



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**ÇOCUKLARDA MOTOR BECERİLERİN PROBLEM
ÇÖZME YETENEĞİ, SALDIRGANLIK VE EMPATİ
DAVRANIŞLARI ÜZERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Öznur BALKAN

**Samsun
Aralık- 2019**



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**ÇOCUKLARDA MOTOR BECERİLERİN PROBLEM
ÇÖZME YETENEĞİ, SALDIRGANLIK VE EMPATİ
DAVRANIŞLARI ÜZERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Öznur BALKAN

**Danışman
Doç. Dr. Murat ELİÖZ**

**Samsun
Aralık- 2019**

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Öznur BALKAN tarafından Doç. Dr. Murat ELİÖZ Danışmanlığında hazırlanan **Çocuklarda Motor Becerilerin Problem Çözme Yeteneği, Saldırganlık Ve Empati Davranışları Üzerine Etkisi** bu çalışma jürimiz tarafından 13/12/2019 tarihinde yapılan sınav ile Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Murat ELİÖZ,
Ondokuz Mayıs Üniversitesi



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet İMAMOĞLU,
Sinop Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Mehmet ÇEBİ,
Ondokuz Mayıs Üniversitesi



ONAY

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

13 / 12 / 2019

Prof. Dr. Ahmet UZUN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü



TEŞEKKÜR

Tez çalışmama katkı sağlayan, yol gösteren danışman hocam Sayın Doç. Dr. Murat ELİÖZ'e teşekkür ediyorum. Tez yazımda yol gösterici olan Ekrem AKBUĞA hocama ve aynı zamanda yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman yanımda olan Özgür BOSTANCI hocama teşekkür ediyorum.

Üniversite eğitimimi tamamladığım Ege Üniversitesi BESYO bölümü öğretmenlerime çok teşekkür ediyorum.

Çalışmalarında benden yardımını esirgemeyen değerli arkadaşım Necla TAŞ'a ve meslektaşım Yasemin GÜL'e, yazımda bana katkı sağlayan ablam Hacer CANLI'ya teşekkür ediyorum.

Çalışmalarımı her zaman destekleyen saygıdeğer okul müdürüm Ferhat ÜNAL'a ve Kabalı Ortaokulu öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Bu günlere gelmemde emeği büyük olan, babam Mahmut BALKAN'a, annem Vahide BALKAN'a, kardeşim Tuğba Naz BALKAN'a, abim Sercan CANLI'ya ve canım yeğenim Asaf Balkan CANLI'ya ithaf ederim.

ÖZET

ÇOCUKLARDA MOTOR BECERİLERİN PROBLEM ÇÖZME YETENEĞİ, SALDIRGANLIK VE EMPATİ DAVRANIŞLARI ÜZERİNE ETKİSİ

Amaç: Bu araştırmada 10-11 yaş grubu çocukların büyük kas motor becerilerinin ve küçük kas motor becerilerinin problem çözme yeteneği, saldırganlık ve empati davranışları üzerine olan etkisi incelenmiştir.

Materyal- Metod: Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Samsun ve Sinop ilinin bazı okullarında öğrenim gören 10-11 yaşındaki öğrenciler katılmıştır. Toplamda iki ilden 360 öğrenciye saldırganlık, empati ve problem çözme anketi uygulanmıştır. Yapılan anketler sonucunda elde edilen en yüksek ve en düşük puanı alan toplam 80 öğrenci belirlenerek BÜKBÖT-2 (Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi-2) ve Jebsen Taylor El Fonksiyon testleri uygulanmıştır. Verilerden alınan değerlerin normallik testleri için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Katılımcıların farklı değişkenlerinin ikili karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren veriler için Bağımsız t-testi kullanılmıştır. Katılımcı gruplara ait farklı parametreler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmaya dahil olan katılımcılara ait en yüksek ve en düşük saldırganlık, empati ve problem çözme skoruna sahip olanların BKBP (Büyük kas beceri puanı) ve KKBP (Küçük kas motor beceri puanı) karşılaştırılması yapılmıştır. Katılımcılara ait BKBP ve KKBP ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Sonuç: Araştırmadaki örneklem grubundan elde edilen verilere göre 10-11 yaş grubu çocuklarda motor becerilerin; problem çözme yeteneği, saldırganlık ve empati davranışlarının üzerinde etkisi yoktur denebilir.

Anahtar Kelimeler: Motor Beceriler; Empati; Saldırganlık; Problem Çözme

Öznur BALKAN, Yüksek Lisans Tezi

Ondokuz Mayıs Üniversitesi- Samsun, Aralık-2019

ABSTRACT

THE EFFECT OF MOTOR SKILLS IN CHILDREN TO THE PROBLEM SOLVING SKILLS, AGGRESSION AND EMPATHY BEHAVIOURS

Aim: The effect of gross motor skills and fine motor skills at age 10-11, to the problem solving skills, aggression and empathy behaviours is examined in this research.

Material and Method: At ages 10-11 students, studying at some schools of Sinop and Samsun being bound to Ministry of National Education, have attended to this survey. From two provinces 360 students in total have been conducted aggression, empathy and problem solving pull test and grand muscle skills test were applied to 80 students in total who got the highest and the lowest point being obtained from survey done. Kolmogorov-Smirnov test has been used for normality test of values obtained from datum. Independent-t test was used for in the paired comparison of participants different variables showing normal distribution datum. Person Corelation test has been used for determining the different parameters of the participant groups.

Findings: The highest and the lowest aggression, empathy and problem solving score of participants including in the research has been compared with the scores of gross muscle and small muscle skills. It hasn't been found any difference between the average of gross motor skill and fine motor skill score being related to participants.

Conclusion: As a result, it can be said that at the 10-11 aged children, motor skills hasn't any effect on problem solving, according to datum obtained from our sample group.

Keywords: Motor skills; Empathy; Aggression; Problem Solving.

Öznur BALKAN, Master Thesis

Ondokuz Mayıs University-Samsun, December 2019

SİMGELER VE KISALTMALAR

KKBP	: Küçük kas beceri puanı
BKBP	: Büyük kas beceri puanı
DEHB	: Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu
KMB	: Kaba motor beceri
ÇPÇE	: İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri
MEGEP	: Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi
NASPE	: The national association for sport and physical education
MSS	: Merkezi sinir sistemi
BÜKBÖT-2	: Büyük kas beceri ölçüm testi- 2
PÇ+E+S	: Problem çözme, empati, saldırganlık
EY	: En yüksek
ED	: En düşük
SN	: Saniye
M	: Metre
AKT.	: Aktarma
VB.	: Ve benzeri
ARK.	: Arkadaşları
DİĞ.	: Diğerleri

ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
1. GİRİŞ.....	1
2. GENEL BİLGİLER.....	3
2.1. Gelişim	3
2.1.1. Motor Gelişim Alanları.....	6
2.2. Motor Gelişim	9
2.2.1. Kaba Motor Beceriler.....	10
2.2.2. İnce Motor Beceriler	12
2.3. Motor Gelişimin Hareket Alanları	14
2.3.1. Dengeleme.....	15
2.3.2. Lokomotor Hareketler	16
2.3.3. Manipülatif Hareketler	17
2.4. Motor Gelişim Dönemi ve Motor Gelişim Dönemlerini Etkileyen Faktörler	18
2.4.1. Refleksif Hareketler Dönemi.....	19
2.4.2. İlkel Hareketler Dönemi.....	19
2.4.3. Temel Hareketler Dönemi	20
2.4.4. Sporla İlgili Hareketler Dönemi.....	22
2.5. Problem Çözme	26
2.5.1. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler	28
2.5.2. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları.....	30
2.5.3. Problem Çözme ve Çocuk	33
2.5.4. Problem Çözme ve Spor	34
2.6. Saldırganlık	35
2.6.1. Saldırganlık Türleri	38
2.6.2. Saldırganlığı Etkileyen Etmenler	40
2.6.3. Saldırganlık ve Çocuk	43
2.6.4. Saldırganlık ve Spor.....	44
2.7. Empati	45
2.7.1. Empatinin Bileşenleri	46

2.7.2. Empatinin Aşamalı Olarak Sınıflandırılması	47
2.7.3. Empati ve Çocuk	48
2.7.4. Empati ve Spor	49
3. MATERYAL VE METOD	51
4. BULGULAR.....	64
5. TARTIŞMA.....	75
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
KAYNAKLAR	83
EKLER	100
ÖZ GEÇMİŞ	107



1. GİRİŞ

Kişilik insan yaşamında doğumla başlayıp ölüme kadar devam eder. Bu süreçte motor beceriler gibi kişiliğimizde kalıtım, biyolojik faktörler ve çevresel etkenlerden etkilenir. Kişiliğimize bağlı olarak davranışlarımızda da etkilenmeler olur.

Motor becerilerin kazanılması doğumdan itibaren gerçekleşmektedir ve en kritik dönem çocukluk dönemidir. Ayrıca insanların davranış alışkanlıkları da çocukluk dönemlerinde kazanılmaya başlamaktadır. Bu araştırma 10-11 yaş arası çocukların kaba ve ince motor becerilerinin ölçülerek problem çözme yeteneği, saldırganlık ve empati davranışları üzerinde etkisi olup olmadığını araştırma üzerinedir. Araştırmada bazı psikolojik durumların en yüksek ve en düşük değerleri ele alınarak motor beceriler ile ilişkilendirme yapılmaya çalışılacaktır. Araştırmanın en önemli kısmı ulusal literatürde ilk olmasıdır. Bu araştırma ileride yapılacak olan başka çalışmalara yol gösterici olacaktır.

Kaba motor becerisi iyi olan bir denneğin saldırganlık özelliği de yüksek çıkmış ise ince motor becerileri geliştiren eğitim verildiğinde saldırganlık özelliğinin azaltılabileceği düşünülmektedir. Çalışma özellikle ilköğretim ikinci kademesinde olsun, ilköğretim birinci kademesinde olsun davranışları yönlendirmede verilecek olan motor beceri eğitimi ortaokul, lise döneminde karşılaşılan akran zorbalığı, ergenlik dönemi etkileri, saldırganlık ve kaba davranışların önlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca pedagoğlara, eğitimcilere, spor insanlarına, ailelerine yol gösterici olacaktır. Çocuk ıslah evlerinde olan çocuklara yönelik verilecek ince motor beceri eğitimiyle saldırgan davranışları azaltılarak çocukların hayata daha kolay ve kalıcı şekilde kazandırılmasına ışık tutması düşünülmektedir. Testler sonucunda verilecek olan eğitimlerle elde edilecek yarar spor camiasıyla paylaşılarak; sporda öfke kontrolü buna bağlı olarak fiziksel ve ruhsal rahatsızlıktan korunma, sonuç olarak sportif performansın artışı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uluslararası literatürde bu çalışmaya benzer çalışmalar yer almaktadır. Fakat sonuçları bu araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir. Bunun sebebi uluslararası literatürde araştırılan örneklem grubu motor koordinasyon bozukluğu olan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuklara yönelik yapılmıştır. Bu

çalışmada ise motor bozukluğu olmayan çocuklar üzerinde araştırma yapıldığı unutulmamalıdır.



2. GENEL BİLGİLER

Günümüzde çocuk gelişiminin ve eğitiminin yaşam boyu sağlıklı ve aktif bireylerin yetişmesi açısından önemi bu konuda yapılan birçok çalışma ile ortaya koyulmuştur. Çocukların gelişimi ve eğitimine yönelik hizmetlerin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde bu bilgiler büyük önem taşımaktadır. Fiziksel sosyal, duygusal, bilişsel gibi birçok boyutu bulunan çocuk gelişiminin en önemli boyutlarından biri de motor gelişimdir. Motor gelişim, özünde hareket olan becerilerin kazanılmasını içeren ve doğum öncesi dönemde başlayıp ömür boyu devam eden bir süreçtir. Motor beceriler öğrenilmiş ve hedefe yönelik olarak birden fazla vücut parçasının hareketi ile gerçekleşir. Motor beceriler iki grupta incelenir. Bunlar kaba motor beceriler ve ince motor becerilerdir. Kaba motor hareketler büyük kas ve gruplarının kontrol ettiği hareketler olarak tanımlanır (yürüme, koşma, atlama, yana kayma vb.). İnce motor beceriler ise hareketi gerçekleştirebilmek için birden çok küçük kas grubunun devreye girmesidir. İpe boncuk geçirme buna örnektir. Motor gelişimin süreçleri ve bu süreçte ortaya çıkan ürünleri bizlere çocuklar hakkında bilgi verir. Bu ürünlerde bireysel farklılıklar olacağı unutulmamalıdır. Bu bireysel farklılıklarda kalıtım, biyolojik faktörler ve çevresel etkenlerin olduğu bilinmektedir (Özer ve Özer, 2009).

2.1. Gelişim

Gelişim, organizmanın hem iç hem de dış faktörlerle ilişkisi bulunan, belli bir düzene bağlı olarak süreç içerisinde meydana gelen değişiklikler olarak tanımlanır. Bu süreç bireyin doğum öncesinden başlayarak ölüme kadar devam eden bedensel, sosyal, ahlaki, zihinsel bakımdan geçirdiği değişim ve gelişmeleri kapsar. Gelişim süreci kademe kademe ve süreklidir. Fakat süreç kimi zaman hızlı kimi zaman yavaştır. Gelişimde hem niceliksel hem de niteliksel değişimler gözlenmektedir (Başal ve ark., 2003).

Bebeklik ve ergenlik dönemleri gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Gelişimin hızı bireyden bireye farklılık gösterse de gelişim süreci içinde tüm bireyler aynı gelişim aşamalarından geçerler (Özer ve Özer, 2009). Gelişim önceden bilinen bir sıra izler. Bu sıralama büyüme, olgunlaşma, hazır bulunuşluk ve öğrenmedir (Muratlı, 2007). Büyüme, hücrelerin büyümesinin ve çoğalmasına bağlı olarak hareket ölçülerindeki

artış olarak tanımlanmaktadır (Koş, 2005). Dokuların ve organların gelişimini de kapsamaktadır.

Olgunlaşmanın temeli kalıtsaldır. Zamanla meydana gelen fizyolojik ve anatomik değişikliklerdir (Koş, 2005). İç süreçlerden etkilenir, dış süreçlerden etkilenmemektedir. Fakat olgunlaşmanın, gelişimin zamanını etkilediği unutulmamalıdır. Çocuğun her hareket için olgunlaşma zamanı aynı değildir. Olgunlaşma sonucu kaslar büyür, gelişir. Buna bağlı olarak olgunlaşmanın olmasıyla hareketleri yapabilir anlamı çıkartılmamalıdır. Çünkü kasların beceriyi gerçekleştirebilmesi için öğrenme davranışı gerçekleştirilmelidir. Bu nedenle öğrenme olmaz ise gelişme belli bir düzeyin üzerine çıkamaz (Koş, 2005).

Doğumla başlayan süreç içerisinde merkezi sinir sistemi ve fiziksel büyümeyle beraber olarak organizmanın gerçekleştirdiği istemli hareket becerileri ve modellerini ömür boyu kazanmasıdır (Malina, 2004; Mengütay, 2005). Bu süreçte birçok faktör etkisine girerek, yeni motor deneyimlerin oluşumunu sağlar (Mengütay, 2005).

Merkezi sinir sistemi (MSS) gelişimi ile baştan ayağa, içten dışa olacak şekilde önce basit refleksler daha sonra yürüme, koşma, atlama gibi koordineli becerilere geçiş süreci olur. Bu süreç motor gelişimin ana amacıdır (Mengütay, 2005).

Kişinin hareket alanlarının performans seviyesini etkileyen faktör fiziksel uyum ve motor uyumudur (Mengütay, 2005). Bu fiziksel uyum değişkenleri kas kuvveti, kas dayanıklılığı, dolaşım-solunum dayanıklılığı ve kas esnekliğidir. Bu değişkenlerin gelişimlerinde, bireysel farklılıklar vardır. Bu farklılıklar kalıtım, ırk, cinsiyet, beslenme, hastalık, sosyoekonomik düzey, eğitim, olgunluk düzeyi, aile tutumları, vücut ölçüleri şeklinde sıralanabilir (Karacan 2003). Ayrıca motor gelişimle ilgili bazı temel kavramlar vardır. Bunlar; hareketin şekli, yetenek, performans, hareket, motor beceri, motor öğrenme, motor davranış ve motor kontrol şeklindedir.

Hareketin Şekli: Model hareket şeklinin iki ya da daha çok hareketin belli bir sıra ile düzenlenmesiyle meydana gelir. Örneğin; ayak içi futbol topuna vururken vücudun savrulması, kalçanın durumu, ayak bileğinin sıkılması gibi hareketlerinin düzenlenmesi ile topa ayak içi vurma hareketi ortaya çıkmış olur (Top, 2012). Hareket uygulanırken; gerekli nörolojik süreçlerin dıştan gözlenebilirliği hareket modeli olarak adlandırılır (Top, 2012). Motor model ise hareket uygulanırken ki denge, hız, esneklik, kuvvet gibi nörolojik, biyolojik, mekanik süreçlerdir.

Yetenek: Belli alana yönetilmiş, normal ölçütlerin üzerinde ancak henüz tam olgunlaşmamış ve gelişmeye uygunluğudur (Sevim, 2010).

Performans: Belli bir özelliğe sahip hareketin sonucunu belirlemek için kullanılan süre ya da mesafedir (Top, 2012). Yapılan hareketin ölçülebilen özelliği olmalıdır.

Hareket: Vücudun herhangi parçasında veya tüm vücut pozisyonunda meydana gelen değişimdir (Top, 2012).

Temel Beceriler: Spor ve gelişmiş aktivitelerden olan; koşma, zıplama, fırlatma, sekme gibi hareketlere temel oluşturan 2-7 yaşlarında ortaya çıkan temel becerilerdir.

Motor Beceri: Kişinin bir hareketi kaliteli bir biçimde ortaya koymasındaki başarıyı belirleyen beceriye denir (Karuç ve ark., 2012). Erken çocukluk yıllarında gerçekleşen birincil hareket deneyimleri temel motor becerilerin gelişiminde önemli rol oynar (Gabbard, 2009).

Motor beceriler hedefe yönelik istemli hareketlerden meydana gelir. Reflekslerle meydana gelen hareketler ve bebeklik döneminde gerçekleştirilen ilkel hareketler motor becerilere dahil edilmemektedir (Karuç ve ark., 2012; Martinez, 2012; Miller, 2013; Özer ve Aktop, 2014).

Beceri kavramı bir konuda tecrübeli, iyi olmak demektir. Bu da öğrenmeyi gerektirir. Kimi zaman yaşla birlikte gelişen hareket bütünüdür. Örneğin; 6 yaşında bir çocuğun koşması normalken 18 aylık bebeğin koşması becerikli hareket olarak ifade edilir (Özer ve Özer, 2004). Bu da demek oluyor ki tecrübe ve öğrenmeyle birlikte doğru şekilde yapılan hareket gruplarıdır (Ulutaş, 2011).

Motor Öğrenme: Öğrenilen bir beceriye dayalı performanstaki gelişmeye denir. Motor öğrenme var ise performansın ilerlemesi gerekir (Özer ve Özer, 2004).

Kalkavan'a göre motor performansta yeniden işleme, hataların tespiti, düzeltilmesi ile düzeltilen hataların sonraki becerilerde kullanılması motor öğrenmeyi ifade eder (Kalkavan, 2011). Deneyimler ve tecrübelerin birleşimi ile davranışta nispeten kalıcı değişimler ortaya çıkar (Schmidt ve Lee, 1988).

Bir hareket öğretiminden sonra öğrencinin o gün içinde hareketi doğru yapması önemli değildir, iki gün sonra hareketin aynısı istendiğinde yapması, nispeten kalıcı davranış değişikliği olması önemlidir. İlk gün performansa yönelik değerlendirme

yapılmamalıdır. Motor öğrenmeyi etkileyen dört faktör vardır. Bunlar; öğrenme düzeyi, görevin türü, geri bildirim ve deneyimdir (Schmidt ve Lee, 1988).

Motor Davranış: Öğrenme ve gelişimle beraber motor öğrenme, motor kontrol ve motor gelişimde meydana gelen değişimlerdir (Gallahue ve ark., 2012). Genetik ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir.

Motor Kontrol: Bir hareketin nörolojik, fiziksel, davranışsal yönüdür (Coker, 2004; Dereobalı, 2005). Motor kontrolle ilgili teoriler, sinir sisteminin hareket davranışına nasıl katıldığını açıklamak için geliştirilmiştir.

2.1.1. Motor Gelişim Alanları

Bedensel Gelişim

Bedensel gelişim anne karnından başlayıp ölüme kadar devam eden süreçtir. Bireyin bütün davranışları bedende meydana gelir. Vücut kapsamı iskelet kas sistemi, sinir solunum sistemi, sinir dolaşım, boşaltım sistemi ile ilgili organların bu süredeki değişimlerini ifade eder (Kuru ve Var, 2009). Bedensel büyüme ve gelişmenin önemi öğrencilerin beden olarak bütünlüğünü tanımak ve vücut gelişimlerini ustalık seviyesine çıkarmanın çözümlerini aramaktır (Hasırcı ve ark., 2009).

Bilişsel Gelişim

Düşünme ve kavrama sisteminde meydana gelen gelişmelerdir. Bilişsel gelişim, kişisel ilerleme, tahmin edilebilir ve doğru şekilde ifade edilebilir özelliktedir. Bilişsel değişim, kişisel değişimle ve öğrenme ile sosyokültürel veya sosyal nedenlerin bir bölümüdür.

Çocuklar büyüdükçe bilişsel düşüncede daha fazla esnekliği mümkün kılar. Bilişsel gelişim, düşüncedeki nitel farklılıklar, gerçekte olan bilişsel yapıların adaptasyonu neticesinde meydana gelen değişiklikler olarak ifade edilmiştir. Çocuk bilgisinin aktif başrol oyuncusu olarak değerlendirilmiştir (Garton, 2004).

Bireyin dünyayı öğrenmesi ve anlaması için gerçekleştirmiş olduğu zihinsel faaliyetlere “biliş” denir. Çocukların kendilerince dünyaya baktıkları açıları vardır. Çocukluktan erişkinliğe süregelen düşünmenin gelişimini ifade eden Piaget’e göre; yetişkinlere zor gelen bir şeyin çocuğa kolay olması beklenemez (Sevimay, 1986). Bu bilişsel gelişimle alakalıdır.

Dil Gelişimi

Bireyin duygu, düşünce ve isteklerine toplumlarda ses ile anlam açısından benzer sayılan kurallar ve öğelerden faydalanılarak başkalarına aktarılmasını meydana getiren, çok yönlü, fazla gelişmiş simgesel bir dizge olarak ifade edilir (Pehlivan, 2005).

Dil, insanlar arasında bilgi, düşünce aktarımını sağlayan; fikir alışverişi ve fikir üretimini sağlayan duygularının ifade edilmesini sağlar. Dil sayesinde çocuk sosyal bir birey olur. Birey dil sayesinde kendini frenleyen, takip eden, fikirlerini, hislerini aktarabilen bir olgudur.

Çocukluk döneminde dil gelişimi en uygun ilkökul seviyesidir. Çünkü bu dönemde çok hızlı gelişim olur (Yavuzer, 2012). Çocuklar arasında kurdukları cümle, ton, tavır, vurguları benzerlik gösterir (Erden ve Akman, 2012).

Duygusal Gelişim

İnsan yaşamı boyunca sürekli uyarıcılar vardır ve bu uyarıcıların etkisiyle farklı duygular içinde yaşar. Kişi sosyal çevresiyle etkileşimdeyken az veya çok haz ve elzem duygular yaşar. Çocukların fizyolojik ve de psikolojik ihtiyaçlarının yerine getirilmesi ya da getirilmemesi durumunda bazı duygular ortaya çıkar. Örneğin; yaşamın ilk yıllarında açlık ihtiyacı giderilen bebeğin haz duymasıdır. Fakat olgunlaşma ile bedensel ihtiyaçların giderilmesi yeterli değildir. Çocuk, anne babadan ilgi, alaka, okşanmak, sevmeyi hissetmek ister. Bireyin oluşumuna katkı sağlayan önemli etkenlerdendir duygular. Duygular ve hisler yaşama, hayata uyumu sağlar (Megep., 2007).

Sosyal Gelişim

Kişilerin sosyal uyarılara, toplulukların yaşantılarına, çevresel baskılara karşı duyarlı, hassas biri olabilmesi, toplumdaki kişilerle geçinebilmesi, yaşadığı çevreye uyumlu, onlardan biriymiş gibi davranabilmesi sosyal gelişim olarak ifade edilir. Kısaca; bireylerin toplumsal yönden isteklerine yakınlık gösteren ve bireylerin elde etmiş olduğu davranış becerisidir (Megep., 2008).

Sosyal gelişim; kişinin toplumda var olan sosyal değerlerini anlamasına, kişinin bu sosyal değerler karşısında kendine yakın gördüğü davranışı sergilemesine ve bunları sürekli üstüne koyarak, geliştirerek uygulamasına dayanır.

Sosyalleşmenin temel göstergesi ailesinin sosyal kıymetlerini algılaması, bireyin bunları kendine göre sorgulaması ve davranışa dönüştürme çabasıdır. Diğer

alanlar gibi çocuk; erken çocukluk döneminde kazanmış olduğu sosyal değerler ve sosyal anılar, ileriki yaşlarda sosyal gelişimin temelini atacaktır (Kağıtçıbaşı, 2002).

Çocuğun sosyal çevreye adaptasyonu kalıttan çok çevrenin etkisiyle öğrenmeye dayanır. Çocuğun çevresindeki bireylerle sürekli etkileşim içinde olması çocuğun sosyalleşmesini sağlar. Bu etkileşim büyük kas gruplarıyla başlayıp küçük kas gruplarının kullanımıyla gerçekleşir. Daha sonra dil gelişimi de bu etkileşime katkı sağlar ve sosyalleşme gerçekleşir. Çocuğun içinde bulunduğu sosyal gelişimini iyi kavramak gerekir. Aksi halde çocuğun seviyesinin üzerinde istenen davranışlar olursa çocuğu olumsuz etkiler, bireyin oluşmasına ya da gelişim düzeyindeki sosyalleşmesini ertelemiş olabiliriz (Megep., 2009).

Greer-Chase'e göre eğer çocuklar erken çocukluk döneminde iyi bir sosyalleşme gelişimi sağlayamazsa ileride ki dönemlerinde asosyallik davranış, suç işleme ve uyuşturucu bağımlılığı gibi uygun olmayan davranışlar sergilenmesi muhtemeldir (Greer-Chase ve ark., 2002).

Psikomotor (Devinişsel) Gelişim

Çocuklarda ilk refleks olarak görülen hareketler yaşama devam eder ve bazı hareketler zamanla organların istemli kullanılmasıyla birlikte motor hareketleri gerçekleştirir. Nefes almak ve göz kırpmak istemsizce yaptığımız ömür boyu devam eden reflekslerdir. Tek bacak sıçrama, koşma, kâğıt kesme, resim çizme istemli olarak yapılan becerilerdir ve psikomotor gelişim olarak değerlendirilir.

Psikomotor gelişim, bedensel-fiziksel büyüme ve bireyin merkezi sinir iletim sisteminin gelişimi ile olur ve vücudun aynı yönde istemine göre hareketlilik elde edilir.

Psikomotor gelişim bir başka açıdan, temeli harekete dayalı olan bazı yeteneklerin kazanılmasını kapsayan ve çocuğun dünyaya gelmeden önceki dönemden başlayıp yaşam boyunca süren bir süreçtir (Özdenk, 2007; Sarı ve Saime, 2005; Ulaş, 2014).

Çocuğun kol ve bacaklarının ve diğer organlarının eşgüdümlü şekilde ve bu esnada güç, hız elde ederek, uzuvların kontrol edilmesi ve de kullanılan organların becerikli hale gelmesi psikomotor gelişimin göstergesidir. Gerçekleşen gelişim ve değişim ile bedensel gelişimle aynı yönde meydana gelmesi, bireyin çevresine uyum sağlamasını kolaylaştırır. Kişinin kompleks olarak gelişimine katkı sağlar (Yeşilyaprak, 2006).

2.2. Motor Gelişim

MSS gelişme ve büyümeyle bedenın isteğe bağlı hareketler yapabilmesi motor gelişimdir (Haktanır, 1994). Gallahue (1982), motor gelişimi, içten gelen tüm süreçlerin etkilemesiyle, çevresel etmenleri de katarak hareketlerde meydana gelen değişimler olarak tanımlar (Arı, 2005).

Bedenin parçalarının, isteğe bağlı hareketleri yaparken bedenın kontrolünü kazanma sürecine motor beceri, kazanılan hareket becerilerinin mükemmelleşmesi için yapılan değişikliklere motor öğrenme denir. Motor gelişim duyuşsal ve bilişsel alanlarla yakından ilişkilidir (Gallahue ve ark., 2014). Motor gelişim aynı zamanda çocukların hareket durumu, zamanla kontrol altına aldığı hareketleri inceler (Aydın, 2005).

Adolph ve diğerleri (2003), motor gelişimi tanımlarken bebeklerin ilk gelişigüzel tekmeleme, kol hareketleri, yer değiştirme, uzanma ve bedenini hareket ettirme yeteneğinde oluşan değişimlerdir (Akt. Fazlıoğlu, 2009).

Bisiklet sürme, topa vurma hareketleri kaba motor becerileri; nesnelere tutup kaldıracak ve kavrayacak, iğneye ip geçirme, dikiş dikme, kalem tutma gibi manipülatif becerileri kapsayan motor becerilerdir (Bee ve Boyd, 2009).

Motor gelişimde önce kaba motor beceriler, daha sonra ince motor beceriler gelişir. Örnek olarak, koşan, zıplayan, atlama hareketleri yapan çocuklar aynı yaş içerisinde kâğıt kesme becerisinde zorlanabilirler. 6 yaşından sonraki yıllarda ince motor beceriler çok hızlı şekilde gelişmeye başlar. Yazı yazma, resim çizme gibi (Bee ve Boyd, 2009).

Motor gelişimde ilk olarak bebeklik ve 2 yaş çocuklarının duruşları, ilkel hareket ve refleksleri, hareket çalışmalarını yaptırılarak çocukluk döneminde istemli hareket becerilerini edinmeye zemin oluşturur.

Çocukluk evresinin başında “temel hareket becerilerinde” hızlı bir gelişim başlar. Bu dönemde, hareket ederken bedenlerindeki potansiyeli keşfedip kas sistemleri üzerinde başarılı bir denge ve etrafındaki nesnelere manipülasyon becerileri edinebilir (Gallahue ve ark., 2014).

Bilişsel gelişim düzeyi, çocukların motor gelişiminin ilerlemesini sağladığı gibi hareket ve motor aktiviteleri de, bilişsel ve algısal gelişimin olumlu yönde ilerlemesini sağlar (Fazlıoğlu, 2009).

Çocuklar yapmış olduğu hareket aktiviteleriyle öğrenir, karar verir, keşfeder ve deneyim oluşturur. Bu sebeple hareket önemli bir yere sahiptir (Kerkez, 2006). İnsanların büyüme ve gelişim dönemleri bazı özellikler göz önüne alınarak bölümlere ayrılıp incelenir. Bu dönemler bebeklik, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemleridir (Gallahue ve ark., 2012).

Erickson'a göre bireyin psikososyal gelişimi motor gelişimden ve yaşamı boyunca bilinçli ya da bilinçsiz olarak kazandığı hareket eğitiminden etkilenmektedir. Bu nedenle motor gelişimin etkileri bireyin tüm yaşamı boyunca devam eder (Erickson, 1980).

Motor gelişim toplum yapısı, zihinsel-duyuşsal boyut, çevre şartları gibi etkilerin altındadır. Bu da motor gelişimin kişisel farklılıklara açık olduğunu göstermektedir.

Kısaca motor gelişimin önemi şu şekildedir.

Bireylerin sosyal ve bilişsel beceri düzeylerine bakarak neleri yapıp yapamayacakları hakkında bilgi verir.

Normal bir gelişim gösteren ile anormal gelişim düzeyi olan bireylerin anlaşılmasını kolaylaştırır.

İyi anlaşılan motor gelişim ile sağlık ve motor performansın geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

Kendimiz ile alakalı gelişim ve değişimlerin daha iyi anlaşılmasını sağlar.

2.2.1. Kaba Motor Beceriler

Kaba motor beceri, vücudun aynı anda birçok parçasını hareket ettirebilmesidir. Emeklemek, koşma, zıplama, yürüme vb. kaba motor becerilere örnektir (Fazlıoğlu, 2009). Kaba motor becerilerde geniş, kapsamlı kas hareketleri mevcuttur. Duruş ve yürümeyle ilgili tüm beceriler bebeklikte gelişir. Bebekler emeklemeyi 8 aylıkken öğrense de bununla ilgili sinirsel yollar daha önce gelişir. Kaba motor becerilerin gelişiminde bireysel farklılıklar görülebilir (Santrock, 2010). Çocukların kaba motor hareketleri geliştirme dönemi temel motor hareketler döneminde olur ve bu dönemdeki kaba motor hareketler atlama, zıplama, sıçrama gibi hareketlerdir (Özer ve Özer, 2006).

Çocukların çevresiyle iletişime geçmeleri büyük oranda kaba motor beceriler ile olmaktadır. MSS gelişimi ile kaba motor becerilerle büyük oranda bağlantılıdır.

Yaşamın ilk 18 ayı ile kaba motor becerilerinden olan baş kontrolü, dönme, oturma, emekleme, tay tay durma gibi beceriler gelişir. Normal gelişim gösteren çocuklarda 2-7 yaş aralığında denge, lokomotor ve kavrama becerileri gelişmektedir (Payne ve Isaacs, 2008).

Çocuklar 6 yaşında olduklarında sıçrar, topu yakalar, ip atlar ve kendine yeni oyun arkadaşı edinir, oyunun basit kurallarını rahatlıkla kavrarlar. Fiziksel uygunluk seviyelerinin gelişimini sağlamak için okullarda aktivite temelli oyunlar ve kaba motor becerilerin gelişimi için önemlidir (Muratlı, 2007).

Erken çocukluk dönemi ile birlikte çocukların çevrelerini keşfetmeye merakları, istemli hareketlerin kontrolünü geliştirir. Erken çocukluk dönemindeki oyunlar; algılamayı, motor gelişimi arttırmaktadır. Kaba motor hareketler sayesinde çocuk vücut farkındalığını, vücut bölümlerini ayırt etmeyi ve vücudun farklı hareketleri yaparken gereken vücut organizasyonu gibi yeteneklerini geliştirir (Koçak ve Kartal, 2003).

Temel motor becerilerin gelişim sırası şu şekildedir (Gallahue, 2012).

3 Yaş Kaba Motor Beceriler

- Yükseklikten atlayıp iki ayağının üzerine düşer,
- İleriye çift ayak sıçrar,
- 3 tekerlekli bisiklete biner,
- Tırmanış yapar,
- Topa 2 metreden vurur (Cratty, 1979; Beverly, 1986).

4 Yaş Kaba Motor Beceriler

- Tek ayak üzerinde 5 sn durur.
- Tek ayak üzerinde ileriye doğru 1-3 defa sıçrar.
- Tenis topunu 3 m fırlatır.
- Ayak parmak uçlarında 3 sn den fazla durabilir.
- 1,2 m galop adımı yapar.
- Dengede 10 adım yürür (Cratty, 1979; Beverly, 1986).

5 Yaş Kaba Motor Beceriler

- Düz takla atar.
- 10 galop adımı atar.
- Ardışık 8 kez tek ayak sıçrar.

- Tenis topuyla 3.65 m uzaktan hedefi vurur.
- 1.5 m uzaktan atılan tenis topunu yakalar.
- Kollarını savurarak koşu yapar (Cratty, 1979; Beverly, 1986)

6 Yaş Kaba Motor Beceriler

- Belirli yükseklikten atlar.
- Her bacak için 10 sn dengede durur.
- 20 sn de 5 mekik hareket yapar.
- Tenis topu sektirir, bir eli ile yakalar.
- 15 adım parmak ucunda yürür (Cratty, 1979; Beverly, 1986).

2.2.2. İnce Motor Beceriler

İnce motor becerilerin kontrollerinin gelişimi boy, gövde ve kolların kuvvet ve dayanıklılığı kadar el göz koordinasyonu, görsel uzay algılama, vücut farkındalığı, vücut koordinasyonunu kapsar. Nesnelere ulaşabilmek, dokunmak, kavramakla, bırakmakla ilgili el ve kol hareket kontrolleridir. Küçük oyuncakları kavrama, giyinip soyunma, makas, kalem kullanma gibi aktivitelerinde küçük kas gruplarını kullanır (Özer ve Özer, 2005).

Küçük ve bağımsız hareketleri içeren, daha çok el ile yapılan beceri çalışmalarıdır. Elle yakalama, fırlatma, resim yapma, boncuk dizme gibi küçük kas becerileri ile gerçekleştirilir. Erken çocukluk döneminde cinsiyet farkları vardır. Kız çocuklarının bu dönemde ince motor becerileri daha gelişmiştir (Fazlıoğlu, 2009).

Okul öncesi dönem ince motor becerilerin gelişiminin en belirgin olduğu dönemdir. Yapboz yapma, lego yapma, çizim yapma, fermuar çekme, bağcık bağlamak gibi (Akman, 2017).

Erken çocukluk döneminde çocuk, yetişkin seviyesinde duyabilir, tat alabilir, koklayabilir, dokunabilir. Bu yüzden çocuklara eş bulma çalışmaları, kaşıkla-çatalla yemek yeme gibi etkinlikler yaptırılabilir (Akman, 2017).

3 yaşında çocuklar işaret ve başparmağı ile bir nesneyi kısa bir süre tutabilir fakat motor becerileri henüz gelişmemiştir.

4 yaşında büyük ölçüde gelişmişlik gözlenir. 5 yaşına yaklaştıkça daha iyi gelişim olur ve el kol koordinasyonu sağlanır (Santrock, 2010).

Kendi başına giyinip soyunma, kaşık çatal kullanma, ayakkabı giyip çıkarma, geleneksel harf ve sayıları yazabilme, hamurdan şekiller yapabilme gibi davranışları erken çocukluk dönemini kapsar ve bu dönemde bunlar çok önemlidir (Akman, 2017).

Psikomotor gelişimin yönünü, beyin ve omuriliğin gelişimi belirler. İnsanlar çevreden gelen uyarılara, vücudun bölümleriyle özel cevaplar vermeye çalışır. Psikomotor gelişimle ilgili dikkat, denge, kuvvet, tepki, hız önemlidir. Çocukların 5-8 yaşlar arasındaki esneklik durumları değişmezken, 12-13 yaşlarda en üst seviyeye gelir. Kızların erkeklerden daha esnek olduğu unutulmamalıdır (Aral, 2001). Motor gelişimin bazı ilkeleri vardır. Bunlar;

Motor Gelişimin Yönü ve Büyüme Hızı

Motor gelişimde sinir sisteminin olgunlaşması, koordinasyonu ve motor kontrolü arttırmaktadır. Gesell (1954), motor gelişimi, baştan ayağa ve merkezden dışa doğru bir gelişim sırası izlediğini belirtmiştir (Gallahue ve ark., 2014). Motor gelişimin baştan ayağa gelişimi, kas kontrolünün de baştan ayağa doğru olduğunu ve kademeli bir artış olduğu anlamına gelmektedir.

Bebeklerde önce baş bölgesi, boyun bölgesi ve gövdenin kas kontrolü, sonra kol ve bacak kaslarının kontrolü kazanılır. Bu yüzden çocukların küçük kas becerileri daha zayıftır. Baş ve vücut oranının oluşmasıyla denge hareketleri kolaylaşır. Bacakların uzayarak büyümesi lokomotor hareketlerin rahatlamasını; omuz ve kolların gelişimi manipülatif hareketlerin yapımını kolaylaştırır (Gallahue ve ark., 2014).

Çocuklarda büyüme hızı özel ve evrenseldir. Dıştan gelen etkenlere direnç gösterir. Hastalık nedeniyle duraksama olsa da iyi bir düzenlemeyle kendi yaş grubundaki çocukların seviyesine gelebilir. Kilo kaybı, boy kısalığı örnek gösterilebilir.

Farklılaşma ve Bütünleşme

Motor gelişimde çocukların sinir ve kas sistemi incelenirse, motor davranışın karmaşık bir düzende fakat koordineli ilerlediği ve burada olgunlaşmanın etkisi olduğu görülebilir (Özer ve Özer, 2002).

Bebeklikteki hareket becerilerinden çocukluk ve gençlik dönemlerinde daha becerikli ve işlevsel hareketlerde aşama aşama olan değişimlere “farklılaşma” denir (Özer ve Özer, 2002; Payne and Isaacs, 2005; Haywod and Getchell, 2005; Gallahue and Ozmun, 2006). Örneğin; bebeklerin yakalama, uzanma gibi becerileri yetersizken

ve hareket kontrolü zayıfken, büyüdükçe farklı kas grupları arasında kontrol sağlayarak blokları üst üste dizebilir, resim çizebilir, yazı yazma becerileri gelişmeye başlar (Özer ve Özer, 2002; Payne and Isaacs, 2005; Gallahue ve Ozmun, 2006).

Duyu sistemi ile çeşitli kasların uyumlu etkileşimi önemlidir. Kolların, ellerin ve parmakların hareketlerinin farklılaşması el göz koordinasyonu için çok önemlidir. Motor gelişimde, duyu sistemleri ile kas gruplarının koordinasyonu ve uyumlu birliktelikle çalışmasına “bütünleşme” denilmektedir (Özer ve Özer, 2006).

Kritik Dönemler ve Bireysel Farklılıklar

0-6 yaş dönemi tüm gelişim dönemleri açısından kritiktir. Uygun ortam ve doğru etkileşim olmazsa, normal gelişimde engeller ortaya çıkar. Burada motor gelişimi etkileyen etkenler önemlidir. Gallahue (1982)'nin gelişimi etkileyen faktörleri şöyle sıralamıştır.

Doğum öncesi etmenler; beslenme, kullanılan ilaçlar, kalıtım, ırk, alkol, yaş faktörleridir.

Doğum sırası; enfeksiyonlar, gebelik toksemisi, radyasyon vb.

Doğum sonrasında; duygusal durum, kromozom, çevre, uyarıcı fazlalığı gibidir. Motor gelişim, kalıtımla ve çevreyle şekillenir. Çocukların gelişimleri kendine özgü sıra izler. Yaş ile ayırt edilemeyen davranış ayrılıkları deneyim, eğitim, öğretim, sosyal çevreyle olur (Özer ve Özer, 2006).

2.3. Motor Gelişimin Hareket Alanları

Motor gelişimin temel unsuru harekettir ve motor gelişimde hareket alanları ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki; kaba motor hareketler yani büyük kas gruplarıyla yapılan hareketlerdir (Payne ve Isaacs, 2008). Bir diğeri ise ince motor hareketler yani küçük kas gruplarının kontrolüyle yapılan hareketlerdir. Kaba motor hareketlere örnek verecek olursak; koşma, sıçrama, yürüme gibi. İnce motor hareketlere örnek verecek olursak; yazmak, resim çizmek, raket tutmak gibi (Winnick, 2005). Hareket alanları kaba ve ince motor hareketler diye iki gruba ayrılmış olsa bile, bir hareketi gerçekleştirirken hem küçük hem büyük kas grupları için içine katılabilir. Örnek verecek olursak basketbol topunu sürme hareketini yaparken hem küçük hem büyük kas grupları devreye girer. Büyük ve küçük kas gruplarının birlikte çalıştığı her hareket kaba motor beceriler (KMB) hareketleri olarak değerlendirilir (Payne ve Isaacs, 2008).

Bebeklerde motor gelişimin sırası tahmin edilebilir, fakat hızı değişkendir. Bu da gelişimde bireysel farklılıklara neden olur. Bu bireysel farklılıklar ve çevresel etmenlere bağlı oluşur. Bebekler doğduğu andan itibaren hayatta kalmak için sürekli çevreyle mücadele eder. Bebeğin çevreyle ilk etkileşimi hareket aracılığı ile gerçekleşir.

Bebek hayatta kalmak, dünya ile verimli etkileşim kurmak için üç temel harekette bulunur. Bunlardan birincisi; ayakta dik duruş ve oturuş için yer çekimi ve vücut arasında ilişki kurması ve sürdürebilmesidir. Bu dengedir. İkinci olarak yer değiştirme; çocuğun çevrede hareket edebilmesi için temel becerilerini geliştirmesidir. Son olarak da manipülatif beceriler olarak adlandırılan bebeğin nesnelere temas kurabilmesi için yapmış olduğu uzanma, yakalama, bırakma gibi ilkel becerilerini geliştirmesidir (Aracı ve Aracı, 2014).

İlkel hareket becerilerinin bebekler için büyük görevler içerdiği unutulmamalıdır. İlkel hareket becerilerinin kısıtlayıcı ve arttırıcı birçok etkileri vardır. Bireyin biyolojik yapısındaki özellikler, gelişim hızını etkileyecek sınırlayıcılar, öğrenme çevresinin durumu gibi etkiler bunlara örnektir (Aracı ve Aracı, 2014).

2.3.1. Dengeleme

Bebek dik durumunu sürdürmek için sürekli yer çekimine karşı mücadele eder. Yer çekimiyle mücadele ederken belli bir sırayı takip ederek kas kuvvetinin oluşumunun gerçekleştiği bir süreçtir. Bu sıra ayakta duruş; baş, boyun kontrolü ile başlar, gövde ve bacaklarla devam eder. Ayrıca denge üç hareket kategorisinin içinde en temel olanıdır. Çünkü tam istemli hareketlerde önemli yere sahiptir (Aracı ve Aracı, 2014).

Dengeleme hareketleri bazı kaynaklarda lokomotor olmayan hareketler olarak da adlandırılır. Bu da bedenin olduğu yerde; dikey veya yatay hareketlerini ifade eder. Dengeleme hareketlerine bükülme, esneme, dönme, kıvrılma, eğilme örnek olabilir (Gallahue ve Donnelly, 2003).

İlk önemli denge örnekleri oturma ve ayakta durmaktır. Daha sonra dönme, eğilme, yukarı uzanma, tek ayak üzerinde durma gibi çocuğun gelişimine paralel olarak ortaya çıkan denge şekilleridir (Espenchada ve Eckert, 1980).

Tüm hareketlerde denge çok önemlidir çünkü hareketleri değiştirirken dengenin sabit kalması önemlidir (Mengütay, 1997). Hareketlerde denge ne kadar yüksek olursa o kadar etkili hareket edilmiş olunur. Çocuğun ilerleyen yaşlarında

dengesinin gelişmesiyle; bisiklet sürme, paten kayma, buz pateni, kayak gibi spor aktivitelerine başarılı olarak katılabilir (Zaichowsky ve Martinek, 1980).

Aşağıdaki Tablo 1'de bebeklerin dengeleme beceri gelişim durumlarını göstermektedir.

Tablo 1. İlk denge becerilerinin gelişimsel sırası ve yaklaşık başlangıç yaşı

Denge Becerileri	Seçili Beceriler	Başlangıç Yaşı
Baş ve boyun kontrolü	Tek tarafa çevirme	Doğduğunda
	İki tarafa çevirme	1. hafta
	Destekle tutabilme	İlk ay
	Çenesini temas eden yüzeyden kaldırma	İkinci ay
	Yüzükoyun kontrol	Üçüncü ay
Gövde kontrolü	Sırtüstü kontrol	Beşinci ay
	Baş ve göğsün kaldırılması	İkinci ay
	Sırtüstü pozisyondan yüzüstü pozisyona dönmeyi dener.	Üçüncü ay
	Sırtüstünden yüzüstü pozisyona dönüşü başarma	Altıncı ay
Oturma	Yüzüstünden sırtüstüne dönme	Sekizinci ay
	Destekle oturma	Üçüncü ay
	Kendi desteğiyle oturma	Altıncı ay
	Yalnız başına oturma	Sekizinci ay
Ayakta durma	Destekli ayakta durma	Altıncı ay
	Eli tutulduğunda ayakta durma	Onuncu ay
	Destekli duruşta kendini çekme	On birinci ay
	Tek başına ayakta durma	On ikinci ay

2.3.2. Lokomotor Hareketler

Sabit olan noktadan başka noktaya gövdenin konumunun değişmesiyle olur. Lokomotor beceriler, vücudun bir veya birden fazla kısmıyla yapılan vücut hareketlerinden oluşan yürüme, koşma, zıplama, kayma gibi aktiviteleri içerir (Fishburne, 1995; Mengütay, 2005). Bu hareketler temel hareketlerdendir. Bu hareketlerin geliştirilmesi özelleşmiş spor hareketlerinde en iyi şekilde uygulanır

(Winnick, 2005). Ayrıca bu hareket becerileri, çevre kontrolü ve spor, dans gibi eğlenceye dayalı aktivitelere katılmak için gereklidir.

Lokomotor beceriler otomatik olarak gelişmez. Bazı temel lokomotor hareketlerin başlangıç noktasında genetik faktör etkilerinin yanında esas kısım çevresel faktörlere bağlıdır. Cesaretlendirme, destekleme, uygulamaya, eğitim gibi çevresel etkiler lokomotor hareketlerin olgunlaşmasında önemli rol oynamaktadır.

Normal 6-7 yaş çocukları; temel lokomotor hareketlerini olgunlaşmış düzeyde icra edebilmelidir. Fakat kimi zaman bu yaşlarda lokomotor hareket becerileri iyi seviyede olmamaktadır. Bunun sebebi çocukların lokomotor becerileri ile ilgili bir eğitim programına tabi tutulmamasıdır (Gallahue, 1996). Bu yüzden okulların eğitim müfredatına hareket becerilerini geliştirecek etkinlikler eklenmelidir.

Aşağıdaki Tablo 2’de bebeklerin lokomotor beceri gelişim durumlarını göstermektedir.

Tablo 2. İlkel yer değiştirme becerilerinin gelişimsel sırası ve yaklaşık başlangıç yaşı

Yer Değiştirme Becerileri	Seçili Beceriler	Yaklaşık Başlangıç Yaşı
Yatay hareketler	İleri geri kayma	3. Ay
	Sürünme	6. Ay
	Emekleme	9. Ay
	Dört ayak yürüyüşü	11. Ay
Dik yürüme	Destekle Yürüme	6. Ay
	Elden tutuşla yürüme	10. Ay
	Lider eşliğinde yürüme	11. Ay
	Tek başına yürüme(yüksek el)	12. Ay
	Tek başına yürüme (alçak el)	13. Ay

2.3.3. Manipülatif Hareketler

Hem kaba motor hem de ince motor becerileri kapsayan hareketler manipülatif hareketlerdir. Bir nesneye karşı kuvvet içeren hareketler, kaba motor hareketleri kapsayan manipülatif hareketlerdir. Örnek olarak; futbol topuna vurmaya, raketle tenis topuna vurmaya vb. İnce motor hareketleri kapsayan manipülatif hareketler ise nesnelerin elle tutulmasına bağlı motor kontrolü içerir. Örnek; masa tenisi oynamaya, boya yapmaya, ayakkabı bağlamaya vb. (Gallahue ve Donnelly, 2003).

Bebekler; denge ve lokomotor becerilerdeki manipülatif hareketler için bir dizi aşamadan geçerek gelişim gösterirler. Manipülatif beceriler olgunlaşmadan etkilenmesinin yanında erkenden ortaya çıkmaya da duyarlıdır. Eğer çocuk yeterli olgunluk düzeyine ulaşmış ise uygulama için oluşan imkânlardan faydalanacak ve ilkel manipülatif becerilerini mükemmelleştirecektir. Ayrıca ilkel manipülatif becerilerin ortaya çıkışı bebeklerin çevredeki nesnelere ilk bağlantısının gelişimini kolaylaştırır (Aracı ve Aracı, 2014).

Aşağıdaki Tablo 3’te bebeklerin manipülatif beceri gelişim durumlarını göstermektedir.

Tablo 3. İlkel manipülatif becerilerin gelişimsel sırası ve yaklaşık başlangıç yaşı

Manipülatif Beceriler	Seçili Beceriler Yaklaşık	Başlangıç Yaşı
Uzanma	Etkili olmayan uzanma	1-3. Ay
	Uzanma ile ilgili özelliklere sahip olma	4.Ay
	Kontrollü uzanım	6. Ay
Yakalama	Yakalama refleksi	Doğumla birlikte
	İstemli yakalama	3.Ay
	İki el parmakaları ile yakalama	3.Ay
	Tek el parmakları ile yakalama	5.Ay
	Kıskaç hareketi ile yakalama	9.Ay
	Kontrollü yakalama	14.Ay
	Yardımsız yemek yeme	18.Ay
Bırakma	Temel bırakma	12-14.Ay
	Kontrollü bırakma	18.Ay

2.4. Motor Gelişim Dönemi ve Motor Gelişim Dönemlerini Etkileyen Faktörler

Normal olarak gelişim gösteren her çocuğun belli bir düzen içinde devam eden motor gelişim dönemleri vardır. Fakat bütün normal gelişim döneminde olan çocukların aynı gelişim aşamasında olması gibi bir anlam çıkarılmamalıdır. Çocuğun motor gelişim aşamaları bazı hareketlerde belirlenen sırayı takip etmeme durumu vardır. Motor gelişim dönemleri dört dönem şeklinde sınıflandırılır. Bunlar sırasıyla refleksif, ilkel, temel ve spora özgü hareketler dönemidir. Bu dönemler içerisinde kritik dönemin

binasının temelini ve bloklarını oluşturan dönem erken çocukluk dönemidir. Bu sebeple erken çocukluk dönemi motor gelişim için ayrı bir yere sahiptir (Gallahue and Ozmun, 2006).

2.4.1. Refleksif Hareketler Dönemi

Bu dönem motor gelişimin temelini oluşturan dönemdir. Gelişen fetüsün hareketleri ilk bu dönemde olur. Bu hareketler reflekslerdir. Bu dönemdeki hareketler istemsizdir. Fakat daha sonraki istemli hareketlere benzer. Bu dönemde ortaya çıkan istem dışı hareketler bebeğin beslenmesine, korunmasına yönelik ortaya çıkan emme, arama, babinski gibi refleksif hareketlerdir. Aynı zamanda bu dönemde duruşa ilişkin refleksler vardır. Bunlar adımlama, emekleme, yuvarlanmadır (Victoria, 1996).

Bilgi Toplama Evresi

Bu evrede alt beyin merkezi, fetüsün ve yeni doğan bebeğin hareketini yönetir. Dönem öncesi ve bebeğin 4. ayını kapsar. Refleksler yoluyla bilgi edinme, besin arama ve koruma amaçlarının gerçekleştiği evredir (Top, 2012).

Bilgi Çözme Evresi

4. Aydan sonra gerçekleşir. Refleksler giderek kaybolur ve bebek emekleme, yakalama, oturma, bırakma gibi istemli hareketleri gerçekleştirir. Bu evrede dikkat edilecek nokta reflekslerin olmaması, reflekslerin güçlü ya da zayıf olması gibi belirtilerde nörolojik bozuklukların olabileceği unutulmamalıdır (Top, 2012).

2.4.2. İlkel Hareketler Dönemi

Bebeğin ilk istekli hareketlerin ortaya çıktığı dönemdir. Bu dönemin ilk yılında gelişmemiş hareket yetenekleri gelişmeye başlar. Zor hareket formları için temel yapının oluşumuna, bu dönemde gelişen hareketler yardım eder. Bu dönemdeki gelişme, hem çevresel hem de olgunlaşma faktörüne bağlıdır. Hareket yeteneklerinin belli bir sıra izlemesi olgunlaşma ile olur. Fakat hareket yeteneklerinin ortaya çıkış hızını çevresel etmenler etkiler. Denge ise yer değiştirme ve el becerileri ilkel hareketler döneminin üç tane ögesini oluşturur. Bazı vücut bölümleri arasındaki koordinasyonu el hareketleri sağlar. Örnek olarak uzanma, yakalama, bırakma hareketleri verilebilir (Victoria, 1996).

İlkel refleksler, doğum öncesi ve yaşamın ilk aşamasında yaşamın devam edebilmesi bakımından önem taşır. Beslenme, korunma ve bilgi toplama kökenlidir

(Mengütay, 2005). Moro refleksler, arama-emme refleksleri, el-ağız, asimetrik tonik boyun, simetrik boyun, kavrama, babinski ve plantar refleksler görülür. Ayrıca duruşa ilişkin reflekslerde de; sürünme, boyun ve gövdeyi çevirme, çekme, paraşüt ve propping, ilkel, yüzme gibi refleksler örnektir. Refleksler istemli davranışlara görünüş açısından benzemektedir. Fakat istem dışı hareketlerdir. İlkel adım atma, emekleme gibi bebeğin dik pozisyonda durmasını sağlayan reflekslerdir. Bu refleksler sinir sistemi geliştikçe giderek yerlerini istemli hareketlere bırakır (Koç, 2006).

Reflekslerin Ortadan Kalktığı Evre

Doğumla beraber ortaya çıkan refleks hareketler korteksin gelişmesiyle ve çevresel faktörlerin azalmasıyla zayıflayıp zamanla yerini istemli hareketlere bırakır. Hareket anlamlıdır fakat kontrolsüz ve kabadır. Örneğin; bebek topu almak isterken el, bilek, kol, omuz, gövdenin de katıldığı kaba bir hareket yapar. Bu hareketler istemli fakat kontrol eksikliği vardır (Mengütay, 2005; Top, 2012).

İlk Kontrol Evresi

1 ile 2 yaş arasındadır. Bu yaşlarda çocuklar hareketlerini daha kararlı ve kontrollü yaparlar. Bu dönemde yüksek zihinsel işlemlerin hızlı gelişimi ve motor işlemler sayesinde ilkel hareket becerileri çok hızlı kazanılır. Çocuklar nesnelere tutabilme, denge sağlama, sürdürme, çevre kontrolü yapma, çevrede yer değiştirme hareketlerini yaparlar. Çocuğun tüm dikkati yapmış olduğu harekettir. Burada belli başlı hareketleri; baş ve üst gövde duruş kontrolü ile yuvarlanma, oturma, sürünme, emekleme gibi hareketleri yapar (Goran, 1998).

2.4.3. Temel Hareketler Dönemi

Motor gelişimin en yoğun olduğu dönemlerdendir. İlkel hareketlerin uzantısı niteliğindedir. Bu dönemde çocuk hareket kapasitesini keşfeder, beden uzuvlarını kullanır ve bu uzuvlarla koordinasyonunu sağlayarak daha önce yapmadığı, daha karmaşık hareketleri yapmakta yetenek kazanır. Yaş aralığı olarak 2 yaşında gelişmeye başlar ve 7 yaşa kadar devam eder (Gallahue ve Ozmun, 2012).

Çocuk bu dönemde hareket alanlarından olan dengeleme, lokomotor ve manipülatif hareketlerini geliştirir. Bu dönem ileri düzeydeki özelleşmiş spor becerisi için temel oluşturur. Çocuk hareket alanlarını geliştirirken; karmaşık hareketleri, spordaki hareket kalıplarını ve diğer aktiviteleri icra etmeye yardımcı olan temel hareket becerilerini kullanır (Seefeldt, 1980; Davis ve Burton, 1991; Payne ve Iscacs, 2002).

Seefeldt, temel motor becerilerdeki yetersizlik durumunda, çocukların kendilerini yeterli görmediklerinde ve bu nedenle spor ve oyun aktivitelerine katılmada istekli olamayacaklarını belirtmektedir. Bu dönemde çocuğun aktiviteye isteksizliği, performansının düşüklüğü; ilerde gerçekleşecek fiziksel performansını tehlikeye sokar. Bu nedenle temel motor beceriler fiziksel eğitimin (Naspe, 1995) ve erken çocukluk yıllarının ana konusu olmalıdır (Naspe, 2005)

Temel hareketler dönemi önce tek tek hareket temelleri daha sonra hareketleri birleştirerek nasıl yapılacağına keşif dönemidir. Koşma, yakalama, sıçrama, yuvarlama gibi hareketler birleştirilir. Bu hareketlerin bir tanesi bile birden çok spor dalında kullanılabilir. Örneğin; sıçrama hareketleri; basketbol, voleybol, futbol gibi. Bu yüzden bu becerilerin çok iyi geliştirilmesi gerekir. Bu gelişim özelleşmiş spor hareketine iyi bir temel oluşumu sağlar (Çakıroğlu, 1997). Bu dönemde çevrenin etkisi de hiçbir zaman unutulmamalıdır. Araç-gereç, pratik yapma, hazır bulunuşluğu sağlama, eğitim çevre etkisine örnektir.

Başlangıç Evresi

2 yaşından sonra kaba motor beceriler ortaya çıkmaya başlar. Bu süreçte çocuklar kendi yeteneklerinin farkına varırlar ve yeni hareketleri denemek için çaba harcarlar. Hareketi gerçekleştirirken vücut ya abartılı ya da çok sınırlı biçimde kullanılır. Hareketin uygulamasında ritim azdır, koordinasyon zayıftır. Bir hareket modelinin çoğu öğeleri eksiktir. Bu dönemde çocuğun lokomotor, manipülatif, dengeleme hareketleri de başlangıç seviyesindedir (Mengütay, 2005; Muratlı, 2007; Top, 2012).

İlk Evre

4-5 yaş arası görülür. Kontrol ve ritmik koordinasyon arttığı için hareketler daha uyumlu ve kontrollü olmaya başlar. Hareketin uzaysal unsurları daha iyi kontrol edilir (Mengütay, 2005; Muratlı, 2007; Top, 2012).

Olgunluk Evresi

5-7 yaş arası görülür. Çocuklar bu evrede mekanik yönden etkili, uyumlu ve kontrolü gelişmiş hareket şekilleri sergilerler. Hareketin tüm öğeleri koordinasyon amaçlı davranışına uyum sağlar. Bu dönemde manipülatif hareketler daha karmaşık olduğu için geç gelişebilir. Bu dönem cinsiyet farklılığı açısından incelendiğinde

kızlarda atlama, sekme gibi hareketlerde iyiyken, erkekler atma ve fırlatma üstünlüğü gözlenir (Mengütaş, 2005; Muratlı, 2007; Top, 2012).

Motor gelişim yönünden temel hareketler döneminin bazı özellikleri vardır. Bu dönem çocukların yürüme, koşma, fırlatma, çekme gibi hareket formları kullanılabilineceği dönemdir. Bu dönem 3-4 yaş ile başlar, çocukların sağlıklı hareket gelişiminde rol oynar.

Hareket gelişim sorunlarının yaşanmaması için bu dönemde çevresel destekle hareket etme özgürlüğü fazla olan, yaratıcılığı destekleyen doğal oyun oynama ortamları yaratılmalıdır. 2-5 yaş arası çocukların hareket türleri ve sayısında hızlı bir artış gerçekleşir. Çoğu basit hareketlerden oluşan bu hareket dağarcığının fazlalığı, çocukların ilerdeki sportif performansını etkiler. Bu dönemde oyunlarda ve etkinliklerde cinsiyet farklılığı olmamaktadır. Hareketin kalitesi her yıl aşama aşama ilerler. Örneğin; 4 yaşındaki çocuk uzun süre tek ayaküstünde dururken, 5 yaşında tek ayak sıçrayabilir. Bu dönemde kuvvet çalışmaları yaptırılmamalıdır. Basit koordinasyon hareketleri yaptırılabilir. Motor gelişim için gerekli motivasyonu bu dönemde çocuklara yarışma formatı uygulayarak verilebilir. Daha önceden öğrendikleri hareketlerin üzerine katarak yeni beceriler kazanırlar. 8-9 yaşına gelindiğinde ise anlamlı gelişme olur ve bu yaşlarda hareket süratini geliştirici çalışmalar yaptırmak gerekir (Muratlı, 2007).

2.4.4. Sporla İlgili Hareketler Dönemi

Bu dönem 7 yaş ve üzerini kapsamaktadır. Bu dönemde amaç yeni beceri kazanmak değil de daha önce kazanmış oldukları becerileri, daha akıcı ve doğru olarak sergilemektir. Bu dönem için temel hareketlerin gelişim aşaması da denebilir. Spor terimi; yarışma ve performansın yanı sıra oyun ve dans gibi aktivitelerin birleşimi durumundadır (Muratlı ve Şahin, 2007; Gallahue ve Ludke, 1975). Bu dönem üç evreden oluşmaktadır. Bunlar geçiş, uygulama ve yaşam boyu katılım evresidir (Aşçı ve ark., 2011).

Geçiş Evresi

Bu dönem 7-10 yaş aralığını kapsar. Çocuklar uzmanlık gerektiren becerileri yapabilmek için temel hareket becerilerini bir kombinasyon oluşturarak uygulamaya başlar. Bu dönem eğitimciler, aileler ve en önemlisi çocuklar için heyecan verici bir dönemdir. Çocuklar birçok hareket kalıplarını keşfeder, birçok hareket kalıplarını birleştirir, yeni ürünler ortaya koyar ve bu hareket yeteneklerinden mutlu olurlar. Bu

nedence bu d6nemde çocuğun keşiflerine destek verecek eğitimler, ortamlar yaratılmalı, çeşitliliği fazla olan aktiviteler yaptırılmalıdır. Sınırlı ve belirli bir d6zeyde olan hareket aktiviteleri yaptırılmamalı ve kısıtlayıcı etkinlikler yaptırılmamalıdır. Bu d6nemde çocukta oluşacak olumsuz tutum ve davranışlar bir sonraki d6nemleri negatif y6nde etkileyebilir (Gallahue ve Ozmun, 2006).

Uygulama Evresi

Bireysel farklılıklar ortaya çıkmaya başlar. Bireyler isteğe bağlı olarak branş tercihlerine başlar. Çocuklar yeni hareketler 6ęrenmeye, aktiviteler yapmaya, yarışmalara katılmaya isteklidir. Planlı ve d6zenli eğitim olmadan birçok hareketi 6ęrenirler ve pekiştirirler.

Bireyler g6l6-g6s6z y6nlerini, sınırlılıklarını bilirler ve bu da etkinliklere katılırken sınırlılık oluşturabilir. Yapılan becerilerin doğruluğu, biçimi 6nemlidir. Bu nedence bol tekrar bu d6nemde ayrı bir 6neme sahiptir (Aracı ve Aracı, 2014).

Uygulama evresi 11-13 yaş grubunu kapsar. Bu d6nem bilişsel ve duyuşsal gelişim gerçekleşirken zihinsel deneyimler ve yeteneklerde etkilidir. Bu etki ile t6m spor branşlarına bakıp g6l6, zayıf y6nlerini g6rerek kendilerine uygun branşa y6nelirler (Gallahue ve Ozmun, 2006). Bu y6nelmede bireysel ve çevresel fakt6rlerin etkilerinin olduğu unutulmamalıdır (6zer ve 6zer, 2009).

Beceri formunda gerçekleştirilen alıştırmalar birçok hareketin 6ęrenilmesini ve pekiştirilmesini sağlar. Çocukların yarışmaya karşı istekli olmalarına katkıda bulunur. Ayrıca bu d6nemde cinsiyet farklılıkları olur. Kız çocuklarının motor yeteneği en 6st d6zeye ulaşır, erkeklerde ise motor 6ęrenme bu yaşların sonuna kadar s6rer (Meng6tay, 2005; Muratlı, 2007; Top, 2012).

Yaşam Boyu Katılım Evresi

Bu d6nem motor gelişim s6recinin doruk noktasıdır. Bireyin etkinlikleri bu d6nemde sınırlanır ve iyi olduğu alana y6nelik çeşitlilik arz eden aktiviteler yaptırılır. Branşlaşmanın en 6st evresidir (Aracı ve Aracı, 2014). Burada 6nemli olan çocuğun ilgi duyduğu ile yeteneği olduğu alanın birleştirilerek uzmanlaştırmaya gidilmesidir. Çocukların yetenekleri, kapasiteleri ve psikolojik 6zelliklerinin yetersiz olduğu yerde çocuğa baskı yapılmamalıdır.

Çocuğun spor seçiminde; yeterli zaman, ekonomik d6zey, araç- gereç, tesis, aile gibi fakt6rlerden etkilenme durumu oldukça fazladır. Etkinliklere katılım;

motivasyona, desteğe, bireyin yeteneklerine, fiziksel özelliklerine bağlıdır. Bu dönemde çocukların gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak hareket ve beceri öğretim tercihi yapılmalıdır. Aksi durumda çocuk hareketin öğreniminde güçlük çekebilir ve geçici performans düşüklüğü yaşanabilir (Mengütay, 2005; Muratlı, 2007; Top, 2012).

14 yaş ve üzerini kapsayan bu evrede birey kazandığı hareket becerilerini yaşam boyu kullanır. Bireyler genetik donanımlarına, deneyimlerine bağlı motor gelişimin farklı evrelerinde bulunur.

Hareket eğitiminde ana unsur becerilerin gelişimidir. Bu dönemde becerilerin gelişimi ile kazanılan beceriler sonunda birey etkinliklere katılmaktan hoşlanır, gruba uyumu kolaylaşır. Bireyin kazandığı beceriler, serbest zamanlarını değerlendirmesine ve bireyin yaşam biçimine katkı sağlar (Aracı, 2004).

Motor Gelişimi Etkileyen Faktörler

Gelişim, kalıtsal ve çevresel etmenlerden etkilenir. Gelişimin etkilenmesi üç dönemde görülür. Doğum öncesi sağlıklı olan bir bebek, doğum sırasında veya sonrasında maruz kaldığı kaza, zehirlenme gibi etmenlerden dolayı gelişimi olumsuz etkilenebilir (Özer ve Özer, 2009).

Doğum Öncesi

Hamileliğin 3. ayından doğuma kadar olan dönem fetal dönemdir (Özdoğan, 2000). Organ hücrelerinin bölünüp sayısının arttığı bu dönemde kötü beslenme organ gelişimini olumsuz etkileyecektir. Gebelikte sigara içme, ilaç kullanma, alkol gibi dışardan alınan zararlı maddeler bebeğin zihinsel, fiziksel anomalilerine neden olur (Özer ve Özer, 2009).

Tablo 4. Motor gelişimi etkileyen doğum öncesi etmenler

Beslenme ve Kimyasallar	Doğum öncesinde yetersiz beslenme
	Annenin kullandığı ilaçlar
	Alkol sigara kullanımı
Kalıtım	Kromozoma bağlı bozukluklar
	Gene bağlı bozukluklar
Çevre	Radyasyon
	Kimyasal kirlilik
	Cinsel yolla bulaşan hastalıklar
	Annenin enfeksiyonu
Tıbbi Problem	Hormonsal ve kimyasal dengesizlikler
	Kan uyumsuzluğu
	Annenin duygusal stresi
	Erken yaşta hamilelik
	Gebelik talasemisi
	Gebelikte teşhis ve tanı
Hamilelik sırasında ağır aktivite	

Doğum Sırası

Bebeğin ters dönmesi, bebeğin yeteri kadar oksijen alamaması, bebeğin başına uygulanan herhangi basınç beklenmedik komplikasyon oluşturur. Beklenmedik bir basınç esnasında, kafatasındaki kanamanın neticesinde beyin de hasar oluşabilir. Ani basıncın önüne geçilmesi, doğum esnasındaki doğum sancısında en fazla dikkat edilecek husustur (Özer ve Özer, 2002). Oksijensiz kalan beyin hücrelerinin zedelenmesi ile beyin felci veya epilepsi hatta zihinsel geriliğe sebep olabilir. Doğum esnasındaki oksijen eksikliğine bağlı olarak dalgınlık, kapalı öğrenme güçlüğü, zihinsel problemler gibi sorunlar görülebilir (Gander ve Gardiner, 2001).

Doğum Sonrası

Motor gelişim süreci hem iç hem de dış faktörlerden etkilenmektedir. Bu iç ve dış faktörler hareket modellerini, becerileri, becerilerin kazanılmasını ve becerilerinin geliştirilmesini etkiler. Okul öncesi dönem ve ilkökul çağlarındaki bir çocuk, bu faktörlerin karşılıklı etkileşiminin bir ürünüdür (Özer ve Özer, 2009). Çevresel

etkenlere örnek verecek olursak; uyaran zenginliği, sosyoekonomik düzey, aile tutumu gibi (Karacan, 2003).

Doğum sonrası dönemde çevresel etmenlerin etkisi daha fazladır. Fakat eğitimciler uzun yıllar çocukların hareket becerilerinin olgunlaşma ile birlikte geliştiğini savundular. Bu düşünceyle okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde hareket eğitimine önem verilmiyordu. Yapılan araştırmalar sonucunda doğum sonrası dönemde çevresel etmenlerin etkisinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Artık hareket zenginliğinin, uyaran fazlalığının gelişimdeki önemi kavranmıştır. Bu yüzden farklı ve çeşitliliği fazla temel beceri eğitimi verilerek motor gelişim sağlanmalıdır (Gallahue ve Donnelly, 2003).

Tablo 5. Motor gelişimi etkileyen doğum sonrası etmenler

Bireysel, çevresel, fiziksel faktörler	Gelişimin yönü
	Gelişimin hızı
	Farklılaşma ve bütünleşme
	Hazırbulunuşluk
	Kritik ve hassas öğrenme dönemi
	Filogeni ve ontogeni
Çevresel Faktörler	Bağlanma, uyarıcı zenginliği ve yoksunluğu
Fiziksel Faktörler	Prematüre doğum
	Beslenme
	Yeme bozukluğu
	Hastalık ve iklim
	Zindelik düzeyi
	Egzersiz ve sakatlık

2.5. Problem Çözme

Birey yaşamın ilk yıllarında ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik yalın ve basit problemlerle karşılaşır, ilerleyen yıllarda daha da karmaşık problemlerle karşı karşıya kalır. Bu problemler ne ölçüde cesaretle karşılanır ve çözülürse bireyin yaşama uyumu da o derece kolay olur.

Problem çözerken bireyin bir hedefi olmalıdır. Çünkü çözmek için çaba sarf etmelidir (Taylan, 1990). Problem çözmeye kişinin problemi fark ettiği andan çözüm buluncaya kadar geçirilen süreçtir (Güçlü, 2003). Ne yapılacağını bilmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir (Altun, 2008). Problem çözmeye iç ya da dış isteklere uyum sağlama amacıyla davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duyuşsal işlemlerin sırayla hedefe yöneltilmesidir (Tertemiz ve Çakmak, 2001).

Problem çözmeye; olguların hazırlanmasını, çeşitli beceri ve işlemlerin kullanılmasını, problem çözmeye süreçlerini ve süreçlerin değerlendirilmesi ve daha birçok beceriyi içerir (Charle ve ark, 1997 akt. Deringöl, 2006).

Bireyler, gelişim sürecinde diğer bireylerle ilişkilerinde belli hedefler doğrultusunda ilerleyerek yaşamlarını sürdürürken, sürekli problemlerle karşılaşır. Deneyimlerine bağlı olarak problemlerini çözerken hem çözmeye becerisini geliştirir hem de yeni bilgiler üretirler. Yani problem çözmeye öğrenmeyi öğrenme sürecidir (Ülgen, 2001). Birey problemi çözerken koşullara uyarak ve engelleri azaltarak gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı iç dengeye kavuşturmanın yollarını arar. Çok yönlü olması açısından yaratıcı düşünce ile zekâyı, duyguları, iradeyi ve eylemi birleştirir (Bingham, 2004).

Bireyin probleme yönelik çözümler üretmeye başlaması; bireyin sonuca yönelik harekete geçmesi ile gerçekleşir. Birey, sonucu ortaya koydukça problemin çözümüne yönelik girişimlerine devam eder. Ancak birey problemin çözümüne ilişkin bilgiye sahip değilse büyük ihtimal çözümünde başarısız olacaktır (Aslan ve Sağır, 2012).

Problem Çözmenin Önemi: Karşılaşılan problemle mücadele edebilmek, psikolojik sağlığı olumlu yönde etkiler (Özbay, 2002). Ortaya çıkan rahatsızlık verici bir durumda çeşitli yolların üretilmesi ve bunlardan en etkili olanı seçmesi önemlidir (D’Zurilla ve Golfried, 1971). Etkili problem çözmeye becerisine sahip bireyler problemden kaynaklanan depresyonu daha az hissettikleri, daha az kaygı yaşadıkları bulunmuştur. Yani problem çözmeye kişisel gelişim için önemli bir yere sahiptir. Sıradan problemlerin çözülmesi sağlıklı birey olunmasına katkı sağlayacaktır (Nezu ve Ronan, 1985).

Problem Çözmenin Özellikleri

Hedefe yönlendirme: Davranış açıkça hedefe yönelik düzenlenir,

Alt hedefin ayrışması: Orijinal hedef, alt hedeflere veya alt görevlere ayrılır,

İşlem seçimi: Hedefi ele geçirmeyi başaran faaliyet anlamındadır. Problemin çözümü bu bilinen işlemlerin art arda getirilmesiyle çözülür (Arkonaç, 1998).

Dewey, oluşturmuş olduğu kurama çok sert eleştiriler almasına rağmen eğitim ve öğretim süreci içerisinde çocuğu her zaman merkezde tutmuştur ve problem çözmenin öğrenme kuramları içerisinde en büyük etken olduğunu savunmuştur (Varış, 1998).

2.5.1. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler

Özgüven: Problem çözmeye özgüven ile bir döngü içerisinde. Öz güveni yüksek olan çocuklar problemleri tanımayı, kabul etmeyi, problemle uğraşmak için çözüm yolları aramayı tercih etmede yatkındırlar. Problemleri daha kolay çözerler, bu yüzden problem çözmeye sürecine katılırlar ve kendilerine güvenleri gelişir (Bingham, 1988).

Yaş: Yaş her alanda önemli olduğu gibi problem çözmeye de önem arz etmektedir. Buna göre yaşın problem çözmeye becerisi üzerindeki etkisini; deneyimler ve geçmiş yaşantılar ile değerlendirmek doğru bir yaklaşım olacaktır. Ancak yapılan araştırmalar problem çözmeye ile yaş arasındaki ilişkiyi farklı şekillerde değerlendirmektedir. Şahin (1999)'in yaptığı araştırmaya göre çocukların yaşı, psiko-sosyal temelli problem çözmeye becerisi üzerinde etkili değildir. Ulupınar (1997)'in yaptığı araştırmaya göre ise yaş ilerledikçe problem çözmeye başarısı artmaktadır ancak bu durum 35 yaşından sonra ters yönde değişmektedir (Temel ve Ayan, 2015).

Bireysel Farklılıklar: Her alanda olduğu gibi bireysel farklılıklar problem çözmeye üzerinde de etkili olabilmektedir (Chris ve Leith, 2006). Bu durum benzer problemi farklı şekilde çözen ya da çözemeyen bireyler olduğunu ifade eder. Bu farklılıklar içinde cinsiyet, yerleşim yeri, ekonomik durum, kültürel yapı ve bireylerin kişilik yapılarını kapsar. Aynı zamanda kişinin büyüdüğü ortamda karşılaştıkları problem çözmeye becerilerini etkileyebilir (Bingham, 1988).

Sorumluluk Duygusu: Sorumluluk duygusu olan birey problemleri daha çabuk anlar ve bu problemleri çözmeye ihtiyacını daha çok hisseder. Özellikle sosyal ve kişiler arası problemlerin çözümü; çok defa başkalarına karşı sorumlu olmayı kabul

etme ve onları anlamaya bağlıdır. Bir kişiye ya da başkalarına yönelen duygu akımı, problemi büyütür ya da küçültür. Bir kimsenin başka birini etkilemek için kendi davranışını düşünmesi, ileri düzeyde bir olgunluğa işarettir ve sosyal problemlerin çözümü için çok önemlidir (Bingham, 1988).

Problemler Hakkında Bilgi Düzeyi: Kişi zor durum karşısında, yeteneği ve bilgisi doğrultusunda daha hızlı çözüme ulaşabilir. Bu, kişinin ne çeşit sorunları çözmeye yetenekli olduğuna bağlıdır. Kişi bir yerden başlar ve deneyimleri ile birlikte tüm sorunlarını çözer hale gelir. Kişi ne kadar bilgiye sahipse problemleri çözmeye ya da yeni bir şeyi düzenleme de o kadar kolaylaşır (Thornton, 1998).

Duyguların Etkisi: Kişi, duygularını bilinçaltında saklayabilir ve zihninde depo edebilir. Yönlendirebilir veya serbest bırakabilir ve bu nedenle güçlü bir enerji taşıyabilirler. Bu enerjiyi fark etmek ve doğru yönlendirmek gerekir. Aksi halde gelişigüzel ortaya çıkar ve günlük sorunların çözümünü etkiler. Duyguların altında yatanlar inançtır ve duyguların ortaya çıkmasını sağlar. İnançlar, tutumları, kararları ve seçimleri de oluşturarak, geniş kapsamlı ve çok güçlü bir etkiye sahiptir. Bu nedenle problemin kaynağı inançlarda bulunabilir (Mountrose, 2000).

Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler: Bir problemle karşılaşan birey o problemin deneyimine sahip ise bu alanda ortalama bir bilgiden daha fazlasına ihtiyaç duymaz. Deneyimli bir kişinin deneyimsiz bireyden farkı, ustası oldukları alanda daha çeşitli ve geniş bir deneyime sahip olmalarıdır. Örneğin; sert bir şutu kurtaracak olan kaleci daha önceki deneyimlerinde aynı pozisyona denk gelmiş ise acemi bir kaleciye göre yapacağı hamleyi daha çabuk yapabilir ve sonucunu daha kolay tahmin edebilir. Genel bir kabiliyetten ya da üstün zekâdan daha çok, bilgi ve deneyim, ustalık yaratır ve problem çözümünü kolaylaştırır (Thornton, 1998).

Kültür: Bazı kültürlerde bireylere problemin çözümü için ve çözümün kavranabilmesi için çok farklı fırsatlar sağlanabilir. Problem çözmeye kültürel birikimlerin etkileri, kişinin soruna bakış açısında daha belirgindir. Bazı toplumlarda problem olarak algılanan olgular bazı toplumlarda problem olarak algılanmadığı için, aynı problemle karşılaşan iki farklı toplum farklı çözümler üretebilmektedir (Thornton, 1988).

Kişiler Arası Etkileşim: Bireylerin birbiri ile etkileşime geçmesi, olumlu ilişki kurması, kişinin ve toplumların gelişim sürecine etki eder. Çocuklar üzerinde yapılan

bir araştırmada kişilerarası problem çözüme becerileri ve kişilerarası problem çözüme de eğitimin etkileri incelenmiştir. Sonucunda eğitimin problem çözüme becerilerinde artışa sebep olduğu görülmüştür (Denham ve Almedia, 1987).

Kişilik: Kişiler her zaman karşılaştıkları problemleri çözümede başarılı olamayabilirler. Bunun bir sebebi de bireyin kişilik özelliğidir. Karşılaşılan problemlerin çözümünde bazı olumlu kişilik özellikleri vardır (Çam, 1995). Bunlar;

- 1- Özgüven duygusuna sahip olma,
- 2- Nesnel bakış açısı,
- 3- Yaratıcı düşünebilme,
- 4- Olaylar karşısında fazla kaygılanmama,
- 5- Atılgan olabilmedir (Yanbastı, 1990).

2.5.2. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları

Her bireyin kendine özgü düşünme tarzı olsa da problem çözerken belli aşamalardan geçerler. Bu aşamalar pek çok araştırmacı tarafından farklı şekilde sınıflandırılmışsa da hepsinin ortak aşamaları aşağıdaki gibidir.

Hazırlık: Bu aşamada problemin ne olduğu, nasıl olduğu saptanır; ilişkili olan bilgi ve malzemeler toplanır. Problem çözülmeye çalışılır fakat çözülemeye de bilinir. Bu durumla ilgili çözüm daha ileriki zamana bırakılır (Polat, 2013).

Kuluçka: Bu aşamada daha önceden çözümü engelleyen bazı olgular kaybolmaya başlar. Kişi problemin çözümüne faydalı olabilecek faaliyetlerde bulunur ve bu sayede yeni bilgiler öğrenir (Polat, 2013).

Kavrayış ya da Aydınlanma: Bu aşamada genellikle bireyde kavrayış yoluyla yeni bir fikir oluşmaktadır. Problemin çözümüne dair yeni bir çözüm yolu üretilmiştir (Polat, 2013).

Değerlendirme ve Düzeltme: Bu aşamada birey bulduğu yeni çözüm yolu ile problemi çözüp çözemediğini denemektedir. Çözüm yolu başarılı olmaz ise tekrar başlangıç noktasına dönülür, çözüm yolu başarılı ise de çözüme ulaşılır ve problemin üstesinden gelinmiş olunur (Morgan, 2005).

Rosen, Morse ve Reynolds (2011) göre;

- Problemin seçilmesi ve tanımlanması,
- Problem için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemek,
- Alternatif çözümler üretmek,

- Problemin artılarını ve eksilerini belirlemek,
- Problemin çözümü için tercih yapmak,
- Eylemsel bir plan geliştirmek,
- Sonuçları değerlendirmek, bunlar problem çözmenin aşamalarını oluşturur.

Bingham (1988), problem çözmeyi sekiz aşamaya ayırmıştır. Bunlar;

1- Problemi Tanımlama: Günlük hayatta karşılaşılan problemler aniden ortaya çıkar ve anlaşılması kolaydır. Bazı problemler de özellikle şaşırtıcı, belirsiz durumlar ya da duygular sonucu meydana gelir ve problemi yüzeye çıkarabilmek için bir araştırma dönemine ihtiyaç duyarlar (Bingham, 1988).

2- Problemleri Açıklama: Problem tanınır tanınmaz onun gerçek niteliği ve alanı çoğu kez hemen sezinlenemez. Ancak zamandan kazanmak ve eylemin etkili olabilmesi için güçlüğü açıklanması, problemin niteliğinin belirtilmesi ve alanın açıklanmasına fayda sağlar (Bingham, 1988).

3- Verileri Toplama: Problemin doğru şekilde çözülmesi için verileri, bilgileri ve mümkün olan materyalleri sağlayacak bütün yolların araştırılması gerekir. Bilgi toplamak için yapılan araştırmalar ilerledikçe problemin çözümüne yardım edecek bireyin, problemle ilgili yeni görüşleri ortaya çıkacaktır (Bingham, 1988).

4- Verileri Seçme ve Düzenleme: Verileri düzenlemenin en iyi yolu fikirler arasında ilişki kurmaktır. Fikirler arasındaki karşılıklı ilişkinin dikkate alınması ve eleştirici bir yöntemle gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi gerekir ve buna bağlı olarak yeni anlayışların gelişmesi sağlanmış olur. Problemin öğeleri yeniden düzene kavuşur ve başlangıçta görülmeyen tercihler ortaya çıkar (Bingham, 1988).

5- Muhtemel Çözüm Yollarını Belirleme: Verilerin çözümü ve yorumlanması sonucunda bütün çözüm yolları tespit edilmelidir. Akla uygun hiçbir çözüm yolu gözden kaçırılmamalıdır. Sonra da tekrar gözden geçirip en üstün çözüm yolu bulunmalıdır (Bingham, 1988).

6- Çözüm Şekillerini Değerlendirme: Çözüm şekillerini değerlendirip içlerinden uygun olanı seçmek, eleştirel düşünme, objektif düşünme gibi özelliklere sahip olmayı gerektirir. Değerlendirme her bir çözüm şekli ile tam gereği gibi düşünülmesini, her bir çözüm şeklinin muhtemel sonucunun ve etkisinin ne olacağını önceden tahmin edilmesini sağlar (Bingham, 1988).

7- Çözüm Şeklinin Uygulamaya Konması: Problemi çözen kimseler, kendilerine buldukları çözüm şekillerinin sonuçlarını hissederek, gözlemleyerek ve bir şeyler yaparak deneyebilmeli ve görebilmelidir (Bingham, 1988).

8- Çözüm Şeklini Değerlendirme: Çözümün uygulanmasından sonra değerlendirme gerekmektedir. Çözümün değerlendirilmesi, uygulanan çözümün gerçekten yeterli olup olmadığını görülmesini sağlar (Bingham, 1988).

Paul ve Elder (2014), problem çözme aşamalarının mantıksızca ve mekanik olarak izlenebilecek yollarının olmadığını belirtmiştir. Aksine bu aşamaların doğru yargıları ve geçerli düşünmeyi öğrettiğini ifade etmişlerdir. Söz konusu problem çözme aşamaları şu şekildedir:

- Hedefleri, amaçları ve ihtiyaçları düzenli olarak dile getirmek ve anlamak,
- Problemleri açıkça belirlemek ve analiz etmek,
- Gereksinim duyulan bilgiyi anlamak ve bilgiyi aramak,
- Toplanan bilgiyi değerlendirmek, yorumlamak, analiz etmek,
- Eylem için seçenekleri anlamak ve onları değerlendirmek,
- Probleme stratejik bir yaklaşım benimsemek ve stratejiyi takip etmek,
- Eylemde bulunan, davranışlar ortaya çıktıkça, davranışların çıkarımını izlemek (Paul ve Elder, 2014).

Bir problemin birden fazla çözüm yolu olabileceği gibi birden fazla yaklaşımın olması da doğal bir durumdur.

Problem Çözme Becerisi

Karşılaşılan problemlerin çözümünde bazı kişilik özellikleri etkili olabilmektedir. Bu kişilik özelliklerinde özgüven duygusuna sahip olma, nesnel bir bakış açısı, yaratıcı düşünebilme, olaylar karşısında fazla kaygılanmama, atılgan olabilme gibi özellikler problem çözümünde ayrı bir yere sahiptir.

Problem çözme becerileri kalıtım yoluyla gelmez fakat öğrenilip geliştirilebilir (Dale ve Balloti, 1997). Kişi kendisi olma ve etrafındaki sorunların üstesinden gelmede önemli faktörlerden biri problem çözme becerisidir. Kişinin sorunlarının üstesinden gelirken öz değerlendirme de bulunması da çok önemlidir. Bu nedenle kişiler çevresiyle ve problemleriyle kendi problem çözme gücü çerçevesinde uğraşmak durumundadır (Güçlü, 2003).

Problem çözen birey hem geçmişteki öğrendiklerini uygular hem de bunlara ek olarak yeni öğrenmeler de gerçekleştirir. Kişinin yaşamı süresince karşılaşacağı problemlerin üstesinden gelmesi problem çözme yetenekleriyle yakından ilgilidir (Açıkgöz, 2003).

Karasar'a göre bireyler problemleri çözerken daha çok geleneksel yollara başvurmaktadır fakat bazen farklı yollara da başvurabilirler. Bunlar önceki uygulamalar, otorite figürleri, kişinin kendi deneyimleridir. Bireylerin etkili problem çözebilme becerilerine ilişkin beklentileri stres durumlarıyla başarılı bir şekilde baş etme ya da edememe durumlarını etkiler (Karasar, 2005).

Problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özelliklerini Koberg ve Bagnal (1981), şöyle açıklamıştır; tercih ve kararlarını açıkça söyler, yenilikçi, sorumluluk duygusu olan, esnek düşünen, cesaretli, kendine güvenen, farklı fikirler ortaya koyan, yaratıcı ve eleştirel yapıya sahiptir.

Olumlu karakter muhakemesi yapan kişiler, asıl sorunu ortadan kaldırma durumunda son derece başarılı olacaklardır. Ben sorunlarımın üstesinden gelirim, bunlar baş edilmeyecek sorunlar değil gibi ifadelerle sorunlara yaklaşan bireyler mantıklı hareket edebilirler (Güçlü, 2003). Bu bireyler probleme çözüm aramaya başlamadan önce problemin farkına varıp onu tanımlaması gerekir. Yani çıkarılacak sonuç olarak problem çözme becerisi her insanın hayatını iyi şekilde devam ettirebilmesi için önemli bir özelliktir (Skemp, 1986).

Bireyin problemlerinin çözümünde kullandıkları başa çıkma yollarının iki amacı vardır. Birincisi problem çözme, ikincisi duygusal düzenlemedir. Duygusal düzenleme, problem çözme becerisinin zekâ ile ilişkisidir ve duygusal düzenleme, sosyal problem çözmeye oranla daha fazla soyut düşünme yeteneği gerektirmektedir (Siegel, 1976).

2.5.3. Problem Çözme ve Çocuk

Çocukların mantıklı düşünen ve problem çözen bireyler olabilmesi için gözlem becerileri, sınıflama becerileri, düzenleme becerileri, uzaysal ilişki becerileri, nesnel farkındalık ve basit neden sonuç ilişkilerini anlama becerilerine sahip olmaları önemlidir (Curtis, 1998). Okul öncesi dönem, çocuklarının problem çözme becerisini öğrenmesi ayrı bir yere sahiptir. Bu dönemde çocuğa uygun eğitim ortamları yaratılarak

çocuğun bilişsel, sosyal, hareket ve duygusal yaşantılarını kullanabilir ve yaşam boyu strateji geliştirmesine yardımcı olabilir (Britz, 1993).

Problemler, çocukların kendi yöntemleri ile sorunlarını keşfetmelerini sağlar. Bu da çocukların gerçek yaşama uyum sağlaması açısından önemlidir (Zembat ve Unutkan, 2005). Piaget, çocukların yalnızca kendi keşfettikleri şeyleri anladıklarını söyler. Çocuklar yeni bir sorunla karşılaştıklarında daha önce deneyimlemiş olduklarını kullanırlar. Yani çocuk bu dönemlerde problem çözme becerisini öğrenme yoluyla gerçekleştirir. Bu nedenle bu dönemde problem çözme becerisi kazandırılmalı ve bu süreçte çocukların bilgileri değerlendirilmeli, geliştirilmeli ve desteklenmelidir (Şahin ve ark., 1997).

Okul öncesi dönem ve her yaş grubunda kullanılacak problem çözme basamakları şu şekildedir (Eggen ve Kauchak, 2006; Zembat ve Ünutkan, 2005).

Problemin anlaşılması; daha önce kazanılmış bilgi ve verilerin toplanması, olası çözümlerin ya da denencelerin ortaya konması, olası çözümlerin değerlendirilmesi ve sınanması, sonuçların çıkartılmasıdır (Eggen ve Kauchak, 2006; Zembat ve Ünutkan, 2005).

Problem çözme becerisi öncelikle aile de verilecek eğitimle başlar. Anne babalar çocuklara en iyi problem çözme biçimleriyle örnek olmalıdır (Forgotch, 1989; Tolman, 1970'den akt. Genç ve Kalafat, 2007). Bunun devamında aileden sonra en önemli yer okullardır (Altunçekiç ve ark., 2005). Bu nedenle problem çözme eğitim programlarının bir parçası olmalıdır (Akt. Serin, Bulut- Serin ve Saygılı, 2010).

2.5.4. Problem Çözme ve Spor

Problem çözme geliştirilebilen çok önemli bir yetenektir. Birey farkına varmazsa yaşam boyu karşılaştığı problemlerini çözmek için sürekli desteğe başvurma ihtiyacı duyar. Bu da problem çözme becerisinin gelişimini engelleyebilir.

Problem çözmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etkinliklerini içeren bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Bu sürecin her fırsatta uygulanması ve bireye bu becerilerin kazandırılması gerekir (Kalaycı, 2001).

Vygotsky'nin düşüncelerine göre; problem çözme günlük aktiviteler sırasında etkileşimlerle öğrenilen sosyal bir yetenektir. Yani çok kolay öğretilbilir bir şeydir.

Problem çözme becerilerinin gelişimi öğrenme ile olur. Öyleyse problem çözmeyi eğitim sayesinde geliştirmek mümkündür. Bu da çocuğun daha çok deneyim

kazanmasını sağlar ve onların daha iyi problem çözücü olmasına da katkı sağlar (Mayer, 1998'den akt. Thornton, 1998).

Problem çözme becerisi, beceri eğitimi ile çocuklara verilebilir (Çam, 1997). Bu beceri gelişim dönemlerinde kazandırılması hem sosyal becerisine hemde kişilik özelliğine katkı sağlar ve bireyin sosyal uyumunu ve yaşam boyu başarısını etkileyebilir (Heppner ve Anderson, 1985; Anerofsky, 2001'den akt. Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz, 2006).

Spor zihinsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar içindeki ilişkiye rağmen, zihinsel boyutun geliştirilmesinde fiziksel etkinliklerin öne doğru çıkardığı fırsatların yeterince göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir. Bu nedenle, dünya dinamiklerinin ortaya koyduğu durumları doğru algılayan, toplumun bir parçası olan, problem çözmeye, karar vermeye sahip kişiler yetiştirmek önem arz etmektedir (Gillespie ve Culpan, 2000). Bireylerin kapasite ve yetenek özelliklerini doğru biçimde gelişmesine, problem çözme gücünü ortaya koymasına, kendine güven duygularının yüksek olması sağlanmalıdır. Toplumların geleceği olan çocuk ve gençlerin, tüm boyutuyla sağlıklı yetişmesini sağlayan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve antrenörler için çok önemlidir.

Problem çözme kişilerin karar verme sürecini etkilemektedir. Spor, yarışma, müsabaka gibi etkinlikler yoğun baskılar altında gerçekleşebilmektedir. Bu baskılar bireyde stres durumuna sebep olabilmektedir. Bireylerin bu stres durumunda karşılaştığı problemleri çözerken doğru karar verebilmesi çok önemlidir. Bireyin vermiş olduğu doğru karar performansını, kendine güveni ve sosyal gelişimini artıracaktır.

2.6. Saldırganlık

Hangi davranışın saldırganlık olup olmadığı toplumdan topluma, kültürden kültüre değişmektedir. Bu nedenle saldırganlık birçok kuramcı tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır (Kaptan ve Aksel, 2013). Bazı kuramcılar saldırganlığı vurma, itme şeklinde tanımlıyorken bazıları da sözlü davranışları da saldırganlık olarak kabul etmektedir. Kimi kuramcılar saldırganlığı kendi türünden birine zarar vermek olarak tanımlarken, kimisi de canlı ve cansız nesnelere de zarar vermenin saldırganlık olduğunu savunmuştur. Kuramcılarının savunmalarından yola çıkarak saldırganlığın belli tanımının olmadığı kanısına da varılabilir.

Saldırganlık, bireylere veya varlıklara bilerek acı çektirmeye yönelik yapılan davranışlardır (Bee ve Boyd, 2009). Saldırganlık kendini korumak için başkalarına zarar

verecek davranışlarda bulunmaktır. Saldırganlık, başlamış ancak engellenmiş bir davranışı sonlandırmak amacıyla ortaya çıkar. Bu durumda saldırganlık kişinin bir savunma ve uyum aracı olarak görülebilir (Ersanlı, 2005).

Freud saldırganlığı, insanın kendisine yapılan eğilimlerinin dış dünyadaki nesnelere çevrilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Saldırganlık doğuştan var olan içgüdüsel eğilimdir. Adler ise kendi ihtiyaçlarını karşılama isteğinden kaynaklanan ve engellemeler sonucu gerçekleşen dürtüsel tepkidir (Akt. Bacıoğlu ve Özdemir, 2012).

Saldırganlık birine veya bir şeye acı vermek niyetiyle yapılan davranışlardır. Saldırganlık davranışını gerçekleştirirken niyet çok önemlidir. Acı vermek amacıyla yapılan davranış saldırganlık olarak değerlendirilir. Böyle bir amacı olmayan davranış saldırganlık sayılmaz. Örneğin; kangren olan hastanın ayağının kesilmesi o kişiye acı çektirme amacıyla yapılmış olarak değerlendirilemez (Kağıtçıbaşı, 2010).

Bazı bilim adamları saldırganlığı, duygusal ve araçsal olarak iki kola ayırmıştır. Duygusal saldırganlığın öncelikle amacı, birine zarar vermek için olan davranışlar, araçsal saldırganlık ise amaca ulaşmak için başkasına zarar veren davranışlardır (Hogo ve Vaughan, 2006).

Fromm saldırganlığı savunucu ve kıyıcı şeklinde açıklamıştır. “Savunucu” kalıtımla beraber gelen bireyin ya da türün varlığını tehdit eden durumlara karşı göstermiş olduğu kaçma veya saldırma tepkisidir. Tehdidin ortadan kalkmasıyla bu tepkilerde ortadan kalkar. “Kıyıcı” saldırganlık insan türüne özgüdür. Bu saldırganlığın hiçbir zaman amacı yoktur (Fromm, 1993).

Cüceloğlu, saldırganlığın engellenme duygusuna karşı yapıldığını savunmuştur. Saldırganlığı duruma yönelik ve yer değiştirmeye yönelik olmak üzere ikiye ayırmıştır. Duruma yönelik saldırganlık; yeni karşılaştığı duruma adaptasyonunu kolaylaştıran bazen de var olan adaptasyonun yerini uyumsuzluğa bırakmasına neden olan duruma denir. Yer değiştirme saldırganlığı; kişinin amaca ulaşırken karşılaştığı engel durumunda yaşadığı yoğun tepkinin hedef dışındaki kişi ya da nesneye yönlendirilişidir (Cüceloğlu, 2009).

Saldırganlığın öğrenilmiş davranış ve temelinde çevresel deneyimlerin etkili olduğunu savunan bilim adamları, çocukların hem saldırgan davranışlarını hem de saldırgan olmayan davranışlarını çevrelerini gözlemleyerek model aldıklarını

vurgulamıştır. Aynı zamanda bireysel ve çevresel özelliklerin etkileşimiyle saldırganlığın oluştuğu durumlarda vardır.

Erken çocukluk dönemindeki saldırgan davranışlar gelişimseldir. Saldırgan davranışların azaltılmasında akran ilişkilerinin önemini vurgulayan uzmanlar sosyal becerileri öğrenen çocukların paylaşma, iş birliği ve empati duygularının geliştiğini, ben ve biz duygularını öğrenerek saldırganlık davranışının azalarak grup bilincinin geliştiğini vurgulamıştır (Aydoğan ve Akduman, 2016). Bir kişinin davranışının saldırganlık olup olmadığını kişinin amacı belirler (Çınar, 2016). Bir amacı gerçekleştirmek için yapılan ve sonunda hasar ve yaralanmaya neden olan bireylerin ve toplumun güvenliğini tehdit eden eylemlerdir (Kesimli, 2013).

Çocuklarda saldırganlığın nedenleri; çocuğun biriken enerjisini nasıl atacağını bilememesi, organik nedenler, saldırgan bir büyüğün model alınması, televizyonda olan şiddet içerikli görüntüler, çocuğun şiddete maruz kalması, aile içi şiddet gibi davranışlar sayılabilir (Gül, 2012).

Aile içi saldırganlığın nedenleri olarak genetik, nörolojik ve biyolojik özellikler, bazı psikolojik bozukluklar, alkol madde kullanımı, sosyal destek yokluğu, yetişkinin çocuklukta istismara uğraması, aile içi şiddetle büyümesi, yoksulluk, stresli ortam, uygun rol model olmayışı (Özmen, 2004).

Genellikle öfke, kızgınlık ve saldırganlık birbiriyle bağlantılı kavramlardır. Saldırganlık için öznel haberdarlık ve hazırlık durumunun son aşaması öfkeli ve kızgın olmaktır. Ayrıca saldırgan davranışın duygusal düzeyinde kin, nefret, düşmanlık, şiddet gibi yok edici duygular bulunmaktadır (Köknel, 1994). Örneğin; öfkelenen birinin saldırgan davranışlar sergilemesi. Saldırganlığın ortaya çıkmasındaki faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz.

- İçgüdü ve güdülerin engellenmesi
- Kişilik özellikleri
- Biyolojik özellikleri
- Öğrenme bozuklukları
- Davranım bozuklukları
- Ebeveyn beceri eksikliği
- Aşağılanma
- Şiddet ortamında maruz kalma

- Düşük özsaygı
- Bireysel ayrılıklar
- Alkol madde kullanımı
- Fiziksel çevre (ısı, kalabalık vb.). (Hogo ve Vaughan, 2006; Englander, 2003; Morgan, 1993).

Baskıcı disiplin metodları, sevgi yoksunluğu, değişen değer yargıları, hızlı-düzensiz kentleşme, iç-dış göçler ve bireyi saldırgan davranışlar sergilemeye yöneltmektedir (Dizman ve Gürsoy, 2004).

Saldırganlık; alkol-ilaç kullanımından, bebeklik ve bebeklik dönemindeki akran ve ebeveyn ilişkilerinden, duygusallık, çabuk uyarılma gibi kişisel özelliklerden kaynaklanabilmektedir. Uyarılma düzeyi yüksek bireylerin stres durumları daha fazladır; çünkü bu bireylerin kendini düzenleme düzeyleri düşüktür. Bu da saldırgan davranışlarda bulunma olasılığını artırır (Sharron, 2005).

2.6.1. Saldırganlık Türleri

Yapılan araştırmalar sonucunda saldırganlığın birden çok türde sınıflandırıldığını söyleyebiliriz.

Düşmanlık İçeren Saldırganlık

Woolfolk (2015), düşmanlık içeren saldırganlığı birisini incitmeye yönelik yapılan doğrudan davranışlar olarak tanımlamaktadır. Temel amaç, başkasına acı çektirmek ya da psikolojik olarak zarar vermektir (Şahin ve Koruç, 2015). Burada davranışın asıl nedeni hedeftekine zarar vermektir. Örneğin; hentbolcunun topu bilerek kalecinin yüzüne fırlatması (Tiryaki, 2000).

Düşmanlık içeren saldırganlık türleri

1. Gözlerini dikerek bakmak,
2. Birinin fikirlerini küçümsemek,
3. Konuşmaya karşılık vermemek,
4. Uygunsuz el kol hareketi yapmak,
5. Dedikodu yapmak, söylenti çıkarmak,
6. Bireyler üzerinde baskı kurmak,
7. Uygunsuz şekilde birinin lafını kesmek,
8. Biriyle alay etme,
9. Biri geldiğinde bulunulan ortamı terk etme,

10. Sözlü cinsel taciz, küfür etme (Karaca, 2007).

Araçsal Saldırganlık

Bu saldırganlık tipinin amacı, gerekli ya da arzulananın elde edilmesidir. Burada gerçek amaca ulaşırken saldırganlık da araç işlevi görür. Örneğin; çok iyi derece elde etmek, rakibi yenmek, rekor kırmak gibi. Bir yenilgi sonucunda yüksek derecede prim kaybedileceği zaman kazanmak için başvurulabilir. Topa sahip olmak için hakem görmediğinde rakibi itme. Bu tarz girişimler de istemeden de olsa kaza ya da yaralanma riskini arttırabilir (Özerkan, 2004).

Atılmanlık

Atılmanlık, kişinin duygu, düşünce, inanç ve isteklerini karşısındakilerin haklarını çiğnemeneden ifade edebilmesidir (Topuz, 2008). Amaç, kişinin olumlu ve kararlı bir biçimde haklarını ya da kararlarını savunabilmesidir (Onur, 2004). Atılmanlık düzeyi yüksek olan bireyler çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilir. Bireyin özgüveninin artmasına katkı sağlar (Deryahanoğlu, 2014). Kişilerle dürüst ilişki kurulmasını sağlayan, kişiye gündelik olayların denetiminin kendi ellerinde olduğu duygusunu veren sosyal iletişim becerilerinden biridir. Atılmanlık, saldırgan olma anlamına gelmez. İnsanın kendini kolayca ifade edebiliyor olması da bir tür atılmanlık olabilir. Atılmanlık, başkalarının haklarını ihlal etmeden, kişinin kendi haklarını kabul edilebilir biçimde savunmasıdır (Gökçiçek, 2015).

Diğer Saldırganlık Türleri

Buss (1961), tip olarak saldırganlığı üç bölüme ayırmıştır. Bunlar; fiziksel ya da sözel, aktif ya da pasif, doğrudan ya da dolaylı saldırganlık şeklinde sınıflandırılmıştır (Martin ve Jose, 2000).

- Fiziksel; baskı yapmak, itirmek, çekiştirmek, vurmak, ısırarak gibi.
- Sözel; sözel iletişim aracılığıyla karşıdaki kişiye psikolojik baskı yapma, rahatsız etme.
- Aktif; bireye acı çektirmek, canını yakma.
- Pasif; birey karşısındaki kişiye zarar vermek yerine onun hedefinin gerçekleşmesine mani olacak eylemlerde bulunmak (Martin ve Jose, 2000). Kuru ve Var (2009), ise saldırganlığı üç şekilde sınıflandırmıştır.
- Ödünleyici şekli: Gerçekleşmeyen bazı durumlarda birey kendini güçsüz hissederek acı çeker ve bu durumda birey kendini zayıf hisseder. Bu yüzden güçlü

gördüğü kişi veya topluluklarla özdeşleşip kendi başarısı gibi kabullenip onlar gibi davranır. Güçsüzlükten doğan güçsüzlüğü ödünleyen şiddet türüdür (Kuru ve Var, 2009).

- Öç alıcı şekli: Bir kişinin daha önce yapmış olduğu davranıştan incinmemiz, rahatsız olmamızdan ötürü bu davranışı kabul etmeyip kin besleyip, bize gösterilen davranışa benzer davranış yaparak onun incinmesine neden olmaktır. İçteki öç duygusunun alınmasıdır (Kuru ve Var, 2009).

-Tepkisel şekli: Engellenmeler durumunda ortaya çıkmaktadır. Birey engellendiğini hissettiği zaman hedefine varmak için agresif davranabilir. Kısıktıcı durumla karşılaştığında öz savunma içeren davranışlardır (Kuru ve Var, 2009).

Sosyal Rol Olarak Saldırganlık

Sosyal rol olarak değerlendirilen saldırganlık davranışları genellikle gözlem ve taklit yolu ile kendini göstermekte olup, çocuklarda sıklıkla karşılaşılan bir saldırganlık türüdür. Sporcular ise kendilerine örnek aldıkları, özdeşleştikleri popüler sporcunun davranışlarını gözleme ve taklit etme yoluna gidebilirler. Popüler bir sporcunun saldırgan davranışlar sergilediğini izleyen çocuk ve genç sporcular, başarıyı yakalamak ve popüler olmak için saldırgan davranışlarda bulunmak gerektiği kanısına vararak saldırgan davranışlar gösterebilirler. Bu nedenle sosyal rol olarak saldırganlık eğiliminin çocuk ve genç sporcularda daha az görülmesi için profesyonel sporcuların çocuk ve gençlere iyi birer rol model olmaları gerekmektedir (Uluişik, 2015).

2.6.2. Saldırganlığı Etkileyen Etmenler

Aile

Kişinin topluma hazırlanmasında ailenin önemi farklıdır. Aile içinde yer alanların tavırları ve aile düzeni kişinin sağlıklı birey olmasını belirleyen etkenlerdendir (Zevkliler, 1989). İlk sosyalleşmede önemli rol oynayan aile, saldırganlığın ortaya çıkmasında ilk sırada yer almaktadır. Ailenin çocuklarının davranışlarını eleştirme, gereksiz yere engelleme, cezalandırma, çocuğun her isteğine boyun eğme veya çocuğu ihmal etme gibi davranışları çocuğu saldırgan davranışlara sevk ettirebilir. Anne babanın uyumu, çalışma durumları, evlilik anlaşmazlıkları, boşanma, ekonomik sıkıntılar saldırganlık davranışlarını tetikleyebilir (Aral ve Ayhan, 2004).

Anne babanın aşırı koruyuculuğu ya da aşırı düşkünlüğü çocuğun kendi içsel kontrolünü kaybetmesi, sonucunda saldırgan davranışlar sergileyebilir (Bayram, 2012).

Okul ve Eğitim

Eğitim birey ve toplumları düzgün bir yaşam biçimine ulaştırmada ve sahip olunan bilgi ve beceri değerlerini planlı şekilde sonraki kuşağa aktarmada insan davranışlarını yaşantılar yoluyla değiştirme sürecidir (Yetim, 2011).

Okul her toplumda vardır. Çünkü bireyin topluma kazandırılması ve toplumun sürekliliği için temeldir. Okulların uygulama biçimi toplumdan topluma değişir fakat varlığı ve gereği tartışılmaz (Hazar, 2006). Toplumların gelişmesi ve sürekliliği toplumdaki bireylerin eğitilmesi ile mümkündür. Doğal olarak insan kişiliğini etkilemeyen ve kalıcı olmayan değişimler eğitim değeri taşımaz. Eğitimde değişim, gelişim, süreç ve devamlılık olmalıdır (Acet, 2005). Kişilerin aldığı eğitimle hayatlarına yön vermeleri çevresiyle sağlıklı iletişim kurması için önemlidir. Bu nedenle okullar eğitim planlarını yaparlarken bireylerine olumlu davranış kazandıracak düzenlemeler yapılmalıdır (Yalçın, 2009). Okullarda disiplin cezalarının az da olsa şiddeti önleme rolü vardır. Ancak disiplin cezaları şiddete yönelik değil, şiddet derecesine göre okuldan uzaklaştırma, aileye bildirme gibi durumları kapsamalıdır (Kırbaş ve ark., 2007).

Çocuk okulda normal yollarla varlığını ispatlayamıyorsa saldırganlaşarak ilgi çekmeye çalışabilir (Özdemir, 2001). İlişki bozukluğu, kural tanımama, evde ve okulda sorun yaratma gibi.

Kişilik

Kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış ve kişilik içi süreçlerdir (Burger, 2006). Bireyin kişilik gelişimi, zaman içinde bedensel özellikleri, gizil güçleri gibi kalıtsal etkenlerle etkileşim içinde olduğu doğal, ekonomik ve kültürel etkenler (Bakırcıoğlu, 2000).

İnsanlar her türlü ortam veya sosyal çevrede olsa bile agresif güdüler taşıyabilir fakat vicdan vasıtasıyla güdülerini bastırabilir. Aksi takdirde pişmanlık duymaksızın her türlü saldırganlık davranışını sergiler.

Kitle İletişim Araçları

Birey iletişim araçlarını iyi yönde kullanırsa olumlu, kötü yönde kullanırsa olumsuz yönde etkilenecektir. İnsanlar, karmaşık çevrelerine uyum için, gündelik yaşamlarını düzenlemek için, dışlanma ve yalnız kalma korkusu olmadan yaşamlarını sürdürmede başka araçların yardımına ihtiyaç duyar. Bu araçların büyük bir bölümünü kitle iletişim araçları oluşturmaktadır (Gökçe, 2006). Kitle iletişim araçları inanç, tutum

ve davranışlarındaki değişmelerde önemli rol oynar. Ayrıca bu araçlar kendilerine ne tür mesajlar verildiğine bağlı olarak değişebilir (Temizel, 2008).

Kitle iletişim araçları özellikle çocuklar üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Bazı TV kanallarında, gazetelerde gösterilen vahşet görüntüleri, verilen şiddet haberleri çocukları ve gençleri etkisi altına alıp onların şiddete başvurmalarına sebep olmaktadır. En yumuşak toplumlarda bile nefret ve şiddeti körükleyebilir (Bayram, 2012). Çocuklar en çok taklit yoluyla öğrenir. Televizyonda gözlemledikleri ve sık sık gördüklerini saldırgan modelleri kendilerine örnek almaktadırlar (Eroğlu, 2009).

Uyuşturucu Madde ve Alkol Kullanımı

Alkol ve uyuşturucu madde kullanımı ile saldırganlık eylemleri üst seviyelere çıkmaktadır. Uyuşturucu madde kimyasal etkileriyle saldırgan davranış ve şiddet olaylarının ortaya çıkmasında doğrudan rol oynamaktadır. Bu maddeler beyindeki kontrol merkezi zayıflatmaktadır bu da kişilerin saldırgan ve kontrolsüz davranışlara sebep olabilmektedir (Altuner ve ark., 2009).

Saldırganlıkta alkol alma miktarına göre değişkenlik görülür. Çok az miktarda alındığında davranışın kontrolünü azaltarak saldırganlığı arttırır.

Çevresel Faktörler

Çevresel faktörlerin bir kaçı bir araya gelmesiyle insanda bir anda meydana gelen patlamalar saldırganlığa yol açar (Bahunamn, 1994). Hava kirliliği, gürültü, sıcaklık, kalabalık, karanlık gibi çevresel faktörler saldırganlığa neden olmaktadır.

Hava Kirliliği: Kimyasal ve endüstriyel ürünlerin çıkardığı kötü kokulara maruz kalma, bireylerin uyarılmasını artırarak saldırganlığa neden olur. Ancak eğer o ortamdan çıkılırsa saldırganlık azalır.

Gürültü: Yüksek ve rahatsız edici derecede gürültüye ve sese maruz kalan insanlar, böyle gürültüye maruz kalmayan insanlara göre daha saldırganlardır. Maçlarda uğultu yapan, küfür eden taraftarların gürültüsü, sporcuları en çok rahatsız eden faktörlerdendir. Bu da sporcunun ileride saldırgan davranış sergilemesine sebep olur (Şahin, 2003).

Kalabalık: Aşırı kalabalık saldırganlık düzeyini yükseltebilmektedir. Kalabalık; engelleme, uyarılma ve sıkıntı hallerine ek olarak saldırganlık patlamalarının olmasını kolaylaştırmaktadır (Şahin, 2003).

Karanlık: Spor gözlemcileri, anti sosyal davranışlarla karanlık arasında bir ilişkinin var olduğunu açıklamış ve anti sosyal davranışlarda karanlığın rolünün olduğunu vurgulamışlardır. Profesyonel beysbol oyunlarına katılan birçok izleyici arasındaki kavgaların %69'unun gece meydana geldiği belirtilmektedir. Karanlık, kontrol edilen koşullar altında bağımsızca değerlendirilmiştir ve insanlar arası saldırganlığı arttırdığı tespit edilmiştir (Weinberg ve Gould, 1995'ten Akt. Kabak, 2009).

Sıcaklık: Sıcaklık yüksek olduğunda insanlar daha kolay öfkeye kapıldıkları ve saldırgan davrandıkları düşünülmektedir (Ünlü, 2013). Örneğin; beybolda bu durum araştırılmış ve çok yüksek sıcaklığın izleyici ve sporcu saldırganlığını arttırmıştır (Russell, 2003).

2.6.3. Saldırganlık ve Çocuk

Saldırganlığa yönelik yapılan açıklamalarda en önemli sosyal öğrenme kuramının yaptığı model olarak öğrenme açıklamasıdır. Çocukların öğrenmelerinde yakın çevreleri ve öncelikli olarak aileleri ve arkadaşları etkilidir. Anne babaların cezalandırıcı tutumları, çocuklarına yönelik desteklerin yetersiz olması ve olumlu davranışı desteklenmemesi, engelleme yapılması saldırganlığa yol açmaktadır (Yıldırım, 1998).

Yavuzer (2004)'e göre yeterli sevgi ve şefkat görmeyen çocuklarda öfke düzeyleri yüksek olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak kendinden zayıf olanı ezme, üstünlük kurma çabası ile saldırganlık eğilimlerinde artış görülebilir.

Ebeveyn tutumları, sosyoekonomik düzey, cinsiyet anne-baba tutumu, çalışma durumu, boşanma, aile içi şiddet, sorunlar saldırgan davranışların oluşmasına neden olur.

Saldırgan davranışlara eğilimli çocuklar okul öncesi dönemde tespit edilmeli ve erken girişimde bulunulması önemlidir. Çocuklara böyle davranışları önleme programları uygulanabilir (Akçay ve Özebbe, 2012). Saldırgan davranışlarda bulunan çocuklar, akranları tarafından reddedilme, sevilmemesi, okulda başarısızlık, depresyon, kaygı, çekingenlik, dikkat dağınıklığı, negatif benlik saygısı, suça yönelme gibi uzun süreli olarak çocuğa etkileri vardır (Gülay, 2008). Saldırgan çocuklar okulda kuralları uymayan, huzursuz, geçimsiz, yaramaz gibi ifadelerle anılırlar. Eğer önlem alınmazsa öfkeyle başa çıkamama durumu olacağı için ileride çözümü kavgada bulabilir. Cinsiyet

olarak erkekler kızlardan daha fazla saldırgan davranışlar gösterirler (Kopar, 2011). Bazen aile ortamı olumlu olsa bile okul ortamındaki olumsuz davranışları sosyal öğrenme yoluyla öğrenirler. Bu dönemlerde özenme durumları vardır. Özellikle ergenlik döneminde arkadaş grubunda kabullenilme, bir gruba ait olmak için saldırgan davranışlar gerçekleştirme durumu olabilir (Aral ve Ayhan, 2004). Yapılan araştırmalarda son yıllarda okul öncesi ve ergenlik dönemindeki çocuklarda saldırgan davranışlar artmıştır. Böyle çocukların çocuk ve ergen psikiyatri servislerine yönlendirilmesi gerekmektedir (Uzbaş, 2009).

2.6.4. Saldırganlık ve Spor

Birey toplum tarafından yasaklanan saldırgan davranışlarını spor aracılığıyla yok edebilmektedir. Birey baskıya boyun eğmeme, otoriteye karşı durma gibi eylemleri spor yaparak hırs, öfke ve saldırgan davranışlarda bulunarak ceza vermekten zevk alır. Sporcu, gerilim ve hırsını boşalttığı için saldırganlık davranışında azalma olur.

Acet (2005)'e göre, iki nokta önemlidir. Birincisi saldırının hangi amaçla ve kasıtlı yapıldığı, ikinci nokta saldırının yöneldiği hedefdir. Seyircinin olduğu spor karşılaşmalarında ve rekabetin yaşandığı şartlarda ve mücadele gerektiren branşlarda saldırgan davranış için uygun zaman hazırlanmış demektir. Fakat rakibe zarar veren her davranış saldırganlık olarak algılanmamalıdır. Spor karşılaşmalarındaki saldırganlığın sınırlarını, ilgili spor dalının kuralları ile yapılan hareketin taşıdığı niyet ve kasıt belirler. Örneğin; güreş ve boks gibi dövüş sporlarında yapılan mücadeleyi aynı şekilde basketbol ve futbolda uygulamak mümkün değildir. Çünkü her branşın kendine özgü kuralları vardır ve bu kurallarla mücadeleler gerçekleşir. Bu açıklamalardan sonuç olarak sporda saldırganlığın tanımı; sporcunun ilgilendiği spor dalına özgü kuralların dışına çıkarak söz, beden ve işaretlerle karşısındakine zarar verme niyetiyle yaptığı davranışlardır (Demirel ve ark., 2006).

Rakibe ve hakeme yönelik sporcunun acı verme ve kızdırmak amaçlı yaptığı hareketler de saldırganlığa örnektir. İşaretle saldırganlık, tenis raketi vb. aletlerle tehdit etme, çelme takma, tekme atma örnek olabilir (İkizler ve Karagözoğlu, 1997).

Spor ile saldırganlık arası ilişki grup ya da insanların birbiri üzerine üstünlük kurmak amacıyla verdikleri yoğun mücadele ile ortaya çıkmıştır. Üstünlük sağlamak uğruna bireylerin yaradılışındaki saldırgan dürtüleri ortaya çıkmaktadır (Stephens, 1996'dan akt: Gümüşdağ, 2004).

Sporda saldırgan davranışın oluşmasında fiziksel yorgunluğun artması, skor durumuyla gelen gerginlik, rakibin gücü ve üstünlüğü, rakibin performansının yüksek olması, hakem ve seyirci tutumundan kaynaklanabilir (Köknel, 1994). Başka açıdan bakıldığında engellenmeden kaynaklandığı söylenebilir. Bu engelleme; başarılı olma, güç kazanma, tanınma, prestij, üstünlük ve egemenlik sağlama gibi güdülerin önlenmesi sonucu ortaya çıkar. Bunlar engellemeyi arttırarak saldırgan davranışlara neden olabilmektedir (Derwent ve ark., 2010). Bir başka araştırmada ise sportmenlik anlayışa sahip sporcuların daha az saldırganlık gösterebildikleri ve kural dışı davranmaya özen gösterdikleri belirtilmiştir (Chantal ve ark. 2005).

2.7. Empati

Sosyal duygu ve sosyal ilgi ile empatinin kavramının tanımı şu şekildedir. Bir başkasının gözleriyle görmek başkasının kulaklarıyla işitmek ve başkasının kalbi ile hissetmektir (Barret, 1981). Bu tanıma bağlı olarak empati de hem duygusal hem de bilişsel unsurlar vardır denebilir (Davis, 1983).

Bir kişinin kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara bakabilmesi, o kişinin duygu ve düşüncelerini anlaması, hissetmesi ve bu durumu karşısındakine iletme sürecine empati denir (Dökmen, 1988).

Farklı bilim adamlarına göre tanımı;

Hoffman (1982) empatiyi, kendi düşüncesinden çok karşısındakinin durumuna uygun duygusal tepki vermesi olarak tanımlamıştır.

Davis (1983)'e göre, bireyin başka birinin gözlemlenen deneyimlerine verdiği tepkilerdir.

Başka birinin hislerini sezme, düşüncelerini, güdülerini isteyerek anlamaktır (Cotton, 2001). Empatiyi gerçekleştirirken diğer kişinin söylediklerinin altında yatan deneyimi, yaşantıyı anlamak için çaba harcanır (Bellous, 2001). Bu iş oldukça zor iştir. Kişi karşısındakinin düşüncelerini anlamak için hayali olarak katılma ve karşısındakini içsel olarak anlama sürecindedir. (Acun ve Kapıkıran, 2010).

Empati kavramını belirleyen faktörler;

- Hayal kurup deneyim elde etmek,
- Hissedilen duyguları karşısındakinin de hissetmesi,
- Anlayış oluşturma yeteneğine sahip olma,
- Diğer kişinin bakış açısını anlama yeteneği,

- Karşıdaki kişinin deneyimine yönelik anlayış geliştirme (Escolas ve Stern, 2003).

Empatinin tanımı üç aşamada gerçekleşir.

1- Empati kuracak kişi olaylara onun açısından bakmalıdır.

2- Karşıdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamak ve hissetmektir. Sadece bunları yapmak da yetmez. Hem bilişsel hem de duygusal bileşenleri gerçekleştirmeliyiz.

3- Empatiyi kuran kişi, zihninde oluşan empatik anlayışını karşıdaki kişiye iletebilmelidir. Karşıdaki kişinin duygularını anlasak-hissetsek de eğer iletmezsek empati süreci tamamlanmış olmayacaktır (Dökmen, 1987).

Bozkurt ve Özden (2010) çalışmalarında empatiyi özdeşim ve bağlantı kavramlarına bağlı olarak doğuştan gelen bir karakter özelliği olduğunu ve başkalarının ihtiyaçlarını karşılama amacı olduğunu belirtmişlerdir.

Empatik davranan bireyler, kişiler arası çatışmalarını çözüme kavuşturan, farklı kültür ve etnikten olan kişilerle daha uyumlu yaşarlar (Şakar, 2012).

Empatinin Yararları:

- Kişide egoizmi azaltır, insanları birbirine yaklaştırır, iletişimi kolaylaştırır.
- Fedakârlık güdüsünü ortaya çıkarır, kişiyi sosyalleştirir.
- Başkasının içinde bulunduğu durumu anlamamıza yardım eder.
- Kişilerde biz bilincini oluşturur.
- Hoşgörüyü artırır.
- Kişiyi sosyal uzlaşma yeteneği, ileri düzey farkındalık, iletişim becerisi, duygusal eğitim.
- İleri düzeyde acıma duygusunu ortaya çıkar.
- Diğer insanları anlama, yargılamama, yardımlaşma, paylaşma becerisini kazandırır.
- Arkadaşlık ilişkilerini artırır.
- Psikolojik olarak iyileştirici etkisi vardır (Alçay, 2009).

2.7.1. Empatinin Bileşenleri

Hoffman'a (1979) göre empati bilişsel, duygusal ve güdüsel şeklinde 3 bileşenden olur. Bu çoğu araştırmaya göre farklılık gösterebilir fakat uzlaşan görüş hem duygusal hem de bilişsel yönüdür.

Goldstain ve Michaels'a göre 4 ana başlıkta incelenmiştir.

Algısal (Fiziksel) Empati

Kişinin karşısındaki bireyin duyguları ile ilgili yaşantılarının ilk adımıdır. Empati kuracak kişi, karşısındaki kişiye dikkat etmesi, onun hareketleri, sözleri, ses tonu, içeriğine ait ipuçlarını almalıdır. Ancak bu ipuçları algılandığında karşısındaki kişinin bilişsel-duygusal süreçleri üzerinde çalışılabilir hal alır (Akçalı, 1991).

Bilişsel Empati

Diğer kişinin duygularının, düşüncelerinin bilişsel olarak farkında olunmasıdır. Empati kurulan kişinin sorunlarında rol almaktır (Staub, 1990). Karşımızdaki kişinin duygularını yaşamak yerine bu duyguların bilişsel olarak anlaşılmasıdır. Yani başkalarının duygularını anlamaktır (Alver, 2003).

Bireyin karşısındaki kişiyle aynı duyguları yaşamadan onun duygularını anlamasıdır. Bu, dikkatli gözlem ve düşünme ile olur. Bu hem sözel hem de sözel olmayan ipuçları yoluyla anlama becerisini içerir (Güldağ, 2007).

Duygusal Empati

Empatinin önemli bir parçasıdır (Güldağ, 2003). Duygusal empati kişinin duygularına duyarlı olma, diğer kişinin duygularını paylaşma becerisidir. Eğer empati durumunda duygusal yön olmazsa diğer kişinin sadece yaşantısını tanımlama ve etiketleme becerisi olur. Duygusal zekası gelişmiş olan bir kişinin empati kurması başarılıdır (Todd, 2001).

Bildirimsel Bileşeni

Empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleri sürecindeki yaşantıların karşımızdakilere iletilmesidir. Karşıdaki bireylerin duygu ve düşüncelerini algılama ve bunları onlara doğru aktarma becerisidir (Dökmen, 2005).

2.7.2. Empatinin Aşamalı Olarak Sınıflandırılması

Kişilerin empatik becerilerinin ölçülmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar belirli empatik tepki sıralamasına dayanır. Sıralama en kalitesizden en kaliteliye doğru şeklindedir. Dökmen (1988)'e göre 3 temel empati basamağı vardır.

Onlar Basamağı

Bu basamakta tepki veren kişi karşıdaki kişinin anlattığı sorun üzerine düşmez. Soruna ilişkin kendi duygu-düşüncelerinden söz etmez. Bu basamakta tepki veren kişi

genellemeler de bulunur, atasözleri kullanır. Kendi düşünceleri değil, toplumun konuya ilişkin düşünceleri yer alır (Dökmen, 1997).

Ben Basamağı

Bu basamakta tepki veren kişi, benmerkezcidir, sorununu anlatan kişinin duygu- düşüncelerine eğilmek yerine, sorunun sahibini eleştirir, ona akıl verir. Soruna yönelik “üzüldüm, aynı şey bende de var” deyip sorun sahibinin sorununu kenara bırakıp kendi sorunlarını anlatmaya çalışır. Bununla karşısındaki kişiyi bir ölçüde rahatlatılabilir. Bu yüzden onlar basamağından daha kaliteli tepkiler sayılabilir. Fakat yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmazlar (Dökmen, 1997).

Sen Basamağı

Kendini sorununu anlatan kişinin yerine koyar, o kişinin rolüne bürünür, olaylara onun bakış açısıyla bakar. Yani kendisinin ve toplumun düşüncelerini dile getirmez, doğrudan sorunlu kişinin duygularına ve ne hissettiğine odaklanır, onu anlamaya çalışır. Empatinin tepki basamağını içerecek şekilde on alt basamak vardır. Bu basamaklar en kalitesiz empati basamağından en kaliteli empati basamağına şeklinde sıralanır (Dökmen, 1997).

- 1- Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder.
- 2- Eleştiri getirme
- 3- Akıl verme çabası
- 4- Teşhis koyma
- 5- Kişinin aynı sorunu kendinde yaşadığını ifade etmesi
- 6- Kişinin kendi duygularını ifade etmesi
- 7- Desteklemek
- 8- Soruna eğilebilmek
- 9- Tekrar etme
- 10- Derin duygularını ortaya çıkarma

Yukarı da verilen bilgilerde 1. Basamak, onlar basamağı; 2, 3, 4, 5, 6. Basamak, ben basamağı; 7, 8, 9, 10. Basamak, sen basamağını kapsamaktadır.

2.7.3. Empati ve Çocuk

Her birey doğumdan itibaren sosyal hayatın içinde çevresindekilerle farklı şekillerde iletişime geçer. Empati becerisi, bu iletişim kurma çabası ile gelişim-değişim göstermeye başlamaktır. Çocuklarda empati ilk olarak hangi yaşlarda görüldüğü

bilinmemektedir. Çocuklarda empati gelişimi birdenbire değil de belli bir süreçte gelişmektedir. (Eisenberg, 1982 akt. Köksal ve Akyol, 2013).

Goleman (1998), bir yaşındaki çocuğun diğer çocuğun sıkıntısını anlayabilmek için taklit ettiğini ifade etmiştir. Örneğin; bir bebeğin parmağının acıdığını gören çocuğun kendi parmağını ısırıp acıyıp acımadığına bakmasıdır. Bu taklitler 2.5 yaşına geldiğinde ortadan kalkar. Bu süreçte başkasının acısının, kendisininkinden farklı olduğunu anlamaktadır (Goleman, 2002). Bir çocuk sıkıntılı bir duruma empatik tepki veren birini gördüğünde bu davranışı model alarak oda empatik tepkiler verebilmektedir. Yani bebekler başkalarının sorunlarına ilgisiz kalmıyor denilebilir (Thompson, 1990).

6-12 yaşlarda benmerkezcilik azalırken, çocuklar belli durumlarda diğer kişinin tepkisini hayal etmeye, oynamaya yönelebilir. Fakat bu somut düşünceyle sınırlıdır. Bu nedenle empatik tepkiler çoğunlukla anlık somut olay ve sorunlar tarafından uyarılırlar. Soyut işlemler dönemine geçişle, kendilerinin ve diğer insanların kimliklerine ilişkin yeterince belirsiz bir kavrama sahiptirler. Bu diğer kişilerin kendilerine benzeyen ve kendilerine benzemeyen farklı tarzdaki empati kurabilmelerine olanak sağlar (Gander, 2001).

2.7.4. Empati ve Spor

Günümüzde fair-play uygulamasına sıklıkla vurgu yapılmaktadır. İki özellik önemlidir. Bunlardan birincisi; bireyin rakibiyle eşit ve adil koşullarda bulunması için samimi niyeti ve isteği. İkincisi ise; bireyin rakibinin dezavantajlı durumundan yararlanması, kabul etmesidir. Bu tespitler sporun empati için gerekli bir aktivite olduğunu gösterir.

Spor müsabakalarında empati kültürünün kazandırılması ile kazanma isteğinin her şeyin üstünde olmadığı gösterilmiş olunur. Sportif tecrübe, diğer bireylere olan empatiyi azaltır. Diğer bir tarafta rakiple empati kurmak da “başarı amacı” ile çelişebilmektedir. Takım arkadaşları ile empati kurmak ise kişisel performansı düşürebilir (Satılmış, 2012).

Empati seviyesi yüksek olan bireyin, yardımcı olma davranışı yüksektir (Ayten, 2010). Bu durumda takımdaki bireylerin empati özelliği yüksekse; hem takım başarısına katkı olacak hem de takım birlikteliği sağlanacaktır.

Spor ortamında bulunan; sporcu antrenör takım-taraftar gibi bazı unsurlar yarış ortamının özelliklerinden dolayı saldırgan tutum gerçekleştirebilir. Bu tutumu ortadan kaldırmak için empatinin geliştirilmesi önemlidir. Kendini rakibin, antrenörün, hakemin yerine koyan sporcu stres altında olsa dahi sakin ve mantıklı düşünüp davranabilir. Bunun sonucunda centilmenlik, dostluk, sonucu kabullenme, takdir etme gibi davranışlar gösterebilmektedir (Solak, 2011).

Empatik eğilimleri yüksek olan sporcuların takım birlikteliği yüksektir. Bu tür takımların başarılı olacağı savunulursa, takımı meydana getiren oyuncuların empatisel seviyesinin geliştirilmesinin doğru olabileceği ifade edilebilir (Dorak ve Vurgun, 2006).

Herkesin başarıya odaklanmış olması spor ahlakı, fairplay gibi olguları ortadan kaldırır. Antrenör, hakem, sporcu gibi sporun parçalarındaki bireylerin kendilerini birbirleri yerine koymaları, sporun kalitesinin artmasını sağlayacaktır (Öztürk ve ark., 2004).

Spor etkinlikleri insanların birleşmesi ve sosyalleşmeleri için önemlidir. Buralarda birbirlerine empatiyle yaklaşabilmek hem başarı hem de sosyalleşme için önemlidir. Yapılan araştırmada bireysel sporla uğraşan antrenörlerin takım sporları ile uğraşan antrenörlerine göre empatik duyarlılığı daha fazladır (Lorimer ve Jowett, 2009). Fakat belirgin bir farklılık yoktur. Cinsiyet açısından ise önemli farklılık bulunmuş ve kadınların erkeklere göre daha empatik tutumları olduğu belirtilmiştir. Dorak ve Vurgun (2006), yaptığı çalışmada deneyimsiz sporcuların takım birlikteliği deneyimli olanlara göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Beden eğitimi dersi açısından ise iddia, rekabet hırsı ya da reklam amacının daha az görülmesi nedeniyle empati eğitimine yönelik kazanımların verilmesi gerekebilir (Shields ve Bredemeier, 1994). Derslerde temel hedef kendi yapabildikleri beceriyi arkadaşları yapamadığında onların bu durumunu daha iyi anlamalarına zemin hazırlamaktır. Bu nedenle derslerde sürekli empati ortamı gündeme gelmelidir (Luther ve Hotz, 2004).

3. MATERYAL VE METOD

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Sinop ve Samsun ilinde bulunan ilköğretim okullarında 2018/2019 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin katılımı ile yapılmıştır. Çalışma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurul onayı alınmıştır.

Araştırmaya katılacak öğrencilerin okulları, Sinop ilinde; Kabalı Ortaokulu, Gerze Atatürk İlk ve Ortaokulu'dur. Samsun ilinde ise Yakakent Kozköy Ortaokulu, Yakakent İmam Hatip Ortaokulu, Yakakent 100.Yıl İlkokulu ve Yakakent Erdoğan Cebeci İlkokulu'dur. Öğrencilerin anket ve ölçümlere katılımında gönüllülük esas alınmıştır.

Deneklerin saldırganlık düzeylerini ölçmek için Şahin'in (2004), Saldırganlık ölçeği; empati düzeylerini ölçmek için Brynant'ın (1982), Çocuklar İçin Empati Ölçeği; problem çözme yeteneğini ölçmek için Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G.'nin (2010), "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme" envanterleri kullanılmıştır. Gönüllü deneklere bu testler uygulanmadan önce çalışmanın amacı ve onlar açısından önemi anlatılarak uygulanacak testlere karşı istek ve motivasyon düzeyleri yükseltilmeye çalışıldı.

Davranışlara yönelik envanterler ilk olarak Sinop ve Samsun ilindeki seçilen okulların tüm 4. ve 5. sınıf öğrencilerini kapsayacak şekilde toplamda 360 öğrenciye yapıldı. Daha sonra envanter sonuçlarında elde edilen veriler kendi içinde en yüksek ve en düşük puanı alan kız ve erkek öğrenciler seçildi. Saldırganlık düzeyleri en yüksek ve en düşük 10'ar kız ve erkek öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci belirlendi. Empati ve problem çözme envanterleri değerlendirme sonuçlarına göre en yüksek ve en düşük davranışı gösteren 5'er kız ve 5'er erkek olmak üzere toplamda 40 öğrenci seçildi. Bu değerlendirme sonucunda seçilen toplam 80 öğrencinin kaba motor becerilerini ölçmek için BÜKBÖT- 2 (Büyük Kas Beceri Ölçüm Testi- 2) ve ince motor becerilerin ölçümü için de Jebsen Taylor'ın el fonksiyon testi uygulandı.

Saldırganlık Ölçeği

Şahin (2004) tarafından geliştirilen temelde Sosyal Öğrenme ve Bilişsel Kurama dayanan Saldırganlık Ölçeği, toplam 18 maddeden oluşmaktadır ve üçlü dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Seçeneklerden "Hep yaparım" a üç puan, "Ara sıra yaparım" a iki puan, "Hiç yapmam" a bir puan verilerek toplam puan

hesaplanmaktadır. Ölçekteki 5,7,10,15,17. maddeler tarafsız (notr) maddeler olarak yazılmış ve puanlamaya katılmamıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 39, en düşük puan ise 13'tür. Ölçeğin kesim noktası grubun ortalamasının bir standart sapma üstü olup bu değer üzerinde puan alanlar saldırgan olarak tanımlanmaktadır.

Ölçeğin Güvenirliği: Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alfa katsayısı 0.77, kararlılık düzeyi ise 0.71 ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçek çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır (Şahin, 2004). Bu çalışmada ise araştırmacı tarafından örneklem grubu dahilinde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach Alpha 0.706 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Geçerliği: Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri 0.33 ile 0.69 arasında değişmektedir. Ölçeğin kapsam geçerliğinin saptanmasında ise madde toplam korelasyon katsayılarına bakılmıştır.

Ölçeğin toplam korelasyon katsayıları ise 0.33 ile 0.65 arasında değişmektedir. Hesaplanan geçerlik ve güvenirlilik puanları, ölçeğin 10-11 yaşlarındaki çocukların saldırganlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilceğini göstermektedir (Ek.2) Saldırganlık ölçeği, eklerde "Davranış Değerlendirme Ölçeği" adı ile yer almaktadır. Çünkü; ölçeği cevaplandıran çocuklarda negatif algı yaratılmaması ve onların olumsuz bir ifade ile yönlendirilmemesi amaçlanmıştır.

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)

İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi ile ilgili kendilerini algılama düzeylerini ölçme amacıyla Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmaya 8 ilköğretim okulunun 4, 5, 6, 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 568 öğrenci katılmıştır. Faktör analizi sonucunda envanterin "Problem Çözme Becerisine Güven" (12 madde), "Öz Denetim" (7 madde) ve "Kaçınma" (5 madde) olmak üzere toplam üç faktör ve 24 maddeden oluşan envanterin tamamının Cronbach alfa güvenirlilik katsayısının 0.80 olduğu saptanmıştır.

Lise, üniversite düzeyindeki öğrencilere ve yetişkinlere yönelik olarak yurtdışında ve yurtiçinde geliştirilmiş olan ölçme araçları çeşitli araştırmacılar tarafından yetişkin bireylerin problem çözme becerisi algılarını belirlemek üzere çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır. Heppner & Peterson (1982) tarafından geliştirilen problem çözme becerisi envanterinin Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları Şahin, Şahin & Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu envanterin yanı sıra,

Taylan (1990), Yaman (2003), Çam ve Tümkaya (2008) lise ğrencilerinin, ğretmen adaylarının ve yetişkinlerin problem çözme becerisi algılarını ölçmeye yönelik problem çözme envanterleri geliştirmişlerdir.

Çocuklar için problem çözme envanteri (ÇPÇE), ilköğretim ğrencilerinin problem çözme becerisi konusunda kendisini algılayışlarını belirlemek üzere ülkemizde geliştirilen zgn ve ilk envanter olma niteliğini taşımaktadır. (Ek.3)

Çocuklar İçin Empati lçeği

Çocuklar İçin Empati lçeğinin (Bryant, 1982) Türkçeye uyarlanması Yılmaz-Yüksel (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Mehrabian ve Epstein'in 1972'de geliştirdikleri Yetişkinler İçin Empati lçeği'nden adapte edilmiştir. Bryant'ın adapte ettiği ölçek, 22 maddelik kendini anlatma (self-report) ve kağıt kalem lçeğidir. Bryant'ın (1982) çocuklar için adapte ettiği ölçeğin iç tutarlılığı 1. sınıflarda 0.54, dördüncü sınıflarda 0.68, yedinci sınıflarda ise 0.79 olarak bulunmuştur. Türkiye'de yapılan güvenilirlik çalışmasında Çocuklar İçin Empati lçeği araştırmacı tarafından 108 dördüncü sınıf öğrencisine iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı $r = 0.81$ olarak bulunmuştur. Güvenirliğin yeterli olduğu belirtilmiştir. Geçerlilik alışması ise birinci sınıfların ölçekten aldıkları puanlarla Feschbach ve Roe'nun empati lçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması ile yapılmış ve 0.05 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Geçerlilik lmleri aynı zamanda yedinci sınıfların Bryant'ın lçeğinden aldıkları puanlarla Mehrabian ve Epstein'in lçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması ile yapılmıştır ve 0.001 düzeyinde anlamlı korelasyon bulunmuştur (Yılmaz-Yüksel, 2003).

Ölçeğin Güvenirliği: Yurt dışında çocuklar için empati lçeğinin güvenirliğini bulmak için testin tekrarı ve Cronbach Alpha yöntemi ile iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. İki hafta ara ile yapılan testin tekrarı yöntemi ile birinci, dördüncü ve yedinci sınıflara uygulama yapılmıştır. Elde edilen güvenirlik katsayıları birinci sınıflar için $r = 0.54$, dördüncü sınıflar için $r = 0.81$, yedinci sınıflar için ise $r = 0.83$ olarak bulunmuştur (Yılmaz-Yüksel, 2003).

Türkiye'de yapılan güvenirlik çalışmasında çocuklar için empati lçeği Yılmaz-Yüksel tarafından 89 dördüncü sınıf öğrencisine iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan güvenirlik katsayısı $r = 0.69$ olarak bulunmuştur. 237 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanan çocuklar empati lçeğinin iç tutarlılık

(Cronbach Alpha) katsayısı 0.70 olarak bulunmuştur (Yılmaz-Yüksel, 2003). Bu çalışmada ise araştırmacı tarafından örneklem grubu dahilinde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach Alpha 0.681 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Geçerliliği: Bryant (1982), yurt dışında yapmış olduğu geçerlik çalışmalarında çeşitli ölçme araçlarını kriter olarak kullanmıştır. Birinci sınıflarda Feshbach ve Roe'nun empati ölçeğini kullanarak benzer ölçekler arasında 0.05 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yedinci sınıflar için de Mehrabian ve Epstein'in empati ölçeğini kullanmıştır. Bu ölçekle çocuklar için empati ölçeği arasında ise .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Türkiye'de yapılan geçerlik çalışmasında ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi bir ölçekteki maddelerin birbirini dışta tutan daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını görmek, yani madde indirgeme amacıyla uygulanır. Böylece aynı faktörü ölçen maddeler bir araya toplanarak oluşan gruba maddelerin içeriğine göre bir ad verilmeye çalışılır. Bu çalışmada 22 maddeden oluşan ölçek üzerinde temel bileşenler analizi yapılmış ve faktör yükünün üçün üzerinde olduğu bulunmuştur. Maddelerin faktör yüklerinin büyük ölçüde birinci faktörde yoğunlaştığı anlaşılmıştır. Buna göre 0.245 ve daha yukarı faktör yüküne sahip maddeler seçilmiştir. İki maddenin ise ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu iki maddeden 10. maddenin faktör yükü 0.245 sınırının altında olduğundan (.156) ölçekten çıkarılmıştır. 7. madde ise birinci faktörde -.150 faktör yüküne sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu biçimiyle ölçek 20 maddeden oluşmuştur (Yılmaz-Yüksel, 2003). Ölçekteki maddeler belirli bir cevap anahtarına göre değerlendirilmektedir. Doğru işaretlenen her maddeye 1 puan verilmekte ve ölçekten en yüksek 20, en düşük 0 puan alınabilmektedir. Buna göre yüksek puan yüksek empatiyi ifade eder. (Ek.4)

Jebsen Taylor El Fonksiyon Testi

Elin ince ve kaba motor fonksiyonlarını standart ve objektif değerlendirmek için 1969 yılında Jebsen, Taylor, Treischmann, Trotter ve Howard tarafından geliştirilmiştir. Günlük yaşamda yapılanlara benzer aktiviteler içeren bir testir. Yapılacak olan 7 test vardır ve her 2 el içinde tekrarlanmalıdır.

Uygulanışı; yazma, kart çevirme, ufak objeleri toplama, yemek yeme davranışı, tavla pulu üst üste dizme, büyük ve ağır objeleri toplamak. Bu görevler dominant ve

non-dominant el şeklinde her iki elle yapılır. Her bir görevin tamamlanma süresi ayrı ayrı kaydedilir.



Şekil 1. Jebsen Taylor el fonksiyon testi için gerekli malzemeler

Gerekli Malzemeler; kronometre, yerden 75 cm yüksekliğinde masa, 4 beyaz ve düz kağıt, ufak yazı panosu, ortasında tümü büyük harfle yazılı kısa cümle yazılmış 13*20 cm ebatlarından kağıt ve bunu deneğin göreceği şekilde tutacak kitap tutucu, 8*13 cm ebatlarında bir yüzü düz çizgili 5 adet fihrist kartı, 2 adet ataç, 2 adet gazoz kapağı, 2 adet 10 kuruşluk bozuk para, 5 adet barbunya tanesi, 1 adet çay kaşığı, 100*30 cm ebatlarında 2 cm kalınlığında tahta pano, 'C' şekilli mengene, 4 adet 3 cm çapında kırmızı tavla pulu, 8 cm çapında 5 adet teneke konserve kutusu.

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BÜKBÖT- 2)

Büyük kas becerilerinin gelişimindeki eksiklikler belirlenemediğinde ve düzeltilemediğinde çocuğun motor becerilerini kapsayan uzun süreli problemler ile karşılaşılır. Buna ek olarak çocuğun kişiliğine önemli derecede zarar veren büyük kas becerilerindeki eksiklikler, aynı zamanda sosyal problemlere sebep olabilir. Bu yüzden, erken çocukluk dönemi takip programlarının önemli kısmını büyük kas beceri gelişiminin değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla da lokomotor ve nesne kontrol becerilerini kapsayan iyi tasarlanmış ve standardize edilmiş büyük kas becerilerinin gelişimini ölçen testlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Temel hareket becerilerinin değerlendirilmesinde Ulrich'in (2000), geliştirdiği Test of Gross Motor Development-Second Edition (TGMD-2) testinin Tepeli (2007)

tarafından Türkiye standardizasyonu yapılan Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BÜKBÖT) kullanılmıştır (Tepeli, 2007).

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BüKBÖT)'nin Türkiye'de kullanılan diğer motor gelişim testlerinden önemli bir ayrıcalığı vardır. Bu ayrıcalığı çocuğun bir beceriyi yapıp yapmamasından çok çocukların beceri esnasında gövde, kol ve bacaklar arasındaki koordinasyonun nasıl olduğunu ölçmektedir. (Örneğin bir çocuğun ne kadar hızlı koştuğu veya bir topu ne kadar uzağa attığı değil de, nasıl attığı ve nasıl koştuğu gibi). Bu özelliği ile bu test bir becerinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyar nitelikte denebilir. Bu sayede daha rahat bir şekilde saptanan motor becerinin zayıf yönlerine yönelik bir eğitim programı daha rahatlıkla hazırlanabilecektir (Tepeli, 2007).

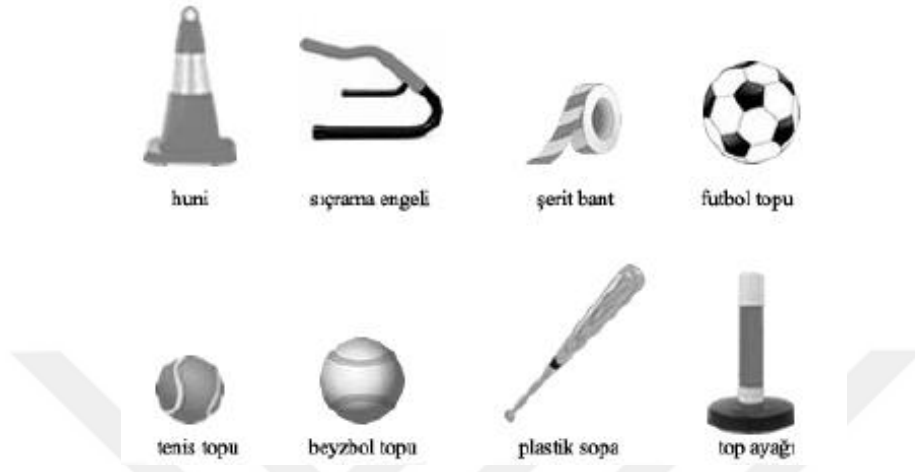
Büyük kas becerilerini ölçme testi altışar beceriyi ölçen, yer değiştirme (lokomotor) ve nesne kontrol olmak üzere iki alt ölçekten meydana gelmektedir. Yer değiştirme alt boyutunda sürat koşusu, sekme, sıçrayarak atlama, yana kayma, galop ve yatay atlama becerileri ölçülmektedir. Nesne kontrol alt boyutunda ise çift el sopayla topa vurma, yakalama, topa ayakla vurma, yüksek temel atış, top sektirme ve el altından yuvarlama becerileri ölçülmektedir. Öncelikle araştırmacı tarafından deneğe her bir hareket tek tek gösterilir ve gördüğü şekilde her bir hareketi yapması istenir. Motor becerilerin her biri iki defa tekrarlatılmış ve hareket aşamaları doğru yapıldığında bir, yanlış yapıldığında ise sıfır puan olacak şekilde kodlanmıştır. Hareket aşama puanları toplamı motor beceri puanını, motor beceri puan toplamları alt ölçek puanını, alt ölçek puanlarının toplamı ise büyük kas becerilerini ölçme testi puanını oluşturmaktadır. Büyük kas becerilerini ölçme test formu eklerde sunulmuştur (Ek 5). Test uygulanırken her aşama kamera ile kayıt altına alınarak detaylı bir şekilde daha uygun bir vakitte değerlendirme yapılmış ve puanlamadan kaynaklanan hatalar en aza indirgenmiştir (İmamoğlu, 2015).

Büyük kas becerilerini ölçme testinin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarıyla ilgili değerler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Büyük kas becerilerini ölçme testinin güvenirlik ve geçerlik değerleri

			Altı Yaş	
Güvenirlik	İç Tutarlılık (Cronbach Alfa)	Lokomotor	.76	
		Nesne Kontrol	.77	
		Büyük Kas Beceri	.85	
	İç Tutarlılık Cinsiyete Göre Alfa Katsayıları	Lokomotor	E	.93
		Lokomotor	Kz	.92
		Nesne Kontrol	E	.88
		Nesne Kontrol	Kz	.89
		Büyük Kas Beceri	E	.89
		Büyük Kas Beceri	Kz	.85
		Testin Aralıklı Tekrarı	Lokomotor	
	Nesne Kontrol			.95
	Büyük Kas Beceri			.96
	Gözlemciler Arası Tutarlılık	Lokomotor		.99
		Nesne Kontrol		.99
Büyük Kas Beceri			.99	
Geçerlilik	Madde Analizi (Madde Güçlüğü)	Lokomotor	.88	
		Nesne Kontrol	.71	
		Büyük Kas Beceri	.80	
	Yapı Geçerliği (Yaş Farkı) Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon	Lokomotor	E	43(6)
		Lokomotor	Kz	43(4)
		Nesne Kontrol	E	38(8)
		Nesne Kontrol	Kz	31(6)
	Yapı Geçerliği Alt Test Korelasyonları		E	.76
			Kz	.44

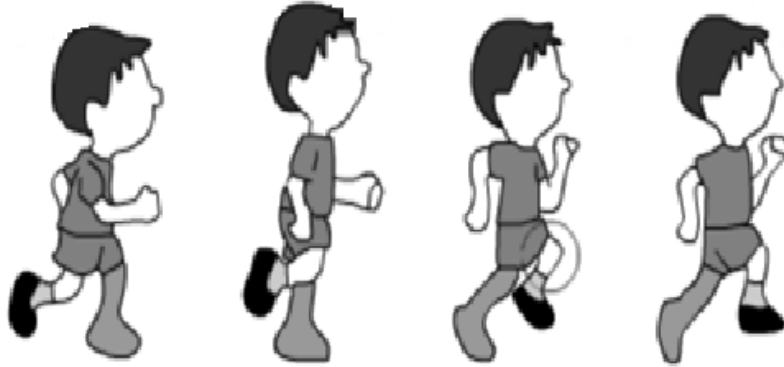
BÜKBÖT'ün uygulanması sırasında iki adet huni, birer adet sıçrama engeli, şerit bant, futbol topu, tenis topu, beyzbol topu, beyzbol sopası ve top ayağı kullanılmıştır bunları Şekil 2'de inceleyebilirsiniz.



Şekil 2. BÜKBÖT uygulama malzemeleri

Sürat Koşusu

Maksimum eforla kısa mesafede yapılan sürat koşusu, her iki ayağın havada olduğu uçuş evresi hariç yürüyüşün bir uzantısıdır. Sürat koşusu becerisi Şekil 3'te gösterilmiştir (İmamoğlu, 2015).



Şekil 3. Sürat koşusu becerisi

Sürat koşusu beceri ölçütler;

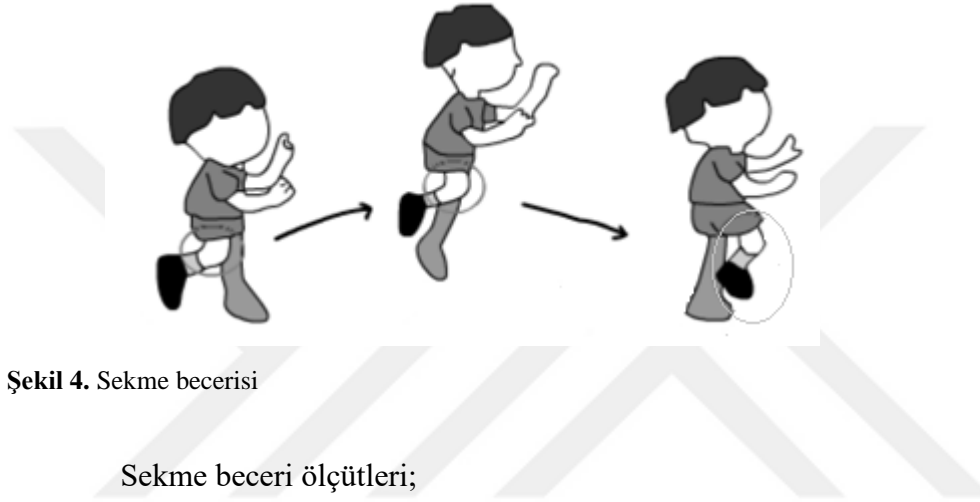
1. Kollar dirseklerden bükülü bacaklara çapraz pozisyonda hareket eder.
2. Her iki ayağın da zemine temas etmediği kısa an.

3. Ayak topuğuna veya ayak parmak tabanına basarak ayağın küçük bir alanı üzerine iniş yapar (düzayak basış değil).

4. Destek alınmayan bacak yaklaşık 90 derece bükük ve kalçaya yakın.

Sekme

Sekme, tek bacakla yerden havalanmanın ve yere konmanın olduğu sürekli ve asimetric bir beceridir. Sıçramaya göre daha büyük bacak kuvvetine ve dinamik dengeye ihtiyaç duyulur. Sekmede vücudu itmek için sadece bir ayak ve küçük destek yüzeyi kullanılır. Sekme becerisi Şekil 4'te gösterilmiştir (İmamoğlu, 2015).



Şekil 4. Sekme becerisi

Sekme beceri ölçütleri;

1. Destek alınmayan bacak güç üretmek için sarkaç biçiminde öne doğru savrulur.
2. Destek alınmayan bacağın ayak bölümü vücudun gerisinde kalır.
3. Kollar bükük ve güç oluşturmak için öne doğru savrulur.
4. Tercih edilen ayak üzerinde ardışık olarak üç defa havalanma ve yere konma.
5. Tercih edilmeyen ayak üzerinde ardışık olarak üç defa havalanma ve yere konma.

Sıçrayarak Atlama

Sıçrayarak atlama, bir ayakla havalanıp uçuş evresinde vücudun yukarıya ve ileriye doğru yöneliminin arttığı diğer ayakla yere konmanın gerçekleştiği uzun adımdır. Sıçrayarak atlama becerisi Şekil 5'te gösterilmiştir (İmamoğlu, 2015).



Şekil 5. Sıçrayarak atlama becerisi

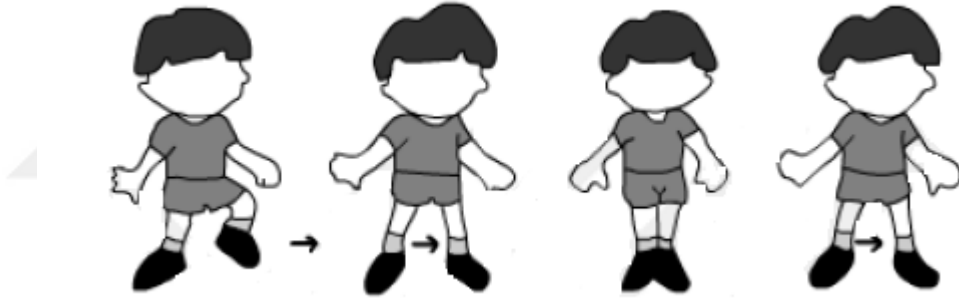
Sıçrayarak atlama beceri ölçütleri;

1. Bir ayakla havalanılır ve diğer ayakla yere konma gerçekleştirilir.
2. Her iki ayağında koşmaya göre daha uzun süre havada kaldığı an.
3. Önde olan ayağa zıt kola ulaşma.

Yana Kayma

Yana kayma yürüyüş ve sıçrayarak atlamanın birleşimi olarak yana doğru yapılan sürekli yer değiştirme hareketidir. Yana kayma becerisi Şekil 6'da gösterilmiştir (İmamoğlu, 2015).

İyi gelişmiş lokomotor ve nesne kontrol becerilerine sahip çocuklar bileşkede yüksek puanlar alır. Kaba motor beceri puanları çok iyi, iyi, orta üstü, orta, ortanın altı, zayıf ve çok zayıf olarak değerlendirilebilir. Bu çocuklar muhtemelen yetenekli, iyi koordinasyonu olan, zarif ve akıcı harekete sahip çocuklar olarak tanımlanacaktır (Ulrich, 2000).



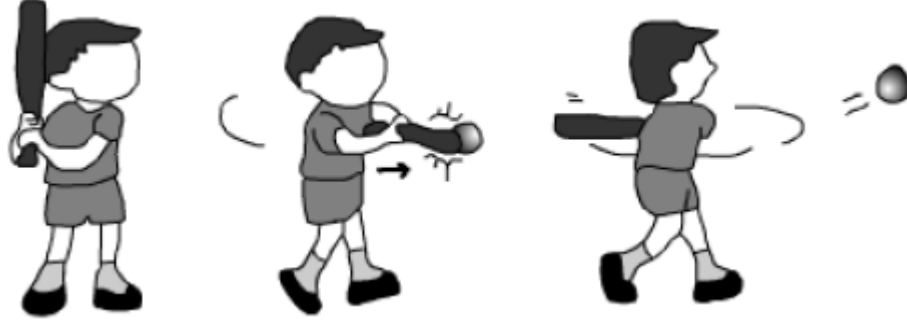
Şekil 6. Yana kayma becerisi

Yana kayma beceri ölçütleri;

1. Vücut yanlamasına döndürülür böylece omuzlar zemin üzerindeki hat ile aynı hizaya getirilir.
2. Önde olan ayağın yakın bir noktasına diğer ayağın sürüyerek kaydırılmasını takiben önde olan ayak bir adım yan tarafa kaydırılır.
3. Sağa doğru en az dört sürekli kayma adımı döngüsü.
4. Sola doğru en az dört sürekli kayma adımı döngüsü.

Çift El Sopayla Topa Vurma

Çift el sopayla topa vurma, vücudun bir parçasını veya nesneyi kullanarak savurma hareketiyle topa vurma becerisidir. Çift el sopayla topa vurma becerisi Şekil 7’de gösterilmiştir (İmamoğlu, 2015).



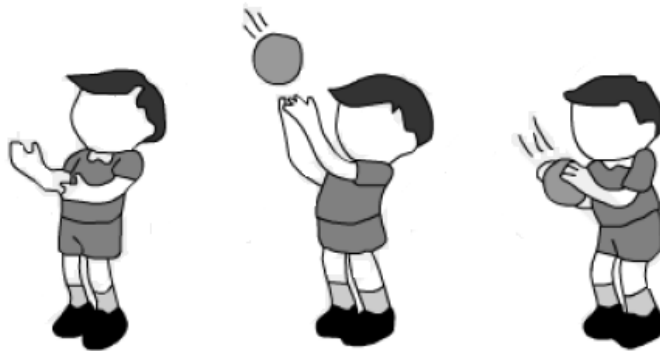
Şekil 7. Çift el sopayla topa vurma becerisi

Çift el sopayla topa vurma beceri ölçütleri;

1. Baskın el sopayı baskın olmayan elin üstünde kavrar.
2. Ayakları birbirine paralel pozisyonda vücudun tercih edilmeyen tarafı top ayağına döner.
3. Sopayı savurma sırasında kalça ve omuz dönüşü yapılır.
4. Vücudun ağırlığı ön ayağına doğru transfer edilir.
5. Sopa top ile temas eder.

Yakalama

Yakalama, kolların hareketli nesneye doğru uzatılarak ve sonra onunla aynı yönde hızla hareket ettirilirken veya kollar dirseklerden bükülürken iki elle topun göğüs önünde yakalanmasıdır. Yakalama becerisi Şekil 8’de gösterilmiştir (İmamoğlu, 2015).



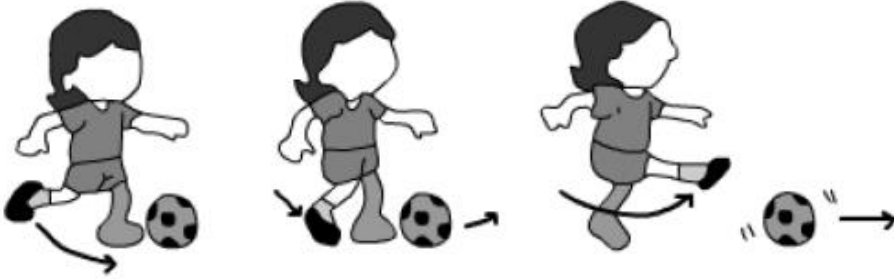
Şekil 8. Yakalama

Yakalama beceri ölçütleri;

1. Hazırlık aşamasında eller vücudun ön tarafında ve dirsekler bükük şekilde yer alır.
2. Kollar topu yakalamak için uzanır.
3. Top sadece ellerle yakalanır.

Topa Ayakla Vurma

Topa ayakla vurma, ayakla bir nesneye kuvvet uygulayarak onu yükseğe ve ileriye gönderme hareketidir. Topa ayakla vurma becerisi Şekil 9'da gösterilmiştir (İmamoğlu, 2015).



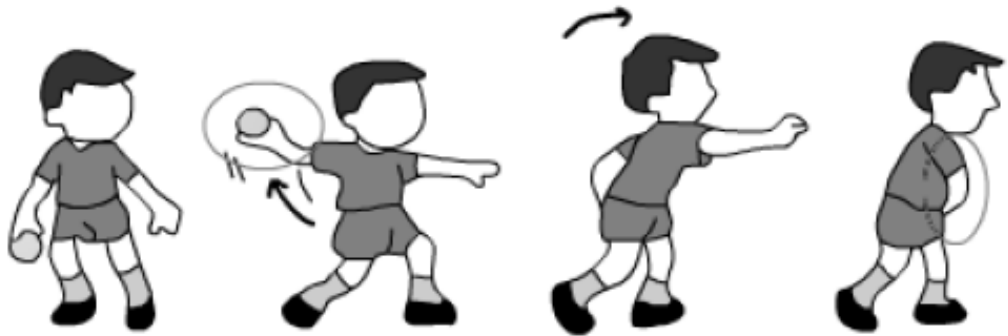
Şekil 9. Topa ayakla vurma

Topa ayakla vurma beceri ölçütleri;

1. Topa hızla aralıksız yaklaşılr.
2. Topla temastan hemen önce uzun bir adım alınır.
3. Topa vuruş yapmadığımız ayak topun hafifçe gerisine yerleştirilir.
4. Tercih edilen ayağın üst kısmı veya burun kısmı ile topa vurulur.

Yüksek Temel Atış

Yüksek temel atış bir nesnenin güçlü bir şekilde elden ileriye doğru savrulmasıdır. Yüksek temel atış becerisi Şekil 10'da gösterilmiştir (İmamoğlu, 2015).



Şekil 10. Yüksek temel atış

Yüksek temel atış beceri ölçütleri;

1. Beceri kolun veya elin aşağı doğru hareketi ile başlatılır.
2. Atış yapılmayan tarafın duvara baktığı noktaya omuz ve kalça döndürülür.
3. Atış yapılan elin zıttı ayakla adım alınarak vücut ağırlığı öne taşınır.
4. Topun salıverilmesinden sonra takibi çapraz olarak tercih edilmeyen tarafa doğru yapılır.



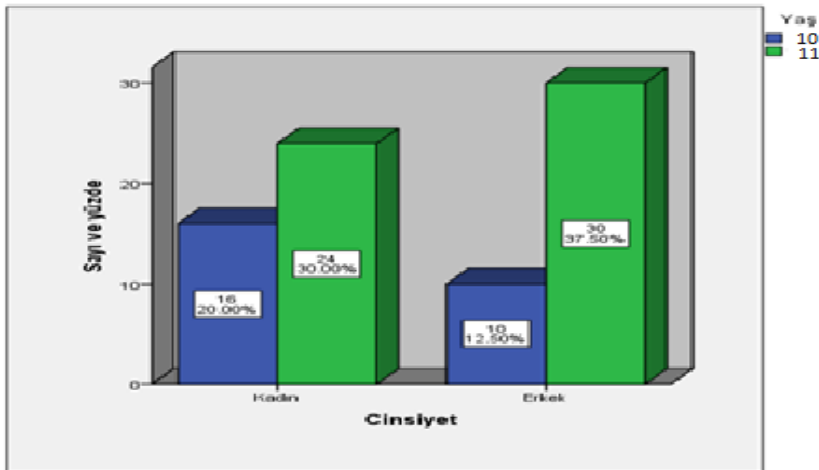
4. BULGULAR

Araştırmamızda bazı psikolojik durumların en yüksek ve en düşük değerleri ele alınarak motor beceriler ile ilişkilendirme yapılmaya çalışılmıştır. Bu bölümde araştırmamızda elde ettiğimiz bulgular yer almaktadır. Araştırmamızın en önemli kısmı ulusal literatürde ilk olmasıdır. Yapılacak olan bu araştırma ileride yapılacak olan başka çalışmalara yol gösterici olacaktır.

Verilerin Analizi

Çocuklarda motor becerilerin problem çözme yeteneği, saldırganlık ve empati davranışı üzerine etkisini belirlemek amacıyla toplanan veriler SPSS21 paket programına girilerek analiz edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, yaşam yeri, dominant el değişkenlerine ait veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Verilerden alınan değerlerin normallik testleri için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Katılımcıların farklı değişkenlerinin ikili karşılaştırmasında normal dağılım gösteren veriler için Bağımsız T Testi (Independent Samples T Test) kullanılmıştır. Katılımcı gruplara ait farklı parametreler arasındaki ilişkiyi belirlemek için normal dağılım gösteren veriler için Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. İstatistiksel değerler %95 güven aralığında ve $p < 0,05$ anlamlılık düzeylerinde değerlendirmeye alınmıştır.

Grafik 1. Cinsiyete bağlı katılımcıların yaşa göre sayı ve yüzde değerleri



Grafik 1’de cinsiyete bağlı katılımcıların yaşa göre sayı ve yüzde değerleri verilmiştir. Kadın katılımcıların %20’si (16 kişi) 10 yaşında, %30’u (24 kişi) 11 yaşındadır. Erkek katılımcıların %12,50 (10 kişi) 10 yaşında, %37,50 (30 kişi) 11

yaşındadır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 7,8,9,10,11,12 de verilmiştir.

Tablo 7. Erkek katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	T	P
BKBP	(PÇ+E+S) EY	20	75.65	6.58	38	.752	.457
	(PÇ+E+S)ED	20	73.80	8.81			
Lokomotor	(PÇ+E+S) EY	20	35.60	6.10	38	-.183	.856
	(PÇ+E+S)ED	20	35.95	6.01			
Nesne kontrol	(PÇ+E+S) EY	20	40.15	4.54	38	1.741	.090
	(PÇ+E+S)ED	20	37.35	5.57			
KKBP-dominant el	(PÇ+E+S) EY	20	50.03	7.92	38	-.852	.399
	(PÇ+E+S)ED	20	51.89	5.64			
Yazı yazma-dominant	(PÇ+E+S) EY	20	18.93	9.71	38	-.149	.882
	(PÇ+E+S)ED	20	19.39	9.71			
Yazı yazma-nondominant	(PÇ+E+S) EY	20	38.91	13.97	38	-1.722	.093
	(PÇ+E+S)ED	20	47.47	17.27			
Kart çevirme-dominant	(PÇ+E+S) EY	20	3.76	.68	38	-.724	.473
	(PÇ+E+S)ED	20	3.93	.85			
Kart çevirme-nondominant	(PÇ+E+S) EY	20	4.09	.80	38	-.927	.360
	(PÇ+E+S)ED	20	4.36	.98			
Küçük objeler-dominant	(PÇ+E+S) EY	20	6.87	.83	38	-.274	.785
	(PÇ+E+S)ED	20	6.95	.93			
Küçük objeler-nondominant	(PÇ+E+S) EY	20	7.09	1.53	38	-.259	.797
	(PÇ+E+S)ED	20	7.19	.91			
Beslenme-dominant	(PÇ+E+S) EY	20	10.14	2.13	38	.342	.374
	(PÇ+E+S)ED	20	9.92	1.84			
Beslenme-nondominant	(PÇ+E+S) EY	20	12.52	3.28	38	-.619	.540
	(PÇ+E+S)ED	20	13.10	2.60			
Tavla pulu-dominant	(PÇ+E+S) EY	20	4.90	.83	38	.453	.653
	(PÇ+E+S)ED	20	4.81	.42			
Tavla pulu-nondominant	(PÇ+E+S) EY	20	5.00	.62	38	-1.296	.203
	(PÇ+E+S)ED	20	5.30	.81			

*En yüksek ve en düşük PÇ+E+S (Problem Çözme + Empati + Saldırganlık) skoruna sahip katılımcıların puanlarının karşılaştırılmasının verileri.

Tablo 7. Erkek katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılması (devamı)

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	T	P
Hafif obje- dominant	(PÇ+E+S) EY	20	2.87	.43	38	-1.258	.216
	(PÇ+E+S)ED	20	3.05	.50			
Hafif obje- nondominant	(PÇ+E+S) EY	20	2.99	.39	38	-1.258	.216
	(PÇ+E+S)ED	20	3.18	.55			
Ağır obje- Dominant	(PÇ+E+S) EY	20	5.63	1.01	38	.399	.692
	(PÇ+E+S)ED	20	5.52	.70			
Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S) EY	20	5.68	.84	38	-.703	.487
	(PÇ+E+S)ED	20	5.85	.69			

*En yüksek ve en düşük PÇ+E+S (Problem Çözme + Empati + Saldırganlık) skoruna sahip katılımcıların karşılaştırılmasının verileri.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya dahil olan en yüksek ve en düşük PÇ+E+S (Problem Çözme + Empati + Saldırganlık) skoruna sahip erkek katılımcılara ait BKBP (Büyük Kas Beceri Puanı) skorları ($p_{(0,457)} > .05$) ve BKBP nin alt becerileri olan lokomotor ($p_{(0,856)} > .05$) ve nesne kontrol ($p_{(0,090)} > .05$) beceri puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yine araştırmaya dahil olan en yüksek ve en düşük PÇ+E+S skoruna sahip erkek katılımcılara ait KKBP-dominant el (Küçük Kas Beceri Puanı) skorlarının ($p_{(0,399)} > .05$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna ek olarak KKBP'nin alt kategori becerilerinin hiç birisinde de anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0.05$).

Tablo 8. Kadın katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	T	P
BKBP	(PÇ+E+S) EY	20	75.80	6.28	38	-.138	.891
	(PÇ+E+S)ED	20	76.10	7.45			
Lokomotor	(PÇ+E+S) EY	20	39.20	3.88	38	.517	.608
	(PÇ+E+S)ED	20	38.55	4.05			
Nesne kontrol	(PÇ+E+S) EY	20	35.95	4.09	38	-.935	.356
	(PÇ+E+S)ED	20	37.35	5.29			

*En yüksek ve en düşük PÇ+E+S(Problem Çözme + Empati + Saldırganlık) skoruna sahip katılımcıların karşılaştırılmasının verileri.

Tablo 8. Kadın katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılması
(devamı)

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	T	P																																																																																																																																																																				
KKBP- dominant el	(PÇ+E+S)EY	20	51.02	7.53	38	1.544	.131																																																																																																																																																																				
	(PÇ+E+S)ED	20	47.98	4.53				Yazı yazma- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	15.91	4.73	38	-.224	.824	(PÇ+E+S)ED	20	16.35	7.55	Yazı yazma- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	45.09	14.10	38	1.815	.077	(PÇ+E+S)ED	20	37.98	10.39	Kart çevirme- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.26	.78	38	.798	.430	(PÇ+E+S)ED	20	4.07	.68	Kart çevirme- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.65	.92	38	.224	.824	(PÇ+E+S)ED	20	4.58	1.01	Küçük objeler- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	6.75	1.12	38	1.396	.171	(PÇ+E+S)ED	20	6.28	.96	Küçük objeler- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	7.50	.93	38	2.465	.018*	(PÇ+E+S)ED	20	6.82	.78	Beslenme- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	10.71	2.60	38	1.504	.141	(PÇ+E+S)ED	20	9.65	1.76	Beslenme- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	13.50	3.76	38	2.123	.040*	(PÇ+E+S)ED	20	11.47	2.02	Tavla pulu- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.80	.92	38	.868	.391	(PÇ+E+S)ED	20	4.57	.76	Tavla pulu- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.31	.76	38	.961	.342	(PÇ+E+S)ED	20	5.06	.87	Hafif obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.22	.49	38	.398	.693	(PÇ+E+S)ED	20	3.17	.35	Hafif obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.41	.53	38	.524	.603	(PÇ+E+S)ED	20	3.32	.47	Ağır obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.35	.71	38	1.248	.220	(PÇ+E+S)ED	20	5.13	.35	Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.73	.81	38	.699	.489
Yazı yazma- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	15.91	4.73	38	-.224	.824																																																																																																																																																																				
	(PÇ+E+S)ED	20	16.35	7.55				Yazı yazma- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	45.09	14.10	38	1.815	.077	(PÇ+E+S)ED	20	37.98	10.39	Kart çevirme- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.26	.78	38	.798	.430	(PÇ+E+S)ED	20	4.07	.68	Kart çevirme- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.65	.92	38	.224	.824	(PÇ+E+S)ED	20	4.58	1.01	Küçük objeler- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	6.75	1.12	38	1.396	.171	(PÇ+E+S)ED	20	6.28	.96	Küçük objeler- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	7.50	.93	38	2.465	.018*	(PÇ+E+S)ED	20	6.82	.78	Beslenme- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	10.71	2.60	38	1.504	.141	(PÇ+E+S)ED	20	9.65	1.76	Beslenme- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	13.50	3.76	38	2.123	.040*	(PÇ+E+S)ED	20	11.47	2.02	Tavla pulu- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.80	.92	38	.868	.391	(PÇ+E+S)ED	20	4.57	.76	Tavla pulu- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.31	.76	38	.961	.342	(PÇ+E+S)ED	20	5.06	.87	Hafif obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.22	.49	38	.398	.693	(PÇ+E+S)ED	20	3.17	.35	Hafif obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.41	.53	38	.524	.603	(PÇ+E+S)ED	20	3.32	.47	Ağır obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.35	.71	38	1.248	.220	(PÇ+E+S)ED	20	5.13	.35	Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.73	.81	38	.699	.489	(PÇ+E+S)ED	20	5.55	.74								
Yazı yazma- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	45.09	14.10	38	1.815	.077																																																																																																																																																																				
	(PÇ+E+S)ED	20	37.98	10.39				Kart çevirme- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.26	.78	38	.798	.430	(PÇ+E+S)ED	20	4.07	.68	Kart çevirme- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.65	.92	38	.224	.824	(PÇ+E+S)ED	20	4.58	1.01	Küçük objeler- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	6.75	1.12	38	1.396	.171	(PÇ+E+S)ED	20	6.28	.96	Küçük objeler- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	7.50	.93	38	2.465	.018*	(PÇ+E+S)ED	20	6.82	.78	Beslenme- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	10.71	2.60	38	1.504	.141	(PÇ+E+S)ED	20	9.65	1.76	Beslenme- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	13.50	3.76	38	2.123	.040*	(PÇ+E+S)ED	20	11.47	2.02	Tavla pulu- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.80	.92	38	.868	.391	(PÇ+E+S)ED	20	4.57	.76	Tavla pulu- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.31	.76	38	.961	.342	(PÇ+E+S)ED	20	5.06	.87	Hafif obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.22	.49	38	.398	.693	(PÇ+E+S)ED	20	3.17	.35	Hafif obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.41	.53	38	.524	.603	(PÇ+E+S)ED	20	3.32	.47	Ağır obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.35	.71	38	1.248	.220	(PÇ+E+S)ED	20	5.13	.35	Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.73	.81	38	.699	.489	(PÇ+E+S)ED	20	5.55	.74																				
Kart çevirme- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.26	.78	38	.798	.430																																																																																																																																																																				
	(PÇ+E+S)ED	20	4.07	.68				Kart çevirme- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.65	.92	38	.224	.824	(PÇ+E+S)ED	20	4.58	1.01	Küçük objeler- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	6.75	1.12	38	1.396	.171	(PÇ+E+S)ED	20	6.28	.96	Küçük objeler- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	7.50	.93	38	2.465	.018*	(PÇ+E+S)ED	20	6.82	.78	Beslenme- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	10.71	2.60	38	1.504	.141	(PÇ+E+S)ED	20	9.65	1.76	Beslenme- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	13.50	3.76	38	2.123	.040*	(PÇ+E+S)ED	20	11.47	2.02	Tavla pulu- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.80	.92	38	.868	.391	(PÇ+E+S)ED	20	4.57	.76	Tavla pulu- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.31	.76	38	.961	.342	(PÇ+E+S)ED	20	5.06	.87	Hafif obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.22	.49	38	.398	.693	(PÇ+E+S)ED	20	3.17	.35	Hafif obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.41	.53	38	.524	.603	(PÇ+E+S)ED	20	3.32	.47	Ağır obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.35	.71	38	1.248	.220	(PÇ+E+S)ED	20	5.13	.35	Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.73	.81	38	.699	.489	(PÇ+E+S)ED	20	5.55	.74																																
Kart çevirme- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.65	.92	38	.224	.824																																																																																																																																																																				
	(PÇ+E+S)ED	20	4.58	1.01				Küçük objeler- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	6.75	1.12	38	1.396	.171	(PÇ+E+S)ED	20	6.28	.96	Küçük objeler- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	7.50	.93	38	2.465	.018*	(PÇ+E+S)ED	20	6.82	.78	Beslenme- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	10.71	2.60	38	1.504	.141	(PÇ+E+S)ED	20	9.65	1.76	Beslenme- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	13.50	3.76	38	2.123	.040*	(PÇ+E+S)ED	20	11.47	2.02	Tavla pulu- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.80	.92	38	.868	.391	(PÇ+E+S)ED	20	4.57	.76	Tavla pulu- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.31	.76	38	.961	.342	(PÇ+E+S)ED	20	5.06	.87	Hafif obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.22	.49	38	.398	.693	(PÇ+E+S)ED	20	3.17	.35	Hafif obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.41	.53	38	.524	.603	(PÇ+E+S)ED	20	3.32	.47	Ağır obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.35	.71	38	1.248	.220	(PÇ+E+S)ED	20	5.13	.35	Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.73	.81	38	.699	.489	(PÇ+E+S)ED	20	5.55	.74																																												
Küçük objeler- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	6.75	1.12	38	1.396	.171																																																																																																																																																																				
	(PÇ+E+S)ED	20	6.28	.96				Küçük objeler- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	7.50	.93	38	2.465	.018*	(PÇ+E+S)ED	20	6.82	.78	Beslenme- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	10.71	2.60	38	1.504	.141	(PÇ+E+S)ED	20	9.65	1.76	Beslenme- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	13.50	3.76	38	2.123	.040*	(PÇ+E+S)ED	20	11.47	2.02	Tavla pulu- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.80	.92	38	.868	.391	(PÇ+E+S)ED	20	4.57	.76	Tavla pulu- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.31	.76	38	.961	.342	(PÇ+E+S)ED	20	5.06	.87	Hafif obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.22	.49	38	.398	.693	(PÇ+E+S)ED	20	3.17	.35	Hafif obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.41	.53	38	.524	.603	(PÇ+E+S)ED	20	3.32	.47	Ağır obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.35	.71	38	1.248	.220	(PÇ+E+S)ED	20	5.13	.35	Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.73	.81	38	.699	.489	(PÇ+E+S)ED	20	5.55	.74																																																								
Küçük objeler- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	7.50	.93	38	2.465	.018*																																																																																																																																																																				
	(PÇ+E+S)ED	20	6.82	.78				Beslenme- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	10.71	2.60	38	1.504	.141	(PÇ+E+S)ED	20	9.65	1.76	Beslenme- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	13.50	3.76	38	2.123	.040*	(PÇ+E+S)ED	20	11.47	2.02	Tavla pulu- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.80	.92	38	.868	.391	(PÇ+E+S)ED	20	4.57	.76	Tavla pulu- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.31	.76	38	.961	.342	(PÇ+E+S)ED	20	5.06	.87	Hafif obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.22	.49	38	.398	.693	(PÇ+E+S)ED	20	3.17	.35	Hafif obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.41	.53	38	.524	.603	(PÇ+E+S)ED	20	3.32	.47	Ağır obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.35	.71	38	1.248	.220	(PÇ+E+S)ED	20	5.13	.35	Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.73	.81	38	.699	.489	(PÇ+E+S)ED	20	5.55	.74																																																																				
Beslenme- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	10.71	2.60	38	1.504	.141																																																																																																																																																																				
	(PÇ+E+S)ED	20	9.65	1.76				Beslenme- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	13.50	3.76	38	2.123	.040*	(PÇ+E+S)ED	20	11.47	2.02	Tavla pulu- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.80	.92	38	.868	.391	(PÇ+E+S)ED	20	4.57	.76	Tavla pulu- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.31	.76	38	.961	.342	(PÇ+E+S)ED	20	5.06	.87	Hafif obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.22	.49	38	.398	.693	(PÇ+E+S)ED	20	3.17	.35	Hafif obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.41	.53	38	.524	.603	(PÇ+E+S)ED	20	3.32	.47	Ağır obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.35	.71	38	1.248	.220	(PÇ+E+S)ED	20	5.13	.35	Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.73	.81	38	.699	.489	(PÇ+E+S)ED	20	5.55	.74																																																																																
Beslenme- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	13.50	3.76	38	2.123	.040*																																																																																																																																																																				
	(PÇ+E+S)ED	20	11.47	2.02				Tavla pulu- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.80	.92	38	.868	.391	(PÇ+E+S)ED	20	4.57	.76	Tavla pulu- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.31	.76	38	.961	.342	(PÇ+E+S)ED	20	5.06	.87	Hafif obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.22	.49	38	.398	.693	(PÇ+E+S)ED	20	3.17	.35	Hafif obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.41	.53	38	.524	.603	(PÇ+E+S)ED	20	3.32	.47	Ağır obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.35	.71	38	1.248	.220	(PÇ+E+S)ED	20	5.13	.35	Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.73	.81	38	.699	.489	(PÇ+E+S)ED	20	5.55	.74																																																																																												
Tavla pulu- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	4.80	.92	38	.868	.391																																																																																																																																																																				
	(PÇ+E+S)ED	20	4.57	.76				Tavla pulu- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.31	.76	38	.961	.342	(PÇ+E+S)ED	20	5.06	.87	Hafif obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.22	.49	38	.398	.693	(PÇ+E+S)ED	20	3.17	.35	Hafif obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.41	.53	38	.524	.603	(PÇ+E+S)ED	20	3.32	.47	Ağır obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.35	.71	38	1.248	.220	(PÇ+E+S)ED	20	5.13	.35	Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.73	.81	38	.699	.489	(PÇ+E+S)ED	20	5.55	.74																																																																																																								
Tavla pulu- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.31	.76	38	.961	.342																																																																																																																																																																				
	(PÇ+E+S)ED	20	5.06	.87				Hafif obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.22	.49	38	.398	.693	(PÇ+E+S)ED	20	3.17	.35	Hafif obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.41	.53	38	.524	.603	(PÇ+E+S)ED	20	3.32	.47	Ağır obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.35	.71	38	1.248	.220	(PÇ+E+S)ED	20	5.13	.35	Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.73	.81	38	.699	.489	(PÇ+E+S)ED	20	5.55	.74																																																																																																																				
Hafif obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.22	.49	38	.398	.693																																																																																																																																																																				
	(PÇ+E+S)ED	20	3.17	.35				Hafif obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.41	.53	38	.524	.603	(PÇ+E+S)ED	20	3.32	.47	Ağır obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.35	.71	38	1.248	.220	(PÇ+E+S)ED	20	5.13	.35	Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.73	.81	38	.699	.489	(PÇ+E+S)ED	20	5.55	.74																																																																																																																																
Hafif obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	3.41	.53	38	.524	.603																																																																																																																																																																				
	(PÇ+E+S)ED	20	3.32	.47				Ağır obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.35	.71	38	1.248	.220	(PÇ+E+S)ED	20	5.13	.35	Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.73	.81	38	.699	.489	(PÇ+E+S)ED	20	5.55	.74																																																																																																																																												
Ağır obje- dominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.35	.71	38	1.248	.220																																																																																																																																																																				
	(PÇ+E+S)ED	20	5.13	.35				Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.73	.81	38	.699	.489	(PÇ+E+S)ED	20	5.55	.74																																																																																																																																																								
Ağır obje- nondominant	(PÇ+E+S)EY	20	5.73	.81	38	.699	.489																																																																																																																																																																				
	(PÇ+E+S)ED	20	5.55	.74																																																																																																																																																																							

*En yüksek ve en düşük PÇ+E+S (Problem Çözme + Empati + Saldırganlık) skoruna sahip katılımcıların karşılaştırılmasının verileri.

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya dahil olan en yüksek ve en düşük PÇ+E+S skoruna sahip kadıncatılımcılara ait BKBP skorları ($p_{(0,891)}>.05$) ve BKBP'nin alt becerileri olan lokomotor ($p_{(0,608)}>.05$) ile nesne kontrol ($p_{(0,356)}>.05$) beceri puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yine araştırmaya dâhil olan en yüksek ve en düşük PÇ+E+S skoruna sahip kadın katılımcılara ait KKBP-dominant el skorlarının ($p_{(0,131)}>.05$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna ek olarak KKBP'nin alt kategorileri arasında non-dominant elde küçük kas beceri skoru ortalamaları ($p_{(0,018)}<.05$) ve yine non-dominant beslenme simülasyonu skorları ortalamaları ($p_{(0,040)}<.05$) arasında (PÇ+E+S)ED lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer KKBP-dominant el alt beceri skorlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 9. En yüksek ve en düşük saldırganlık skoruna sahip katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	T	P																																																																																																								
BKBP	Saldırganlık EY	20	76.30	7.69	38	.648	.521																																																																																																								
	Saldırganlık ED	20	74.55	9.32				Lokomotor	Saldırganlık EY	20	37.00	5.78	38	.107	.916	Saldırganlık ED	20	36.80	6.06	Nesne kontrol	Saldırganlık EY	20	38.75	4.60	38	.957	.345	Saldırganlık ED	20	37.25	5.28	KKBP-dominant el	Saldırganlık EY	20	49.61	6.69	38	-.460	.648	Saldırganlık ED	20	50.47	5.01	Yazı yazma-dominant	Saldırganlık EY	20	15.67	5.66	38	-.793	.433	Saldırganlık ED	20	17.65	9.60	Yazı yazma-nondominant	Saldırganlık EY	20	41.49	13.69	38	.406	.687	Saldırganlık ED	20	39.86	11.55	Kart çevirme-dominant	Saldırganlık EY	20	3.85	.83	38	-.839	.407	Saldırganlık ED	20	4.07	.83	Kart çevirme-nondominant	Saldırganlık EY	20	4.17	.90	38	-1.048	.301	Saldırganlık ED	20	4.51	1.09	Küçük objeler-dominant	Saldırganlık EY	20	7.10	1.07	38	1.201	.237	Saldırganlık ED	20	6.69	1.12	Küçük objeler-nondominant	Saldırganlık EY	20	7.38	1.57	38	.864	.393
Lokomotor	Saldırganlık EY	20	37.00	5.78	38	.107	.916																																																																																																								
	Saldırganlık ED	20	36.80	6.06				Nesne kontrol	Saldırganlık EY	20	38.75	4.60	38	.957	.345	Saldırganlık ED	20	37.25	5.28	KKBP-dominant el	Saldırganlık EY	20	49.61	6.69	38	-.460	.648	Saldırganlık ED	20	50.47	5.01	Yazı yazma-dominant	Saldırganlık EY	20	15.67	5.66	38	-.793	.433	Saldırganlık ED	20	17.65	9.60	Yazı yazma-nondominant	Saldırganlık EY	20	41.49	13.69	38	.406	.687	Saldırganlık ED	20	39.86	11.55	Kart çevirme-dominant	Saldırganlık EY	20	3.85	.83	38	-.839	.407	Saldırganlık ED	20	4.07	.83	Kart çevirme-nondominant	Saldırganlık EY	20	4.17	.90	38	-1.048	.301	Saldırganlık ED	20	4.51	1.09	Küçük objeler-dominant	Saldırganlık EY	20	7.10	1.07	38	1.201	.237	Saldırganlık ED	20	6.69	1.12	Küçük objeler-nondominant	Saldırganlık EY	20	7.38	1.57	38	.864	.393	Saldırganlık ED	20	7.03	.82								
Nesne kontrol	Saldırganlık EY	20	38.75	4.60	38	.957	.345																																																																																																								
	Saldırganlık ED	20	37.25	5.28				KKBP-dominant el	Saldırganlık EY	20	49.61	6.69	38	-.460	.648	Saldırganlık ED	20	50.47	5.01	Yazı yazma-dominant	Saldırganlık EY	20	15.67	5.66	38	-.793	.433	Saldırganlık ED	20	17.65	9.60	Yazı yazma-nondominant	Saldırganlık EY	20	41.49	13.69	38	.406	.687	Saldırganlık ED	20	39.86	11.55	Kart çevirme-dominant	Saldırganlık EY	20	3.85	.83	38	-.839	.407	Saldırganlık ED	20	4.07	.83	Kart çevirme-nondominant	Saldırganlık EY	20	4.17	.90	38	-1.048	.301	Saldırganlık ED	20	4.51	1.09	Küçük objeler-dominant	Saldırganlık EY	20	7.10	1.07	38	1.201	.237	Saldırganlık ED	20	6.69	1.12	Küçük objeler-nondominant	Saldırganlık EY	20	7.38	1.57	38	.864	.393	Saldırganlık ED	20	7.03	.82																				
KKBP-dominant el	Saldırganlık EY	20	49.61	6.69	38	-.460	.648																																																																																																								
	Saldırganlık ED	20	50.47	5.01				Yazı yazma-dominant	Saldırganlık EY	20	15.67	5.66	38	-.793	.433	Saldırganlık ED	20	17.65	9.60	Yazı yazma-nondominant	Saldırganlık EY	20	41.49	13.69	38	.406	.687	Saldırganlık ED	20	39.86	11.55	Kart çevirme-dominant	Saldırganlık EY	20	3.85	.83	38	-.839	.407	Saldırganlık ED	20	4.07	.83	Kart çevirme-nondominant	Saldırganlık EY	20	4.17	.90	38	-1.048	.301	Saldırganlık ED	20	4.51	1.09	Küçük objeler-dominant	Saldırganlık EY	20	7.10	1.07	38	1.201	.237	Saldırganlık ED	20	6.69	1.12	Küçük objeler-nondominant	Saldırganlık EY	20	7.38	1.57	38	.864	.393	Saldırganlık ED	20	7.03	.82																																
Yazı yazma-dominant	Saldırganlık EY	20	15.67	5.66	38	-.793	.433																																																																																																								
	Saldırganlık ED	20	17.65	9.60				Yazı yazma-nondominant	Saldırganlık EY	20	41.49	13.69	38	.406	.687	Saldırganlık ED	20	39.86	11.55	Kart çevirme-dominant	Saldırganlık EY	20	3.85	.83	38	-.839	.407	Saldırganlık ED	20	4.07	.83	Kart çevirme-nondominant	Saldırganlık EY	20	4.17	.90	38	-1.048	.301	Saldırganlık ED	20	4.51	1.09	Küçük objeler-dominant	Saldırganlık EY	20	7.10	1.07	38	1.201	.237	Saldırganlık ED	20	6.69	1.12	Küçük objeler-nondominant	Saldırganlık EY	20	7.38	1.57	38	.864	.393	Saldırganlık ED	20	7.03	.82																																												
Yazı yazma-nondominant	Saldırganlık EY	20	41.49	13.69	38	.406	.687																																																																																																								
	Saldırganlık ED	20	39.86	11.55				Kart çevirme-dominant	Saldırganlık EY	20	3.85	.83	38	-.839	.407	Saldırganlık ED	20	4.07	.83	Kart çevirme-nondominant	Saldırganlık EY	20	4.17	.90	38	-1.048	.301	Saldırganlık ED	20	4.51	1.09	Küçük objeler-dominant	Saldırganlık EY	20	7.10	1.07	38	1.201	.237	Saldırganlık ED	20	6.69	1.12	Küçük objeler-nondominant	Saldırganlık EY	20	7.38	1.57	38	.864	.393	Saldırganlık ED	20	7.03	.82																																																								
Kart çevirme-dominant	Saldırganlık EY	20	3.85	.83	38	-.839	.407																																																																																																								
	Saldırganlık ED	20	4.07	.83				Kart çevirme-nondominant	Saldırganlık EY	20	4.17	.90	38	-1.048	.301	Saldırganlık ED	20	4.51	1.09	Küçük objeler-dominant	Saldırganlık EY	20	7.10	1.07	38	1.201	.237	Saldırganlık ED	20	6.69	1.12	Küçük objeler-nondominant	Saldırganlık EY	20	7.38	1.57	38	.864	.393	Saldırganlık ED	20	7.03	.82																																																																				
Kart çevirme-nondominant	Saldırganlık EY	20	4.17	.90	38	-1.048	.301																																																																																																								
	Saldırganlık ED	20	4.51	1.09				Küçük objeler-dominant	Saldırganlık EY	20	7.10	1.07	38	1.201	.237	Saldırganlık ED	20	6.69	1.12	Küçük objeler-nondominant	Saldırganlık EY	20	7.38	1.57	38	.864	.393	Saldırganlık ED	20	7.03	.82																																																																																
Küçük objeler-dominant	Saldırganlık EY	20	7.10	1.07	38	1.201	.237																																																																																																								
	Saldırganlık ED	20	6.69	1.12				Küçük objeler-nondominant	Saldırganlık EY	20	7.38	1.57	38	.864	.393	Saldırganlık ED	20	7.03	.82																																																																																												
Küçük objeler-nondominant	Saldırganlık EY	20	7.38	1.57	38	.864	.393																																																																																																								
	Saldırganlık ED	20	7.03	.82																																																																																																											

Tablo 9. En yüksek ve en düşük saldırganlık skoruna sahip katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılması (devamı)

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	T	P
Beslenme- dominant	Saldırganlık EY	20	10.41	1.46	38	-.188	.852
	Saldırganlık ED	20	10.50	1.56			
Beslenme- nondominant	Saldırganlık EY	20	12.45	2.01	38	-.487	.629
	Saldırganlık ED	20	12.78	2.26			
Tavla pulu- dominant	Saldırganlık EY	20	4.86	.89	38	.341	.735
	Saldırganlık ED	20	4.78	.59			
Tavla pulu- nondominant	Saldırganlık EY	20	5.12	.70	38	-.490	.627
	Saldırganlık ED	20	5.23	.70			
Hafif obje- dominant	Saldırganlık EY	20	3.01	.60	38	-.101	.920
	Saldırganlık ED	20	3.03	.45			
Hafif obje- nondominant	Saldırganlık EY	20	3.15	.66	38	-.206	.838
	Saldırganlık ED	20	3.19	.46			
Ağır obje- dominant	Saldırganlık EY	20	5.55	.98	38	.456	.651
	Saldırganlık ED	20	5.44	.40			
Ağır obje- nondominant	Saldırganlık EY	20	5.70	.90	38	.101	.920
	Saldırganlık ED	20	5.68	.64			

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya dahil olan en yüksek ve en düşük saldırganlık skoruna sahip katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılmasında katılımcılara ait BKBP skorları ve BKBP'nin alt becerilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Yine araştırmaya dahil olan en yüksek ve en düşük saldırganlık skoruna sahip katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılmasında katılımcılara ait KKBP skorları ve KKBP'nin alt becerileri olan puanlarının ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 10. En yüksek ve en düşük empati skoruna sahip katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	T	P
BKBP	Empati EY	10	75.60	3.20	18	-.089	.930
	Empati ED	10	75.80	6.30			
Lokomotor	Empati EY	10	38.60	4.94	18	.739	.470
	Empati ED	10	37.00	4.73			

Tablo 10. En yüksek ve en düşük empati skoruna sahip katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılması (devamı)

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	T	P																																																																																																																																																																																
Nesne kontrol	Empati EY	10	37.00	5.39	18	-.569	.576																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	38.40	5.60				KKBP-dominant el	Empati EY	10	53.92	8.42	18	2.037	.057	Empati ED	10	47.89	4.05	Yazı yazma-dominant	Empati EY	10	21.53	10.18	18	1.545	.140	Empati ED	10	16.43	2.34	Yazı yazma-nondominant	Empati EY	10	49.59	15.81	18	.487	.632	Empati ED	10	46.03	16.88	Kart çevirme-dominant	Empati EY	10	4.13	.65	18	.705	.490	Empati ED	10	3.91	.76	Kart çevirme-nondominant	Empati EY	10	4.60	.94	18	.708	.488	Empati ED	10	4.28	1.06	Küçük objeler-dominant	Empati EY	10	6.38	.67	18	.567	.578	Empati ED	10	6.18	.84	Küçük objeler-nondominant	Empati EY	10	7.26	1.01	18	1.607	.126	Empati ED	10	6.57	.91	Beslenme-dominant	Empati EY	10	10.74	2.71	18	2.298	.034*	Empati ED	10	8.45	1.59	Beslenme-nondominant	Empati EY	10	12.59	3.94	18	.438	.667	Empati ED	10	11.90	3.06	Tavla pulu-dominant	Empati EY	10	4.79	.69	18	1.186	.251	Empati ED	10	4.47	.48	Tavla pulu-nondominant	Empati EY	10	5.29	.82	18	1.484	.155	Empati ED	10	4.77	.72	Hafif obje-dominant	Empati EY	10	3.11	.39	18	-.364	.720	Empati ED	10	3.17	.37	Hafif obje-nondominant	Empati EY	10	3.24	.31	18	-.261	.797	Empati ED	10	3.29	.53	Ağır obje-dominant	Empati EY	10	5.30	.58	18	.195	.848	Empati ED	10	5.25	.56	Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313
KKBP-dominant el	Empati EY	10	53.92	8.42	18	2.037	.057																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	47.89	4.05				Yazı yazma-dominant	Empati EY	10	21.53	10.18	18	1.545	.140	Empati ED	10	16.43	2.34	Yazı yazma-nondominant	Empati EY	10	49.59	15.81	18	.487	.632	Empati ED	10	46.03	16.88	Kart çevirme-dominant	Empati EY	10	4.13	.65	18	.705	.490	Empati ED	10	3.91	.76	Kart çevirme-nondominant	Empati EY	10	4.60	.94	18	.708	.488	Empati ED	10	4.28	1.06	Küçük objeler-dominant	Empati EY	10	6.38	.67	18	.567	.578	Empati ED	10	6.18	.84	Küçük objeler-nondominant	Empati EY	10	7.26	1.01	18	1.607	.126	Empati ED	10	6.57	.91	Beslenme-dominant	Empati EY	10	10.74	2.71	18	2.298	.034*	Empati ED	10	8.45	1.59	Beslenme-nondominant	Empati EY	10	12.59	3.94	18	.438	.667	Empati ED	10	11.90	3.06	Tavla pulu-dominant	Empati EY	10	4.79	.69	18	1.186	.251	Empati ED	10	4.47	.48	Tavla pulu-nondominant	Empati EY	10	5.29	.82	18	1.484	.155	Empati ED	10	4.77	.72	Hafif obje-dominant	Empati EY	10	3.11	.39	18	-.364	.720	Empati ED	10	3.17	.37	Hafif obje-nondominant	Empati EY	10	3.24	.31	18	-.261	.797	Empati ED	10	3.29	.53	Ağır obje-dominant	Empati EY	10	5.30	.58	18	.195	.848	Empati ED	10	5.25	.56	Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313	Empati ED	10	5.83	.72								
Yazı yazma-dominant	Empati EY	10	21.53	10.18	18	1.545	.140																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	16.43	2.34				Yazı yazma-nondominant	Empati EY	10	49.59	15.81	18	.487	.632	Empati ED	10	46.03	16.88	Kart çevirme-dominant	Empati EY	10	4.13	.65	18	.705	.490	Empati ED	10	3.91	.76	Kart çevirme-nondominant	Empati EY	10	4.60	.94	18	.708	.488	Empati ED	10	4.28	1.06	Küçük objeler-dominant	Empati EY	10	6.38	.67	18	.567	.578	Empati ED	10	6.18	.84	Küçük objeler-nondominant	Empati EY	10	7.26	1.01	18	1.607	.126	Empati ED	10	6.57	.91	Beslenme-dominant	Empati EY	10	10.74	2.71	18	2.298	.034*	Empati ED	10	8.45	1.59	Beslenme-nondominant	Empati EY	10	12.59	3.94	18	.438	.667	Empati ED	10	11.90	3.06	Tavla pulu-dominant	Empati EY	10	4.79	.69	18	1.186	.251	Empati ED	10	4.47	.48	Tavla pulu-nondominant	Empati EY	10	5.29	.82	18	1.484	.155	Empati ED	10	4.77	.72	Hafif obje-dominant	Empati EY	10	3.11	.39	18	-.364	.720	Empati ED	10	3.17	.37	Hafif obje-nondominant	Empati EY	10	3.24	.31	18	-.261	.797	Empati ED	10	3.29	.53	Ağır obje-dominant	Empati EY	10	5.30	.58	18	.195	.848	Empati ED	10	5.25	.56	Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313	Empati ED	10	5.83	.72																				
Yazı yazma-nondominant	Empati EY	10	49.59	15.81	18	.487	.632																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	46.03	16.88				Kart çevirme-dominant	Empati EY	10	4.13	.65	18	.705	.490	Empati ED	10	3.91	.76	Kart çevirme-nondominant	Empati EY	10	4.60	.94	18	.708	.488	Empati ED	10	4.28	1.06	Küçük objeler-dominant	Empati EY	10	6.38	.67	18	.567	.578	Empati ED	10	6.18	.84	Küçük objeler-nondominant	Empati EY	10	7.26	1.01	18	1.607	.126	Empati ED	10	6.57	.91	Beslenme-dominant	Empati EY	10	10.74	2.71	18	2.298	.034*	Empati ED	10	8.45	1.59	Beslenme-nondominant	Empati EY	10	12.59	3.94	18	.438	.667	Empati ED	10	11.90	3.06	Tavla pulu-dominant	Empati EY	10	4.79	.69	18	1.186	.251	Empati ED	10	4.47	.48	Tavla pulu-nondominant	Empati EY	10	5.29	.82	18	1.484	.155	Empati ED	10	4.77	.72	Hafif obje-dominant	Empati EY	10	3.11	.39	18	-.364	.720	Empati ED	10	3.17	.37	Hafif obje-nondominant	Empati EY	10	3.24	.31	18	-.261	.797	Empati ED	10	3.29	.53	Ağır obje-dominant	Empati EY	10	5.30	.58	18	.195	.848	Empati ED	10	5.25	.56	Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313	Empati ED	10	5.83	.72																																
Kart çevirme-dominant	Empati EY	10	4.13	.65	18	.705	.490																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	3.91	.76				Kart çevirme-nondominant	Empati EY	10	4.60	.94	18	.708	.488	Empati ED	10	4.28	1.06	Küçük objeler-dominant	Empati EY	10	6.38	.67	18	.567	.578	Empati ED	10	6.18	.84	Küçük objeler-nondominant	Empati EY	10	7.26	1.01	18	1.607	.126	Empati ED	10	6.57	.91	Beslenme-dominant	Empati EY	10	10.74	2.71	18	2.298	.034*	Empati ED	10	8.45	1.59	Beslenme-nondominant	Empati EY	10	12.59	3.94	18	.438	.667	Empati ED	10	11.90	3.06	Tavla pulu-dominant	Empati EY	10	4.79	.69	18	1.186	.251	Empati ED	10	4.47	.48	Tavla pulu-nondominant	Empati EY	10	5.29	.82	18	1.484	.155	Empati ED	10	4.77	.72	Hafif obje-dominant	Empati EY	10	3.11	.39	18	-.364	.720	Empati ED	10	3.17	.37	Hafif obje-nondominant	Empati EY	10	3.24	.31	18	-.261	.797	Empati ED	10	3.29	.53	Ağır obje-dominant	Empati EY	10	5.30	.58	18	.195	.848	Empati ED	10	5.25	.56	Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313	Empati ED	10	5.83	.72																																												
Kart çevirme-nondominant	Empati EY	10	4.60	.94	18	.708	.488																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	4.28	1.06				Küçük objeler-dominant	Empati EY	10	6.38	.67	18	.567	.578	Empati ED	10	6.18	.84	Küçük objeler-nondominant	Empati EY	10	7.26	1.01	18	1.607	.126	Empati ED	10	6.57	.91	Beslenme-dominant	Empati EY	10	10.74	2.71	18	2.298	.034*	Empati ED	10	8.45	1.59	Beslenme-nondominant	Empati EY	10	12.59	3.94	18	.438	.667	Empati ED	10	11.90	3.06	Tavla pulu-dominant	Empati EY	10	4.79	.69	18	1.186	.251	Empati ED	10	4.47	.48	Tavla pulu-nondominant	Empati EY	10	5.29	.82	18	1.484	.155	Empati ED	10	4.77	.72	Hafif obje-dominant	Empati EY	10	3.11	.39	18	-.364	.720	Empati ED	10	3.17	.37	Hafif obje-nondominant	Empati EY	10	3.24	.31	18	-.261	.797	Empati ED	10	3.29	.53	Ağır obje-dominant	Empati EY	10	5.30	.58	18	.195	.848	Empati ED	10	5.25	.56	Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313	Empati ED	10	5.83	.72																																																								
Küçük objeler-dominant	Empati EY	10	6.38	.67	18	.567	.578																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	6.18	.84				Küçük objeler-nondominant	Empati EY	10	7.26	1.01	18	1.607	.126	Empati ED	10	6.57	.91	Beslenme-dominant	Empati EY	10	10.74	2.71	18	2.298	.034*	Empati ED	10	8.45	1.59	Beslenme-nondominant	Empati EY	10	12.59	3.94	18	.438	.667	Empati ED	10	11.90	3.06	Tavla pulu-dominant	Empati EY	10	4.79	.69	18	1.186	.251	Empati ED	10	4.47	.48	Tavla pulu-nondominant	Empati EY	10	5.29	.82	18	1.484	.155	Empati ED	10	4.77	.72	Hafif obje-dominant	Empati EY	10	3.11	.39	18	-.364	.720	Empati ED	10	3.17	.37	Hafif obje-nondominant	Empati EY	10	3.24	.31	18	-.261	.797	Empati ED	10	3.29	.53	Ağır obje-dominant	Empati EY	10	5.30	.58	18	.195	.848	Empati ED	10	5.25	.56	Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313	Empati ED	10	5.83	.72																																																																				
Küçük objeler-nondominant	Empati EY	10	7.26	1.01	18	1.607	.126																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	6.57	.91				Beslenme-dominant	Empati EY	10	10.74	2.71	18	2.298	.034*	Empati ED	10	8.45	1.59	Beslenme-nondominant	Empati EY	10	12.59	3.94	18	.438	.667	Empati ED	10	11.90	3.06	Tavla pulu-dominant	Empati EY	10	4.79	.69	18	1.186	.251	Empati ED	10	4.47	.48	Tavla pulu-nondominant	Empati EY	10	5.29	.82	18	1.484	.155	Empati ED	10	4.77	.72	Hafif obje-dominant	Empati EY	10	3.11	.39	18	-.364	.720	Empati ED	10	3.17	.37	Hafif obje-nondominant	Empati EY	10	3.24	.31	18	-.261	.797	Empati ED	10	3.29	.53	Ağır obje-dominant	Empati EY	10	5.30	.58	18	.195	.848	Empati ED	10	5.25	.56	Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313	Empati ED	10	5.83	.72																																																																																
Beslenme-dominant	Empati EY	10	10.74	2.71	18	2.298	.034*																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	8.45	1.59				Beslenme-nondominant	Empati EY	10	12.59	3.94	18	.438	.667	Empati ED	10	11.90	3.06	Tavla pulu-dominant	Empati EY	10	4.79	.69	18	1.186	.251	Empati ED	10	4.47	.48	Tavla pulu-nondominant	Empati EY	10	5.29	.82	18	1.484	.155	Empati ED	10	4.77	.72	Hafif obje-dominant	Empati EY	10	3.11	.39	18	-.364	.720	Empati ED	10	3.17	.37	Hafif obje-nondominant	Empati EY	10	3.24	.31	18	-.261	.797	Empati ED	10	3.29	.53	Ağır obje-dominant	Empati EY	10	5.30	.58	18	.195	.848	Empati ED	10	5.25	.56	Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313	Empati ED	10	5.83	.72																																																																																												
Beslenme-nondominant	Empati EY	10	12.59	3.94	18	.438	.667																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	11.90	3.06				Tavla pulu-dominant	Empati EY	10	4.79	.69	18	1.186	.251	Empati ED	10	4.47	.48	Tavla pulu-nondominant	Empati EY	10	5.29	.82	18	1.484	.155	Empati ED	10	4.77	.72	Hafif obje-dominant	Empati EY	10	3.11	.39	18	-.364	.720	Empati ED	10	3.17	.37	Hafif obje-nondominant	Empati EY	10	3.24	.31	18	-.261	.797	Empati ED	10	3.29	.53	Ağır obje-dominant	Empati EY	10	5.30	.58	18	.195	.848	Empati ED	10	5.25	.56	Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313	Empati ED	10	5.83	.72																																																																																																								
Tavla pulu-dominant	Empati EY	10	4.79	.69	18	1.186	.251																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	4.47	.48				Tavla pulu-nondominant	Empati EY	10	5.29	.82	18	1.484	.155	Empati ED	10	4.77	.72	Hafif obje-dominant	Empati EY	10	3.11	.39	18	-.364	.720	Empati ED	10	3.17	.37	Hafif obje-nondominant	Empati EY	10	3.24	.31	18	-.261	.797	Empati ED	10	3.29	.53	Ağır obje-dominant	Empati EY	10	5.30	.58	18	.195	.848	Empati ED	10	5.25	.56	Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313	Empati ED	10	5.83	.72																																																																																																																				
Tavla pulu-nondominant	Empati EY	10	5.29	.82	18	1.484	.155																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	4.77	.72				Hafif obje-dominant	Empati EY	10	3.11	.39	18	-.364	.720	Empati ED	10	3.17	.37	Hafif obje-nondominant	Empati EY	10	3.24	.31	18	-.261	.797	Empati ED	10	3.29	.53	Ağır obje-dominant	Empati EY	10	5.30	.58	18	.195	.848	Empati ED	10	5.25	.56	Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313	Empati ED	10	5.83	.72																																																																																																																																
Hafif obje-dominant	Empati EY	10	3.11	.39	18	-.364	.720																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	3.17	.37				Hafif obje-nondominant	Empati EY	10	3.24	.31	18	-.261	.797	Empati ED	10	3.29	.53	Ağır obje-dominant	Empati EY	10	5.30	.58	18	.195	.848	Empati ED	10	5.25	.56	Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313	Empati ED	10	5.83	.72																																																																																																																																												
Hafif obje-nondominant	Empati EY	10	3.24	.31	18	-.261	.797																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	3.29	.53				Ağır obje-dominant	Empati EY	10	5.30	.58	18	.195	.848	Empati ED	10	5.25	.56	Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313	Empati ED	10	5.83	.72																																																																																																																																																								
Ağır obje-dominant	Empati EY	10	5.30	.58	18	.195	.848																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	5.25	.56				Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313	Empati ED	10	5.83	.72																																																																																																																																																																				
Ağır obje-nondominant	Empati EY	10	5.51	.66	18	-1.037	.313																																																																																																																																																																																
	Empati ED	10	5.83	.72																																																																																																																																																																																			

*p<0.05

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya dahil olan en yüksek ve en düşük empati skoruna sahip katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılmasında katılımcılara ait BKBP skorları ve BKBP'nin alt becerileri olan puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Yine araştırmaya dahil olan en yüksek ve en düşük empati skoruna sahip katılımcılara ait KKBP-dominant el skorlarının ($p_{(0,057)}>.05$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna ek olarak KKBP'nin alt kategorileri arasında dominant elde beslenme simülasyonu skorları ortalamaları ($p_{(0,034)}<.05$) arasında empati lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer KKBP-dominant el alt beceri skorlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0.05$).

Tablo 11. En yüksek ve en düşük problem çözme skoruna sahip katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	T	P
BKBP	Problem Çöz. EY	10	74.70	6.16	18	-.063	.951
	Problem Çöz. ED	10	74.90	7.93			
Lokomotor	Problem Çöz. EY	10	37.00	5.27	18	-.665	.514
	Problem Çöz. ED	10	38.40	4.06			
Nesne kontrol	Problem Çöz. EY	10	37.70	4.71	18	.513	.614
	Problem Çöz. ED	10	36.50	5.70			
KKBP-dominant el	Problem Çöz. EY	10	48.96	8.40	18	-.555	.586
	Problem Çöz. ED	10	50.90	7.19			
Yazı yazma-dominant	Problem Çöz. EY	10	16.79	7.71	18	-.692	.498
	Problem Çöz. ED	10	19.75	11.12			
Yazı yazma-nondominant	Problem Çöz. EY	10	35.43	10.74	18	-1.416	.174
	Problem Çöz. ED	10	45.14	18.83			
Kart çevirme-dominant	Problem Çöz. EY	10	4.21	.73	18	.758	.458
	Problem Çöz. ED	10	3.97	.66			
Kart çevirme-nondominant	Problem Çöz. EY	10	4.54	.86	18	-.120	.906
	Problem Çöz. ED	10	4.58	.74			
Küçük objeler-dominant	Problem Çöz. EY	10	6.64	.92	18	-.666	.514
	Problem Çöz. ED	10	6.90	.78			
Küçük objeler-nondominant	Problem Çöz. EY	10	7.16	.85	18	-.660	.518
	Problem Çöz. ED	10	7.39	.75			

Tablo 11. En yüksek ve en düşük problem çözme skoruna sahip katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılması (devamı)

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	T	P
Beslenme-dominant	Problem Çöz. EY	10	10.14	3.50	18	.358	.724
	Problem Çöz. ED	10	9.69	1.73			
Beslenme-nondominant	Problem Çöz. EY	10	14.56	5.09	18	1.639	.119
	Problem Çöz. ED	10	11.69	2.15			
Tavla pulu-dominant	Problem Çöz. EY	10	4.90	1.06	18	.416	.682
	Problem Çöz. ED	10	4.72	.77			
Tavla pulu-nondominant	Problem Çöz. EY	10	5.09	.62	18	-.978	.341
	Problem Çöz. ED	10	5.48	1.10			
Hafif obje-dominant	Problem Çöz. EY	10	3.04	.33	18	-.936	.362
	Problem Çöz. ED	10	3.21	.45			
Hafif obje-nondominant	Problem Çöz. EY	10	3.25	.29	18	-.397	.696
	Problem Çöz. ED	10	3.33	.61			
Ağır obje-dominant	Problem Çöz. EY	10	5.55	.94	18	.986	.337
	Problem Çöz. ED	10	5.15	.87			
Ağır obje-nondominant	Problem Çöz. EY	10	5.90	.80	18	.702	.492
	Problem Çöz. ED	10	5.63	.92			

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya dahil olan en yüksek ve en düşük problem çözme skoruna sahip katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılmasında katılımcılara ait BKBP skorları ve BKBP'nin alt becerileri olan puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ayrıca tablo 11 incelendiğinde araştırmaya dahil olan en yüksek ve en düşük problem çözme skoruna sahip katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılmasında katılımcılara ait KKBP skorları ve KKBP'nin alt becerileri olan puanlarının ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 12. En yüksek ve en düşük PÇ+E+S(Problem Çözme + Empati + Saldırganlık) skoruna sahip katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	T	P
BKBP	(PÇ+E+S) EY	40	75.72	6.35	78	.474	.636
	(PÇ+E+S)ED	40	74.95	8.14			

Tablo 12. En yüksek ve en düşük PÇ+E+S(Problem Çözme + Empati + Saldırganlık) skoruna sahip katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılması (devamı)

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	T	P
Lokomotor	(PÇ+E+S) EY	40	37.40	5.37	78	.127	.900
	(PÇ+E+S)ED	40	37.25	5.23			
Nesne kontrol	(PÇ+E+S) EY	40	38.05	4.77	78	.617	.539
	(PÇ+E+S)ED	40	37.35	5.36			
KKBP-dominant el	(PÇ+E+S) EY	40	50.52	7.64	78	.398	.692
	(PÇ+E+S)ED	40	49.93	5.42			
Yazı yazma-dominant	(PÇ+E+S) EY	40	17.42	7.70	78	-.246	.806
	(PÇ+E+S)ED	40	17.87	8.72			
Yazı yazma-nondominant	(PÇ+E+S) EY	40	42.00	14.20	78	-.222	.825
	(PÇ+E+S)ED	40	42.72	14.87			
Kart çevirme-dominant	(PÇ+E+S) EY	40	4.01	.76	78	.026	.979
	(PÇ+E+S)ED	40	4.00	.76			
Kart çevirme-nondominant	(PÇ+E+S) EY	40	4.37	.90	78	-.459	.647
	(PÇ+E+S)ED	40	4.47	.99			
Küçük objeler-dominant	(PÇ+E+S) EY	40	6.81	.98	78	.874	.385
	(PÇ+E+S)ED	40	6.61	.99			
Küçük objeler-nondominant	(PÇ+E+S) EY	40	7.29	1.27	78	1.175	.243
	(PÇ+E+S)ED	40	7.01	.86			
Beslenme-dominant	(PÇ+E+S) EY	40	10.42	2.37	78	1.357	.179
	(PÇ+E+S)ED	40	9.79	1.78			
Beslenme-nondominant	(PÇ+E+S) EY	40	13.01	3.52	78	1.069	.288
	(PÇ+E+S)ED	40	12.28	2.44			
Tavla pulu-dominant	(PÇ+E+S) EY	40	4.85	.87	78	.967	.336
	(PÇ+E+S)ED	40	4.69	.62			
Tavla pulu-nondominant	(PÇ+E+S) EY	40	5.15	.70	78	-.139	.889
	(PÇ+E+S)ED	40	5.18	.84			
Hafif obje-dominant	(PÇ+E+S) EY	40	3.05	.49	78	-.640	.524
	(PÇ+E+S)ED	40	3.11	.43			
Hafif obje-nondominant	(PÇ+E+S) EY	40	3.20	.51	78	-.462	.646
	(PÇ+E+S)ED	40	3.25	.51			
Ağır obje-dominant	(PÇ+E+S) EY	40	5.49	.87	78	1.001	.320
	(PÇ+E+S)ED	40	5.32	.58			
Ağır obje-nondominant	(PÇ+E+S) EY	40	5.70	.81	78	.000	1.000
	(PÇ+E+S)ED	40	5.70	.72			

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya dahil olan en yüksek ve en düşük P+E+S skoruna sahip katılımcılara ait büyük kas ve küçük kas motor beceri puanlarının karşılaştırılma skorları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ayrıca araştırmaya dahil olan en yüksek ve en düşük P+E+S skoruna sahip katılımcılara ait BKBP'nin alt becerileri ve KKBP'nin alt beceri puanlarının ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).



5. TARTIŞMA

Bu araştırma çocuklarda motor becerilerin; saldırganlık, empati ve problem çözme yeteneği üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakılarak en yüksek ve en düşük saldırganlık (Tablo 9), empati (Tablo 10) ve problem çözme (Tablo 11) skoruna sahip katılımcılara ait büyük kas beceri puanı (BKBP) ve küçük kas motor beceri puanı (KKBP) karşılaştırılmıştır. Katılımcılara ait BKBP ve KKBP ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Cinsiyet değişkenine göre çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde erkek katılımcıların en yüksek ve en düşük problem çözme, empati, saldırganlık skorları ile kaba motor ve ince motor beceri skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 7). Kadınlarda da en yüksek ve en düşük problem çözme, empati, saldırganlık skorları ile kaba motor ve ince motor beceri skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Fakat ince motor becerilerin alt kategorisinde non-dominant elde beslenme simülasyonunda ve küçük objelerde problem çözme, empati, saldırganlık (PÇ+E+S) lehine farklılık bulunmuştur (Tablo 8). Bunun sebebi bu yaş grubundaki çocuklarda cinsiyet farklılığına bağlı olarak kız çocuklarının ince motor becerilerinin daha iyi olmasından kaynaklanabilir.

Çocukların ince ve kaba motor becerileri ile psikolojik verileri ile ilgili literatüre bakıldığında benzer bir yüksek lisans veya doktora çalışması bulunmamıştır. Ayrıca tez çalışmasının dışında Türkçe kaynaklardan yapılan literatür taramasında da tez konusu ile ilgili her hangi bir bildiri ve makale çalışmasının yapılmamış olduğu görülmüştür.

Uluslararası literatürde; tez çalışmasında yer alan psikolojik değerlendirmeler ile motor beceri arasındaki ilişkiyi arayan çalışma bulunmamıştır. Uluslararası çalışmalarda, tezde yer alan ölçekler tek tek ele alınarak motor beceri ile olan ilişkisinin ortaya konulmak istendiği görülmüştür. Ayrıca uluslararası literatürde çalışmaların çoğunlukla engelli bireyler ve motor beceri bozukluğu olan çocuklar üzerinde yapıldığı görülmüştür. Tez konusuna benzer çalışmaların çok az sayıda olması araştırmanın değerini arttırdığı ve akademik olarak farklı bir bakış açısı oluşturacağı düşünülmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların kaba ve ince motor beceri puanları ile saldırganlık puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Babaroğlu A. (2017)'nin işitme bozukluğu olan çocukların saldırgan davranışlarını değerlendirmiş ve bunları herhangi bir işitme sorunu olmayan akranlarıyla karşılaştırmıştır. İşitme engelli çocukların saldırganlık davranışlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber işitme bozukluğu olan çocuklardan okul öncesi eğitimi almış olanlar, eğitim almayanlara göre daha fazla saldırgan davranış sergilemiş olduğu görülmüştür. Bir başka araştırmada Tremblay R. (2000)'nin DEHB (dikkat eksikliği ve hiper aktivite bozukluğu) tanısı olan çocuklar ile DEHB tanısı olmayan çocuklar arasında karşılaştırma yapıldığında DEHB'li olan çocuklar daha yüksek düzeyde şiddet ifade ettikleri görülmüştür. Aynı zamanda sadece DEHB şüphesi olan ve DEHB tanısı olanların fiziksel ve sözlü mağduriyet yaşama olasılığı daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca hiperaktivite, dürtüsellik ve dikkatsizlik belirtileri, çocuklarda davranışsal kontrol eksikliğine yol açtığı görülmüştür. Bu da DEHB'li çocukların akran çatışmasına ve saldırgan davranışlar sergilemelerine neden oluyor denebilir. Bejerot S. ve ark. (2013)'nin yaptığı çalışmada, çocukluk döneminde çocuğun kendine yeten yetenek ve zorbalık davranışı ile değerlendirilen motor beceriler arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Zorbalığa maruz kalan çocukların, kötü motor becerilere sahip olduğu görülmüştür. Yaklaşık iki katılımcıdan birinin zayıf motor becerileri tespit edilirken aynı zamanda kişilerin çocuklukta zorbalığa uğradığı sonucuna varılmıştır. Zorbalığın aynı zamanda bir saldırganlık türü olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca daha zayıf motor beceriler daha uzun süren zorbalık mağduriyetiyle de ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmanın bulguları zorbalık mağduriyetiyle ilgili yapılan diğer çalışmalarla tutarlıdır. Son olarak ortalama veya daha yüksek motor becerilere sahip olma, kabadayı olma ya da mağdur olma ihtimalinin düşük olması ile ilgili önceki çalışmalarla da uyumludur (Jansen ve ark., 2011). Bir yargıya varılacak olursa; zorbalığa maruz kalan çocuğun çevresiyle iletişimi bozulabilir. Sosyal gelişimi kötü etkilenebilir ve buna bağlı olarak çocuğun motor gelişiminde bozukluklar ya da gelişim aksaklıkları görülebilir. Zayıf kalan motor gelişime bağlı olarak da çocuk kendini engellenmiş hissebilir, başarısızlık duygusuyla çok fazla karşı karşıya kalabilir ve saldırgan davranışlar gösterebilir. Tüm bu sonuçlar ışığı altında uluslararası literatürde bulunan çalışmalar göstermektedirki saldırganlık ve saldırganlığı tetikleyen benzer davranış bozukluğu olan çocukların, motor becerileri

sağlıklı çocuklara oranla daha bozuk olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın sonuçları ile uluslararası literatür çalışmalarının benzerlik göstermemesi bu çalışmanın sağlıklı çocuklar ile diğer çalışmaların ise işitme, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, zorbalığa maruz kalmış çocuklar üzerinde yapılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Farklı yaş gruplarında özellikle ergenlik sonrası yapılacak çalışmaların sağlıklı çocuklarda da literatür sonuçlarına benzer sonuçlar vereceği söylenebilir.

Çalışmanın sonuçlarına göre Tablo 10 da, katılımcıların kaba ve ince motor beceri puanları ile empati puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Dyck ve ark. (2001), yapmış olduğu araştırmada asperger sendromu, dikkat eksikliği-hiperaktivite ve diğer bozuklukları olan çocuklar, empati yeteneğinde eksiklikler göstermiştir. Bu araştırma ile zayıf motor koordinasyonu olan çocukların, koordinasyon bozukluğu olmayan çocuklara göre duyguları tanıma yeteneklerinin daha az olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç çocukların motor becerileri ile empati vb. psikolojik değerleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Efstratopoulou ve Sofologi, (2016)'nın yaptığı araştırmada motor koordinasyon problemleri olan çocukların jest ve mimik ipuçlarına cevap vermede daha az doğru ve daha yavaş olduklarını görülmüştür. Bu bulgular; motor koordinasyonu bozuk çocukların akranlarıyla kıyaslandığında dezavantajlı olabileceği düşünülmüştür. Çünkü başkalarının duygusal durumlarını tespit etmede ve bu bilgileri sosyal yaşam davranışlarını yönlendirmede kullanırken zorluk çekebileceği düşünülebilir. Bunun sebebi de çocuğun sosyal ve duyuşsal ipuçlarını uygun şekilde işleyememe yetersizliğinden olabilir (Dyck ve ark., 1987). Yine aynı çalışmada mevcut bulgular motor problemi olan çocukların, motor problemi olmayan çocuklara göre daha düşük empati yeteneği gösterdiği belirtilmiştir. Bu sonuç Cummins ve meslektaşlarının (2005), bulgularını doğrulamakta ve hareket problemi olan çocukların empati yeteneklerinde bir gecikme olduğunu kanıtlar niteliktedir. Soulis ve Christadoulou (2011), tarafından yapılan farklı araştırmada görme engeli olan çocukların ve gençlerin daha az empati gösterdiği belirtilmiştir. Çalışmanın sonucu olarak empati davranışı ve motor koordinasyon arasındaki ilişkinin doğasının kesin açıklanamamasına rağmen, motor koordinasyon problemleri olan çocukların empati konusunda belirli eksikliği olduğu düşünülmektedir. Yani uluslararası literatürde bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak motor beceriler ile empati arasında bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 10'a bakıldığında araştırmanın empati sonuçları ile motor beceriler arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Uluslararası literatürden farklı sonuç çıkmasının nedeni; bu araştırmanın sağlıklı çocuklar ile yapılması literatürde ise engelli çocuklar yani motor becerileri zayıf çocuklar ile araştırma yapıldığından dolayı olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak zayıf motor becerinin yanında bir de empati durumunda noksanlık eklendiğinden, bu çalışmadan farklı veriler elde edildiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 11'e bakıldığında katılımcıların kaba ve ince motor beceri puanları ile problem çözme puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Ulusal literatür incelendiğinde; Altınkök'ün (2014) yapmış olduğu bir çalışmada beden eğitimi derslerinde kullanılan iş birlikli öğrenme yönteminin 9-10 yaş çocuklarının problem çözme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Altınkök, 2014). Başka bir çalışmada yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin sosyal ve psikomotor becerileri, bilişsel ve psikolojik özellikleri üzerine etkisinin incelenmesi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda yapılandırmacı öğrenme ortamı öğrencilerin (10.sınıf) bilişsel beceri ve psikolojik özellikleri üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır (Kemankaşlı ve Gür, 2016). Literatürdeki çalışmalar deney kontrol grubu ile yapılan çalışmalardır ve öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen eğitimlerin sonuçlarına yönelik araştırmalardır. Bizim çalışmamızın sonuçları ile literatür sonuçlarındaki farklılığın nedenleri olarak düşünülebilir.

Kvestad I. ve ark., (2015)'nin yaptıkları çalışmada B12 vitamini ve folik asit eksikliği olan çocuklar üzerinde çalışma yapıldığında, çocukların hem motor becerilerinin hemde problem çözme yeteneklerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Daha sonra altı ay boyunca B12 vitamini ve folik asit takviyesi ile sonuçlarında problem çözme becerileri, iletişim alanları, ince motor ve kişisel sosyal becerilerde düzelmeye görülmüştür. Kaba motor beceri ile B12 vitamini arasında ilişki vardır denilebilir (Strand TA., 2013; Dagnelie PC, van Staveren WA., 1994). Hollandalı vegan bir çalışma grubunda ve bir çok çalışmada, B12 vitamini eksikliği olan bebeklerde kaba motor gelişiminin ve dil gelişiminin de yetersiz bulunduğu belgelenmiştir (Dagnelie PC, van Staveren WA.,1994). Ergenlerde ise bilişsel gelişimi etkilediği görülmüştür (Louwman MWJ. ve ark. 2000). Her ne kadar problem çözme ve motor beceri konusunda literatürde çalışmalara rastlanılmasa da yapılan çalışmalarda göstermektedirki motor beceri ve problem çözme arasında direkt bir ilişki vardır ve

motor beceri problemleri ile beslenme alışkanlıkları arasında direkt bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle vegan beslenme ve B12 eksikliğinin motor beceri problemleri ortaya çıkardığı görülmektedir. Beslenme alışkanlıklarının çocukların gelişimi ve öğrenme yetenekleri üzerinde etkileri göz önüne alındığında beslenme, problem çözme ve motor beceri arasında dolaylıda olsa bir ilişki kurulabileceğini düşünmekle beraber alanda yapılan çalışmaların yeterli olmadığını ve yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayanarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Kaba motor becerisi iyi olan bir deneğin saldırganlık özelliği de yüksek çıkmış ise ince motor becerileri geliştiren eğitim verildiğinde saldırganlık özelliğinin azaltılabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın özellikle ilköğretimin her kademesinden davranışları yönlendirmede verilecek olan motor beceri eğitimi ortaokul, lise döneminde karşılaşılan akran zorbalığı, ergenlik dönemi etkileri, saldırganlık ve kaba davranışların önlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca pedagoğlara, eğitimcilere, spor insanlarına, ailelerine yol gösterici olacağını düşünmekteyiz. Çocuk ıslah evlerinde olan çocuklara yönelik verilecek ince motor beceri eğitimiyle çocukların hayata daha kolay ve kalıcı şekilde kazandırılmasına ışık tutması düşünülmektedir. Testler sonucunda verilecek olan eğitimlerle elde edilecek yarar spor camiasıyla paylaşılarak; sporda öfke kontrolü buna bağlı olarak fiziksel ve ruhsal rahatsızlıktan korunma, sonuç olarak sportif performansın artışının sağlanacağı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerisi yönünden kendilerini yeterli düzeyde görüyor denebilir. Araştırmada yer alan katılımcılardan elde edilen sonuçlarda anlamlı farklılık çıkmamasının sebebi; Türkiye'nin eğitim yapısına bağlı olarak homojen bir grup ortaya çıkmış olabilir. Çocukların bu yaşlarda herhangi bir engeli yok ise basit kaba motor hareketleri sergileyebilirler. Örneğin; sıçrama, topa vurma, topu zıplatma gibi sürekli hareket halinde olurlar. Aynı zamanda araştırmaya katılan katılımcılar okul öncesi eğitimi aldıklarından dolayı ince motor beceri gelişiminden olan ip geçirme, kalem tutma, düğümü çözme gibi becerileri gerçekleştirmede sorun yaşamayabilirler. Bu da homojen bir grup oluşumuna neden olmuş olabilir.

Saldırganlık açısından incelenmesinin sonucu olarak katılımcıların ergenlik öncesi dönemde olmasına bağlı olarak hormonlar açısından baskı altında olmadıkları için daha bağımsız ve rahat hareket ediyor olduğu görülmüştür. Kısaca henüz hormonlar ergenlikte gerçekleşen değişimlere uğramadığı için çevre, psikolojik, sosyal ve bedensel uyum bireyi zorlamamaktadır. Ayrıca bu yaş grubu bireyleri verilen hareket kalıplarını, görevlerini oyun gibi algıladıkları görülmüştür.

Araştırmanın Samsun ve Sinop illerinin küçük ilçelerinde gerçekleştirilmesi öğrencilerin birbirleriyle okul dışında da karşılaştıkları, görüştikleri ve sürekli iletişim

halinde oldukları görülmüştür. Empati yeteneğinin süreç içerisinde oluşuyor olması göz önünde bulundurulursa, katılımcıların birbirleri ile geçirdikleri süre ile bağlantılı biz bilincinin oluşmuş olması olağandır. Bunun sonucunda katılımcıların empati becerisinin kinestetik zekadan değil de, duygusal ve sosyal zekadan daha çok etkilenmiş olduğu görülmüştür.

Literatür ile bu çalışma arasındaki farklılığın nedeni; literatürdeki çalışmalar engelli çocuklar üzerinde yapılmış olması bu çalışmanın ise normal çocuklar ile yapılmasıdır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında verilecek öneriler aşağıda belirtilmiştir.

1- Bu araştırmadaki bulgular 2018/2019 eğitim öğretim yılında Sinop ve Samsun ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bazı ortaokullarda öğrenim gören 80 öğrenciden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bu konudaki araştırmaların katılımcı sayılarının daha fazla olduğu, farklı öğrenim basamaklarında daha farklı değişkenler kullanılarak çalışmalar yapılabilir.

2- Tez ile ilgili literatür incelendiğinde 10-11 yaş çocukların motor beceriler ile saldırganlık, problem çözme ve empati düzeyini araştıran çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu tez çalışması ilk olma özelliği taşımaktadır. Bu sebeple konu hakkında araştırmalar artırılabilir.

3- Farklı psikolojik durumlar ile kaba motor beceri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar yapılabilir.

4- Farklı psikolojik durumlar ile ince motor beceri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar yapılabilir.

5- Bazı psikolojik sorunlar yaşayan çocuklara motor beceri eğitimi verilerek davranışlarında gerçekleşen değişiklikler değerlendirilebilir.

6- Araştırmada katılımcılara yöneltilen demografik sorular arttırılarak sosyoekonomik durum, anne-baba eğitim durumu, anne- baba mesleği gibi değişkenlerde eklenerek yeni bir araştırma yapılabilir.

7- İnsan gelişiminin en önemli dönemleri erken çocukluk ve ergenlik dönemidir. Tanımını dikkate alarak aynı araştırma ergenlik döneminde ve sonrasında yapılması gerektiğini düşünüyoruz.

8- Araştırma özel okul, devlet okulu, fen lisesi, spor lisesi şeklinde farklı eğitim kurumlarında yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Acet M. Sporda saldırganlık ve şiddet. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2005; 30-46.
- Acun Kapıkıran N. Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde empati. Kaya A. (Ed.) Karakaş ilişkiler ve etkili iletişim, Ankara, Pegem Akademi, 2010; 57-82.
- Açıkgöz Ü.K. Aktif öğrenme. İzmir, Eğitim Dünyası Yayınları, 2003; 324-338.
- Adolph K.E., Veneijken B. and P.E. ShROUT. What changes in infant walking and why. Child development, vol.74, 2003, no.2, 475-97.
- Akçalı Ö. Kaygı seviyesinin empatik beceriye etkisi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Yüksek Lisans Tezi, 1991; 30-70.
- Akçay D. ve Özcebe H. Televizyonun okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışına etkisi. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 2012; 55, 82-87.
- Akman B. Erken çocukluk döneminde gelişim. 5. Basım, Ankara, Nobel Yayın, 2017; 150-170.
- Alçay V. Farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri açısından karşılaştırılması. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2009; 759-776.
- Altınkök M. İşbirliği ile öğretim yöntemine dayalı Beden Eğitimi derslerinin 9-10 yaş grubu çocukların problem çözme becerisi gelişimine etkisinin araştırılması. Uluslar Arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2014; 2(2), 107.
- Altun M. İlköğretim ikinci kademe (6,7 ve 8. Sınıflarda) Matematik öğretimi. 5. Baskı, Bursa, Alfa Yayıncılık, 2008; 27-33.
- Altuner D., Engin N., Gürer C., Akyay İ. ve Akgül A. Madde kullanımı ve suç ilişkisi. Kesitsel Bir Araştırma. 2009; 27-45.
- Altunçekiç A., Yaman S. ve Kotay Ö. Öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi, 2005; 13(1), 93-102.
- Alver B. Çeşitli kamu ve kuruluşlarda çalışanların empatik becerileri, karar stratejileri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiler. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, Doktora Tezi, 2003; 33-55.
- Aracı H. Okullarda beden eğitimi. Ankara, Nobel Yayınları, 2004; 150-180.
- Aracı H, Aracı Şennur, Spor bilimleri öğretimi. 1.Basım, Grafiker Matbaacılık Reklamcılık San. ve Tic. Ltd. Şti. Şubat, 2014; 58.

- Aral N., Gürsoy F. ve Köksal A. Okul öncesi eğitimde oyun. İstanbul, Ya-pa, 2001; 230-250.
- Aral N. ve Ayhan A. İlköğretim okullarının sekizinci sınıfa devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 2004; 10, 141-153.
- Arı R. Gelişim ve öğrenme. Nobel Yayıncılık, Ankara, Geliştirilmiş 2. Baskı, 2005; 124-156.
- Arkonaç S. Psikoloji: Zihin süreçleri bilimi. İstanbul, Alfa Yayınevi, 1998; 120-143.
- Aslan O. ve Sağır Uluçınar Ş. Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 2012; 9(2), 82-94.
- Aşçı H., Doğu G., Yaman H. ve Mirzeoğlu N. Spor bilimlerine giriş. Ankara, Spor Yayınevi, 2011; 45-77.
- Aydın B. Gelişim ve öğrenme. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2005; 155-180.
- Aydoğan A. ve Akduman G.G. Çocuk ruh sağlığı. Ankara, Girişim Matbaacılık, 2016; 120-165.
- Ayten A. Empati ve din. İstanbul, İz Yayınları, 2010; 135-175.
- Babaroğlu A. Hearing impaired children in Turkey and tjeir education. Hitit Üniversitesi, Çorum Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2017; 1, 32-37. Doi: 10.17265/2161-6248/2017.01.004
- Bacıoğlu S.D. ve Özdemir Y. İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasındaki ilişkiler. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. 2012; 2(2), 169-187.
- Bahunamn S. Uygulamalı spor psikolojisi. Çeviri: İkizler H.C. ve Özcan A.O. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım, 1994; 124-156.
- Bakırcıoğlu R. İlköğretim Ortaöğretim, yüksek öğretimde rehberlik ve psikolojik danışma. 7.Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık. 2000; 75-134.
- Barret-Lenard Gt. The empathy cycle: Refinement of A Nuclear Concept Journal Of Counseling Physchology 1981; 28(2), 91-100.
- Başal H.A. Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2003; 56-128.
- Bayram Y. Spor yapan ve yapmayan 14-18 yaş grubu öğrencilerin saldırganlık tutumlarının incelenmesi. Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya, Yüksek Lisans Tezi, 2012; 168.

- Bee H. ve Boyd D. Çocuk gelişim psikolojisi. Çeviri: Gündüz O. İstanbul, Kaknüs Yayınları, 2009.
- Bejerot S., Plenty S., Humble A., and Humble for Mats. Poor motor skills ar risk maker for bully victirmization pages. Sweden, 2013; 453-461.
- Bellous J.B. Considering empathy some preliminary defnition, <http://www.Mc Moster, CalmjtM/Bellousl.Htm>, 2001.
- Beverly N. Moving and learning. Times Mirror/Mosby College Publisting S.T. Lovis, 1986.
- Bingham A. Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. Çeviri: Oğuzkan A.F., İstanbul, Meb, 2004.
- Bingham A. Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. Çeviri: Oğuzhan A.F., İstanbul, M.E.B Basımevi, 1988.
- Bozkurt T. ve Özden M.S. The relation ship between empathetic clasroom climate and students 'success, procedia social and behavioral sciences journal. 2010; 5, 231-234.
- Britz J. Problem Solving in early childhood classrooms, ERİC Identifier, 1993; ED355040.
- Brynant B. An index of empathy for children and adolescents. Child Development. 1982; 53(1), 413-425.
- Burger J.M. Kişilik. Çeviri: Karakaş S. İstanbul, Kaktüs Yayınlar, 2006.
- Buss O.I. Some observations on food habits and behavior the African elephant. The Journal of Wildlife Management, 1961; 25(2), 131-148.
- Chantal Y., Robin P., Vernat J.P. ve Bernache- Assollant I. Motivation, sportspersonship and athletic aggression: a mediational analysis. Psychology of Sport and Exercise, 2005; 6(2), 233-249.
- Chris J.G. and Leith L.M. Aggressive behavior in professional ice hockey a cross-cultural comparison of north american and european Bbrn NHL players. Department of Exercise Sciences, University of Toronto, Toronto. 2006; 56-98.
- Coker C.A. Motor learning and control for practitioners. Mcgraw-Hill Co Newyork, 2004; 247.
- Cotton K. Developing empathy in children and youth,school improverent research series, (Sirs) [Www.Lyrics.Com](http://www.Lyrics.Com), 2001.

- Cratty J.B. Perceptual and motor development in infants and children. Philedolphia, Prennttice Hall. Inc, 1979; 123-145.
- Cummins A., Piek J., ve Dyck J. Motor coordination, empathy and social behaviour in school- aged children. *Developmental Medicine and Child Neurobyg*, 2005; 47, 437-442.
- Curtis A. A Curriculum for he pre-school child leraning to learn. (2.b.). Routledge Falmer,1998.
- Cüceloğlu D. İnsan ve davranış (Psikolojinin temel kavramları). İstanbul, Remzi Kitabevi, 2009; 126-153.
- Çakıroğlu M.İ. Antrenman bilgisi-antrenman teorisi ve sistematığı. İstanbul, Şeker Matbaacılık, 1997.
- Çam S. Öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algısı ilişkisinin incelenmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1995; 37-42.
- Çam S. İletişim becerileri eğitim programı eğitiminin öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Doktora Tezi, 1997; 37-42.
- Çınar S. İlköğretim 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin anne baba tutumlarına ilişkin algıların problem çözme becerisi ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. Beykent Üniversitesi, İstanbul, Yüksek Lisans Tezi, 2016; 56-79.
- Dagnelie P.C. van Staveren W.A. Macrobiote nutrition and child health: results of a population based, mixed- longitudinal cohort study in The Netherlands. *The American journal of clinical nutrition*, 1994; 59, 118.
- Dale P.M., BALLOTİ E. An approach to teaching problem solving in the clasroom. (*College Student Journal*), Vol 31, Issue1, 1997; 76-40.
- Davis H.M. Measvring individual differences in empathy: for a multidimensional approach. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 1983; 44(1), 113-126.
- Davis, Walter E. and Burton Allen W. Ecological task analiysis. *Translating Movement Behavior Theory Into Practice*, 1991.
- Denham, S.A. & Almedia, M.C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions: a meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1991; 8(4), 391-409. doi: 10.1016/0193-3973(87)90029-3.
- Demirel P., Kalkavan A., Acet M., Koç H., Veşinforoğlu O.T. Okullar arası yarışmalarda dereceye giren sporcu kız öğrencilerin sporda saldırganlık ve şiddet

- ile ilgili görüşlerin araştırılması. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 2006; 854-857.
- Dereobalı N. Okul çağında çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2005.
- Deringöl Y. İlköğretim matematik problemi çözmeyi öğretmede yeni yaklaşımlar. İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmeniği Bilim Dalı, İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2006; 18.
- Deryahanoğlu G. Kick boks hakemlerinin karar verme ve atılganlık düzeylerinin algılanan mesleki yeterlilik üzerine etkisinin incelenmesi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeniği Anabilim Dalı, Sakarya, Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Dervent F., Aslanoğlu E.ve Şenel Ö. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve sportif aktivitelere katılımı ilişkisi. (İstanbul İli Örneği) Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi, 2010; 7(1), 521-533.
- Dizman H. ve Gürsoy F. Anne yoksunu çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2004; 2(27), 7-17.
- Dorak F. ve Vurgun N. Takım sporları açısından empati ve takım birlikteliği spormetre. Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 2006; (2) 73-77.
- Dökmen Ü. Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara Dergisi, 1987; 20(1-2), 183-207.
- Dökmen Ü. Empatinin yeni bir modele dayanarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 1988; 21(1-2), 155-190.
- Dökmen Ü. İletişimin gelişmesi ve empati. 14.Baskı, Sistem Yayıncılık, 1997.
- Dökmen Ü. Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati. İstanbul, Sistem Yayıncılık, 2005.
- Dyck ve ark. Motor coordination empathy and social behavior in school-aged children. Correspondance to second author of school of psychology Curtin University of Technology, 1987; 50-78.
- Dyck M, Ferguson K, Shochet I. Do autism spectrum disorders on emotion recognition tests? Eur child adolesc psybiatry, 2001; 10, 105-116.
- D'zurilla T.J., Gold friend M.R. Problem selving and behavior modification "Journal Of Abnormal Psycholog", 1971; 18, 407-426.

- Efstratopoulou M.A ve Sofologi M., Empathy ability in children with motor coordination disorders. Journal of Physical Activity Nutrition and Rehabilitation, 2016, March 2.
- Eggen P.D. ve Kauchak D.P. Problem-based learning models. Strategies and models for teachers, Teaching content and thinking skills. (5.b.) Pearson Education, 2006.
- Englander, K.E. Understanding violence (Second Edition), Mnhaw, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2003.
- Erden M. ve Akman Y. Eğitim psikolojisi, (5.Basım) Ankara, Arkadaş Yayınevi, 2012; 62.
- Erickson İdentity and the life cycle. London: Norton. 1980.
- Eroğlu S.E. Saldırdanlık davranışlarının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2009; 21, 205-221.
- Ersanlı K. Davranışlarda gelişim ve öğrenme. Samsun, Esra Ofset Matbaacılık, 2005; 251.
- Escolas J.E. ve Stern B.B. Sympathy and empathy: Emotional Responses to Adversiting Draas, The Journal of Consener Research, 2003; 29(4), 566-578
- Espenchade S.A. ve Eckert V. Motor Decelopment, U.S.A. A Bell. Havel Company, 1980.
- Fazlıoğlu Y. (Ed.) Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi. 1. Baskı, Kriter Yayınları, 2009.
- Fishburne G. Physical education for elemantary school children, 9 Th Edition, Brown and Benchu ark publishers. 1995; 37-49.
- Fromm E. İnsandaki yıkıcılığın kökenleri. Çeviri: Alpagut Ş. İstanbul, Payel Yayınevi, 1993.
- Gabbard C. A Developmental systems approach to the study Of Motor Texas: Nova Science publishers, İnc. 2009.
- Gallahue D.L. and D.H. Luedke, G.C, A Concept-al Approach to moving and learning, New York, John Wiles and Sons Inc, 1975; 52-76.
- Gallahue D.L., Development physical education for today's children. Third Edition. Madison, Brown and Benchmark Publishers, 1996.
- Gallahue D.L. and Donnelly F.C. Devolopmental physical education for all children movemant skill acquisition. Human Kinetics, 4th Ed., Champaign, 2003.

- Gallahue D.L. and Ozmun J.G. Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults. 6th Ed. International Edition, Mc Graw-Hill Companies, Newyork, 2006; 524.
- Gallahue L.D. and Ozmun O.J., Goodway D.J. Understanding moter development, infonts-children-adoles cents adults. Seventy Edition, 2012; 14.
- Gallahue D.L., Ozmun J.C. and Goodway J.D. Motor gelişimi anlamak. Bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler. Çeviri: Özer D.S ve Aktop A., Ankara; Nobel Yayıncılık, 2014.
- Gander M.J. and Gardiner H.W. Çocuk ve ergen gelişimi. Çeviri: Dönmez A., Çelen N., Onur B., Ankara, İmge Kitabevi, 2001.
- Garton A.F. Exploring cogniti ve development the child as problem solver. Oxfort: BlackWell, 2004.
- Genç S.Z. ve Kalafat T. Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2007; 22(2).
- Gesell, The ontogenesis of infant behavior. In L. Carmichael. (Ed.) Manuel of child psychology. New York: Wiley, 1954.
- Gillespie L. And Culpan I. Critical thinking Ensuring the 'education' aspect is evident in physical education. Journal of Physical Education New Zealand, ProQuest Education Journals, 2000; 33(3), 84-96.
- Goleman D. Duygusal zeka, neden IQ daha önemlidir? İstanbul, Varlık Yayınları 2002; 29.
- Goran M.I. "Measurement Issues Related To Studies Of Childhood Obesity: Assessment Of Body Composition, Body Fat Distirbution", *Physical Activity And Food Intake, Pediatrics*, 1998; 101(3), 505.
- Gökçe O. İletişim Bilimi. İnsan ilişkilerinin anatomisi. Ankara, Siyasal Kitabevi, 2006.
- Gökçiçek S. Ortaöğretim kurumlarında spor yapan ve yapmayan öğrencilerin saldırganlık tutumlarının araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, 2015; 36-75.
- Greer Chase M; Rhades W. & Kellem S. Why the orevention of aggresive disruptive behaviors in middles scholl must begin in elementary scholl. The Clearing House, 2002; 75(5), 242-245.
- Güçlü N. "Lise müdürlerinin problem çözme becerileri". Milli Eğitim Dergisi, 2003; 160.
- Gül E. Çocuklarda psikolojik sorunlar ve tedavisi. İstanbul, Ravza Yayıncılık, 2012.

- Gülay H. Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. Ankara, Pegem Akademi, 2008.
- Güldağ S. Düzce Çakırlar İlköğretim okulunda okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin empatik düzeylerinin ailelerin sosyoekonomik yapılarına göre incelenmesi. Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli, Yüksek Lisans Tezi, 2007; 37-65.
- Gümüşdağ H. Profesyonel futbolda fauller ve saldırganlık teorileri bakımından değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi, Ankara, Yayınlanmış Doktora Tezi, 2004; 45-72.
- Haktanır G. ve Aktaş Y. 3-4 yaş çocuklarının motor gelişimlerinin incelenmesi. 10. Yapa Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara, 1994; 139-146.
- Hasırcı S., Sevimli D. ve Durusoy E.A. Gelişim ve öğrenme, Adana, Nobel Kitabevi 2009; 2-13.
- Hazar S. Futbol seyircisinin sosyo ekonomik kültürel yapısının şiddet eylemine etkisi (Konyaspor Örneği). Niğde Üniversitesi, Niğde, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2006; 54-75.
- Haywod K.M. and Getchell N. Life span motor development. Fourth Edition, Human Kinetics, Usa, 2005; 326.
- Heppner P.P. and Peterson C.H. The development and implications of a personal problem-solving inventory. Journal of Counseling Psychology, 1982; 29, 66- 75.
- Hoffman M.L. Development of moral thought feeling and behaviour. American Psychologist, 1979; 34(10), 958-966.
- Hoffman M.L. The measurement of empathy. C.E. Izad (Ed.) Measuring emotions in infants and children, Cambridge, 1982; 279-296.
- Hogo, M.A. ve Vaughan, G.M. Sosyal Psikoloji. (Çev. Ed. İbrahim Aydın Gelmez). Ankara, Ütopya Yayınları, 2006.
- İkizler C. ve Karagözoğlu C. Sporda başarının psikolojisi. İstanbul, Alfa Basım Yayım, 1997.
- İmamoğlu M. Temel hareket becerilerinin gelişimine bilgisayar destekli eğitimin etkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Samsun, 2015; 35-41.
- Jansen D.E., Veenstra R., Verhulst F.C. and Reijneveld S.A. Early risk factors for being a bully, victim or bully victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study BMC public health, 2011; 11, 440.

- Kabak F. Ergenlerde spora katılımın saldırgan davranışlar üzerine etkilerinin incelenmesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Çukurova Üniversitesi, Adana, Yüksek Lisans Tezi, 2009; 48-75.
- Kağıtçıbaşı Ç. Yeni insan ve insanlar. İstanbul, Evrim Yayınevi, 2002.
- Kağıtçıbaşı Ç. Günümüzde insan ve insanlar. İstanbul, Evrim Yayınevi, 2010.
- Kalaycı N. Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar. Gazi Kitabevi, 2001.
- Kalkavan P.D.A. Psikomotor gelişim. Beden Eğitimi ve Yüksek Okulu, Kütahya, 2011.
- Kaptan B. ve Aksel E.Ş. Ergenlerde bağlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Nesne Psikolojisi, 2013; 1(1), 36-45.
- Karaca M. Organizasyonlarda saldırgan davranışlara maruz kalma ve mağdurların kişiliğiyle ilişkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, 2007; 36-65.
- Karacan D. İlköğretim Öğrencilerinin bazı fiziksel ve fizyolojik özelliklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor A.B.D. Ankara, Yüksek Lisans Tezi, 2003.
- Karasar N. Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara, Nobel Yayınları, 2005.
- Karuç Z., Arslan N. ve Kağan S. Motor öğrenme ve performans. 4.Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık, 2012.
- Kemankaşlı N. ve Gür H. Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin sosyal ve psikomotor becerileri ile psikolojik ve bilişsel özelliklerine etkisi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2016; 6(1), 78-88.
- Kerkez F. Oyun ve egzersizin yuva ve anaokuluna giden 5-6 yaş çocuklarda fiziksel ve motor gelişime etkisinin araştırılması. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi Spor Programı ve Spor A.B.D Beden Eğitimi Spor Programı, Trabzon, Doktora Tezi, 2006; 23-46.
- Kesimli İ.G. Saldırganlık ve vandalizm. Elektronik Journal. Erişim Of Vocational Colleges. Adresi: Dergipark. Ulakbilim. Gov.Tr/ EjoVoç/ Article/ View/ 5000085366. 2013; 3(1), 157-170.
- Kırbaş Ş., Taşmektepligil Y. ve Üstün A. Ortaöğretimde gençleri şiddete yönelten nedenler ve şiddeti önlemede spor aktivitelerinin rolünün incelenmesi; Amasya ili örneği. Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Spormetre Dergisi, 2007; 5(4), 177-185.
- Koberg D. And Bagnal J. The Universal Traveler. California, Koufman Inc. 1981.

- Koç H., Kaya M. ve Sarıtaş N. Futbolcularda ve tenisçilerde bazı fiziksel ve fizyolojik parametrelerin incelenmesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi (Journal of Health Sciences), 2006; 38-47.
- Koçak S. ve Kartal A. İlköğretim öğrencilerinin bir öğretim döneminde fiziksel uygunluk gelişimindeki değişimin incelenmesi. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2003; 8(1), 53-60.
- Kopar P. Çocuklarda saldırganlık ve öfke. Laven Gelişim, Yayınlanmış Makale, 2011.
- Koş S. Beden eğitimi ve sporda beceri gelişimi. İstanbul, Morpa Yayınları, 2005.
- Köknel Ö. Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. İstanbul, Altın Kitaplar Yayınevi, 1994.
- Köksal Akyol A., Salı G., Körükçü ve Yıldız Ö. ve Bıçakçı M., An investigation of empathic skills of children and parents. International Journal Soc sci ve Education, 2013; 3(4), 870-879.ISSN: 2223-4934.
- Kuru E, ve Var L. Futbol seyircilerinin spor alanlarındaki saldırganlık davranışları hakkında betimsel bir çalışma. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009,10:141-153.
- Kvestad I. ve ark. Vitamin B12 and folic acid improve gross motor and problem solving skill in young North Indian children. A Randomized Placebo- Controlled Trial, Canada, 2015; 10(6),1-15.
- Louwman MWJ, van Dusseldorp, M. van de Vijver FJR, Thomas CMG, Schneede J, Ueland PM, et al. Signs of impaired cognitive function in adolescents with marginal cobalamin status. American Journal of Clinical Nutrition, 2000; 72, 762-769.
- Lorimer R., and Jowett S. Empathic accuracy in coach- athlete dyads who participate in team and individual. Journal Of Sports-Psychology Of Sport And Exercise, 2009; 10(1), 152-158.
- Luther, A., ve Hot 2,A, Fairness im sport-lernen für le ben. Magazin Auf Leibesübunger- Leibeserziehung, 2004; 48(5), 4-8.
- Malina R. Bouchard C., Bar- Or O. Growth natiration and physical activity, Secand Edition Human Kinetics, 2004.
- Martin R., and Jose M.A. Justification of aggression in severalasian and european countries with different religious and culturd back ground. J.J.B.D, 2000; 51: 9-15.
- Martinez A. An Examination of motor skills in childrenwhostutter. Texas; A And M. Universty, 2012.

- Mehribian A. and Epstein N. A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 1972; 40(4), 525-543.
- Megep, Çocuk gelişimi ve eğitimi duygusal gelişim. Ankara, 2007.
- Megep, Çocuk gelişimi ve eğitimi sosyal gelişim. Ankara, 2008; 26-36.
- Megep, Çocuk gelişimi ve eğitimi, çocuğun gelişimi. Ankara, 2009; 36-45.
- Mengütay S. Çocuklarda hareket gelişimi ve spor. Morpa Yayınları, 2005; 25- 40; 57-77).
- Mengütay S. Okul öncesi ve ilkokullarda beden eğitimi ve spor. İstanbul, Tekel Ambalaj Fab, 1997.
- Miller D.C. Essentials of school neuro psychological assessment. Hoboken, John Wiley and Sons, 2013.
- Morgan, C.T. Psikolojiye giriş. (Çeviri: Ed. Sirel Karakaş). Ankara, Meteksan A.Ş. 1993.
- Morgan T.C. Psikolojiye giriş. Ankara, 2005.
- Mountrose P. 6 ile 8 yaş çocuklarıyla sorunları çözmeye 5 aşama. İstanbul, Kariyer Yayıncılık, 2000.
- Muratlı S. ve Şahin G. Çocuk ve Spor. 2. Baskı, Ankara, Bağırhan Yayımevi, 2007.
- Naspe, Physical best activity guide. Human Kinetics, USA, 2005.
- Nezu A.M. and Ronan G.F. Lifestress, current problem solving and depressive symptoms: an integrative model. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 1985; 693-697.
- Onur B. ve Güney N. Türkiye’de çocuk oyunları araştırmaları. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara, 2004.
- Özbay Y. Psikolojik Danışma ve Rehberlik (Ed. G. Can). Kişisel Rehberlik, Ankara, Pegem Yayınları, 2002; 96-118.
- Özdenk Ç. 6 Yaş grubu öğrencilerin psiko-motor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Elazığ, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Özdemir S. Uçucu madde kullanımı ve şiddet. Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2001; 53-55.
- Özdoğan B. Çocuk ve oyun. Ankara, Anı Yayıncılık, 2000.

- Özer D. ve Özer K. Çocuklarda motor gelişim. Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara, Nobel Yayınevi, 2002, 292.
- Özer D. S. ve Özer K. Çocuklarda motor gelişim. Ankara, Nobel Yayınları, 2004; 23-25.
- Özer D.S. ve Özer K. Çocuklarda psikomotor gelişim. Nobel Yayınları, Ankara, 2005; 28-35.
- Özer D.S. ve Özer K. Çocuklarda motor gelişim. Nobel Yayıncılık, Ankara, 2006; 32-46.
- Özer D.S. ve Özer K. Çocuklarda motor gelişim. Nobel Yayınları, 2009.
- Özer D.S. ve Aktop A. (Ed.) Motor gelişimi anlamak. (7.Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık, 2014.
- Özkeran K.N. Spor Psikolojisine Giriş. Temel Kavramlar, İstanbul, Nobel Yayınları, 2004.
- Özmen S.K. Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2004; 37(2), 27-39.
- Öztürk F., Koparan Ş., Haşıl M., Efe M. ve Özkaya G. Antrenör ve hakemlerin empati durumlarının araştırılması. Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 2004; 2(1), 19-25.
- Paul R. ve Elder L. Minik eleştirel düşünme kılavuzu kavramlar ve araçlar. 2014.
- Payne V.G. and Isaacs L.D. Human Motor Development: A Life Span Approach. 5th Ed. Mountain View, CA: Mayfield, 2002.
- Payne V.G. and Isaacs L.D. Human Motor Development: A Life Span Approach. 5th Ed., 497 P., Mc Graw- Hill. Boston, 2005.
- Payne V.P. and Isaacs L.D. Human Motor Development: A Lifespan Approach Mountain View, C.A: Mayfield, 2008.
- Pehlivan H. Oyun ve öğrenme. Ankara, Ertem Matbaası, 2005; 26.
- Polat H. Hemşirelerin problem çözme becerileri ve atılganlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Aydın, Yüksek, Lisans Tezi, 2013; 21-23, 9-11.
- Rosen D., Morse J. and Reynolds C.F. Adopting problem-solving therapy for depressed older adults in methadone maintenance treatment. Journal of substance abuse treatment, 2011; 40(2), 132-141.

- Russell A. Children's sociable and aggressive behaviour with peers: a comparison of the us and australia and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal Of Behavioral Development*, 2003; 27(1), 74-86.
- Santrock J.W. Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi. Çeviri: Galip Yüksek, Nobel Yayıncılık, 2010.
- Sardoğan M.E., Karahan T.F. ve Kaygusuz C. Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006; 2(1), 78-97.
- Sarı Ç. Okul öncesi dönemde hareket gelişimi ve eğitimi. *MEB Dergisi*, sayı 62, 2005.
- Satılmış H.B. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlere göre psikolojik belirtileri ve empatik eğitim düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Ankara, Yüksek Lisans Tezi*, 2012; 9.
- Schmidt R.A. and Lee T. *Motor control and learning*. Leeds: Human Kinetics, 1988.
- Seefeldt V. *Developmental motor patterns. Implications for Elementary School Physical Education*. Inc. Nedeau, W. Holliwell, K. Newell and Roberts G. (Eds.), *Psychology of motor Behavior and Sport*, Champaign, IL: Human Kinetics, 1980; 314-323.
- Serin O. İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanterinin geliştirilmesi. 2010.
- Sevim. *Antrenman Bilgisi*. 8.Baskı, İstanbul, Fil Yayınları, 2010.
- Sevimay D. Okul öncesi çağı çocukların motor performanslarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Ankara, Basılmamış Bilim Uzmanlığı Tezi*, 1986; 20-50.
- Sharron M.C. Dating violence prevention in middle school and high school youth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. 2005;18(1), 2-9.
- Shields D.L.L. And Bredeimer B.J.L. *Character development and physical activity*. London; Kinetics, 1994.
- Siegel J.M. and Platt J.J. Emotional and real life problem solving thinking in adolescent and adult psychiatric patients. *Journal Of Clinical Psychology*, 1976, 32: 230-232.
- Skemp R. *The Psychology of learning mathematics*. Penguin Books, Newyork Usa, 1986.

- Solak N. Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri empatik eğitim düzeyi arasındaki ilişkinin incelemesi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Yüksek Lisans Tezi, 2011; 26.
- Soulis S.G. and Christodoulou P. Adaptive behavior of greek low-functioning autistic children and adolescents. 2015; 325. Doi. 10.18535.
- Staub E. Commentary On Part I. In: Esinberg N, Strayer J. (Editors), Empathy And Its Development, New York, Cambridge University Press, 1990; 130-115.
- Stephens D.E. And Bredemeyer B.J.L. Sport psychology moral atmosphere and judgments about aggression in girl's soccer: relationships among moral and motivational variables. JSEP Journal Of Sport And Exercise Psychology, 1996; 18(2).
- Strand T.A, Taneja S. Ueland P.M., Refsum H., Bahl R., Schneede J. et al. Cobalamin and folate status predicts mental development scores in North Indian children 12-18 months of age. American Journal of Clinical Nutrition, 2013, 97, 130-317.
- Şahin Z. Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Yüksek Lisans Tezi, 1999.
- Şahin H.M. Sporda şiddet ve saldırganlık. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2003.
- Şahin M. Ve Kuruç Z. (Ed.) Spor ve egzersiz psikolojisinin temelleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2015; 36-45.
- Şahin F., Zembat ve Polat Ö. Okul öncesi eğitim programlarında problem çözmenin fen kavramlarıyla geliştirilmesi. 1. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, Ankara, 1997.
- Şahin H. Saldırganlık ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2004; 5(7).
- Şakar M. Voleybolcuların empati beceri düzeylerinin incelenmesi. Karamoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Karaman, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2012; 16.
- Taylan S. Heppnerin problem çözme envanterinin uyarlama, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.
- Tepeli K. Büyük kas becerilerini ölçme testi (BÜKBÖT)'nin Türkiye standardizasyonu. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Doktora Tezi. 2007.
- Temel V. ve Ayan V. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri. KMU Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 2015; 17(29), 70-76.

- Temizel H. Kamuoyu kuramları ve kamuoyu oluşumunda kitle iletişim araçları. Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2008; 8(15), 127-146.
- Tertemiz N. ve Çakmak M. İlköğretim 1. kademe Matematik dersinde problem çözme yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri. Araştırma-Bildiri, X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 7-8 Haziran, Bolu, The National Council of Teacher of Mathematics, 2001 (5. Baskı), Virginia.
- Thompson R.A. Empathy and emotional understanding: The Early Development of Empathy. In N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.) Empathy and Its Development Cambridge University Press, 1990; 119- 145.
- Thornton S. Çocuklar problem çözüyor. İstanbul, Gendaş Yayınları, 1998; 82-118-149-51.
- Tremblay R.E. The development of aggressive behaviour during childhood. What have we learned in the past century? University of Montreal, Canada, 2000; 24(2), 129-141.
- Tiryaki Ş. Spor Psikolojisi; kavramları, kuramlar ve uygulama. Mersin, Eylül Kitap Ve Yayınevi, 2000.
- Todd J. Body Knowledge, Empathy and the body politic. The Humanist. 2001; 61(2); 23-28.
- Top E. İlköğretimde okuyan 2-12 yaş grubu kız ve erkek çocukların Bruininks-Oseretsky ve TGMD-2 testlerine göre motor gelişme düzeylerinin araştırılması. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Kütahya, Yüksek Lisans Tezi, 2012.
- Topuz R. Amatör futbol oyuncularının saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Ulaş M. Temel basketbol eğitiminde eğitsel oyun ile öğretimin 10-12 yaş grubu çocukların bilişsel ve psikomotor gelişim düzeylerine etkisi. Ankara, Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Ulrich D.A. Test of gross motor development examiner's manuel. Pro- Ed Publisers 2nd Edition, 2000.
- Uluşık V. ve Pepe K. Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin stres ve ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi, 2015; 1(1), 1-10.
- Uluşınar S. Hemşirelik eğitimin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Doktora Tezi, 1997.

- Ulutaş A. Okul öncesi dönemde (6 yaş) belli başlı oyunların çocukların psikomotor gelişimine etkisi. İnc. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya, 2011; 23-37.
- Uzbaş A. Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. M. Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009; 9,(18), 90-110.
- Ülgen G. Kavram geliştirme - kuramlar ve uygulamalar. (3.b.) Ankara, Pegem A, 2001.
- Ünlü S. (Ed), Sosyal psikoloji. Eskişehir, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 2013.
- Varış F. Eğitim bilimine giriş. İstanbul, Alkım Yayınları, 1998; 36-48.
- Victoria, Department Of Education and Early Child Development, Fundamental Motor Skills: A Manuel for classroom teachers, 1996.
- Winnick J.P. Adapted physical educationand sports. Human Kinetics 4 th Edition, 2005; 23-54.
- Woolfolk A. Eğitim psikolojisi. Kaknüs Yayıncılık, 2015.
- Yalçın Y. Spor tahmininin sporcuların stres ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. Antrenör cinsiyetinin rolünü belirlemeye yönelik Antalya ilinde bir uygulama. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, Yüksek Lisans Tezi, 2009; 23-65.
- Yanbastı G. Kişilik kuramları. İzmir, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1990; 53.
- Yavuzer Y. Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. Milli Eğitim Dergisi, 2011; 192(41), 43-61.
- Yavuzer H. Çocuk psikolojisi. (35.Basım) Ankara, Remzi Kitabevi, 2012; 43.
- Yeşilyaprak B. Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara, Pegema Yayıncılık, 2006.
- Yetim A. Sosyoloji ve spor. Ankara, Berikan Yayın Evi, 2011.
- Yıldırım F. Saldırganlık ve cinsiyet ilişkisi. Mülkiyeliler Birliği, 1998, 22, 15-32.
- Yılmaz- Yüksel A. Empati eğitim programlarının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2003.
- Zachowsky B.L. and Martinek T. Growthand development; the child and physical activity. Saint Louis, The C.U. Mosby Company, 1980; 12-35.

Zembat R. & Unutkan Ö.P. Problem çözme becerilerinin gelişimi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. (Yayın Haz. M. Sevinç) (1.c.). İstanbul, Morpa Kültür, 2005; 23-46.

Zevkliler A. Medeni Hukuk, giriş ve başlangıç, Hükümler, Kişiler Hukuku, Aile Hukuku. 2.Basım, Ankara, Savaş Yayınları, 1989; 23-38.



EKLER

Ek 1. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Etik Kurul İzni



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

Sayı: B.30.2.ODM.0.20.08/1599-

13 .07.2018

Sayın Doç. Dr. Murat ELİÖZ

Etik Kurulumuza sunmuş olduğunuz **Çocuklarda motor becerilerin problem çözme yeteneği, saldırganlık ve empati davranışları üzerine etkisi** başlıklı OMÜ KAİK 2018/201 Karar nolu nitelikli araştırma projeniz Klinik Araştırmalar Etik Kurulu yönergeline göre 26.04.2018 tarihli Etik Kurulumuzda incelenmiş etik açıdan uygun bulunmuştur. Aneuk araştırmanın yapılacağı yerlerdeki ilgili kurumlardan izin yazısı alınmadığından ilgili kurumlardan izin yazısı alınıp, tarafımıza bildirilmesinden sonra **başlanmasına** oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize arz/rica ederim.

Prof.Dr.Dursun AYGÜN
Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanı

Ek 2. Davranış Değerlendirme Ölçeği (Saldırganlık Ölçeği)

DAVRANIŞ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değerli çocuklar aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyunuz. İfadelere yönelik sergilediğiniz davranışların sıklığını belirten seçeneklerden bir tanesini işaretleyiniz.

MADDELER	Hep yaparım	Ara sıra yaparım	Hiç Yapmam
1)Kedilere köpeklere oyun olsun diye taş atarım.	()	()	()
2. Bazen bile bile arkadaşlarımın canını acıtırım.	()	()	()
3. İstedğim şeyler yapılmadığında elime ne geçerse vurup kırarım.	()	()	()
4. Biri, elimden bana ait bir şeyi aldığına ona vururum.	()	()	()
5. Eğitsel kulüplerin herhangi birinde görev almak hoşuma gider.	()	()	()
6. Bağırıp çağırdığımda, vurup kırdığımda istediklerimi elde edebiliyorum.	()	()	()
7. Beden eğitimi dersini çok severim.	()	()	()
8. Söylediğim sözlerle arkadaşlarımı kızdırmak hoşuma gider.	()	()	()
9. Çok kızdığımında arkadaşlarımı, kardeşimi ısırarak, saçlarını çekmek gibi canlarını acıtacak şeyler yaparım.	()	()	()
10. Zaman zaman çok ders çalışmaktan sıkılırım.	()	()	()
11. Bazen kavga etmek için bahane ararım.	()	()	()
12. Herhangi bir neden olmadan da başka birine vururum.	()	()	()
13. Hakkımı korumak için şiddete başvurmak gerekirse çekinmem.	()	()	()
14. Kızgın olduğum zaman, bazen kapıları çarparım.	()	()	()
15. Arkadaşlarımla kovalamaca oynamaktan hoşlanırım.	()	()	()
16. Bana zarar veren birine mutlaka ben de zarar vermeye çalışırım.	()	()	()
17. Bir arkadaşım bana yardım ettiğinde teşekkür etmeyi unuturum.	()	()	()
18. Kızıp sinirlendiğimde sopa ya da yumrukla beni kızdırana vurur veya taş atarım.	()	()	()

Ek 3. Empati Ölçeği

ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Doğru olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki “D” kutucuğunun altına, yanlış olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki “Y” kutucuğunun altına “X” işareti koyunuz.

	D	Y
1)Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
2)Toplum içinde sevinçlerini birbirine sarılarak gösteren insanları anlayamam.		
3)Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
4)Bir arkadaşımın doğum günü partisinde kendisine gelen hediye paketlerini açmasını izlemek hoşuma gider.		
5)Bir erkek çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
6)Bir kız çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğümde çok üzülürüm.		
7)Televizyon izlerken bazen ağlarım.		
8)Bir kız çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
9)Bir hayvana zarar verildiğini gördüğüm zaman çok üzülürüm.		
10) Oynamak için arkadaş bulamayan bir erkek çocuk gördüğümde üzülürüm.		
11)Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar.		
12)Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuk gördüğümde içimden ağlamak gelir.		
13)Büyükler bazen üzülecek bir şey yokken bile ağlarlar.		
14)Kedi ve köpeklere insan gibi davranmanın saçma olduğunu düşünürüm.		
15)Bir arkadaşımın sürekli öğretmenden yardım istemesi beni kızdırır.		
16)Arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen hiçbir zaman arkadaşları olsun istemezler.		
17)Bir kız çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
18)Bazı insanların sürekli bir film seyrederken ya da acıklı bir roman okurken ağlamaları bana çok komik gelir.		
19)Arkadaşlarımın yiyecek bir şeyleri yokken ben onların yanında kurabiyelerimi rahatlıkla yiyebilirim.		
20)Sınıfta yaramazlık yapan bir arkadaşımın cezalandırılmasına üzülmem.		

Ek 4. Problem Çözme Envanteri

İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDEKİ ÇOCUKLAR İÇİN PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (ÇPÇE)

Sevgili Arkadaşlar;

Size verilen bu ölçme aracı “İlköğretim Düzeyindeki Çocukların Problem Çözme Becerilerini belirlemeyi hedeflemek amaçlı oluşturulmuştur. Her bir ifadeyi dikkatle okuyarak bu beceriye ne derece sahip olduğunuzu ifadenin sağ tarafında veya altında bulunan seçeneklerden uygun olanını işaretleyerek belirtmeniz gerekmektedir. Ölçme araçlarına verilen yanıtlar araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için anketi samimiyetle doldurmanız önem taşımaktadır. Ölçme araçlarını yanıtlamak için göstereceğiniz ilgi ve yardımlarınıza teşekkür eder, saygılar sunarım.

ÖZNUR BALKAN

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G. (2010).

İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri

“Hiçbir zaman böyle davranmam (1)”, “Ender olarak böyle davranırım (2)”, “Arada sırada böyle davranırım (3)”, “Sık sık böyle davranırım (4)”, “Her zaman böyle davranırım (5)”

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri		HİÇBİR ZAMAN	ENDER OLARAK	ARADA SIRADA	SIK SIK	HER ZAMAN
1)	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.					
2)	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3)	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4)	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5)	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6)	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					

7)	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
8)	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9)	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10)	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11)	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12)	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13)	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14)	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15)	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16)	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için bir çok bahane uydururum.					
17)	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18)	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19)	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20)	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21)	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22)	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23)	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24)	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

“Problem Çözme Becerisine Güven” (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23)

“Öz Denetim” (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14) (Ters olarak puanlanan maddeler)

“Kaçınma” (16, 18, 20, 22, 24) (Ters olarak puanlanan maddeler)

Ek 5. Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi

Beceriler	Araç-gereçler	Talimatlar	Performans Kriterleri	1.	2.	Puan
Çift El Sopayla Topa Vurma	10 cm'lik hafif ağırlıkta bir top, plastik bir sopa (beyzbol) ve top koyma yeri	Öğrencinin bel hizasında top koyma yerine top yerleştirilir. Çocuktan topa güçlü bir şekilde vurması istenir. Uygulama ikinci kez tekrarlanır.	1. Baskın el sopayı baskın olmayan elin üstünde kavrar.			
			2. Ayakları birbirine paralel pozisyonda vücudun tercih edilmeyen tarafı top ayağına döner.			
			3. Sopayı savurma sırasında kalça ve omuz dönüşü yapılır.			
			4. Vücudun ağırlığı ön ayağa doğru transfer edilir.			
			5. Sopa top ile temas eder.			
Beceri Toplam Puanı						
Yakalama	10 cm'lik plastik bir top, 4.50 m'lik açık bir alan ve işaretleme bandı	4.50 m'lik ayrı iki hat çizilir.çocuk bir hatta ve fırlatıcı diğer hatta ayakta durur. Top, el altından direk olarak çocuğun göğüs kısmına hedefleyerek hafif bir biçimde fırlatır. Çocuktan topu iki eliyle yakalaması istenir. Sadece çocuğun beli ve omuzu arasındaki fırlatışlar sayılır. Uygulama iki kez tekrarlanır.	1. Hazırlık aşamasında eller vücudun ön tarafında ve dirsekler bükük şekilde yer alır.			
			2. Kollar topu yakalamak için uzanır.			
			3. Top sadece ellerle yakalanır.			
Beceri Toplam Puanı						
Topa Ayakla Vurma	20-25 cm'lik plastik oyun topu, 9 m'lik açık alan ve işaretleme bandı	Duvardan biri 9 m diğeri 6m uzaklıkta olmak üzere iki hat çizilir. Duvara yakın olan hat üzerine top yerleştirilir. Çocuğa diğer hatta durması söylenir. Çocuktan duvara doğru koşması ve topu duvara doğru güçlü bir şekilde atması istenir. Uygulama iki kez tekrarlanır.	1. Topa hızla aralıksız yaklaşır.			
			2. Topla temastan hemen önce uzun bir adım alınır.			
			3. Topa vuruş yapmadığımız ayak topun hafifçe gerisine yerleştirilir.			
			4. Tercih edilen ayağın üst kısmı veya burun kısmı ile topa vurulur.			
Beceri Toplam Puanı						
Yüksek Temel Atış	Bir tenis topu, bir duvar ve işaretleme bandı ve 6 m'lik açık bir alan	Bir duvardan 6 m uzaklıktaki bir zemin üzerine bir parça bant tutturulur. Çocuğun duvarı karşısına alacak biçimde 6 m'lik hattın arkasında ayakta durması sağlanır. Çocuğa tenis topunu duvara doğru güçlü şekilde fırlatması söylenir. Uygulama iki kez tekrarlanır.	1. Beceri kolun veya elin aşağı doğru hareketi ile başlatılır.			
			2. Atış yapılmayan tarafın duvara baktığı noktaya omuz ve kalça döndürülür.			
			3. Atış yapılan elin zıttı ayakla adım alınarak vücut ağırlığı öne taşınır.			
			4. Topun salıverilmesinden sonra takibi çapraz olarak tercih edilmeyen tarafa doğru yapılır.			
Beceri Toplam Puanı						

Ek 5. Büyük Kas Beceri Ölçme Testi (Devamı)

Beceriler	Araç gereçler	Talimatlar	Performans Kriterleri	1.	2.	Puan
Sürat Koşusu	18 m'lik açık bir alan ve iki adet trafik konisi	15 m uzaklığın başına ve sonuna birer trafik konisi yerleştirilir. Güvenli bir duruş için ikinci koninin arkasında en az 2.50 - 3.00 m'lik bir boşluk bulunmasına dikkat edilmelidir. Çocuğa başla komutu ile birlikte bir koniden diğerine koşabildiği kadar hızlı koşması söylenir. Uygulama iki kez tekrarlanır.	1. Kollar dirseklerden bükülü bacaklara çapraz pozisyonda hareket eder.			
			2. Her iki ayağın da zemine temas etmediği kısa an.			
			3. Ayak topuğuna veya ayak parmak tabanına basarak ayağın küçük bir alanı üzerine iniş yapar (düzayak basış değil).			
			4. Destek alınmayan bacak yaklaşık 90 derece bükük ve kalçaya yakın.			
Beceri Toplamı Puanı						
Sekme	Minimum 4.50 m'lik açık bir alan	Çocuğa tercih ettiği ayak üzerinde üç defa sekmesi söylenir. Daha sonra diğer ayakla üç defa sekmesi istenir. Uygulama iki kez tekrarlanır.	1. Destek alınmayan bacak güç üretmek için sarkaç biçiminde öne doğru savrulur.			
			2. Destek alınmayan bacağın ayak bölümü vücudun gerisinde kalır.			
			3. Kollar bükük ve güç oluşturmak için öne doğru savrulur.			
			4. Tercih edilen ayak üzerinde ardışık olarak üç defa havalanma ve yere konma.			
			5. Tercih edilmeyen ayak üzerinde ardışık olarak üç defa havalanma ve yere konma.			
Beceri Toplam Puanı						
Sıçrayarak Atlama	Minimum 6 m'lik açık bir alan, bir top çantası ve işaretleme bandı.	Bir top çantası zemin üzerine yerleştirilir. Top çantasından 3 m uzaklığa paralel olarak bir parça bant tutturulur. Çocuğun bant üzerinde durması ve koşar biçimde top çantası üzerinden yukarıya doğru sıçrayarak atlaması sağlanır. Uygulama iki kez tekrarlanır.	1. Bir ayakla havalanılır ve diğer ayakla yere konma gerçekleştirilir.			
			2. Her iki ayağında koşmaya göre daha uzun süre havada kaldığı an.			
			3. Önde olan ayağa zıt kolla ulaşma.			
Beceri Toplam Puanı						
Yana Kayma	Minimum 7.50 m'lik açık bir alan, düz bir hat ve iki adet trafik konisi	7.50 m uzaklığın başına ve sonuna birer adet trafik konisi yerleştirilir. Çocuğa bir koniden diğerine ve tekrar geri yana kayması söylenir. Uygulama iki kez tekrarlanır.	1. Vücut yanlamasına döndürülür böylece omuzlar zemin üzerindeki hat ile aynı hizaya getirilir.			
			2. Önde olan ayağın yakın bir noktasına diğer ayağın sürüyerek kaydırılmasını takiben önde olan ayak bir adım yan tarafa kaydırılır.			
			3. Sağa doğru en az dört sürekli kayma adımı döngüsü.			
			4. Sola doğru en az dört sürekli kayma adımı döngüsü.			
Beceri Toplam Puanı						

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Öznur BALKAN

Doğum Yeri: Buca

Doğum Tarihi: 15/ 06/ 1990

Medeni Hali: Bekar

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl):

Lisans, Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (2008-2013).
Yüksek Lisans, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (2016-2019).

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl:

Sinop Türkeli Ayaz Ortaokulu (2013- 2016)

Sinop Merkez Kabalı Ortaokulu (2016- Devam Ediyor)

E-posta: oznurbalkan_35@hotmail.com