinde, bu konuda çaba sarf eder ve hareketleri zamanla kontrollü ve uyumlu olmaya başlar. Bu dönemde çocuklar için hareket etmek; dünyayı tanıma, bilgi edinme ve anlama becerilerinin temelidir. Hareket etmek, okul öncesi dönem çocuğu için en önemli iletişim yoludur (Şahin, 2014).

1.6.9.3.1. Başlangıç Evresi

Bu evrede çocuk temel bir beceriyi yapmak için ilk denemelerini yapmaktadır. Beden kullanımı kısıtlı ve abartılıdır. Hareketler eksik ya da yanlış olabilir. Hareket bütünleşmesi zayıftır.

1.6.9.3.2. Şekillenme Evresi

Bu evrede çocuğun motor kontrolü ve ritmik koordinasyonu artar. Çocuğun eşzamanlı hareketleri gelişmiştir. Bedenini abartılı ve kısıtlı kullansa da daha iyi koordine edebilir (Öztürk, 2014).

1.6.9.3.3. Ustalaşma Evresi

Bu evrede çocuklar mekanik yönden etkili, uyumlu ve kontrollü, gelişmiş hareket şekillerini sergiler. Ustalaşmış temel hareket becerileri, bu üç süreçte gerçekleşir ve teşvik ve öğrenme fırsatları ile gelişmeye devam eder. Çocukların ve yetişkinlerin hareketleri incelendiğinde, çoğunun temel hareket becerilerinin ustalaşma evresine doğru ulaşmadıkları görülmektedir. Bazı çocuklar bu evreye olgunlaşma ve minimum çevresel etkisiyle ulaşmış olsalar da büyük bir çoğunluğu deneme fırsatı sunulmaya, cesaretlendirmeye ve öğrenmeye teşvik eden bir eğitim ortamına ihtiyaç duymaktadır.

Çocuğa bu fırsatların sunulması, temel hareket becerilerinde yeterliliğe ulaştıracak ve özelleştirilmiş hareketlerin gelişimine destek olacaktır (Öztürk, 2014).

1.6.9.4.Özelleşmiş Hareket Dönemi

Bu dönem, temel hareket becerilerinin giderek detaylandığı, birleştirildiği ve aşırı çaba gerektiren durumlarda kullanıldığı dönemdir. Özelleştirilmiş hareket becerileri döneminde ilerleme, temel hareket becerilerinin gelişerek olgunlaşmasına bağlıdır (Öztürk, 2014).

1.6.9.5. Geçiş Evresi

Geçiş evresinde çocuklar temel hareket becerilerini birleştirerek spor ve eğlence ortamlarında özelleşmiş becerilerin yapılması için kullanırlar. Geçiş evresi becerileri, daha büyük formda, daha doğru ve daha kontrollüdür. Çocuklar çeşitli hareket örüntülerini keşfederler, birleştirirler ve gelişen hareket becerileri ile gurur duyarlar. Bu evrede anne baba ve öğretmenlere düşen görev, motor kontrol ve hareket yeterliliklerini artırmalarına yardımcı olacak aktiviteler planlamaktır (Özer ve Özer, 2014).

1.6.9.5.1. Uygulama Evresi

Çocuk bu dönemde kendi fiziksel kapasitesinin ve sınırlılıklarının farkına varır. Uygulama döneminde artan bilişsel yetenekler ve deneyimleriyle çeşitli durumları dikkate alarak kendi öğrenme ve katılım kararlarını verir. Çocuk güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varır, hoşlandığı ve hoşlanmadığı alanları belirler ve etkinlik alanını sınırlandırarak bilinçli kararlar vermeye başlar. Bu kararları verirken bireysel ve çevresel faktörler rol oynar (Özer ve Özer, 2014).

1.6.9.5.2. Yaşam Boyu Uygulama Evresi

Bu evre yaklaşık on dört yaşında başlar ve yetişkinlik boyunca devam eder. Bir önceki dönemlerdeki ilgiler, yeterlilikler ve yapılan seçimler gerçekleştirilmiş, daha sonra derinleştirilmiş ve yaşam boyunca eğlence, spor ile ilgili aktivitelerde uygulanmıştır. Kişisel aktiviteye katılım seviyesi, yeteneğe, fırsatlara, fiziksel duruma ve kişisel motivasyona dayalı olmaktadır (Öztürk, 2014).

1.6.10. Motor Gelişim Alanları

Çocuklarda ve genel olarak insan gelişiminde motor gelişim alanları hareketleri meydana getiren kas gruplarının özelliklerine göre belirlenir (Çelebi, 2010). Çocuğun günlük aktivitelerindeki hareket modelleri iki grupta toplanırlar.

- Büyük Kas Hareketleri (Kaba Motor Beceriler)
- Küçük Kas hareketleri (İnce Motor Beceriler) (Özer ve Özer, 2014).

1.6.10.1. Büyük Kas Hareketleri (Bedeni Kullanma)

Büyük kas motor gelişim, özelleşmiş ve karmaşık hareketler olup kaba motor beceriler ya da devinsel beceriler olarak da adlandırılmaktadır (Burton, 1998; Akt. Şahin, 2014). Büyük kas motor becerileri, gövde kol bacak kasları gibi büyük kaslar tarafından oluşturulan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Clark, 1994; Akt. Şahin, 2014).

Büyük kas hareketleri geniş kasların kullanımını içerir ve dört başlık altında incelenir. Bunlar bir yerden bir yere hareket etmeyi sağlayan lokomotor hareketler, dönme eğilme gibi yer değiştirmeyi gerektirmeyen lokomotor olmayan hareketler, belirli bir vücut pozisyonunu sürdürmeyi gerektiren denge ve ritmik hareketlerdir. Kaba motor becerilerde güç, esneklik, denge ve çeviklik gibi temel unsurlara gereksinim duyulur. Bu becerilerdeki temel ustalık, çeşitli sporlara, oyunlara ve danslara etkin katılım yönünden önemlidir (Öz ve Kaya, 2014). Çocukların gelişim dönemlerine uygun olarak planlanan oyun ve aktiviteler hem temel hareketlerin olgun forma ulaşmasına katkıda bulunur hem de fiziksel ve motor uygunluk unsurlarının gelişimini destekler.

1.6.10.1.1. Lokomotor Hareketler

Yürüme, koşma gibi yer değiştirmeyi gerektiren hareketlerdir. Lokomasyonda amaç, alan üzerinde hareket etmek yani vücudun yer aldığı alanı değiştirmek, bir yerden bir yere hareket etmektir (Özer ve Özer, 2014). Yer değiştirme becerileri bireylerin alanda ilerlemelerine ya da bedenlerini bir noktadan diğerine taşımalarına; spor, oyun ve günlük yaşam aktivitelerine katılım için gerekli temel beceriler oluşturmalarına olanak tanır (Öz, 2014). Çocukların dolaşım, solunum, sindirim ve boşaltım sistemlerinin yanı sıra kan dolaşımı, dokulara besin taşınmasını da arttırmaktadır (Şahin, 2014). En önemli lokomotor hareketler emekleme, yürüme, koşma ve atlamadır. Daha sonra yuvarlanma, tırmanma,

zıplama, sıçrama ve sekme gelir. Bu hareketlerin her biri çeşitli şekillerde birleştirilerek yeni hareketlerin üretilmesinde kullanılır. Çocuk hareket ederek kendini çevresinden ayırt eder (Kephart ve Godfrey 1973; Akt. Özer ve Özer, 2014).

Yürümek; ayaklar paralel, ağırlık dış tarafta, topuğun önce yere temas ettiği, ağırlığın topuktan parmak ucuna verildiği itme yeteneğini kazandırma, yürümeyi meydana getirir. Yürümek, yaşamak için en temel öğelerden birisidir (İnan, 2004).

Koşu; vücudun destek noktası olan alternatif ayak üzerinde ileri doğru yöneltilmesini içeren bir yer değiştirme formudur. Koşuda dinamik denge önemlidir. Çocuklar hem kollarını koordine etmek hem de dik bir yönelim sağlamak için yeterli çoklu uzuv koordinasyonuna sahip olmalıdırlar.

Galop ve Kayma; atlama adımı ile diğer ayağa doğru ritmik adım atılmasını gerektirir ve dinamik denge ve koordinasyona ihtiyaç duyulur. Galop çocuklar tarafından öğrenilen ilk asimetrik yer değiştirme becerisidir.

Sekme; iki ayaklı bir kombinasyon becerisidir. Sıra ile önce alternatif ayak üzerinde zıplamasını daha sonra takip eden ayak üzerinde zıplamasını içeren birleşik bir hareketten oluşur. Sekme için çocuklar zıt yönlü bir kalıba, dinamik dengeye, koordinasyona ve bacak gücüne ihtiyaç duyarlar.

Atlama; yükselme ve iki ayak üzerine inmeyi içeren bir vücut yöneltme becerisidir. Atlama için, ciddi kas gücü, çoklu uzuv koordinasyonu ve dinamik denge gerektiren bir beceridir.

Zıplama; yer değiştirme becerisi olup çocuğun sıçramasını ve aynı ayakla yere inmesini içeren beceridir (Öz, 2014).

1.6.10.1.2. Lokomotor Olmayan Hareketler

Lokomotor olmayan hareketler, çocukların kendilerini kontrol etmelerine ve vücut farkındalığına yardımcı olur. Çocuklar oldukları yerde hareket yaparlar ve bu hareketler, belirli kasları çalıştırır. Hareketlerin yönü, büyüklüğü, seviyesi, yoğunluğu, biçimi ve zamanlaması oldukça önemlidir. Örneğin; "güneş doğdu" denildiğinde çocuğun bedeni ile güneşin doğuşunu olduğu yerde kollarını yavaş yavaş yanlara doğru açması lokomotor olmayan bir harekettir (Şahin, 2014). Ayakta dik durumda germe-dönme, eğilme, itme, salınım-çekme, bükme-burgu gibi yer değiştirmeden yapılan geniş kasların kullanımını

gerektiren hareketler de bunlara örnek olarak verilebilir. Örneğin; eğilerek yerden nesne alma 1-1.5 yaşları arasında ortaya çıkan lokomotor olmayan bir hareket becerisidir (Frankenburg ve Dodds 1990). Lokomotor olmayan hareketler, çocuğun kendi hızını kontrol etmesi açısından önemlidir (Şahin, 2014).

1.6.10.1.3. Denge

Denge belirli bir alan içinde hareketi sürdürmektir. Denge hareketleri, aynı yerde bir pozisyonu korumayı kapsar. İlk önemli denge hareketleri oturma ve ayakta durmadır. Dönme, eğilme, yukarı doğru uzanma, tek ayak üzerinde durma, çocuğun gelişimine paralel olarak ortaya çıkan diğer denge becerilerindendir (Espenchade ve Eckert 1980; Akt. Özer ve Özer 2014). Tüm istemli hareketlerde bir denge elementi olduğu için denge, üç hareket kategorisinin içinde en temel olanıdır. Çocuklar tüm hareketlerinde dengeyi sürdürme, kaybetme ve yeniden kazanma yeteneklerine sahiptir (Fazlıoğlu, 2014).

Yuvarlanmak; vücut ağırlığını bir eksen etrafında, bir vücut bölümünden diğerine geçirme hareketidir.

Emeklemek ve Sürünmek; insan doğumundan sonra kullandığı ilk yer değiştirme hareketi emeklemek ve sürünmektir. Emeklemek sürünmenin gelişmiş biçimidir. Ancak kol ve bacaklar birbirleri ile ter olarak kullanılır. Emeklemede eller ve dizler de harekete katılır.

Duruşlar; ayağın belirli bölgeleri üzerinde durabilme, bir araca tutunarak veya tutunmadan tek ayak üzerinde durabilme gibi beceriler ayakta yapılan duruşlardan bazılarıdır.

Asılma ve Sallanma; becerilerinde vücudu kollarla destekleme ve kuvvetler asılma yetenekleri önemlidir.

Tahtada ve İpte Denge; dikey bir eksenin her iki yanına ağırlığı eşit olarak dağıtmak demektir (İnan, 2004).

1.6.10.2. Küçük Kas Hareketleri (İnce Motor Beceriler)

Küçük kas hareketleri, manipülatif beceri olarak da tanımlanan eli ve ayağı kullanma becerilerini ve nesne kontrol becerilerini kapsar. Manipülasyon, el ve ayakların kullanılmasıyla nesnelerden güç alma ve onlara güç uygulama ile ilgilidir (İnan, 2004). Merkezden dışa gelişim ilkesine göre, küçük kas hareketlerinin gelişimi büyük kas

hareketlerinin gelişimini izlemektedir. Küçük kas hareketleri bir nesneyi avuç içi ile kaba bir şekilde tutmadan, baş ve işaret parmağını birleştirerek ince bir şekilde tutma becerisinin kazanılmasına doğru ilerler (Gesell 1940; Akt. Özer ve Özer, 2014).

İnce motor becerileri görsel becerilerden çok etkilenir. Çoğu ince motor becerileri için gözler elleri yönlendirir. Görsel dikkat, görsel izleme ve görsel takipler ince motor beceri edinimini büyük ölçüde etkiler. Görsel sabitleme, gözler bir nesneye veya bir kişiye odaklandığında gerçekleşir. Görsel sabitleme, geliştirilecek ilk görsel becerilerden biridir. İzleme ve eş güdümlü ulaşma için bir ön şarttır. Görsel izleme ise, görsel uyaranları izleme olarak tanımlanır. İzleme, çocuğun çevresinde olup bitenleri anlamasına ve kavramasına yardımcı olur. Çocuk iyi bir izleme becerisine sahipse, hareket eden bir oyuncağı kavramayı ve yuvarlanan topu yakalamayı başarılı bir şekilde yapar.Bilişsel beceriler de ince motor becerilerini etkiler. Örneğin; blok dizme becerisinde blokların dizilebileceğini kavraması, nesnelerin işlevini anlaması açısından bir bilişsel beceridir. İnce motor becerisi ise gözleri ve kolları birlikte kullanabilme yeteneğidir (Crawford ve Weber, 2017)

Erken çocukluk yıllarında çocuğa sunulan zengin uyarıcı çevre çocuğun çevresini manipüle etme ve çevresini keşfetme isteği ile küçük kas motor becerilerinin gelişmesine olanak sağlamaktadır (Toran, 2011). Küçük kas motor becerilere tutma, kavrama, yazma, çizme, yapıştırma, kesme, yuvarlama, atma ve yakalama, fırlatma, zıplatma, vurma, tekmeleme gibi beceriler örnek olarak verilebilir (Çelebi, 2010).

Yuvarlama; nesnelerin eller aracılığı ile bir noktadan başka bir noktaya hareketidir (İnan, 2004).

Fırlatma ve Yakalama; fırlatma, tam isabetle ve belirli bir uzaklıklara gönderebilme aşamalarından oluşur. Fırlatma hareketinde kavrama, kaldırma ve uzağa gönderme eylemleri vardır (İnan, 2004). Yakalama, sadece eller ya da eller ve diğer beden parçalarının kullanılması ile havadaki bir topu ya da nesneyi durdurarak kontrol altına almayı içerir. Topun sadece ellerle yakalanması "olgun yakalama", eller ve diğer beden parçalarıyla yakalanması "gelişmemiş hareket" olarak tanımlanır. (Özer ve Özer, 2014). Top yakalayabilmek için çocuklar el-göz koordinasyonu, gözlerle bir nesneyi takip etme, bu nesneyi sürekli izleme, hareketini tahmin etme, algısal farkındalık ve nesnenin geliş dinamikleriyle başa çıkabilmek için ince parmak kontrolünü içeren bazı becerilere ihtiyaç duyarlar (Öz, 2014).

Ayakla Vurma ve Tekmeleme; ilk ayakla vurma hareketleri koşma davranışının kazanılmasından sonra görülür. Çocuğun dengesi tek ayak üzerinde dururken diğer ayağı ile topa kuvvetini verecek şekilde gelişmiştir (Özer ve Özer, 2014). Ayakla vurma için çocuklar ayak-göz koordinasyonunu, denge ve algısal motor becerilerine ihtiyaç duyarlar (Öz, 2014).

Vurma ve Uzanma; vurma, vücut organlarını veya farklı araçlarla çarpma anlamına gelir (İnan, 2004). Eller tarafından oyuncaklara vurma ya da uzanma, tipik olarak bir çocuğun kavramasından önce gerçekleşir. Çocuklar otururken genellikle iki elini kullanarak, daha sonra nesneye yakın olan elini tercih ederek uzanırlar. Uzanmak omzun kontrolünü gerektirir ve omuz kaslarını güçlendirir. Vurma ve uzanma el göz koordinasyonunu geliştirir ve sebep-sonuç öğrenmelerini başlatan ilk hareketlerdendir (Crawford ve Weber, 2017)

Kavrama; parmaklar bir nesne tutmak için kullanıldığında oluşur. İlk başta istemsizdir, daha sonra istemli kontrol altında ortaya çıkar. Kavrama, oyun becerilerinin, düşünme becerilerinin ve yeme, giyinme, bakım ve hijyen uygulaması gibi öz bakım becerilerin geliştirilmesi için önemlidir. Bir çocuk kavrayabildikten sonra nesneleri keşfedebilir (Crawford ve Weber, 2017).

Elden Ele Aktarma; bir nesneyi bir elinden diğer eline taşımak anlamına gelmektedir. Aktarma bir çocuğa kavrama, serbest bırakma ve iki elin eşgüdümlü kullanımı için yardımcı olur.

Elinden Bırakma; parmaklar ve başparmak açıldığında veya uzatıldığında, bir nesneyi kavramanın bitmesiyle sonuçlandığında meydana gelir. Bir çocuk nesneleri başkalarına teslim etmek, kendini beslemek ve nesneleri atmak gibi birçok etkinlikte başarılı olmak için serbest bırakmayı öğrenmelidir.

Her İki Elini Kullanma; iki taraflı eşgüdüm olarak da bilinen iki elin birlikte kullanımı, her iki elle büyük bir nesneyi tutmayı, aynı anda her bir elde bir nesne tutmayı ve bir elini tutmak için kullanırken diğeri ile istediği hareketi yapabilmesini kapsar.

Nesneleri Vurma ve El Çırpma; bir yüzeydeki ve orta hattaki nesneleri birbirine vurma çocuğa sebep ve sonuç hakkında bilgi vermeye yardımcı olur ve üst vücudun kontrolünü ve gözlerin ve ellerin koordinasyonunu sağlamak için eğlenceli bir yoldur. El çırpma,

kendisi ve başkaları için onayı ve gururu göstermesi nedeniyle büyük sosyal sonuçları olan bir ince motor becerisidir.

Parçalarına Ayırma ve Birleştirme; oyuncakları ve nesneleri önce ayırıp sonra tekrar bir araya getirme becerisidir. Çocuklar nesneleri ayırıp bir araya getirerek, el-göz koordinasyonunu, görsel-algısal becerileri ve boyut ilişkilerinin anlaşılmasını geliştirir.

Yazma Öncesi Beceriler; dairesel, dikey ve yatay karalamaları ve daire, çarpı ve artı gibi işaretleri taklit ederek gelişir. Yazma öncesi beceriler, birinin adını, alfabenin harflerini ve kelimeleri yazmayı öğrenmesinin temelidir. Çeşitli yazma araçlarını kullanma fırsatları, iyi el yazısı için gereken yeterli kavrama becerisine ihtiyaç duyulan el becerilerini ve el-göz koordinasyonunun geliştirmeye yardımcı olur. Çocuklar yazmayı tecrübe ederken, sıklıkla bir el tercihi geliştirme ve bir eliyle kâğıdı tutup diğer yandan "yazma" alıştırması yapmaya başlarlar.

Yırtma ve Kesme; kâğıt yırtma iki elin kullanılmasını gerektirir ve makas ile kesim için gerekli becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur. Kâğıt kesme iki elin koordineli olarak kullanılmasını gerektirir.

El Tercihi ve El Baskınlığı; çocuklar her iki elinle çok fazla uzanma, kavrama ve istediği gibi hareket etme deneyiminin ardından bir elini diğerinden daha fazla kullanmaya başlarlar. Her iki eli birlikte kullanmak birçok etkinlik için gereklidir ve çocuklar geliştikçe birinin diğerinden daha becerikli olması önemlidir (Crawford ve Weber, 2017).

1.6.11. Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Değerlendirme

Erken çocukluk döneminde değerlendirme, çocuğun gelişimini ve öğrenme düzeyini anlamak için çocuk hakkında bilgi toplamaktır (Bencik Kangal, 2014). Değerlendirme; çocukların ulusal standartlara yönelik hedeflere ne ölçüde ulaştıkları, gerekli okur yazarlık becerilerinin kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesinde, çocukların gelişimlerinin takip edilmesinde ve buna uygun planlamalar yapılmasında oldukça önemlidir. Çocukların gelişim ve öğrenmesine dair sürekli olarak veri toplama ve bunun sonucuna göre öğretime ilişkin doğru karar vermek için elde edilen bilgilerin yorumlanması ve düzenlenmesi değerlendirme olarak adlandırılır (Bredenkamp, 2015). Değerlendirme süreçlerinde, çocukların belirli zaman dilimlerindeki bireysel gelişim durumları, gösterdiği ilerleme düzeyi ve zaman içinde sergiledikleri değişimler belirlenir. Büyüme, gelişme ve

öğrenmenin herhangi bir boyutunda çocukların mevcut durumlarının neler olduğu hakkında bilgi verir. Değerlendirme sürecinde elde edilen bilgiler, özel yardıma ihtiyaç duyabilecek çocukları belirlemek için kullanılabilir.

Değerlendirmenin temel amaçları;

- Çocukların gelişimlerini ve öğrenme süreçlerini izleme,
- Çocukların öğrenme süreçlerine yardımcı olma ve sınıf içi planlama ve karar verme süreçlerine yol gösterme,
- Özel yardım gerektiren çocukları belirleme,
- İlgilerle iletişim kurma ve rapor sunmadır (Mcafee&Leong, 2012).

Snow ve Van Hemel'e (2008) göre ise değerlendirme, çocukların gelişim süreciyle ve mevcut durumuyla ilgili öğretmen ve ebeveynlerin bilgilenmesi, öğretmenlerin planladıkları eğitim hedeflerine ne ölçüde ulaştıklarının belirlenmesi, çocuğun durumu ve öğretmenlerin amaçlarına göre eğitim programının güncellenmesi ve düzenlenmesi, çocuğun ihtiyaçlarına göre eğitim ortamlarının ayarlanması amacıyla yapılmalıdır.

Çocuk gelişiminde bireysel farklılıklar söz konusu olduğundan hiçbir çocuğun gelişim hızı aynı değildir. Çocuğun geçmiş yaşantısı, deneyimleri, kültürel yapısı ailesi gibi birçok etken çocuğun gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde yapılan değerlendirmeler tek tip olmamalıdır. Öncelikle çocukta değerlendirilecek gelişim alanı, değerlendirilecek beceri ya da beceriler belirlenmeli ve değerlendirme için en uygun araç ya da yöntem seçilmelidir (Tunçeli ve Zembat, 2017).

Değerlendirme sonuçlarının doğru sonuçlar vermesi için;

- Değerlendirme yöntemleri çocuğun günlük rutinlerinde, çocuğun tanıdığı ortamda ve tanıdığı insanlarla birlikteyken doğal gözlem yapılmasına olanak sağlayacak şekilde olmalıdır.
- Erken çocukluk dönemi eğitimcileri ihtiyaç duydukları bilgilere ait kullanacağı değerlendirme yöntemini iyi seçmeli ve topladıkları bilgileri nasıl kullanacaklarını bilmelidir.
- Bazı değerlendirme araçları ve yöntemleri diğerlerinden daha etkili olabilir. Bunda asıl önemli olan kaliteli bilgilerin bir araya getirilmesi ve değerlendirme sonucuna doğru karar verilmesidir (Bencik Kangal, 2014).

Değerlendirme sonuçları aynı zamanda öğrencilere, anne-babalara ya da çocukların bakımlarından sorumlu kişilere de bilgi kaynağı olmaktadır. Değerlendirme sonuçlarının en etkili kullanma yollarından biri, ailelere çocukların gelişim ve öğrenmelerini nasıl destekleyebilecekleri konusunda yardımda bulunmaktır. Değerlendirme sürecine aileler de dahil edilmelidir. Değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler önemlidir, bu bilgiler ev ve okul ortamındaki öğrenmeyi desteklemektedir (Mcafee&Leong, 2012).

1.6.12. Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirme Yaklaşımları

Değerlendirme sürecinde iki yaklaşımdan söz edilebilir

Geleneksel (Çoklu) Yaklaşım: Gözlem, görüşme, portfolyo, standart testler gözlem ve kontrol listesi kullanılarak yapılan, gelişimsel geçmişin ve potansiyelin değerlendirildiği, çocuğun mevcut durumunu, ihtiyacını ve geliştirilmesi gereken noktaları ortaya koyan, testler konusunda uzmanlaşmış ve deneyim sahibi uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmedir (DEC, 2007; NAEYC, 2003; Akt. Tunçeli ve Zembat, 2017).

Alternatif ya da Otantik Yaklaşım: çocuğun içinde yaşadığı kültüre duyarlı, test yaklaşımına karşı ileri sürülen ancak daha çok çaba gerektiren, çocuğun bildiği ortamda onun tanıdığı, alışık olduğu bir kişi tarafından (öğretmen, anne-baba) yapılan değerlendirmedir (Elibol, 2014).

Alternatif değerlendirme çocuk oyun ve etkinlikler sırasında, doğal yaşantısı içinde oluşan durumların değerlendirilmesidir. Çocuk merkezlidir. Çocuğun doğal ortamı içerisinde becerilerini kontrol imkânı sağlar. Otantik değerlendirme, bir beceri ya da davranışın birçok ortam ve durumda sergilenmesine imkân vererek çocuğun gelişimsel durumu hakkında geçerli tahminler yapılmasını sağlar (DEC, 2007; Akt. Tunçeli ve Zembat, 2017).

Küçük çocuklarda öğrenme ve gelişimin birçok yönünün değerlendirilmesinde kullanılan en uygun yaklaşım alternatif yaklaşım olarak görülmektedir. Alternatif değerlendirme çocuğun performansının değerlendirilmesidir. Bu yaklaşım, çocuğun çeşitli alanlarını (dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor) bir bütün olarak ele alınmasını gerektirir. Bu yaklaşıma göre, öğrenmeyi şekillendiren çevresel faktörlerdir. Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları ile çocukları öğrenme ortamında desteklemek ve sahip oldukları yetenekleri yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla özellikle gözlem, portfolyo, kontrol listeleri gibi çocukların öğrenme ortamında sahip oldukları

performansların uzun süreli takibine dayalı ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması önerilmektedir. Çocukları tercih ettiği ortamda, materyalle ve etkinlikte değerlendirmek gerçek performansını belirlemede oldukça avantajlıdır (Elibol, 2014).

1.6.13. Alternatif Değerlendirme Çeşitleri

Programa Dayalı Değerlendirme; gelişimsel kontrol listeleri ve basit görevler kullanılarak yapılan bu değerlendirmede çocuğun eğitim sürecindeki ilerlemesi ölçülmektedir. Değerlendirme maddeleri genellikle basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır ve gelişim alanlarına yöneliktir (Notari ve Losardo, 2004; Akt. Elibol, 2014).

Performans Değerlendirme -Portfolyolar; çocuklara bilgilerini uygulama ve sergileme fırsatı veren etkinlikler aracılığıyla yapılmaktadır. Portfolyolar, bir çocuğun başarısına, çabasına, işine, sürece yönelik kayıtları zaman içinde amaçlı bir şekilde biriktirmeyi içermektedir.

Dinamik Değerlendirme hem öğretmen hem de çocuk aktif rol oynamaktadır. Çocuğu değerlendiren kişi test sırasında, çocuğun öğrenme potansiyellerini belirleyebilmek için sorular sorar ve destekleyerek çocukla iletişim kurar. Çocuğun öğrenme potansiyelinden çok neyi bildiğine odaklanır.

Oyun Temelli Değerlendirme; özellikle 3-6 yaş çocukların ev, sınıf, bakım evi gibi doğal ortamlarda gösterdikleri oyun davranışları aracılığıyla gelişimsel özelliklerinin ve oyun becerilerinin belirlenmesinde kullanılır.

İşlevsel Değerlendirme; çocuğun davranışlarını gözleme dayanarak ve bireysel olarak değerlendiren yöntemdir. Sınıf ortamında çocukla ilgili ciddi bir problemle karşılaşıldığında kullanılacak en uygun yöntemdir. Sıralı gelişim özelliklerine odaklanmak yerine belirli ortamlarda mümkün olduğunca bağımsız fonksiyonlar için yaşa uygun beklentilere odaklanmaktadır. İşlevsel değerlendirme, bireyin becerisini doğal ortamında değerlendirmeyi gerektirmektedir (Mindes, 2007).

1.6.14. Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirmenin Ölçütleri

Erken çocukluk döneminde yapılan değerlendirmenin anlamlı ve etkili sonuçlar verebilmesi için şu ölçütlere dikkat edilmesi gerekmektedir.

- Değerlendirme çocuğu endişelendirmemeli ve korkutmamalıdır.
- Başarısızlık hissi uyandırmamalı, benlik algısını tehdit etmemelidir. Test çocuğun bilmediklerine değil, bildiklerine ya da öğreneceklerine odaklanmalıdır.
- Testi uygulayan test ortamından çocuğa dikkatli bir yaklaşım sergilemelidir.
- Bilgi zaman içinde elde edilmelidir.
- Değerlendirmenin kesin sonuç verebilmesi için aynı içeriğe sahip birden fazla kaynak kullanılarak yapılmalıdır.
- Erken çocukluk döneminde çocuklar farklı öğrenme stillerine sahiptir. Bu nedenle değerlendirme sürecinde farklı yöntemler kullanılarak yetenek ve bilgiler ölçülmelidir.
- Erken çocukluk dönemindeki çocukların dikkat süreleri göz önüne alınarak değerlendirme süresinin uzunluğuna dikkat edilmeli ve buna göre planlanmalıdır. Değerlendirme süresi 35-45 dakikayı geçmemelidir.
- Uygulanan test örneklemin özelliklerine uygun olmalıdır.
- Değerlendirme belli bir amaca yönelik olmalıdır.
- Değerlendirme yapılacak amaca yönelik değerlendirme aracı ve yöntemi belirlenmelidir.
- Değerlendirme sonuçlarına ve eğitimin kalitesine temel olacak teorik alt yapı hazırlanmalıdır.
- Değerlendirme sürekli ve düzenli olmalıdır.
- Değerlendirme sürecinde uygun koşullar hazırlanmalıdır.
- Değerlendirmelerde çocuğun yararı ilkesi gözetilmelidir.
- Değerlendirme profesyonel, yasal ve etik olmalıdır.
- Çocuğun yaşadığı dile ve kültüre uygun olmalıdır.
- Değerlendirme sürecine aile dahil edilmelidir.
- Çocuğun yaşına uygun gelişimsel ve bireysel değerlendirmeler yapılmalıdır (Tunçeli ve Zembat, 2017; Bencik Kangal, 2014).

1.6.15. Erken Çocukluk Döneminde Motor Gelişim Alanının Değerlendirilmesi

Çocuklardan temel gelişim alanlarında beklenen davranış değişiklikleri vardır. Bu gelişim alanları; fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel alanlardır. Çocuklar için önemli olan bu beklentiler hakkında, öğretmen bilgi sahibi olmalıdır. Bu bilgiler öğretmenlere eğitimin temel amaçlarını hatırlatır, sınıfın planlama için kullanılmasını sağlar ve çocuğun bir bütün olarak desteklenmesine ve değerlendirilmesine yardımcı olur.

Erken çocukluk döneminde değerlendirme sürecine dahil edilen bu alanlardan biri motor gelişimdir. Motor gelişimin değerlendirilmesinde çocukların motor özellikleri ile ilgili durumlarını ortaya çıkarmak, belirli aralıklarla gelişimlerini izlemek, motor gelişim düzeylerine uygun olarak planlamalar yapmak amaçlanmaktadır (Özer ve Özer, 2014). Çocuklarda motor gelişimin değerlendirilmesi ve motor gelişimin anlaşılması normal gelişim göstermeyen çocuklarda sorunların teşhis ve tedavisinde önem taşımaktadır. Ayrıca çocukların hareket performanslarını geliştirmeye yönelik programlarının hazırlanabilmesi için motor gelişim düzeyinin bilinmesi gerekir. Alan yazın incelendiğinde motor gelişimi değerlendirmek üzere, ülkemizde farklı yaş aralığındaki çocukların farklı gelişimsel özelliklerini değerlendiren, doğrudan veya gözlem yoluyla değerlendirme yapılan, ailelerin sürece dahil edildiği, belli bir uzman veya öğretmen tarafından uygulanan ve standart materyal seti bulunan/bulunmayan ölçme araçları bulunmaktadır (Denver Gelişimsel Tarama Testi-2, Portage Erken Eğitim Paketi, Brıininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testi, Lincoln Oserezky Motor Gelişim Testi, Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, Öğrenmeyi Değerlendirmede Gelişim Göstergeler (ÖDGG_4), Ankara Gelişim Tarama Envanteri).

Bu çalışmada, ilkokula yeni başlayan çocukların okuma yazma sürecinde gerekli olan sınıf içi motor becerilere odaklanılarak bu becerilerin öğretmen gözlemine dayanarak ölçüldüğü Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin uyarlama çalışması kapsamında geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Okul öncesi dönemdeki çocukların motor becerileri, ulusal ve uluslararası alan yazında pek çok araştırmanın konusu olmuştur.

Bu araştırmalardan bazılarında çocukların motor becerilerini destekleyecek bir müdahalede bulunulmuş ve bu müdahalenin motor beceriler üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Örneğin; Tüfekçioğlu (2002) uyguladığı Algısal Motor Gelişim Programlarının okul öncesi dönemdeki çocukların denge ve çabukluk becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 30 deney, 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 62 çocuk katılmıştır. Çalışma 14 hafta ve haftada 3 gün olarak uygulanmıştır. Çalışmanın başında ve sonunda her iki gruba da ön test ve son test uygulanmış, gruplar kendi içinde ve birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların motor performanslarında artış olduğu görülmüştür.

Rule ve Stewart (2002) pratik yaşam malzemelerinin, anaokulu çocuklarının ince motor becerileri üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, pratik yaşam malzemelerinin etkisini ölçmek için ön test-son test kontrol grubu tasarlamıştır. Bir anaokulunda, çocukların 6 ay boyunca motor becerileri geliştirmeleri üzerine, deney grubuna (101) 50'den fazla farklı etkinlik uygulanmıştır. Öğretmenler çocukların çeşitli malzemeleri (cımbız, maşa, kaşık vb.) kullanmaları için belirli adımları izleyerek onlara rehberlik etmiştir. Daha sonra çocuklar öğrenme merkezlerindeki oyunları sırasında bu malzemeleri kullanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu öğretmenleri sınıflarında eşit sayıda ince motor becerilerine yönelik etkinlik yaptıklarını bildirmiş olsalar da, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla son testte daha başarılı oldukları görülmüştür.

Dursun'un (2003) okulöncesi dönemdeki çocukların temel becerilerini içeren, özel beden eğitimi programının, motor beceri gelişimine katkıda bulunup bulunmadığını incelediği çalışmasına, 54 (kontrol 26- deney 28) çocuk dahil etmiştir. Araştırma sonucunda, özel beden eğitimi programı uygulanan grupla, uygulanmayan grubun denge, çabukluk, top yakalama, durarak uzun atlama, fırlatma ve süratli koşma beceri puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Kerkez (2004) geliştirilmiş Oyun-Egzersiz Programı'nın (OEP) 5-6 yaş grubu anaokulu çocuklarında lokomotor becerilere etkisini araştırdığı çalışmasını, 105 öğrenci (54 kız-51 erkek) ile yürütmüştür. OEP, 5-6 yaş grubu için tavsiye edilen temel lokomotor, obje kontrol, denge, eksensel beceri, ritm çalışmaları ile bu hareketleri içeren oyunlardan oluşmuştur. Analiz sonuçlan deney grubundaki çocukların lokomotor becerilerinin kontrol grubuna oranla daha olumlu gelişme kaydettiğini göstermiştir.

Şen (2004) beden eğitimi çalışmalarının anaokuluna devam eden altı yaş çocukların motor gelişimlerine etkisini incelediği çalışmasını, 20 deney ve 20 kontrol olmak üzere toplam 40 çocuk üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda, uygulanan programın sabit uzun atlama ve dinamik denge alt testi performanslarında, statik denge ve koşu alt testi performanslarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık yarattığı gözlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki kız çocukların uygulanan eğitim programından erkek çocuklara kıyasla daha fazla yararlandıkları saptanmıştır.

Kerkez (2006)'in, 12 haftalık oyun ve egzersiz programının kurum bakımı altında bulunan dezavantajlı çocuklarla ailesi tarafından bakılan ve anaokuluna gönderilen 5-6 yaş grubu çocukların fiziksel ve motor gelişim düzeyleri üzerindeki etkililiğini araştırmayı amaçladığı çalışmasına, 152 çocuk katılmıştır. Çalışma sonuçları ilk ölçümlerde kurum bakımı altındaki çocukların fiziksel ölçümlerinin (boy, kilo, bacak uzunluğu, omuz ve kalça genişliği gibi) ailesinin yanında kalan ve anaokuluna giden çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğunu göstermiştir. Motor testlerin tümünde kurum bakımı altında kalan çocukların ortalamaları, anaokuluna giden çocuklardan daha düşük bulunmuştur ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. 12 hafta süreyle uygulanan oyun ve egzersiz programının ardından yapılan son test sonuçları; deney gruplarının ortalamalarının bazı fiziksel ölçümlerde ve motor testlerin tümünde kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğunu göstermiştir.

Özbar (2007) 4–6 yaş grubu 35'i deney, 35'i kontrol olmak üzere toplam 70 okul öncesi dönem çocuğuyla yaptığı çalışmasında, hareket eğitimi programının, temel motor beceriler ve vücut kompozisyonları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, deney grubu ile kontrol gurubunun motor beceri değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Tüm becerilerde (denge, çeviklik, esneklik, top yakalama, top fırlatma, durarak uzun atlama, dikey sıçrama, sürat koşusu ve pençe kuvveti, boy, kilo, kulaç uzunluğu, oturma yüksekliği gibi) gruplar arasındaki farkın hareket eğitimi uygulanan deney grubu lehine olduğu anlaşılmıştır.

Özçelebi (2008) 5-6 yaş grubundaki piyano eğitimi gören ve piyano eğitimi görmeyen toplam 22 çocuğun (11 deney, 11 kontrol grubu) motor becerilerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, piyano eğitiminin çocukların motor becerilerinin gelişiminde olumlu yönde ve anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Kırıcı (2008) toplam 240 çocuk üzerinde yaptığı çalışmasında, özel okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklara yönelik uygulanan 8 haftalık hareket eğitiminin çocukların motor performanslarını etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Hareket eğitimi deney grubundaki çocukların çabukluk, tek ayak üzerinde dengede durma, tenis topu fırlatma, durarak uzun atlama, yakalama ve sürat koşusu performanslarını pozitif yönde geliştirmiştir. Erkek ve kız çocuklar arasında hareket eğitimi alan ve almayan grupların sadece durarak uzun atlama testinde anlamlı bir farka rastlanırken bu farklılık, deney grubunda kızlar lehine, kontrol grubunda ise erkekler lehine olmuştur.

Günebakan vd. (2009) 3-4 yaş grubu okul öncesi eğitim kurumundaki çocuklarda 8 haftalık düzenli hareket eğitimi programının, koordinasyon, denge ve esneklik özellikleri üzerine etkisini saptamayı amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubunun esneklik ve denge ile koordinasyonda fark bulunmuştur. Kontrol grubunda ise esneklikte anlamlı fark varken diğer becerilerde fark bulunmamıştır.

Boz (2011) 5-6 yaş grubu çocuklara yönelik temel hareket eğitimi programının oluşturulması, uygulanması ve sonucunda bu programın 5-6 yaş grubu çocukların hareket beceri gelişimine etkisini ve cinsiyet-yaş değişkenlerinin motor gelişim üzerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 5 yaş grubu 60 çocuk (30 deney, 30 kontrol) ve 6 yaş grubu 60 çocuk (30 deney, 30 kontrol) ile yürütülmüştür. Temel hareket eğitim programına katılan ve katılmayan çocukların büyük kas motor beceri ortalama puanları ile

çocukların denge beceri puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Büyük kas motor becerisi son test puanları arasında yaşa göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Cinsiyet ise farklılık yaratmamıştır. Yaşın ve cinsiyetin denge alt testinden alınan son test puanlarına etki ettiği görülmüştür.

Gül (2012) çalışmasında oyun ve hareket temelli büyük kas beceri eğitim programlarının 4-5 yaş çocukların büyük kas becerilerine etkisinin olup olmadığını incelenmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma oyun temelli büyük kas beceri eğitim grubuna katılan 22, hareket temelli büyük kas beceri eğitim grubuna katılan 22 ve kontrol grubunda yer alan 21 olmak üzere toplam 65 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak oyun ve hareket temelli büyük kas beceri eğitim programı uygulamalarının 4-5 yaş çocukların büyük kas becerilerini olumlu yönde geliştirdiği, ancak Oyun Temelli Büyük Kas Beceri eğitim programının bu yaş grubu çocuklar üzerinde diğer programa kıyasla daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Toran (2011) Montessori eğitim yönteminin 4-6 yaş arası çocukların kavram edinimleri (okula hazırlık seviyeleri, yön/konum, bireysel/sosyal farkındalık, yapı/materyal, miktar ve zaman/sıralama), sosyal uyumları (iletişim, günlük yaşam, sosyalleşme ve motor becerileri) ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya, Montessori eğitimi alan 4-6 yaş arasındaki 24 ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programının uygulandığı okul öncesi eğitimi alan 24 olmak üzere toplam 48 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Montessori eğitim yönteminin çocukların kavram edinimleri, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şeker (2015) Montessori eğitimi alan ve almayan çocukların motor becerilerini karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasını, Montessori eğitimi almayan 25 çocuk, Montessori eğitimi alan 15 çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda, Montessori eğitimi alan 5 yaş çocukların motor gelişim beceri puan ortalamaları ile kırsal bölgede okul öncesine devam eden 5 yaş çocuklarının motor gelişim beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Altınkök, Vazgeçer ve Ölçülü (2013) hazırladıkları beden eğitimi programının, okul öncesi dönemindeki çocukların temel motor becerilerinin gelişimine etkisini incelenmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışma, 30 deney (15 kız 15 erkek) ve 30 kontrol (16 kız 14 erkek)

grubu olmak üzere toplam 60 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, plânlı ve uzun süreli uygulanan beden eğitimi programının, okul öncesi dönemdeki çocukların temel motor becerilerini anlamlı düzeyde geliştireceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmalardan bazıları ise, çocukların motor gelişim performanslarının ne düzeyde olduğunu, bu performanslarını etkileyen faktörlerin neler olduğu ile motor performansın ilişkili olduğu faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalardır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, risk altındaki çocukları belirlemede (akademik başarısızlık, aile ortamındaki dezavantajlar vb.) alan yazına katkıda bulunmuştur.

Örneğin; Barros, Fragoso, Oliveira, Filho ve Castro (2003) özel ve devlet okullarında okul öncesi eğitim alan 5 yaş grubu 100 çocukla sürdürdükleri çalışmalarında, motor gelişim üzerindeki bazı çevresel risk faktörlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Tüm çocuklar motor beceri değerlendirmesine tabi tutulmuştur. Çalışma sonucunda devlet okullarına devam eden çocukların ince motor becerilerinin özel okula devam edenlere kıyasla geride olduğu bulunmuştur. Ayrıca, babanın bulunmaması, yaşına uygun olmayan oyuncakların kullanılması, pedagojik rehberlik eksiği, çocuğun aileyle birlikte sosyalleştiği yaş ve düşük sosyo-ekonomik durumu gibi faktörler çocukların gelişimini olumsuz etkileyen çevresel risk faktörleri olarak ortaya konmuştur.

Wassenberg, Hendriksen, Hurks ve Jolles (2005) 5-6 yaş grubu 378 çocukla yürüttükleri çalışmalarında, bilişsel ve motor performans arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Dikkat becerisi kontrol altında tutulduğunda, motor ve bilişsel performansa ilişkin alt testlerde saptanan ilişkilerin gücü azalmıştır. Bilişsel ve motor performansın genel yönleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bulgular sonucunda 5-6 yaş çocuklarında bilişsel ve motor gelişim arasında paralellik olduğu görülmüş, ama Piaget gibi etkili araştırmacılar tarafından ortaya koyulan doğrudan bir bağ olduğu varsayımını destekleyemediklerini belirtmişlerdir.

Son ve Meisels (2006) erken çocukluk motor becerileri ile okuma ve matematik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarının örneklemi, anaokuluna giden ancak daha önce hiç kreş deneyimi olmayan yaklaşık 12.583 çocuktan oluşmaktadır. Anaokulunda motor becerileri ölçülen çocukların birinci sınıfın sonunda okuma ve matematik başarıları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların anaokulunda sergiledikleri motor becerilerinin, özellikle de görsel motor becerilerinin, birinci sınıfın başındaki

performansları ve demografik bilgileri kontrol edildikten sonra, birinci sınıfın sonundaki okuma ve matematik başarısına küçük ama önemli bir katkı sağladığı görülmüştür.

Bar-Haim ve Bart (2006) 88 anaokulu çocuğuyla yürüttükleri çalışmalarında, çocukların motor becerilerindeki bireysel farklılıklar ile sosyal katılım ve oyun davranışlarındaki bireysel farklılıklar arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çocukların kapalı ve açık alan oyun davranış kalıpları gözlenerek, temel motor fonksiyon standart değerlendirmeleri yapılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların motor yeterlilikleri ile oyunların (tek başına oyun, paralel oyun ve sosyal oyun) arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya koyulmuştur.

Ünal Gürocak'ın (2007) anasınıfına devam eden çocukların dil gelişimleri ile ince motor gelişimlerini değerlendirdiği çalışmasına 165 çocuk dâhil etmiştir. Çocukların ince motor beceriler kapsamında değerlendirilen adam, kare kopya, kare gösterme, artı kopya, üç kısımlı adam çizme, sıfır kopya etme sorularına verilen yanıtlarda % 99,4 geçti, % ,6 kaldı şeklinde değerlendirme yapılmıştır. Yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ailenin gelir durumuna göre çocukların ince motor beceri puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Roebers ve Kauer (2009) çalışmasında normal gelişim gösteren çocukların bilişsel ve motor kontrol becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 7 yaş grubunda toplam 112 çocukla yürütülen araştırma sonucunda yürütücü işlevler ile motor becerilerden bedensel esneklik arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Venetsanou ve Kambas (2009) okul öncesinde motor gelişimi etkileyen çevresel faktörleri inceledikleri çalışmalarında, MEDLINE (1975-2009), PsycINFO (1975-2009) ve SportDiscus (1975-2009) elektronik veritabanları kullanılarak literatür taraması yapmışlardır. Tarma yapılırken kullanılan anahtar kelimeler; çocuk gelişimi, motor gelişimi, motor becerileri, kaba motor, ince motor, motor performansı, motor yetenekleri, çocuklar, anaokulu, çevresel etki, ev ortamı, aile, anne, kardeşler, çocuk yetiştirme, mahalle, okullaşma, sosyal sınıf, etnik köken, kültürler arası farklılıklar, fiziksel aktivite, hareket programı, psiko-motor eğitim programı ve müdahale programı ve standartlaştırmadır. Literatür incelemesi sonucunda, sosyoekonomik durum, annenin eğitim düzeyi ve kardeşlerin varlığı gibi aile özelliklerinin çocukların motor yeterliliğini etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Çocukların zamanının büyük çoğunluğunu geçirdikleri okul öncesi eğitim merkezlerinin, çocuğun yetiştirildiği kültürel bağlamın,

müdahale hareket programlarının çocukların motor becerilerini destekleyen önemli unsurlar oldukları ortaya koymuştur.

Grissmer vd. (2010), Duncanvd.'nin (2007) okula hazır olmayı etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmaya bir katkıda bulunarak okula hazır olmayı etkileyeceği düşünülen ince motor becerilerin çocukların okul başarılarını yordama düzeyini incelemiştir. Araştırmacılar ince motor beceriler ile dikkat becerisi ve çocukların genel bilgi düzeyinin ilerleyen yıllardaki matematik, okuma ve fen puanlarının güçlü birer yordayıcısı olduklarını belirlemiştir.

Robinson'un (2010) okul öncesi dönem çocuklarında algılanan fiziksel yeterlilik ve temel motor beceriler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasına 119 çocuk katılmıştır. Çalışmasında ayrıca cinsiyetin algılanan fiziksel yeterlilik ve temel motor beceriler üzerindeki etkisini de incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, algılan fiziksel yeterlik ile temel motor becerileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya konmuştur. Bununla beraber, erkeklerin kızlara kıyasla motor becerilerde daha yüksek düzeyde performans sergilediği ve algılanan fiziksel yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yarımkaya ve Ulucan (2015) 4-6 yaş grubu 40 öğrenci ile yaptıkları çalışmalarında, hareket eğitimi programının çocuklarda motor gelişimi etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, hareket eğitimi programının, 4-6 yaş grubu öğrencilerin motor gelişim düzeylerinde anlamlı farklılığa neden olduğu bulunmuştur.

Çelebi (2010) toplam 60 okul öncesi dönem çocuğuyla yaptığı çalışmasında, uygulanan hareket eğitiminin, çocukların fiziksel ve motor gelişmelerine etki edip etmediğini incelemiştir. Sonuç olarak, plânlı ve uzun süreli uygulanan hareket eğitimi programı, 5–6 yaş çocukların bazı fiziksel özelliklerini (vücut ağırlığı, BKİ, biceps, triceps, subscapula) olumlu yönde etkilemiş ve programın çocukların motor performanslarını pozitif yönde arttırdığı bulunmuştur.

Ercan ve Aral (2011) anasınıfına devam eden 78 çocuk üzerinde hazırladığı çalışmalarında, görsel algı eğitiminin çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimi üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların görsel-motor koordinasyon gelişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ulutaş (2011) çalışmasında, okul öncesi dönemde (6 yaş) belli başlı oyunların çocukların psikomotor gelişimine etkisini incelemiştir. Bu oyun etkinlikleri sonucunda çocukların temel hareketler dönemindeki her bir hareket boyutunda (denge, sekme, sıçrama, koşma, yakalama, durarak uzun atlama, tenis topu fırlatma) gösterdikleri performanslar, çocukların cinsiyet, yaş, boy ve kilolarına göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, oyun etkinliklerinin; çocukların yakalama becerisi dışındaki denge, sekme, sıçrama, koşma, durarak uzun atlama ve tenis topu fırlatma becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Çocuklardaki denge, sekme, sıçrama, koşma, yakalama, durarak uzun atlama ve tenis topu fırlatma becerilerinde yaşa (ay), boya, kiloya göre farklılaşma olmadığı ortaya konmuştur.

Şirinkan ve Şirinkan (2011) 5-6 yaş grubundaki okul öncesi eğitimi alan 36 (13 kız + 23 erkek) öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında, eğitsel oyunların çocukların kaba motor gelişimlerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların, 25 m koşu, gallop, atlama, sıçrama, horizontal atlama, kayma ve nesne kontrol testlerinden, topa ayak ile vurma, top fırlatma, attığı topu yakalama özelliklerinde anlamlı yönde gelişme gözlenmiştir.

Oliveira vd. (2011) 5-6 yaş grubu çocukların, doğum ağırlığı, erken doğum, çevresel faktörler ve motor ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. 5990 çocukla sürdürdükleri çalışmalarında, erken doğan ve 1500 gr. ağırlığından daha düşük ağırlıkta olan çocuklarla, tam süreli doğan ve normal ağırlıkta olan akranlarını ev ortamlarını da dikkate alınarak karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda, düşük doğum ağırlığında olan çocukların tam süreli doğan çocuklara göre motor ve bilişsel bozukluklara karşı daha savunmasız olduğu, çevresel faktörlerin gelişimine etki ettiği görülmüştür.

Morano vd. (2011) aşırı kilolu (38) ve kilolu olmayan (42) toplam 80 okul öncesi dönemindeki çocuğun kaba motor beceri performanslarını cinsiyete göre incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, yedi lokomotor beceriyi (koşu, galop, sıçrama, atlama, yatay atlama, sekme ve kayma) ve beş nesne kontrol becerisini (iki elle vurma, basit sıçrama, yakalama, tekme ve taş atma) değerlendirilmiştir. Araştorma sonucunda, kız ve erkek çocuklar arasında alt test ve toplam puanlar bazında performans farklılığı bulunmamıştır. Ancak toplam puan ile lokomotor ve nesne kontrol becerileri alt testlerinde, aşırı kilolu çocukların hareket becerilerinin diğer çocuklara göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Çalışma sonucunda ayrıca çocukların beden kitle indeksi ile lokomotor, nesne kontrolü ve test toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Eynur (2013) çalışmasında, okul öncesi dönemdeki toplam 405 çocuğun kaba motor beceri gelişimini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul türü, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre çocukların lokomotor ve nesne kontrolü becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Barnett vd. (2013) çocukların motor beceri yeterlilikleri ile aile ve çevresel faktörler arasındaki ilişkiyi tanımlamayı amaçladığı çalışmasına, okul öncesi dönemdeki 76 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaşı, yüzme dersi alma durumu ve evde motor becerilerini destekleyen araçların varlığı değişkenleriyle kurulan modelin çocukların kabamotor becerilerinin %20'sini açıkladığı belirlenmiştir. Kurulan modelde yalnızca çocuğun yaşı kaba motor beceriler üzerinde anlamlı bir etki yaratmıştır. Çocuğun yaşı, cinsiyeti, yapılandırılmamış etkinliklere katılımı, yapılandırılmış fiziksel aktiviteler, aile ve çocuğun birlikte gerçekleştirdiği fiziksel etkinlikler, motor becerilerini destekleyen araçların varlığı ve dans dersine katılma durumu değişkenleriyle kurulan modelin ise nesne kontrolü becerisinin %32'sini açıkladığı belirlenmiştir. Çocuğun yaşının, dans derslerine katılmamasının ve yapılandırılmış aktivitelere katılma durumunun modele anlamlı derecede katkı sunan değişkenler olduğu görülmüştür.

Gülaç (2014) anaokuluna giden 3, 4 ve 5 yaşındaki çocukların temel motor beceri düzeylerinin, yaş, cinsiyet ve beden kitle indeksine göre incelediği araştırmasında 1511 çocuk ile çalışmıştır. Çalışmanın sonuçları yaşa ve beden kitle indeksine bağlı olarak temel motor becerilerde gelişme farklılıkları olduğunu göstermektedir. Yaş artıkça temel motor becerilerde de bir artış görülmüştür. Beden kitle indeksine göre zayıf ve normal kiloya sahip çocukların temel motor becerileri fazla kilolu ve obez çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur.

Şentürk, Yılmaz ve Gönener (2015) okul öncesi motor gelişime yönelik bilimsel çalışmaları özetledikleri çalışmalarında, 2000-2014 yılları dikkate alınarak Literatür tarama yöntemi ile ulusal ve uluslararası literatürün incelemesini yapmışlardır. Çalışma da 2000-2014 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tez sorgu sayfası ile üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergilerinde (Atatürk Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi) yayınlanan

makaleler, “motor”, “psikomotor” “hareket eğitimi ve oyun” ve “motor gelişim” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Okul öncesi dönemde motor gelişim ve hareket eğitimi ile ilgili 21 yüksek lisans tezi, 6 doktora tezi, 5 bilimsel makale olmak üzere 32 çalışma tespit edilmiştir. Sonuç olarak; Okul öncesi Motor gelişim konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde zihinsel ya da fiziksel geriliği olmadığı halde sosyal çevre faktörleri açısından risk altındaki çocukların motor gelişim düzeylerini artırmaya yönelik oyun ağırlıklı programların bulunmadığı görülmüştür.

Avşar, İbiş ve Aktuğ (2017) sosyo-ekonomik düzeyleri farklı 14 okuldan 6-7 yaş grubu 299 öğrenci ile yaptıkları çalışmalarında, ilköğretim erkek öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile motor becerileri arasındaki farkın incelemişlerdir. Alt sosyo-ekonomik durumda olan öğrencilerin BÜKBÖT, lokomotor alt beceri ve nesne kontrol alt beceri puanlarının orta ve üst sosyo-ekonomik durumdaki öğrencilerden düşük olduğu belirlenmiştir. Orta ve üst sosyoekonomik durumda olan öğrenciler arasında ise BÜKBÖT, lokomotor alt beceri ve nesne kontrol alt beceri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak; öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça büyük kas beceri ve alt beceri puanlarında da artış meydana geldiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatiksel yöntemler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, erken çocukluk dönemindeki çocukların motor becerilerini ölçmek üzere tasarlanan Motor Skills Rating Scale (MSRS)'ın Türk çocukların motor becerilerini ölçmek üzere uyarlanmasını amaçlayan tarama modelli bir araştırmadır. Tarama araştırmaları, "bir konuya ya da duruma ilişkin olarak katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği" araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Bu çalışmada, Motor Skills Rating Scale'ın geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak çalışma grubundaki çocukların motor becerileri değerlendirilmiştir.

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Tarama çalışmalarında, büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin ya da özelliklerinin betimlenmesi için, topluluğu temsil edebilecek insanlardan oluşan bir parçası seçilmektedir. Veriler, özelliği betimlenecek topluluğun her bir bireyinden değil, bu topluluğu temsil eden bir parçasından, yani örneklemden toplanır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Aksaray'da bulunan ilkokulların, birinci sınıflarına devam eden 66-84 aylık 368 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya katılacak okulların belirlenmesinde öncelikle seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme türü tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme türü, evrende incelenen problemle

ilgili olarak, kendi içinde benzer özellikler gösteren, farklı durumların belirlenerek, çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır. Önemli olan, bu çeşitliliklerin araştırmacının amacını gözeterek çalışmasına dahil etmesidir. (Büyüköztürk vd., 2014). Verilerin çeşitliliğini (farklı sosyo ekonomik düzeyden gelen çocuklara ve farklı fiziksel olanaklara sahip okullara ulaşılması) sağlamak amacıyla merkez ve merkeze bağlı köylere ulaşılmıştır. Buna göre; araştırmada merkezden 7 okul (toplam 172 çocuk), merkeze bağlı köylerden ise 9 okul (toplam 196 çocuk) yer almıştır. Daha sonra, hangi sınıfların çalışmaya dahil edileceğine okulda yer alan ilkokul 1. Sınıflar içinden seçkisiz örnekleme yöntemi türlerinden basit seçkisiz örnekleme kullanılarak karar verilmiştir (kura yöntemi). Buna göre; araştırmada 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Aksaray merkez ve merkeze bağlı köylerde bulunan ilkokulların, birinci sınıflarına devam eden 66-84 aylık toplam 368 çocuk yer almıştır.

Ölçüt geçerliliği uygulaması için, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçsal örnekleme yöntemi türlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, zaman, para ve emek kaybını önlemeyi sağlayan, araştırmacının ihtiyaç duyduğu büyüklükteki grubu en yakınından bulmayı temel alan, böylece maksimum tasarruf sağlamayı amaçlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmacıya ulaşımı kolay olan ve araştırmaya istekli okul müdürü ile öğretmenlerin yer aldığı okullar tercih edilmiştir. Buna göre; araştırmanın ölçüt geçerliliği uygulamasında 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Aksaray merkezden iki ve merkeze bağlı köylerden bir sınıf olmak üzere, birinci sınıfa devam eden 66-84 aylık toplam 59 çocuk yer almıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu; çocukların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma/almama durumları ve çocukların devam etttikleri okulların merkez ve merkeze bağlı köylerde bulunma durumlarına dair soruları içermektedir.

3.3.2. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OYMBD Ölçeği)

Orjinali adı "Motor Skills Rating Scale" olanancak maddelerinin içerdiği durumlar göz önünde tutulduğunda Türkçe'ye Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği olarak çevrilen ölçek, Cameron, Chen, Blodgett, Cottone, Mashburn, Brock&Grissmer (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı; ilkokula yeni başlayan çocukların motor becerilerini sınıf öğretmeninin gözlemine dayalı olarak değerlendirmektir. Ölçek, her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulmaktadır. Öğretmen, ölçekte yer alan maddeleri çocukta sınıf içinde ne sıklıkta gözlemlediğini 1=Asla, 2=nadiren, 3=sık sık, 4= neredeyse daima ve 0=gözlemlemedim seçeneklerinden birini seçerek işaretlemektedir.

Ölçeğin orijinalinin geliştirme sürecinde çocukların sınıf içinde gözlenebilen motor becerilerine ilişkin 40 madde yazılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, 21 madde çeşitli nedenlerle (öğretmenlerin tamamını "gözlemlemedim" şeklinde işaretlemesi, faktör yükünün düşük olması gibi) ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 19 madde, üç boyutta dağılmıştır. Bu boyutlar, Beden farkındalığı, İnce Motor Beceriler ve Şekiller/Harfler şeklinde isimlendirilmiştir. Boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları Beden farkındalığı boyutu için .86, ince motor beceriler boyutu için .89, Şekiller/Harfler boyutu için .92 olarak hesaplanmıştır.

Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin orijinalinin ölçüt geçerliliği, 3-12 yaş arasındaki çocukların motor becerilerine işaret eden bilişsel süreçlerini değerlendirmede yaygın olarak kullanılan A Developmental NEuro PSYchological Assessment (NEBSY) ölçeği ile sınanmıştır. Araştırmacılar, çocukların Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin üç boyutuna ait puanları ile NEBSY puanları arasında korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber, çocukların Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği İnce Motor Becerileri boyutu puanlarının matematik becerilerini yordadığı saptanmıştır. Öğretmenleri tarafından ince motor becerilerinin gelişmiş olduğu belirtilen çocuklar, KeyMath Ölçeği'nden diğer çocuklara kıyasla daha yüksek puan almıştır.

3.3.3. Öğrenmeyi Değerlendirmede Gelişimsel Göstergeler (ÖDGG_4)

Orjinali Mardell ve Goldenderg (2011) tarafından geliştirilen, Developmental Indicators for the Assessment of Learning- Fourth Edition (DIAL-4), Türkçe'ye Ertürk Kara (2015-2017) tarafından uyarlanmıştır. DIAL_4; iki yaşından altı yaşına kadar çocukların motor, kavram, dil alanlarındaki gelişimlerini tanı ve müdahale aracı olarak geliştirilmiştir. Bu araştırmada Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin ölçüt geçerliliğini sınamak için ÖDGG_4'ün motor beceriler görevleri alt testi kullanılmıştır. Motor beceriler görevleri alt testi; fırlatma, ismini yazma, kopya etme, kesme, parmaklar, inşa etme, tek ayaküstünde durma/zıplama/sekme olmak üzere yedi görevden oluşmaktadır. Bu alt testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 35'tir. Motor beceriler görevlerine ilişkin değerlendirme yapabilmek için ÖDGG_4 ölçme aracı el kitabında yer alan % 7 (1.5 SD) kesme noktasında yer alan 60 ay üzeri çocuklar için standardize edilmiş puan aralığı çizelgesi dikkate alınmaktadır. Ölçeğin tamamına ve motor beceriler görevlerine ilişkin iç tutarlılık katsayıları .80 ve .70'dir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında yer alan çalışma grubuna uygulama yapabilmek için öncelikle MEB'den gerekli izin alınmıştır. Alınan izin yazısıyla ilkokul müdürlüklerine başvurulmuştur. Gönüllü olan okul müdürü ve ilkokul birinci sınıf öğretmenleri belirlendikten sonra, çalışmanın uygulama saatleri ve koşulları belirlenmiştir. Araştırma 16 öğretmen ve 368 çocukla yürütülmüştür. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği öğretmenler tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur. Öğretmenlere formlar dağıtılmıştır. Dağıtılan formlar bir hafta sonra geri toplanmıştır. Öğretmenlerden çocukların bilgilerinin yer aldığı, kişisel bilgi formlarını da doldurmaları istenmiştir.

Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin ölçüt geçerliliği için çalışma grubuna, Öğrenmeyi Değerlendirmede Gelişim Göstergeler_4 Motor Beceriler Görevleri alt testi uygulanmıştır. Ölçek, araştırmacı tarafından çocuklara tek tek uygulanmıştır. Öncelikle uygulama için, çocukların devam ettikleri kurumda, diğer

çocukların bulunduğu ortamdan ayrı ve mümkün olduğunca sessiz bir mekân kullanılmıştır. Araştırmacı, uygulamaya başlamadan önce, ölçeğin yönergelerine uygun olarak ortamı hazırlamıştır. Ölçekte kullanılacak materyaller, uygulama sırasına göre hazırlanmış, çocuğun dikkatini dağıtmayacak şekilde yerleştirilmiştir.

Hazırlıklar tamamlandıktan sonra, ölçüt geçerliliği çalışma grubunda yer alan çocuklar, uygulama yapılacak mekâna tek tek çağırılmıştır. Ölçekte yer alan görevlerle ilgili çocuklara yönergeler verilmiştir. Uygulama sırasında çocuğun performansı, ölçeğin değerlendirme sayfasında, söz konusu görev için ayrılan bölüme kaydedilmiştir. Uygulama tamamlandıktan ve çocuk uygulama ortamından ayrıldıktan sonra, araştırmacı, çocuğun uygulama sırasındaki davranışlarını da değerlendirmiş ve ÖDGG-4 ölçeğinin değerlendirme sayfasındaki Motor Gelişim Alanı Davranış Gözlemi alanına kaydetmiştir. Değerlendirme her çocuk için ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Öğrenmeyi Değerlendirmede Gelişim Göstergeler_4 ve çocukların karnelerinden elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerlik hesaplamaları yapılmadan önce varsayımlar test edilmiştir. Bunun için kayıp veri, uç değer, tek değişkenli ve çoklu normallik, çoklu doğrusallık, çoklu bağlantılılık ve tekillik durumları sınanmıştır. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin yapı geçerliliği çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için LISREL 8 kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali 19 maddedir ancak ölçeğin geliştirilme sürecinde çocukların sınıf içinde gözlenebilen motor becerilerine ilişkin 40 madde yazılmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacıların önerisiyle, yazılan 40 maddenin Türk örnekleminde çalışması ve maddelerin farklı faktörlerde yük verebileceği göz önüne alınarak açımlayıcı faktör analizlerine bu 40 madde ile başlanmış ve daha sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin ölçüt geçerliliği çalışmaları kapsamında OYMBDÖ puanları ile ÖDGG_4 Ölçeği Motor Beceri Görevleri alt testi puanları arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak ortaya konmuştur.

Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin güvenirlik çalışmaları kapsamında madde-kalan ve madde-toplam korelasyonları, madde ayırt ediciliği, iki yarı test güvenirliği, cronbachalpha güvenirliğine bakılmıştır.

Araştırma grubunda yer alan çocukların Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler hesaplanmıştır. Çocukların yaşları ve daha önce okul öncesi eğitimi alma durumunun okuma yazmaya yönelik motor becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

Son olarak, çocukların sene başındaki okuma yazmaya yönelik motor becerileri ile sene sonundaki karne notları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiş ayrıca sene başındaki okuma yazmaya yönelik motor becerilerin sene sonundaki Türkçe ve Matematik derslerini yordama gücü çoklu doğrusal regresyon analizi ile ortaya konmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik Güvenirlik Analizlerinin Yapıldığı Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan çocukların cinsiyetine göre frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Cinsiyetine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

	Kız		Erkek		Toplam	
Okul türü	f	%	f	%	f	%
Merkez	88	51,2	84	48,8	172	100
Merkeze bağlı köy	96	49	100	51	196	100
Toplam	184	50	184	50	368	100

Çalışma grubunun toplamına bakıldığında %50'sinin kız, %50'sinin erkek olduğu görülmektedir. Merkez ve merkeze bağlı köylere ayrı ayrı bakıldığında kız ve erkek çocukların oranlarının birbirlerine yakın olduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan çocukların ay olarak yaşına göre frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Ay Olarak Yaşına Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

	66-72 ay		73-84 ay		Toplam	
Okul türü	f	%	f	%	f	%
Merkez	34	19,8	138	80,2	172	100
Merkeze bağlı köy	51	26	145	74	196	100
Toplam	85	23,1	283	76,9	368	100

Çalışma grubunun toplamına bakıldığında çocukların %23.1'i 66-72 aylıkken, %76.9'unun 73-84 aylık olduğu görülmektedir. Merkez ve merkeze bağlı köylere ayrı ayrı bakıldığında çocukların çoğunun 73-84 aylık olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubunun okul öncesi eğitim alma durumuna göre frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

	O.Ö.E. Alan		O.Ö.E. Almayan		Toplam	
Okul türü	f	%	f	%	f	%
Merkez	109	63,4	63	36,6	172	100
Merkeze bağlı köy	135	68,9	61	31,1	196	100
Toplam	244	66,3	124	33,7	368	100

Tablo 3'te çocukların %66,3'ünün daha önce okul öncesi eğitim almış, %33,7'sinin daha önce okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Merkez ve merkeze bağlı köylere ayrı ayrı bakıldığında çocukların çoğunun okul öncesi eğitim almış oldukları görülmektedir.

4.2. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ölçeğin dil, kapsam, yapı, ölçüt ve yordama geçerliliği çalışmalarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.2.1.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Dil Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin İngilizce'denTürkçe'ye çevirisi, Hacettepe Üniversitesi'nde akademisyen olarak çalışan iki alan uzmanı ve Amerika'da okul öncesi eğitimi öğretmenliği yapan bir alan uzmanı olmak üzere, İngilizceyi iyi derecede bilen üç kişi tarafından yapılmıştır. Elde edilen çeviri formları öncelikle araştırmacılar tarafından tek bir forma indirgenmeye çalışılmıştır ve elde edilen çeviriler arasındaki tutarlılığa bakılmıştır.

İkinci aşamada ölçeğin Türkçe'denİngilizce'ye geri çevirisi yapılmıştır. Ölçeğin hedef dilden kaynak dile çevirisi, Aksaray Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nde akademisyen olarak çalışan, anadili Türkçe olan iki alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Geri çeviri sonrası çevirmenler tarafından farklı çevrilen maddeler olmadığı görülmüştür.

Üçüncü aşamada, Türkçe ve İngilizce bilen beş adet ilkokul 1. sınıf öğretmenine ölçeğin önce Türkçe formu, bir hafta sonra İngilizce formu gönderilmiştir. Öğretmenlerin ölçekte yer alan maddeleri her iki formda da aynı şekilde doldurdukları görülmüştür. Türkçe formun dil geçerliliğinin sağlanmasının ardından kapsam geçerliliği çalışmalarına geçilmiştir.

4.2.2.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Kapsam Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Kapsam geçerliliğinde, ölçeğin maddelerinin ölçülmek istenen davranışları yeterli ve uygun bir şekilde ölçüp ölçmediğine bakılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu bağlamda, uyarlanan ölçeğin kapsam geçerliliğini ölçmek için yedi uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu uzmanlardan beşi, okul öncesi eğitimi alanında ilkokula hazır olma becerileri üzerine, diğer ikisi ise sınıf öğretmenliği alanında çalışmaktadır. Uzmanlar, ölçekte yer alan maddelerin konuyla ilgili olup olmadığını, maddelerin davranışları ölçmedeki uygunluğunu ve maddeleri kapsamları açısından değerlendirmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda, bazı maddelerin ifadelerinde anlam karmaşası yaşanabileceği için kelime değişiklikleri yapılmıştır. Acemice, kötü, iyi, mükemmel gibi kavramların göreceli olması ve bu nedenle bu ifadelerin gözlemlenmesinin zor olacağı düşünülerek bunların yerine net bir şekilde gözlemlenebilir ifadeler kullanılmıştır. Örneğin; **İnce Motor Becerileri boyutunda** yer alan "*Kalemi acemice tutar."* maddesi "*Kalemi doğru tutar.*" olarak değiştirilmiştir. *"El yazısı kötüdür."* maddesi *"El yazısı*

okunaklıdır" şeklinde değiştirilmiştir**.** "*Yapı-inşa etkinliklerinden hoşlanır*." maddesi "*Yapı-inşa etkinliklerinde iyidir (blok, lego vb.)."* olarak değiştirilmiştir. "*Montunun fermuarını çekebilir."* maddesinde '*montunun'* kelimesi yerine '*kıyafetinin'* kelimesinin kullanılması daha uygun görülmüştür. **Beden Farkındalığı boyutunda** yer alan *"Yazarken kâğıda çok fazla bastırır."* maddesindeki '*kâğıda'* kelimesi yerine *'kalemi'* kelimesi kullanılmıştır. "*Nesneleri (örn, sandalye, oyuncak, kitap) tutarken ya da taşırken kaba/hantaldır*." maddesi "*Nesneleri (örn, sandalye, oyuncak, kitap) tutarken ya da taşırken ağır hareket eder*." şeklinde değiştirilmiştir. *"Kitap ve materyalleri elinde güzel bir şekilde tutar."* maddesi, *"Kitap ve materyalleri elinde düşürmeyecek şekilde tutar."* şeklinde düzenlenmiştir. **Şekiller ve Harfler boyutunda** yer alan *"Basit şekiller çizmek için çok uğraşır."* maddesini *"Basit şekiller (kare-üçgen vb.) çizmekte zorlanır."* olarak ifade edilmiştir.

Uzmanlar bazı maddelerin ifadelerinin kapsamının daha anlaşılır olması için birtakım değişiklikler önermiştir. Örneğin; **Beden Farkındalığı**boyutunda yer alan "*Yazmak için tercih edilen elini kullanır."* maddesinin "*Yazmak için her iki elini de kullanmaya çalışmadan sağ ya da sol elinden birini tercih eder*" şeklinde ifade edilmesine karar verilmiştir. **İnce Motor Beceriler boyutunda** yer alan "*Yazması istendiğinde sayfayı kolaylıkla doldurur*." maddesinin "*Yazması istendiğinde sayfayı uygun şekilde (çok boşluk kalmayacak şekilde) kolaylıkla doldurur*." şeklinde, "*Yeme araçlarını (çatal, kaşık vb.) acemice tutar*." maddesinin "*Beslenme araçlarını (çanta, beslenme kabı, çatal, kaşık vb) kullanırken yardıma ihtiyaç duymaz."* şeklide ifade edilmesine karar verilmiştir."*İsmini kâğıtta doğru yere yazar."* maddesi "*Harfleri satır çizgisine hizalayarak düzgün bir şekilde yazar."* şeklinde değiştirilmiştir. "*Boyama yaparken çizgiler arasında kalmakta zorlanır."* maddesi "*Çizgi dışına taşırmadan boyama yapar."* şeklinde düzenlenmiştir.

Uzmanlar, **Şekiller ve Harfler boyutunda** yer alan "*Şekil ve harflerin üzerinden giderken zorlanır.*" ve "*Şekil ve harfleri kopya ederken zorlanır*." maddeleri ile "*Basit şekiller çizmek için çok uğraşır*." maddesindeki ifade benzerliklerine dikkat çekerek maddelerde yer alan *'şekil'* ifadelerinin kaldırılmasının uygun olacağını belirtmiştir. Bu durumda maddeler "*Harflerin üzerinden giderken zorlanır*" ve "*Harfleri defterine aktarırken eksik/yanlış aktarır*" olarak son halini almıştır.

Dil ve kapsam geçerliliği çalışmalarının ardından ölçeğin yapı geçerliliği sınanmıştır.

4.2.3. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin yapı geçerliliği çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizine geçmeden önce ölçekten elde edilen verilerin, açımlayıcı faktör analizi varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bunun için kayıp veri, uç değer, tek değişkenli ve çoklu normallik, çoklu doğrusallık, çoklu bağlantılılık ve tekillik durumları sınanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

4.2.3.1.Açımlayıcı Faktör Analizi Varsayımlarına İlişkin Bulgular

Veri seti incelendiğinde, ölçekte yer alan bazı maddelerin tamamının tüm öğretmenler tarafından "0=gözlemlemedim" şeklinde puanlandığı görülmüştür. Söz konusu 11 adet maddeye ilişkin veriler normallik varsayımını sağlamadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Son durumda 29 madde ile varsayımların testine devam edilmiştir. İlk olarak kayıp veriler incelenmiştir. Kayıp veriler yerine mod değerleri atanmıştır. Ardından uç değerlerin incelenmesine geçilmiştir. Öncelikle tek değişkenli uç değerleri incelenmiştir. Tek değişkenli uç değerlerin incelenmesi için bireylerin ölçekten aldıkları toplam puanlar z puanına çevrilmiş ve z puanı -3 ile +3 aralığı dışında kalan (Mertler ve Vandatta, 2005) katılımcılar analizden çıkartılmıştır. z değeri -3 ile +3 aralığı dışında kalan 47 kişi veri setinden çıkartılmıştır. Çok değişkenli uçdeğerler için Mahalanobis uzaklığı değerleri kontrol edilmiştir (Kline, 2005). Tüm değişkenler için sd=29 iken manidarlık düzeyi 0.001 alındığında kritik ki-kare değeri=58.302. Bu kritik değer ölçüt olarak alınıp her bir değişken için değerler incelendiğinde, Mahalonobis değerlerinin 58.302'den düşük olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle hiçbir verinin çıkarılmasına gerek kalmamıştır.

Varsayımlardan bir diğeri olan tek değişkenli ve çoklu normallik testine geçilmiştir. Tek değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı değişkenlerin dağılımına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılabilir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -3 ile +3 değerleri arasında yer alırsa, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Kalaycı, 2006). Tablo 4'de basıklık ve çarpıklık değerleri verilmektedir.

Tablo 4. Ölçekte Yer Alan Maddelerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	N	En düşük	En yüksek	Ortalama	s.sapma	Çarpıklık	s.hata	Basıklık s.hata	
B2	**321**	**2**	**4**	**3.80**	**.483**	**-2.474**	**.136**	**5.383**	**.271**
İ3	321	2	4	3.64	.602	-1.454	.136	1.026	.271
ŞH4	321	1	4	3.34	.830	-1.010	.136	.047	.271
ŞH5	321	1	4	3.18	.877	-.675	.136	-.633	.271
B6	321	1	4	3.15	.812	-.492	.136	-.743	.271
B7	321	1	4	3.34	.749	-.819	.136	-.146	.271
ŞH8	321	0	4	3.23	.860	-1.085	.136	1.062	.271
B9	321	1	4	3.32	.734	-.735	.136	-.286	.271
İ10	321	1	4	3.20	.886	-.727	.136	-.570	.271
B11	321	1	4	3.17	1.105	-.994	.136	-.501	.271
İ12	321	1	4	3.34	.848	-1.028	.136	.015	.271
B14	321	2	4	3.59	.626	-1.273	.136	.494	.271
B15	321	1	4	3.46	.825	-1.462	.136	1.313	.271
B16	321	3	4	3.85	.360	-1.941	.136	1.777	.271
İ17	321	1	4	3.05	.959	-.586	.136	-.778	.271
İ18	321	0	4	3.13	.856	-1.157	.136	1.956	.271
İ20	321	0	4	1.90	1.472	-.046	.136	-1.395	.271
B22	321	0	4	2.12	.847	.145	.136	-.742	.271
İ23	321	0	4	2.51	1.412	-.769	.136	-.693	.271
İ25	321	0	4	2.07	1.633	-.081	.136	-1.611	.271
İ26	321	0	4	3.07	1.139	-1.290	.136	1.012	.271
İ28	321	0	4	2.94	.842	-.241	.136	-.690	.271

İ29	321	1	4	3.16	.872	-.605	.136	-.741	.271
B30	321	1	4	3.32	.779	-.956	.136	.292	.271
B31	321	1	4	3.14	.796	-.444	.136	-.768	.271
B32	321	1	4	3.22	.774	-.493	.136	-.915	.271
B36	321	1	4	3.21	.791	-.612	.136	-.481	.271
B37	321	1	4	3.14	.833	-.490	.136	-.803	.271
İ39	321	1	4	3.17	.859	-.522	.136	-.995	.271

Tablo 4'te görüldüğü üzere B2 maddesinin çarpıklık ve basıklık değerleri belirlenen sınırları aşmaktadır. Bu yüzden B2 maddesi ölçekten çıkarılmıştır. Ardından çoklu normallik sınanmıştır. Çoklu normalliği incelemek için Bartlett testi yapılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Tablo 5. Barlett's Test Sonuçları

Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare değeri	5616.928
	s.derecesi	378
	P	.000

Barlett testinin manidarlığı .05'den küçük olduğu için çoklu normallik sağlanmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımının sağlanmasının, çoklu doğrusallığı da sağlayacağı öngörülmektedir. Bu nedenle çoklu doğrusallık için herhangi bir işlem yapılmayabilir (Çokluk vd., 2010).

Varsayımların test edilmesine çoklu bağlantılılık ve tekillik incelenerek devam edilmiştir. Değişkenler arasında yüksek korelasyon ($r \geq 0.80$) olması durumunda tekillik probleminin olduğu ifade edilebilir (Mertler ve Vannatta, 2005). Bu incelemenin yapılabilmesi için değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanır. Analiz sonucunda, aralarındaki korelasyon .80 ve üzeri olan madde çifti bulunmamıştır. Değişkenler arasında tekillik probleminin olmadığı ortaya konmuştur. Değişkenler arasında çoklu bağlantılık probleminin olup olmadığını belirlemek amacıyla ise Tolerance ve VIF değerleri incelenmiştir. Tablo 6'da bu değerlere yer verilmiştir.

Tablo 6. Çoklu Bağlantılılık Analizi Sonuçları

Model	Standartlaşmamış Katsayılar		Standartlaşmış katsayılar	t	Sig.	Eş doğrusallık istatistikleri	
	B	S. hata	Beta			Tolerans	VIF
(Constant)	-227.322	34.313		-6.625	.000		
İ3	-4.405	6.481	-.029	-.680	.497	**.375**	**2.668**
ŞH4	-41.316	4.674	-.369	-8.839	.000	**.380**	**2.633**
ŞH5	.753	4.756	.007	.158	.874	**.328**	**3.046**
B6	-.577	4.454	-.005	-.129	.897	**.437**	**2.288**
B7	-8.678	5.364	-.070	-1.618	.107	**.354**	**2.827**
ŞH8	6.218	4.751	.058	1.309	.192	**.342**	**2.926**
B9	-6.262	4.991	-.050	-1.255	.211	**.426**	**2.348**
İ10	-12.806	4.650	-.122	-2.754	.006	**.337**	**2.972**
B11	-11.309	2.493	-.135	-4.536	.000	**.752**	**1.330**
İ12	2.280	6.125	.021	.372	.710	**.212**	**4.727**
B14	12.372	6.065	.083	2.040	.042	**.396**	**2.526**
B15	-15.423	3.941	-.137	-3.913	.000	**.541**	**1.850**
B16	22.431	8.943	.087	2.508	.013	**.551**	**1.816**
İ17	3.046	3.844	.031	.792	.429	**.420**	**2.379**
İ18	-.779	4.105	-.007	-.190	.850	**.463**	**2.162**
İ20	-.126	1.856	-.002	-.068	.946	**.765**	**1.307**
İ22	.146	3.608	.001	.041	.968	**.612**	**1.635**
İ23	.077	2.104	.001	.036	.971	**.647**	**1.545**
İ25	-4.049	1.935	-.071	-2.092	.037	**.572**	**1.749**
İ26	.435	2.953	.005	.147	.883	**.505**	**1.982**

İ28	-7.115	5.438	-.065	-1.308	.192	**.272**	**3.672**
İ29	-7.294	6.111	-.069	-1.194	.234	**.201**	**4.975**
B30	.699	5.303	.006	.132	.895	**.335**	**2.989**
B31	-8.559	4.632	-.073	-1.848	.066	**.420**	**2.379**
B32	-2.487	5.492	-.021	-.453	.651	**.316**	**3.165**
B36	-2.917	5.731	-.025	-.509	.611	**.278**	**3.602**
B37	-1.287	4.652	-.012	-.277	.782	**.381**	**2.628**
İ39	-10.441	4.545	-.097	-2.297	.022	**.375**	**2.670**

Çoklu bağlantı probleminin olmaması için tolerans değerinin .10' dan büyük ve VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olması gerekir (Çokluk vd., 2010). Bu bağlamda, Tablo 6'da görüldüğü üzere maddeler arasında çoklu bağlantılılık problemi bulunmamaktadır.

4.2.3.2.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Varsayımların test edilmesinin ardından son olarak örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığı sınanmıştır. Bu amaçla Kaiser-Meyer-Olkin değeri hesaplamıştır. Örneklem büyüklüğünün .50'dan büyük olması verilerin faktörleşmeye uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2010).

Tablo 7.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser- Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.940
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare değeri	5616.928
	s.derecesi	378
	P	.000

Tablo 7'da görüldüğü gibi ölçek için Kaiser-Meyer-Olkin Değeri ,94 olarak bulunmuştur. Bu sonuca bağlı olarak örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmaya uygun olduğuna karar verilmiştir. Barlett test sonucunun istatistiksel açıdan ,000 düzeyinde anlamlı sonuç

vermesi nedeniyle, ölçek ile ölçümlenen özelliğin evren parametresinde çok boyutlu bir özellik olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen Kaiser- Meyer-Olkin ve Barlett test sonuçlarına göre yapılan faktör analizi işlemlerinin istatistiksel açıdan yorumlanabilir özellikte olduğu söylenebilir (Çokluk vd., 2012).

Bu noktadan sonra, ölçeğin ölçmek istenen yapıyı ölçüp ölçmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle binişik ve yanlış faktörde yük veren madde olup olmadığı sınanmıştır. Ölçeğin üç boyutu arasındaki ilişki katsayıları .32 den büyük olduğu ve orjinal ölçekte de directoblimum döndürme yöntemi kullanıldığı için bu araştırmada da bu yöntem tercih edilmiştir. Tablo 8'de binişik ya da yanlış faktörde yük veren maddeler verilmiştir.

Tablo 8. Faktör Döndürme Sonuçları Neticesinde Belirlenen Binişik ve Yanlış Faktörde Yük Veren Maddeler

	FAKTÖR		
	İnce motor	Beden Farkındalığı	Şekiller ve Harfler
İ29	**.883**	.438	.270
İ12	**.864**	.387	.383
İ10	**.820**	.320	.340
İ28	**.818**	.566	.117
İ39	**.802**	.427	.267
ŞH8	**.787**	.560	.187
ŞH5	**.761**	.566	.379
ŞH4	**.729**	.549	.339
İ17	**.718**	.296	.273
B30	**.704**	.644	.278
İ18	**.703**	.419	
İ3	**.672**	.419	.492
İ23	**.422**	.316	-.105

B6	.537	**.752**	.185
B36	.622	**.735**	.197
B37	.515	**.719**	.174
İ26	.299	**.707**	
B32	.605	**.705**	.468
B9	.571	**.697**	.278
B31	.478	**.673**	.427
B7	.652	**.673**	.379
İ25	.176	**.590**	
B22	-.455	**-.516**	-.299
B16	.394	.385	**.708**
B14	.627	.437	**.661**
B11			**.605**
B15	.396	.554	**.560**
İ20			**.110**

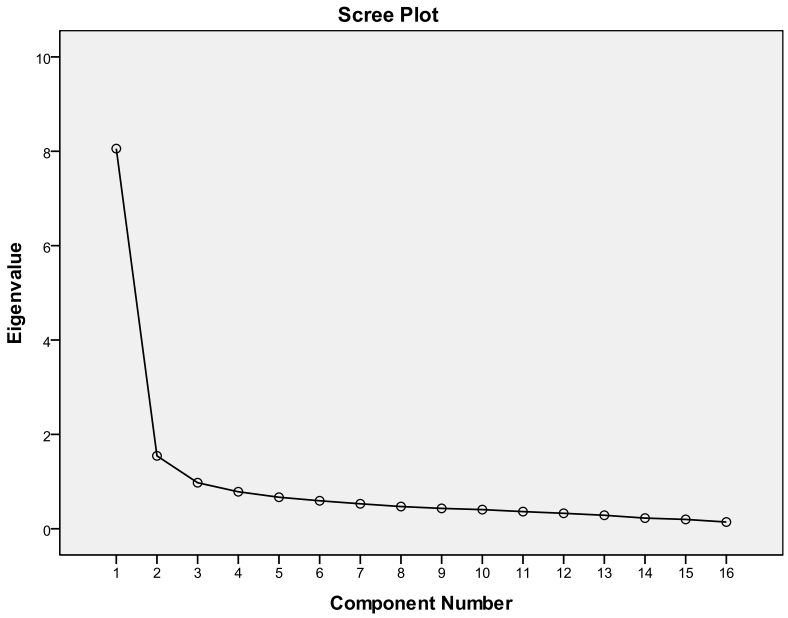
Tablo 8 incelendiğinde; B7, B14, B15, B22, B30 maddelerin binişik, ŞH4, ŞH5, ŞH8, İ20, İ25, İ26, B11, B16 maddelerin ise yanlış faktörde yük verdikleri görülmektedir. Bu nedenle söz konusu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Son durumda ölçekte 16 madde yer almaktadır. Faktör analizine alınan değişkenlerin (maddelerin) kaç faktörde toplandığını belirlemek amacıyla öncelikle özdeğerlere (Eigenvalue) ve varyansın açıklanan yüzdelerine bakılmıştır. Tablo 9'da öz değerlere ve varyansın açıklanan yüzdelerine yer verilmiştir.

Tablo 9. Öz Değer ve Varyansın Açıklanan Yüzde Değerleri

Faktörler	**Özdeğer**	**Açıklanan varyans**
1	8.06	50.35
2	1.55	60.01

Tablo 9 incelendiğinde özdeğerleri 1.00'ın üzerinde iki bileşenin olduğu, bu durumda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Birinci faktöre bakıldığında tek başına toplam değişkenliğin %50.35'ini; iki faktör birlikte %60.01'ini açıkladığı görülmektedir. Toplam varyansın açıklanma yüzdesinin yüksekliği bu ölçeğin ölçmek istediği yapıyı ölçebildiğini gösterdiğinden dolayı geçerli olduğu kabul edilmiştir.

Nihai ölçeğin iki boyutlu olduğu Şekil I'de verilen yamaç-birikinti grafiğinde de görülmektedir:



Şekil 3. Faktörlere İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Nihai ölçekte yer alan maddelerin faktörlere göre dağılımları faktör döndürme sonuçlarını yansıtan Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Beceri Değerlendirme Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Dağılımı

Maddeler	**Faktör I** İnce Motor Becerileri	**Faktör II** Beden Farkındalığı
Harfleri satır çizgisine hizalayarak düzgün bir şekilde yazar.	**,902**	,576

El yazısı okunaklıdır.	**,880**	,566
Yazması istendiğinde sayfayı uygun şekilde (çok boşluk kalmayacak şekilde) kolaylıkla doldurur.	**,837**	,498
Çizgi dışına taşırmadan boyama yapar.	**,822**	,547
Çizimi çok iyidir.	**,810**	,636
Harfleri farklı boyutlarda yazar.	**,767**	,392
Makasla kesmede iyidir.	**,689**	,459
Kalemi doğru tutar.	**,677**	,577
Yazarken kâğıt ya da kalemi düşürür.	,554	**,819**
Çantasına eşyalarını yerleştirmesi veya çantasından bir şeyler bulması uzun zaman alır.	,581	**,787**
Nesneleri (örn; sandalye, oyuncak, kitap) tutarken ya da taşırken ağır hareket eder.	,458	**,764**
Yazarak çalışırken sandalyesinde yana döner.	,444	**,755**
Elleriyle çalışırken çok yakından bakar.	,522	**,750**
Yazarken kalemi çok fazla bastırır.	,523	**,707**
Güçsüz kol ve bacak kaslarına sahipmiş gibi görünür.	,367	**,683**
Dengede ve dik durmakta zorlanır.	,380	**,610**

Ölçeğin son halinin, ince motor beceriler ve beden farkındalığı olmak üzere iki boyuttan oluştuğu görülmektedir. İnce motor beceriler ve beden farkındalığı boyutlarında sekizer madde yer almaktadır.

Son olarak ölçeğin toplam ve boyut puanları arasındaki korelasyon incelenmiştir. Tablo11'de bu analiz sonucundaki değerlere yer verilmektedir.

Tablo 11.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği Toplam ve Boyut Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri

		İnce Motor Beceriler	Beden Farkındalığı	OYMBDÖ Toplam
İnce Motor Beceriler	PearsonCorrelation	1	,679**	,933**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	321	321	321
Beden Farkındalığı	PearsonCorrelation	,679**	1	,898**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	321	321	321
OYMBDÖ Toplam	PearsonCorrelation	,933**	,898**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	321	321	321

**p< 0.01

Tablo 11 incelendiğinde; boyutların birbirleri ve toplam ölçek puanları ile arasındaki korelasyon katsayılarının .68 ile .93 arasında değiştiği görülmektedir. Korelasyon katsayı değerleri boyutların birbirleri ve toplam ölçek puanları ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

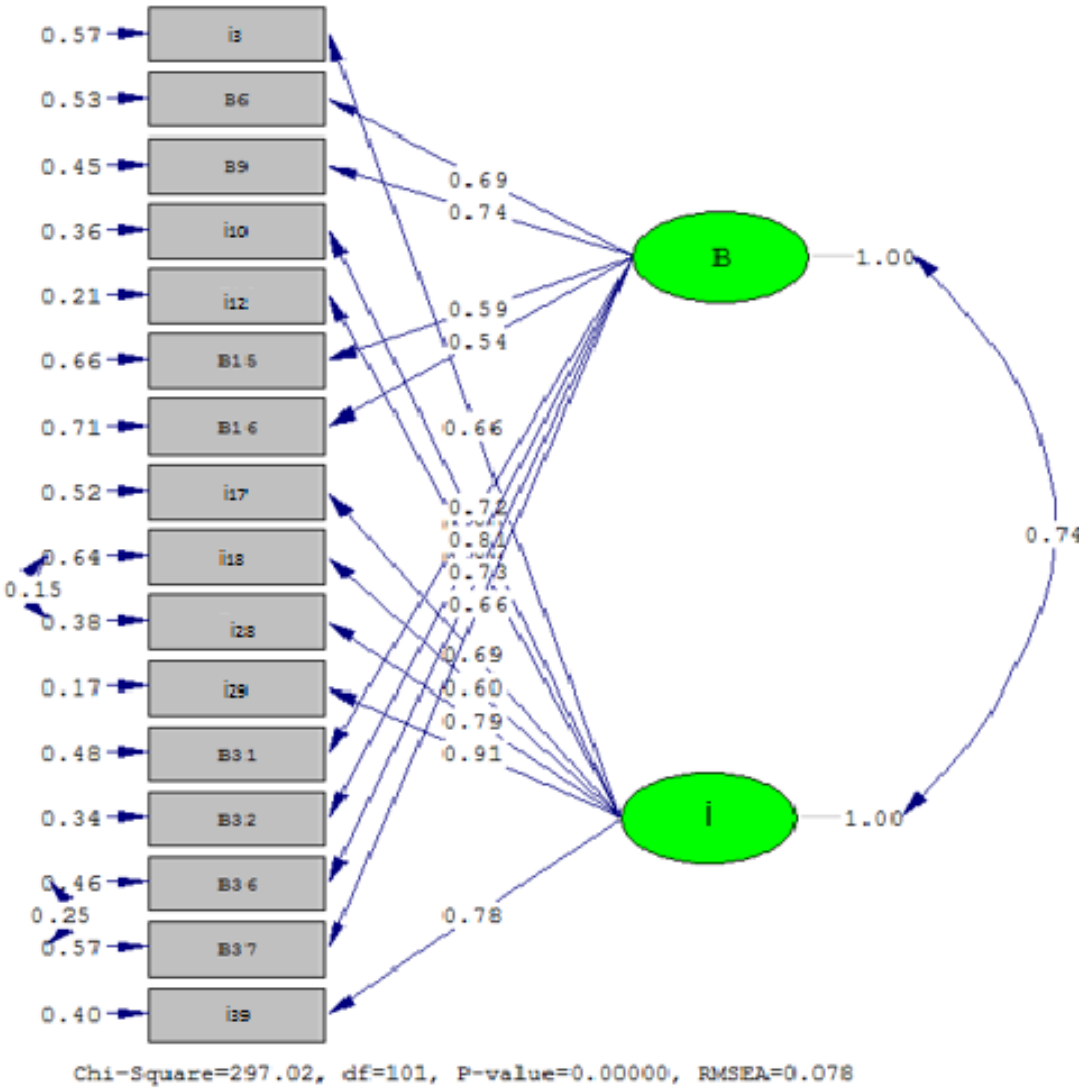
4.2.3.3. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizinin ardından belirlenen faktör yapısının verilerle uyumunu değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizine geçilmiştir. Yapının uygunluğu uyum istatistikleri pathdiagramı sonuçlarına göre incelenmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyumuna ilişkin istatistikler Kline (2005) ve Tabachnick ve Fidell (2007) tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda Tablo'12 de verilmiştir.

Tablo 12.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği Uyum İndeksleri

UyumİndeksleriUyum	**İyi**	**Kabul**	**Değer**	**Karar**
χ^2	.00≤χ^2≤2sd	2df≤χ^2≤3sd	297.02	Kötü uyum
P	.05≤*p*≤1.00	.01≤*p*≤.05	.00	Kötü uyum
χ^2/sd (297.02/101)	.00≤χ^2≤2	2≤χ^2≤3	2.94	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	.00≤RMSEA≤.05	.05<RMSEA≤.08	.08	Kabul edilebilir uyum
RMSEA Güvenaralığı	Güven aralığı≤.10		.07-.09	İyi uyum
SRMR	0≤SRMR≤.05	.05<SRMR≤.10	.05	İyi uyum
NFI	.95≤GFI≤1	.90≤GFI<.95	.97	İyi uyum
.NNFI	.97≤CFI≤1	.95≤CFI<.97	.97	İyi uyum
CFI	.97≤CFI≤1	.95≤CFI<.97	.98	İyi uyum
GFI	.95≤GFI≤1	.90≤GFI<.95	.90	Kabul edilebilir uyum
AGFI	.90≤AGFI≤1	.85≤AGFI<.90	.86	Kabul edilebilir uyum

Kurulan bu modelin uygunluğuna ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeks sonuçlarına göre, model ve veri arasındaki uyum yüksektir. İyi bir uyum indeksi olmayan Ki-kare değeri manidar bulunmuştur; ancak bu durum modeldeki parametre fazla olduğundan beklenen bir durumdur. Ki-kare değerinin örneklem büyüklüğüne olan bağımlılığını düzeltmek için bu değer serbestlik derecesine bölündüğünde, elde edilen sonuç model-veri uyumuna işaret etmektedir. Model – veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında, kurulan modelin veriyle iyi uyum verdiği, bu nedenle ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, nihai ölçekte yer alan maddelerin çocukların motor becerilerini ölçebildiğini göstermektedir. Ölçeğin kuramsal yapısına ilişkin kurulan model Şekil II′de görülmektedir: Kuramsal modelde modifikasyonlar, maddelerin hata varyanslarının birbirine ilişkilendirilmesi yoluyla yapılmıştır. Bu süreçte, birbirine içerik olarak benzer maddelerin hata varyansları ilişkilendirilmiştir. Bir diğer ifade ile bu maddeler birlikte değişkenlik göstermektedir.



Şekil 4.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ndeki Maddelere Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi PathDiagramı

4.2.4. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Ölçüt Geçerliliği

Bu bölümdeOkuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin ölçüt geçerliliğinin yapıldığı çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler ileOkuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve ÖDGG_4 Ölçeği arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir.

4.2.4.1. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Ölçüt Geçerliliği Analizlerinin Yapıldığı Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Ölçüt geçerliliği analizlerinin yapıldığı çalışma grubundaki çocukların cinsiyetine göre frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13. Ölçüt Geçerliliği Çalışma Grubundaki Çocuklara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet		
Kız	27	45.8
Erkek	32	52.2
Yaş		
66-72	9	15.3
73-84	50	84.7
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu		
O.Ö.E Alan	52	88.1
O.Ö.E Almayan	7	11.9

Ölçüt geçerliliği uygulamasına dahil edilen çocukların %45,8'i kız, %52,2'si erkektir. Çocukların yaşları % 15.3'ü 66-72 ay arasında iken, %84,7 si 73-84 ay arasındadır. Çocukların % 88.1'i daha önce okul öncesi eğitim almış, %11.9'u hiç okul öncesi eğitim almamıştır.

4.2.4.2.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile ÖDGG_4 Ölçeği Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin ölçüt geçerliliği, benzer ölçek olma özelliği taşıyan ÖDGG_4 Ölçeği Motor Beceri Görevleri alt testi ile sınanmıştır. Çocukların OYMBDÖ puanları ile ÖDGG_4 Ölçeği Motor Beceri Görevleri alt testi puanları arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak ortaya konmuştur. Tablo 14'de bu iki ölçek arasındaki korelasyon katsayısı değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 14. OYMBDÖPuanları ile ÖDGG_4 Motor Beceri Görevleri Alt Testi Puanları

Arasındaki Korelasyon Katsayısı Değerleri

		ÖDGG_4 Motor Beceri Görevleri	OYMBDÖ İnce Motor Beceriler	OYMBDÖ Beden Farkındalığı	OYMBDÖ Toplam
OYMBDÖ Toplam	PearsonCorrelation	,285*	,959**	,913**	1
	Sig. (2-tailed)	,029	,000	,000	
	N	59	59	59	59
ÖDGG_4	PearsonCorrelation	1	,290*	,236	,285*
Motor Beceri	Sig. (2-tailed)		,026	,072	,029
Görevleri	N	59	59	59	59
İnce Motor	PearsonCorrelation	,290*	1	,761**	,959**
Beceriler	Sig. (2-tailed)	,026		,000	,000
	N	59	59	59	59
Beden Farkındalığı	PearsonCorrelation	,236	,761**	1	,913**
	Sig. (2-tailed)	,072	,000		,000
	N	59	59	59	59

p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde; OYMBDÖ toplam puanı ile ÖDGG_4 Motor Beceri Görevleri alt testi puanları (r=.28) ve OYMBDÖ İnce Motor Beceriler boyutu ile ÖDGG_4 Motor Beceri Görevleri alt testi puanları (r=.29) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayılarına ilişkin referans aralıkları göz önünde bulundurulduğunda ortaya konan ilişkilerin zayıf düzeyde ilişkiye işaret ettiği belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2014; Cohen, 1988). Buna göre, çocukların motor beceri toplam ve ince motor becerileri boyutu puanları arttıkça ÖDGG_4 Motor Beceri Görevleri alt testi puanlarının da artacağı söylenebilir.

4.2.5. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Yordama Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin yordama geçerliliği, çocukların sınıf içi davranışlarının en iyi gözlemlendiğini düşünülen karne notları ile sınanmıştır. Çocukların OYMBDÖ puanları ile karne notları arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak ortaya konmuştur. Tablo 15'de bu iki puanlama arasındaki korelasyon katsayısı değerlerine yer verilmiştir. Tabloda Türkçe dersi t, Matematik dersi mat, hayat bilgisi dersi hb, müzik dersi mz, oyun ve fiziki etkinlikler dersi ofe, görsel sanatlar dersi ise gs şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 15. OYMBDÖPuanları ile Sene Sonu Karne Notları Arasındaki Korelasyon Katsayısı Değerleri

OYMBDÖ puanları /Karne notları		t	mat	hb	mz	ofe	Gs
İNCE MOTOR	PearsonCorrelation	,671**	,691**	,515**	,448**	,198	,516**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,133	,000
	N	59	59	59	59	59	59
BEDEN	PearsonCorrelation	,501**	,527**	,445**	,427**	,163	,399**
FARKINDALIĞI	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,218	,002
	N	59	59	59	59	59	59
OYMBDÖ	PearsonCorrelation	,640**	,663**	,518**	,467**	,195	,498**
Toplam	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,138	,000
	N	59	59	59	59	59	59

Tablo 15 incelendiğinde; çocukların ince motor becerilerine ilişkin aldıkları puanlar ile sene sonu karne notları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Buna göre ince motor beceri puanları ile Türkçe notu arasında .67, matematik notu arasında .69, hayat bilgisi notu arasında .51, görsel sanatlar notu arasında .52 ile yüksek, müzik notu arasında .45 ile orta düzeyinde ilişkiler olduğu görülmüştür.

Çocukların beden farkındalığına ilişkin aldıkları puanlar ile sene sonu karne notları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Buna göre beden farkındalığı puanları ile Türkçe notu arasında .50, matematik notu arasında .53 ile yüksek, hayat bilgisi

notu arasında .44, müzik notu arasında .43, görsel sanatlar notu arasında .40 ile orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür.

ÇocuklarınOkuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları ile sene sonu karne notları arasında da pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Buna göre OYMBDÖ toplam puanları ile Türkçe notu arasında .64, matematik notu arasında .66, hayat bilgisi notu arasında .52, görsel sanatlar notu arasında .50 ile yüksek, müzik notu arasında .47 ile orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. İlişkilerin gücünün değerlendirilmesinde Cohen (1988) referans alınmıştır.

Tablo 16.Sene Sonu Matematik Dersi Karne Notlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon

Değişken	B	Standart Hata	β	T	P
Sabit	-,726	,446		-1,628	,109
İnce Motor Beceriler	,084	,018	,689	4,626	,000
Beden Farkındalığı	,000	,026	,002	,016	,987

Kurulan modelde yordayan değişkenlerin çocukların sene sonu matematik dersi karne notlarının %47'sini açıkladığı belirlenmiştir (R= .69, R square= .47, p<.01). Standardize edilmiş beta katsayısı ve t değerleri incelendiğinde ise; ince motor becerilerde meydana gelen bir birimlik değişimin çocukların sene sonu matematik karne notlarında %8 lik bir değişime sebep olacağı saptanmıştır.

Tablo 17. Sene Sonu Matematik Dersi Karne Notlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon

Değişken	B	Standart Hata	ß	T	p
Sabit	-,499	,443		1,127	,265

İnce Motor Beceriler	,081	,018	,687	4,503	,000
Beden Farkındalığı	-,004	,026	-,022	-,142	,887

Analiz sonucunda kurulan modelde ince motor beceriler ve beden farkındalığı becerilerinin birlikte sene sonu Türkçe dersi karne notlarının %45'ini açıkladığı belirlenmiştir (R=.67, R square=.45, p<.01). Standardize edilmiş beta katsayısı ve t değerleri incelendiğinde ise; matematik karne notunda olduğu gibi Türkçe karne notunda da ince motor becerilerde meydana gelen bir birimlik değişimin çocukların sene sonu Türkçe karne notlarında %8 lik bir değişime sebep olacağı saptanmıştır.

4.3. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümdeOkuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin madde-kalan ve madde-toplam korelasyonları, madde ayırt ediciliği, iki yarı test güvenirliği, cronbachalpha güvenirliğine bakılmıştır.

4.3.1.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Madde Toplam- Madde Kalan Korelasyonlarına İlişkin Bulgular

Madde toplam korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde kalan korelasyonu ise ele alınan maddenin kendisi hariç diğer maddelerden elde edilen toplam puanla olan ilişkisini belirtmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). İç tutarlılık anlamında bilgi veren madde-toplam ve madde-kalan korelasyonun en az .20 olması beklenir (Tavşancıl, 2010). Bu araştırmada ise madde-toplam korelasyon değerlerinin .52 ile .83 ve madde-kalan korelasyon değerlerinin ise .996 ile .999 arasında değiştiği bulunmuştur. Dolayısıyla bu değerlerin .20'den büyük olması maddelerin birbirine benzer özelliği (çocukların motor becerilerini) ölçebildiğini ve ölçek puanlarının iç tutarlılık anlamında yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 18'de madde toplam ve madde kalan korelasyon sonuçları sunulmuştur.

Tablo 18. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Madde Toplam- Madde Kalan Korelasyon Değerleri

Madde	N	Madde Toplam	p	Madde Kalan	P
İ10	321	.75*	.00	.998*	.00
İ29	321	.83*	.00	.998*	.00
İ12	321	.81*	.00	.998*	.00
İ17	321	.67*	.00	.996*	.00
İ28	321	.81*	.00	.998*	.00
İ39	321	.77*	.00	.998*	.00
İ18	321	.66*	.00	.997*	.00
İ3	321	.68*	.00	.999*	.00
B32	321	.75*	.00	.998*	.00
B36	321	.75*	.00	.998*	.00
B37	321	.67*	.00	.997*	.00
B31	321	.65*	.00	.997*	.00
B9	321	.70*	.00	.998*	.00
B6	321	.68*	.00	.998*	.00
B15	321	.58*	.00	.997*	.00
B16	321	.52*	.00	.999*	.00

*.01 düzeyinde manidardır.

4.3.2.Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Madde Ayırt Ediciliğine (%27) İlişkin Bulgular

Nihai ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlığını ve ayırt ediciliğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Maddelere ilişkin t-testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Madde Ayırt Edicilik Sonuçları

Madde	Grup	N	Ortalama	Standard sapma	T	p
İ3	Alt Grup	87	3.97	0.24	13.06	**.00**
	Üst Grup	87	3	0.65	13.06	**.00**
İ12	Alt Grup	87	3.99	0.11	19.04	**.00**
	Üst Grup	87	2.4	0.77	19.04	**.00**
İ29	Alt Grup	87	4	0.00	26.9	**.00**
	Üst Grup	87	2.2	0.63	26.9	**.00**
İ10	Alt Grup	87	3.92	0.41	19.17	**.00**
	Üst Grup	87	2.29	0.68	19.17	**.00**
İ39	Alt Grup	87	3.98	0.15	24.22	**.00**
	Üst Grup	87	2.32	0.62	24.22	**.00**
İ28	Alt Grup	87	3.78	0.42	25.07	**.00**
	Üst Grup	87	2.02	0.51	25.07	**.00**
İ17	Alt Grup	87	3.91	0.39	20.91	**.00**
	Üst Grup	87	2.21	0.65	20.91	**.00**
İ18	Alt Grup	87	3.83	0.41	12.84	**.00**
	Üst Grup	87	2.44	0.92	12.84	**.00**
B32	Alt Grup	87	3.87	0.37	18.48	**.00**
	Üst Grup	87	2.41	0.64	18.48	**.00**
B36	Alt Grup	87	3.87	0.37	19.6	**.00**
	Üst Grup	87	2.43	0.58	19.6	**.00**
B37	Alt Grup	87	3.8	0.43	16.42	**.00**
	Üst Grup	87	2.4	0.67	16.42	**.00**

B31	Alt Grup	87	3.75	0.49	15.29	**.00**
	Üst Grup	87	2.47	0.61	15.29	**.00**
B9	Alt Grup	87	3.87	0.33	16.07	**.00**
	Üst Grup	87	2.61	0.65	16.07	**.00**
B6	Alt Grup	87	3.9	0.31	20.63	**.00**
	Üst Grup	87	2.44	0.59	20.63	**.00**
B15	Alt Grup	87	3.97	0.18	12.33	**.00**
	Üst Grup	87	2.77	0.89	12.33	**.00**
B16	Alt Grup	87	4	0.00	8.9	**.00**
	Üst Grup	87	3.52	0.50	8.9	**.00**

Bu analiz sonucunda elde edilen p değerlerinin manidar çıkması bütün maddelerin alt (%27 lik alt grup) ve üst grubu (%27 lik üst grup) iyi ayırt ettiğini göstermektedir.

4.3.3. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin İki Yarı Test Güvenirliği (Split-HalfReliability) ve Cronbach Alpha Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeğiboyutları için cronbachalpha ve iki-yarı güvenirlik katsayı değerleri Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Cronbach Alpha ve İki-Yarı Güvenirlik Katsayı Sonuçları

Boyutlar	**Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı**	**İki-Yarı Güvenirlik Katsayısı**
İnce Motor Beceriler (İ)	.92	.91
Beden Farkındalığı (B)	.88	.86

İç tutarlılık anlamında güvenirlik değeri veren iki yarı güvenirlik katsayısının İnce Motor Beceriler ve Beden Farkındalığı boyutları için hesaplanan değerler sırasıyla .91 ve .86'dır.

İç tutarlılık anlamında güvenirlik değeri veren bir diğer katsayı olan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı değerlerinin boyutlar için .80'den yüksek olması, bu boyutlardan elde edilen puanların yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999). Bu durumda ölçekte yer alan maddeler benzer yapıyı (çocukların motor becerilerini) ölçmektedir.

4.4. Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Betimsel Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerlere Tablo 21'de yer verilmiştir.

Tablo 21. Çocukların OYMBDÖ Toplam ve Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, En Düşük ve En Yüksek Değerler

	Ortalama	Standart Sapma	En düşük	En yüksek
İnce Motor Beceriler	25,63	5,40	10	32
Beden Farkındalığı	26,48	4,42	17	32
OYMBDÖ Toplam	52,12	9,00	30	64

Ölçekten alınabilecek maksimum puanlar OYMBDÖ toplam için 64, ince motor beceriler alt testi için 32 ve beden farkındalığı alt testi için 32'dir. Çocukların toplam ve boyutlara ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, yüksek düzeyde bir performans sergiledikleri söylenebilir. Buna göre araştırmaya katılan çocukların okuma yazma süreci için gerekli olan ince motor becerileri ve sınıf içindeki beden farkındalıklarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 22. Çocukların Yaşlarının OYMBDÖ Toplam ve Boyutları Üzerine Etkisine İlişkin t Testi Sonuçlar

	Yaş (Ay olarak)	n	Ortalama	Standart sapma	T	p
İnce motor	60-72	85	22,56	5,44	-4,540	,000
	73-84	283	25,66	5,55		
Beden farkındalığı	60-72	85	24,50	5,08	-3,123	,002
	73-84	283	26,37	4,76		
OYMBDÖ toplam	60-72	85	79,74	15,67	-4,110	,000
	73-84	283	87,20	14,37		

Tablo 22 incelendiğinde, çocukların yaşlarının ince motor beceriler, beden farkındalığı boyutları ile OYMBDÖ toplam puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Buna göre 73-84 aylık çocukların okuma yazmaya yönelik motor becerileri ortalama puanlarının 60-72 aylık çocukların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 23. Çocukların Yaşlarının OYMBDÖ Toplam ve Boyutları Üzerine Etkisine İlişkin t Testi Sonuçlar

	Okul öncesi eğitim alma durumu	N	Ortalama	Standart sapma	t	P
İnce motor	Aldı	244	26,15	5,14	5,980	,000
	Almadı	124	22,58	5,93		
Beden farkındalığı	Aldı		26,84	4,43	5,098	,000
	Almadı		24,17	5,28		
OYMBDÖ toplam	Aldı		88,48	13,61	5,590	,000
	Almadı		79,59	15,88		

Tablo 23 incelendiğinde, çocukların okul öncesi eğitimi alma durumunun ince motor beceriler, beden farkındalığı boyutları ile OYMBDÖ toplam puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Buna göre okul öncesi eğitimi alan çocukların çocukların okuma yazmaya yönelik motor becerileri ortalama puanlarının okul öncesi eğitimi almayan çocukların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OYMBDÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dair yapılan analizlerden elde edilen bulgulara ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

OYMBDÖ'nin dil geçerliliğine ilişkin bulgulara dayanarak, alanında uzman kişilerin çevirilerindeki tutarlılığına bakılarak, ölçeğin dil geçerliliğini sağlandığı görülmüştür. Ölçeğin kapsam geçerliliği için uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda, maddelerde ifade ve kelime değişiklikleri yapıldıktan sonra, ölçeğin erken çocukluk döneminde motor becerileri değerlendirmeye ilişkin geçerli bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. OYMBDÖ'nin kapsam ve dil geçerliliği sağlandıktan sonra, yapılan uygulamalar sonucunda veriler toplanmış, verilerin analizi sonucunda ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Ölçeğin orijinalinin geliştirilme sürecinde araştırmacılar tarafından 40 maddelik bir deneme formu oluşturulmuş, bu form yaşları 5-9 arasında değişen 242 çocuğa uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin üç boyutlu bir yapı gösterdiği, son halinde toplam 19 maddenin yer aldığı belirlenmiştir. Ölçeğin orijinalinin boyutları İnce Motor Beceriler (8 madde), Şekiller ve Harfler (3 madde), Beden Farkındalığı (8 madde) şeklindedir. Ölçeğin Türk örnekleminde yapılan analizler sonucunda ise; iki boyutlu bir yapı gösterdiği bu boyutların var olan boyutların orijinaliyle örtüştüğü görülmüştür. Ölçeğin son halinde İnce Motor Beceriler (8 madde) ve Beden Farkındalığı (8 madde) boyutları olmak üzere toplam 16 madde yer almaktadır. Şekiller ve Harfler boyutunda yer alan maddelerin Türk örneklemdeki çocuklar için çalışmamıştır. Bu duruma çalışmanın ilkokulun ilk aylarında yapılmasının ve çocukların okul öncesi eğitim sürecinde harflere ilişkin alıştırma deneyimlerinin olmamasının etkisi olabileceği düşünülmektedir. Öyle ki, ölçeğin pilot uygulama sırasında öğretmenlerin söz konusu maddelerin yanına

açıklama olarak isim yazma vb. harf kopya etme çalışmaları için yeterli düzeyde harf bilgilerinin olmadığını belirttikleri görülmüştür.

Ölçeğin orijinalinin geliştirme sürecinde yazılan kırk maddeden; "*Kalemi doğru tutar.", "Elleriyle çalışırken çok yakından bakar.", "Güçsüz kol ve bacak kaslarına sahipmiş gibi görünür.", "Dengede ve dik durmakta zorlanır.", "İsmini kâğıtta doğru yere yazar."* (Ifade değişikliği yaparak kullanılan hali; *"Harfleri satır çizgisine hizalayarak düzgün bir şekilde yazar.")* maddeleri Amerika' da yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasında çocukların performanslarını açıklamazken, söz konusu maddelerin, korelasyonlarını hesaplanması sonucu elde edilen bulgularda, Türkiye'deki çocukların sınıf içi motor becerilerini ölçmek için uygun olduğu belirlenmiştir. Amerika'daki öğretmenlerin büyük bölümü bu becerileri çocuklarda gözlemlemediklerini belirtirken, Türk öğretmenlerin bu becerileri gözlemleme olanaklarının olduğu görülmüştür.

Amerika'da yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasının sonucunda geliştirilen ölçeğin 19 maddelik son halinde yer alan*, "Ayakkabılarının bağcıklarını bağlar.", "Sandalyede oturmakta güçlük çeker.", "Kitap ve materyalleri nazikçe kullanır.", "Silerken kâğıdı yırtar.", "Yazarken kâğıdı temiz tutmakta zorlanır."* maddeleri Türkiye'deki çocukların motor becerileri açıklamamıştır. Söz konusu maddelere verilen yanıtların normal dağılım göstermemesi ya da öğretmenlerin büyük bir bölümünün gözlemlemedim şeklinde yanıtlaması gibi nedenlerle maddeler analiz dışı bırakılmıştır.

Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin ölçüt geçerliliğinin değerlendirildiği analizler sonucunda, Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeğiboyutlarının çocukların motor gelişimlerini değerlendiren ÖDGG-4 değerlendirme aracı ile yüksek düzeyde ilişki gösterdiği görülmüştür. Cameron vd. (2012) çalışması da Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin ÖGDD-4 değerlendirme aracı ile benzer özellikleri ölçen NEPSY=A Developmental NEuro PSYchological Assessment ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur.

Ölçeğin Türk örnekleminde yordama geçerliliği çocukların sene sonundaki karne notları ile sınanmıştır. Buna göre, çocukların sene başındaki motor becerileri toplam ve boyut puanları ile Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik, Görsel sanatlar ve Müzik derslerine ilişkin sene sonu notları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir (Cohen, 1988).

Cameron vd. (2012) çalışmasında çocukların sınıf içi motor becerileri ile öğretmen gözlemine dayalı (ARS-Math) ve doğrudan ölçmeye dayalı (KeyMath) matematik performansları arasında anlamlıbir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların öğretmen gözlemine dayalı değerlendirilen matematik performanslarının %25'ini motor becerilerin açıkladığı belirlenmiştir. Çocukların doğrudan ölçülen matematik performanslarının ise %7'sini ince motor becerilerinin açıkladığı saptanmıştır.

Türk örnekleminde ise ince motor beceriler ve beden farkındalığına ilişkin becerilerin birlikte çocukların sene sonundaki matematik dersi karne notlarını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Kurulan modelde ince motor beceriler ve beden farkındalığı değişkenlerinin çocukların sene sonu matematik dersi karne notlarının %47'sini açıkladığı belirlenmiştir (R= .69, R square= .47, p<.01). Standardize edilmiş beta katsayısı ve t değerleri incelendiğinde ise; ince motor becerilerde meydana gelen bir birimlik değişimin çocukların sene sonu matematik karne notlarında %8 lik bir değişime sebep olacağı saptanmıştır. Aynı analiz çocukların sene sonundaki Türkçe dersi karne notları üzerine de gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda kurulan modelde ince motor beceriler ve beden farkındalığı becerilerinin birlikte sene sonu Türkçe dersi karne notlarının %45'ini açıkladığı belirlenmiştir (R=.67, R square=.45, p<.01). Standardize edilmiş beta katsayısı ve t değerleri incelendiğinde ise; matematik karne notunda olduğu gibi Türkçe karne notunda da ince motor becerilerde meydana gelen bir birimlik değişimin çocukların sene sonu Türkçe karne notlarında %8 lik bir değişime sebep olacağı saptanmıştır. Son ve Meisels (2006) çalışmalarında bu çalışma ile benzer şekilde çocukların motor becerileri ve sene sonu akademik başarılarını değerlendirmiştir. Buna göre, çocukların görsel motor becerileri ve büyük motor becerilerinin okuma ve matematik başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır. Görsel motor beceriler ile matematik başarısı arasında .48, görsel motor beceriler ile okuma başarısı arasında .40, büyük motor beceriler ile matematik başarısı arasında .22, büyük motor beceriler ile okuma başarısı arasında .19 düzeyinde ilişkiler tespit edilmiştir. Wassenberg vd. (2005) 5-6 yaş grubu 378 çocukla yürüttükleri çalışmalarında, bilişsel ve motor gelişimleri arasında paralellikleri olduğunu ortaya koymuştur. Roebers ve Kauer (2009) çalışmasında da benzer şekilde bilişsel ve motor kontrol arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. 7 yaş grubunda toplam 112 çocukla yürütülen araştırma sonucunda yürütücü işlevler ile motor becerilerden bedensel esneklik arasında .29 düzeyinde ilişki olduğu ortaya konmuştur. Alan yazında okula hazır olmayı etkileyen faktörleri inceleyen

boylamsal çalışmalarda da motor becerilerin çocukların akademik başarısı ile ilişkisi yer bulmuştur. Örneğin; Grissmer vd. (2010), Duncanvd.'nin (2007) okula hazır olmayı etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmaya bir katkıda bulunarak okula hazır olmayı etkileyeceği düşünülen ince motor becerilerin çocukların okul başarılarını yordama düzeyini incelemiştir. Araştırmacılar ince motor beceriler ile dikkat becerisi ve çocukların genel bilgi düzeyinin ilerleyen yıllardaki matematik, okuma ve fen puanlarının güçlü birer yordayıcısı olduklarını belirlemiştir.

Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlilik analizleri doğrulayıcı faktör analizi ile tamamlanmıştır. Analiz sonuçları ölçeğin iki boyut ve 16 maddeden oluşan son halinin Türk örnekleminde çocukların okuma yazmaya yönelik motor becerilerini değerlendirmek için geçerli olduğunu göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlılığının ortaya konmasına ilişkin analizler sonucunda ise; madde toplam-madde kalan korelasyonu, madde ayırtedicilik, iki yarı güvenirlik katsayıları değerlerinin istenen düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber ölçeğin toplamı için hesaplanan cronbachalpha güvenirlik katsayısı.92'dir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin cronbach alfa güvenirlik katsayıları İnce Motor Beceriler boyutu için .92, Beden Farkındalığı boyutu için .88'dir. Tüm iç tutarlılık değerleri göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin Türk örneklemindeki çocuklarınokuma yazmaya yönelik motor becerilerini değerlendirmek için güvenilir bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceği ortaya konmuştur (Büyüköztürk, 2011).

Ölçeğe ilişkin betimsel analizler sonucunda, çocukların ölçeğin toplamı ve boyutlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, yüksek düzeyde bir performans sergiledikleri görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan çocukların okuma yazma süreci için gerekli olan ince motor becerileri ve sınıf içindeki beden farkındalıklarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Cameron vd. (2012) ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında 227 çocuktan oluşan örneklemlerinde çocukların tüm boyutlardaki becerilerin ortalamasının ölçekte 3 ile ifade edilen "sıklıkla" düzeyine denk geldiğini ifade etmiştir. Türk örnekleminde maddelerin puan ortalamalarına baktığımızda çocukların sınıf içi motor becerileri kapsamında değerlendirilen becerileri ortalama 3,08 ile sıklıkla gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. En düşük puan ortalamasına sahip beceri 2,80 ile '*Çizimi çok iyidir'* dir. Çocukların çizim becerilerinin düşük düzeyde olmasına neden olarak, ilkokula başlamadan önceki yıllarda yazı araçları ile yeteri kadar deneyim yaşamamış olması, gelişimine uygun

yazı araçlarıyla karşılaşmamış olmasından kaynaklanabilir. Örneklemi oluşturan çocukların %33.7'si okul öncesi eğitimi almadığı göz önünde bulundurulduğunda evde bu konudaki desteğin yeterli olmadığı söylenebilir. Öyle ki, t testi sonuçları okul öncesi eğitimi alma durumunun çocukların çizim becerisinde anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymuştur ($t366=4,650$, $p<.05$). Bir diğer neden, çocuğun evdeki yetişkinler tarafından çizim yapma konusunda teşvik edilmemesi olabilir. Pek çok araştırma çocuklar okula başlamadan önce okula hazır olması kapsamında ele alınan becerilerin gelişiminde evde sunulan desteğin kritik rol oynadığını ortaya koymuştur (Bennett, Weigel veMartin, 2002; Blevins-Kneabe, Berghout, Musun, Eddy veJons, 2000; LeFevre vd.,2009; Huntsinger, Jose ve Luo, 2016). En yüksek puan ortalamasına sahip beceri ise 3,77 ile '*Dengede ve dik durmakta zorlanır*.' dır. Bu bulguya neden olarak çocukların ilkokula başlamadan önce bu becerilerini destekleyecek fiziksel aktiviteler yapabilme fırsatı bulmaları gösterilebilir. Evde ve/veya okul öncesi eğitimi kurumunda çocuklar dengede durmalarını gerektiren hareket etkinliklerine, oyunlara katılmış olabilir. Çeşitli araştırmalar hareket etkinliklerine katılmalarının çocukların bedensel farkındalıkları üzerinde etkili olduğunun altını çizmektedir (Vidoni ve Ignico, 2012; Bar-Haim ve Bart, 2006; Özbar, 2007; Günebakan vd. 2009). Çocukların yaşlarının ve okul öncesi eğitim alma durumlarının okuma yazmaya yönelik motor beceriler üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Buna göre yaşları büyük olan çocuklar küçük olan çocuklara göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Bu bulgunun çocukların fiziksel performanslarının yaşları ile paralel şekilde gelişim göstermesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber yaşları büyük olan çocukların ince motor becerileri ve bedensel farkındalıklarını destekleyen fırsatlarla daha fazla karşılaşmış olmaları neden olarak gösterilebilir. Çeşitli araştırmalar bu bulguyu desteklemektedir (Gülaç, 2014; Sevimay, 1986; Williams vd., 2008). Ayrıca okuma yazmaya yönelik motor beceri puanlarının okul öncesi eğitimi alan çocukların lehine olduğu görülmüştür. Bu bulguya neden olarak okul öncesi eğitimi programında okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, hareket etkinlikleri, sanat, oyun etkinliği gibi etkinlik türlerinin ve öz bakım becerilerine ilişkin uygulamaların yer alması gösterilebilir. Bu uygulamalar aracılığıyla çocukların ince motor becerileri ve beden farkındalıklarını desteklemeye yönelik çalışmalar yapılmış olabilir. Lokumcu Tozar (2011) okul öncesi eğitimi alan çocukların büyük ve küçük kas becerilerine ilişkin performanslarının okul öncesi eğitimi almayan çocuklara kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Türk örneklemindeki çocukların okuma yazma süreci için gerekli olan motor becerilerini değerlendirmek amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapıldığı bu araştırmanın sonucunda;

Dil, kapsam, yapı, ölçüt ve yordama geçerliliğine ilişkin sonuçlar, ölçeğin Türk çocuklarının okuma yazmaya yönelik motor becerilerini değerlendirmede geçerli bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Güvenirliğin ortaya konulması amacıyla hesaplanan iç tutarlılık değerlerinin istenilen düzeyde olması ölçeğin Türk çocuklarının motor becerilerini değerlendirmede güvenilir bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Motor becerilerin okuma yazmasürecinde sahip olunması beklenen beceriler olmasından hareketle, ilkokul öğretmenlerine çocukların ilkokula başladığı ilk aylarda ince motor becerileri ve bedensel farkındalıklarına ilişkin ön değerlendirme yapmaları önerilebilir. Böylece ön değerlendirme sonucunda, çocukların okuma yazma sürecine motor beceriler açısından ne düzeyde hazır olduklarını tespit edebilir. Bunun sonucunda çocuklara bireysel destek sunarak okuma yazma sürecinde potansiyellerini en yüksek düzeyde gösterebilmeleri sağlanabilir. Öğretmenler çocukların motor becerilerine ilişkin değerlendirmelerini ailelerle paylaşabilir, evde bu becerilerin desteklenmesi konusunda ailelere önerilerde bulunabilir.

Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin yordama geçerliliğine ilişkin sonuçlardan hareketle, çocukların ileriki yıllardaki akademik başarısının takip edildiği boylamsal çalışmalar yapılabilir. Motor beceriler okula hazır olmanın bir boyutu olarak düşünülerek yeni araştırmalar planlanabilir.

Ölçeğin betimsel analizleri sonucunda çocukların ince motor becerileri, beden farkındalıkları ve toplam puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, becerilerin ortalamaları ayrı ayrı incelendiğinde ortalaması en düşük üç becerinin "Makasla kesmede iyidir", "Harfleri farklı boyutlarda yazar" ve "Çizimi iyidir" olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine ve okul öncesi dönemde çocuğu olan ailelere çocuklarına yazı araçlarını kullanmaya yönelik daha fazla fırsat sunmaları önerilebilir. Araştırmacılara çocukların özellikle ince motor becerilerini desteklemeye yönelik müdahale programları hazırlamaları önerilebilir.

Yaşın okuma yazmaya yönelik motor beceriler üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı sonucundan hareketle, çocukların ilkokula başlamadan önce mutlaka objektif değerlendirme araçları ile motor becerilerinin değerlendirilmesi önerilebilir. 60-72 aylık çocukların 73-84 aylık çocuklara kıyasla ince motor beceriler ve beden farkındalığındaki yetersizlikleri ilkokuldaki akademik başarılarında olumsuz rol oynayabilir. Okul öncesi eğitimi alma durumunun çocuklarınokuma yazmaya yönelik motor becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Okul öncesi eğitimin ilkokula hazır olmadaki önemli rolünü ailelere aktaran bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarını bu eğitim süreci içine dahil etmeleri konusunda teşvik edilmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

Ağlamış, C. E. (2014). Motor Gelişimi Etkileyen Faktörler. D. S. Özer ve A. Aktop (Ed.), *Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler-Çocuklar-Ergenler-Yetişkinler* (s. 64-86). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

AlakoçPirpir, D. (2011). *Anne Eğitim Programının 5–6 Yaş Çocuklarının Temel Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeyine Etkisinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Altınkök, M., Vazgeçer, E. & Ölçücü, B. (2013). Temel Motor Hareketlerin Geliştirilmesini İçeren Beden Eğitimi Program Tasarısının 5–6 Yaş Çocukların Temel Motor Hareketlerinin Gelişimine Etkisinin Araştırılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 1 (1),* 74-87.

Anlar, B. & Yalaz, K. (1996). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi Türk Çocuklarına Uyarlaması ve Standardizasyonu.* Hacettepe Çocuk Nörolojisi Gelişimsel Tıp Araştırmaları Grubu, Ankara.

Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2001). *Okul Öncesi Eğitim.* İstanbul: Ya-pa yayınları.

Aral, N., Kandır A. & Can Yaşar, M. (2003). *Okul Öncesi Eğitim (İkinci Baskı).* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Arık, A. (1990). *Yaratıcılık*. Ankara: Metropol Matbaası.

Avşar, S., İbiş, S. & Aktuğ, Z. B. (2017). 6-7 Yaş Grubu Erkek Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Temel Motor Beceriler Arasındaki Farkın İncelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 8(2),* 145-153.

Bar-Haim, Y. &Bart, O. (2006). Motor Functionand Social Participation in Kindergarten Children. *Social Development, 15(2),* 296-310.

Barnett, L. M., Hinkley, T., Okely, A. D. &Salmon, J. (2013). Child, Family and Environmental Correlates of Children's Motor Skill Proficiency. *Journal of Science and Medicine in Sport, 16 (4),* 332-336.

Barros, K. M. F. T., Fragoso, A. G. C., Oliveira, A. L. B., Filho, J. E. C. & Castro, R. M. (2003). Do Environmental Influences Alter Motor Abilities Acquisition? *Arq Neuropsiquiatr, 61(2-A),* 170-175.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Bayley, N. (1935). The Development of Motor Abilities During the First Three Years. *Monographsof the Society for the Research in Child Development*, 1, 1-26.

Beery-Buktenica, K. E. (1968). Form Reproduction As A Function Of Complexity. *Perceptual And Motor Skills, 26(1),* 219-222.

Begüm, N. N. (2007). *Effect of parent involvement on math and reading achievement of young children: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study*. Unpublished Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, USA.

Bencik Kangal, S. (2014). Okul Öncesi Dönemde Değerlendirme Tanım ve Yöntemleri. P. Bayhan (Ed.), *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 7 [Okul Öncesi Dönemde Alternatif Değerlendirme]* (s.353-364) içinde. Ankara: Hedef CS.

Bennett, K.K., Weigel, D.J. & Martin, S.S. (2002). Children'sAcquisition of EarlyLiteracySkills: Examining Family Contributions. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 295-317.

Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve Çocuklar-Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa.* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel.

Bilir, A. (2005). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 38(1),* 87-100.

Bredenkamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar.* Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition. (İnan, H. Z. & İnan, T, Çev.). Ankara: Nobel.

Bronfenbrenner, U. (1976). *TheEcologyof Human Development:* History and Perspectives. Psychologia Wychowawcza.

Blevins- Knabe, B., Berghout, A. A., Musun- Miller, L., Eddy, A. & Jones, R. M. (2000). Family Home Care Providers' and Parents' Beliefs and Practices Concerning Mathematics with Young Children. *Early Child Development and Care, 165,* 41-58.

Bruininks, R.H. (1978). *Manual: Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency.*American Guidance Service, Minnesota, USA, pp.153.

Boz, M. (2011). *5-6 Yaş Grubu Çocuklara Uygulanan Temel Hareket Eğitim Programının Hareket Becerilerinin Gelişimine Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Budak, Y., Gençtanırım Kurt, D. & Kula, S. (2018). Bilişsel Gelişimde Farklı Bir Görüş Geliştiren HenriWallonve Jean Piaget'nin Görüşlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi.*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48). 415-436.

Buldu, M. (2017). Çocuk Gelişim Kuramları. B. Akman (Çev. Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim [Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı]* (s. 34-63) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cameron, C. E., Chen, W. B., Blodgett, J., Cottone, E. A., Mashburn, A. J., Brock, L. L. &Grissmer, D. (2012). Preliminary Validation of the Motor SkillsRatingScale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30(6), 555*–566.

Chibucos, T. R., Leite, R. W., &Weis, D. L. (2005). *Readings in Family Theory*. SAGE PubliciationsInc., USA.

Cinkılıç, H. (2009). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi.*Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Crawford, M. J. &Weber, B. (2017). *Her Gün Erken Müdahale [Küçük Çocuklar ve Ailelerine Yönelik Günlük Rutinlere Yerleştirilmiş Etkinlikler]*. (Ö. G. Kahraman, Ş. Ceylan & M. Yıldız Bıçakçı Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis fortheBehavioralSciences (2nd ed.).* Hillsdale, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates, Publishers.

Cook, J. R., &Kilmer, R. P. (2010). Defining The Scope Of Systems Of Care: An Ecological Perspective. *Evaluation and Program Planning*, 33(1), 18-20.

Çataloluk, C. (1994). *Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması.*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelebi, B. (2010). *Hareket Eğitiminin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki 5 – 6 Yaş Grubu Çocuklarda Fiziksel ve Motor Gelişime Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, A. (2010). Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Akran Zorbalığının İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17 (3),* 149-162.

Dursun, M. Z. (2003). *Temel Becerileri İçeren Özel Beden Eğitimi Program Tasarısının Okulöncesi 6 Yaş Çocukların Motor Beceri Erişileri Üzerine Etkisi.* Yayınlanmamış Bilim Uzmanlık Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elibol, F. (2014). Alternatif Değerlendirme ve Çeşitleri. P. Bayhan (Ed.), *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 7 [Okul Öncesi Dönemde Alternatif Değerlendirme]* (s.365-382) içinde. Ankara: Hedef CS.

Ercan, Z. G. & Aral, N. (2011). Anasınıfı Çocuklarının Görsel-Motor Koordinasyon Gelişimine Görsel Algı Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(3),* 443-466.

Ertürk Kara, H. G. (2015-2017*). Okul öncesi Dönemdeki Çocukların İlkokula Hazır Olma Durumlarının İncelenmesi, DIAL 4 Ölçme Aracının Türkiye'ye Uyarlanma Çalışması.* Aksaray Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi.

Espenchade, S. A. &Eckert, M. H. (1980). *Motor Development.* A Bell. HavelCampany U.S.A.

Eynur, A. (2013). *Kütahya İli Merkez İlçesi Okul Öncesi Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Kaba Motor Beceri Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Fazlıoğlu, Y. (2014). Çocuklarda Fiziksel Gelişim. D. S. Özer ve A. Aktop (Ed.), *Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler-Çocuklar-Ergenler-Yetişkinler* (s. 249-265) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Frankenburg, W. K. &Dodds, J. B. (1990). *The Denver DevelopmentalScreening Test II.* CO: Denver DevelopmentalMaterials.

Gallahue, D. L. (1982a). Understanding motor development in children. Boston, MA: John Wiley&Sons, Inc.

Gallahue, D. L. (1982b). Assessing motor development in youngchildren. Studies in Educational Evaluation, 8(3), 247-252.

Gallahue, D. L., Ozmun, J.C. &Goodway, J. D. (2014). *Motor Gelişimi Anlamak.* (D. S. Özer & A. Aktop, Çev.). Ankara: Nobel.

Gesell, A. (1928). *Infacyand Human Growth.* New York: Macmillan.

Gesell, A. (1940). *The First FiveYears of Life.*Harper. BrothersPublishers. London.

Gesell, A. (1954). *The Ontogenesis of İnfant Behavior*. In L. Carmichael (Ed.), Manual Of Child Psychology. New York: Wiley.

Gesell, A. &Thompson, H. (1934). *InfantsBehavior: Its Genesis and Growth.* New York: McGraw-Hill.

Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M. &Steele, J. S. (2010). Fine Motor SkillsandEarlyComprehension of the World: Two New School Readiness Indicators. *Developmental Psychology, 46(5),* 1008–1017.

Gül, Ö. (2012). *Oyun ve Hareket Temelli Büyük Kas Beceri Eğitim Programlarının 4-5 Yaş Çocukların Büyük Kas Becerilerine Etkisinin Karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Güler, T. (2012). Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş. İ.H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (s.460-478). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Günebakan, T., Saygın, Ö., Gelen, E. & Karacabey, K. (2009). 3-4 Yaş Grubu Çocuklarda 8 Haftalık Hareket Eğitiminin Motor Performanslarına Etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy* Sports Sciences, *4(4),* 266-272.

Gülaç, M. (2014). *Anaokuluna Giden 3-5 Yaş Grubu Çocukların Temel Motor Beceri Düzeylerinin Araştırılması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Harris, J. A. &Sipay, R. (1977). *How To İncrease Reading Ability.* New York: Davit McKay Company Inc.

Hildreth, G. H. &Griffiths, N. L. (1949). Review of Metropolitan Readiness Tests. *Journal of Consulting Psychology, 13(4),* 311.

Huntsinger, C. S., Jose, P. E. & Luo, Z. (2016). Parental Facilitation of Early Mathematics and Reading Skillsand Knowledge Through Encouragement of Home-Based Activities. *Early Childhood Research Qarterly, 37(1),* 15.

İnan, M. (1996). *6-12 Yaş Grubu Normal Çocukların 'Lincoln Oseretzky Motor Gelişim Testi' Ne Göre Psikomotor Yeteneklerinin Araştırılması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İnan, M. (2004). *3-9 Yaş Çocukları İçin Uygulamalı Hareket Eğitimi Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Kahramanoğlu, R., Tiryaki E. N. & Canpolat, M. (2014). İlkokula Yeni Başlayan 60-66 Ay Grubu Öğrencilerin Okula Hazır Oluşları Üzerine İnceleme. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (3),* 1065-1080.

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kephart, C. N. &Godfrey, B. B. (1973). *Movement Patterns and Motor Education*. PrenticeHall, Inc. New Jersey.

Kerkez, F. (2004). Geliştirilmiş Oyun Egzersiz Programının Anaokulu Çocuklarında Lokomotor Becerilere Etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi, 15(2),* 76-90.

Kerkez, F. (2006). *Oyun ve Egzersizin Yuva ve Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Fiziksel ve Motor Gelişime Etkisinin Araştırılması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Kırıcı, H.M. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki 4-6 Yaş Grubu Çocuklarda 8 Haftalık Hareket Eğitiminin Motor Performanslarına Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Kılıç, Z., Uyanık Balat, G. &Çağlak Sarı, S. (2017). CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün (CMSP) 4 ve 5 Yaş Çocuklarına Yönelik Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3 (3),* 129-142.

Kırca, M. A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kiernan, G., Axford, N., Little, M., Murphy, C., Greene, S., &Gormley, M. (2008). The School Readiness of Children Living in a Disadvantaged Area in Ireland. *Journal of Early Childhood Research, 6(2),* 119–144.

Kline, R. B. (2005). *Principles And Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

Lee, M. A. (1980). Childhood Rearing Practices and Motor Performance of Black and White Children. *Researche Quarterly for Exercise and Sport.*Vol. 51, No. 3, 497-500.

Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu ve Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sonuçları.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kutluca Canbulat, A. N. & Tuncel, M. (2012). Birinci Sınıf Öğretimine Bütünsel Yaklaşım ve Öğretimde Bireyselleştirme Çalışmaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(1),* 31-60.

Lokumcu Tozar, S. B. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarındaki Farklılıklar ve Çözüm Önerileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Mardel, C. & Goldenberg, D. S. (2011). *Developmental Indicators for the Assessment of Learning- Fourth Edition (DIAL-4),* Bloomington, MN: Pearson.

Mcafee, O. &Leong, D. J. (2012). Değerlendirme Süreç ve Sonuçlarının İletişimi ve İş Birliği İçinde Kullanımı. B. Ekinci Palut (Çev. Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Öğrenmenin Desteklenmesi* (s. 193- 211) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

McGraw, M. B. (1935). *Growth: A Study of Johnny and Jimmy.* New York: Appleton-Century.

McGraw, M. B. (1940). Neural Maturation as Exemplified in Achievement of Bladder Control. *TheJournal of Pediatrics,* 16, 580-590.

MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Milne, C., Seefeldt, V. & Reusclein, P. (1976). *ReationshipBetween Age, Sex, Raceand Motor Performance in Young Children.* Recearch Quarterly. Vol. 47, No. 4, 726-730.

Mertler, C. A. And Vannatta, R. A. (2005). *Advanced And Multi Variate Statistical Methods: Practical Application And İnterpretation*. CA: Pyrczak Publishing.

Mindes, G. (2007). *Assesing Your Children* (3. Baskı). New Jersey: Pearson Education.

Morano, M., Colella, D. & Caroli, M. (2011). Gross Motor Skill Performance in a Sample of Overweight and Non-Overweight Preschool Children. *International Journal of Pediatric Obesity, 6(S2),* 42–46.

Morris, M. A., Atwater, E. A., Williams, J. M. &Wilmore, H. J. (1980). *Motor Performance and Antropometric Screening Measurements for Preschool Age Children*. A.M. Morris (Ed.), Motor Development: Theory into Practice, Managroph, 3.

Morris, A. M., Williams, J. M., Atwater, A. E. &Wilmore, J. H. (1982). Age and Sex Differences in Motor Performance of 3 through 6 Year Old Children. *Research Quarterly For Exercise And Sport,53 (3),* 214-221.

Mülazımoğlu Ballı, Ö. (2006). *Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testinin Geçerlik, Güvenirlik Çalışması ve Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklara Uygulanan Cimnastik Eğitim*

Programının Motor Gelişime Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Müniroğlu, S. (1995). *Anaokullarına Devam Eden 4-5 Yaş Çocukların Motor Gelişimlerine Etki Eden Faktörler Üzerine Bir İnceleme.* Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

LeFevre, J.-A., Skwarchuk, S.-L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement,* 41(2), 55-66.

Obalar, S. & Ada, S. (2010). Ekolojik Bakış Açısı ve Sosyal Kapital Kuram Çerçevesinde Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 141 – 168.

Oktay, A. (1980). Metropolitan Readiness Testinin İstanbul'da Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevrelerdeki 5–6 Yaş Çocuklarına Uygulanması, *Pedagoji Dergisi,* 1, 119–138.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları.* İstanbul: Epilson.

Oktay, A. (2010). *Okulöncesi Eğitim ve İlköğretimin Çocuğun Yaşamındaki Yeri Ve Önemi.* A. Oktay (Ed.). İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları. (1. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Oktay, A. & Unutkan, Ö. P. (2003). *Aile Katılımı. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Oliveira, G. E., Magalhaes, L. C. & Salmela, L. F. T. (2011). Relationship Between Very Low Birth Weight, Environmental Factors, and Motor and Cognitive Development of Children of 5 And 6 Years Old. *Rev Bras Fisioter, São Carlos, 15(2),* 138-145.

Öz, A. (2014). Temel Hareket Gelişimi: Yer Değiştirme Becerileri. D. S. Özer ve A. Aktop (Ed.), *Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler-Çocuklar-Ergenler-Yetişkinler* (s. 222-248) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Öz, A. & Kaya, Ö. (2014). Temel Hareket Gelişimi: Manipülasyon Becerileri. D. S. Özer ve A. Aktop (Ed.), *Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler-Çocuklar-Ergenler-Yetişkinler* (s. 185-221) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özbar, N. (2007). *Hareket Eğitimi Programının 4–6 Yaş Grubu Çocuklarda Motor Beceri ve Vücut Kompozisyonu Üzerine Etkisinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özcan, E. (2014). *Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Okul Olgunluğu Düzeylerinin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine Olan Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özçelebi, B. (2008). *5-6 Yaş Grubu Piyano Eğitimi Gören ve Piyano Eğitimi Görmeyen Çocukların Motor Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi I (2.Baskı).* Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdemir, K. (2014). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazı Özelliklerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Özdenk, Ç. (2007). *6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Psikomotor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Özenç, E. G. & Doğan, M. C. (2014). Ekolojik Kurama Dayalı İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Ölçeği'nin (EKDİOYÖ) Geliştirilmesi ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(6),* 2239-2258.

Özer, D. S. & Özer K. (2014). *Çocuklarda Motor Gelişim (8. Baskı).* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özer, D. S., Aktop, A. (2014). Motor Gelişimi Anlama: Genel Bakış. D. S. Özer ve A. Aktop (Ed.), *Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler-Çocuklar-Ergenler-Yetişkinler* (s. 2-22) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Öztürk, M. A. (2014). Motor Gelişim: Kuramsal Model. D. S. Özer ve A. Aktop (Ed.), *Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler-Çocuklar-Ergenler-Yetişkinler* (s. 46-53) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Piaget, J. (1936). *Origins of İntelligence in the Child*. London: Routledge&Kegan Paul.

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Pres.

Pianta, R. C. (2003). Commentary: Implementation, SustainabilityandScalingUp in School Contexts: Can School Psychology Make The Shift?. *School Psychology Review*, 32(3), 331-336.

Robinson, L. E. (2010). The relationship between perceived physical competence and fundamental motor skills in preschoolchildren. *Child Care Healthand Development, 37(4),* 589–596.

Roebers, C. M. & Kauer, M. (2009). Motor and Cognitive Control in a Normative Sample Of 7-Year-Olds. *Developmental Science, 12(1),* 175–181.

Rule, A. C. & Stewart, R. A. (2002). Effects of Practical Life Materials on Kindergartners' Fine Motor Skills. *Early Childhood Education Journal, 30(1),* 9-13.

Santrock, J. W. (2012). *Yaşam Boyu Gelişim.* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.

Savaşır, I., Sezgin, N., ve Erol, N. (1994). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri El Kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Birliği.

Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 21-30.

Sevimay, D. (1986). *Okulöncesi Çağı Çocuklarının Motor Performanslarının İncelenmesi.* Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Shirley, M. M. (1931). *The First TwoYears: A Study of Twenty-FiveBabies: Vol 1: Postural and Lokomotor Development*. Mineapolis, MN: University of Minnesota Press.

Skeete, T. D. (2006). *School Readiness And Assessment Of Young Children: Implications For Policy And Practice. Doctor Of Education in Educational Leadership,* The University of Texas At San Antonio.

Sloan, W. (1955). The Lincoln-Oseretsky Motor Development Scale. Genetic Psychology Monographs, 51, 183-252.

Snow, C. E. & Van Hemel, S. B. (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What, and How*. Washington, DC: The National Academies Press.

Son, S. H. & Meisels, S. J. (2006). The Relationship of Young Children's Motor Skills to Later School Achievement. *Merrıll-Palmer Quarterly, 52(4),* 755-778.

Şahin, S. (2014). Okul Öncesi Dönemde Motor Gelişim. F. Turan & A. İ. Yükselen (Ed.). *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim [Çocuk Gelişimi 2 Okul Öncesi Dönemde Gelişim]* (s. 225-238). Ankara: Hedef CS.

Şeker, K. N. (2015). *Kırsal Bölgede Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Çocukları ile Montessori Eğitimi Alan 5 Yaş Çocukların Motor Becerilerinin Karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şen, M. (2004). *Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Çocukların Motor Gelişimlerine Beden Eğitimi Çalışmalarının Etkisinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şentürk, U., Yılmaz, A. &Gönener, U. (2015). Okul Öncesi Dönemde Motor Gelişime Yönelik Hareket Eğitimi ve Oyun Çalışmalarının İçerik Analizi. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi,10 (2),* 4-12.

Şirinkan, A. &Şirinkan Ş. Ö. (2011). Eğitsel Oyunların 5-6 Yaş Grubu Öğrencilerin Kaba Motor Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi (Erzurum İli Örneği). *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 6(1),* 760-764.

Tabachnick, B. G. &Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston, MA: Allyn&Bacon, Inc.

Taşkın, N. (2014). *İlkokula Hazır Olma.* F. Turan ve A. İpek (Ed.). Çocuk gelişimi II içinde, Ankara: Hedef Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Temel F., Ersoy Ö., Avcı N. & Turla A. (2004). *Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı.* Ankara: RekmayLtd.Şti.

Tepeli, K. (2007). *Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BÜKBÖT)'nin Türkiye Standardizasyonu.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Toran, M. (2011). *Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tunçeli, H. İ. & Zembat, R. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3 (3),* 01-12.

Tüfekçioğlu, E. (2002). *4-6 Yaş Çocuklarında Algısal Motor Gelişim Programlarının Denge ve Çabukluk Üzerine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ulrich, D.A. (1985). *Test of Gross Motor Development.*Austin, TX:Pro-Ed.

Ulutaş, A. (2011). *Okul Öncesi Dönemde (6 Yaş) Belli Başlı Oyunların Çocukların Psikomotor Gelişimine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Ülkü, Ü. B. (2007). *Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ünal Gürocak, S. (2007). *Anasınıfına Devam Eden 60–72 Ay Çocukların Dil Gelişimi ve İnce Motor Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Venetsanou, F. & Kambas, A. (2009). Environmental Factors Affecting Preschoolers' Motor Development. *Early Childhood Educ J, 37,* 319–327.

Vidoni, C. &Ignico, A. (2011) Promoting Physical Activity During Early Childhood. *Early Child Development and Care, 181(9),* 1261-1269.

Wassenberg, R., Feron, F. J. M., Kessels, A. G. H., Hendriksen, J. G. M., Kalff, A. C., Kroes, M., Hurks, P. P. M., Beeren, M., Jolles, J. &Vles, J. S. H. (2005). Relation Between Cognitive and Motor Performance in 5- to 6-Year-Old Children: Results From a Large-Scale Cross-Sectional Study. *Child Development, 76(5),* 1092 – 1103.

Williams, G.H., Pfeiffer, A.K., O'Neill, R.J., Dowda, M., Mcıver, L.K. (2008). Motor Skill Performance and Physical Activity in Preschool Children. *Obesity,* 16, 1421-1426.

Wright, C., Diener, M. & Kay, S. C. (2000). School Readiness Of Low-İncome Children at Risk for School Failure. *Journal of Children&Poverty, 6(2),* 99–117.

Yalçın, H. (2010). *Çocuk Gelişimi (Birinci Basım)*. Ankara. Nobel.

Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.

Yarımkaya, E. & Ulucan, H. (2015). Çocuklarda Hareket Eğitimi Programının Motor Gelişim Üzerine Etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports &ScienceEducation, 4(1),* 37-48.

Yazıcı, Z. (2002). Okul Öncesi Eğitiminin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 155.*

Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. İstanbul: Remzi.

Yıldız, M., Açan, M., Berber, V., Bulut, S. &Zalimhan, R. (2015). İlkokul Öğrencilerinin Yazma Sürecindeki Ergonomik Tercihleri: Kalem Tutma, El Tercihi, Oturuş ve Kâğıt Pozisyonu. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 40, 61-71.

Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planlı Yazma Modelinin Önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(19), 321-330.

Yörükoğlu, A. (2004). Çocuk Ruh Sağlığı. İstanbul: Özgür Yayınları.

İnternet Kaynağı

http://www.algiozelegitim.com.tr/portage-erken-egitim-paketi-sertifika-programi-9-aralik-2007/).

EK.1

T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372-44-E.13238596 23/11/2016
Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: **a)** Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi
b)Aksaray Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 03.11.2016 tarihli ve 45333631/044-E.107598 sayılı yazısı.

İlgide kayıtlı yazıda belirtildiği üzere ; Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Bilim Dalı tezli yüksek lisans 142215401 numaralı öğrencisi Başak FİLİKÇİ, Yrd.Doç.Dr.Hatice Gözde ERTÜRK danışmanlığında yürütmekte olduğu; **"Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması"** konulu tezi ile ilgili anket çalışmasını Aksaray İl Merkezindeki ilkokullarda 20 birinci sınıf öğretmeni (400 çocuk) öğrencisi üzerinde yapmak istemektedir.

İlgi (a) genelgede "Araştırma önerisi ve veri toplama araçları Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olacak; millî ve manevi değerlere aykırı, kişilik haklarını ihlal eden; cinsiyet, din, dil, ırk gibi farklılıkları istismar eden, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslar arası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içeren, kişisel ve ailevi mahremiyeti ifşa eden soru, ifade, resim ve simgeler yer almayacaktır. Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşların reklâmını veya tanıtımını yapan ifade ve öğeler bulunmayacaktır." denilmektedir.

Bu nedenle; ilgi (b) yazıda anket çalışması yapmak istediği belirtilen Başak FİLİKÇİ'nin; **"Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması"** konulu tezi ile ilgili anket çalışmasını Aksaray İl Merkezindeki ilkokullarda 20 birinci sınıf öğretmeni (400 çocuk) üzerinde yapma isteği, ilgi (a) Genelge esasları dahilinde; eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak ve sorumluluk okul müdürlerinde olmak ve sonuç raporlarının yazılı ve dijital ortamda birer örneğini İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek koşuluyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
<...>
Kubilay ANT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Sanayi Mah. 2/E 90 Bul No:47 Ek Valilik 3 Nolu Hizmet Binası 68100-AKSARAY
Elektronik Ağ: http://aksaray.meb.gov.tr
e-posta: aksaraymem@meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için: H.YALÇIN
Tel: 0 (382) 213 68 40/130
Faks: 0 382 213 68 14

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0f90-8ac4-326e-b2c1-8060 kodu ile teyit edilebilir.