



Issn :1302-2040

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU  
ATATURK UNIVERSITY DEPARTMENT OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT SCIENCES

# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ

## Journal of Physical Education and Sport Sciences

Editör  
Editor Chief  
Prof.Dr. M. Sait KELEŞ

Editör Yardımcısı  
Editor Associate  
Yrd.Doç.Dr. Ahmet ŞİRİNKAN  
Yrd.Doç.Dr. Nurcan DEMİREL

Yayın Koordinatörü  
Publishing Coordinator  
Yrd.Doç.Dr. Yunus ÖZTAŞYONAR

- ◆ 3-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARA UYGULANAN BİREYSEL HAREKET EĞİTİM PROGRAMININ PSİKOMOTOR GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI  
PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 3-6 EFFECT OF APPLIED RESEARCH ON INDIVIDUAL TRAINING EDUCATION PROGRAMME  
Ş. Öykü ŞİRİNKAN, Ahmet ŞİRİNKAN
- ◆ BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİSEL VE MESLEKİ DEĞERLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ANALİZİ  
THE ANALYSIS OF THE OPINIONS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND TEACHER CANDIDATES ON PERSONAL AND PROFESSIONAL VALUES  
Kenan ŞEBİN, Uğur ABAKAY, Deniz ÖZTÜRK
- ◆ KÜTAHYA İLİ MERKEZ İLÇESİNDE OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİN KABA MOTOR BECERİ GELİŞİM DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ  
INVESTIGATION OF GROSS MOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN WHO EDUCATING IN PRESCHOOLS IN CENTER TOWN OF KÜTAHYA  
Aytül EYNUR, Baybars Recep EYNUR
- ◆ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ DÜZEYLERİNİN ARAŞTIRILMASI  
(Kastamonu-Atatürk ve İstanbul Üniversitesi Örneği)  
RESEARCHING THE MULTIPLE INTELLIGENCE LEVELS OF THE STUDENTS AT THE SCHOOLS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS  
(Kastamonu University, Atatürk University and İstanbul University)  
Emre Belli, Pelin Ustaoglu, Binnur Çelebi, Ali Gürbüz
- ◆ AÇIK ALAN YÖNETSEL GELİŞİM EĞİTİMİNİN KURUM ÇALIŞANLARININ ÖZ-ETKİLİLİK ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ  
THE EFFECT OF OUTDOOR MANAGEMENT DEVELOPMENT EDUCATION ON CORPORATIONS EMPLOYEES' PERCEPTION OF SELF-EFFICACY  
Güçlü ÖZEN
- ◆ OTİZMLİ BİREYLERİN FİZİKSEL AKTİVİTE PROGRAMLARINA KATILIM SEBEPLERİ VE BEKLENTİLERİNİN BİR SPOR KULÜBÜ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ  
ASSESSMENT ON REASONS BEHIND THE PARTICIPATION OF AUTISTIC PEOPLE IN PHYSICAL ACTIVITY PROGRAMS AND THEIR EXPECTATIONS WITH REGARDS TO A SPORTS CLUB  
Mustafa Yaşar ŞAHİN, Halil SAROL, Yusuf ALICI

# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ

Journal of Physical Education and Sport Sciences

CİLT / VOLUME: 15

SAYI NUMBER: 4

YIL / YEAR: 2013

ISSN:1302-2040

## EDİTÖR/EDITOR

Dr.M.Sait KELEŞ, Erzurum

## EDİTÖR YARDIMCISI/ASSOCIATE EDITOR

Dr. Ahmet ŞİRİNKAN, Erzurum

Dr. Nurcan DEMİREL, Erzurum

## YAYIN KOORDİNATÖRÜ/PUBLISHING COORDINATOR

Dr. Yunus ÖZTAŞYONAR, Erzurum

## İNGİLİZCE DANIŞMANLARI/ENGLISH CONSULTANTS

Dr. Mustafa GÜL, Erzurum

Dr. Sedat AKAR, Erzurum

Dr. Bülent GÜRBÜZ, Kırıkkale

## İSTATİSTİK DANIŞMANLARI/STATISTICAL CONSULTANTS

Dr. Başaran GENÇDOĞAN, Erzurum

Dr. Meltem Alkan MELİKOĞLU, Erzurum

## BİLİMSEL DANIŞMA KURULU / EDITORIAL BOARD

Dr. Caner AÇIKADA, Ankara  
Dr. Fatih AKÇAY, Erzurum  
Dr. Gül BALTACI, Ankara  
Dr. Şenol DANE, Ankara  
Dr. Gazanfer DOĞU, Bolu  
Dr. Güner EKENCİ, Ankara  
Dr. Mehmet GÜNAY, Ankara  
Dr. Özbay GÜVEN, Ankara  
Dr. Arslan KALKAVAN, Kütahya  
Dr. Suat KARAKÜÇÜK, Ankara  
Dr. Ahmet KIZILTUNÇ, Erzurum  
Dr. Osman İMAMOĞLU, Samsun  
Dr. Feza KORKUSUZ, Ankara  
Dr. Kazım ŞENEL, Erzurum  
Dr. Ömer ŞENEL, Ankara  
Dr. Kemal TAMER, Ankara  
Dr. Azmi YETİM, Ankara  
Dr. İbrahim YILDIRAN, Ankara  
Dr. Mehmet Akif ZİYAGİL, Amasya  
Dr. Erdal ZORBA, Ankara  
Dr. Hülya AŞÇI, Ankara  
Dr. Akın ERDAL, Erzurum  
Dr. İlhami GÜLÇİN, Erzurum  
Dr. Recep GÜRSOY, Erzurum  
Dr. Nevin Atalay GÜZEL, Ankara  
Dr. Ayşe Kin İŞLER, Ankara  
Dr. Saliha KARATAY, Erzurum  
Dr. Kadir YILDIRIM, Erzurum  
Dr. Sema ALAY, Ankara  
Dr. Velittin BALCI, Ankara

Dr. Şebnem CENGİZ, Şanlıurfa  
Dr. İbrahim CİCİOĞLU, Ankara  
Dr. Zafer ÇİMEN, Ankara  
Dr. Erkan ÇALIŞKAN, Erzurum  
Dr. Hüseyin EROĞLU, Erzurum  
Dr. Zinnur GEREK, Erzurum  
Dr. Murat KALDIRIMCI, Erzurum  
Dr. Dursun KATKAT, Erzurum  
Dr. Necip Fazıl KİŞHALI, Erzurum  
Dr. Hakan SUNAY, Ankara  
Dr. İlhan ŞEN, Erzurum  
Dr. Mehmet TUNÇKOL, Tokat  
Dr. Fatih YENEL, Ankara  
Dr. Ümit KARLI, Bolu  
Dr. H.Alper GÜNGÖRMÜŞ, Ağrı  
Dr. Önder ŞEMŞEK, Bolu  
Dr. Sümmani EKİCİ, Muğla  
Dr. Latif AYDOS, Ankara  
Dr. Yunus ÖZTAŞYONAR, Erzurum  
Dr. Fatih KIYICI, Erzurum  
Dr. Arzu GÜLBAHÇE, Erzurum  
Dr. A.Haktan SİVRİKAYA, Balıkesir  
Dr. Murat TAŞ, Ağrı  
Dr. Nurcan DEMİREL, Erzurum  
Dr. Murat AKYÜZ, Ağrı  
Dr. S. Erim ERHAN, Erzurum  
Dr. Deniz EKİNCİ, Samsun  
Dr. Orcan MIZRAK, Erzurum  
Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN, Ankara  
Dr. Recep CENGİZ, Şanlıurfa

# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ

Journal of Physical Education and Sport Sciences

---

## Amaç ve Kapsam

Beden eğitimi ve spor bilimleri dergisinin temel hedefi uluslar arası düzeyde nitelikli, sürekli ve beden eğitimi ve spor alanında periyodik olarak bilimsel açıdan en üst düzeyde orijinal araştırmaları yayınlamaktır. Bununla beraber spor bilimleri ile ilgili temel yenilikleri kapsayan derleme yazıları, olgu sunumları, beden eğitimi ve spor camiasının konular hakkındaki deneyimlerini ve eleştirilerini içeren mektuplar ile güncel mesleki konular da yayınlanır.

## Yayın Periyodu

Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun süreli yayın organı olup, bağımsız ve önyargısız hakemlik ilkesine dayanan bilimsel içerikli, yayın dili Türkçe olan, ulusal, periyodik bir dergidir. Mart, Haziran, Eylül ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 4 kez yayınlanır.

## Abone işlemleri

Dergiye abone olmak isteyen kişiler Beden eğitimi ve spor bilimleri dergisi iletişim adresine başvurmalıdır.

## Reklam işlemleri

Dergiye reklam vermek isteyen tüm kişi ve kurumların dergi iletişim adresine başvurmaları gerekmektedir

## Yazarlara bilgi

Yazarlara bilgi, dergi sayfalarında ve [www.atabesbd@atauni.edu.tr](http://www.atabesbd@atauni.edu.tr) web sayfasında yayınlanmaktadır.

## Yayın hakkı

Atatürk beden eğitimi ve spor bilimler dergisinde yayınlanan yazı, resim, şekil ve tablolar yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen herhangi bir nedenle basılamaz, çoğaltılamaz. Referans göstermek kaydıyla özetleme ve alıntı yapılabilir. Dergide yayınlanan yazı, şekil ve resimlerden yazarları, ilan ve reklamlardan firmaları sorumludur.

Yazışma Adresi / Correspondence Address

Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (atabesbd)

Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

25240 ERZURUM/ TÜRKİYE

Tel:(0442) 2312234 • Faks:(0442) 2360985

e-posta: [atabesbd@atauni.edu.tr](mailto:atabesbd@atauni.edu.tr)

Dizgi, Baskı

Mega ofset, Erzurum

# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ

## Journal of Physical Education and Sport Sciences

### YAZARLARA BİLGİ

#### Yayın Kuralları

Atatürk Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisine gönderilen yazılar, yayın ve bilim kurulu üyeleri tarafından kapsam ve düzen açısından uygun görülmelidir. Yayın kurulu yayın koşullarına uymayan yazıları yayınlamamak, düzeltmek üzere yazarına geri göndermek ve biçimce düzenlemek yetkisine sahiptir. Yazının özüne dokunmadan her türlü düzeltme ve kısaltmalar yapılabilir. Yayınlanmak üzere dergiye gönderildikten sonra yazarlardan hiçbiri, tüm yazarların yazılı izni olmadan yazar listesinden silinemez ve hiçbir isim yazar olarak eklenemez veya yazar sırası değiştirilemez. Tüm yazılar editör ve ilgili editör yardımcısı ile en az iki danışman hakem tarafından incelenir. Editör ofisi gerek gördüğünde makaleyi üçüncü bir hakeme gönderebilir.

Dergide basılacak yazılar başka herhangi bir yerde yayınlanmamış olmalıdır. Bilimsel toplantılarda tebliğ edilen çalışmalarda bilimsel toplantının yeri ve tarihi belirtilmelidir. Yazıların bilimsel sorumluluğu yazara ait olup yazıların içeriğinden ve kaynakların doğruluğundan yazarlar sorumludur. Eğer makalede daha önce yayınlamış; alıntı yazı, tablo, resim vb. varsa makale sahibi yayın hakkı sahibi ve yazarlardan yazılı izin almak ve bunu belirtmek durumundadır. Yayına kabul edilmeyen makale, resim ve fotoğraflar eğer özel olarak yazarlar tarafından geri istendiği belirtilmemiş ise yazarlara geri gönderilmez.

#### Yazım Kuralları

1. Yazım PC uyumlu bilgisayarda Microsoft Word Windows programı ile Arial veya Times New Roman karakteriyle yazılmalı, A4 sayfa büyüklüğünde beyaz kağıda ve kâğıdın tek yüzüne kâğıdın sol kenarında 2,5, sağ kenarında 2,5, üst ve alt kenarlarında 2,5'er cm. boşluk bırakılacak şekilde yazılmalıdır. Tümünde harf büyüklüğü 12 punto olmalıdır. Ancak, çalışmanın adı 14 punto ve boldlanmış olmalı, metinde yer alan tablolarda tek sayfaya sığdırılması istendiğinde 8 veya 9 punto harfler kullanılabilir.
2. Ana yazımda 1.5 tam satır aralığı kullanılmalıdır. Şekillerin ve çizelgelerin açıklamaları ile alıntılar ve dip notların yazımında ise 1 satır aralık kullanılmalıdır. Özet, Abstract, Şekiller, Tablolar, Kısaltmalar Dizini ve Kaynaklar gibi, ana başlıklar, bölüm başlıkları ve alt bölüm başlıkları ile bunları izleyen ilk paragraf arasında kullanılan aralığa göre bir aralık; bir alt bölümün son satırı ile bir sonraki alt bölüm başlığı arasında da kullanılan aralığa göre bir aralık boşluk bırakılmalıdır. Metin içerisinde yer alan paragraflar arasında ilave aralık bırakılmamalıdır.
3. Makale kolay anlaşılır bir Türkçe ve yazım kurallarına uygun bir dille yazılmalıdır. Yazım kurallarında imla bakımından Türk Dil Kurumu'nun çıkardığı imla Kılavuzuna uyulması gerekmektedir. Anlatım üçüncü şahıs ağzından yapılmalı, kısa ve öz cümleler kullanılmalıdır. Yazımda virgül ve noktadan sonra, bir karakter boşluk bırakılmalıdır.
4. Araştırma yazıları sıra ile şu bölümlerden oluşmalıdır: Kapak başlığı, Türkçe başlık, Türkçe özet, anahtar kelimeler, İngilizce özet (konunun başlığı ile birlikte), key words, giriş, materyal ve metod, bulgular, tartışma, sonuç ve kaynaklar. Derleme ve olgu sunumları ise; kapak başlığı, Türkçe özet, anahtar kelimeler, İngilizce özet (İngilizce konu başlığı ile) ve key words sırası ile başlamalıdır. Kapak başlığı dışında isim ve kurum belirtilmemelidir. Türkçe özet bölümü azami 200 kelimedenden oluşmalıdır. İngilizce özet ise Türkçe özete denk olmalıdır.
5. **Kapak Başlığı:** Makalenin başlığı (Türkçe ve İngilizce), tüm yazarların ad ve soyadları, akademik ünvanları, bağlı buldukları kurumları, iş telefonu-GSM, e-posta ve yazışma adresleri, belirtilmelidir. Makale daha önce tebliğ edilmişse tebliğ yeri ve tarihi belirtilmelidir.

6. Araştırma yazıları ve derlemeler 10 sayfayı, olgu sunumları ise 5 sayfayı geçmemelidir.
7. Tüm tablolar grafikler veya şekiller yazının içinde yerleştirilmiş halde gönderilmemeli, her biri ayrı sayfaya basılmış şekilde gönderilmelidir. Her birine metinde geçiş sırasına göre numara verilmeli ve kısa birer başlık yazılmalıdır. Tablo, şekil ve grafiklerin yazıda nerede geçtiği belirtilmelidir. Kullanılan kısaltmalar alt kısımda mutlaka açıklanmalıdır. Özellikle tablolar metni açıklayıcı ve kolay anlaşılır hale getirme amacı ile hazırlanmalı ve metnin tekrarı olmamalıdır. Başka bir yayından alıntı yapılıyorsa yazılı baskı izni birlikte gönderilmelidir.
8. Kaynaklar listesi makale metninin sonunda ayrı bir sayfaya yazılmalı, alfabetik sıraya göre düzenlenmelidir. Kaynaklar metinde, soy isim ve tarih belirterek parantez içerisinde olmalıdır. (Örnek, (Siktar, 2012), (Baldwin ve Caldwell, 2003), (Martin ve ark., 1995).. Henüz yayınlanmamış veriler ve çalışmalar kaynaklar bölümünde yer almamalıdır. Bunlara metin içerisinde (isim(ler), yayınlanmamış veri, tarih) şeklinde yer verilmelidir. Kaynaklarda yazar sayısının 6 veya daha az olması durumunda tüm yazarların isimleri yazılmalıdır. Yazar sayısının altıdan fazla olması durumunda ise ilk altı yazarın ismi yazılmalı, sonrasında Türkçe makalelerde “ve ark.”, İngilizce makalelerde ise “et al.” ilave edilmelidir. Yazar isimlerinden sonra kaynak gösterilen yazının tam başlığı, dergi adı, yıl, cilt ve sayfa numaraları yazılmalıdır. Kaynaklar şu şekilde düzenlenmelidir:
  - a. Dergiler için;  
Brocq O, Breuil V, Agopian V, Grisot C, Flory P, Bernard-Pomier G et al. Reactive arthritis induced by strongyloides stercoralis. Rev Rhum Engl Ed,1996;63:217-19.
  - b. Kitaplar için;  
Ergen E. Egzersiz Fizyolojisi. Ankara: Nobel yayınevi, 2002:35-46.
  - c. Kitap bölümü için;  
Zvaifler NJ, Antimalarials. In: Mc Carty DJ, ed(s). Arthritis and Allied Conditions. Philadelphia: Lea and Febiger, 1985: 497-501.
  - d. Tez için;  
Kaplan SI. Post-hospital home health care: the elderly access and utilization (thesis). St. Louis (MO): Washington Univ; 1995.
9. Çalışma; 3 bilgisayar çıktısı (biri isimli, diğer ikisi isimsiz olacak şekilde) ve 8 gönderimlik posta ederi kadar pul ile birlikte gönderilmelidir.
10. Hakemlerden gelmiş, düzeltme için geri gönderilen ve kabul edilen makaleler düzeltmeleri yapıldıktan ve CD ye kopyalandıktan sonra dergimize gönderilmelidir.

---

# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ

---

## TELİF HAKKI DEVİR FORMU FORM FOR COPYRIGHT

...../...../20

### MakaleBaşlığı:

.....  
.....  
.....

Sayın Editör,

Yayınlanması dileğiyle Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi'ne gönderdiğimiz yukarıdaki başlığı verilen makalenin yazarları olarak;

Bu çalışmanın:

1. Bilimsel ve etik sorumluluğunun bize ait olduğunu,
2. Daha önce yurtiçinde ve yurtdışında Türkçe veya yabancı bir dilde yayınlanmadığını,
3. Başka bir yayın organına yayınlanmak üzere gönderilmediğini,
4. Yayının kabulü halinde tüm yayın haklarının Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi'ne ait olduğunu kabul ve beyan ederiz.

Yazar(lar)

İmza

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ

CİLT / VOLUME: 15

SAYI / NUMBER: 4

YIL / YEAR: 2013

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfa No

Orjinal Makaleler / Original Articles

- 9-16 3-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARA UYGULANAN BİREYSEL HAREKET EĞİTİM PROGRAMININ PSİKOMOTOR GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI  
PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 3-6 EFFECT OF APPLIED RESEARCH ON INDIVIDUAL TRAINING EDUCATION PROGRAMME  
**Ş. Öykü ŞİRİNKAN, Ahmet ŞİRİNKAN**
- 17-25 BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİSEL VE MESLEKİ DEĞERLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ANALİZİ  
THE ANALYSIS OF THE OPINIONS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND TEACHER CANDIDATES ON PERSONAL AND PROFESSIONAL VALUES  
**Kenan ŞEBİN, Uğur ABAKAY, Deniz ÖZTÜRK**
- 27-38 KÜTAHYA İLİ MERKEZ İLÇESİNDE OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİN KABA MOTOR BECERİ GELİŞİM DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ  
INVESTIGATION OF GROSS MOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN WHO EDUCATING IN PRESCHOOLS IN CENTER TOWN OF KÜTAHYA  
**Aytül EYNUR, Baybars Recep EYNUR**
- 39-47 BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ DÜZEYLERİNİN ARAŞTIRILMASI (Kastamonu-Atatürk ve İstanbul Üniversitesi Örneği)  
RESEARCHING THE MULTIPLE INTELLIGENCE LEVELS OF THE STUDENTS AT THE SCHOOLS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS (Kastamonu University, Atatürk University and İstanbul University)  
**Emre Belli, Pelin Ustaoglu, Binnur Çelebi, Ali Gürbüz**
- 49-56 AÇIK ALAN YÖNETSEL GELİŞİM EĞİTİMİNİN KURUM ÇALIŞANLARININ ÖZ-ETKİLİLİK ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ  
THE EFFECT OF OUTDOOR MANAGEMENT DEVELOPMENT EDUCATION ON CORPORATIONS EMPLOYEES' PERCEPTION OF SELF-EFFICACY  
**Güçlü ÖZEN**
- 57-68 OTİZMLİ BİREYLERİN FİZİKSEL AKTİVİTE PROGRAMLARINA KATILIM SEBEPLERİ VE BEKLENTİLERİNİN BİR SPOR KULÜBÜ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ  
ASSESSMENT ON REASONS BEHIND THE PARTICIPATION OF AUTISTIC PEOPLE IN PHYSICAL ACTIVITY PROGRAMS AND THEIR EXPECTATIONS WITH REGARDS TO A SPORTS CLUB  
**Mustafa Yaşar ŞAHİN, Halil SAROL, Yusuf ALICI**





# 3-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARA UYGULANAN BİREYSEL HAREKET EĞİTİM PROGRAMININ PSİKOMOTOR GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

Ş. Öykü ŞİRİNKAN<sup>1</sup> Ahmet ŞİRİNKAN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Büyükdere Köyü İlkokulu, Erzurum.

<sup>2</sup>Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Erzurum.

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 3-6 yaş grubu çocuklara uygulanan bireysel hareket eğitim programının psikomotor gelişimlerine etkisinin araştırılmasıdır.

Araştırmaya 3-6 yaş grubundan 16 öğrenci katıldı. Öğrencilerin bireysel yeteneklerini belirlemek amacıyla özel hazırlanmış hareket eğitim programı uygulanarak video kayıtları alındı. Video kayıtları çalışma sonunda yeniden alınarak gözlemler karşılaştırılıp kaydedildi.

Çalışmalar için her öğrencinin zayıf görülen yetenekleri için bireysel hareket eğitim programı hazırlandı. Her öğrenci için gönüllü öğrenciler belirlendi. Gönüllü öğrencilere çalışmalar için bilgilendirme seminerleri verildi.

Çalışmalar sonunda velilerle görüşmeler yapılarak düşünceleri alındı. Çalışmalar 8 hafta sürecinde haftada 2 gün, 60-90 dakika sürede gerçekleşti. 8 haftalık süreç sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı testler yapılarak sonuçları kaydedilerek analizleri yapıldı.

Elde edilen veriler ssps.16.istatistik programında analiz edildi. Gözlem ve görüşme sonuçları belirlenerek değerlendirildi. Araştırma sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerden çocukların kaba motor davranışlarında ve nesne kontrollerinde gelişmeler tespit edildi.

**Anahtar Kelimeler:** Okulöncesi, Kaba Motor, Nesne Kontrol, Bireysel Eğitim Programı.

## PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 3-6 EFFECT OF APPLIED RESEARCH ON INDIVIDUAL TRAINING EDUCATION PROGRAMME

### ABSTRACT

The purpose of this study, children aged 3-6 to investigate the development of individual action psychomotor training program.

16 students were participated this study 3-6 age group,. Specially prepared in order to determine a student's individual ability to move video recordings were obtained by applying training program. Video recordings based on operating sonsunda again comparing the recorded observations.

each student for the educational program was prepared for Studies have shown the weak capabilities of for the individual action. Determined for each student volunteer students. Information seminars for the students was voluntary work.

At the end of studies through interviews with parents were thinking. Work 2 days a week for 8 weeks in the process, took place within 60-90 minutes. At the end of week 8 results of experimental and control groups were recorded and evaluated by the same tests.

The data obtained were analyzed using ssps.16.istatistik. Observation and interview results were determined.

Research conducted after the observations and interviews revealed developments in children's gross motor behavior, and object controls.

**Key Words:** Preschool, Gross Motor, Object Control, Individual Training Program.

## GİRİŞ

Çocukların fiziksel, duygusal, bilişsel, yaratıcılık, dil, kişilik ve sosyal alanlarda gelişim ve öğrenmelerini sağlayabileceğiniz, bu amaç için onlara ulaşabileceğiniz üç temel yol vardır: Her an için yapmakta oldukları hareket, oyun ve duyguları yoluyla algılama.

Ancak çocukta hareket, oyun ve duysal algıya dayalı öğrenme ve bunun bir sonucu olan gelişim iç içe ve birbirleriyle karşılıklı bir etkileşim içinde gerçekleşir (Tüfekçioğlu, U. 2001).

Tüm yaş gruplarındaki çocuklar benzer bir biçimde yaşayabilmek, yaşamın kendisini keşfedebilmek için pek çok işler yaparlar: Nefes alırlar, yemek yerler, yıkanır, giyinirler, yürürler, koşarlar, oyun oynarlar. Yapılan tüm bu işleri, eylemleri tek bir ortak sözcük ile ifade etmemiz gerekirse “hareket” sözcüğü tüm eylemler için geçerli olabilen, her birine ilişkin bir ortak özelliği barındıran belki de tek sözcüktür (Tüfekçioğlu, U. 2001).

Oyun ise, çocuğun gün boyu yaşamında doğal olarak yer alan başlıca ilgi alanıdır. Öğrenme açısından ele aldığımızda ise, etkin bir öğrenme ortamı olma potansiyelini bulundurmaktadır. Bunun nedeni, öğrenmeye sevk eden ve sürekli öğrenme isteği çocuğa ve bireye kazandıran motivasyonun, oyun içinde en yüksek düzeyde bulunmasıdır. Çünkü çocuklar oyun oynamaktan çok hoşlanırlar. En etkin öğretim ise, motivasyonun yüksek olduğu öğrenme ortamlarında gerçekleşir.

Sosyal yapılandırıcılık kuramına göre, çocuklar bilgiyi kendileri edinirler, bu bilgiyi ancak aktif olarak öğrenmeye katılımları ile yapılandırır. Piaget, Vygotsky, Bruner ve diğer birçok araştırmacının görüşü bu doğrultudadır (Tüfekçioğlu, U. 2001).

Çocuklar için bir diğer etkin öğrenme ortamı duysal yaşantılardır. Bebeklikte yatağının etrafındaki nesnelere elleyerek bunlarla oynarken, biraz daha büyüdüğünde mutfak dolabındaki tencereleri, cezveleri, kutuları odaya

taşıyarak oynamayı istiyorlar. Çocuklar bu eşyalarla oynarken tüm duyuları ile nesnelere tanıyor. Çocuklar nesnelere ile oynarken, bakarak, seslerini dinleyerek, koklayarak, dokunarak ve hissederek nesnenin yarattığı uyarımları duyuları aracılığı ile algılamakta ve bu bilgileri depolamaktadırlar. Duyuları aracılığı ile yaşadıkları bu deneyimler ve sonucunda oluşan bilgi varlığı, duysal yaşantı terimi ile adlandırılır. Bu tür yaşantıları kazandıkları oyun ise duysal oyun olarak adlandırılmaktadır. Oyun, çocuğun beş duyusu ile uyarımlar alabileceği çeşitlilikte oyun türlerinin ve malzemelerin kullanımı ile çocuğa duysal yaşantılar edinme olanaklarını sağlayan önemli bir öğrenme ortamıdır (Tüfekçioğlu, U. 2001).

Hareket eğitimi ve oyun öğretimine ilişkin programlar;

- 1-Çocuğun kendi kapasitesi ve yetenekleri doğrultusunda özelliklerin geliştirilip daha öteye gitmesi
- 2-Sorumluluk ve paylaşma duygularının gelişmesi
- 3-Haklar ve görevlerle ilgili bilincin oluşması
- 4-Kendine ve diğerlerine saygılı olmanın öğrenilmesi açısından oldukça önem taşır (Çamlıyer, H. 2001).

Çocuğun erken gelişim döneminde şiddetli bir şekilde hareket etme isteği ortaya çıkmaktadır. Hareket etmek çocukların kendi becerilerinden emin olmalarına olanak tanır ve çocuklar kendilerine güven ile özsaygıyı hareket alanındaki deneyimler sonucu elde ederler (Bunker, 1991. Akt. Pehlivan, H. 2011).

Erken yaşlarda başlamak üzere hareket eğitimi ve oyun öğretiminin başlatılması büyük önem taşır. Çünkü çocukların yaşamları boyunca sürecek davranışlarının ve alışkanlıklarının temelleri, kişilik, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin alt yapısı erken yaşlarda atılmaktadır.

Hareket eğitimi, oyun öğretimi ve sporla ilgili yeterince eğitim almamış

yetişkinler genellikle kendilerini elverişsiz ve hoş olmayan durumlar içinde bulmaktadırlar (Konter, E. 2008).

Çocuğun hareket gelişimi refleksler ile başlayan ve üst düzeyde koordine motor becerilerle sonuçlanan bir süreci takip eder. Sıfır iki yaşları arasında gözlenen ilkel hareketler istemli hareketlerin ilk biçimidir. Yaşamın ilk iki yılında çocuğun kazandığı hareketler ileride kazanılacak hareketlerin temelini oluşturur (yürümenin öğrenilmesi vb.).

Yaşamın ikinci yılından yedinci yaşına kadar olan devrede çocuk temel becerileri kazanır. Bu temel beceriler koşma, sıçrama, sekme, atlama, yakalama, fırlatma, tekme atma gibi hareketlerdir. Bu becerilerin tüm çocuklarda bulunan ortak özellikler ve yaşam için gerekli beceriler olduğunda “Temel Beceriler” olarak adlandırılmaktadır.

Temel hareket becerilerinin büyüme ve gelişme ile kazanıldığı ve çevrenin bunu çok az etkilediği, yani çocuğun hareket yeteneklerinin yaş ile birlikte doğal olarak geliştiği savunulmaktadır. Fakat bu durumun tek etken olmadığı çocuklara verilen fırsatların ve hareket eğitiminin becerilerin gelişmesinde önemli bir rol oynadığı da vurgulanmaktadır (Güven, N.M. 2005).

Psikomotor gelişim fiziksel büyüme ve gelişmeyle beraber bireyin hareketlilik kazanmasıdır. Oyunlarda çocukların hem küçük kas hem de büyük kas gelişimleri desteklenmektedir. Çocukların farklı şekillerde ve denge üzerinde yürüme, koşma, ağırlık taşıma, top atma ve tutma, belirli bir amaca top yuvarlama, hamur, kum, su gibi malzemelerle oynama, yırtma, kesme gibi etkinlikler yoluyla kas gelişimleri desteklenebilmektedir (Öncü, E.Ç., Özbay, E. 2010).

Ayrıca çocukların oyun oynayarak sosyal gelişimleri de akranlarına göre daha kısa sürede ve olumlu yönde gelişim gösterebilir. Çocuklar özellikle arkadaşlarıyla grup halinde oynarken problem çözme, kurallara uyma, arkadaşlarına ve fikirlerine saygı gösterme,

koruma, korunma, haklarına saygı, yönetme yönetilme, verilen görevi üstlenme, kendine ve başkalarına güven duyma, karar verme ve uygulayabilme, işbirliği yapabilme gibi toplumsal ilişkilerin gerektirdiği kuralları da pekiştirmiş olurlar (Baykoç D.N., 1992 akt. Öncü, E.Ç., Özbay, E. 2010).

Çocukların duygularını dışa vurmaları, içlerindeki enerjiyi boşaltmaları, beceri geliştirmeleri, sorun çözebilmeleri, başkalarının duygularını ve kendi sınırlılıklarını anlama ve başkalarıyla iletişim kurmayı öğrenmeleri için oynamaları gerekmektedir. Eğitimcilere ve ailelere bu noktada düşen görev ise, zaten çocukluğun doğasında var olan oynama güdüsünü daha da desteklemek için fırsatlar, malzemeler ve alanlar sunmak ve çocukların bu eğlenceli etkinliklerine çocukların istediği ya da kabul ettiği ölçüde katılmak olmalıdır (Öncü, E.Ç., Özbay, E. 2010).

## YÖNTEM

Araştırmaya 3-6 yaş grubundan 16 öğrenci katıldı. Öğrencilerin bireysel yeteneklerini belirlemek amacıyla özel hazırlanmış hareket eğitim programı uygulanarak video kayıtları alındı. Video kayıtları çalışma sonunda yeniden alınarak gözlemler karşılaştırılıp kaydedildi.

Ayrıca çocukların velileri ile de görüşmeler yapılarak, araştırma ile ilgili görüşleri alınarak yorumlandı.

Çalışmalar için her öğrencinin zayıf görülen yetenekleri için bireysel hareket eğitim programı hazırlandı. Her öğrenci için gönüllü öğrenciler belirlendi. Gönüllü öğrencilere çalışmalar için bilgilendirme seminerleri verildi.

Çalışmalar 8 hafta sürecinde haftada 2 gün, 60-90 dakika sürede gerçekleşti. 8 haftalık süreç sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı testler yapılarak sonuçları kaydedilerek analizleri yapıldı.

Elde edilen veriler ssps.16.istatistik programında analiz edildi. Gözlem ve

görüşme sonuçları belirlenerek değerlendirildi.

Araştırmada kullanılan video kayıtları ile ilgili olarak GÜRSEL, F., YILDIZ, N., “Temel Hareketler Kontrol Listeleri Güvenirlik Çalışması (2008) ” isimli makaleden yararlanarak yöntem belirlenmiştir.

### Verilerin Toplanması

Veriler, toplam 2 Beden eğitimi öğretmeni, 15 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencileri tarafından toplanmıştır. Eğitmenlere yer değiştirme hareketlerinden koşma, durarak uzun atlama, slalom koşu, engeller üzerinde sıçrama, görüntüleri ve nesne

kontrol hareketlerden ise tenis topu fırlatma, atılan topu tutma, durarak top sürme, topu havaya atıp tutma, ayakla duran topa vurma ve eldeki topa ayakla vurma becerisi görüntüleri izlettirilmiştir.

Her bir hareketin analizi için uzmanlar tarafından oluşturulan kontrol listeleri doldurulmuştur. Eğitmenler hareketin video görüntülerini izleyip kontrol listelerinde hareketin parçalarının gerçekleşip gerçekleşmediğini işaretleyerek ilk değerlendirmeyi yapmışlardır. Aynı görüntüler 8 hafta sonra tekrar izlenerek son görüntü verileri de aynı şekilde toplanmıştır.

## BULGULAR

Tablo 1:Araştırmaya Katılan Deneklerin Yaş, Cinsiyet, Boy ve Kilo durumları

Durum		N	%
Yaş	3	3	18,7
	4	5	31,3
	5	5	31,3
	6	3	18,7
Cinsiyet	Erkek	10	62,5
	Kız	6	37,5
Boy	99-102	4	25
	104-105	8	50
	112-118	4	25
Kilo	14-17	3	18,7
	18-19	2	12,5
	20-23	11	68,8

Tablo 1’de, araştırmaya katılan çocuklardan, 3 yaşında 3 çocuk (% 18,7), 4 yaşında 5 çocuk (%31,3), 5 yaşında 5 çocuk (% 31,3) ve 6 yaşında 3 çocuk (%18,7) bulunmaktadır.

Bu çocukların 10’u (%62,5) erkek, 6’sı kız (%37,5) çocuklarından oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan çocuklardan 4’ü (%25) 99-102 cm. boyunda, 8’i (% 50) 104-105 cm. boyunda ve 3’ü ise (%18,7) 112-118 cm. boyundadır. Bu çocukların 3’ü (% 18,7) 14-17 kg. ağırlığında, 2’si (% 12,5) 18-19 kg. ağırlığında ve 11’i (%68,8) ise 20-23 kğ. ağırlığındadır.

**Tablo 2: Video Kayıtları Gözlem Formu**

GÖZLEM FORMU				
YAŞ GRUBU:3-4 ve 5-6	1. hafta	1. hafta	8. hafta	8.hafta
Temel hareketler	gerçekleştirdi	gerçekleştiremedi	gerçekleştirdi	gerçekleştiremedi
25 m Düz koşu				
Durarak uzun atlama				
25 m Slalom koşu				
Engel üzerinden atlama				
<b>Nesne Kontrol</b>				
Tenis topu fırlatma				
Atılan topu tutma				
Durarak top sürme				
Topu havaya atıp tutma				
Duran topa vurma				
Elindeki topa vurma				

Araştırma ilgili olarak gözlem formu (Tablo 2) değerlendirmelerinde;

Araştırmaya katılan 3-4 yaş grubundaki 8 çocuk (% 50), 25 m düz koşu ve durarak uzun atlama becerisini yaparken, slalom koşu ile 10 adet engel üzerinden sadece 5-7 si üzerinden sıçrayarak geçme becerisini göstermiştir. 3-4 yaş grubundaki bu 8 çocuk, sadece duran topa ayakla vurma, tenis topunu fırlatabilme becerisini (3-6 m) gösterirken, atılan topu tutma, topu havaya atıp tutma, durarak top sürme, elindeki topa ayakla vurma becerisini gerçekleştirememişlerdir.

Araştırmaya katılan diğer yaş grubundaki (5-6 yaş) 8 öğrenci (% 50), 25 m düz koşu ve durarak uzun atlama, slalom koşu ile 10 adet engel üzerinden sadece 7-9'u üzerinden sıçrayarak geçme becerisini göstermiştir. Bu çocukların tamamı (8 çocuk), tenis topu fırlatma (5-8 m), atılan topu tutma(2/3), topu havaya atıp tutma (2/3), durarak top sürme (3/5), elindeki topa ayakla vurma (1/3) becerileri belirtilen oranda gerçekleştirmişlerdir.

8 haftalık çalışma sonundaki gözlemlerde ise, 3-4 yaş grubundaki 8 çocuk (% 50), 25 m düz koşu ve durarak uzun atlama, slalom koşu ile 10 adet engelin tamamının üzerinden sıçrayarak geçme becerisini göstermiştir. 3-4 yaş grubundaki bu 8 çocuk, duran topa ayakla vurma, tenis topunu fırlatabilme becerisini (5-8 m) atılan topu tutma (2/3), topu havaya atıp tutma(3/3), durarak top sürme(3/5), elindeki topa ayakla vurma(2/3), becerisini gerçekleştirmişlerdir.

8 haftalık çalışma sonundaki gözlemlerde diğer yaş grubundaki (5-6 yaş) 8 öğrenci (% 50), 25 m düz koşu ve durarak uzun atlama, slalom koşu ile 10 adet engelin tamamının üzerinden sıçrayarak geçme becerisini göstermiştir. Bu çocukların tamamı (8 çocuk), tenis topu fırlatma (7-10 m), atılan topu tutma(3/3), topu havaya atıp tutma (3/3), durarak top sürme (5/5), elindeki topa ayakla vurma (3/3) becerileri belirtilen oranda gerçekleştirmişlerdir.

**Tablo3: Velilere Uygulanan Görüşme Formu**

GÖRÜŞME FORMU	
<b>YAŞ GRUBU:3-4 ve 5-6</b>	<b>VELİSİ:</b>
1-Bireysel hareket eğitim programının yararı hakkındaki görüşünüz.	Çoğunlukla olumlu % 98
2-Hareket eğitimi programının çocuğunuza katkısı hakkında görüşünüz.	Çoğunlukla olumlu % 95
3- Hareket eğitimi programının çocuğunuzun sosyalleşmesi hakkındaki görüşünüz.	Çoğunlukla olumlu davranışlar % 82
4- Hareket eğitimi programının çocuğunuzun hareketliliği hakkındaki görüşünüz.	Çoğunlukla olumlu gelişme % 85
5- Hareket eğitimi programının çocuğunuzun esnekliği hakkındaki görüşünüz.	Çoğunlukla olumlu gelişme% 78
6- Hareket eğitimi programının çocuğunuzun çabukluğu hakkındaki görüşünüz.	Çoğunlukla olumlu gelişme % 82
7- Hareket eğitimi programındaki görevlileri hakkındaki görüşünüz.	Çoğunlukla görevlilerin deneyimli % 95
8- Hareket eğitimi programında uygulanan programın içeriği hakkındaki görüşünüz.	Çoğunlukla bilgi sahibi % 75

Araştırmamız da uygulanan “Veli Görüşme Formu” (Tablo 3) sonuçları incelendiğinde;

- Araştırmaya katılan 16 çocuğun velisi;
- Hareket eğitim programının yararlı ve ihtiyaç olduğu,
- Programın çocuğunun fiziksel ve sosyal gelişimine görülür bir şekilde katkı sağladığı,
- Hareket eğitim programının çocuğuna bir arkadaş grubu oluşturduğu,

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Okulöncesi eğitiminde çocuğun sportif etkinlikler sürecinin daha verimli geçmesi için;

- Ailenin tüm etkinliklere birlikte katılması,
- Öğretmenlerle sürekli iletişim sağlanması,
- Diğer çocukların velileriyle iletişim sağlayıp görüş alışverişinde bulunulması,
- Tüm etkinliklerde çocuğun ailesini yanında görerek özgüven oluşturması,
- Bölgesel özellikler göz önünde bulundurularak (örneğin; Erzurum’da kayak, paten vb.) ortak etkinlikler düzenlenmesi,

-Çalışmalarda uygulanan yöntemle kendini disipline ederek kurallara uyma alışkanlığı kazandığı,

- Programda görev yapan öğretmen öğrencilerin biraz tecrübesiz olduğu,
- Çalışma imkânlarının yeterli olduğu,
- Hareket eğitim programının sürekli olması (12 ay) gerektiği,
- Çocukların yetenek seçimi ve ilgileri ile ilgili çalışmalarının yapılmasını,
- Spor branşlarına özgü yönlendirme çalışmalarına da yer verilmesi hususunda görüş bildirmişlerdir.

Yazılı ve görsel eğitim materyallerinin ortak kullanılarak sergi ve toplantılar düzenlenmesi, gelecekte çocuklar için eğitim sürecinin daha verimli geçmesine neden olacaktır.

Görüşmeye katılan velilerin, konu hakkındaki farklı bir görüşleri ise, okul yöneticilerinin bu konuda daha bilinçlenmeleri gerektiğini, yetersiz alt yapı problemlerinin en kısa sürede giderilmesinin şart olduğunu ve okulöncesi çocuklarına yönelik sportif etkinliklerin

(festival, şenlik, vb.) daha fazla olması

Araştırmamızla ilgili olarak, 6 yaş grubunda, Özbar ve Kayapınar'ın (2006) çalışmalarında 6 aylık hareket eğitimi programı sonunda çocukların el-göz koordinasyonunda anlamlı düzeyde ( $p>0.01$ ) gelişme bulgularına rastlanmıştır.

Butterfeld ve arkadaşlarının (2002) çalışmalarında ise, 6 yaş grubu çocuklarda lokomotor hareketlerden; koşma, galop, zıplama, atlama, sıçrama, sekme ve kayarak gitme becerilerinde olumlu yönde gelişme gözlemlenmiştir.

Günebakan ve arkadaşlarının (2009) araştırmalarında da okulöncesi çocuklara uygulanan hareket eğitimi programı sonucunda denge, çabukluk, top fırlatma, durarak uzun atlama, yakalama ve esneklik özelliklerinde anlamlı düzeyde ( $p> 0.001$ ) farklılık bulunmuştur.

Araştırmamızda ailelerin de, hareket eğitimi sürecindeki çocuklarının davranışlarında olumlu yönde gelişmeler gözlemledikleri, fiziksel becerilerinde gelişme kaydettikleri, çalışmalar sonunda çocuklarının sosyal yönden (arkadaşlık, iletişim, paylaşma vb.) olumlu davranış değişikliği gördükleri de ifade edilmiştir.

görüşlerini vurgulamışlardır.

Bu sonuçlarla ilgili olarak, Gill ve arkadaşlarının araştırmalarında (1983), aileler; çocuklarının spor yapmalarındaki amaçlarının, “düzenli spor yapma alışkanlığı edinmesi”, “takım ruhu oluşturmaları”, “sağlığını koruma ve geliştirme alışkanlığı edinme” gibi hedeflerin ön sıralarda olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmamızla ilgili olarak bire bir yapılan görüşmelerde de bu amaçlar ailelerde ön sıralarda yer almaktadır.

Barber ve arkadaşlarının araştırmalarında (1999), çocukların etkinlikler sürecinde çok eğlendikleri, bu davranışların araştırmamızdaki oyunlara katılımlarında çok istekli olarak ortaya çıktığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak, çocukların gelişim dönemlerin fiziksel gelişimleri normal seyrinde devam etmesine rağmen, sportif etkinliklerde bulunan, eğitsel oyunlarla akranlarıyla oyun oynayan çocuklar fiziksel gelişimleri, sosyal gelişimleri ve davranışları akranlarına göre daha hızlı ve farklılık göstermektedir.



## KAYNAKLAR

1. **Barber, H, Sukhi, H. & White, S.A. (1999).** The Influence of Parent-Coaches on Participant Motivation and Competitive Anxiety in Yount Sport Participants. *Journal of Sport Behavior*, 22,2, 162-181.
2. **Baykoç D.N. (1992).** Oyun Kitabı. Esin Yayınevi, İstanbul.
3. **Butterfeld S.A, Lehnhard R.A, Coladarcı T. (2002).** Sex and Body Mass Index in Performance of Selected Locomotorand Fitness Tasks by Children in Grades K-2. *Percepts Motor Skills*, Feb:94 (1):80-6.
4. **Editör: Tüfekçioğlu U. (2001).** Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi. T.C. Anadolu Üniversitesi. Açıköğretim Fakültesi Yayını. No.715, Eskişehir.
5. **Gill D.L, Gross J.B. & Weiss M. (1983).** Partipation Motivation in Yount Sports. *International Journal of Sport Psychology*.14, pl-14.
6. **Graham Hale ve Parker. 2004. Akt. Konter E. (2008).** Eylemde Bulunan Bir Varlık Olarak İnsan Neden Oynar?. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
7. **Günabakan T. Bayraktar A. Gelen N. K. (2009).** Okulöncesi Eğitime Devam Eden çocuklarda 12 Haftalık Hareket Eğitiminin Motor Becerilerine Etkisinin Araştırılması. *Uluslar arası Herkes İçin Spor ve Spor Turizmi*, Antalya.
8. **Gürsel F. Yıldız N. (2008).** Temel Hareketler Kontrol Listeleri Güvenirlik Çalışması, *Sportre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, V1 (4) 199-205.
9. **Güven N.M. (2005).** Okulöncesi ve İlköğretimde Beden Eğitimi. Kök Yayıncılık, Ankara.
10. **Öncü E.Ç, Özbay E. (2010).** Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun. Kök Yayıncılık, Ankara.
11. **Özbar N. Kayapınar F. (2007).** Okulöncesi Dönemde Çocukların Hareket Eğitiminin El-Göz Koordinasyonu Süresi ve Hata Sayısına Etkisi, *Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt, 8, Sayı, 4, s, 22-35.
12. **Pehlivan H. (2011).** Oyun ve Öğrenme. Anı Yayıncılık, Ankara.

# BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİSEL VE MESLEKİ DEĞERLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ANALİZİ

Kenan ŞEBİN<sup>1</sup>, Uğur ABAKAY<sup>2</sup>, Deniz ÖZTÜRK<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Erzurum.

<sup>2</sup>Gaziantep Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Gaziantep. e-mail: uabakay@gmail.com

<sup>3</sup>Atatürk Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Erzurum. e-mail: dozturk@atauni.edu.tr

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Öğretmen adaylarının MEB tarafından yayınlanan öğretmen yeterliliklerinin alt boyutlarından olan bir öğretilerde bulunması gereken “Kişisel ve Mesleki Değerlerin” önemi ve öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin araştırılmasıdır.

Betimsel yöntemin kullanıldığı bu çalışma Erzurum il merkezinde görev yapan 67 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 71 son sınıf öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen 55 maddelik ölçme aracı kullanılmıştır. Katılımcıların kişisel ve mesleki değerlerle ilgili yeterliliklerin önemi ve bu yeterliliklere sahip olma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak iki boyutlu hazırlanan ölçme aracının güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi sonucunda, beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının, kişisel ve mesleki gelişimin alt boyutları olan, “Kişisel gelişim”, “Mevzuat bilgisi”, “Öğrencinin başarabileceğine inanma” ve “Ulusal ve evrensel değerlere önem verme” ile ilgili yeterlilikleri *çok yüksek* düzeyde önemli görmelerine rağmen, bu yeterliliklere sahip olma düzeylerini *yüksek* olarak algıladıkları belirlenmiştir. “Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama” ile ilgili yeterlilikleri ise öğretmenlerin *çok yüksek* düzeyde, öğretmen adaylarının ise *yüksek* düzeyde önemli gördükleri, yine her iki grubun bu yeterliliklere sahip olma düzeylerini *yüksek* olarak algıladıkları tespit edilmiştir. “Öğrenciye değer verme” ile ilgili yeterlilikleri ise öğretmenler ve öğretmen adaylarının *çok yüksek* düzeyde önemli gördükleri ancak bu yeterliliklere sahip olma düzeylerini ise öğretmenlerin *çok yüksek*, öğretmen adaylarının *yüksek* düzeyde olarak algıladıkları da bulunmuştur. Genel anlamda bu yeterliliklerin, öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından *çok yüksek düzeyde önemli* olarak algılanmasına rağmen; bu yeterliliklere sahip olma düzeylerini *yüksek* olarak algılandığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Yeterlilikleri, Kişisel Değerler, Mesleki Değerler, Kişisel Gelişim.

## THE ANALYSIS OF THE OPINIONS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND TEACHER CANDIDATES ON PERSONAL AND PROFESSIONAL VALUES

### ABSTRACT

The aim of this study is to investigate, whether the levels of physical education and sports teachers' perceptions on the “Personal and Professional Values” show significant difference or not. These competencies within general workframe were published by Ministry of National Education.

This is a descriptive study that carried out with 67 physical education and sports teachers who work in the center of Erzurum province and 71 last class teacher candidates receiving education in Atatürk University. For collecting data, a measurement tool composed of 55 items and developed by the research was used. The reliability coefficient of the scale tool designed as 2 dimensional for calculating the competencies related with personal and professional was calculated as 0.93.

As a result data analysis, it was found that, despite the physical education teachers and teacher candidates both have very high level of importance related with “Personal Development”, “Legislation knowledge”, “Believing to the succeed of the students” and “Giving importance to national and universal values” which are subdimensions of personal and professional development, they perceive the levels of having these competencies high. In addition, while the perception of the teachers about the competencies related to “Contribution and development of school” very high level, the perception level of the teacher candidates was high, and also it was found that both two groups perceived the level of having these competencies as high. As a result of the study, the competencies about “Giving value to the student” seen as very high by the teachers and the teacher candidates, the levels of having these competencies were perceived very high by the teachers and perceived high by the teacher candidates. In general mean, although both the teachers and the teacher candidates perceived that these competencies have very high importance, the levels of having of these competencies were perceived as high.

**Key Words:** Teacher Competencies, Personal Values, Professional Values, Individual Development.

## GİRİŞ

Öğretmenler eğitimde istenilen kalite ve niteliği oluşturmanın önemli faktörlerinden birisidir. Dolayısıyla nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ancak kaliteli ve nitelikli bir eğitim sistemi ile gerçekleştirilebilir. Öğretmen eğitiminde istenilen niteliğin oluşturulması da öğretmen yetiştiren kurumların öğretim elemanlarının, fiziki donanımlarının, yönetiminin, eğitim programlarının ve bu kurumlara gelen öğretmen adaylarının niteliğine bağlıdır (Erişti, 2004, 28). Öğrenciyi öğretimin amaçlarına uygun ve toplumun istediği gelişen ve değişen teknolojik yapıya uyum sağlayacak vatandaş olarak yetiştirmek için önce ideal öğretmenler yetiştirmek gerekmektedir.

Bir öğretmenin nitelikleri; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu 43. Maddesi'nde, *“Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.”* olarak ifade edilmektedir. Bu durumda bahsedilen öğretmenlik mesleği özel bir ihtisas mesleği olduğuna göre bir takım yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yeterlikler öğretmenlerin yetişme alanlarını oluşturan özel alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyon eğitimi olarak ifade edilmiştir (MEB, 2002). Böylece öğretmenler bu yeterlikleri hizmet öncesi eğitimle kazanır ve öğretmenlik mesleği süresince geliştirmesi beklenir.

Yeterlilik, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yapabilmek ve görevin

gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için sahip olunması gereken yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır (Şahin, 2004; TDK, 2011). İngiltere Eğitim Ajansı mesleki yeterlilik kavramını bir mesleğin gerekli faaliyetlerini yerine getirmek için gerekli olan bir yetenek olarak tanımlamaktadır. Fraser (1994) ise belirlenen hedeflere ulaşmak için kaynakların kullanımının ölçülmesi olarak tanımlamıştır ve hükümetlerin yükseköğretimdeki kalite kavramı ile yeterlik kavramlarını sık sık karıştırdıklarını vurgulamıştır. Erlendsson (2002) yeterliği makul bir çaba ile verilen görevlerin yerine getirilmesi olarak tanımlamaktadır. MEB'in tanımlaması ise *“Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu”* olarak, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri *“Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır.”* olarak ifade edilmektedir (MEB 2006).

Bilgi çağı da denilen günümüzde bilgi içeriği, bilgi yoğunluğu ve bilgi miktarı sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişimden eğitim sistemlerinin etkilenmemesi mümkün değildir. Eğitim sistemlerinin bu değişimlere sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmesi ancak sistemin temel uygulayıcılarından olan öğretmenlerin değişime paralel eğitim hizmeti almaları ile mümkündür. Bu konu da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmenlerin günümüz şartlarında sahip olması gereken yeterlikleri tekrardan tanımlayarak belirlemiştir. Bakanlık *“Temel Eğitime Destek Projesi”* kapsamında yeterlik belirleme çalışmasını başlatmıştır.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve oldukça geniş katımlı çalışmalar sonucunda “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ni hazırlamış, bu çalışma Kasım 2006 tarih ve 2590 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlanarak bir kitapçık olarak basılmıştır (MEB,2006). Bu yeterlikler; Kişisel ve Mesleki Değerler–Mesleki Gelişim; Öğrenciyi Tanıma; Öğrenme ve Öğretme Süreci; Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme; Okul-Aile ve Toplum İlişkileri; Program ve İçerik Bilgisi olmak üzere 6 yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanlarından birisi Kişisel ve Mesleki Değerler–Mesleki Gelişim alanıdır. Bu gelişim alanının özellikleri;

- *“Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir.*
- *Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar.*
- *Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.*
- *Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar.*
- *Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar.*

- *Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.”* olarak ifade edilmiştir (MEB, 2006). Ayrıca bu yeterlik alanı 8 alt yeterliği ve 73 performans göstergesini kapsamaktadır.

Alan yazında konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalar daha çok öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri veya özel alan yeterlikleri üzerine odaklandığı görülmektedir (Gelen ve Özer, 2008; Karacaoğlu, 2008; Aşıcı, Seylim, Tezcan, Karaca ve Aydın, 2009; Özer ve Acar, 2011; Köksal, 2008; Yeşilyurt, 2011; Numanoğlu ve Bayır, 2009; Yurdugül, Erdem ve Seferoğlu, 2010, Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010). Ancak yeterlilik alt boyutları ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça kısır kalmaktadır. Bu noktada yapılan çalışma öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların eksik kalan noktasına ışık tutacağı düşünülmektedir.

#### ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve öğretmen adaylarının MEB tarafından yayınlanan öğretmen yeterliliklerinin alt boyutlarından olan bir öğretmende bulunması gereken “Kişisel ve Mesleki Değerler” ile ilgili yeterliliklerin önemi ve öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aramaktır.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

Beden eğitimi ve spor öğretmeni ve öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki değerlerin alt boyutlarından;

1- “Kişisel gelişim”,

- 2- “Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama”,
- 3- “Mevzuat bilgisi”,
- 4- “Öğrenciye değer verme”,
- 5- “Ulusal ve evrensel değerlere önem verme” ve
- 6- “Öğrencinin başarabileceğine inanma”nın önemi ve öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı çalışma grubu, veri toplama aracını, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, öğretmen adayları ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerlerle

**Tablo 1:** Çalışma grubu ile ilgili değerler

	Öğretmen		Öğretmen Adayı		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Erkek	40	29	40	29	80	58
Bayan	27	19	31	23	58	42
Toplam	67	48	71	52	138	100

### Veri Toplama Aracı

Verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracında yer alan maddelerin oluşturulmasında MEB tarafından yayınlanan öğretmen yeterliliklerinden yararlanılmıştır. Bu yeterlilikler taslak ölçme aracına yerleştirildikten sonra kapsam ve yapı geçerliliğini belirlemek için eğitim

ilgili yeterliliklere ilişkin görüşlerinin var olan haliyle ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilmiş tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

## Örnekleme

Bu çalışma Erzurum il merkezinde görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ile Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğretmen adayları ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin veriler aşağıdaki gibidir:

bilimleri öğretim elemanlarının, dil geçerliliği için ise dil uzmanlarına inceletirilmiş ve öneriler doğrultusunda ölçme aracına son şekli verilmiştir.

MEB tarafından öğretmenlerin sahip olmaları gereken kişisel ve mesleki değerler altı (6) alt yeterlilik ve elli beş (55) performans göstergesinden oluşmaktadır. Ölçme aracında yer alan bu alt yeterlilikler ve madde sayıları aşağıdaki gibidir:

**Tablo 2:** Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim Yeterlilikleri Alt Alanları

ALT YETERLİLİK ALANLARI		Ölçekte Hangi Maddeleri Kapsadığı	Madde Sayısı
1	Kişisel Gelişim	1-14	14
2	Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama	15-22	8
3	Mevzuat Bilgisi	23-30	8
4	Öğrenciye Değer Verme	31-38	8
5	Öğrencinin başarabileceğine İnanma	39-46	8
6	Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme	47-55	9

Yukarıdaki alt yeterlilik ve performans göstergelerinden yararlanılarak hazırlanan ölçme aracı, öğretmenlerin bu

yeterliliklerin önem düzeyi ve bu yeterliliklere sahip olma düzeylerini belirlemeye yönelik iki boyutlu olarak tasarlanmıştır.

#### Örnek Test Maddeleri

Önem düzeyi					Sahip olma düzeyi				
(5) Çok önemli	(4) Önemli	(3) Kısmen	(2) Önemsiz	(1) Hiç önemli değil	(5) Çok yeterli	(4) Yeterli	(3) Orta	(2) Yetersiz	(1) Hiç yeterli değil
					<i>Kişisel Gelişim</i>				
					<i>Mevzuat Bilgisi</i>				

Ölçme aracının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, 950 olarak

hesaplanmıştır. Ölçme aracından alınacak en yüksek puan 275, en düşük puan 55 tir.

#### Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS-20 paket programı yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada anket formundan elde edilen verilerin analizinde her bir boyuta ilişkin maddelerle ilgili ortalama ve standart

sapma değerleri hesaplanmış ve bu değerler her bir boyuta ilişkin tabloda verilmiştir. Tablolarda maddeler ortalama değeri en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmıştır. Ortalama değerlerin daha kolay yorumlanması için aşağıda tabloda verilen puan aralıkları belirlenmiştir.

**Tablo 3:** Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Puan aralığı	Dereceleme (önem düzeyi) →	Yorum	← Dereceleme -(gerçekleşme)
1.00 - 1.80	Hiç önemli değil	Çok düşük	Kesinlikle geliştirmeliyim
1.81 - 2.60	Önemsiz	Düşük	Geliştirmeliyim
2.61 - 3.40	Kısmen	Orta	Kabul Edilebilir Düzeydeyim
3.41 - 4.20	Önemli	Yüksek	Yeterliyim
4.21 - 5.00	Çok önemli	Çok yüksek	Çok Yeterliyim

Bu değerlere göre örneğin öğretmenlerin bir maddeye ilişkin görüşleri ile ortalama değer 4,40

hesaplandıysa bu maddeye ilişkin görüşlerinin çok olumlu olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın alt problemleri

doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

**Tablo 4:** Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Genel Anlamda Kişisel ve Mesleki Değerlerin Önemi ve Öğretmenlerin Bu Yeterliliklere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Değerler

Alt boyutlar	Öğretmen						Öğretmen Adayı					
	Önem			Sahip olma			Önem			Sahip olma		
	X	Ss	Yorum	X	Ss	Yorum	x	Ss	Yorum	X	Ss	Yorum
Kişisel Gelişim	4,37	,37	Ç.Y.	3,87	,68	Y.	4,31	,49	Ç.Y.	3,59	,69	Y.
Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama	4,26	,58	Ç.Y.	4,01	,69	Y.	4,16	,59	Y.	3,46	,83	Y.
Mevzuat Bilgisi	4,36	,45	Ç.Y.	3,99	,64	Y.	4,32	,54	Ç.Y.	3,73	,79	Y.
Öğrenciye Değer Verme	4,38	,52	Ç.Y.	4,20	,64	Ç.Y.	4,52	,49	Ç.Y.	4,08	,79	Y.
Öğrencinin Başarabileceğine İnanma	4,29	,45	Ç.Y.	4,07	,58	Y.	4,36	,53	Ç.Y.	3,99	,64	Y.
Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme	4,39	,49	Ç.Y.	4,13	,53	Y.	4,52	,43	Ç.Y.	4,02	,68	Y.
<b>Genel</b>	<b>4,35</b>	<b>0,34</b>	<b>Ç.Y.</b>	<b>4,04</b>	<b>0,4</b>	<b>Y.</b>	<b>4,36</b>	<b>0,44</b>	<b>Ç.Y.</b>	<b>3,80</b>	<b>0,60</b>	<b>Y.</b>

Ç.Y.: Çok yüksek; Y.: Yüksek; O: Orta

Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde, "Kişisel Gelişim" ile ilgili yeterliliklerin öğretmen ( $x=4,37$ ) ve öğretmen adayları ( $x=4,31$ ) tarafından *çok yüksek düzeyde önemli* şeklinde algılandığı görülmektedir. Tabloda bu yeterliliklere sahip olma düzeylerini öğretmenler ( $x=3,87$ ) ve öğretmen adaylarının ( $x=3,59$ ) *yüksek düzey* olarak belirttikleri görülmektedir.

"Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama" boyutuyla ilgili yeterlilikleri öğretmenlerin ( $x=4,26$ ) *çok yüksek düzeyde önemli* görmesine rağmen, öğretmen adaylarının ise ( $x=4,16$ ) *yüksek düzeyde önemli* olarak algıladıkları görülmektedir. Bununla birlikte bu yeterliliklere sahip olma düzeylerini hem öğretmenler ( $x=4,01$ ), hem de öğretmen adayları ( $x=3,46$ ) *yüksek düzey* olarak belirtmektedirler.

"Mevzuat Bilgisi" alt boyutu ile ilgili yeterliliklerin öğretmenler ( $x=4,36$ )

ve öğretmen adayları ( $x=4,32$ ) tarafından *çok yüksek düzeyde önemli* olarak algılandığı yine bu yeterliliklere sahip olma düzeylerinin de hem öğretmenler ( $x=3,99$ ) hem de öğretmen adayları ( $x=3,73$ ) tarafından *yüksek düzey* olarak algılandığı belirlenmiştir.

Öğretmen ( $x=4,38$ ) ve öğretmen adaylarının ( $x=4,52$ ) "Öğrenciye Değer Verme" alt boyutu ile ilgili yeterlilikleri *çok yüksek düzeyde önemli* olarak algıladıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu yeterliliklere ( $x=4,20$ ) *çok yüksek düzeyde*, öğretmen adaylarının ise *yüksek düzeyde* sahip olduklarını belirttikleri görülmektedir.

"Öğrencinin Başarabileceğine İnanma" boyutu ile ilgili yeterlilikleri hem öğretmen ( $x=4,29$ ) ve hem de öğretmen adaylarının ( $x=4,36$ ) *çok yüksek düzeyde* önemli, bu yeterliliklere sahip olma düzeylerini ise *yüksek düzey* olarak algıladıkları görülmektedir.

“Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme” alt boyutu ile ilgili yeterlilikleri ile ilgili bulgular incelendiğinde, öğretmen (x=4,39) ve öğretmen adaylarının (x=4,52) *çok yüksek düzeyde önemli* ve bu yeterliliklere sahip olma düzeylerini de *yüksek düzey* olarak algıladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel ve mesleki değerlerle ilgili bulgular genel olarak incelendiğinde de, bu yeterliliklerin hem öğretmenler (x=4,35) hem de öğretmen adayları (x=4,36) tarafından *çok yüksek düzeyde önemli* olarak algılanmasına rağmen; bu yeterliliklere sahip olma düzeylerini *yüksek* olarak algılandığı belirlenmiştir.

## TARTIŞMA

Yapılan bu çalışma, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Öğretmen adaylarının MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliliklerinin alt yeterlik alanlarından olan “Kişisel ve Mesleki Değerler–Mesleki Gelişim” ile ilgili yeterliliklerin önemi ve öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığın belirlenmesi için yapılmaktadır.

Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenler ve öğretmen adayları kişisel ve mesleki değerler–mesleki gelişim yeterlik alanını çok yüksek düzeyde önemli olarak ifade ederken, öğretmenlerin bu yeterlik alanına sahip olma düzeyleri yüksek düzey olarak algılandığı vurgulanmıştır. Ereş (2010), kişisel ve mesleki değerler–mesleki gelişim yeterlik alanıyla ilgili müfettişlerle yaptığı araştırma sonucunda müfettişler, öğretmenleri bu yeterlik alanı ve buna bağlı performanslarının orta düzeyde olduğu vurgulanmıştır. Elde edilen veriler

bu araştırmayla karşılaştırıldığında öğretmenler kendileri hakkındaki görüşleri ile müfettişlerin görüşleri çelişmektedir. Bu konuda öğretmenler kendilerini müfettişler göre daha yeterli görmektedir. Taşar (2012), Karacaoğlu (2008) ve Gelen ve Özer (2008) ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu vurgulamışlardır. Hatta bazı bulgularda öğretmen adayları kendilerini öğretmenlerden daha yeterli algıladıkları ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle öğretmen adayları öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguyu farklı branşlar da yapılan çalışmalarda destekler niteliklerdir (Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Coşkun ve diğ., 2009; Yeşil, 2009; Öztürk, 2009). Genel olarak yapılan bu araştırmalarda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının yüksek düzeyde çıktığı belirlenmiştir. Bu durumun sebebi öğretmen adaylarının mesleki açıdan duydukları özgüveni ortaya koymaktadır. Ancak özgüvenin olumlu ve olumsuz tarafları mevcuttur. Olumsuz özellik bir adayın mesleki açıdan eksiklerini görmelerini engelleyebilir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, öğretmenler kişisel ve mesleki değerler–mesleki gelişim yeterlik alanı içerisindeki alt boyutlar arasında en az önem verdikleri okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama alt boyutu iken en fazla önemli gördükleri alt boyut ise ulusal ve evrensel değerlere önem verme alt boyutudur. Öğretmenlerin bu alt boyutlara sahip olma durumları için ise kişilik gelişim en az sahip olunan yeterlik olurken öğrenciye değer verme en fazla



sahip olunan yeterlik alanıdır. Öğretmen adayları okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama alt boyutunun en az önemli boyut olduğunu ifade ederken, ulusal ve evrensel değerlere önem verme ve öğrenciye değer verme boyutlarının en fazla önemli görülen boyut olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama alt boyutunu öğretmenlerin en az sahip olduğu yeterlik olarak belirtirken öğrenciye değer verme boyutunu ise öğretmenlerin en fazla sahip olduğu yeterlik olarak ifade edilmiştir. Kişisel ve mesleki değerler–mesleki gelişim yeterlik alanının alt boyutları ile ilgili genel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında önem derecesi bakımından paralellik göstermektedir. Ayrıca öğretmen adayları öğretmenlerin en fazla sahip olduğu alt boyut hakkında da öğretmenlerle hem

fikirdirler. Hem öğretmenlere hem de öğretmen adaylarına göre ulusal ve evrensel değerlere önem verme boyutu en fazla önem derecesine sahip boyut olmasına rağmen öğretmenlerin sahip olma durumu bakımında öğrenciye değer verme boyutu ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla bu durumun nedeni öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitimi programları düzenlenirken değerler eğitimi üzerine ciddi çalışmalar yapılmaması ve değer eğitimi konusuna gerekli hassasiyetin bir türlü gösterilmemesi olabilir.

Sonuç olarak, “Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim” yeterlilik alanının alt boyutları ile ilgili olarak hem öğretmenler hem de öğretmen adayları tarafından çok yüksek düzeyde önemli olarak algılandığı belirlenirken, öğretmenlerin bu yeterliliğe sahip olma düzeylerini ise her iki grupta da yüksek düzey olarak ifade etmişlerdir.

## KAYNAKLAR

1. **Aşıcı H, Seylim E, Tezcan F, Karaca İ, Aydınlı R.** Öğretmen Yeterlikleri Hakkında Biyoloji Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara. 2009.
2. **Coşkun E, Gelen İ, Öztürk EP.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlik Algıları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2009; 6(12):140-163.
3. **Coşkun E, Özer B, Tiryaki EN.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 2010; 27:123-136.
4. **Ereş F.** İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Genel Alan Yeterlikleri Kapsamındaki Kişisel ve Mesleki Değerler İle Mesleki Gelişim Yeterliklerine İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2010;30(2), 357-374.
5. **Erişti B.** “Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelinin Eğitim Fakülteleri İçin Uyarlaması”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 2004.
6. **Erlendsson J.** Value for money studies in higher education. [http://www.hi.is/~joner/eaps/wh\\_vfmhe.htm](http://www.hi.is/~joner/eaps/wh_vfmhe.htm) 2002; Erişim Tarihi: 18.07.2013.
7. **Fraser M.** Quality in higher education: an international perspective. Green, D. (Ed.) *What is Quality in Higher Education?*. Buckingham: Open University Press and

- Society for Research into Higher Education. 1994; 101-111.
8. **Gelen İ, Özer B.** Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2008; 5(9):39-55.
  9. **Karacaoğlu Ö.C.** Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008; 5(1):70-97.
  10. **Köksal N.** Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Öğretmen, Müdür ve Bakanlık Yetkilileri Tarafından Değerlendirilmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008; 1:23.
  11. **M.E.B. (2002).** Öğretmen Yeterlikleri, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
  12. **M.E.B. (2006).** Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Temel Eğitime Destek Projesi, Ankara.
  13. **Numanoğlu G, Bayır Ş.** Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Görüşleri, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009; 10(1):197-212.
  14. **Özer Y, Acar M.** Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Üzerine İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2011; 3(40):89-101.
  15. **Öztürk, M. K. (2009).** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Yeterlik Alanına İlişkin Görüşleri ve Öz Değerlendirmeleri. Bilig, s:49, sf:113-126.
  16. **Şahin A.E.** Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. [Elektronik versiyon] *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 2004; 5(58).
  17. **Taşar H.** İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algılarının İncelenmesi (Adıyaman Örneği), Verimlilik Dergisi, 2012; 4:67-77.
  18. **Türk Dil Kurumu (2011).** [www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gt&s&arama=gts&guid=TDK.GTS.5059b988ee37b4.87084851](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gt&s&arama=gts&guid=TDK.GTS.5059b988ee37b4.87084851)  
Erişim Tarihi: 18.07.2013.
  19. **Yeşil, R. (2009).** Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 23-48.
  20. **Yeşilyurt, E. (2011).** Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış 2011, 9(1), 71-100.
  21. **Yurdugül, H, Erdem M. ve Seferoğlu S. (2010).** Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Yetiştiren Kurumlardaki Öğretim Elemanlarının Görüşleri, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II 16-18 Mayıs 2010 – Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA.



# KÜTAHYA İLİ MERKEZ İLÇESİNDE OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİN KABA MOTOR BECERİ GELİŞİM DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Aytül EYNUR<sup>1</sup>, Baybars Recep EYNUR<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Dumlupınar Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Kütahya.

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı Kütahya İli Merkez İlçesinde Okuyan okul öncesi çocukların kaba motor beceri gelişimlerinin incelenmesidir.

Bu çalışmada Kütahya ili Merkez ilçesinde okul öncesi eğitimi gören bütün çocuklar araştırma evreni olarak kabul edildi. Araştırma örneklemine ise Kütahya ili Merkez ilçesinde devlet ve özel okul öncesi kurumlarında okuyan toplam 405 öğrenci kabul edildi.

Araştırma kapsamında örneklem grubu öğrencilerin kaba motor beceri gelişim düzeylerini belirlemek için Dale Ulrich tarafından 2000 yılında geliştirilen kaba motor beceri gelişim testi uygulandı.

Örneklem grubundan elde edilen verilerin istatistiksel olarak değerlendirilmesinde SPSS 20.0 paket programından faydalanıldı. Öğrencilerin okul türü, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için çift yönlü ANOVA testinde faydalanıldı. Anlamlılık düzeyi  $\alpha=0.05$  olarak kabul edildi.

Araştırma sonucunda Kütahya ili Merkez ilçesinde okul öncesi kurumlarda okuyan çocukların okul türü, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre kaba motor beceri gelişimlerinde anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı tespit edildi.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi, Çocuk, Psikomotor Gelişim, Kaba Motor Beceri.

## INVESTIGATION OF GROSS MOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN WHO EDUCATING IN PRESCHOOLS IN CENTER TOWN OF KÜTAHYA

### ABSTRACT

The purpose of this study is investigating of preschool childrens who educating center town of Kütahya.

In this study; all children who educating in Center town in Kütahya was accepted research universe. The research sampling was accepted children who educating not only public preschool but also private preschool 405 children.

Within this research, to determine sampling children's gross moto development, was used TGMD-2 that developed by Dale Ulrich (2000).

Datas comes from sampling group, statistically benefited from SPSS 20.0 pocket programme.

Species of School, age and gender was accepted variance and to determine significantly differences was used two-way ANOVA and  $\alpha=0.05$  was accepted significant level.

At the end of this study, In children who educating in preschools in Center Town of Kütahya, was not founded significantly variance in gross motor development to species of schools, age and gender.

**Key Words:** Preschool, Child, Psychomotor Development, Gross Motor Development.

## GİRİŞ VE AMAÇ

Mevcut Dünya üzerindeki rekabet ve tarih boyunca milletlerin varlıklarını güçlendirme anlayışları, eğitim faaliyetlerini, bir devletin en önemli hizmetlerinde ilk sıralara itmiştir. Eğitim, milletin var oluşu ile doğrudan doğruya ilişkilidir. Tarih; devletlerin dünya savaşlarından sonra kazandıkları savaşları, savaşta yendikleri ülkelerin eğitim sistemlerine de egemen olarak kendilerine mahkûm etmeye çalıştıklarını, tekrar güçlü olmak isteyen devletlerinde bağımsızlıklarını kazandıkları an ilk yaptıkları işin kendi eğitimlerini millileştirmek olduklarını göstermiştir (ROHLEN, 1987). Karşılaşılan bu süreç, eğitimi “Yalan söylemeyen tekamülün adıdır.” diye tanımlayan İsmayıl Hakkı BALTACIOĞLU’nun tanımını da güncellemiştir. Baltacıoğlu’nun bu tanımı; eğitimin, gelişimin temelinde yer aldığını ve her geçen gün gerçekleşen yeni gelişmelere de bireylerin özüne sadık kalarak sahip çıkması gerektiğini belirtmektedir (GÜVEN&EYNUR, 2010).

Eğitimin ilk basamağını oluşturan “okul öncesi eğitim” çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihin ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğinin şekillendiği ve çocuğun devamlı olarak değiştiği süreci

kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim; isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 36–72 ay grubundaki çocukların eğitimini kapsar. Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları fiziki kapasitesi uygun örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde ana sınıfları olarak açılmaktadır (BARAN, YILMAZ& YILDIRIM, 2007).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi’nin 7. maddesi “ Çocuk eğitimle aynı amaçlara yönelik oyun ve eğlenme konusunda tüm olanaklarla donatılır, toplum ve kamu mekânları çocuğun bu haktan yararlanma olanaklarını arttırmaya çaba gösterir” der (BARAN et al., 2007).

### Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Okul öncesi eğitim; “çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan, bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğinin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci” olarak tanımlanmaktadır (BALAT, 2010).

Diğer bir tanımda ise; okul öncesi eğitim;”0-6 yaşlar arasında çocuğun çok boyutlu gelişimini destekleyerek yaşam boyu sürecek öğrenmenin temelinin

atıldığı, sistemli ve bilinçli bir eğitim sürecidir.

Bu araştırma, Kütahya ili Merkez ilçede okul öncesi öğrenimi gören kız ve erkek çocukların kaba motor beceri gelişim düzeylerini tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Elde edilen bulgular Kütahya ili Merkez ilçede yer alan kamu sektörü ve özel sektörde yer alan okul öncesi eğitim-öğretim kurumlarına giden çocukların kaba motor beceri gelişim düzeylerini ortaya koyması ve genç nesillerin psikomotorik

gelişim düzeylerinin tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir.

### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2011-2012 Eğitim Öğretim yılında Kütahya ili Merkez ilçede okul öncesi eğitimi ve öğrenimi gören 1823'ü kız, 1829'u erkek, toplam 3652 öğrenci oluşturmaktadır (Müdürlüğü, 2012). Araştırma evrenine ait cinsiyetlerine göre okul öncesi öğrencilerin sayısı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 1: Kütahya Merkez İlçe Okul Öncesi Eğitimi Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Kız	Erkek	Toplam
1823	1829	3652

Araştırmaya grubunu oluşturan öğrencilere ait bilgiler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 2: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğrencilerinin Yaş ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

Okul Türü	Cinsiyet		Doğum Yılları			Toplam
			2006	2007	2008	
Devlet	Erkek	Sayı	79	75	13	167
		%	47,3	44,9	7,7	41,2
	Kız	Sayı	61	81	13	155
		%	39,3	52,2	8,3	38,2
Özel	Erkek	Sayı	14	15	12	41
		%	34,1	36,5	29,4	10,1
	Kız	Sayı	13	14	15	42
		%	31	33,3	35,7	10,3
Toplam	Sayı		167	185	53	405
	%		41,3	45,6	13,1	100,0%

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan bireylerin yaşlarına göre 2006, 2007 ve 2008 doğumlu oldukları; 2006 doğumluların toplam örneklem içinde %41,3'ünü karşılarken

2007 doğumluların toplam örneklem içinde %45,6'sını karşıladıkları ve 2008 doğumluların toplam örneklem içinde %13,1'ini karşıladıkları tespit edilmiştir.

## YÖNTEM

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış olup, araştırma kapsamında 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kütahya Merkez ilçede yer alan devlet ve özel okul öncesi okullarına giden erkek ve kız öğrenciler rastgele örneklem seçimi yolu ile ölçümleri alınmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (KARASAR, 2005). Araştırmaya katılan okul öncesi öğrencilerinin kaba motor gelişimlerini ölçmek amacı ile araştırma sırasında iki ana bölümden ve 12 alt bölümden oluşan TGMD-2 testi uygulanmıştır (Ulrich, 2000). TGMD; 3–10 yaş arası çocukların toplam motor performanslarını değerlendirmek için Ulrich tarafından 1985 yılında geliştirilmiş ve 2000 yılında yenilenmiştir. Test okulöncesi dönemde önemli görülen toplam 12 motor beceriyi ölçer.

### Test Uygulama Yeterliği

Testi uygulamaya yetkin olan kişilerin özellikleri belirtildiğinde, en alt sınır olarak aşağıdaki kriterler istenmiştir.

1. Motor gelişim içinde kredinin 18 dönem saati altında yüksek lisans derecesi,
2. Çocuklar için beden eğitimi öğretmenlerinin 3 yılını,
3. Deneyimlerin denetlenmesi ve çocukların kaba motor gelişimlerini geliştirmede 3 yılını harcamış olmaları gerekliliği aranmaktadır (Ulrich, 2000).

### Veri Toplama Aracının Geçerliliği ve Güvenirliği

Testin geçerliliği lokomotor ve obje kontrol alt testleri için her ikisinde de (0.98) ve güvenirliliği lokomotor hareket alt testi için (0.96), obje kontrol alt testi için (0.97) şeklinde rapor edilmiştir (Ulrich, 2000). Bu test bu özellikleri nedeniyle yurtdışında yapılan çalışmalarda da sıklıkla kullanılan bir testtir (C. N. VALENTINI, 1999), (Martin, 2001), (GILLESPIE, 1999), (HAMILTON, 2000).

### Verilerin Toplanması, Kodlanması, Bilgisayar Ortamına Aktarılması ve İstatistikî İşlemler

Verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasında Microsoft Excel tablolama programından faydalanılmıştır. İstatistikî açıdan değerlendirilmesi için Microsoft Excel tablolama programında veri tabloları

oluşturulduktan sonra veriler, SPSS 20,0 paket programına aktarılmıştır.

Verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi ve değerlendirilmesi için SPSS 20,0 paket programından yararlanılmıştır.

Öncelikle verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi uygulandı ve verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu tespit edildi ( $p>0,05$ ).

Değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde çift yönlü varyans analizi ile gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için Tukey HSD uygulandı.

## BULGULAR

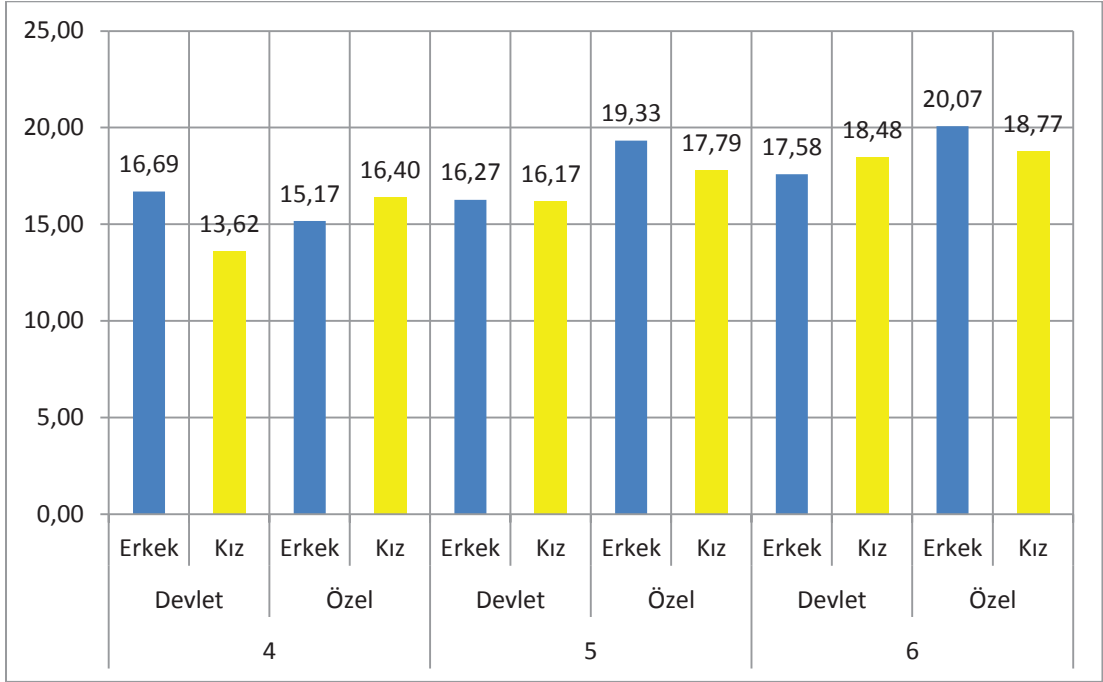
### **Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Çocukların Yaş, Okul Türü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Lokomotor Beceri Testi Sonuçları:**

Yaş grupları arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin lokomotor puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulundu ( $F_{2,405}=4,351$ ;  $p<0,05$ ). Test sonuçları, 6

yaş grubu çocukların lokomotor test puanlarının ( $18,73 \pm 0,861$ ) sırasıyla 5 yaş ( $18,73 \pm 0,861$ ) ve 4 yaş grubundan ( $18,73 \pm 0,861$ ) önemli ölçüde daha yüksek olduğu görüldü. Okul türü değişkenine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin lokomotor puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadı ( $F_{1,405}=3,023$ ;  $p>0,05$ ). Cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin lokomotor puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadı ( $F_{1,405}=3,023$ ;  $p>0,05$ ). Yaş-Okul türü değişkenlerine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin lokomotor puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadı ( $F_{2,405}=0,343$ ;  $p>0,05$ ). Yaş-Cinsiyet değişkenlerine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin lokomotor puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadı ( $F_{2,405}=0,078$ ;  $p>0,05$ ). Okul Türü-Cinsiyet değişkenlerine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin lokomotor puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadı ( $F_{1,405}=0,017$ ;  $p>0,05$ ).



**Grafik 1: Yaş-Okul Türü-Cinsiyet Değişkenlerine Göre Okul Öncesi Öğrencilerin Lokomotor Test Puanı Ortalamaları**



Yaş-Okul Türü-Cinsiyet değişkenlerine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin lokomotor puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadı ( $F_{2,405}=1,255$ ;  $p>0,05$ ).

#### **Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Çocukların Yaş, Okul Türü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Obje Kontrol Test Sonuçları:**

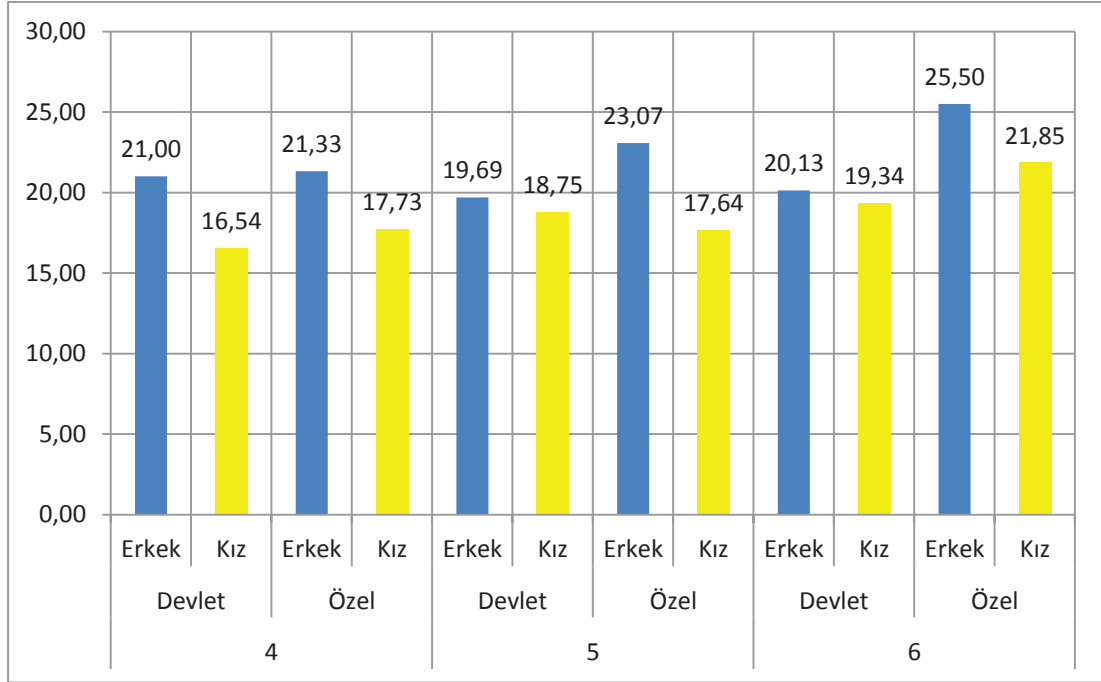
Yaş değişkenine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin obje kontrol puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulundu ( $F_{2,405}=4,782$ ;  $p<0,05$ ). Okul türü değişkenine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin obje kontrol puanları arasında anlamlı düzeyde bir

farklılık bulundu ( $F_{1,405}=7,426$ ;  $p<0,05$ ). Cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin obje kontrol puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulundu ( $F_{1,405}=19,410$ ;  $p<0,05$ ). Yaş-Okul türü değişkenlerine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin obje kontrol puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadı ( $F_{2,405}=2,156$ ;  $p>0,05$ ). Yaş-Cinsiyet değişkenlerine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin obje kontrol puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadı ( $F_{2,405}=0,503$ ;  $p>0,05$ ). Okul Türü-Cinsiyet değişkenlerine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin lokomotor puanları arasında

anlamli düzeyde bir farklılık bulunmadı

( $F_{1,405}=2,300$ ;  $p>0,05$ ).

## Grafik 2: Yaş-Okul Türü-Cinsiyet Değişkenlerine Göre Okul Öncesi Öğrencilerin Obje Kontrol Test Puanı Ortalamaları



Yaş-Okul Türü-Cinsiyet değişkenlerine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin obje kontrol puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadı ( $F_{2,405}=1,079$ ;  $p>0,05$ ).

### Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Çocukların Yaş, Okul Türü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Kaba Motor Beceri Testi Sonuçları:

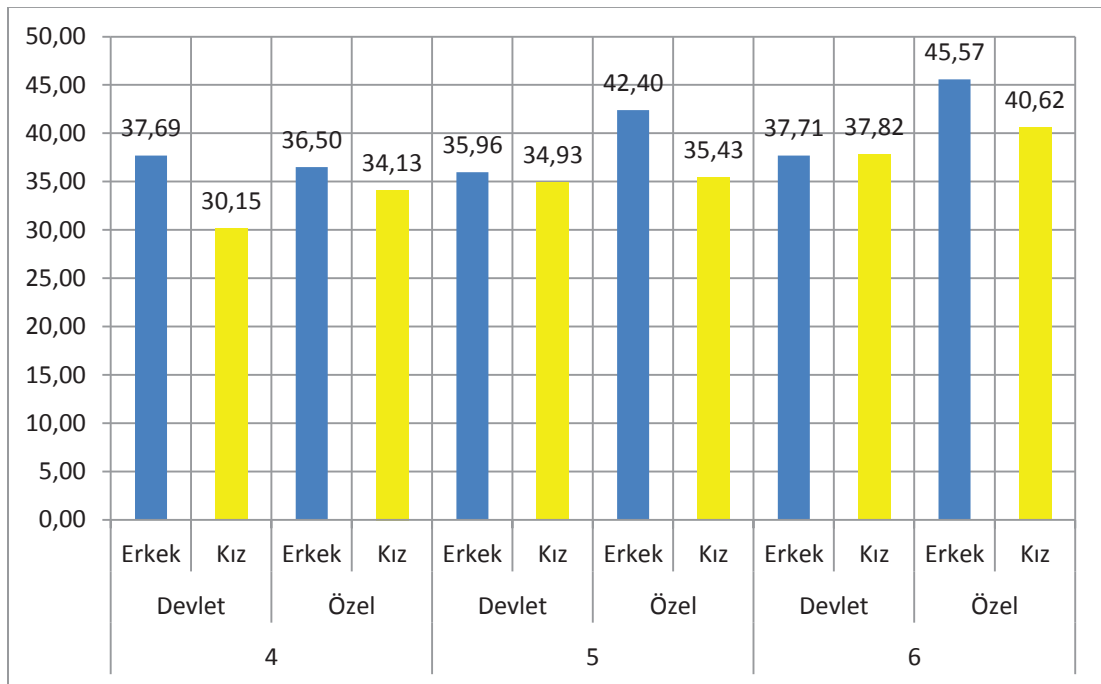
Yaş grupları arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin kaba motor beceri puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulundu ( $F_{2,405}=6,594$ ;  $p<0,05$ ). Test sonuçları, 6 yaş grubu çocukların

lokomotor test puanlarının ( $40,43 \pm 1,00$ ) sırasıyla 5 yaş ( $37,18 \pm 0,96$ ) ve 4 yaş grubundan ( $34,62 \pm 1,31$ ) önemli ölçüde daha yüksek olduğu görüldü. Okul türü değişkenine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin kaba motor beceri testi ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulundu ( $F_{1,405}=7,123$ ;  $p<0,05$ ). Cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin lokomotor puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulundu ( $F_{1,405}=8,873$ ;  $p<0,05$ ). Yaş-Okul türü değişkenlerine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu

okul öncesi öğrencilerin lokomotor puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadı ( $F_{2,405}=0,725$ ;  $p>0,05$ ). Yaş-Cinsiyet değişkenlerine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin lokomotor puanları arasında anlamlı düzeyde bir

farklılık bulunmadı ( $F_{2,405}=0,328$ ;  $p>0,05$ ). Okul Türü-Cinsiyet değişkenlerine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin kaba motor beceri puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadı ( $F_{1,405}=0,583$ ;  $p>0,05$ ).

**Grafik 3: Yaş-Okul Türü-Cinsiyet Değişkenlerine Göre Okul Öncesi Öğrencilerin Kaba Motor Beceri Test Puanı Ortalamaları**



Yaş-Okul Türü-Cinsiyet değişkenlerine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu okul öncesi öğrencilerin lokomotor puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadı ( $F_{2,405}=1,636$ ;  $p>0,05$ ).

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde yaş, okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre yapılan çift

yönlü ANOVA analizleri sonucunda Kütahya ilin Merkez ilçesinde eğitim gören okul öncesi öğrencilerinde lokomotor beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılığın görülmediği tespit edilmiştir. Araştırma sürecinde lokomotor becerilerde yaş, okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre okul öncesi öğrencilerin aralarında anlamlı bir farklılık görülmemesine ( $p>0,05$ ) rağmen yaş değişkeninin kendi içerisinde değerlendirildiğinde araştırma sürecinin

dışında yapılan istatistiksel aşamaların içerisinde gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür ( $p<0,05$ ). Yaş değişkeninin psikomotor gelişim süreçleri içinde önemli bir değişken olduğu bilinen bir gerçektir. Bununla birlikte Kütahya ili merkez ilçesinde eğitim gören okul öncesi öğrencilerinin okul türü değişkenine göre yapılan alt istatistik çalışmalarında da devlet okulları lehine koşu becerisinde anlamlı düzeyde bir farklılık olması ( $p<0,05$ ), aynı zamanda yine okul türü değişkenine göre okul öncesi öğrencilerinde galop motor beceri testinde özel okulların lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olması ( $p<0,05$ ) araştırmada dikkat çekici bir unsurdur. Okul öncesi öğrencilerin okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre galop testinde anlamlı düzeyde farklılık göstermeleri ( $p<0,05$ ), önceki değişkenlere yönelik yapılan tartışmalarda da belirtildiği gibi özel eğitim kurumlarının yılsonu performans gösterilerine yönelik bir tutumu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde yaş, okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre yapılan çift yönlü ANOVA analizleri sonucunda Kütahya ili Merkez ilçesinde eğitim gören okul öncesi öğrencilerinde obje kontrol beceri düzeylerinde, obje kontrol testlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği tespit edilmiştir.

Araştırma sürecinde obje kontrol becerilerinde cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre okul öncesi öğrencilerin aralarında anlamlı bir farklılık görülmemesine ( $p>0,05$ ) rağmen yaş ve cinsiyet değişkenlerinin kendi içerisinde değerlendirilmelerinde araştırma sürecinin dışında yapılan istatistiksel aşamaların içerisinde gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür ( $p<0,05$ ). Gruplar arasında hem yaş hem de cinsiyet değişkeni arasında kendi içlerinde ortaya çıkan farklılıkların araştırma sürecinde yer alan testlerin okul öncesi çocukları tarafından günlük hayatlarında kullandıkları oyunlara göre ayrıldığı görülmektedir. Örneğin ayakla topa vuruş testinde erkek okul öncesi öğrencilerin kız okul öncesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermesi gibi ( $p>0,05$ ). Ancak durarak top sürme testinde yapılan çift yönlü anova test sonuçlarında yaş ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı düzeyde farklılık göstermesi hem yaş değişkeninin hem de cinsiyet değişkeni testleri tarafından da desteklendiği tespit edilmiştir. Gruplar içinde hem yaş hem de okul türü değişkeni arasında kendi içlerinde ortaya çıkan farklılıkların araştırma sürecinde yer alan testlerin okul öncesi çocukların ailelerinin sahip oldukları sosyo-ekonomik yapı tarafından desteklendiği öngörülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okul öncesi

çocukların ailelerinin özel eğitim kurumlarından daha iyi hizmet alımı gerçekleştirecekleri düşüncesi ile çevre faktörünü de düşünerek okul seçimini yapması daha fazla değişkene maruz kalan okul öncesi öğrencilerin aynı okulda toplanmalarını desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca bu görüşümüzü destekleyen bir gözlem de tarafımızdan tespit edilmiştir. Ölçüm yapılan devlet okullarında ailelerin yaz tatiline yönelik hiçbir öngörü ve okul aktivitesi programlanmazken, özel okullardaki bir takım programların daha önceden planlamaya alınarak buna yönelik tedbirler içinde “Erken Rezervasyon” ile karşılaşmak, araştırmacı tarafından dikkate alınmıştır. Objeye kontrol beceri toplam puanlarından elde edilen ortalama değerlere bakıldığında, özel eğitim kurumlarında öğrenim gören okul öncesi çocukların daha fazla objeye ile devlet okullarında öğrenim gören okul öncesi çocuklara göre daha fazla sayıda muhatap oldukları öne sürülebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, yaş, okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre Kütahya ili Merkez ilçesinde eğitim göre okul öncesi çocuklar arasında yapılan çift yönlü anova testi sonuçlarına göre öğrencilerin kaba motor beceri gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler

incelendiğinde, öğrencilerin yaş ve cinsiyet değişkenine göre kaba motor beceri testi toplam puanları ile standart sapma düzeylerine bakıldığında kaba motor beceri puanlarının ve standart sapma değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu boyutu ile yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre okul öncesi öğrencilerin kaba motor puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemesi normal olarak değerlendirilebilirken, okul öncesi çocukların, okul öncesi eğitimi almalarına rağmen psikomotor gelişim düzeylerinde farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç diğer değişkenlere göre yapılan testler içerisinde de yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, Kütahya ili Merkez ilçede okul öncesi öğrenimi gören öğrencilerin kaba motor gelişimleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı ( $p>0,05$ ), ancak okul türü değişkeninin burada önem arz ettiği ve bazı testlerde anlamlı düzeyde farklılıkların görüldüğü ( $p<0,05$ ) öne sürülebilir. Okul öncesi öğretiminde testler sırasında yapılan gözlemlerde de okul öncesi eğitim kurumlarının “ister devlet okulu olsun ister özel eğitim kurumu olsun” psikomotor gelişimi destekleyici eğitim-öğretim faaliyetleri için yeterli fiziksel imkânları tamamlamadıkları düşünülmektedir. Araştırma sonucunu etkileyen bir diğer faktör olarak fiziksel yetersizliklere sahip

ortamların kullanılması da sonuçların elde edilmesinde ön görülmektedir.

Araştırmada ölçek olarak kullanılan TGMD-2'nin Dünya'da çok çeşitli noktalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı, çok farklı değişken grupları ile değerlendirildiği, çeşitli program çalışmalarında sonucu görmek için uygulandığı, ülkelerdeki psikomotorik gelişimlerin karşılaştırılması için de uluslararası kabul edilmiş bir test olarak literatürde bulunduğu araştırmacı tarafından tespit edilmiştir (N. Valentini & Ulrich, 2011), (N. C. Valentini, 2012), (Sun, Sun, Zhu, Huang, & Hsieh, 2011), (GÜROCAK, 2007), (Simons et al., 2008), (Netelenbos, 2005), (Pang & Fong, 2009), (Cepicka, 2010), (Logan, Robinson, & Getchell, 2011), (Kim, Park, & Kang, 2012), (Kordi, Nourian, Ghayour, Kordi, & Younesian, 2012). Araştırmaya bu açıdan bakıldığında kullanılan test sonuçlarının da diğer ülkelerden elde edilebilecek test

sonuçları ile rahatlıkla karşılaştırılabilmesi öngörülebilmektedir. Ayrıca Pang tarafından yapılmış olan benzer bir çalışma da Çinli okul öncesi öğrencilerinin Brezilya, Amerika, Avusturalya gibi ülkelerden daha iyi puanlar aldıkları da belirtilmektedir (Pang & Fong, 2009). Sportif hazırlığında bir alt aşaması olarak görülebilen temel hareketler döneminde yer alan bu çocukların yeterli düzeyde tekrar ve çalışma şansı bulmaları ülkemizin sportif alt yapısının da oluşmasında önemli bir katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Ayrıca Pang tarafından yapılan çalışmanın da Çin'in Dünya ve Olimpiyat şampiyonlarındaki gerek bireysel gerekse takım sporlarındaki başarısını destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Hazırbulunuşluk seviyelerine yönelik olarak öngörülen bu durum Türkiye'de bu çalışma ile önemli bir noktaya taşındığı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

1. **BALAT G.U. (2010).** *Okul Öncesi Eğitime Giriş*: pagem akademi.
2. **BARAN M, YILMAZ A, YILDIRIM M. (2007).** Okul Öncesi Eğitimin Önemi Ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(8), 27-44.
3. **Cepicka L. (2010).** Normative Data for the Test of Gross Motor Development-2 in 7-Yr.-Old Children in the Czech Republic. *Perceptual and Motor Skills*, 110(3), 1048-1052.
4. **GILLESPIE M. (1999).** *The Effects of Varying Levels of Over Learning on The Overland Throw for Children With and Without Mental Retardation.* (Thesis

- Doctor of Philosophy), Ohio State University.
5. **GÜROCAK S.Ü. (2007).** *Anasınıfına Devam Eden 60-72 Ay Çocukların Dil Gelişimi Ve İnce Motor Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, BOLU.
  6. **GÜVEN Ö, EYNUR B.R. (2010, 10-12 Kasım 2010).** *Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Beden Eğitimi ve Spor İle İlgili Görüşleri/ The Views of Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu About Physical Education and Sport.* Paper presented at the 11. Spor Bilimleri Kongresi,, Antalya.
  7. **HAMILTON M. (2000).** *The Effects of Parent-Assited Instruction on Acquisition of Control Skills in Preschool Children Who are at-risk.* (Thesis Doctor of Philosophy (Physical Education and Exercise Sience)), Michigan State University.
  8. **KARASAR P.D.N. (2005).** *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15.ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
  9. **Kim Y, Park I, Kang M. (2012).** Examining Rater Effects of the TGMD-2 on Children With Intellectual Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(4), 346-365.
  10. **Kordi R, Nourian R, Ghayour M, Kordi M, Younesian A. (2012).** Development and Evaluation of a Basic Physical and Sports Activity Program for Preschool Children in Nursery Schools in Iran: an Interventional Study. *Iranian Journal of Pediatrics*, 22(3), 357-363.
  11. **Logan S.W, Robinso, L.E, Getchell N. (2011).** The Comparison of Performances of Preschool Children on Two Motor Assessments. *Perceptual and Motor Skills*, 113(3), 715-723.
  12. **Martin E, H. (2001).** *The Effects of A Mastery Motivational Climate Motor Skill Intervention on Student Achievement and Behavior in a Naturalistic Physical Education Setting.* (Doctor of Education), Auburn University, Usa.
  13. **Müdürlüğü K.M.E. (2012).** Kütahya İli Merkez ve Taşra İlçelerinde Okul Öncesinde Okuyan Öğrencilerin Sayısal Dağılımı. Kütahya: Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
  14. **Netelenbos J.B. (2005).** Teachers' ratings of gross motor skills suffer from low concurrent validity. *Human Movement Science*, 24(1), 116-137.
  15. **Pang A.W.Y. Fong D.T.P. (2009).** Fundamental Motor Skill Proficiency of Hong Kong Children Aged 6-9 Years. *Research in Sports Medicine*, 17(3), 125-144.
  16. **Rohlen T.P. (1987).** *Japonya'da Maneviyat Eğitimi* (P. D. T. YAZGAN, Trans.). İstanbul: Tür Dünyası Araştırmaları Vakfı .
  17. **Simons J, Daly D, Theodorou F, Caron C, Simons J, Andoniadou E. (2008).** Validity and reliability of the TGMD-2 in 7-10-year-old Flemish children with intellectual disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(1), 71-82.
  18. **Sun S.H, Sun H.L, Zhu Y.C, Huang L.C, Hsieh, Y.L. (2011).** Concurrent validity of Preschooler Gross Motor Quality Scale with Test of Gross Motor Development-2. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1163-1168.
  19. **Ulrich D.A. (2000).** Test of Gross Motor Development II. Austin. USA: PRO-ED.
  20. **VALENTINI C.N. (1999).** *Mastery Motivational Climate Motor Skill Intervention: Replication and Follow-Up.* (Thesis Doctor of Philosophy), Auburn University.
  21. **Valentini N, Ulrich D.A. (2011).** The validity and reliability of the Portuguese translation of the TGMD-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, S43-S43.
  22. **Valentini N.C. (2012).** Validity and Reliability of the TGMD-2 for Brazilian Children. *Journal of Motor Behavior*, 44(4), 275-280.

# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ DÜZEYLERİNİN ARAŞTIRILMASI (Kastamonu-Atatürk ve İstanbul Üniversitesi Örneği)

Emre Belli<sup>1</sup>, Pelin Ustaoglu<sup>2</sup>, Binnur Çelebi<sup>3</sup>, Ali Gürbüz<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Erzurum.

<sup>2</sup>Düzce Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Düzce.

<sup>3</sup>Kastamonu Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Kastamonu.

<sup>4</sup>Mimar Sinan Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, İstanbul.

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerinin çoklu zekâ düzeylerinin araştırılmasıdır.

Araştırmada çoklu zekâ düzeyi hakkında veriler elde etmek için; Özden (2003) tarafından geliştirilen çoklu zekâ envanteri 86'sı kız 124'ü erkek olmak üzere toplamda 210 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS programında frekans analizi, bağımsız gruplarda t-testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova), farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için de Scheffe-F testi uygulanmıştır.

Yapılan çalışmada cinsiyetler arası çoklu zekâ düzeyleri sonuçlarına göre; görsel ( $p=,000$ ), ve ritmik zekâ ( $p=,000$ ), alt boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ( $p<0,05$ ).

*Görsel-uzamsal zekâ* alt boyutunda kız öğrenciler ( $\bar{X}=3.84\pm376$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{X}=3.18\pm589$ ) oranla daha fazla ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. *Ritmik zekâ* alt boyutuna bakıldığında ise; yine kız öğrencilerin ( $\bar{X}=3.76\pm158$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{X}=3.02\pm179$ ) oranla daha fazla ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden Eğitimi, Çoklu Zekâ, Spor.

## RESEARCHING THE MULTIPLE INTELLIGENCE LEVELS OF THE STUDENTS AT THE SCHOOLS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

(Kastamonu University, Atatürk University and İstanbul University)

### ABSTRACT

The purpose is to research the multiple intelligence levels of the students at the Schools of Physical Education and Sports.

Multiple intelligence envanter that was developed by Özden in 2003 was used on a sum of 210 students, 86 of whom are female and 124 of whom are male, in order to obtain data regarding the level of multiple intelligence. While evaluating the obtained data, frequency analysis, t-test and one way variance analysis (Anova) with independent groups, and Scheffe-F test in SPSS were applied so as to find out the group that caused the differences.

According to the results of multiple intelligence levels across the genders in the study, significant differences were spotted in the subdimensions of visual ( $p=,000$ ) and rhythmic intelligence ( $p=,000$ ). ( $p<0,05$ ).

The study reveals that female students ( $\bar{X}=3.84\pm376$ ) scored better compared to male students ( $\bar{X}=3.18\pm589$ ) in the subdimensions of visual intelligence. As for the sudimensions of rhythmic intelligence, female students ( $\bar{X}=3.76\pm158$ ) similarly have a better score than male students ( $\bar{X}=3.02\pm179$ ).

**Key Words:** Physical Education, Multiple Intelligence, Sport.

Bu makale; 12-14 Aralık 2012 tarihinde 12.Spor Bilimleri Kongresinde poster bildiri olarak sunulmuştur.



## GİRİŞ

Geleneksel yaklaşıma göre bireyin zekâsının göstergeleri; problem çözme, mantığını kullanma ve eleştirel düşünme becerisidir. Bu tanımlama geçmişte bireylerin yeterliliklerinin tanınması ve bunlara göre sınıflandırma yapılarak uygun eğitim ortamlarının oluşturulması fikrini doğurmuştu. Bunun için çeşitli zekâ testleri geliştirilmiş ve öğrenciler düşük veya yüksek zekâ bölümlerine göre sınıflandırılarak üstün yetenekliler ve özel eğitim sınıfları oluşturulmuştur. Günümüzde ise eğitim ve psikoloji alanındaki gelişmelerle birlikte bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceği düşünölmeye başlanmıştır. Bu testlerin çocukların değerlendirilmesinde yeterli olamayacağı, onların potansiyel yeteneklerinin ortaya çıkarılması gerektiği görüşü yaygınlaşmaktadır (Talu,1999).

Sürekli değişen dünyada, bireylerin yeni durumlara uyum gösterecek becerilerle donatılmaları artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Bunun içinde her ülkenin kendini gelecek yüzyıllara taşıyacak, bilgiyi doğru kullanabilecek, bilgi üretecek, düşünme ve algılama gücü yüksek, sorunlarla bahsedebilen ve artan problemler karşısında kısa sürede farklı çözümler üretebilen bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. (Tekin ve Taşğın, 2008)

Zekânın ne olduğu, nasıl yapılandığı ve bireyin zekâ potansiyelinin nasıl belirleneceği alanda çalışan birçok araştırmacı ve kuramcı tarafından tartışılmış ve sorgulanmıştır (Fasko 2001, Gardner 1983, Steinberg 1985). Bireylerin zekâ kapasitesinin belirlenmesi 1980’li yıllara kadar Alfred Binet tarafından geliştirilen IQ testleriyle gerçekleştirilmesi kabul gören bir anlayıştı. Ancak 1983 yılında Gardner’ın ortaya koyduğu çoklu zekâ kuramı öncelikle bu kabule meydan okumuştur. Gardner’a göre zekâ tek bir türden değil; 8 ayrı zekâ türünden meydana gelmektedir. Çoklu zekâ alanları: sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, içsel-öze dönük zekâ ve doğacı zekâdır (Lash, 2004).

**Bedensel – kinestetik zekâ**, vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı ve vücut ile zihin arasında bir uyum oluşturmayı sağlar. Bu zekâsı yüksek olan kişiler; bir veya birden fazla sporla uğraşır. Uzun süre hareketsiz oturamaz. Rol yapma, atletizm, dans, dikis – nakıs gibi alanlarda yetenekleri vardır (Mitchell ve Kernodle,2004).

**Sözel-dilsel zekâ**, sözcükleri ya da bir dilin temel işlemlerini açıkça kullanma yeteneğidir. Sözel dil zekâsı kuvvetli olan bireyler, işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile karşılıklı iletişime girerek en iyi öğrenirler (Saban, 2002).

### ***Mantıksal-matematiksel zekâ,***

Mantıksal – matematiksel zekâsı yüksek olan kişiler, nesnelere belli kategorilere ayırarak olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelere belli özelliklerini sayılaşdırarak ve hesaplayarak ve olaylar arasındaki birtakım soyut ilişkiler üzerinde düşünerek öğrenirler.(Saban-2004)

***Görsel – uzamsal zekâ,*** resimler ve imgeler zekâsı ya da görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesidir. Bu zekâ özelliği duygusal motor algının keskinleşmesi ile baslar. Zekâ gelişirken el-göz koordinasyonu, ince hareket kontrolü ilkesinin algılanan şekil ve renkleri çeşitli ortamlarda yeniden üretmesini sağlar.(Demirel,2000: Müftüler,2009)

***Müziksel – ritmik zekâ,*** Duyguların aktarımında müziği algılama ve sunmada müziği bir araç olarak kullanma yeteneği, yani ritme, melodiye, tona karşı duyarlı olma yeteneğidir (Demirel, 1999).

***Sosyal zekâ,*** bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir (Saban, 2002). Bu zekâ, bazı açılardan, türlerinin içinde en anlaşılabilir olanı olarak gösterilmektedir (Başaran, 2004).

***İçsel-öze dönük zekâ,*** Gardner'a göre günlük hayattaki en önemli zekâ çeşidi zekâdır. Kişinin kendisi ile ilgili bilgisinin

olması ya da yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almasına işaret eden zekâdır.

***Doğacı zekâ,*** Gardner tarafından açıklanan son zekâ çeşididir. Doğal çevreyi anlama, tanıma ile ilgilidir. Kişinin çevredeki bitki ve hayvan türlerini fark ettiklerinde ve alt türlerini sınıflandırma prensiplerini yaratabildiklerinde ortaya çıkmaktadır. Bu zekâsı güçlü olan bireyler; araştırmalar yapmayı sever. Doğadaki canlıları incelemekten hoşlanır. Doğadaki hemen her canlının yaşamına ilgi duyarlar. Seyahat etmeyi, belgeseller izlemeyi severken, doğa ve gezi dergilerini incelemekten hoşlanırlar. Kendilerine özgü out-door etkinlikler düzenlerler (Ascı ve Demircioğlu, 2004; Deady, 2003; Müftüler, 2009). Bu zekâ çeşitleri doğrultusunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve antrenörlerin fiziksel, devinişsel, duyuşsal ve zihinsel gelişimine katkı sağlama amacına yönelik olarak sporun, yaratıcılık ve zekâ alanları arasında etkin bir yeri olduğu ve kişinin bir veya birden fazla kültürel değeri bulunan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerileri, çözüme kavuşturulması gereken yeni ve karmaşık yapıları problemleri keşfetme yeteneklerinin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Demirci, 2002).

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor yüksek okulunda öğrenim gören

öğrencilerinin yukarıdaki zekâ türlerinden hangilerine yatkın olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

## YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor yüksek okulunda öğrenim gören öğrencilerinin çoklu zekâ düzeylerinin araştırılmasıdır.

Araştırmanın evrenini beden eğitimi ve spor yüksek okulunda okuyan öğrenciler oluştururken, örneklem grubunu ise 3 farklı üniversiteden (Atatürk Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi) 86'sı kız 124'ü erkek olmak üzere toplamda 210 öğrenci oluşturmuştur.

Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının değerlendirilmesi için, Özden (2003) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Envanteri uygulanmıştır. Bu envanter 10 kısımdan

oluşmaktadır ve her kısımda 8 farklı zekâ alanına hitap eden 8 adet madde yer almaktadır. Bu maddeler 1 (Hiç uygun değil)'den 5 (Tamamen uygun)'e doğru sıralanan 5'li Likert tipine göre derecelendirilmiştir.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 İstatistik Paket Programından yararlanılmış anlamlılık düzeyi ( $p < 0,05$ ) olarak alınmıştır.

Araştırmada demografik özelliklerin belirlenmesinde frekans analizi, cinsiyetler arası farkı belirlemek için bağımsız gruplarda t-testi, bölüm, yaş, mezun olunan okul türüne göre çoklu zekâ alanlarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans (Anova) analizi ve farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak içinde Scheffe-F testi uygulanmıştır.

## BULGULAR

**Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler**

Cinsiyet	N	%
Kadın	86	41
Erkek	124	59
Üniversite	N	%
Atatürk Üniversitesi	87	41,4
Kastamonu Üniversitesi	78	37,2
İstanbul Üniversitesi	45	21,4
Yaş	N	%
18-21 yaş	73	34,8
22-25 yaş	115	54,8
26-29 yaş	18	8,5
30 yaş ve üstü	4	1,9
Toplam	210	100

Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin dağılımlarına bakıldığında 86 kişi ile %

41'inin **kadın**; 124 kişi ile %59'unun **erkek**; üniversitelerine ilişkin dağılımlarına

bakıldığında 87 kişi ile % 41,4'ünün Atatürk Üniversitesi, 78 kişi ile %37,2'sinin Kastamonu Üniversitesi ve 45 kişi %21,4'ünün İstanbul Üniversitesinde öğrenim gördükleri; yaşlarına ilişkin

dağılımlarına bakıldığında ise %34,8'inin 18-21 yaş arasında, %54,8'inin 22-25 yaş arasında, %8,5'inin 26-29 yaş arasında ve %1,9'unun 30 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir.

**Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Std.Sap.	t	p
Sözel -Dilsel Zekâ	Kız	86	3,78	,456	1,729	,077
	Erkek	124	3,86	,345		
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Kız	86	3,37	,610	-,242	,715
	Erkek	124	3,38	,614		
Görsel-Uzamsal Zekâ	Kız	86	3,84	,376	4,345	,000*
	Erkek	124	3,18	,589		
Ritmik Zekâ	Kız	86	3,76	,158	5,034	,000*
	Erkek	124	3,02	,179		
Bedensel Zekâ	Kız	86	3,82	,613	,876	,229
	Erkek	124	3,88	,624		
Sosyal Zekâ	Kız	86	3,76	,576	-,467	,437
	Erkek	124	3,78	,647		
İçsel-İçe Dönük Zekâ	Kız	86	3,75	,574	,576	,556
	Erkek	124	3,73	,585		
Doğacı Zekâ	Kız	86	3,55	,703	,265	,694
	Erkek	124	3,65	,701		

\*(p<0,05)

Katılımcıların cinsiyetlerine göre çoklu zekâ düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda; **görsel-uzamsal zekâ** (p=,000), ve **ritmik zekâ** (p=,000), alt boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanırken; (p<0,05), **sözel-dilsel** (p=,077), **mantıksal-matematiksel** (p=,715), **bedensel** (p=,229), **sosyal** (p=,437), **içsel-içedönük** (p=,556), ve **doğacı zekâ** (p=,694), alt boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır (p>0,05).

Buna göre; **görsel-uzamsal zekâ** alt boyutunda kız öğrenciler ( $\bar{x}=3.84\pm 376$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{x}=3.18\pm 589$ ) oranla daha fazla ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

**Ritmik zekâ** alt boyutuna bakıldığında ise; yine kız öğrencilerin ( $\bar{x}=3.76\pm 158$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{x}=3.02\pm 179$ ) oranla daha fazla ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 3. Katılımcıların Yaşlarına Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Yaş	N	Ortalama	Std.Sap.	f	p
Sözel -Dilsel Zekâ	18-21 yaş	73	3,46	,605	1,659	,179
	22-25 yaş	115	3,45	,586		
	26-29 yaş	18	3,55	,628		
	30 yaş ve üstü	4	3,53	,392		
Mantıksal- Matematiksel Zekâ	18-21 yaş	73	3,49	,616	1,356	,069
	22-25 yaş	115	3,59	,603		
	26-29 yaş	18	3,55	,646		
	30 yaş ve üstü	4	3,46	,455		
Görsel-Uzamsal Zekâ	18-21 yaş	73	3,51	,619	1,342	,276
	22-25 yaş	115	3,44	,620		
	26-29 yaş	18	3,43	,718		
	30 yaş ve üstü	4	3,47	,540		
Ritmik Zekâ	18-21 yaş	73	3,42	,717	1,134	,036*
	22-25 yaş	115	3,76	,777		
	26-29 yaş	18	3,49	,850		
	30 yaş ve üstü	4	3,56	,559		
Bedensel Zekâ	18-21 yaş	73	3,79	,642	,386	,524
	22-25 yaş	115	3,75	,592		
	26-29 yaş	18	3,72	,669		
	30 yaş ve üstü	4	3,74	,553		
Sosyal Zekâ	18-21 yaş	73	3,69	,633	,535	,334
	22-25 yaş	115	3,65	,591		
	26-29 yaş	18	3,74	,687		
	30 yaş ve üstü	4	3,66	,482		
İçsel-İçe Dönük Zekâ	18-21 yaş	73	3,56	,603	1,231	,195
	22-25 yaş	115	3,61	,525		
	26-29 yaş	18	3,69	,612		
	30 yaş ve üstü	4	3,49	,523		
Doğacı Zekâ	18-21 yaş	73	3,68	,623	,576	,546
	22-25 yaş	115	3,73	,612		
	26-29 yaş	18	3,68	,675		
	30 yaş ve üstü	4	3,61	,614		

\*(p&lt;0,05)

Katılımcıların yaş dağılımlarına göre çoklu zekâ düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda; **ritmik zekâda** (p=,036), anlamlı farklılıklara rastlanırken; (p<0,05), **görsel-uzamsal Zekâ** (p=,276), **mantıksal-matematiksel** (p=,069), **sözel-dilsel** (p=,179), **bedensel** (p=,524), **sosyal** (p=,422), **içsel-içedönük** (p=,195), ve **doğacı zekâ** (p=,546), alt boyutlarında

anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır (p>0,05).

Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını açıklamak için yapılan çoklu karşılaştırma sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Katılımcıların Yaşlarına Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Post Hoc (Scheffe Testi)			
	Karşılaştırma	Ortalama Arası Fark	Anlamlılık	
Ritmik Zekâ	18-21 yaş	22-25 yaş	-,034	,163
		26-29 yaş	-,007	,122
		30 yaş ve üstü	-,014	,134
	22-25 yaş	18-21 yaş	,034	,171
		26-29 yaş	,027	,658
		30 yaş ve üstü	,020	1,000
	26-29 yaş	18-21 yaş	,007	,122
		22-25 yaş	-,027	,658
		30 yaş ve üstü	-,007	,953
	30 yaş ve üstü	18-21 yaş	,014	,984
		22-25 yaş	-,020	1,000
		26-29 yaş	,007	,953

\*: p<0,05

Yaşlara göre çoklu zekâ düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda **ritmik zekâ** alt boyutunda anlamlı farklılıklara rastlanmasına rağmen; yapılan çoklu karşılaştırma testinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (p<0,05).

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Katılımcıların cinsiyetlerine göre çoklu zekâ düzeylerinin karşılaştırılması sonuçlarında **görsel-uzamsal zekâ** ve **ritmik zekâ** alanında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. (p<0,05) Buna göre **görsel-uzamsal zekâ** alanında kız öğrencilerin ( $\bar{x}=3.84\pm 376$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{x}=3.18\pm 589$ ) oranla, **ritmik zekâ** alt boyutuna bakıldığında ise; yine kız öğrencilerin ( $\bar{x}=3.76\pm 158$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{x}=3.02\pm 179$ ) oranla daha fazla ortalamaya sahip oldukları görülmektedir (p<0,05) .

Doğan ve Alkış (2007) yılından yaptıkları “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Derslerinde Çoklu Zekâ Alanlarını Kullanabilmelerine Yönelik Görüşleri” adlı çalışmalarında görsel ve uzamsal zekâ ile ritmik zekâ alanlarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Sarıcaoğlu ve Arıkan (2009) yılında yaptıkları zekâ türleri, öğrencilerin yabancı dil başarıları ve çoklu zekâ düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada cinsiyetler arası anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu bulgular elde ettiğimiz bulgularla çelişmektedir.

Görsel-uzamsal zekâ alanı belirgin olan bireylerde görsel iletişim, 3-D modelleri ve grafiksel sunumları gerektirmektedir. Müziksel-ritmik zekâsı belirgin olan bireylerde ise ritim ve müzik kullanımı ve müzik dinlemek gibi özellikleri içermektedir. Bu iki zekâ alanının özellikleri

Bu makale; 12-14 Aralık 2012 tarihinde 12.Spor Bilimleri Kongresinde poster bildiri olarak sunulmuştur.

içerisinde sanatsal etkinliklerde bulunmaktaydı (Müftüler,2008). Bu verilerde göz önüne alındığında; bu iki alanın ortalamalarının kız öğrencilerin lehlerinde olması sanatsal etkinliklere, erkeklerden daha fazla yatkın olmasından kaynaklanabilir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda geleceğin öğretmen, antrenör, rekreatif etkinlik uzmanları ve yönetici adayları yetiştirilmektedir. Bu öğrencilerin daha iyi yetiştirilmesinde çoklu zekâ alanından faydalanmak daha yararlı olacaktır. Bunun içinde şu yollar izlenebilir.

Bir bireyin sekiz zekâ alanının hepsinde de uzman olmak zorunda olmamasına rağmen, çeşitli zekâ alanlarına ait etkinlikleri nasıl gerçekleştireceğine dair yararlanabileceği kaynakları bilmesi ve bu kaynaklardan nasıl yararlanacağına farkında olması büyük önem arz etmektedir (Saban, 2002). Bireye ait tüm bu zekâ alanlarının aynı düzeyde olması çok güç bir ihtimaldir. Ancak doğru öğretim teknikleriyle zekâ alanlarının geliştirilebilirliği yapılan birçok çalışmayla gösterilmiştir (Gök ve Harmandar, 2002). Sekiz zekâ alanı yoluyla, öğrenme fırsatları birleştirilirse öğrenciler akademik olarak daha başarılı olmakta, kendi öğrenme stratejilerinin farkına varmakta ve kendilerine olan güvenleri artmaktadır. (Doğan ve Alkış,2007) Dolayısıyla da hitap ettiği kitleye bu teknikleri kullanarak daha

verimli bir antrenör, eğitimci, uzman veya yönetici olabilmektedir.

Öğrencilerin lisans programında, sınıf ortamında kullanabilecekleri çoklu zekâ etkinliklerine önem verilmelidir. Zekâ alanları saptanarak geliştirilmek istenen zekâ alanlarına yönelik etkinlikler planlanmalıdır. Geleceğin antrenör, uzman,yönetici ve eğitimci adaylarına lisans eğitimleri boyunca çoklu zekâ alanlarının her birinde kendilerini ifade etmeleri için olanaklar sunulmalıdır. Lisans dersleri boyunca çoklu zekâ ekinlikleriyle ilgili bireysel ya da grup proje ödevleri verilerek kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Sınıf ortamındaki öğrenciler farklı zekâ alanlarına eğilimli olabileceğinden, derslerde yapılacak olan etkinlikler ile öğrencilerin tüm zekâ alanlarına hitap edecek şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır. Çoklu zekâ teorisinden yararlanarak tüm zekâ alanlarına hitap eden etkinlikler planlanmasıyla derslerin daha verimli geçeceği düşünülmektedir (Doğan ve Alkış, 2007).

Aynı zamanda beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğrencilerin zekâ çeşitlerinin tespitiyle, ilgi alanlarına yönelik branşlara yönlendirilmesi sağlanabilirse;

sporunun kişisel gelişimden daha hızlı ve daha başarılı bir şekilde faydalanılabılır.

## KAYNAKLAR

1. **Aşçı Z, Demircioğlu H. (2004).** Çoklu Zekâ Temelli Öğretimin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarısına, Ekoloji Tutumlarına ve Çoklu Zekâlarına Etkisi, VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Öğretimi Kongresi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, ss.9 – 11.İstanbul.
2. **Başaran B.I. (2004).** Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme, Ege Eğitim Dergisi, 5, 1, ss.5-12.
3. **Deady M. (2003).** The great outdoors: Advanture Education and Recreation Studies Programs try to Prove their Worth, Connection, New England's Journal of Higher Education, 18(1), 31 – 33.
4. **Demirci C. (2002).** Etkin Öğrenme Yaklaşımının İlköğretimde Uygulanması, 2002.[www.Epo.Hacettepe.Edu.Tr/Elemen/Yayinlar/C-Etkin-Ogrenme.Doc](http://www.Epo.Hacettepe.Edu.Tr/Elemen/Yayinlar/C-Etkin-Ogrenme.Doc).
5. **Demirel Ö. (1999).** Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
6. **Demirel Ö. (2000).** Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
7. **Doğan Y, Alkış S. (2009).** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Derslerinde Çoklu Zekâ Alanlarını Kullanabilmelerine Yönelik Görüşleri Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XX (2), 2007,ss. 327-33, Bursa.
8. **Fasko Jr Daniel (2001).** An Analysis of Multiple Intelligences Theory and its Use with the Gifted and Talented, *Roepet Review*, Vol. 23, Issue:3, Apr.
9. **Gardner Howard (1983).** *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
10. **Gök D, Harmandar M. (2005).** Çoklu Zekâ Teorisine Göre Hazırlanmış Isı ve Işık Ünitesinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.. ss. 973-976.
11. **Lash M.D. (2004).** Multiple Intelligences and the Search for Creative Teaching, *Paths of Learning*, v.22, p.13 – 15.
12. **Mitchell M. ve Kernodle M. (2004).** Using multiple intelligences to teach tennis, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(8), 27 – 32.
13. **Müftüler M. (2009).** Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Serbest Zaman Tercihlerinin Belirlenmesi, Türkiye Kick Boks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi, Cilt:1, Sayı:2.
14. **Saban A. (2002).** Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
15. **Saban A. (2004).** Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi, 4. baskı. Nobel Yayınları, Ankara.
16. **Sarıcaoğlu A, Arıkan A. (2009).** A Study of Multiple Intelligences Foreign Language Success and Some Selected Variables *Journal of Theory and Practice in Education*, s.5 (2): ss110-122. issn:1304-1996.
17. **Steinberg R.J (1985).** Teaching Critical Thinking Part 1: Ar We Making Critical Mistakes, *Phe delta kappan*, 67, 104-108.
18. **Talu N. (1999).** Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 164-172.
19. **Tekin M, Taşgın Ö. (2008).** Orta Öğretimde Öğrenim Gören Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,Cilt:2, Sayı:3.





# AÇIK ALAN YÖNETSEL GELİŞİM EĞİTİMİNİN KURUM ÇALIŞANLARININ ÖZ-ETKİLİLİK ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ

Güçlü ÖZEN<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği Bölümü, Bolu.

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı yönetsel becerileri geliştirmeye yönelik dizayn edilmiş açık alan eğitimi kapsamında yapılan etkinliklerin öz-etkililik algısına etkisinin belirlenmesidir. Çalışmamıza 93 gönüllü katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 36.31±2.39 dur. Bu çalışma öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneme modelinde olup, veriler Öz-Etkililik-Yeterlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, açık alan eğitiminin cinsiyet bağımsız değişkeni açısından bir fark yaratmadığı ( $p>.05$ ), ancak katılımcıların öz-etkililik algılarında anlamlı pozitif etkisinin olduğu ( $p<.05$ ) tespit edilmiştir.

Sonuç olarak açık alan etkinlikler bütününe, katılımcıların öz-etkililik algılarını olumlu etkilediği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz-Etkililik, Açık Alan Eğitimleri, Yaşantısal Öğrenme.

## THE EFFECT OF OUTDOOR MANAGEMENT DEVELOPMENT EDUCATION ON CORPORATIONS EMPLOYEES' PERCEPTION OF SELF-EFFICACY

### ABSTRACT

The aim of the study to determine the effect of outdoor management development (OMD) Programmes on self-efficacy. There was 93 volunteers participated in this study. The means of age of volunteers was 36.31±2.39. This study was done as pretest-posttest control group with quasi-experimental model and the data were collected using Self-Effectiveness-Efficacy Scale. It is determined that the OMD have no significant effect on gender differences ( $p>.05$ ), but have a significant positive effect on the participants' self-efficacy perceptions ( $p<.05$ ).

This study shown that outdoor management development education significantly increasa self-efficacy.

**Key Words:** Self-Efficacy-Sufficiency, Outdoor Education, Experiential Learning.

## GİRİŞ

Günümüzde, küresel boyutta yaşanan hızlı ve sürekli değişimler örgütsel yapıları derinden etkilemektedir. Değişimin yarattığı belirsizlik ortamında, fırsatları ve tehditleri doğru şekilde değerlendirerek uygun eylemlerde bulunmak önem kazanmıştır. Bu dönemde, eski güçlerine ve parlak geçmişlerine güvenerek değişime direnen örgütler, zayıflamakta ve yok olmaktadır. Örgütler için değişime ayak uydurabilmek, hatta değişimi yönlendirmek ancak yenilikçilikle ve hesaplı şekilde risk alma ile mümkün olabilmektedir (Basım ve diğ. 2008).

Öz etkililik-yeterlilik (ÖEY) kavramı ilk kez Albert Bandura tarafından 1977 yılında, “Bilişsel Davranış Değişimi” kapsamında ileri sürülmüştür. Güçlü bir bireysel yeterlilik duygusunun daha sağlıklı olma, daha yüksek başarı ve daha yeterli sosyal bütünleşme ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Birey bir sonuca ulaşabileceğine inanıyorsa, daha etkin davranır ve yaşamının gidişini kendisi belirler. Bu “yapabilirim” inancı, bireyin içinde bulunduğu koşulları kontrol altına alma duygusunu yansıtır (akt. Otacıoğlu, 2008).

Öz yeterlik bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine

ilişkin inançları olarak tanımlanır. Öz yeterlik inancının bireyin doğru ya da yanlış etkinlikler yapma davranışını etkilediğini, aynı zamanda bireyin bir sorun ile karşılaştığında sorunu çözmek için ne kadar çaba harcayacağı ve ne kadar ısrarcı olacağını belirtisi olduğunu da vurgulamaktadır (Alabay, 2006).

Öz yeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtilmektedir. Bunlar tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumudur. Bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir (Bıkmaz, 2004). Kişinin, yaşantı deneyimleriyle öğrenmesine dayanan yaşayarak öğrenme (experiential education) eğitimleri de farklı sektörlerde faaliyet gösteren örgüt çalışanlarının yönetsel etkililiklerini artıracak temel bir eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öz yeterlilik hissi ne kadar güçlü olursa, o kişide o kadar çok çaba, ısrar ve direnç olur. Aynı zamanda yeterlilik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Öz yeterliliğe yeterince sahip olmayan insanlar, olayların, görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözemazler. Fakat öz yeterliliği yüksek olan insanlar zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu

içinde daha güvenli ve güçlü olurlar (Kaptan ve Korkmaz, 2002).

Literatürde öz yeterliliğin, birçok örgütsel süreci etkilediğine dikkat çekilmektedir. Öz yeterliliğin etkilediği önemli değişkenler arasında; performans, personel güçlendirme, iş tatmini, stres, eğitim, girişimcilik ve liderlik sayılabilir (Basım ve diğ., 2008). Bu bilgilerin ışığında örgütsel süreç için çok önemli olan çeşitli yetkinlikleri geliştirmenin bir yolu da çalışanların öz-güvenlerini arttıracak eğitimler planlamak ve çalışanların öz-güveninde gelişim sağlamaktır. “Gelişim, öğrenme, yaşantı ve olgunlaşma sonucu bireyde görülen sürekli ve düzenli değişiklikler” dir (Selçuk, 2000). Bandura (1977) insanların, yaşamları boyunca edindikleri deneyimlere dayalı olarak, kendi baş etme yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdiklerini ve sahip oldukları öz-yeterlik inançları büyüdükçe davranış değişikliğinin de arttığını belirtmiştir. Kolb öğrenmeyi bir süreç olarak kabul edip bilgiyi ise, yaşantının dönüştürülmesi şeklinde tanımlamıştır. Tanımın işlevsel olduğunu zira, öğrenmenin yaşantıya dayalı olarak gerçekleştiğini belirtmektedir (Kolb, 1984). Farklı yaşantı deneyimlerinin katılımcıların liderlik özelliklerinin ortaya çıkması için fırsatlar yaratırken, problem çözme, iletişim, güven, denetim odağı gibi sosyal örüntülerde olumlu gelişime yol

açacağı belirtilmiştir (Çelebi ve Özen 2004). Bu tip etkinlikler bütünü, kişinin kendi yaşantılarından ve deneyimlerinden öğrenme ve bu öğrenmeleri güvenli bir şekilde değerlendirmesi temeline (Kolb, 1984) dayalı yaşantısal öğrenme metodu olarak adlandırılmaktadır. Bu metoda dayalı açık alan eğitimleri, organizasyonlara problem çözme, risk alma, öz benlik ve kişiler arası iletişim alanlarında gelişim için bir çatı sağlamaktadır (Doherty, 2003). Kişinin kendi gerçek davranışlarını gözlemlemesi yoluyla kendisinin ve diğerlerinin farkındalığını arttıracak çok kuvvetli bir yönetsel gelişim aracı olarak (Bank, 1994) tanımlan açık alan yönetsel gelişim (Outdoor Management Development) eğitimleri, çalışan davranışlarını organizasyonun yeni vizyonu ile tutarlılığını arttıracak bir araç olmanın yanında gelecekte ortaya çıkacak ve bireysel olarak aşılması zorlukları bir takım olarak aşma bilincini kazandırmaya yöneliktir (McEvoy ve diğ., 1997)

Son yıllarda popülerliği giderek artmış olan yaşayarak öğrenme eğitimlerinden gerek yönetsel yetkinlikleri, gerekse bireyler arası iletişimdeki yeterlilikleri geliştirmek amacı ile faydalanılmaktadır.

## YÖNTEM

Bu araştırmada genel tarama modellerinden kesit alma yöntemi kullanılmış olup veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmanın örnekleme çalışma evreni ile aynı olup otomotiv sektöründe çalışan, açık alan eğitiminde bulunan ve çalışmamıza gönüllü katılan 93 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada katılımcılara açık alan eğitiminden önce ve sonra anket uygulaması yapılmıştır. Ölçüm aracı olarak 1982 yılında Sherer ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve daha sonra Gözüm ve Aksayan tarafından Türkçeye uyarlanan öz-etkililik-yeterlik ölçeği (The Self Efficacy Scale) kullanılmıştır.

Açık alan eğitimi bir gün sürmüş olup, program literatürün de desteklediği biçimde dizayn edilmiştir. Bu süreç içerisinde; açılış toplantısı ve bu toplantıda yapılacaklar, konfor alanı, yaşayarak öğrenme ve davranışların transferi gibi konular yer almış, takip eden zaman dilimlerinde 2 adet yüksek aktivite, iletişim ve problem çözmeye dayalı 2 adet inisiyatif aktivitesi yer almıştır (Garvey 1999).

Öz Etkililik-Yeterlilik Ölçeği (ÖEYÖ): Sherer ve arkadaşları tarafından 1982 yılında geliştirilen ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerliliği 1999 yılında Gözüm ve Aksayan tarafından yapılmış ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.81, test-tekrar test güvenilirliği

0,92 olarak bulunmuştur. Bizim yaptığımız çalışmada öntest için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,60 ve son test için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,79 olarak bulunmuştur.

Öz-Etkililik-Yeterlilik Ölçeği (ÖEYÖ), 5’li Likert tipi bir öz-değerlendirme ölçeğidir. 23 maddelik ölçekte, her bir madde için; 1-“beni hiç tanımlamıyor”, 2-“beni biraz tanımlıyor”, 3 “kararsızım”, 4-“beni iyi tanımlıyor”, 5-“beni çok iyi tanımlıyor” seçeneklerinden birisinin işaretlenmesi istenmektedir. Her madde için verilen puan esas alınmaktadır. Ancak

2,4,5,6,7,10,11,12,14,16,17,18,20,22’ci maddeler ters yönde puan almaktadır. Böylece ölçekten en az 23, en fazla 115 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması, bireyin ÖEY algısının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir

Türkçe öz-etkililik-yeterlilik ölçeğinin alt gruplarındaki madde dağılımları sayı olarak farklılık gösterdiği ve bazı maddeler (11.ve 19.maddeler) içinde buldukları faktörle çok iyi uyum gösteremedikleri için yapılacak araştırmalarda alt boyutların ayrı ayrı kullanılması yerine şu aşamada toplam puan üzerinden değerlendirme yapılması (Gözüm ve Aksayan, 1999) önerildiği için çalışmada ayrı ayrı alt boyutlara bakılmak

yerine ölçekten alınan toplam puan üzerinden yorumlama yapılmıştır.

## BULGULAR

Çalışmaya N= 93 kişi katılmıştır. Örneklem=60 (%64.6)

erkek, N=33 (%35.4) bayan ve yaş ortalaması 36.31±2.39 dur.

Açık alan eğitimleri kapsamında yapılan etkinliklerin katılımcıların öz-etkililik puanlarına etkisinin belirlenmesi için bağımsız t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öz Etkililik-Yeterlilik Ölçeği Ön-test Son-test Sonuçları

	N		AO±SS	t
Erkek	60	Ön-test	93.80±5.73	-4.35*
		Son-test	96.71±5.44	
Bayan	33	Ön-test	96.42±5.65	-2.60*
		Son-test	99.33±6.72	
Toplam	93	Ön-test	95.79±6.83	-5.08*
		Son-test	99.07±5.16	

\* p<0,05

Açık alan eğitimleri kapsamında yapılan etkinliklerin katılımcıların öz-etkililik puanlarına etkisinde, cinsiyet

bağımsız değişkenin etkisini belirlemek için Mann-Witney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Farklılığına Göre Ön-test Son-test Sonuçları

		N	AO±SS	t
Ön-test	Erkek	60	94.60±6.81	-.49
	Bayan	33	95.60±6.81	
Son-test	Erkek	60	97.59±7.74	-1.12
	Bayan	33	100.33±6.79	
Farkların Farkı	Erkek	60	2.98±5.12	-.99
	Bayan	33	4.66±6.21	

\*p<0,05

## TARTIŞMA

Tablo 1 incelendiğinde hem erkeklerde hem bayanlarda hem de toplam puanlarda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde katılımcıların öz-etkililik-yeterlilik puanlarının arttığı gözlemlenmektedir

(p<0,05). Yapılan açık alan eğitim katılımcıların öz-etkililik-yeterlilik algılarında olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Benzer bir çalışmada Constantine (1993) yılında yüksek okul öğrencileri ile yaptığı ip aktiviteleri destekli macera eğitiminin öğrencilerin genel öz etkililik

algılarında artışa sebep olduğunu belirtmiştir. Nyhus (1993, 1996) yaptığı çalışmalarda yine benzer bir sonuç bulmuş, macera eğitime katılan ve bitiren gönüllülerin öz etkililiklerinde anlamlı artış olduğunu belirtmiştir.

Yine bir başka çalışmada, iki gün süren maceraya dayalı yönetsel becerilerin gelişimine yönelik eğitim faaliyetinin katılan 68 katılımcının öz-etkililik algılarına etkisini incelediği çalışmada, yapılan yüksek aktivitelerin öz etkililik toplam puanlarında anlamlı artışa sebep olduğunu belirtilmiştir (Özen ve Yalçın, 2009). Graham ve Robinson (2007) Project Adventure çerçevesinde düzenlenen programda kolej öğrencilerinin katıldıkları bir günlük macera eğitimi sonucunda özgüven algılarında anlamlı gelişme tespit etmişlerdir

Açık alan eğitimlerinde kişiye bireysel bir meydan okuma fırsatı sunulduğu ve bu meydan okuma sonrası gelecek başarı ve direnç gösterme duygusunun da öz-etkililiğe etkisinin olacağı ve dolayısı ile kişinin psikolojik olarak kendini daha iyi hissetme sonuçlarına yol açacağını belirtmiştir (Bunting ve Donley 2002).

Yapılan açık alan eğitiminin katılımcılara birer meydan okuma fırsatı sunduğu ve bu meydan okuma süreci sonunda katılımcılarda başarılı olma, zorluklarla mücadele etme, direnme,

zorluğa karşı göğüs germe duygularını yaşattığı, dolayısı ile tüm bu sürecin katılımcıların öz-etkililiğine olumlu katkı yapmış olduğu söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet farklılığına göre ön test, son test ve farkların farkında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ).

Tiller (1995)'de yaptığı bir çalışmada, cinsiyetinin öz-etkililik düzeyine önemli bir etkisinin olmadığını belirlemiştir. Yiğitbaş ve Yetkin (2003) sağlık yüksekokulu öğrencilerinin öz-etkililik yeterlik düzeyinin değerlendirdiği çalışmada benzer bir sonuç bulmuş ve erkek ve bayanların müfredat programlarının aynı olduğu ve aynı öğretim elemanları tarafından eğitim aldıkları için, ÖEY puanları arasında bu bakımdan fark olması zaten beklemediklerini belirtmişlerdir. Keskin ve Orgun (2006) Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerini inceledikleri çalışmada erkek ve bayan öğrenciler arasında ÖEY puanları arasında anlamlı bir fark tespit etmediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların benzer nitelikli eğitim düzeylerine sahip olması ve iş yaşamında eşit şartlarda çalışıyor olmaları ayrıca eğitim şartlarının ve uygulamanın cinsiyet farkı gözetmemesi böyle bir sonucun çıkmasında etken olduğu düşünülmektedir.

Literatür cinsiyet değişkeninin programın işleyişi ve program kazanımlarının üzerindeki etkisinin belirlenmesi yönünde çalışmalar olduğunu (Neill,1997) ve açık alan eğitimlerine katılan kadın ve erkeklerde olumlu etkinin benzer olduğu (Hattie ve diğ., 1997) belirtilmiştir. Çelebi ve Özen (2004) ve Özen ve Yalçın (2009), cinsiyet değişkeninin ip parkurları ile oluşturulmuş açık alan eğitimi kazanımları üzerine etkisi olmadığını belirtmişlerdir.

## SONUÇ

Açık alan yönetsel becerilerin gelişimi eğitimine katılan katılımcıların öz etkililik puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir artış bulunmuştur. Cinsiyet farklılığının eğitim kazanımı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı tespit

edilmiştir. Bu durum eğitim içeriğinin cinsiyet açısından olumlu dizayn edildiğini göstermektedir.

Algılanan riskin varlığı ile birlikte gerekli güvenlik önlemlerinin alındığı, fakat bunun yanında kişisel kontrolün öne çıkarılarak, kişilerin aktivitelere katılım düzeyleri üzerinde tercih sahibi oldukları, güvenli ve destekleyici grup atmosferinin oluşturulduğu (Neill, 2006) bu eğitimler firma çalışanlarının kişisel gelişimi için son derece önem arz etmektedir. Günümüz koşullarında üç vardiya (7/24) çalışan şirketlerin orta kademe yöneticilerini uzun süre üretim sahasının dışında tutamayacağı göz önüne alınır ise kısa süreli bu tarz bir eğitimin ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

## KAYNAKLAR

1. **Alabay E. (2006).** “İlköğretim Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Fen İle İlgili Öz-Yeterlilik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi”, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Edu 7, Cilt:2, Sayı:1.
2. **Bank J. (1994),** *Outdoor Development for Managers*, Gower, Aldershot.
3. **Basım H.N, Korkmazürek H, Tokat A.O. (2008).** “Çalışanların Öz Yeterlilik Algılamasının Yenilikçilik ve Risk Alma Üzerine Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 121-130.
4. **Bıkmaz F.(2004).** “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlilik İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Milli Eğitim Dergisi, sayı 161.
5. **Bunting C.J, Donley J.P. (2002).** Ten years of challenge course research: A review of affective outcome studies. Poster presented at the 6<sup>th</sup> Coalition for the Education in the Outdoors Research Symposium, January 11-13.
6. **Constantine M. (1993).** The effects of ropes course experience on perceived self-efficacy: A study designed to examine the effects of an adventure program. The Pennsylvania Journal of health, Physical Education, Recreation and Dance, 52(2): 10.
7. **Çelebi M, Özen G. (2004).** University students and adventure education programmes: A study of meanings and experience of adventure training activities.



- In W. Krause (Ghair), Outdoor and adventure education - developments and programmes. Symposium conducted at the meeting of the International Conference on Leisure, Tourism & Sport-Education, Integration, Innovation, Gologne, Germany.
8. **Doherty C. (2003).** **The effects of a public school system's one day adventure experience.** Unpublished 4th year teacher education project, University of Newcastle, Newcastle, NSW, Australia.
  9. **Garvey D. (1999).** Do one day adventure programming activities, such as challenge courses, provide long lasting learning? Yes. In S. D. Wurdinger & T. G. Potter (Eds.) *Controversial issues in adventure education A critical examination* Dubuque, Iowa: Kendall Hunt-Publishing, s. 89-96.
  10. **Gözüm S. ve Aksayan S. (1999).** “Öz-Etkililik Yeterlilik Ölçeğinin Türkçe Formunun Güvenilirlik ve Geçerliliği”, *Atatürk Üniversitesi HYO Dergisi*, 2, 21-34.
  11. **Graham L.B, Robinson E.M. (2007).** Project Adventure and self concept of academically talented adolescent boys. *Physical Educator*, 64(3): 114-122.
  12. **Hattie J, Marsh H.W, Neill J.T. ve Richards G.E. (1997).** Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67: 43-87.
  13. **Kaptan F, Korkmaz H. (2002).** “ Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Problem Çözme Becerilerine ve Öz Yeterlilik İnanç Düzeylerine Etkisi” V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ankara.
  14. **Keskin G.Ü, Orgun F. (2006).** “Öğrencilerin Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeyleri İle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi”, *Anatolian Journal Of Psychiatry*; 7: 92-99.
  15. **Kolb D.A. (1984).** “Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development”. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
  16. **McEvoy Glenn M, Cragun John R, Appleby Mike, (1997).** Using Outdoor Training to Develop and Accomplish Organizational Vision *Journal; Human Resource Planning*, Vol. 20.
  17. **Neill J. (1997).** Gender: How does it effect the outdoor education experience? B.Sc.(Hons)A paper presented to the 10th National Outdoor Education Conference, Sydney, Australia January 20-24.
  18. **Neill J. (2006).** Project Adventure Bibliography.
  19. <http://www.wilderdom.com/projectadventure/pabibliography.htm>
  20. **Nyhus R.A. (1993).** The effect of adventure education over time on physical self-efficacy and task-specific self-efficacy of college students. *Dissertation Abstracts International*, 54(10A): 3699.
  21. **Nyhus R.A, Npper-Owen G, Phillips D.A. (1996).** The effect of an adventure education experience on the physical self-efficacy of college students (Abstract). *Research Quarterly for Exercise and Sport*: 67, A-86.
  22. **Otacıoğlu S.G. (2008).** “Müzik Öğretmenliği Okul Deneyimi I Uygulamalarına Katılan Öğretmen Adaylarının Öz Etkililik Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi” *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi* Mayıs 2008 Cilt : 32 No:1 163-170.
  23. **Özen G, Yalçın B. (2009).** Macera Eğitimi Uygulamasının Öz-Etkililiğe Etkisi, *5.Doğa Sporları ve Bilim Sempozyumu* 13-14 Kasım, Ankara.
  24. **Selçuk Ziya. (2000).** *Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınları. 7. Baskı, Ankara.*
  25. **Tiller D. (1995).** Self- efficacy in college students. [www.mwsc.edu/psychology/research/](http://www.mwsc.edu/psychology/research/)
  26. **Yiğitbaş Ç, Yetkin A. (2003).** “Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz-Etkililik-Yeterlilik Düzeyinin Değerlendirilmesi”, *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 7 (1):6-13.

# OTİZMLİ BİREYLERİN FİZİKSEL AKTİVİTE PROGRAMLARINA KATILIM SEBEPLERİ VE BEKLENTİLERİNİN BİR SPOR KULÜBÜ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mustafa Yaşar ŞAHİN<sup>1</sup>, Halil SAROL<sup>1</sup>, Yusuf ALICI<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Ankara. e-mail: mysahin@gazi.edu.tr

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, otizmlili bireylerin fiziksel aktivite programlarına katılım sebepleri ve beklentilerinin bir spor kulübü açısından değerlendirmektir. Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma gurubu, Ankara Otizm ve Gençlik ve Spor Kulübü'nde fiziksel aktiviteye katılan 9 otizmlili birey ailesinden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılarak yüz yüze görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kavramsal yapı ve analizinde temalar önceden belirlendiğinden dolayı elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiş olup, ana temalar araştırma sorusu ve görüşme sorularından hareketle bir çerçeve (otizmlili bireylerin fiziksel aktiviteye katılım nedeni, beklenti, olumlu olumsuz yönler ve stereotip davranışlara etki) oluşturularak belirlenmiştir.

Sonuç olarak; Otizmlili bireylerin spor kulübünde ki fiziksel aktivite programına sosyal ve fiziksel gelişimlerine katkı amacıyla katıldıkları, bu amaç ve beklentilerine paralel olarak uygulanan fiziksel aktivite programının otizmlili bireylerin sosyal ve fiziksel gelişimlerine, davranış problemleri ve stereotip davranışların azalmasında pozitif yönde etkileri olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm, Fiziksel Aktivite, Spor Kulübü.

## ASSESSMENT ON REASONS BEHIND THE PARTICIPATION OF AUTISTIC PEOPLE IN PHYSICAL ACTIVITY PROGRAMS AND THEIR EXPECTATIONS WITH REGARDS TO A SPORTS CLUB

### ABSTRACT

This study aims to assess reasons behind the participation of autistic people into physical activity programs and their expectations with regards to a sports club. It is a qualitative study. Study group consists of families of 9 autistic people who participate in Ankara Autism Youth and Sports Club. Study data were obtained via face-to-face interview method with a semi- structured, 5-question interview form developed by researchers. The obtained data was analyzed with descriptive analysis method as themes of conceptual structure and analyses had been determined before. The main themes were determined with reference to study question and interview questions within a framework (the reasons of the participation of autistic people in physical activity, advantages and disadvantages, effect on stereotype behaviors).

To conclude, it can be said that autistic people participate in physical activity program of a sport club in order to improve their social and physical development and the implementation of this program in line with their expectations positively affects their social and physical development, behavioral problems and stereotype behaviors.

**Key Words:** Autism, Physical Activity, Sports Club.

## GİRİŞ

Otizm, yaygın gelişimsel bozukluk şemsiyesi altında yer alan (Hollander, Nowinski, 2003) beynin yapısını veya işleyişini etkileyebilen nörolojik bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Bu nörolojik bozukluk otizmden etkilenmiş olan bireylerin diğer insanlarla iletişim kurmada, dil ve iletişim kurmada, davranış örüntülerinde çeşitli sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Kürkçüoğlu, 2009). Bir başka tanımlamada ise otizm, bir çocuğun eğitim performansını olumsuz etkileyen, genellikle üç yaşından önce belirgin olan, önemli derecede sözel ve sözel olmayan iletişimi ve sosyal etkileşimi etkileyen bir gelişim yetersizliğidir (Sherrill, 2004).

Fiziksel görünüş olarak normal olan otizmlilerde çocuklarda, motor becerilerin gelişiminde yaşlarına göre farklılıklar gözlenmektedir. Fiziksel yapı olarak birçok beceriyi normal zamanında gerçekleştirecek gibi görünmelerine rağmen, bazı becerilerin gelişimi geç olabilmektedir. Otizmlilerde çocuklarda görülen motor problemler motor koordinasyon problemleri ile ilişkilidir. Bir hareketi gerçekleştirme ile ilgili motor hazır olmuşluklarının da normal akranlarına göre iyi olmadığı görülmektedir (Fazlıoğlu 2004). Otizmlilerde bireylerin çoğu sözel olmayan uygun sosyal davranışları öğrenmek için özel bir davranış yönetimi

programına ihtiyaç duyarlar. Bu sosyal beceriler olmaksızın aile fertleri, öğretmenlerini ve akranlarını ilişki kurmaları zordur. Buna benzer olarak sosyal dünyaya yönelik ilgi eksikliği söz konusudur ve bunların önemli bir çoğunluğu da sesleri ve konuşmaları duymuyor gibi görünmeleridir. Yani işlevsel olarak sağır gibidirler (Sherrill, 2004). Otizmlilerde bireyler sosyal ilişki ve davranışlarda düzenleme ve akranlarıyla ilişki kurmada zorluk gibi problemlerinin yanında, stereotip davranışları ve dil becerilerinde kusurları bulunmaktadır Orsmond ve diğ., 2004). Ayrıca; saldırganlık, kendine zarar verme, öfke nöbetleri davranışlar stres olarak bilinmektedir ve yaşam kalitesini sürekli etkilemektedir (Villamisar ve diğ., 2010).

Otizmlilerde bireylerin bahsedilen bu kusurları yaşam boyu devam etmekte ve yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir. Fiziksel aktiviteye katılım, otizmlilerde bireylerin fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerine ve kalıplaşmış hareketlerin azaltılmasına olumlu katkı ve daha karmaşık becerilerin gelişmesini sağlamaktadır. Becerilerinin gelişimi, diğer vücut hareketlerine bir zemin hazırlamakta ve kompleks hareketlerinin kazanılmasında da yardımcı olmaktadır (Sarol, 2013). Fiziksel aktivite, tüm insanlar için sağlıklı yaşam stiline önemli bir parçası olmasına karşın otizmlilerde sıkça göz ardı

edilmiş bir konudur. Otizmliler bireylerin fiziksel aktiviteye katılımları, yinelenen davranışlarda azalma, uygun tepkileri arttırma, sosyal etkileşim potansiyeli sağlama gibi yararları gösterilmesine rağmen motor fonksiyonları ihmal edilmiş bir alandır (Penny, 2005). Ancak motor gelişim daha karmaşık becerilerin öğrenilmesine zemin hazırlaması açısından önem taşımaktadır. Beden farkındalığının artması, diğer çocuklarla işbirliği içerisinde hareket etme, çevreye uyum sürecinin gelişmesi motor beceri programlarının uygulanması ile mümkün olabilecektir (Kayaoğlu ve diğ., 2008). Otizmliler bireylerin motor işlev anlamında geride oldukları günümüzde hem eğitimciler hem de araştırmacılar tarafından daha çok fark edilmektedir. Her birey farklılıklar göstermekle birlikte, genellikle denge ve koordinasyon gerektiren hareketlerde zorlanma ve genel kas güçsüzlüğü gözlenmektedir (Öztürk, 2010). Bu yetersizlikler; azalmış denge, koordinasyon eksikliği, parmak hareketlerinde kuvvetsizlik, ayakucunda yürümedir. Otizmliler bireylerin fiziksel aktiviteye katılmalarının, kendini uyarıcı davranışların azaltılması, uygun cevapların arttırılması, sosyal etkileşim için potansiyel fırsat olması gibi pek çok yararı bulunmaktadır (Yanardağ, 2007).

Fiziksel aktiviteler çocukları aile ortamından çıkartarak farklı bireyler ile

farklı sosyal ortamlarda etkileşimde bulunmalarına katkı sağlamaktadır. Fiziksel aktiviteler otizmliler çocukların alışageldiği sınırlı aile ortamından ayrılarak tanımadığı bir çevrede, daha önceden tanımadığı insanlarla bir arada olmalarını sağlayan bir araçtır. Bu sayede otizmliler çocuklar, farklı insanlarla iletişim kurmakta ve belli kurallarla bezenmiş egzersiz faaliyetlerine katılabilmektedirler (Atalay, 2011). Düzenli olarak yapılan fiziksel aktivite bu sorunların önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca otizmliler çocuklarda yatıştırıcı ve rahatlatıcı etkisi ile bazı davranışların anlamsız bir biçimde tekrarlanması hali, yineleyici kalıplaşmış hareketleri ifade eden Stereotip davranışların azaltılmasında, fiziksel aktivitenin önemli bir yeri bulunmaktadır (Todd, 2006). Fiziksel ve motor aktiviteleri sadece otizmliler bireylerin sağlıklı yaşam kalitelerini iyileştirmek için değil aynı zamanda davranışları geliştirmek için etkili yaklaşımları kullanmaları bakımından önemlidir (Sherrill, 2004).

Özetle; otizmliler bireylerin fiziksel aktiviteye katılmaları; psikolojik esenliği geliştirerek ve fiziksel ve sosyal işlevselliklerini artırarak sağlıkla bağlantılı olan yaşam kalitesine katkıda bulunmaktadır (Stumbo ve diğ., 2004).

Tüm bu sebeplerden dolayı, son yıllarda ülkemizde otizmliler çocuk sahibi

ailelerin fiziksel aktivitelerin çocuklarının gelişiminde önemli olduğu bilincine sahip olmaya başladıkları, eğitim faaliyetleri içerisinde ya da okul sonrasında fiziksel aktivitelerin olması gerekliliği konusunda taleplerinin ve arayışlarının oldukları görülmektedir. Bu maksatla pek çok aile otizmli çocuklarına fiziksel aktivite olanak ve programlarını sunulduğu spor kulüplerine giderek bu beklentilerini karşılamaya çalışmaktadırlar. Bu araştırmada da; Otizmli bireylerin yaşamında önemli bir yer tuttuğu düşünülen fiziksel aktivite programlarını tercih sebepleri ve beklentileri bir spor kulübüne katılım açısından değerlendirilmesini amaç edinmiştir.

### **METERYAL VE METOT**

Araştırma elde edilen verilerin çözümlenmesi ve kullanılan teknikler açısından nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Otizm ve Gençlik ve Spor Kulübü'nde fiziksel aktiviteye katılan 9 otizmli birey ailesinden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma sürecinde; araştırma ile ilgili kapsamlı alan yazın taranması yapılmış ve 5 maddeden oluşan görüşme formu

hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu 2 alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Görüşmeler spor kulübü yöneticileri ve katılımcıların izni alınarak yüz yüze görüşmeler yapılarak (mülakat) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler (en az 4 ay önce programa başlamış ve devam eden) fiziksel aktivite programına katılan otizmli birey aileleri ile gerçekleştirilmiş olup, katılımcıların uygun olduğu bir zaman diliminde Ankara Otizm ve Gençlik ve Spor Kulübü'nde mülakat kurallarına riayet edilerek ve uygun ortam sağlanarak yapılmıştır. Görüşmeler dijital ses cihazına kaydedilerek kayıt altına alınmış ve araştırmacılar tarafından transkrip edilerek ses dosyaları (wav) olarak bilgisayara aktarılmıştır. Elde edilen veriler tekrar tekrar okunarak araştırma kapsamı dışında kalan veriler çıkartılarak veri indirgemesine gidilmiştir.

Toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenleneceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmada kavramsal yapı ve analizinde temalar önceden belirlendiğinden dolayı betimsel analiz

yöntemine karar verilmiş ve araştırma sorusu ve görüşme sorularından hareketle ana temalar için bir çerçeve (otizmliler bireylerin fiziksel aktiviteye katılım nedeni, beklenti, olumlu olumsuz yönler ve stereotip davranışlara etki) belirlenmiştir. Belirlenen çerçeveye göre elde edilen veriler okunarak düzenlenmiştir. Daha sonra veriler tanımlanarak bulguların açıklaması ve anlamlandırılması gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulgularının iç ve dış geçerlilik ve güvenilirlik sorunlarını gidermek amacıyla;

- Görüşme formunun yapılandırılmasında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş,
- Araştırmanın yöntemi açık bir şekilde anlatılmış,
- Görüşmelerden elde edilen veriler kayıt cihazına kaydedilerek veri kaybı önlenmiş,
- Görüşme ortamının sessiz bir ortamda olması sağlanmış,
- Bulgular doğrudan alıntılarla tanımlanmış,
- Verilerin analizinde önyargılar, yanlış anlamalar ve gerçek dışı veriler gözden geçirilerek geçerli olmayan veriler ayıklanmıştır.

## **BULGULAR**

Çalışmanın bulguları otizmliler bireylerin fiziksel aktiviteye katılım nedeni, beklenti, olumlu olumsuz yönler ve stereotip davranışlara etki temalarında sunulmuştur.

### **Fiziksel aktiviteye Katılım**

Katılımcı aileliler otizmliler çocuklarının sosyal probleminin olduğunu ve bu yüzden bir spor kulübünün fiziksel aktivite programına dahil olmada önemli bir etken olarak sosyalleşmeyi gördükleri elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Bu konuda bir aile görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir. *“Ben kendi adıma hatta bütün otizmliler adına bazı yerlerde farklılaştığına inanıyorum. Kiminin sanatta kiminin sporda, kiminin matematikte yani bu çocuklar bir şekilde hayata bir yerden tutunmak zorundalar. Bu çocukları evlerinde saklayarak bir yere varamazsınız. Bu çocuklar birer birey, bu çocukların hepsi zekâ yoksunu değil. Sadece sosyal problemleri var, sosyalleşme problemleri var. Onun için fiziksel aktiviteler bir sosyalleşme aracıdır”*(Aile 2).

Aileler çocuklarının sosyalleşme problemlerine paralel olarak çok fazla dışarıya çıkmadıkları, çıkmak isteseler bile aile desteği olmadan bunun sağlanamayacağı görüşünden dolayı çocuklarının eve bağımlı olduğu ve

çocuklarının enerjilerini atamadıklarını ifade etmektedirler. *“buraya gelme sebebimiz çocuğumuzun evde kapalı kalacak olması, o artık bir ergen, dışarı çıkmak istiyor siz çıkarmasanız kendi başına mümkün değil çıkması mutlaka birinin kontrolü altında olması gerekiyor. Gücümüzün yetmediği anlar oluyor. Çocuğumuzun enerjisini atıp sakinleşmesi gerekiyor buraya geliş nedenimiz bu”*(Aile 9).

Ailelerin diğer bir katılım nedenleri olarak çocuklarındaki motor eksiklikler ve bu eksikliklerin giderilmesi ve fiziksel işlevsellikle ilgili becerilerinin geliştirilmesi sporun olumlu etkisi, sporcu kimliğinin kazanılması, kilo kaybı ve stereotip davranışların azaltılması gibi sebeplerden dolayı katıldıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu konudaki bazı aile görüşleri şöyledir. Bir aile *“çocuğumdaki motor eksikliğinden dolayı bunların gelişmesini sağlamak için bu düşünceden dolayı katıldık”* (Aile 1). Diğer bir aile ise *“Sporun otizm üzerinde olumlu etkisi olduğuna inanıyorum. Çocuğumun sporu çok sevdiğini düşünüyorum ve sporcu bir kimliğinin olmasını istiyorum dolayısıyla olumlu gelişme sağlayacağı için böyle bir düşüncemi vardı”*(Aile 3).

Katılımcı aileler çocuklarının yoğun davranış problemleri yaşadığı ve

davranış problemleri ile başa çıkmada kendilerinin başarılı olmadığı bu konuda eğitim veren kurumlarını ya hiç olmayışı ya da yetersiz olmasından dolayı sıkıntılar yaşadığını belirtmektedirler. Özellikle bu konuda bazı otizmlili birey sahibi ailelerin spor merkezleri vasıtasıyla bu davranış probleminin azaldığı yönündeki görüşleri yüzünden aynı zorlukları çeken aileler olarak bu aileleri örnek alarak bu şekilde bir spor kulübü ya da fiziksel aktivite programları düzenleyen merkez arayışında oldukları ve böyle bir spor kulübüne dâhil olduklarını söylemektedirler. Bu konuda bir katılımcı aile görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir. *“Katılım sebebimiz çocuğumuzun çok yoğun davranış problemleri başlamıştı o dönemde. Yani dışarı bile çıkaramaz hiçbir yere gidemez hale gelmiştik. Daha sonra sporun davranış problemlerini bastırduğunu duydum onun üzerine spora vermeye karar verdim. Herhangi bir amaç ya da hedef yoktu sadece çocuğumun davranış problemlerini çözmekti”*(Aile 6).

### **Beklenti**

Katılımcı ailelerin çocuklarının beceri olarak gelişmelerini istemekte ve bir ya da birkaç spor dalında başarı sağlayarak sporcu kimliği kazanmasını ve bu sayede hayata tutunmasını arzu ettikleri görülmektedir. *“Normal bireyleri düşündüğümüzde bazıları futbolcu bazıları*

*basketbolcu oluyor. Yani çocuğa ne öğretirsen değil sevdiği işi yaparsa çok daha başarılı olur. Fiziksel aktivite programından beklentim çocuğumun ya da her otizmlinin neye ilgisi varsa onun bulunup onun üzerine çalışması yani bu çocuk hem keyif aldığı bir şeyi yapıp hem de bu alanda hayata tutunması benim beklentim yoksa 3 şnav 5 mekik o kadar önemli değil”(Aile 2). Yine başka bir aile bu görüşe paralel olarak; “Aslında genel anlamda bütün spor becerilerinin incelenip Mert’in en başarılı olduğu en sevdiği yaparken en çok eğlendiği ve ilerde sporcu kimliği kazanabileceği bir dal üzerine yoğunlaştırılması” (Aile 3).*

Katılımcı ailelerin fiziksel aktivite ile günlük yaşam becerilerinin öğrenilmesinde katkı sağladığı ve kolaylaştırdığı stereotip hareketlerin azalttığı düşüncesi ile bu yönde de beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu konuda bir aile; “Beklentim stereotipik hareketlerin azalması kendisine zarar vermesinin azalması ve belli yaşam becerilerinin öğrenilmesi. Birçok şeyi de öğreniyor yemek yeme, duş alma, tuvalet alışkanlığı. Yani sadece spor anlamında değil de yaşam becerilerini de öğrenmesini istiyorum. Ama iyi de bir sporcu olmasını da istiyorum neden olmasın” (Aile 4).

Ailelerinin beklentileri ile bu beklentilerinin karşılanma düzeyine

bakıldığında ise, ailelerinin beklentilerinin özellikle beceri öğrenimi ve bir ya da birkaç sportif branşın öğrenilmesi, bu becerilerin öğrenirken yaşam becerilerine olumlu katkı sağlanması bakımından büyük ölçüde karşılandığı anlaşılmaktadır. “Tabi fazlasıyla. Biz bu kadarını beklemiyorduk ve fazlasıyla karşıladı. Spora başladığının 1 ayında çocuğuma karşı cevap almaya başladık. Davranış problemleri söndü, daha rahat hareket etmeye başladık, dışarı çıkarabilmeye başladık. Önceden dışarı çıkardığım zaman elimden kaçan zapt edemediğim bir çocuk durumundaydı ve sonra biz rahatlıkla dışarıya çıkarabildik. Onun için vakit geçirebilecek şeyler var şu anda. İlk gittiği senenin yazında biz onunla kampta vakit geçirebildik. Orada bisiklete bindi, koşu bandına çıkartıp spor yaptırdık, babasıyla masa tenisi oynadı, havuza girip yüzdü kendi başına vakit geçirebildi, bir şey yapmadığı zamanlarda onunla vakit geçirmek çok zor. Ama spor aktivitelerini öğrendikten sonra onun gününü doldurmak daha kolay oldu. Onla bir şey yapabildiğimiz için ne o sıkıldı ne biz sıkıldık” (Aile 6).

### **Olumlu Olumsuz Etkiler**

Ailelerin fiziksel aktivite programının çocukları üzerinde olumlu etkileri üzerinde düşüncelerinin yoğunlaştığı görülmektedir. Bu olumlu



etkilerin genelde fiziksel aktivite programına beklenti teması ile paralel bir şekilde fiziksel işlevsellik ile ilgili (spor ya da egzersiz yapmak, sportif becerilerin öğrenilmesi, sportif branşlarda beceri gösterebilmesi), davranış problemlerinde azalmaların olduğu, sosyal ortamlarda daha rahat hareket edebilmeleri gibi etkilerden bahsetmektedirler. Bu konuda ailelerden bir tanesi; *“Olumsuz etkisi olmadı. Hep olumlu etkileri oldu. Çocuğumun kendine ait yapabildiği şeyler var artık. Orada enerji sarf ettiği için davranış problemleri yoğunlaşmıyor, bütün enerjisini sporda harcıyor ve davranış problemi çıkarmıyor. Koordinesini artırdığı için bana göre. Şu an çok az davranış problemi var bizi aile olarak eskisi kadar çok etkilemiyor bu da psikolojik olarak hem bizi hem de onu rahatlatıyor. İyi ki göndermişim giden param olsun yeter ki çocuğum mutlu olsun. Onun kafası rahat olduğu zaman bende mutluym”* (Aile 6). Bir başka aile bu konuda; *“sonuçta şu an Mert koşu yapıyor, basketbol oynuyor, yüzüyor, masa tenisi oynuyor. Belki ilerde tenis oynayacak. O anlamda spor çeşitliliğini kondisyon kazandığını düşünüyorum”* Başka bir ailede olumsuz bir etkinin olmadığı sadece fiziksel aktivite sırasında zorlandığı ve yorulduğu ancak olumlu yönlerinin bunun üzerinde olduğunu özellikle fiziksel aktivite sırasında öğrendiği becerilerin günlük yaşam içerisinde kullanılmasının

önemine işaret düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir. *“Olumsuz bir etkisini görmediğimi söyleyebilirim. Zorlandığı zamanlar oluyor tabi ki belli programlar var bu programlara uyması için bir takım kuralları var bir takım şartları var tabi haliyle yoruluyor fiziksel güç kullanıyor. Dolayısıyla istediği istemediği zamanlar oluyor. Olumlu şeyleri çok fazla, böylesine bir çocuğun spor aktivitelerini yapması başlı başına bir olay. Bu çocuğun bisiklete binip özgür bir şekilde dolaşması, masa tenisi raketini çalışma programının dışında da eline alıp oynaması bunlar inanılmaz şeyler. Bu sportif başarıya yapabilenler de hayatın diğer mecralarında olumlu şeyler yapabilir. Eğitilebilirse örneğin markete gidip kendi istediğini alabilir, paranın değerini bilmesede bir kâğıt vermesi gerektiğini, alışverişi bağımsız şekilde yapabilmesi öğretilir. Bu örnekler arttırılabilir. Bence sporla birlikte hayatlarına değişik renkler de katılıyor. Bu yüzden de memnuniyet son derece fazla diyebilirim”* Aile 8).

### **Stereotip Davranışlara Etki**

Ailelerin büyük çoğunluğunun çocuklarının boş zamanlarında ya da hiçbir uğraş ile meşgul olmadıkları zamanlarda daha çok stereotip hareketler ya da istenmeyen davranışları sergiledikleri vurgusunu yaparak özellikle fiziksel aktiviteye başlamasından sonra stereotip

hareketlerde ciddi azalmaların olduğunu belirtmektedirler.” %100 azalma yönünde etkisi var. Boş bıraktığımızda yapıyor tabi ki ama sporla doldurduğunuz için onu unutuyor yapmıyor. Şöyle örnek vereyim. Çocuğum giderek puzzle yapabilme, tabletle oynayabilme, bilgisayar kullanabilmeyi öğreniyor. Böyle uğraşısı olmasaydı eminim ki o stereotipik hareketleri yapacaktı. Burada da o rolün olduğuna inanıyorum. Bu bağlamda sporun bu yapmış olduğu fiziksel aktivitelerin şüphesiz olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum. Mucize demek istemiyorum tabi ama en azından başlangıç noktasını değerlendirdiğimizde çocuğumun son derece davranış problemleri ve stereotipik davranışları olan, çok yoğun ilaç kullanan bir çocuktü. Çocuğum yine zaman zaman bu tip davranışlar sergileyebiliyor ama ilaç kullanmıyor, önceki döneme göre de bu olumsuz davranışları çok çok az. O anlamda ben bu fiziksel aktivitelerin kesinlikle başarılı olarak görüyorum en azından kendi oğlumda başarılı olduğuna inanıyorum” (Aile 8). Bir başka ailede bu konuda; “Çocuğumun çok fazla takıntıları var. Takıntılarının fazla olmasının sebebi okulların kabul etmemesiyle evde bir müddet kapalı kalmasına bağlıyoruz. Gittiği okullarda da fiziksel aktivitenin olmaması bu davranışları artırıyor. Fiziksel yaptırmayınca dolayısıyla kendi kendine

takıntılar geliştiriyor. Bu takıntılar gittikçe yerleşik olmaya başladı. Bir takıntı bırakırken başkasına başlıyor. Hocası her takıntının üzerine gidiyor ve bunlar yok oluyor ileride daha iyi olacağını düşünüyoruz” (Aile 9).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Otizimli bireylerin fiziksel aktivite programlarına katılım sebepleri ve beklentilerinin bir spor kulübü açısından değerlendirmesi olan bu araştırmada kavramsal yapı olarak araştırma sorusu ve görüşme sorularından hareketle ana temalar için oluşturulan çerçevede (otizimli bireylerin fiziksel aktiviteye katılım, beklenti, olumlu olumsuz yönler ve stereotip davranışlara etkisi) olarak incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre; fiziksel aktiviteye katılım temasında otizimli birey sahibi ailelerin fiziksel aktivite programına dâhil olmada önemli bir etken olarak sosyalleşmeyi gördükleri incelenen bulgulardan anlaşılmaktadır. Darıca ve diğ. belirttiği gibi; otizimli çocukların yaşlılarıyla çok seyrek iletişime girdikleri ve girdikleri bu iletişimde genellikle sınırlı ve olumsuz olduğunu ancak sosyal becerilerinin geliştirilmesi sonucunda onların yaşamlarının geri kalan kısmında birbiriyle olan etkileşimlerinin artabileceği ve böylece hem aile hem de toplum içinde kendi rollerini yerine getirebilen bireyler

olarak katılabileceklerini belirtmektedir (Darıca, 2011).

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise; otizmlı çocuklarının eve bağımlı olduğu ve enerjilerini atamadıklarını, yoğun davranış problemleri yaşadıklarıdır. Özellikle bu konuda bazı otizmlı birey sahibi ailelerin spor merkezleri vasıtasıyla bu davranış probleminin azaldığı yönündeki görüşleri yüzünden aynı zorlukları çeken aileler olarak bu aileleri örnek alarak bu şekilde bir spor kulübü ya da fiziksel aktivite programları dâhil olduklarını, diğer taraftan çocuklarındaki motor eksiklikler ve bu eksikliklerin giderilmesi, sporun olumlu etkisi ve sporcu kimliğinin kazanılması, kilo kaybı ve stereotip davranışların azaltılması gibi sebeplerden dolayı katıldıkları incelenen bulgulardan anlaşılmaktadır. Vilamisar ve Dattilo tarafından, “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Rekreasyon Programının Yaşam Kalitesi ve Stres Üzerine Etkisi*” isimli araştırmasında; fiziksel aktivite, oyun, sanat vb. rekreasyonel etkinlikler bir yıl boyunca otizmlı bireylere uygulanmıştır. Sonuç olarak; deney grubunda yer alan otizmlı bireylerin kontrol grubundaki otizmlı bireylere göre; sosyal becerilerinde artış olduğu, istenmeyen davranışların azaldığı, aşamalı bir rahatlamanın söz konusu olduğu ve stres düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir (Villamisar G, Dattilo J, 2010).

Katılımcı ailelerin katılım sebeplerine paralel olarak bir spor kulübümdeki fiziksel aktivite programlarına katılarak sosyalleşme, becerilerinin gelişmesi ve bir ya da birkaç spor dalında başarı sağlama, sporcu kimliği kazanmasını istenmeyen davranışların azaltılması gibi pek çok beklentileri söz konusu olduğu görülmekte ve bu yüzden bir spor kulübünde fiziksel aktivite programına dahil oldukları ve beklentilerinin büyük ölçüde karşılandığı da görülmektedir.

Katılımcılar fiziksel aktiviteye programının çocukları üzerinde olumlu etkileri üzerinde durmaktadırlar. Bu etkinin daha çok fiziksel işlevsellikle ilgili becerilerin geliştirilmesi, davranış problemlerinde ki olumlu değişimler sosyal ortamlarda daha rahat hareket edebilmeleri gibi etmenlerden kaynaklandığını dile getirmektedirler. Todd ve Reid’de Kanada’da yaşları 15-20 arasında değişen bireylerin katılımı ile gerçekleştirdikleri araştırmada uygulanan fiziksel aktivitelerin bireylerin fiziksel işlevsellik yaşam kalitesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır (Tood ve Reid, 2006). Sarol’un fiziksel aktivite programına katılan 59 otizmlı birey üzerinde yaptığı araştırmada; fiziksel aktivitenin fiziksel işlevsellikle ilişkili yaşam kalitelerinin arttığı yönünde sonuç bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise katılımcıların çocuklarının fiziksel aktiviteye başlamaları ile birlikte stereotip hareketlerde ciddi azalmaların olduğunu belirtmektedirler. Özellikle uluslar arası literatürde bu konuda birçok çalışma vardır. Örneğin, Schleien ve diğ. otizimli bireylerin katılımı ile gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda istedik davranışlarda pozitif yönde bir artışın olduğunu buna karşın istenmeyen veya stereotip davranışlarda azalmanın olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Schleien ve diğ, 1987) Literatürde Elliot ve diğ. tarafından yapılan ve yaş ortalamaları 30.8 olan 3 erkek ve 3 kadının yer aldığı bir başka araştırmada da uygulanan program sonrasında bireylerin istenmeyen hareketlerinde anlamlı bir düşüş olduğu sonucuna varılmıştır (Elliot ve diğ, 1994).

Sonuç olarak; otizimli bireylerin spor kulübünde ki fiziksel aktivite programına sosyal ve fiziksel gelişimlerine katkı maksadıyla katıldıkları, katılım sebepleri ve beklentilerine paralel olarak uygulanan fiziksel aktivite programı ile otizimli bireylerin sosyal ve fiziksel

gelişimlerine, davranış probleminin ve stereotip davranışların azalmasında pozitif yönde gelişmeler olduğu söylenebilir. Bu bilgilerden hareketle otizimli bireylerin yaşam kalitesinin yükselmesinde spor kulüplerinin önemli bir rol oynayacağı görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

Spor kulüplerinin yarışmaya dönük faaliyetlerinin yanı sıra, toplumsal hizmete yönelik aktivitelere de yer verebilmesi için spor kulüpleri teşvik edilmeli ve bunun için gerek kamu kurumları ile gerekse sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılmalıdır.

Otistik bireylere imkan sunan spor kulüplerinde, sportif faaliyetlerin sosyal aktivitelerle desteklenmesi büyük katkılar sağlayacaktır.

Bu araştırma ailelere yönelik yapılmıştır. Spor kulübü yöneticileri ve eğitmen-antrenörlerin görüşlerinin belirlenmesine, tecrübelerinin aktarılmasına yönelik araştırmaların da yapılmasında yarar vardır.

## KAYNAKLAR

1. **Hollander E, Nowinski C.V.** Core Symptoms Related Disorder and Course of Autism. İçinde: Hollander E. Autism Spectrum Disorder. 10.Edition. New York: Markel Dekker; 2003.16-17.
2. **Kürkçüoğlu B.Ü.** Otistik Özellik Gösteren Çocuklara Bire-Bir Öğretimde Etkinlikler İçi ve Arası Seçim Fırsatları Sunmanın Etkilerinin Karşılaştırılması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; 2009.
3. **Sherrill C.** Adapted Physical Activity Recreation and Sport. Sixth Edition. New York: McGraw-Hill; 2004.
4. **Fazlıoğlu Ö.Y.** Duyusal Entegrasyon Programının Otizmli Çocukların Duyusal ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi; 2004.
5. **Orsmond G.I, Krauss M.W, Seltzer M.M, Peer** Relationship and Recreational Activities Among Adolescents and Adult with Autism. Journal of Autism and Development Disorders. 2004; 34 (3): 245-256.
6. **Villamizar G, Dattilo J.** Effects of Leisure Programme on Quality of Life and Stress of Individual with ASD. Journal of Intellectual Disability Reserch. 2010; 54 (7): 611-619.
7. **Sarol H.** Uyarlanmış Rekreatyonel Fiziksel Aktivitenin Otizmli Bireylerin Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü; 2013.
8. **Penny N.B.** İstiyorum İhtiyacım var Çünkü Farklıyım. 1.Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık; 2005.
9. **Kayaoğlu H, Görür Ö.** Otistik Çocuklar Nasıl Öğrenir. 1.Baskı. Ankara: Epos Yayınları; 2008.
10. **Öztürk M.A.** Engellenen Bireylerin Gözünden Otizm Spektrumu: Çeşitli İşlevlerin Gelişimi için Beden Eğitimi Önerileri. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi. 2011; 13 (Özel Sayı): 5 - 12.
11. **Yanardağ M.** Otistik Çocuklarda Farklı Egzersiz Uygulamalarının Motor Performans ve Stereotip Davranışlar Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2007.
12. **Atalay A, Karadağ A.** Otizmli Hastaların Rehabilitasyon Sürecinde Spor Terapilerinin Önemi. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi. 2011; 13(Özel Sayı): 227-237.
13. **Todd T, Reid G.** Increasing Physical Activity in Individuals with Autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 2006; 21 (3): 167-176.
14. **Stumbo NJ, Peterson C.A,** Therapeutic Recreation Program Design, Fourth Edition. San Francisco: Darly Fox; 2004.
15. **Yıldırım A, Şimşek H.** Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 7.Baskı. Seçkin Yayıncılık. 2008.
16. **Darıca N, Abidoğlu Ü, Gümüşcü Ş.** Otizm ve Otistik Çocuklar. Beşinci Basım. İstanbul: Özgür Yayınları; 2011.

# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU



ISSN:1302-2040