

**COVID-19 SÜRECİNDE İLKOKULLARDAKİ
BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİNİN
ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)**

Buse Naz BOY
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç.Dr. Nezahat Hamiden KARACA
Ekim, 2021
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**COVID-19 SÜRECİNDE İLKOKULLARDAKİ BEDEN
EĞİTİMİ VE OYUN DERSİNİN ÖĞRETMEN VE
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ (AFYONKARAHİSAR
ÖRNEKLEMİ)**

Hazırlayan
Buse Naz BOY

Danışman
Doç. Dr. Nezahat Hamiden KARACA

AFYONKARAHİSAR 2021

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Covid-19 Sürecinde İlkokullardaki **Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12/10/2021

İmza

Buse Naz BOY

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Buse Naz BOY
	Numarası	170682112
	Anabilim Dalı	Temel Eğitim
	Programı	Sınıf Eğitimi
	Program Düzeyi	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	Covid-19 Sürecinde İlkokullardaki Beden Eğitimi Ve Oyun Dersinin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)	
Tez Savunma Sınav Tarihi	12.10.2021	
Tez Savunma Sınav Saati	20:00	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek oy birliği – oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır

ÖZET

COVID-19 SÜRECİNDE İLKOKULLARDAKİ BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİNİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

Buse Naz BOY

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Ekim, 2021

Danışman: Doç. Dr. Nezahat Hamiden KARACA

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 sürecinde ilkokullardaki Beden Eğitimi ve Oyun dersinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki ilkokullar ve bu okullardaki öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır. Pandemi nedeniyle kolay ulaşılabilir uygun örneklem tercih edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmaya 20 öğretmen ve her sınıf düzeyinden beşer öğrenci olmak üzere 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Covid-19 sürecinde ilkokullardaki beden eğitimi ve oyun dersinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amacı ile yapılmış olan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “ Genel Bilgi formu” ve öğrenciler için altı, öğretmenler için dokuz sorudan oluşan “Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğrenci-Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. “Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğrenci-Öğretmen Görüşme Formunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin demografik özellikleri frekans ve yüzdeler kullanılarak açıklanmıştır. Formdaki görüşme soruları ise nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analizine kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersini oyun, eğlence, spor, gelişimlerine katkı olarak düşündükleri, bu dersin gerekli olduğu, çoğunun bu dersi yapmadıkları, bu ders için araç-gereçlerde yetersizlik olduğu, fiziksel şartlar nedeni ile yapamadıkları, bu dersi branş öğretmenlerinin vermesi gerektiği saptanmıştır. Öğrencilerin, beden eğitimi ve oyun dersini oyun, eğlence, açık hava oyunları, spor olarak düşündükleri, dersi sevdikleri, diğer derslerden geri kalmamak için bu dersin yapılmaması gerektiği, bu ders yerine genelde diğer derslerin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, oyun, Covid-19.

ABSTRACT

EVALUATION OF PHYSICAL EDUCATION AND GAME LESSONS IN PRIMARY SCHOOLS IN THE COVID-19 PROCESS ACCORDING TO THE OPINIONS OF TEACHERS AND STUDENTS (AFYONKARAHISAR SAMPLE)

Buse Naz BOY

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION**

October, 2021

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Nezahat Hamiden KARACA

The aim of this study is to evaluate Physical Education and Game lesson in primary schools according to teacher and student opinions during Covid-19 process. The universe of the research is composed of primary schools in the center of Afyonkarahisar province and teachers and students in these schools in the 2020-2021 academic year. Due to the pandemic, an easily accessible suitable sample was preferred. Accordingly, the study was conducted with 20 teachers and 20 students, including five students from all grade levels. In this study, which was conducted in order to evaluate physical education and game lessons in primary schools according to the opinions of teachers and students during the Covid-19 process, the phenomenology (phenomenology) pattern, one of the qualitative research methods, was used. In collecting the data, the "General Information form" prepared by the researcher and the "Physical Education and Game Lesson Student-Teacher Interview Form" consisting of six questions for students and nine questions for teachers were used. "The demographic characteristics of the teachers and students included in the Physical Education and Game Lesson Student-Teacher Interview Form were explained using frequencies and percentages. The interview questions in the form were evaluated using one of the qualitative research methods, descriptive analysis. As a result of the study, it was determined that teachers consider physical education and gaming as a contribution to the development of games, entertainment, sports, this course is necessary, most of them do not do this course, there is a shortage of tools and equipment for this course, they cannot do it due to physical conditions, branch teachers should give this course. It has been concluded that students think of physical education and games as games, entertainment, outdoor games, sports, they like the lesson, this lesson should not be done to stay up with other lessons, other lessons are usually done instead of this lesson.

Keywords: Physical Education, game, COVID-19.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1. OYUNUN TANIMI VE ÖNEMİ.....	3
1.1. OYUN KURAMLARI	5
1.1.1. Klasik Oyun Kuramları	5
1.1.2. Modern Oyun Kuramları	7
1.2. OYUNUN GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ.....	13
1.2.1. Oyunun Fiziksel ve Psikomotor Gelişim Üzerine Etkisi	14
1.2.2. Oyunun Zihinsel Gelişim Üzerine Etkisi	15
1.2.3. Oyunun Sosyal ve Duygusal Gelişim Üzerine Etkisi	16
1.2.4. Oyunun Dil Gelişimi Üzerine Etkisi	16
2. HAREKET	17
2.1. HAREKET TANIMI VE ÖNEMİ.....	17
2.2. MOTOR YETİLERİN GELİŞİMİNE DAİR TEMEL KAVRAMLAR VE MOTOR GELİŞİM MODELİ.....	19
2.2.1. Refleksif Hareketler Dönemi	22
2.2.2. İlkel Hareketler Dönemi	23
2.2.3. Temel Hareketler Dönemi.....	24
2.2.4. Sportif Hareketler Dönemi	25
2.3. MOTOR YETİLERİN GELİŞİM AŞAMALARI.....	26
2.3.1. Kaba Motor Becerileri	27
2.3.2. İnce Motor Becerileri	28
2.4. HAREKET EĞİTİMİNİN GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ	29
2.4.1. Hareket Eğitiminin Fiziksel Gelişimi Üzerine Etkisi	30
2.4.2. Hareket Eğitiminin Sosyal ve Duygusal Gelişim Üzerine Etkisi.....	31
2.4.3. Hareket Eğitiminin Zihinsel Gelişim Üzerine Etkisi.....	31
3. İLKÖĞRETİM 1-4.SINIFTA BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ	32
3.1. BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ YAPISI.....	33
3.2. BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖZEL AMAÇLARI	35
4. COVID 19 SÜRECİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ ÜZERİNE ETKİLERİ	35
5. KONUyla İLGİLİ ÇALIŞMALAR	39
5.1. YURTDİŞİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR	39
5.2. YURTDİŞİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR	44

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	49
2. ÇALIŞMA GRUBU	49
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	51
4. VERİLERİN TOPLANMASI	52
5. VERİLERİN ANALİZİ	54

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	57
2. ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	65
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	70
KAYNAKÇA.....	78
EKLER	90

TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Farklı Yaş Dönemlerinde Kazanılan Hareket Becerileri.....	28
Tablo 2. Öğrenme Alanları ve Sınıflara Göre Kazanımları.....	33
Tablo 3. Araştırmaya Dahil Edilen Öğrencilerin Demografik Bilgileri.....	50
Tablo 4. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	50
Tablo 5. Öğretmenlerle Gerçekleştirilen Görüşmelere Ait Tarih ve Süre Bilgileri.....	53
Tablo 6. Öğrencilerle Gerçekleştirilen Görüşmelere Ait Tarih ve Süre Bilgileri.....	54
Tablo 7. Öğretmenlerin “Beden Eğitimi ve Oyun” Dersi İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Temalar ve Frekansları.....	57
Tablo 8. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Gerekliliği İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Temalar Ve Frekansları.....	58
Tablo 9. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Programda İşleme Durumları İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Temalar Ve Frekansları.....	59
Tablo 10. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Yaparken Dikkat Ettikleri İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Temalar Ve Frekansları.....	60
Tablo 11. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersi İçin Yararlandıkları Kaynaklar Ve Malzeme Yeterliliği İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Temalar Ve Frekanslar	61
Tablo 12. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Planlama Süreci İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekansları.....	62
Tablo 13. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi Dersinde Yaşadıkları Sorunlar İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekansları.....	62
Tablo 14. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersindeki Rollerini İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekansları.....	63
Tablo 15. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Branş/Sınıf Öğretmeni Vermeli İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekansları.....	64
Tablo 16. Öğrencilerin “Beden Eğitimi ve Oyun” Dersi İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Temalar Ve Frekansları.....	65
Tablo 17. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Sevme/Sevmeme Durumları Ve Nedenleri İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Temalar Ve Frekanslar.....	66
Tablo 18. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Haftada Kaç Kez Yaptıkları Ve Kaç Saat Olmasını İstedikleri İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekanslar.....	66
Tablo 19. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Kiminle Geçirmek İstedikleri İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekanslar.....	67
Tablo 20. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Okulun Hangi Alanında Yaptıkları İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekanslar.....	68
Tablo 21. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Yapma/Yapmama Durumları İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekanslar.....	69

GİRİŞ

Hareket ve oyun çocukların temel ihtiyaçlarının başında gelen iki kavramdır. Bu iki kavram aynı zamanda çocuğun eğitimi açısından da çok kritik unsurları içinde barındırmaktadır. Hareket ve oyunlar aracılığıyla fiziksel yetilerini geliştiren çocuk ilerleyen yaşantısında önemli oranda faydalanacağı davranış, bilgi ve becerilerle ilgili birçok şey öğrenme şansı yakalamaktadır (Saban, 2009).

Çocukların farklı ortamlarda, ev, okul gibi mekanlarda kapalı yerlerde buldukları sürelerin fazla olması durumunda çeşitli fiziksel, duygusal veya mental sorunların ortaya çıkması olasıdır (Robinson, 2011). Özellikle son dönemde tüm dünyayı etkisi altına alan küresel pandemi gibi dönemlerde çok fazla kapalı ev ortamında kalarak hareketsizleşme durumu çocuklar için gerek sosyalleşme eksikliği gerekse de hareketsiz olmanın bedenleri üzerinde yaratacağı olumsuzluklar nedeniyle mutlaka önlem alınması gereken bir konudur. Bu konuda Haywood ve Getchell (2019) beden eğitimi etkinliklerini, bedensel gelişimin desteklenmesini, bireyin günlük hayatta harcadığı enerjiyi dengeli bir şekilde kullanmasını, vücut kontrolünün maksimumda olmasına destek olan planlı ve belirli bir yönteme dayalı faaliyetler bütünü olarak değerlendirmektedir. Bunun yanı sıra oyun kavramı da kendine özgü kurullarla işleyen, katılımcı durumundaki her birey için ayrı anlamlar ifade eden ve birey gelişimi üzerinde olumlu etkilere sahip bir başka önemli kavramdır. Oyunun özellikle çocukların toplumdaki rollerini üstlenme, yardımlaşma, dürüstlük gibi değerlerini belirginleştirme gibi olumlu etkileri de söz konusudur (Adolph ve Berger, 2006).

Toplumların yapıları dikkate alındığında sağlıklı ve nitelikli insan gücü ihtiyacının karşılanabilmesi için fiziksel ve ruhsal sağlığı yerinde, sosyal yönleri güçlü, duygusal açıdan gelişmiş bireylerin yetiştirilmesinin önemi de ortaya çıkmaktadır (Erenci vd., 2005). Bu ihtiyacın karşılanmasında beden eğitimi ve oyun etkinlikleri oldukça etkin bir role sahiptir. Bunun nedeni kritik öneme sahip tüm bu unsurların beden eğitimi ve oyun aktivitelerinin kapsamında yer buluyor oluşudur (Gülüm, 2008).

Düzenli, planlı ve sistematik şekilde gerçekleştirilen beden eğitimi faaliyetleri bireylerin gerek fiziksel gerek ruhsal ve duygusal sağlıklarının geliştirilmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Özellikle ilköğretim çağındaki çocukların hızlı bedensel gelişim seviyeleri de düşünüldüğünde beden eğitimi ve oyun dersinin bu noktadaki önemi daha da belirgin hale gelmektedir.

2019 yılının sonlarında Çin’de ortaya çıktıktan sonra tüm dünyaya yayılarak bir pandemiye dönüşen COVID-19 nedeniyle tüm dünyada alınan izolasyon ve eve kapanma kararları kaçınılmaz olarak çocukların hareket alışkanlıklarını etkilemenin yanı sıra (Lopez-Bueno, vd., 2020) uzaktan eğitime geçilmesi nedeniyle başta beden eğitimi ve oyun dersi olmak üzere temel eğitim programlarında önemli değişiklikler yaratmıştır (Sağın, 2021).

Pandemi nedeniyle çocukların akranları ile parklar gibi açık alanlarda gerçekleştirdikleri oyun temelli aktiviteler yerine zamanlarının çoğunu elektronik araçlarla oynanan oyunlara ayırmak durumunda kalmış olmaları hareket alışkanlıklarının değişmesine yol açmıştır. Bu değişim orta ve uzun vadede çocuklarda sosyalleşme kaynaklı ve fiziksel çeşitli sıkıntıların ortaya çıkmasına neden olabilecek kadar ciddi bir seviyeye ulaşmıştır (Chambinniere, vd., 2021).

Çocukların bu dönemde ihtiyaç duydukları harekete ve enerjilerini boşaltıp aynı zamanda sosyalleşmeye, eğlenceye, arkadaşlık ilişkileri geliştirmeye, oyun oynamaya ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırmada çocuklar için tüm gelişim alanlarına etkisi olduğu düşünülen Beden Eğitimi ve Oyun dersinin COVID-19 sürecinde işleyebilme ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1. OYUNUN TANIMI VE ÖNEMİ

Yaşı fark etmeksizin her insana hitap edebilen bir kavram olan oyun özellikle çocuklarda hem eğlence unsuru hem de bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır. Her çocuk dünyaya geldiği andan itibaren oyunla iç içe olmaktadır. Çocuk oyun oynayarak etrafındaki unsurlar ile düşündüğü nesnelere arasında sürekli bir döngü oluşturabilmektedir (Huizinga, 2010).

Çocuğun gelişimi açısından oyunun pek çok katkısından bahsetmek mümkündür. Literatür incelendiğinde oyun kavramının tanımına yönelik pek çok farklı yaklaşımı temel alan tanımın yapıldığından bahsetmek mümkündür. Bu tanımlardan bazıları aşağıda sunulmaktadır.

- Öngen (1991) oyunu *“bir amaca erişme durumu söz konusu olmaksızın zevk almaya yönelik olarak gerçekleştirilen ve pratikte önemli bir sonuç ortaya çıkarmayan bir etkinlik”* olarak tanımlamaktadır.

- Sevinç (2009) oyunu *“bir amaca yönelik ya da tamamen amaçsız olarak, kurallı ya da herhangi bir kurala bağlı kalmadan gerçekleştirilen, gelişim alanlarının tamamı üzerinde etkisi olan, her koşuldaki çocuğun katılmayı istediği ve katılmaktan hoşlandığı çocuklara özgü bir etkinlik”* olarak tanımlamaktadır.

- MEB (2012) tarafından oyun, *“çocukların eylem düzeyinde katılım gösterdikleri; düşünce ve duygularını ifade ettikleri, meraklarını giderecek araştırma, gözlem yapma olanağı buldukları; yeni keşifler yaptıkları, nesnelere ve kişilerle etkileşim içinde buldukları; haz verici bir etkinlik”* olarak tanımlamaktadır.

- Sağlam ve Kayaduman (2018) tarafından oyun, *“çocuklar için öğrenme, kendini ifade etme, tanıma, keşfetme ve eğlenceli vakit geçirebilmesi için en uygun zemini sağlayan etkinlik”* olarak tanımlanmaktadır.

Oyun iletişime yönelik olarak kullanılan etkin bir araç olmasının yanı sıra, herhangi bir konuyu aktarabilmek adına bir kanal yaratmaktadır. Oyun aynı zamanda çocuklar için dengeleyici unsurları bünyesinde barındıran bir yaşam alanı olarak da değerlendirilebilir. Bu yaşam alanı içerisinde çocukların odaklanma ve katılıma dair

gelişimlerini devam ettirmeleri mümkün olmaktadır (Bragg, 2007; Bergen, 2009; Chen, 2011).

Oyun çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ya da duygusal yönden gelişimlerini destekleyen aynı zamanda yaratıcılık ve özgüven geliştirmelerini de sağlayan önemli bir unsur olarak gösterilmektedir. Tüm bunların yanı sıra oyun çocukların öğrenme süreçlerine zevk katmaktadır. Bunun sayesinde çocuklar oyun sırasında çevrelerindeki dünyayı tanıyarak yeni deneyimler yoluyla kendini ifade edebilme yetisi de kazanmaktadır (Padilla-Melendez vd., 2013).

Çocuk ve oyun birbirleriyle sıkı bir ilişkiye sahip ve birbirini tamamlayan iki kavram olarak ele alınmalıdır. Çocuğun olduğu her yerde oyunla ilgili unsurlara rastlamak mümkündür. Oyun bir yandan çocuğu eğlendirirken diğer yandan da onu yaşama hazırlama işlevini yerine getiren en önemli unsurlardan biridir. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların akranlarıyla kuracakları ilişki ve iletişimde oyun kilit bir role sahiptir. (Ramazan, 2005; Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Bodrova ve Leong, 2017).

Çocuk oyun oynarken çevresiyle etkileşim halindedir. Çocuk oyun sayesinde arkadaşları ile uyumlu olmayı öğrenmektedir. Karşısındakinin haklarına saygılı olmayı öğrenir. Paylaşmayı, yardımlaşmayı, kazanmayı, kaybetmeyi öğrenmekte, çocuk aynı zamanda oyun yoluyla sosyalleşmektedir. Oyun oynayan çocuk, sosyal ortamlarda bulunduğundan çevresinin farkına varmakta, merak duygusuyla birlikte çevresini keşfetmek istemekte ve böylece bilgi sahibi olmaktadır. Problem çözme, mantıklı düşünme, dikkatini toplayarak yoğunlaşma, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, eşleştirme-sınıflandırma gibi becerileri olumlu yönde gelişmektedir (Kolcu, 2014). Aynı zamanda çocuklar hareketli oyunlar oynamayı, koşma, zıplama gibi etkinlikler yapmayı sevmekte ve hareket gelişimini desteklemektedir.

Er (2008) ise oyunun çocuklar açısından önemi aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Çocukların hayal dünyalarının gelişimine katkı verir,
- Dil gelişimi açısından faydalıdır,
- Çocukların bireyler arası etkileşim seviyeleri üzerinde olumlu etkisi vardır,
- Çocuğun kendi vücudunu tanımasına yardımcı olur,
- Odaklanma yetisini artırır,

- Çevrenin tam anlamıyla anlaşılmasını ve incelenmesini sağlar,
- Karar alma ve karşılaştırma yetilerini geliştirir,
- Fazla enerjinin olumlu aktivitelere yönltilmesini sağlar,
- Oyun aracılığıyla kuraların daha doğru şekilde öğrenilmesi mümkündür,
- Farklı bakış açıları kazandırır,
- Kapalı yerde ve durağan bir sınıf içi ortam yerine aktif etkinlikleri içerir,
- Ruhsal ve bedensel olarak sağlıklı bireylerin yetiştirilmesini sağlar.

Oyun aktiviteleri sırasında çocuk bir yandan oynarken diğer yandan hayata dair farklı alanlarda deneyim kazanmaktadır. Bunun yanı sıra çevresine duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı yakalar. Oyunun çocuğun dil gelişimini (Stupiansky, Stupiansky ve Nicholas, 1999; Kadim, 2012; Gözalan ve Koçak, 2014), yaratıcılık becerilerini (Trevlas vd., 2003; Huizinga, 2010; Russ ve Wallace, 2013; Bateson ve Martin, 2014; Topuz, 2015; Hoffmann ve Russ, 2016), sosyal becerilerini (Durualp ve Aral, 2010), okuma yazma becerilerini (Morrow ve Schickedanz, 2003; Christie ve Roskos, 2006) sosyal duygusal gelişimlerini, ilkokula hazırlık becerilerini ve akademik yeterliliğini (Denham vd., 2014) desteklediğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

1.1. OYUN KURAMLARI

Oyun kuramlarını klasik oyun kuramları ve modern oyun kuramları olmak üzere iki temel başlık altında ayrılabilir.

1.1.1. Klasik Oyun Kuramları

Oyuna yönelik klasik kuramları çoğunlukla oyunun neden oynandığına odaklanmış fakat oyunun içeriği ve şekilsel yapısı ile ilgilenmemiştir. Bu gruptaki kuramlar arasında Tekrarlama Kuramı, Fazla Enerji Kuramı, Rahatlama ve Eğlenme Kuramı ile Alıştırma Kuramı sayılabilir.

Stanley Hall (1906) tarafından geliştirilen Tekrarlama Kuramı temel olarak oyun sırasında çocuğun atalarının yaşadığı ruhsal devinimleri tekrar yaşadığı yaklaşımı üzerine kurgulanmıştır. Bu kurama göre oyunun kendi içinde ilkel tavırlardan sosyal yapıllı oyunlara doğru gelişim gösteren bir yapısı vardır (Rozenwajg & Corroyer, 2005).

Schiller ve Spencer'ın (1878) ortaya atılan Fazla Enerji Kuramı'na göre oyun en basit haliyle çocuğun fazla enerjisini amaçsız bir şekilde tüketimine yarayan bir unsurdur. Bu yaklaşıma göre oyunun çocuğun gelişiminde önemli bir rolü söz konusu değildir (Saracho, 2010). Fazla Enerji Kuramına göre oyun canlıların temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra kalan enerjinin yarattığı baskıyla beraber bu enerjiyi de tüketmeye yönelik olarak gösterdiği amaçsız bir davranış şeklidir. Çocukların yetişkinlere göre daha fazla oyun oynama isteği göstermesinin temel nedeni ise gereksinimlerinin çoğunun genellikle yetişkinler tarafından karşılanması nedeniyle çocuklarda yetişkinlere göre daha fazla enerji kalmaktadır. (Schaffer, 2004). Schiller ve Spencer tarafından ortaya konan bu kurama göre çocuklarda bulunan fazla enerji onları hedefli olmayan oyun aktivitelerine yönlendirmektedir. Bu yaklaşıma göre birey sahip olduğu tüm enerjiyi sadece bir işe harcamayıp ihtiyaçlarını gidermesinin ardından kalan enerjisiyle oyunlar oynayarak kendisinde gerginlik yaratan bu enerjiden kurtulabilmektedir. Bu durum bireyin sağlıklı bir ruhsal dengeye kavuşmasına yardımcı olmaktadır (Smith, 2010; Konter, 2013; Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

Lazarus (1883) tarafından ortaya atılan Rahatlama ve Eğlenme Kuramı oyunun iş dışında ve fazla enerji kuramının aksine insanların enerjilerini yenileyen bir aktivite olduğunu savunmaktadır. Bu kurama göre oyunun genel amacı çalışma sırasında harcanan enerjinin yenilenmesidir. Bu açıdan oyun çocukların rahatlama gereksinimlerinin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Saracho & Spodek, 2007). Bu kuramın temel savunduğu nokta çalışma sırasında kullanılan enerjinin oyun aktiviteleri ile yerine konduğudur. Bu açıdan oyun fazla enerjinin atılmasına değil aksine eksilen enerjinin yerine konmasına yarayan bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Örneğin stresli bir iş gününün ardından yapılan yürüyüşe çıkma, tenis oynama vb. aktivitelerle tekrar enerji depolanmasının mümkün olduğu kabul edilmektedir. Her ne kadar bu görüş günlük stresin yok edilmesine yönelik kabul edilebilir yanlar içeriyor olsa da bu görüşe yapılabilecek temel eleştiri bireyin oyun oynaması için her zaman bir zihinsel yorgunluk durumunun gerekmediğidir (Jalongo ve Isenberg, 2006; Konter, 2013; Oktay ve Çakır, 2013; Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

Groos (1901) tarafından geliştirilen Alıştırma Kuramı içgüdülere odaklanan bir yapıya sahiptir. Ayrıca bu kuram oyunu çocukları geleceğe hazırlayan bir faaliyet olarak değerlendirmektedir. Bu açıdan oyun geçmişte içgüdüler yerine geleceğe dönük gereksinimlerle ilgili içgüdüleri ortaya çıkarmaktadır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Bu

görüŖe göre oyunun temel olarak çocukta içgüdülerin ortaya çıkmasıyla oluştuğu ve bu nedenle oyunun olgunlaşma sürecine yönelik bir egzersiz işlevi taşıdığı savunulmaktadır. Kendini tekrar eden hareketler ve alıştırmalar duyu organlarının çeşitli deneyimlerden geçmesini sağlamak ve bu durum çocukta bir haz duygusu da yaratmaktadır. Böylelikle oyunun çocuğun iç güdülerini güçlendirmesi mümkün olmaktadır (Koçyiğit vd., 2007; Smith, 2010; Sevinç, 2013).

1.1.2. Modern Oyun Kuramları

Modern oyun kuramları temel olarak oyunu çocukların kendini ifade etmesinin bir yolu olarak görmektedir. Modern oyun kuramları arasında Psikoanalitik Yaklaşım Göre Oyun, Psikosoyal Gelişim Kuramı, Bilişsel Gelişim Kuramı ve Sosyal Kültürel Gelişim Kuramı yer almaktadır. Modern oyun kuramları kendilerine bir zemin yaratmış olan geleneksel oyun kuramlarının üzerinde yükselmiş yapılar olarak görülebilir. 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarından itibaren oyunla ilgili kuramların öncekilerin aksine Darwin odaklı olmaktan çıkarak davranışçı, psikoanalitik ve bilişsel bakış açılarının etkisinde geliştiğini söylemek mümkündür. Ortaya atılan tüm yaklaşımlar birbirlerinden farklı gibi görünüyorsa da bütünsel olarak birbirlerinden kopuk olduklarını söylemek mümkün değildir (Koçyiğit vd., 2007; Konter, 2013).

Freud'un (1923-1973) Psikoanalitik Kuramına göre oyun çocukların bir anlamda kişiliklerinin yansımasıdır. Ayrıca bu kurama göre oyun sıkıntılı zamanlarda bireyin rahatladığı bir denge unsuru olarak değerlendirilmektedir. Oyun sayesinde çocukların deneyimlemek durumunda kaldıkları travmatik olayların üstesinden gelmeleri mümkün olabilmektedir (Sevinç, 2009). Psikoanalitik kurama göre bireyin tüm davranışlarını bir sebebe dayandırmak mümkündür. Bu açıdan oyun çocuğun davranışlarının aynası olarak değerlendirilmektedir (Bodrova, 2008).

Oyun sırasında çocuk farklı duygularını oyun oynadığı diğer çocuklara veya nesnelere yansıtmaktadır. Örneğin aile bireylerinden şiddet gören bir çocuk oyun sırasında kendisine bu olumsuz deneyimi yaşatan kişinin rolüne girerek oyuncaklarına şiddet uygulayabilmektedir (Fisher vd., 2010). Bu kurama göre oyun aynı zamanda bireylerin kişiliklerinde yer alan farklı eğilimleri de dışa vurmasını sağlayan bir faaliyet olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle oyun çeşitli ruhsal sorun veya sıkıntıların çözümünde bir terapi unsuru olarak kullanılabilir bir faaliyet olarak kullanılabilir (Fleer, 2015).

Erikson'un Psikososyal Kuramı oyunun çocuğun gelişim dönemlerine göre değişim gösterdiğini, özellikle çocukluk yıllarında hissedilen farklı duyguların oyun oynama ihtiyacını körüklediğini savunmaktadır. Oyun çocuğun geçmişte yaşadıkları ve gelecekte karşılaşılabileceği durumlara karşı bir tür hazırlık mekanizması işlevine sahiptir (Duman ve Temel, 2011). Bu kuramda oyunun çocuğun farklı gelişim dönemlerinde farklı özellikler gösterdiği savunulmaktadır. Bireyin çocukluk yıllarına denk gelen dönemlerde görülen değişimler çocuğun oyun oynama gereksinimini arttırmaktadır. Bu dönemler sırasıyla temel güvene karşı güvensizlik duygusu (0-1 yaş), bağımsızlığa karşı kuşku ve utanç duygusu (1-3 yaş), girişimciliğe karşı suçluluk duygusu (3-6 yaş) ve başarılı olmaya karşılık yetersizlik duygusu (7-11 yaş) şeklinde sıralanmaktadır. (Bodrova, 2008).

Erikson'un Psikososyal Kuramına göre oyunun en temel işlevlerinden biri çocuğun gereksinimlerini karşılamasının yanı sıra geçmiş, şimdiki zaman veya geleceğe dönük olası yaşanabilecek senaryoların oluşturulmasıyla gelişime yardım etmesidir. Benliğin belirsizliklerinin, kaygılarının veya arzularının dramatize edilmesi yoluyla çocuk oyun sayesinde gelişimin farklı evrelerine geçiş yapabilmektedir (Fleer, 2015).

Piaget tarafından ortaya atılan Bilişsel Gelişime Dayalı Oyun Kuramını aşağıdaki temel unsurlarla açıklamak mümkündür:

- **Özümleme ve Uyum Süreci:** Bu kurama göre insan etrafındaki dünyadan topladığı bilgileri önceden edindiği bilgilerin olduğu bir sistem içerisine yerleştirir. Bu süreç özümleme ve uyum olarak adlandırılmaktadır. Özümleme ve uyum arasında sürekli bir etkileşim söz konusudur. Piaget, çocuk oyunlarının bilişsel gelişime bağlı olarak basitten karmaşığa doğru geliştiğini ileri sürmüştür. Karmaşık düzeydeki oyunların hayali oyunlardan kurallı oyunlara doğru bir gelişim gösterdiğini öne sürer. Oyun sırasında kazanılan yeni bilgilerin mevcut şemalar kapsamında özümlemesi gerekir (Tüfekçioğlu ve Ayça, 2008).

- **Uyum Sürecini Oluşturan Sistemler:** Piaget oyunu bir uyum süreci olarak ele almakta ve oyuna dair birbirini izleyen üç sistem tanımlamaktadır. Bu sistemler alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyundur. Bu sıralama ile çocukların 7 yaşına kadarki oyunlarının gelişiminin belirginleştirildiğini söylemek mümkündür (Saracho & Spodek, 2007). Bu yaklaşıma göre çocukların bilgiyi özümleme ve uyumsama olmak üzere iki temel süreçte elde etmesi söz konusudur. Özümleme sürecinde çocuklar

çevrelerinde bulunan unsurlarla ilgili bilgi almakta, uyumsuzlukta ise ellerindeki bilgi ile yeni bilgilerin eşleştirilmesini yapmaktadır. Bu süreçler sayesinde çocukta yeni kavramların ve düşüncelerin yapılandırılması mümkün olmaktadır. Oyunlarda özümsemenin uyumsuzluğa göre daha baskın olduğu düşünülmektedir (Biddle vd., 2013).

- Oyun Gelişim Dönemleri: Piaget'e (1962) göre oyunun gelişimine dair üç farklı dönemden bahsedilebilmektedir.

- Duyusal Motor Dönemi: Bu dönemde bebekler yansıtıcı taklit davranışları göstermektedir.

- Sembolik Oyun Dönemi: Bu dönem okul öncesi çağıdaki çocukların taklit ve dramatik oyun dönemi olarak değerlendirilmektedir.

- Kurallı Oyun Dönemi: Bu dönemde ise bilinen çocukluk dönemi oyunları görülmektedir. Dramatik ve sembolik oyunlar betimleme ağırlıklıdır. Bunun yanı sıra sembolik oyun döneminde özümseme süreci baskınken, duyuşsal motor döneminde ise uyumsuzluk süreci daha baskındır (Biddle vd., 2013).

Vygotsky (1967) tarafından ortaya koyulan Sosyal Gelişim Kuramı oyunu "*toplumsal bir etkinlik*" olarak değerlendirmektedir. Vygotsky'e göre oyun sadece haz ve eğlence eylemi olarak belirtilmemektedir. Her ne kadar örneğin emzik emmek gibi eylemler haz verici eylemler olsa da oyunların bazen haz vermeyen sonuçlarda doğurabiliyor oluşu bunun sebebi olarak gösterilebilir. Vygotsky, çocuğun gelişimini belli dönemlere ayırmamış ve bir bütün olarak görmüştür. Vygotsky'e göre gerçek oyun; çocukların hayali bir durumu yaratması, bu hayali durumda rolleri alması ve onlarla oynaması ve belirli roller tarafından belirlenen bir dizi kuralı takip etmesidir. (Saracho & Spodek, 2007).

Smilansky (1968) bilişsel gelişim ile bağlantılı çocuk oyunlarının dil, yaratıcılık gibi sosyal taraflarına odaklanmıştır. Buna bağlı olarak Smilansky tarafından oyunlar işlevsel, yapıcı oyun, dramatik ve kurallı oyun olmak üzere dört temel sınıfa ayrılmıştır. Bu oyun sınıflandırmasının detayları aşağıdaki gibi açıklanabilir (Marcelo, 2016):

- İşlevsel Oyun: Asılı bir nesneyi art arda sallamak gibi nesnelere kullanılarak veya nesnelere olmaksızın birbirini tekrar eden kas hareketlerinden oluşmaktadır. Bu oyun türü genellikle doğumdan itibaren iki yaşına kadar devam eder.

• Yapıcı Oyun: Bu oyunlarda çocuk genellikle blok gibi nesnelere kullanarak çeşitli yapılar inşa etmeye çalışmaktadır. Bu oyunlar genellikle yürüme dönemlerinde başlayıp okul öncesi döneme kadar devam eder.

• Dramatik Oyun: Bu oyunlarda çocuk nesnelere, çeşitli eylemleri ve dili kullanarak hayali durumlar yaratır. Bu oyun türü en yoğun şekilde 2-3 yaş veya 5-6 yaş dönemlerinde görülmektedir.

• Kurallı Oyun: Çocuklar arasında belirli bir kural düzeni ile belirlenmiş oyun şeklidir. 7-15 yaş arasında baskın şekilde görülmektedir.

Parten (1925) farklı özellikteki oyunlar sayesinde çocuklarda zaman içerisinde bilişsel becerilerin ve sosyal etkileşimin geliştiğini belirtmektedir. Parten tarafından bu anlamda etkili olduğu savunulan oyun alternatifleri şunlardır (Cengiz, 2017):

• Boş oyunlar: Çocuğun herhangi bir faaliyet ya da oyunla uğraşmaksızın sadece etrafını gözlemlediği katılımsız oyunlardır.

• Yalnız oyunlar: Çocuğun diğer çocuklarla herhangi bir etkileşime girmeden tek başına oynadığı oyunlardır.

• Gözleme dayalı oyunlar: Çocuğun kendisi dahil olmadan başka çocukların oyunlarını izlediği oyunlardır.

• Paralel oyun: Çocuğun başka bir çocuğun yanında o çocukla etkileşime girmeden benzer oyuncaklarla oynaması anlamına gelen oyunlardır.

• Birlikte oyun: Çocukların birlikte ve oyuncaklarını paylaşarak oynadıkları oyunlardır.

• İşbirlikçi oyun: Çocukların ortak bir temaya bağlı kalarak birlikte oynadıkları oyunlardır.

Oyun türlerini bazı kaynaklar yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç alanda açıklamaktadırlar. Yapılandırılmış oyun yetişkinler tarafından belirlenmiş kuralları ve yapılandırılmış etkinlikleri içeren oyun türleridir. Yarı yapılandırılmış oyunlar öğretmen gibi bir büyük veya çocuğun kendisi tarafından başlatılan, çocuk merkezli ve açık uçlu bir süreç olarak işleyen yaratıcı oyun etkinlikleridir. Yapılandırılmamış ya da serbest oyunlarda ise çocuk yapmak istediklerini kendi seçer, oyunu istediği zaman başlatır ve bitirir. Başka bir deyişle

yapılandırılmamış oyunlarda oyunun şeklini, ne ile ve kimlerle oynanacağını belirleyen çocuğun kendisidir (Santer vd., 2007).

Bu ayırımı etkili temel argümanlar oyunun tek başına ya da bir grup içerisinde gerçekleştirilmesi, oyuna dair çeşitli malzemelerin bulunması ya da bulunmaması şeklinde detaylandırılabilir. Johnson ve Mayesky (2005) bu iki temel oyun türü arasındaki farkı oyunun çocuklar tarafından planmış olması ya da olmaması üzerinden açıklamaktadır.

Bazı kaynaklar ise oyunları hareketli oyunlar, nesne oyunları, hayali oyunlar, dil oyunları, kurallı oyunlar vb. şeklinde sınıflandırmaktadırlar.

- Hareketli Oyunlar: Temel fiziksel etkinliklerden oluşan, gün içerisinde oyuncak ya da çeşitli nesnelere kullanılarak ya da kullanılmaksızın çocukların oynadıkları oyunlar bu oyun türüne örnek verilebilir. Berger (2005) hareketli oyunlar sayesinde çocukların kas sistemlerinin güçlendiğini, vücut kontrollerinin arttığını belirtmektedir. Bu oyunlar arasında egzersiz oyunları, ip atlama gibi ritmik stereotip oyunlar ve itiş-kakış oyunları sayılabilir.

- Nesne Oyunları: Çocuklar nesnelere yardımıyla çevreleri ile kurdukları ilişkileri güçlendirmekte, diğer çocuklar ve hatta yetişkinler ile sosyal iletişim kurabilmektedir. Nesnelerin keşfi ile ortaya çıkan nesne oyunları ile nesnelere farklı şekillerde kullanarak çocukların çeşitli oyunlar geliştirdiği bilinmektedir. Örneğin henüz yürümeye başlamış çocuklar çeşitli nesnelere farklı yüzeylere vurulmasıyla çıkardıkları sesi keşfedebilmektedir. Nesnelere keşif oyunlarının yoğunluğu yaşla birlikte azalmaktadır (Aksoy ve Çiftçi, 2014).

- Hayali Oyunlar: Çocuklar açısından oyunlar başlangıç aşamalarında çoğunlukla hareket odaklı olsa da iki yaşına yaklaştığında çocuklarda taklit yeteneğinin de ortaya çıkması ile hayali oyun şekilleri de görülmeye başlamaktadır. Taklit hareketleri özellikle sembolik faaliyetler için gereklidir. Bu durum bir faaliyetin nesnelere aktarılması yoluyla gerçekleşebildiği gibi başka birinin rolünü üstlenme şeklinde de ortaya çıkabilmektedir (Özdoğan, 2004).

- Dramatik Oyunlar: Çocuğun kendi dünyasını keşfettiği, çevresindekilerin karakter özelliklerini ve hareketlerini taklit ettiği serbest oyundur. Çocukların kendilerini rahat ve kolay bir şekilde ifade edebildikleri doğal yollardan biridir.

Çocukların yetişkin dünyasını anlayabilmelerinde, ilişkiler kurabilmelerinde, çevrelerini tanıyıp uyum gösterebilmelerinde bir hazırlık niteliği taşımaktadır. Dramatik oyunun sabitliği yoktur, değişebilir, anlık olabilir, birkaç dakika sürebildiği gibi belli bir müddet de oynanabilmektedir. Ayrıca dramatik oyun sosyal yeterliliğin ve olumlu akran ilişkilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Broström, 1998).

- **Yapı- İnşa Temelli Oyunlar:** Bu oyunların temelinde bloklar şeklindeki çeşitli nesnelerin bir yerden başka bir yere taşınmasıyla beraber yeni bir yapının ortaya çıkarılmasına yönelik çaba yatmaktadır. Çocukların yapı- inşa materyalleri ile yeni bir ürün yaratmaları ve bunları sergilemeleri kendileri ile gurur duymalarını ve çevresindekiler tarafından takdir edilmelerini sağlamaktadır. Beğenilme, takdir edilme, onaylanma, gurur duyma sosyal-duygusal gelişim açısından bir gereksinimdir ve çocukların duygusal olarak gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Çocuklar duygusal olarak başarılı biçimde ortaya koydukları ürün ile ilgili olarak kendilerini iyi hissetmektedir. (Durualp ve Aral, 2014).

- **Boğuşma Oyunları:** Bu tür oyunlar yuvarlanma, yakalama gibi kuvvet gerektiren davranış kalıplarını içermektedir. Bu oyunlar sayesinde çocuklar birbirlerinin canını yakmadan kaba ve temel motor yeteneklerini uygulamayı ve tepki vermeyi öğrenmektedir. Bu tür oyunların erken çocukluk döneminde çok az görüldüğü özellikle okul öncesinde ve ilkokul dönemlerinde ise maksimum seviyeye çıktığı söylenebilir (Berger, 2005).

Connor vd. (2006) ise oyunları aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır:

- Evde oynanan ev oyunları
- Yapı oyunları
- Hayali oyunlar
- Kum, taş gibi doğal unsurlarla oynanan oyunlar
- Ev dışında oynanan oyunlar

Hurwitz (2003) ise beş temel oyun grubundan bahsetmektedir:

- Pratik oyunlar
- Yapı oyunları

- Kaba yuvarlanma oyunları
- Drama oyunları
- Kurallı oyunlar

1.2. OYUNUN GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ

Oyunun çocukların gelişim alanlarına yönelik sayısız katkıları bulunmaktadır. Oyun ve çocukların gelişimi üzerine gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen sonuçlarda çocuk açısından oyunun katkılarının üzerinde durmaktadır. Örneğin Wolfgang vd. (2001) blok oyunlarının çocuğun matematik yetilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu, Badzis (2003) okul öncesi çağıdaki çocukların öğrenme alışkanlıklarının gelişiminde oyunun önemli katkılar sağladığını, Christakis vd. (2007) oyun ile çocuğun dil gelişimi arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu, Edo vd. (2009) sembolik oyunlar ile matematiksel aktivite başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu, Chen (2011) oyunla öğrenme arasında kuvvetli bir etkileşim olduğunu saptamıştır.

Hidayati ve Pardjono (2018) rol oyunları ve çocuk öğrenmesi üzerine yaptıkları çalışmada tüm yaş gruplarından çocuklar için rol odaklı oyunların öğrenme ve akılda tutma süreçlerine önemli derecede katkı sağladığını vurgulamaktadır. Yılmaz ve Soyer (2018) beden eğitimi ve oyun ağırlıklı eğitim metotlarının özellikle engelli çocuklar gibi özel duruma sahip çocukların sosyal iletişim seviyelerini arttırarak öğrenme kabiliyetlerini olumlu etkilediğini saptamıştır.

Daniels, Poliszczuk ve Pyle (2018) oyun temelli öğrenme aktivitelerinin çocukların eğitim faaliyetlerine yönelik konsantrasyonlarını arttırarak bu süreçleri kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Mckendrick (2019) eğitim sistemlerinde oyun için ayrılan yerin arttırılması gerektiğini, böylelikle sosyal yanı güçlendirilmiş çocuklarla çok daha sonuç odaklı bir eğitim yapısını işlemenin daha mümkün olacağını belirtmektedir.

Essame (2020)'ye göre çocukların gelişim süreçleri boyunca çevrelerinde olan bitenleri algılayabilmesi, kendini bir grup içinde hissetmesi, çevreyle kurduğu iletişimin artması, etrafındaki yetişkinlerin hareketlerini anlamlandırabilmesi özgür oyun ortamı içerisinde geliştireceği empati davranışları ve uyum hareketleri ile mümkün olabilmektedir.

Oyunun çocuğun gelişimi üzerinde etkileri fiziksel ve psikomotor gelişme, zihinsel ve duygusal gelişim, sosyal gelişim, dil gelişimi şeklinde sunulmuştur.

1.2.1. Oyunun Fiziksel ve Psikomotor Gelişim Üzerine Etkisi

Garoo (2019) çocukta fiziksel gelişimi vücudun büyümesi, temel motor yetilerinin oluşması, vücut organlarının büyümesi şeklinde tanımlamakta ve bebeğin yeni bir fiziksel yetenek edinme durumunun bebeklikten tüm hayatı boyunca devam edecek bir olaylar dizisi olduğunu belirtmektedir. Çocuk hareket ihtiyacını oyunlar yardımı ile karşılamaktadır. Oyun yolu ile sürekli hareket halinde olan çocuk vücudunda biriken fazla yağdan kurtulmakta, kas gelişimini desteklemekte ve iç salgı bezlerinin düzgün çalışmasını sağlamaktadır. Ayrıca çocuk oyunlarla keşfetmeyi öğrenip, önce çevreden başlayarak, daha sonra dünyayı tanımaktadır. Algılama gücünü geliştiren çocuk hareket isteyen davranışları kolay ve hızlıca gerçekleştirmektedir. Kolay gerçekleştirdiği davranışlar çocukta kas gelişimini desteklemektedir. Bu rahatlık kasları güçlendirmektedir. Tüm bunlar çocuğun gerçekleştirdiği fiziksel aktivitelerin sonucudur (Akandere, 2006).

Trawick-Smith (2014)'e göre çocuğun hareketleri başlangıç refleks temelli ve temel motor yetenekler ile ilişkisiz şekilde ortaya çıkmaktadır. Doğumun sonrasında bu hareketler zamanla istemli olarak gerçekleştirilen motor yetilere dönüşmektedir. Oyun özellikle bu motor yetilerin yoğun bir şekilde kullanıldığı en temel alanlardan biri olması nedeniyle çok önemlidir. Özgür oyun ortamı içerisindeki çocuğun bilişsel gelişim içerisinde dış dünyaya tepki vermesi çok daha kolay olmaktadır. Ayrıca oyun ortamı sayesinde çocuk çevresinden dış dünyaya dair fikir edinmesini sağlayacak veri ve bilgileri de toplayabilmektedir. Bütün bu kazanımlar düşünüldüğünde oyun, bireye fiziksel alanda kendi yeterliliğini fark etme, farklı etkinliklere katılma, katıldığı etkinliklerden edindikleri ile boş vakitlerini değerlendirme fırsatı sunmaktadır (Orhan ve Yoncalık, 2016). Çünkü çocukların hareket etmeye gereksinimleri vardır ve oyun çocukların bu gereksinimlerini karşılamaktadır.

Psikomotor gelişim fiziksel açıdan büyüyen vücut ve gelişen beyinle beraber ortaya çıkan istemli hareketler olarak da açıklanabilir. Çocuk dünyaya geldiğinde tepki verme, dikkat, esneklik gibi yeteneklere sahiptir. Oyun sayesinde bu psikomotor yeteneklerini sağlıklı bir şekilde geliştirme imkânı bulur. Oyun sayesinde vücudunu

tanır ve dengeleme hareketlerini yapabilir, güçlenir; çevik, dinç, dinamik ve esnek olur. Çevresini tanır, görür ve olumlu bağ kurar (Ellialtıoğlu, 2005).

1.2.2. Oyunun Zihinsel Gelişim Üzerine Etkisi

Çocuklarda farklı ilgi ve yeteneklerin ortaya çıkması açısından oyun önemli bir rol oynayabilecek bir unsurdur. Oyun sayesinde çocuk öfke, rekabet isteği, kıskançlık gibi farklı duyguların farkına vararak bu duyguların üstesinden gelebilmeyi öğrenmekte rahat hareket edebilmektedir (Navdar, 2017).

Oyun çocuğun duygularını netleştirir, yeteneklerini ve becerilerini artırır. Oyun çocuklara başkalarına karşı saygı duymayı öğrettiği gibi kendine karşı saygıyı da öğretir. Oyun, çocuğun duyduklarını ve gördüklerini sınavarak denediği, öğrendiklerini pekiştirip yanlış davranışlarını düzelttiği bir ortamdır. Oyunu kazanmayı amaç edinen oyuncular, farklı seçenekleri deneyerek farklı çözüm yolları bulurlar. Bu sayede oyun pasifleri aktifleştirir, korkaklara cesaret verir (MEB, 2007).

Bilişsel gelişimin küçük çocuklarda çok hızlı olduğu, yaş ilerledikçe ise bu alandaki gelişimin de aynı oranda azaldığı görülmüştür (Turan, 2015). Zeng vd. (2017)'e göre bireylerin bilişsel gelişimi ile beyin yapıları arasında kuvvetli bir ilişki söz konusudur ve fiziksel aktivite de bu bilişsel işlev üzerinde oldukça olumlu bir etkiye sahiptir. Hareket ve düşünce gücü açısından çocuğun ilk gelişim dönemleri en güçlü dönemlerdir ve buna yönelik eğitim öğretim programlarında çocuğa pek çok yeni faaliyet ve deneyim kazandırma potansiyeli açısından önemlidir (Chomitz vd., 2009).

Çocuklar farklı problemlerle karşı karşıya kaldıklarında düşünme becerilerinin de geliştiği bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında oyun süresince çocukların karşılaştıkları farklı problemlere yönelik ürettikleri alternatif ve farklı çözümlerin de zihinsel gelişim üzerindeki olumlu etkisi de ortaya çıkmaktadır. Ayrıca çocukların oyun yoluyla öğrendikleri bilgilerde çok daha kalıcı olmaktadır (Özdenk, 2007).

Aile, arkadaş grubu gibi ortamlar ve bu ortamlarda gerçekleştirilen sosyal aktiviteler çocuğun oyun döneminde vereceği tepkileri ortaya koyabilmesi açısından sağladıkları rahatlık ile sağlıklı bir duygu gelişimi açısından çok önemli bir noktadadır. Çocuğun bu ortamlarda farkına varacağı farklı duygular duygusal gelişimini devam ettirmesini sağlamaktadır (Şimşek ve Topal, 2006).

1.2.3. Oyunun Sosyal ve Duygusal Gelişim Üzerine Etkisi

Sosyal gelişim Sami vd. (2015) tarafından “*bireylerin diğer bireylerle olumlu iletişim yakalamasını sağlayan, olumlu tepkilerinin daha fazla olmasına ön ayak olan ve olumsuz sonuçlar yaratacak davranış kalıplarından da uzak durmasına yarayan sosyal beceriler ya da öğrenilmiş uyumlanma davranışları*” olarak açıklanmaktadır.

Oyun, çocuğun sosyalleşmesindeki en önemli araçlardan biridir. Çocuklar oyun sayesinde sosyalleşir ve böylece toplumsal hayata adapte olmaya başlar (Başal, 2007). Çocuk kendi özelliklerine oyun sırasında arkadaşları sayesinde ulaşabilir. Çocuk oyun içerisinde, aile yaşantısı içindeki karakterinden daha gerçekçi özellikler sergilediğini fark edecektir. Kabiliyetlerinin farkına varıp, topluluğa hangi yönde fayda verdiğini görebilir. Bu sayede güçlü ve zayıf yönlerini fark eder, kabullenilme ya da ayrıştırılma gibi sosyal tecrübelerle yüz yüze gelebilir. Oyun sayesinde kazanılacak yetenek seviyesiyle çocuk gerçek sınırlarını tanıyacaktır (Sevinç, 2009).

Çocuğun oyunlar aracılığıyla elde ettiği kazanımlar toplum içerisinde kendine yer bulma gücünü ve sosyalleşme açısından kaçınılmaz olan içinde olduğu topluma uyumlu olma seviyesini yükseltir. Örneğin spor temelli oyunlarda yer alan çocuklar içinde buldukları gruplarla olumlu ilişkiler geliştirme şansı elde ederler (Proios vd., 2010).

Oyun aynı zamanda belirli kurallar kapsamında ortak hareket edilen bir takım çalışması olarak da değerlendirilebilir. Özellikle bu kurallara uymama sonucunda oyun dışında kalacağını bilen çocuklar kurallara uygun hareket etme yetisi kazanmaktadırlar. Benzer şekilde toplumunda belirli kuralara sahip olduğu düşünülürse o topluma ait pek çok temel kuralın oyun aracılığı ile erken yaşta çocuğa aktarılabilmesi de görülecektir. Böylelikle toplum düzenini bozmayan bireylerin yetiştirilmesi de mümkün olmaktadır (Hazar, 2000).

1.2.4. Oyunun Dil Gelişimi Üzerine Etkisi

Dil bireylerin birbirlerine düşüncelerini aktarmalarını sağlayan, bu düşüncelerini ifade etme yolunu açan önemli bir araçtır. Pek çok farklı bilişsel sürecin temelinde yer alan dil çocuğun hayatı anlaması ve anladıklarını anlatabilmesi açısından çok kritik bir öneme sahiptir (Şahin, 2017). Oyun çocuk açısından doğal bir öğrenme alanıdır. Oyun sırasında çocuk dili etkin kullanabildiği ölçüde kendini daha rahat ifade edebilmektedir (Egemen vd., 2004).

Oyun sırasında sesini kullanmayı öğrenen çocuk özellikle drama temelli oyunlar sayesinde kelime hafızasını ve kullandığı günlük kelime sayısını da geliştirme şansı yakalayabilmektedir (Ellialtıoğlu, 2005).

Gerçek hayattaki gibi oyun sırasında da çocuk öbür çocuklarla iletişimde bulunmak zorundadır. Çocuk oyunları çocuğun dil gelişiminde oldukça önemlidir. Özellikle sembolik oyunlar, evcilik oyunları ve diğer dramatik oyunlar çocuğun doğru tümceler kurmasını sağlayarak sesleri ve tonlamaları yerinde kullanma yeteneği kazandırır. Oyun aracılığıyla çocuğun sözcük dağarcığı artar, çocuk söyleneni daha hızlı bir şekilde kavrar ve kendini daha iyi ifade eder (MEB, 2007).

2. HAREKET

2.1. HAREKET TANIMI VE ÖNEMİ

Hareket, *“canlı varlıkların tek başına yapabildiği, cansız varlıkların ise canlı bir varlık tarafından dolaylı veya direkt etkileşimi ile meydana gelen eylem”* olarak tanımlanmaktadır. Hareket etkinlikleri, çocukların fiziksel ve motor yeterliliklerinin, algısal motor gelişimlerinin ve hareket becerilerinin, yani yer değiştirme, nesne kontrolü ve denge becerilerinin geliştirilmesini içeren etkinliklerdir (MEGEB, 2016). Bireyin doğduğu andan itibaren sergilemiş olduğu gelişim davranışının bir çeşidi olan hareket, birey var oldukça ve yaşadıkça yaşam boyu devam etmektedir.

Hareket insanın anne karnında henüz embriyo olarak var olan dönemden itibaren hayatına giren bir kavramdır. Bu dönemde başlayan istemsiz kıpırdanmalar zamanla artarak ve anlam kazanarak devam eder. Bunun yanı sıra insan hareketsiz olduğunu düşündüğu anlarda bile örneğin istemsiz olarak hareket eden kalp kası gibi farklı yapılarıyla aslında sürekli bir hareket halinin içindedir. Her tür fiziksel aktivite ve bazı zihinsel faaliyetler için bile birey bir hareket ihtiyacı içindedir (Koç, 2005; Özdenk, 2007).

İnsan vücudunun harekete uygun hatta hareket için yaratılmış bir mekanizma olduğunu söylemek mümkündür. Bu açıdan hareket insan yaşamı açısından doğal bir eylem olarak değerlendirilebilmektedir. Hareket sayesinde çocukların vücutlarını tanımaları ve doğru şekilde kullanmayı öğrenebilmeleri mümkün olmaktadır. Çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimlerinin önemli bir parçası olan hareket aynı zamanda çocuklarda sağlıklı bir bünyenin göstergesi olarak da değerlendirilmektedir (Muratlı, 2007; Kerkez, 2012).

Hareket bireylerin bilincinin gelişiminde önemli bir faktördür. Özellikle çocuğun benliğini dış çevreye ait gerçekliklerle ilişkilendirmesi hareket sayesinde mümkün olabilmektedir. Bir anlamda çocuk hareket ederek büyümektedir ve bu nedenle bedensel hareket gelişim açısından çocuk için besin alımı kadar büyük öneme sahiptir. Bu açıdan çocuğun ev, okul gibi farklı ortamlarda hareketsiz bırakılmasının önüne geçilerek koşma, tırmanma, zıplama gibi farklı hareketleri gerçekleştirebileceği bir ortamında sağlanması gerekmektedir (Robinson, 2011; Gallahue vd., 2013).

Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklarda hareketle ilgili dikkat edilmesi gereken bazı temel noktalar bulunmaktadır. Örneğin 4 yaşına kadar çocuklara zorlayıcı hareketler içeren faaliyetler yaptırılmamasına dikkat edilmeli ve faaliyetler arasında dinlenme zamanları mutlaka iyi ayarlanmalıdır. 5 yaşına gelmiş çocuklar artık bireysel aktivitelerin yanı sıra eşli gerçekleştirilen faaliyetler için de uyumlu bir hale gelmiştir. Bu yaşlardaki çocuklarla gerçekleştirilen oyun temelli faaliyetler oldukça faydalı olmaktadır (Kırıcı, 2008; Bee vd., 2009;). 6 yaşından itibaren ise çocuklarda farklı hareketleri birleştirme becerisi öne çıkmaya başlamaktadır. Koordinasyon becerileri geliştiği için bu yaştan itibaren çocuklara çeşitli takım oyunları ve yarışmaları temel alan faaliyetlerin yaptırılması faydalı olmaktadır (Mengütay, 2005).

Hareket kavramı gelişimin söz konusu olduğu her aşamada süreçlerin içinde yer alan bir unsurdur. Bu noktada gelişim ile karıştırılan ya da birlikte kullanılan büyüme, olgunlaşma gibi kavramların açıklanması önemlidir. Bu kavramlardan biri olan büyüme bireyin vücudunun boy, kilo ve hacminde görülen sayısal artış olarak ifade edilebilir. Büyüme kalıtsal ve çevresel pek çok değişimi de kapsamaktadır (Özer ve Özer, 2009; Gallahue vd., 2013). Her ne kadar büyüme denildiğinde sıklıkla boy, ağırlık ve hacim artışı akla geliyor olsa da büyüme iskelet sistemi, sinir sistemi, kasların ve dişlerin gelişimi gibi farklı alanlardaki sayısal artışı ifade eden bir kavramdır (Ülgen ve Fidan, 2003).

Gelişim kavramı ise en basit haliyle *“bireylerin zaman içerisinde farklı işlevler seviyesinde yaşadıkları değişimler”* olarak tanımlanabilmektedir. Gelişme aynı zamanda büyüme ve olgunlaşmanın etkisiyle oluşan sürekli ilerleme halidir. Bu nedenle olgunlaşma ve öğrenme süreçleri olmadan gelişimden bahsetmek mümkün olmamaktadır (Gallahue vd., 2013).

Gelişim “düzenli bir şekilde bireyin fonksiyonel değişmelerini” ifade etmektedir (Ülgen ve Fidan, 2003). Aşamalı olarak devam eden ve süreklilik gösteren bu değişim bireyin yüksek düzeyde becerileri gerçekleştirebilmesi için yeteneğinin ortaya çıkmasını ve gelişmesini içermektedir. Gelişim bazı dönemlerde yavaşlayabileceği gibi bazı dönemlerde de hızlanabilmekte ancak yaşam süresinde devamlılık göstermektedir. Örneğin doğumunda sadece refleksif tepkilere sahip olan bir bebeğin, tepkilere karşı gülümsemesi, uzatılan bir nesneyi tutmaya çalışması, oturması, uzanması veya emeklemesi ebeveynlerine geliştiğini gösteren ipuçlarıdır (Özer ve Özer, 2009).

Olgunlaşma “çocukların bireysel hızlarına bağlı olarak farklı gelişim dönemleri arasındaki geçiş sürecidir”. Bu açıdan olgunlaşma gelişimin sırasının belirlenmesi üzerinde etkili bir kavramdır. Fiziksel değişime büyük oranda etki ettiği için birçok psikomotor davranışın gerçekleştirilmesi olgunlaşmaya bağlıdır. Örnek olarak çocuklarda kemik ve kas yapısındaki olgunlaşma süreci gerçekleşmeden istenildiği kadar alıştırma yaptırılınsı çocuk yürüme veya koşma faaliyetini gerçekleştiremez (Senemoğlu, 2012).

Gelişim sadece büyüme ve olgunlaşma ile tamamlanabilecek bir süreç olarak değerlendirilmemelidir. Gelişimin tam olarak gerçekleşmesi için öğrenme süreçlerini de kapsamaktadır. Öğrenme en temel tanımıyla “bireylerin çevreleri ile gerçekleştirdikleri farkı seviyelerdeki etkileşimlerin sonucunda ortaya çıkan, kalıcı ve iz bırakan davranış değişiklikleridir”. Öğrenme için gerekli olan ön koşul davranışların kazanılmasını ifade eden hazır bulunuşluk, bireyde yaşın ilerlemesi ile beraber artan yeterlilikler sağlamanın yanı sıra öğrenme fırsatları tanındığında yeni ve karmaşık becerileri kazanmasında yardımcı olan unsurdur (Senemoğlu, 2012; Gallahue vd., 2013).

2.2. MOTOR YETİLERİN GELİŞİMİNE DAİR TEMEL KAVRAMLAR VE MOTOR GELİŞİM MODELİ

Motor yetilerin gelişimi hareketle ilişkilendirilebilen davranış alternatiflerinde yaşın artışı ile birlikte oluşan, süreklilik ve sıralı olma hali arz eden değişimlerdir. Motor yetilerin gelişiminin anne karnından başlayarak hayat boyu devam ettiğini ve harekete bağlı davranışları kapsadığını söylemek mümkündür (Haywood ve Getchell, 2019; Gökmen, 2005). Gallahue ve Ozmun (2006) motor yetilerin gelişimini “bireylerin genetik ve çevreye bağlı etmenlerin etkileşimi sonucunda yetilerinde ortaya çıkan ve bireylerin hayatları boyunca devam eden değişimler” olarak tanımlamaktadır.

Bir başka tanımda Bayhan ve Artan (2009) motor yetilerin gelişimini “*bedensel büyüme, kas ve sinir sistemlerinin gelişmesine dayalı bir temelde bireylerin kendi istemleri ile hareketlilik kazanması*” olarak açıklamaktadır. Motor yetilerin gelişimi her ne kadar yaşla ilişkili olsa da bu gelişim aynı zamanda çevresel faktörler, bireylerin yaşam tarzı, üst üste deneme yaparak yetileri geliştirebilme gibi farklı faktörlerle ilişkilendirilmektedir (Haywood ve Getchell, 2019).

Motor yetilerin gelişimi kapsamında incelenmesi gereken temel kavramlar arasında motor performans, motor öğrenme, motor hareket, motor kontrol ve motor davranış olarak yer almaktadır. Bu kavramlara ait temel tanımlar aşağıdaki gibidir:

- Motor Performans: “*Bireylerin belirli amaçları yerine getirmeye yönelik olarak gerçekleştirdiği hareketler bir bütün halinde motor görev*” olarak adlandırılmaktadır. “*Belirli bir motor görevi yerine getirebilme düzeyi*” ise motor performans kavramına karşılık gelmektedir (Özer ve Özer, 2009). Bireylerin motor performansları gözlemlenerek ölçülebilen unsurlardır.

- Motor Öğrenme: “*Bireyin yaşantısı ve uygulamaları sonucunda motor davranışların belirli bir ölçüde kalıcılık kazanmasına*” motor öğrenme denilmektedir. Bir harekete dair ortaya konulan performans bir öğrenme eylemi sonucunda meydana gelmişse bu durum motor öğrenme kapsamında değerlendirilebilir. Motor öğrenme motor performanstan farklı olarak kısa sürelerde gözlenemeyen bir kavramdır (Ballı, 2006).

- Motor Hareket: “*Bireyin beyninin duyu organları aracılığıyla gelen bilgileri alıp, yorumlayıp uygun hareket ve sinir sistemi yoluyla göndermesi sonucu ortaya çıkan, gözlenebilir hareketlerdir*” (Trawick, 2014).

- Motor Kontrol: Motor kontrol, birey hareketlerinin temelinde bulunan davranışsal, sinirsel ve fiziksel etkenlerin incelendiği ve araştırıldığı alanı kapsamaktadır (Coker, 2017).

Motor yetilerin gelişimi açısından üzerinde durulması gereken önemli noktalar arasında bireyin sürat, kuvvet, esneklik ve koordinasyon gibi unsurlar açısından gelişimidir. En genel haliyle bireyin bir noktadan diğerine en kısa sürede ulaşma yetisi olarak tanımlanabilecek bir kavram olan sürat aynı zamanda yapılan hareketlerin mümkün olduğu kadar hızlı gerçekleştirilmesine yönelik yetenek olarak da

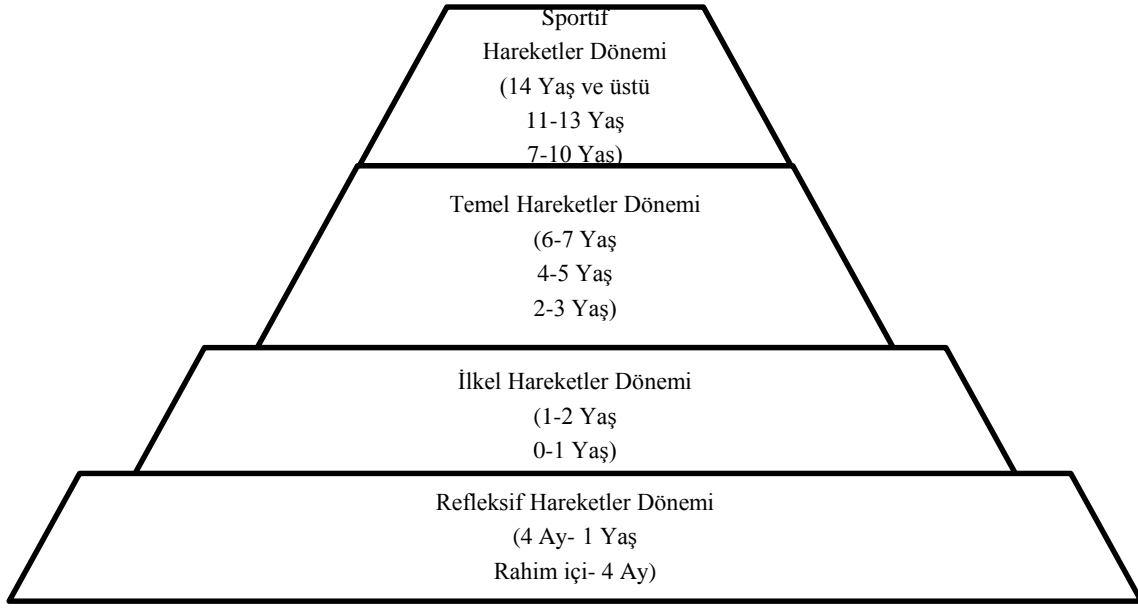
açıklanabilmektedir (Günay, vd., 2006). Çocuklarda sürat gelişimi erken yaşlarda üzerinde durulması gereken ve çok yönlü eğitim programları ile yüksek verim alınabilecek bir konudur. Araştırmalara göre çocukların 6-9 yaş aralığında sürat gelişiminde büyük sıçramalar görülmektedir (Watts vd., 2003).

Kuvvet bireylerin aktivitelerinde verimliliklerini belirleyen temel motor yeteneklerden biridir. Kuvvet kavramı “*bireylerin kas etkinlikleri aracılığı ile dış direnç unsurlarını yenmesi, bu dış direnç unsurlarına karşı koyarak çeşitli kütleleri hareket ettirmesi*” olarak tanımlanabilmektedir (Aktaş, 2010). Erkek çocuklarda 6-14 yaş arası kız çocuklarda ise 4-10 yaş arası kas ve iskelet kuvvetinin artışının en yüksek olduğu dönemlerdir. Bu yaş aralıklarında kas ve iskelet kuvvetini arttıracak oyun aktiviteleri uygulanabilmektedir (Kovar, 2004). Kuvvet gelişimine yönelik yüksek yüklemeler özellikle okul öncesi çağlarda çok önerilmeyen uygulamalardır. Fakat çocukların kemik ve kas gelişimleri açısından yoğun kuvvet çalışmalarından uzak durmak şartıyla düzenli spor faaliyetlerinde yer almaları gelişim süreçleri açısından önemlidir (Reyes, vd., 2003).

Esneklik “*eklemlerin tüm hareket aralıklarında hareket edebilmesi*” anlamına gelen ve sağlıkla doğrudan ilişkili bir kavramdır. Ayrıca özellikle çocukluk döneminde, bireylerin günlük yaşantılarında işlevsel bağımsızlığını sürdürebilmesini sağlayan esnekliğe yönelik gerekli eğitim faaliyetlerinin uygulanması çok önemlidir. Esneklik erkek ve kız çocukları için farklı yaş aralıklarına denk gelen dönemlerde büyük önem taşıyan bir başka unsurdur. Erkeklerde 4-8 yaş arası, kızlarda ise 4-13 yaş arasında mutlaka esnekliği korumak ve geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Özellikle bu yaş aralığında omurga esnekliğinin yüksek seviyede oluşu önemli bir başka noktadır (Reyes, vd., 2003; Haywood ve Getchell, 2019; Özlü, 2020).

Koordinasyon “*uygulanacak bir harekete katılan eklem, iskelet sistemi, kaslar, merkezi sinir sistemi gibi farklı yapıların doğru bir işbirliği içinde çalışabilme yetisi*” olarak tanımlanmaktadır (Sevim, 2002). Çocuklarda 7-9 yaşları arasında uyum yeteneğinde ve buna bağlı olarak koordinasyon performansında önemli bir artış söz konusu olmaktadır. Bu dönemlerde çocukların hareket ve koordinasyon becerilerinin gelişmesini sağlayacak çok yönlü eğitim programlarının uygulanması çok önemlidir. Hareket eğitim ve koordinasyon odaklı oyunlar bu açıdan ön plana çıkmaktadır (Kovar, 2004).

Şekil 1. Gallahue Motor Gelişim Dönemleri Piramidi



Kaynak: Özlü, 2020

Motor yetilerinin gelişim dönemlerine dair en bilinen yaklaşım Gallahue tarafından ortaya koyulmuş olan ve dört temel dönemden oluşan modeldir. Bu modele göre her gelişim dönemi bir önceki dönemin üzerine inşa edilerek ilerlemektedir (Koç, 2005). Motor yetilerin gelişim dönemleri bu modele göre aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır.

2.2.1. Refleksif Hareketler Dönemi

Bu dönem refleks temelli hareketlerin çok sık görüldüğü bebeklik dönemini içermektedir. Bu dönemde bebeklerin ortaya koyduğu bu hareketlerde temel amaç bebeğin çevreyi tanıyarak çevreye dair bilgi toplayabilmesidir. Bu refleks hareketlerinin azlığı ya da zayıflığı ilerideki dönemlere dair bazı sorunların işareti olarak değerlendirilebilir. Refleks hareketler vücudun çeşitli dış kaynaklı uyaran unsurlara verdiği istem dışı tepkileri içermektedir. Örneğin bir bebeğin ışığa, sese ya da dokunmaya verdiği her tür tepki bu hareketlere örnek olarak verilebilir (Şahin ve Özçelik, 2016).

Ana karnındaki bebeğin yaptığı ilk hareketler olan bu hareketler aynı zamanda bebeğin ilk motor tepkileridir ve bir anlamda bebeğin ilk bilgi kaynaklarıdır. Hamileliğin 18. haftasından itibaren görülmeye başlanan refleksif hareketler aşağı beynin kontrolündeki istemsiz davranışlardır. Yeni doğan bebekler bedenlerini çeşitli şekillerde hareket ettirmelerini sağlayan çeşitli tepkiler dizisi ile dünyaya gelmektedir (Deniz, 2012; Yıldırım, 2016).

Bebeklik dönemi ilerledikçe refleks olarak tanımlanan hareketlerin büyük kısmı ortadan kaybolmaktadır. İstemli kasların gelişmeye başlamasının doğal bir sonucu olarak gelişen bu durum sonucunda bebekler hareketleri üzerinde giderek daha fazla kontrol elde etmeye başlamaktadır. Bu dönemdeki refleksif hareket örnekleri arasında yakalama, adım atma gibi aktiviteler sayılabilir (Muratlı, 2013).

Refleksif hareketler dönemi aşağıdaki iki temel evrede incelenmektedir (Gallahue vd., 2013):

- **Bilgilerin Kodlanması:** Bebekliğin dördüncü ayına kadar olan bir döneme denk gelen bu süreçte beyin alt merkezleri motor korteksten daha fazla geliştiği için ilkel yaşamsal refleksler daha baskındır. Refleksler bebeğin hareket yolu ile bilgi toplayacağı, yiyecek arayacağı veya korunacağı temel araçlar olarak görev yapmaktadırlar.

- **Bilgilerin Çözülmesi:** Bebekliğin yaklaşık olarak dördüncü ayından itibaren başlayan bilgi çözme evresinde duyuşal motor aktiviteler yerini algısal motor yeteneğe bırakmaktadır. Bebeğin iskelet kaslarının istemli hareketleri geliştirmesi sadece uyarıcıya tepki olarak değil depolanmış bilgi ve duyuşal uyarımını da işlenmesini içermektedir.

2.2.2. İlkel Hareketler Dönemi

Bebeğin 24 aylık olana kadar geçirdiği süreci kapsayan bir dönemdir. Bu dönemde yapılan hareketler ilk istemli hareketler olarak da değerlendirilebilir. Bu hareketlerin belirli bir gelişim sırası olmakla beraber gelişim hızı bireye özgüdür. Emekleme, sürünme, yürüme, uzanma gibi hareketler bu döneme ait örneklerdir (Başaran, 2005).

Bu dönemde bebek denge açısından dik bir biçimde ayakta durabilme işlemini gerçekleştirebilir. Yerçekiminin çocuk üzerindeki etkisi bu dönemde en aza inmiştir. Bebeğin oturması, emeklemesi, ayakta durabilmesi gelişiminde olgunlaşmanın etkisini ortaya koymaktadır (Tüfekçioğlu, 2002). Emekleme ve yürüme becerisinin kazanılması çocuğun çevresini tanımasını sağlamaktadır. Çocuğun objelere dokunması, hareket ettirmesi, boyutlarının farkına varması kavram bilgisi bakımından önem taşımaktadır. Bu dönemde önce baş ve gövde, sonra kol ve bacaklar üzerinde kontrol sağlanmaktadır (Muratlı, 2013).

İlkel hareketler dönemi aşağıdaki iki temel evrede incelenmektedir (Gallahue vd, 2013):

- Reflekslerin ortadan kalkması: Doğumdan itibaren bir yaşına kadar devam eden bir dönemdir. Bu evredeki istemli hareketler amaçlı olmasına rağmen kontrolsüz ve kabadırlar. Örnek olarak bebek kendisine uzatılan bir şeyi yakalamak veya tutmak istediğinde kol, el, bilek ve tüm gövdeyi içine alan amaçlı ancak kaba bir hareket dizisiyle bu işlemi gerçekleştirebilmektedir.

- İlk kontrol: Bir ve iki yaş arasında devam eden bu evrede bebekler, zihinsel ve motor gelişimdeki hızlı değişimler sonucunda az bir zamana sahip olmalarına rağmen ilkel hareketler yeteneklerinde hızlı bir gelişim gözlenmektedir. İlk kontrol evresinde bebekler denge, yer değiştirme ve nesne kontrolü hareket becerilerinde uzmanlaşma göstermektedirler.

2.2.3. Temel Hareketler Dönemi

Okul öncesi dönemi de içeren 2-7 yaş arası döneme denk gelmektedir. Bu döneme has hareketler 2 yaşından itibaren her sağlıklı çocuğun gerçekleştirmesi beklenen hareketlerdir. Koşma, sıçrama, atlama, yakalama ve fırlatma gibi hareketler bu döneme örnek olarak verilebilir. Bu dönem 2-7 yaşlarında ortaya çıkan, spor aktivitelerine temel oluşturan koşma, atlama, zıplama, fırlatma gibi bebekliğin primitif hareketler evresinin uzantısıdır ve çocukların yeteneklerini keşfetme zamanı olarak tanımlanmaktadır (Gallahue ve Ozmun, 2006; Özer ve Özer, 2009).

Hayatın ikinci ve yedinci yılları arasındaki dönem temel becerilerin kazanıldığı dönemdir. Bu beceriler: denge, koşma, atlama, sıçrama, sekme, yakalama, fırlatma, topa ayakla vurma gibi hareketleri içermektedir. Okul öncesi dönem olarak adlandırılan dönemde kazanılan özellikler, oyun içerisinde geliştirilir ve yeni beceriler ortaya çıkar. Hareket yetenekleri bu dönemde önem kazanmaktadır (Muratlı, 2013; Yıldırım, 2016).

Temel hareketler dönemi aşağıdaki üç temel evrede incelenmektedir (Gallahue vd. 2013):

- Başlangıç: Başlangıç evresinde çocuk temel becerinin gerçekleştirilmesinde amaca yönelik ilk denemelerini yapmaktadır. Çocuk bedeninin hareket yeteneklerini algılama ve deneme aşamasında olduğu için hareketler sırasında beden çok abartılı veya kısıtlı bir biçimde kullanılmaktadır.

- Şekillenme: Bu evrede çocuğun bedeninde daha büyük motor kontrolü ve ritmik koordinasyonun sağlandığı görülmektedir.

- Ustalaşma: Bu evrede çocuğun temel hareket becerileri mekaniği abartı ve kısıtlamalardan arınmış, koordineli ve performansı kontrollü hale gelmektedir. 5-6 yaş yaş çocuklarının bu evre yeterliliklerine ulaşmış olması beklenmektedir.

2.2.4. Sportif Hareketler Dönemi

Bireyin 7 yaş sonrası kapsayan bir dönem olan bu dönemde temel motor yetileri bir amaçtan ziyade çeşitli yaratıcı ve üst düzey sportif becerilerin ortaya çıkmasına yönelik bir araç haline almaktadır (Kalkavan, 2008). Örneğin yakalama ve fırlatma gibi temel hareketlerin çeşitli alternatif oyunlarda bir araç olarak kullanılması sportif hareketler döneminin kapsamına girmektedir. Çocuğun zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimi bu dönemde etkilenir. Tepki zamanı, hareket hızı, beden yapısı, boy, vücut ağırlığı, alışkanlıklar, arkadaş etkisi bu dönemde önemlidir (Deniz, 2012).

Sporla ilişkili hareketler dönemi genellikle 14 yaşında başlar, yetişkinlik boyunca devam eder ve motor gelişim sürecinin doruk noktası olarak kabul edilir. Bireyin katıldığı etkinlikleri sınırladığı bir evredir. Bir önceki evrede şekillenen ilgiler, yetenekler ve seçimler bu evrede daha da sınırlandırılır. Tesis, maddi olanaklar, malzeme, zaman vb. olanaklar etkinliklere katılımı etkileyen en önemli faktörlerdir. Etkinliklere katılım düzeyi, bireyin yeteneklerine, olanaklarına, fiziksel özelliklerine ve motivasyonuna bağlıdır (Eynur, 2013).

Temel hareketler dönemi aşağıdaki üç temel evrede incelenmektedir (Gallahue, vd., 2013):

- Geçiş: Bu dönemde 7-8 yaş civarında gözlemlenen spora ilişkin hareketler döneminin geçiş evresinde çocuklar spor ev eğlence ortamlarında ihtiyaç duydukları özelleşmiş becerileri temel hareket becerilerini birleştirerek kullanırlar. Bu evrenin yaygın olarak gözlenebilen becerileri; bir ip üzerinde yürüyebilme, ip atlama, topa ayakla vurmak olarak söylenebilir.

- Uygulama: Spor becerilerini uygulama evresi çocuğun fiziksel kapasitesinin ve sınırlılıklarının farkına varmaya başladığı 11-13 yaş arası kapsayan evredir.

- Yaşam Süresince Uygulama: 14 yaş ile başlayıp ömür boyu devam eden bu süreçte birey müsabakaya yönelik rekreatif amaçlı veya günlük yaşam etkinliklerini

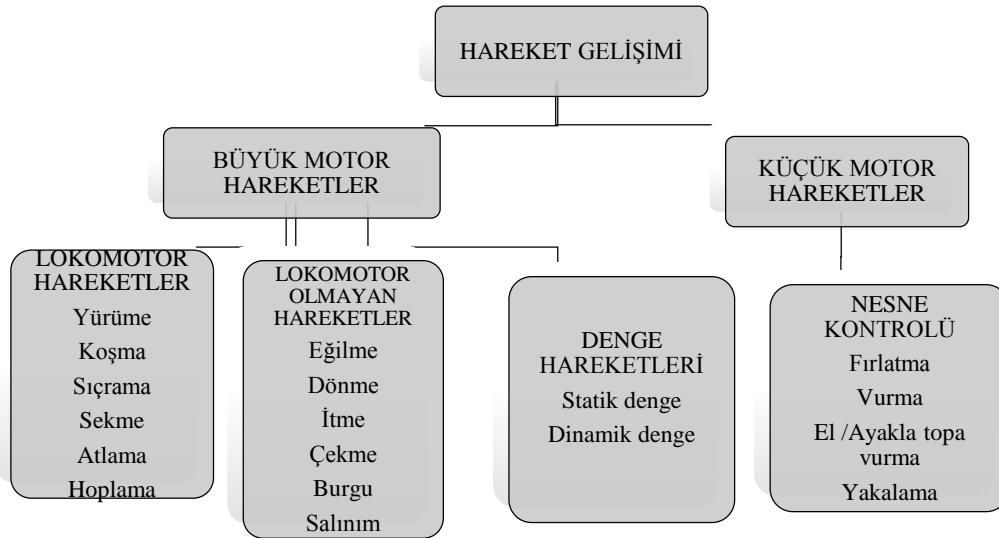
kısıtlayarak spor alanında antrenman performansının en üst düzeye çıkmasını amaçlar. Bu amaç doğrultusunda psikolojik hazırlık, taktik hazırlık ve fiziksel uygunluk konularına önem verir.

2.3. MOTOR YETİLERİN GELİŞİM AŞAMALARI

Bireylerde hareket gelişim alanlarının belirlenmesinde kas gruplarının özellikleri önemlidir. Bu açıdan bebeklikten yetişkinliğe giden süreçte geliştirilmesi gereken iki ana hareket kategorisinden bahsetmek mümkündür (Özer ve Özer, 2009):

- Kaba motor becerileri
- İnce motor becerileri

Şekil 2: Hareket Gelişim Alanları



Kaynak: Özer ve Özer, 2009

Çocuklarda bilinçli bir şekilde hareket etmeye yönelik yetiler ortaya çıkıp kontrol altına alındıkça hareket yelpazesi de gelişir. Daha basit yapıları temel hareketler yeni hareket becerilerini oluşturmak üzere bir araya gelmeye başlarlar. Bu anlamda özel bazı becerilerin gelişimi açısından kritik bazı dönemlerden bahsetmek mümkündür. Bu dönemler çocuğun beden olarak yeterli olgunluğa eriştiği, ihtiyaç duyulan becerilerin büyük kısmını edindiği ve zihin açısından hazır olduğu anlarda ortaya çıkmaktadır (Erenci, vd., 2005).

2.3.1. Kaba Motor Becerileri

Kaba motor becerilerinin kapsamında emekleme, ayakta durma, yürüme, koşma gibi hareketler ve bu hareketlerin kontrolü yer almaktadır (Sarı, 2005). Bu hareketler çocukların yaş grupları açısından şöyle değerlendirilmektedir (Bayhan ve Artan, 2005):

- 0-1 yaş arası bebeklerde kaba motor becerilerinin gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde yapılan kollar üzerinde boynu kaldırmak gibi hareketler sonraki dönemlerde gerçekleşecek olan oturma gibi hareketlerin öncülüdür.

- 1-2 yaş döneminde çocuklar bağımsız olarak oturma, yürüme gibi hareketleri gerçekleştirebilmeye başlamaktadır.

- 2 yaşını geçen çocuklar özellikle bacaklarının kullanımını ve koordinasyonunu daha başarılı şekilde sağlayabildikleri için kolları ve bacaklarını kullanarak yeni hareketleri çok daha rahat denemeye başlamaktadır. Bunun sonucunda özellikle bir yere tutunarak sallanma hareketi yapma, top ile atma tutma hareketleri gibi eylemleri de daha sık yapabilir hale gelmektedirler.

- 4-5 yaş aralığındaki çocuklar ise yükselen atma-tutma becerilerinin bir sonucu olarak bu kapsamdaki hareketleri dahada rahat yapmaktadırlar.

- 5-6 yaş aralığına gelindiğinde ise çok daha yüksek beceri seviyesi gerektiren atlama, tırmanma, takla atma gibi hareketler daha kolaylıkla yapılmaktadır.

Kaba motor becerilerini lokomotor hareketler, lokomotor olmayan hareketler ve denge hareketleri olmak üzere 3 temel grupta ele almak mümkündür (Sarı, 2005).

- Lokomotor Hareketler: Bu hareketlerin temelinde vücudu bir alandan diğerine hareket ettirerek yer değiştirmesini sağlamak yer almaktadır. Emekleme, yürüme, atlama gibi hareketler ilerleyen zamanda farklı kombinasyonlar halinde birleştirilerek yeni hareketlerin üretilmesinide sağlayabilmektedir. Bu hareket grubu yardımıyla çocuk hareket etmesinin bir sonucu olarak kendisini çevresinden ayırt etmeye de başlamaktadır. Ayrıca nesnelerin arasında gerçekleştirilen hareketler yardımıyla mesafe ve konum kavramları da çocukta yer etmeye başlamaktadır (Özer ve Özer, 2009).

- Lokomotor Olmayan Hareketler: Özellikle 1-2 yaş aralığında ortaya çıkan dik bir şekilde ayakta durabilme, eğilme, itme, çekme gibi herhangi bir yer değiştirme içermeden gerçekleştirilen hareketler bu hareket grubunun beceri kapsamında yer almaktadır (Özer ve Özer, 2009).

• Denge Hareketleri: Belirli bir bölge dahilinde belirli bir hareketi devam ettirmek olarak ifade edilebilecek denge hareketleri aynı yerde belirli bir vücut durumunun korunmasıdır. Bütün hareket türleri için önemli bir unsur olan denge bir nesneye ayakla vurma, emekleme gibi eylemler açısından kritik bir faktördür (Özer ve Özer, 2009). Gökmen vd. (1995) denge hareketlerini statik ve dinamik olmak üzere 2 temel grup kapsamında ele almıştır. Ağırlık merkezinin sabit kaldığı hareketler statik denge hareketleri olarak, ağırlık merkezinin yapılmakta olan harekete göre yer değiştirdiği hareketler ise dinamik denge hareketleri olarak değerlendirilmektedir.

2.3.2. İnce Motor Becerileri

El ve ayak kullanımı ile çeşitli nesnelere kontrol edilmesine yönelik hareketleri içeren ince motor becerileri arasında kavrama, tutma, vurma, sıçrama gibi hareketler sayılabilmektedir. Başlangıç aşaması belirli bir nesnenin avuç içi yardımıyla kaba bir şekilde tutulmasından ibaret olan bu beceriler yaş ilerledikçe fırlatma, yakalama, yazma ve çeşitli aletlerin kullanılmasına doğru bir değişim geçirmektedir (Sarı, 2005). Özellikle farklı nesnelere temas eden çocuğun o nesne ile ilgili ağırlık, mesafe, izlediği yol vb. detaylar hakkında tahminlerde bulunmaya başlaması ve bu tahminlerinin doğruluk seviyesini her temasta yeniden kontrol edebilmesi çocuğun bu anlamdaki gelişimi açısından çok önemlidir (Gökmen, vd., 1995). Farklı yaş dönemlerinde çocukların farklı hareket gelişim evrelerine dair kazandığı hareket becerileri aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 1. Farklı Yaş Dönemlerinde Kazanılan Hareket Becerileri

YAŞ DÖNEMİ	KABA MOTOR BECERİLERİ	İNCE MOTOR BECERİLERİ
3-4 Yaş	<ul style="list-style-type: none"> • Belirli bir yükseklikten atlama • Hareket eden nesneye tekme atma • Parmak ucunda yürüme • Sallanma • Takla atma • Merdiven çıkma 	<ul style="list-style-type: none"> • Üç parçadan oluşan yap-boz yapma • Makas kullanarak kesme • Belirli bir hat üzerinden makas ile kesme
4-5 Yaş	<ul style="list-style-type: none"> • Tek ayak üzerinde durabilme • Farklı yönlere koşma • Dengede yürüme • İki ayak üzerinde sıçrama • İp atlama • Geriye sıçrama • Sıçrayan topu yakalama 	<ul style="list-style-type: none"> • Ev, ağaç, insan gibi nesnelere resmetme • Makas kullanarak basit şekilleri kesme • Farklı şekilleri yapıştırma
5-6 Yaş	<ul style="list-style-type: none"> • Dengeli bir şekilde ileri, geri ve yanlara doğru yürüme • Topa yön vererek sıçratma • Bir nesne ile topa vurma • İki tekerlekli bisiklet kullanma • Tek ayak üzerinde daha uzun süre durma 	<ul style="list-style-type: none"> • Kalem tutma • Büyük harf çizimi • Resmi taşımadan boyama • Koşarken ya da yürürken yerden bir nesne alma • Resim kesme • Kalemtraş vb. aletlerin kullanımı

Kaynak: Özer ve Özer, 2009

2.4. HAREKET EĞİTİMİNİN GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ

Hareket eğitimi özellikle motor gelişimin artırılmasına yönelik olarak planlanmış etkinlikler bütünü olarak değerlendirilebilmektedir. Planlanan bu etkinlikler sayesinde çocukların sosyal, fiziksel, duygusal çeşitli beceriler kazanması ve çevreleri ile daha uyumlu hale gelmeleri mümkün olabilmektedir (Karacan vd., 2003). Özer ve Özer (2009) hareket eğitimini hareketlerin keşfi ve yeni hareketlerin üretilmesi açısından ele almaktadır. Bu açıdan hareket eğitiminin çocuklara duygusal ve sosyal pek çok kazanım sağlayacağını bunun yanı sıra çocuğun elde edeceği deneyimler yoluyla yaratıcılığının da tetikleneceğini belirtmektedir.

Hareket eğitimi temel olarak paylaşım, etkin düşünme ve uygun hareket tepkilerinin kazandırılması gibi alanlara odaklanan bir eğitim programı olarak da nitelenebilir. Hareket eğitiminde amaç çocukların içinde bulunduğu fiziksel çevre ile uyumlu olacak şekilde beden farkındalığı, alan farkındalığı ve esneklik, sürat, koordinasyon, denge, kuvvet becerileri geliştirmektir.

Muratlı (2007) çocuklara yönelik hareket eğitimi etkinliklerinin planlanmasında iki temel ilkenin mutlaka göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Öncelikle çocuklar hiçbir zaman küçük yetişkinler olarak değerlendirilmemelidir. Çocukların özellikle fiziksel gelişimleri ile bilişsel ya da duygusal gelişimleri çoğu zaman eşgüdümlü ilerlememektedir. Bu nedenle çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınarak planlanan ve öğretilen oyunlar çocuklarda öğrenme hızını arttırmaktadır. Bunun yanı sıra hareket eğitiminin planlanmasında çocukların bir gün yetişkin olacakları da unutulmamalıdır. Bütün çocukların farklı oyunları, temel motor becerilerini, öğrenme şekillerini uygulamaya dökabilmeleri için uygun olanaklara gereksinimleri bulunmaktadır.

Çocuklara hareket eğitimi için olanaklar sunulduğunda görülen olumlu değişimler aşağıda sunulmuştur (Çamlıyer, 2018):

- Doğru planlanmış bir hareket eğitimi ile çocuğun beden yapısı ve iskelet sistemi gelişir.
- Bu eğitim yardımıyla mutlu bir çocuk yetiştirmek mümkündür.
- Çocuğun bireysel sorumluluğu gelişir.
- Çocuk kurallara uygun özellikte oyun becerileri geliştirir.

- Çocuğun iletişim kurma yetisi olumlu etkilenir.
- Çocukta kendine değer verme duygusu ortaya çıkar ve gelişir.
- Hareket eğitimi verilen çocuk duygusal yönden çok daha güçlü bir özelliğe bürünür.
- Akademik anlamda çocuğun başarısı olumlu etkilenebilir.
- Hareket eğitimi alan çocuğun kendi kapasitesini keşfetmesi mümkün hale gelir.
- Çocukta sorumluluk duygusu gelişir.
- Özsaygı ve başkalarına saygı duyma davranışı gelişir.

Tüm bu olumlu etkilerin yanı sıra çocuklar hareket aracılığıyla kendilerini ifade edebilme şansı elde etmektedir. Hareket ve hareket eğitiminin en temel olumlu etkilerinden biri çocukların kendilerini ifade edebilme yetilerini geliştirmesidir.

2.4.1. Hareket Eğitiminin Fiziksel Gelişimi Üzerine Etkisi

Farklı durumlarda fiziksel gelişimi durumunun ölçümü için farklı özellikte ve içerikte planlanmış pek çok farklı test bulunmaktadır. Bu anlamda ölçülebilecek unsurlar arasında beden vücut genişliği oranı, vücut yağ oranı, boy, kilo oranlarının belirlenmesi gibi detaylar sayılabilmektedir (Zorba vd., 2000).

Fiziksel gelişim açısından ele alınabilecek bir başka yaklaşım olan motor sağlık unsurları arasında ise kuvvet, güç, çeviklik, esneklik, dayanıklılık, denge gibi bileşenler öne çıkmaktadır (Günay ve Cicioğlu, 2001). Bu anlamda hareket eğitiminin bireylerin fiziksel gelişimine yönelik en temel etkisi bireylerin sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmasına yardımcı olarak olumlu bir fiziksel gelişim durumuna erişebilmelerini sağlamaktır.

Hareket eğitimi vücudun organları ile sistemleri arasındaki koordinasyonu arttırmakta ve motor becerilerin uygulanmasında, fiziksel gelişim üzerinde pek çok olumlu etki yaratmaktadır (Tüfekçioğlu, 2002). Sınırlı bir sürede çeşitli engeller arasında koşmayı temel alan oyunlar, bir denge aleti üzerinde ya da yere çizilmiş belirgin bir hat üzerinde hareket etmeye yönelik oyunlar hareket ve fiziksel gelişim arasındaki ilişkinin belirginleşmesi açısından verilecek örnekler arasında yer almaktadır.

2.4.2. Hareket Eğitiminin Sosyal ve Duygusal Gelişim Üzerine Etkisi

Sosyal gelişim, çocukların ailesiyle, akranlarıyla ve çevresindekilerle ilişkilerini ve bu ilişkilerinde sorumluluk alma, onaylama, paylaşım ve öz denetim gibi becerilerin kazanımını içeren bir süreçtir. Aynı zamanda, sosyal gelişim çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olarak sorumluluklarını yerine getirme, akranlarıyla ve diğer insanlarla gerekli ilişkiyi kurabilme, toplumun kurallarına uygun davranmayı içermektedir (Venetsou ve Kambas, 2004).

Hareket eğitimi ile çocuk, arkadaşları ile oyun oynayarak iletişime geçer ve arkadaşları ile elde ettiği çevresel etkenler sosyal gelişimi için çok önemlidir. Çocuk sosyal becerilerini geliştirdikçe hareket eğitiminden de o kadar çok verim almış olacaktır. Hareket becerileri ile sosyalleşen çocuğun öğrenmesi çok daha kolay olmaktadır. Hareket eğitimi, hem bilişsel hem de motor beceri gelişimi için önemli olduğu kadar çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir etken olabilir (Wang, 2004).

Hareket eğitimi kapsamında yer alan faaliyetler ve aktivitelerin kapsamı gerek bireysel gerekse de grup olarak gerçekleştirilen pek çok farklı çalışmayı içermektedir. Çocukların ya da öğrencilerin bu aktivitelerden birine katılma şansını bulmasının sonucunda kendilerini ifade etme, kendi kendini anlatma adına önemli faydalar elde edeceği görülmektedir. Bu aktiviteler sayesinde bireyin benliğini tatmin etme, kendini anlama ve ifade etme gibi duygusal unsurlarla ilgili gelişimi de mümkün olabilmektedir (DadkhaH ve Farahbod, 2004).

Ayrıca spor altyapılı faaliyetlerde yer bulmak aynı zamanda bir çok duygusal ihtiyacın, hatta öfke, kızgınlık gibi çeşitli duyguların dışa vurulması açısından da önemlidir. Belirli bir amaca ulaşabilmek için motive olma, meydan okuma ya da kendini ispatlama gibi duygulara yönelik eylemler de duygusal gelişim açısından öne çıkmaktadır (Wang, 2004).

2.4.3. Hareket Eğitiminin Zihinsel Gelişim Üzerine Etkisi

Hareket eğitimi kapsamında gerçekleştirilen aktiviteler ile çocukların mesafe, hız, ağırlık, güç ve şekil gibi unsurlara yönelik karar verme yetileri geliştirilerek zihinsel gelişimleri üzerinde de olumlu etki yaratılması mümkün olmaktadır. Hareket eğitimi aktivitelerinin sosyal etkileri, öğrencilerin diğer insanlarla olan etkileşimlerini kolaylaştırmaktadır (Kerkez, 2012).

Fiziksel güç ve dayanıklılık seviyesi daha yüksek olan öğrencilerin, aynı zamanda daha çok tahammül gücünde sahip olacakları düşünülmektedir. Bu durum bazen akademik başarı için de geçerlidir. Motor becerileri iyi olan öğrenciler, genellikle akademik başarı için gerekli olan iyi bir özsaygıya da sahiptirler. Hareket eğitimi sırasıyla önce olumlu bir özsaygının gelişimini sonra da akademik başarıyı artırarak, kişinin sosyal gelişimine katkıda bulunabilir (Venetsou ve Kambas, 2004).

3. İLKÖĞRETİM 1-4.SINIFTA BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ

Yapısal olarak insan vücudunun hareket etmek üzere yaratıldığını söylemek mümkündür. Bu açıdan hareket bireylerin yaşamında doğal bir eylem olarak değerlendirilmelidir. Bu doğal eylem çocuklar için vücutlarını tanıyarak onu uygun şekilde kullanabilmeleri, fiziksel yetilerini yaratıcı faaliyetlerde kullanabilmeleri açısından çok önemli bir araçtır (Muratlı, 2007).

Bunun yanı sıra hareket çocukların gerek fiziksel gereksede duygusal ve zihinsel gelişimlerinde çok önemli bir yere sahiptir. Hareket sayesinde çocukların çevreyle etkileşimde bulunmaları ve öğrenme süreçlerini çabuklaştırmaları mümkün hale gelmektedir. Bu nedenle içinde harekete dair unsurları da barındıran, oyun temelli yaklaşımların okul öncesi ve okul dönemindeki her yaşta çocuk için etkin olarak kullanılması toplumun bireylerinin sağlıklı nesiller halinde yetişmeleri için çok önemlidir (Kerkez, 2012).

Çocukları anlamak, onlarla etkin ve verimli bir şekilde iletişim kurabilmek adına kullanılan yöntemler arasında en etkin ve verimli olanın, en sıklıkla tercih edilenin oyun olduğu söylenebilir. Tüm araştırmaların oyunun çocuğun gelişiminde çok kritik bir rolü olduğunda birleştiği görülmektedir (Kadim, 2012). Buna yönelik olarak uygulanmış eğitim programları içerisinde yer alan beden eğitimi okul içi ve okul dışında çocukların hareket ihtiyacını karşılayarak kendilerini geliştirmelerini amaçlayan bir eğitim programı olarak düşünülebilir.

Beden Eğitimi olarak okutulan bu ders Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi olarak 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 1, 2 ve 3. sınıflarda haftalık 5 saat, 4. sınıflarda haftalık 2 saat olarak programda yerini almıştır. Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi, oyun ve spor yoluyla öğrenme temelli bir derstir ve ortaokullarda uygulanan dersle hem içerik hem de alanda oluşturduğu algı bakımından bütünlük arz etmektedir. Bu nedenle Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinin adı Talim ve Terbiye Kurulu

Başkanlığının 12.09.2018 tarihli ve 123 sayılı Kararıyla “Beden Eğitimi ve Oyun” olarak değiştirilmiştir (MEB, 2018).

3.1. BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ YAPISI

Beden Eğitimi ve Oyun dersi çocukların oyun oynama ve fiziksel pek çok aktiviteyi gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu süre içerisinde çocukların oyun oynarken bedensel, zihinsel, duygusal, kişisel, sosyal yönden gelişimini destekleyen eğitim süreçlerini içinde barındırır. Eğitim süreci planlanırken çocukların içinde bulunduğu yaş aralığı ve yaşadığı yörenin beklentilerine dikkat edilerek planlama yapılır. Bu planlama göz önüne alınarak Beden Eğitimi ve Oyun dersi “Hareket Yetkinliği” ve “Aktif ve Sağlıklı Hayat” olarak iki öğrenme ve gelişim alanı üzerine kurulmuştur. Dokuz adet öğrenme çıktısı, iki öğrenme alanının destekleyicisidir. Sınıf seviyeleri dikkate alınarak hazırlanan kazanımlar, sarmallık ilkesi ve programın çıktıları hedef alınarak oluşturulmuştur (MEB, 2018). Programın öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarına dair bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrenme Alanları ve Sınıflara Göre Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	ALT ÖĞRENME ALANI	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	4.SINIF
1.Hareket Yetkinliği	Hareket becerileri	5	9	8	5
	Hareket kavramları ve ilkeleri	4	3	1	3
	Hareket Stratejileri ve Taktikleri	2	1	2	2
	Düzenli fiziksel etkinlik	2	2	2	2
1. Aktif ve Sağlıklı Hayat	Fiziksel etkinlik kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri	8	10	13	9
	Kültürel birikimler ve değerler	3	3	3	4
Toplam		24	28	29	25

Kaynak: MEB, 2018

Programın yapısal olarak temelini programın amaçlarına yönelik öğretmen ve çocuklara yol gösterici özelliğindeki “Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK)” oluşturmaktadır. Tablo2’de her öğrenme alanı ve alt öğrenme alanında sınıf başına düşen FEK sayıları görülmektedir. Bu FEK’nın her biri ayrı bir kazanımı ifade etmektedir. Örneğin Hareket Yetkinliği Öğrenme Alanına ait Hareket Becerileri alt öğrenme alanında birinci sınıf öğrencilerine yönelik farklı kazanımları ifade eden beş adet FEK bulunmaktadır. Bu kazanımlar sırasıyla “yer değiştirme hareketlerini yapma, dengeleme hareketlerini yapma, nesne kontrolünü gerektiren hareketleri yapma, iki ya da daha fazla hareket becerisini kapsayan basit kurallı oyunları oynama ve ritim ile müzik eşliğinde hareket etme” şeklindedir. Tablo2’de yer alan bilgilere göre 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf çocukları için sırasıyla toplam 24, 28, 29 ve 25 adet farklı kazanımdan bahsetmek mümkündür.

Beden Eğitimi ve Oyun dersi öğretim programının genel amaçları şöyle sıralanabilir (MEB, 2018):

- Okul öncesi kurumlarda eğitimini tamamlayan çocukların bireysel gelişimleri de dikkate alınarak bedensel, zihinsel ve duygusal açıdan sağlıklı gelişmelerine destek vermek.
- Gelişim düzeyleri dikkate alınarak ilkokul eğitimini tamamlayan çocukların ahlaki çerçeve ve kendi farkındalık düzeyine uygun, öz disiplin ve özgüven sahibi, günlük yaşamında ihtiyacı olan temel becerileri kazanan ve kazandığı bu becerileri hayatta etkili biçimde kullanarak sağlıklı birer birey olarak yetişmelerini sağlamak.
- Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin ilkokul eğitimi sırasında sahip oldukları yetkinlikleri geliştirerek milli ve manevi değerleri içselleştiren, sorumluluk sahibi ve haklarının farkında olan temel becerileri edinmiş bireyler olarak yetişmelerini sağlamak.
- Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokul ve ortaokul süresince edinmiş oldukları becerileri geliştirerek, milli ve manevi değerleri hayata aktarabilen, üretici, ülke ekonomisine ve ülkenin refahına katkı sağlayan, ilgi, yetenekleri göz önüne alınarak bir meslek grubuna, yükseköğretim kurumuna ve hayata hazır bireyler olarak yetişmelerini sağlamak.

3.2. BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖZEL AMAÇLARI

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi ile çocukların hayatlarının kalan bölümlerinde ihtiyaç duyacakları hareketler, sağlıklı yaşam becerileri ve hayat değerleri açısından geliştirilerek içinde buldukları eğitim kurumunun ardından gelecek eğitim aşamasına hazır hale getirilmeleri amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra bu öğretim programına dair ilgili dersi tamamlamış bir çocuktan ulaşması beklenen özel amaçlar ise şunlardır (MEB, 2018):

- Beden Eğitimi ve Oyun dersinde temel olan hareketleri, kuralları basit etkinliklerde öz güvenli bir biçimde kullanır.
- Hareket becerilerini içinde barındıran kavramları bilir ve bunları kullanır.
- Oyuna ait taktikleri kullanır.
- Beden Eğitimi ve Oyun kavramları ile dersin ilkelerini açıklar ve bu kavramları sağlıklı olmak, fiziksel uygunluğunu geliştirmek için kullanır.
- Beden Eğitimi ve Oyun dersi etkinliklerine fiziksel uygunluğunu geliştirmek ve sağlıklı olmak için düzenli bir şekilde istekli olarak katılır.

Kültürel değerlere ilişkin Beden Eğitimi ve Oyun dersinde şu amaçlara ulaşır:

- Kendi kültürünün ve diğer kültürlerin sahip olduğu geleneksel oyun ve dansları bilir.
- Kutlama, tören ve bayram etkinliklerine istekli şekilde katılır.
- Beden Eğitimi ve Oyun dersinde kendini tanır, kendine güvenir ve zamanı etkili bir biçimde yönetir.
- Beden Eğitimi ve Oyun dersinde arkadaşları ile iş birliği yapar, iletişimini güçlendirir, adil bir şekilde oyun oynar, liderlik, duyarlılık ve saygı bakımından kendini geliştirir.

4. COVID 19 SÜRECİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ ÜZERİNE ETKİLERİ

Çin'de ilk ortaya çıktığı dönemden itibaren bireylerin yaşamını olumsuz şekilde etkileyen COVID-19 pandemisinin yayılımının kontrol altına alınabilmesi için dünyada

yaklaşık 143 ülke eğitim kurumlarını geçici olarak kapatma kararı almıştır (UNESCO, 2020). Bu ülkelerdeki eğitim kurumları öğrencilerin öğrenim sürekliliklerinin sağlanması adına çeşitli teknolojilerin kullanımıyla uzaktan eğitim süreçlerine başlamışlardır. Türkiye de bu ülkelerden biridir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020), öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimi sağlamak amacı ile tasarlanmış olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığı ile öğretimi uzaktan sürdürme yoluna gitmiş ve bu kapsamda 7.783.213 öğrenci ve 1.030.516 öğretmen EBA'yı aktif olarak kullanmış, canlı sınıf uygulamalarında da 5.954.174 canlı ders yapılmıştır. (Özcan ve Saraç, 2020).

Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenler farklı zaman ve farklı mekanlarda (asenكرون) olacak şekilde ilkokul, ortaokul ve lisede öğrenim gören 1. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm sınıf düzeyindeki öğrencilere, günde 1 saat EBA TV'den eğitim dersleri vermektedir. Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, İngilizce gibi derslerden 2 tanesi her gün 20'şer dakikalık ders 10'ar dakikalık tenefüs olacak şekilde günde 2 ders saati verilmektedir. Tenefüs aralarında masal anlatma, tasarım yapma, spor egzersizleri gibi öğrencileri eğlendirici faaliyetler verilmektedir (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020).

Öğrenciler beden eğitimi ve spor dersleri veya ders dışı spor etkinlikleri yoluyla fiziksel aktivite gerçekleştirebilirler. Fiziksel aktivitenin birçok psikolojik ve sosyolojik faydası vardır (Valois vd., 2004; Zullig ve White, 2011). Ancak covid 19 salgını tüm insanlarda fiziksel aktiviteyi kısıtlamış, birçok ülkede hem kapalı hem de açık spor alanları kapatılmıştır. İzolasyon döneminde çocukların ve gençlerin beden eğitimi ve spor dersleri ile spor aktivitelerini etkin bir şekilde yapma imkanları azalmıştır. Beden eğitimi derslerinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilebileceğini gösteren çalışmalar olmasına rağmen (Silva vd., 2019), fiziksel aktivitelerin çevrimiçi olarak etkili bir şekilde öğretilmesinde ve değerlendirilmesinde doğal zorluklar göz önüne alındığında, beden eğitimi ve spor derslerinin sıkıntılı geçmesi oldukça olasıdır (Goad vd., 2019; Ivanov ve Tzankova, 2020). Çünkü beden eğitimi ve oyun temelli dersler yapıları gereği grup aktivitelerini içermesi, top, jimnastik minderi vb. araç gereç kullanımına açık olmaları gibi özellikleri nedeniyle açık alan ve malzemeye dair uygun koşulları gerektiren, dinamik özellikteki derslerdir (Güven, 2021). Ancak Covid 19 pandemisinden en çok etkilenen derslerden birisi beden eğitimi ve oyun etkinlikleri dersidir. Birçok öğrenci fiziksel egzersizi sadece okullarda beden eğitimi derslerinde görmektedir (Founaud ve González-Audicana, 2020). Özellikle covid sürecinde diğer

dersler müfredatın büyük ölçüde uzaktan eğitimle yapılmasına izin verirken, beden eğitimi ve spor derslerinin uygulanmasında bazı zorluklar yaşanmakta ve bu nedenle akademik derslerin beden eğitimi ve oyun etkinliği dersi yerine tercih edildiği görülmektedir. Güven'e göre bu açıdan bakıldığında bu derslerin bilgisayar ortamında yapılması ders veriminin düşmesi ve derse katılım eksikliği gibi sorunlar yaratması olasıdır (Güven, 2021). Akalın ve Gümüş (2020) yaptıkları çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimde beden eğitimi ve spor derslerine katılımlarının çok düşük olduğunu belirtmişlerdir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin uzaktan eğitimde derslerini nasıl yürüttükleri, hangi etkinliklere yer verdikleri, dersi teorik mi yoksa uygulamalı mı yaptıkları, öğrencilerin ve velilerin uzaktan beden eğitimi ve spor derslerine yaklaşımları gibi birçok nedenin eğitimi, derse katılımı etkilediği düşünülmektedir.

Hareket, oyun, beden eğitimi gibi kavramları çocukların gelişimi üzerinden değerlendirme noktasında son dönemde tüm dünyada yaşanan salgın felaketinin yarattığı etkilerde mutlaka dikkate alınmalıdır. Toplumlar üzerinde derin etkiler bırakan, gündelik hayatta bireylerin günlük alışkanlıklarını sekteye uğratan doğal afetler gibi olaylar bireyler üzerinde farklı dönemlere yayılan çeşitli etkiler bırakmaktadır (Cachon-Zagalaz vd., 2020; Goldschmidt, 2020; Shahidi vd., 2020). 2019 yılında Çin'de ortaya çıktıktan sonra bütün dünyaya yayılan ve salgın olarak başlayıp küresel ölçeğe ulaşmasıyla pandemi özelliği kazanan koşullar tüm bireylerin ve özellikle çocukların hareket alışkanlıklarını kısıtlamıştır. Bu durum çocukların gelişim süreçleri açısından çok dikkatle değerlendirilmesi gereken bir durumdur (Pompo vd., 2021).

İçine girilmiş olan pandemi süreci özellikle ailelerin sağlık temelli kaygıları nedeniyle çocukların sosyal olarak izole bir sürecin içine girmelerine ve bunun doğal bir sonucu olarak hareket ve oyun alışkanlıklarının kısıtlanmasına sebep olmuştur (Lopez-Bueno vd., 2020). Bunun yanı sıra çocukların yaşlıları ile açık alanda gerçekleştirdikleri oyun aktiviteleri yerine tablet, televizyon ve mobil telefonlar gibi cihazlar aracılığıyla oynanan oyun alternatiflerinde bu süreçte çocuklar açısından genel kullanım alışkanlıklarından biri haline gelmesi riskide söz konusu olmuştur (Pietrobelli vd., 2020). Değişen bu alışkanlıklar beraberinde çocuklar açısından hareketsizlik ve aşırı gıda tüketimi gibi durumlardan kaynaklanan sağlık riskleri ile sosyal izolasyon kaynaklı gelişim risklerini de beraberinde getirmektedir (King vd., 2020).

Yaşanan kapanma süreçleri çocukların gün içinde oturarak veya hareketsiz şekilde geçirdikleri süreleri uzatmış ve özellikle gelişme çağındaki çocuklarda

yaşıtlarından uzak kalmak kaynaklı bir yalnızlık hissini baskın şekilde oluşmasında sebep olmuştur. Bu durum pandemi süreçlerinde hareket ve oyun aktivitelerinin azalmasının çocuklarda hem fiziksel hem de stres gibi faktörlerden kaynaklı ruhsal sıkıntıların ortaya çıkması açısından mutlaka dikkate alınmalıdır (Chambonniere vd., 2021). Bu olumsuz koşullar aynı zamanda çocuklarının fiziksel ve mental sağlıkları ile ilgili tedirginlik duyan ebeveynlerin de yüksek stres kaynaklı çeşitli sağlık problemleri açısından riskli hale gelmelerine yol açmaktadır (McCormack vd., 2020).

Pandemi koşulları nedeniyle dünya genelinde pek çok çocuk uzaktan eğitimle eğitim süreçlerine devam etmiş ve bu durum nedeniyle pek çok eğitimde ders içeriklerini buna uygun bir yapıda yeniden düzenlemek durumunda kalmıştır (Sidpra vd., 2020). Çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri hali hazırda zaten önemli bir hareket kısıtlaması altında bulunan okul çağındaki çocuklar açısından gün içinde hareketsiz geçirilen sürenin artması anlamına gelmektedir. Bu nedenle yeni koşullara uygun olarak yeniden planlanan eğitim içeriklerinde çocukların en azından ev içerisinde hareket etmelerine yönlendirilmesini sağlayacak detaylara dikkat edilmesi çok önemlidir (Lopez Bueno vd., 2020).

Pandemi koşullarında beden eğitimi ve oyun derslerinin işlenmesinde özellikle içeriğe yönelik öğretmenlerin uygulayabileceği alternatif çözüm yöntemlerinden bahsedilebilir. Çevrimiçi ders içerikleri hazırlanırken öğretmenler eğitici oyun içeriklerini daha fazla tutarak çocukların derse katılım motivasyonlarını arttırabilir (Sağın, 2021). Bunun yanı sıra hazırlanan oyun içeriklerinin daha fazla fırlatma oyunları gibi çocukların hız, çeviklik ve esneklik gibi özelliklerini geliştirmelerine yarayacak oyun alternatiflerinden seçilmesi önemlidir (Aynacıyan ve Özer, 2020).

Hareket becerilerinin gelişimi, gelişimin en hızlı olduğu çocukluk döneminde kazanılacağı vurgulanmaktadır (Graham vd., 2001). Bireyin yaşam boyu fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı, zinde ve dinamik olabilmesi okul döneminde alacağı eğitime bağlıdır. Okullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun etkinlikleri ile çocuğun psiko-motor, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanlarını desteklenmektedir. Özellikle okul öncesi ve ilkököl döneminde çocukların koşma, hoplama, zıplama gibi tüm gelişimlerini destekleyen etkinliklere gereksinimleri diğer dönemlere göre daha fazla bulunmaktadır. Okullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun etkinlikleri dersi sayesinde çocuk, hareket gereksinimini karşılayacak, yaşam boyu egzersiz yapmaya istekli olacak ve hareket yapmaya dönük olumlu tutum kazanabilecektir. Bu olumlu özelliklerin kazanılması ise

ancak nitelikli ve çağdaş bir programla yetişmiş öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilebilecektir (Parker ve Hellison, 2001). Ancak çocukların gelişimleri açısından bu denli önemli olan beden eğitimi ve oyun etkinlikleri dersinin öğretmenler tarafından diğer derslere tercih edildiği ve yapılmadığı yerine diğer dersleri yaptıkları vurgulanmıştır (Tortop, 2005). Özellikle covid sürecinde çocukların bu derse gereksinimlerinin daha fazla olduğu düşünülerek bu çalışmada “Covid-19 sürecinde ilkokullardaki beden eğitimi ve oyun dersinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi” amaçlanmıştır.

5. KONUYLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR

5.1. YURTIÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Hareket, oyun ve beden eğitimi kavramları ile ilgili ülkemizde ve yurtdışında yapılmış pek çok çalışmadan bahsetmek mümkündür. Bu çalışmalar incelendiğinde 1990’lı yıllarda bu alanda hazırlanmış fazla bir araştırmanın olmadığı fakat özellikle 2000’li yıllardan itibaren pek çok farklı araştırmacının bu konu üzerinde yayımlar hazırladığı görülmektedir.

Örneğin İnan vd. (1997) gerçekleştirdikleri çalışmada beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmenleri tarafından işlenebilmesini kolaylaştıracak unsurları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 1997 güz döneminde Trakya, Abant İzzet Baysal, ve Marmara Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümleri son sınıflarında okuyan toplam 330 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ders araç-gereç ve alanları ile özel öğretim yöntemlerine ilişkin sorulardan oluşan bir anket hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bu dersin etkinliğinin artırılması için temel şartın kullanılan araçların ve alanların modernize edilmesi olduğu ortaya koyulmuştur.

Doğan (2004) branş dersi olarak değerlendirilebilecek dersleri veren öğretmenlerin verimliliğini değerlendirmeyi amaçladığı araştırmasını Mart-Mayıs 2003 tarihinde Üsküdar, Kadıköy, Ümraniye ve Maltepe ilçelerinde gerçekleştirmiştir. Tesadüfi örneklem sistemiyle 211 sınıf öğretmenine araştırma konusuyla ilgili 25 soruluk görüşme formu düzenlenerek uygulanmıştır. Çalışma sonucunda özel ilgili alanlarına yönelik derslerle dersi veren öğretmenlerin branşlaşması arasındaki ilişkiyi araştırmış ve araştırmanın sonuçlarına göre beden eğitimi dersinde resim, müzik,

matematik derslerinde olduğu gibi belirli bir sınıftan itibaren bu alanda branşlaşmış öğretmenler tarafından yürütülmesi gerektiği sonucunu saptamıştır.

Pehlivan vd. (2005)'nin beden eğitimi dersinin verimi üzerinde etkili olan unsurların belirlenmesini amaçlayan araştırmasının örneklemini Mersin il merkezinde I. Kademe görev yapan 225 ve Tokat genelinde görev yapan 285 olmak üzere toplam 511 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen 13 maddeden oluşan anket formuyla toplanmıştır. Gerçekleştirilen çalışmada beden eğitimi dersinin verimliliğini etkileyen unsurlarla ilgilenmiş ve bu dersin verimli bir şekilde işlenebilmesi üzerinde etkili olan en önemli faktörlerin araç, malzeme ve salon eksikliği olduğunu saptamıştır. Çalışmada bu eksikliklerin ülkede spor alışkanlığının yayılmasında olumsuz bir etki yarattığı ortaya konmuş ve beden eğitimi dersinin branş öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerekliliğinin altı çizilmiştir.

Tortop (2005)'un beden eğitimi dersinin yürütülme şeklini ve bu derse giren sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerini incelemeyi amaçladığı araştırmasının örneklemini; Afyon ili merkez ilçesindeki tamamı 42 adet ilköğretim okulu ve merkeze bağlı köylerde bulunan ilköğretim okulları arasından gelişigüzel seçilen 10 ilköğretim okulu olmak üzere, toplam 52 ilköğretim okulunda görev yapan, 334 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Tortop (2005) veri toplama yöntemi olarak anket çalışmasını tercih ettiği araştırmasında beden eğitimi derslerinin yürütülme şekline odaklanmıştır. Bu noktada bu ders saatlerinde başka derslerin yapılmamasının önemi üzerinde durmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bu alandaki formasyon düzeylerinin yetersiz olduğu ve bu durumu düzeltmeye yönelik çeşitli hizmet içi eğitimlerin planlanmasının gerektiği sonucu saptanmıştır.

Taşmektepligil vd. (2006) öğrencilerin beden eğitimi dersi ve müfredatına yaklaşımlarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarını, Samsun il ve ilçelerindeki 300 ilköğretim öğrencisi ve 93 Beden Eğitimi öğretmeni üzerinde, anket yöntemini kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada okullardaki haftalık beden eğitimi dersi sürelerinin yetersiz olduğu, araç ve gereçlerin eksikliği ve müfredatın öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğu gibi sonuçlar elde etmiştir. Bunun yanı sıra okul yönetimlerinin spor odaklı faaliyetlere olan destek seviyelerinin de yetersiz kaldığı saptanmıştır.

Arslan ve Altay (2008)'ın beden eğitimi dersi üzerinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerini araştırdıkları çalışmalarına Denizli ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan 425 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, çalışma öncesi Türkçe 'ye uyarlanan "Okul Sağlık İndeksi-Beden Eğitimi Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin olumsuz olduğu ve yine sınıf öğretmenlerinin bu alandaki bilgilerinin de yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tortop ve Ocak (2010)'ın sınıf öğretmenlerinin spora olan ilgilerinin beden eğitimi dersinin işlenişi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın örneklemini Afyon ili merkez ilçesindeki tamamı 42 adet ilköğretim okulu ve merkeze bağlı köylerde bulunan ilköğretim okulları arasından gelişigüzel seçilen 10 ilköğretim okulu olmak üzere, toplam 52 ilköğretim okulunda görev yapan, 334 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin aktif spor yapmıyor olsalar bile spora yönelik ilgilerinin olmasının oyun öğretimi verimlilikleri üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Aydın (2011) ilkokul beden eğitimi ve oyun dersinin programına yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Çalışmaya Bolu ilinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 146 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; dört sorudan oluşan kişisel bilgi formu, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ile ilgili görüşlerine yönelik 5'li likert ölçeğinin kullanıldığı yirmi soruluk anket uygulanmıştır. Anket formu ile verilerin toplandığı çalışmada öğretmenlerin genel olarak olumlu düşünce içinde oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip olduğu belirlenirken, 42-47 yaş grubundaki öğretmenlerin olumsuz görüşe sahip oldukları, 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Güven ve Yıldız (2016) tarafından gerçekleştirilen ve sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersine yönelik beklentilerinin araştırıldığı araştırmanın örneklemini, 2007-2008 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve Ankara il merkezinde görev yapan 12 (6 erkek, 6 kadın) sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Nitel verilere, araştırmaya katılan 12 sınıf öğretmeni ile yapılan yüz yüze görüşme yoluyla ulaşılmış, veriler nitel araştırmanın içerik analizi yöntemiyle analiz

edilmiştir. Çalışmada ilkokuldan itibaren dersin beden eğitimi öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kazu ve Arslan (2014) gerçekleştirdikleri çalışmalarında birinci sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersine yönelik değerlendirmelerine odaklanmıştır. Araştırmaya Elazığ/ Karakoçan ve Kovancılar ilçelerinde görev yapan toplam 44 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Elazığ'da 44 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmaya göre ders kazanımlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı ve özellikle materyal açısından çeşitli eksikliklerin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şentürk vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Nicel çalışma olarak tasarlanan araştırmanın sonucunda oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğrenciler ve eğitim süreçleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu fakat diğer derslerdeki eksikliklerin giderilmesi adına oyun ve fiziki etkinlikler ders saatlerinin kullanıldığı ayrıca ilkokulda bu alanda verilen derslerde branşında uzman beden eğitimi öğretmenlerinin girmesi gerektiği gibi saptamalara ulaşılmıştır.

Işıkgöz (2015) tarafından gerçekleştirilen ve beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın örneklem grubunu 2014–2015 eğitim öğretim yılında Sakarya ili merkez ilçeleri resmi ortaokullarında görev yapan 87 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan bir anketin kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ve eğitim durumlarına bağlı olarak tutumlarının farklılaştığı saptanmıştır.

Dalaman (2015)'in sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi ve oyun öğretimine yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmasının örneklemini üniversitelerin ilgili bölümlerinde öğrenim gören, öğrencilerden seçkisiz olmayan amaç örnekleme metodu ile belirlenen toplam 472 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu çalışmada “Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi” Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 36 sorudan oluşan likert tipi anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda özellikle spor geçmişi olan ya da hala spor yapmakta olan öğretmen adaylarının tutumlarının daha olumlu olduğunu saptamıştır.

Yücekaya (2017)'nin ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği ve beden eğitimi ve spor dersine yönelik öğrenci değerlendirmelerini araştırdığı, 798 öğrenciyi kapsayan

çalışmasının araştırma grubunu 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda öğrenim gören 395 erkek ve 403 kız olmak üzere toplam 798 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Beden Eğitimi ve Spor Dersi Değer Ölçeği (BESDÖ)" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin derse yönelik yüksek seviyede olumlu tutumlarının olduğu, özellikle yaş büyüdükçe bu tutumun olumluluk seviyesinin ise azaldığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Navdar (2017)'ın beden eğitimi ve oyun dersini vermekte olan sınıf öğretmenlerinin bu derse yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasının evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Rize ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini farklı mesleki deneyim düzeyinde bulunan 9 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Derinlemesine görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırma sonucunda ilgili derse yönelik olarak kullanılan oyun kitapçığının yetersizliklerine dikkat çekilmiş ve okulların bahçe, oyun alanı gibi fiziki yetersizliklerinin dersin etkinliğine olumsuz etkilerinin olduğundan bahsedilmiştir.

Kara vd. (2017)'nin çalışmasında oyun ve fiziki etkinlikler dersine yönelik sınıf öğretmenlerinin yaklaşımları araştırılmıştır. Araştırma grubunu, Trabzon ilinde bir okulda görev yapan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz metodu kullanılmıştır. Trabzon ilinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin özellikle okulların alt yapı eksikliklerine dikkat çektiği, 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerine yönelik olarak ders saatinin yeterli olduğu fakat 4. sınıf öğrencilerinde bu durumun zayıf kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durualp ve Aral (2018) anasınıfına giden beş yaşındaki çocukların ince ve kaba motor gelişimleri üzerinde oyun etkinliklerinin etkisini inceledikleri araştırmalarını Çankırı'daki iki anasınıfında gerçekleştirmiştir. Okullardan biri deney (40 çocuk) diğeri kontrol (40 çocuk) grubunu oluşturmuştur. Araştırmada oyun etkinliklerinin etkisini belirlemek amacı ile ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların ince ve kaba motor gelişimi erişimi (son test-ön test) puan ortalamalarının kontrol grubundaki çocukların ince ve kaba motor gelişimi erişimi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Yılmaz ve Kurt (2019)'un Türkiye'de beden eğitimi ve oyun dersi ile ilgili yapılan çalışmaları analiz etmeyi amaçladıkları araştırmasının örnekleme amaçlı örnekleme doğrultusunda belirlenmiş ve 2012-2018 yılları arasında "Eğitim ve Bilim" (EB), "Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi" (KUYEB) ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi dergilerinde yer alan makaleler ile ilgili yıllar arasında yazılan Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yer alan ilkökul beden eğitimi dersine yönelik tezlerden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak beden eğitimi ana bilim dalında yapılmış yüksek lisans tezleri şeklinde olduğu, bu alanda yapılmış sadece 3 adet doktora tezinin bulunduğunu saptamışlardır. Araştırmaya göre özellikle sınıf eğitimi ana bilim dalında bu alanda yazılmış herhangi bir doktora tezi seviyesinde bir yayına rastlanmaması dikkat çekicidir.

Park ve Avcı (2020) araştırmalarında ilkökul öğrencilerinin beden eğitimi ve oyun dersi kapsamında oyunla eğlenirken etkin bir öğrenme gerçekleştirmelerinde sağlanmasına yönelik bir etkinlik yapısı geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre özellikle olanakların kısıtlı olmasından dolayı ülkemizde beden eğitimi ve oyun dersinin gereken seviyede işletilmediği, bu anlamda farklı etkinliklerin planlanmasına ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi modelinde yapılmıştır. Doküman analizi elektronik ve basılı belge ve materyalleri değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir.

Gümüşlügül ve Aydoğan (2020) doküman incelemesi ve tarama ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında bireylerin koronavirüs salgını nedeniyle evde kalmak zorunda oldukları dönemlerde evde çocuklarına uygulayabilecekleri rekreatif oyunların incelenmesini amaçlamıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen literatür taramasının ardından tasarım ve geliştirme araştırma modeli kapsamında 12 adet farklı oyun önerisi oluşturulmuştur.

5.2. YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ülkemizdekine benzer şekilde özellikle 2000'li yıllardan itibaren bu alanda yapılan çalışma sayısının arttığı öncesinde ise göreceli olarak çok daha az çalışmanın olduğu görülmektedir.

Örneğin Brumbaugh (1988) tarafından gerçekleştirilen ve sınıf öğretmenlerinin eğitim seviyelerinin bu dersin yürütülme şekli ve yöntemleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma 5 adet sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelere dayalı, nitel bir araştırma özelliğindedir. Ayrıca araştırmacı katılımcı sınıf öğretmenlerine kısa bir anket de uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin üniversitede aldıkları eğitimin bu dersin verimli bir şekilde yürütülmesi için yetersiz olduğu ayrıca sınıf öğretmenlerinin ders programının uygulanması, beceriye odaklanma gibi konularda sıkıntılar yaşadıkları saptanmıştır.

Faucette ve Patterson (1989) tarafından öğrencilerin beden eğitimi dersindeki etkinlik seviyelerinin ve öğretmenlerin derse yönelik tutumlarının incelendiği ve gözleme dayalı olarak gerçekleştirilen araştırma Güney Kaliforniya’da yer alan bir ilkokuldaki sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Gözlem Programı kapsamında 3 aylık periyotlarda takip edilmesine dayalıdır. Araştırma sonucunda çalışmalarında sınıf öğretmenleri açısından temel yetersizliğin beden eğitimi formasyon eksikliği olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre dersin yürütülmesi sırasında daha fazla sorunla karşılaştıkları saptanmıştır.

Kim ve Taggart (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilkokul öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik algıları araştırılmıştır. Araştırma Etiyopya’daki bir ilkokulda gerçekleştirilmiş olup, derinlemesine görüşmeler, katılımcıların gözlenmesi yoluyla okulda görev alan 17 öğretmenle yürütülmüş bir nitel çalışma özelliğindedir. Araştırma sonucuna göre beden eğitimine yönelik öğretmenlerin algıları; dersin programının düşük statüde olması, öğretmenlerin pedagojik olarak yetersiz olması ve öğretmenlerin dersin konusuyla tam olarak bütünleşmeyi sağlayamadıkları şeklindedir

Espinoza (2006), beden eğitimi derslerinin uygulanmasında sınıf öğretmenlerini hangi unsurların etkilediğini araştırmak üzere bir çalışma yapmıştır. Araştırma Kuzey Kaliforniya’da yer alan bir ilkokullarda çalışmakta olan, beden eğitimi öğretmenleri, yarı profesyonel beden eğitimi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri olmak üzere 3 farklı kategorideki öğretmen grubuyla yürütülen nitel özellikte bir çalışmadır. Araştırmada beden eğitimi dersi ve uygulamalarını etkileyen faktörler; sınıf öğretmenlerine derse hazırlanma süresi belirlenmesi, ilkokullarda beden eğitimi branş öğretmeni istihdam edilmesi, liderlik özellikleri, dersin programı, öğretmen niteliği, maddi kaynak, yönetici desteği ve öğretim süresi şeklinde belirlenmiştir. .

Mabagala vd. (2012)'nin etik kuralları ve beden eğitimi öğretmenlerinin bu kurallara yaklaşımının değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilen araştırması Tanzanya'da beden eğitimi ve spor programı olan ortaokullarda yürütülmüştür. Araştırma kapsamında 52 öğretmen, 16 kurum çalışanı, 21 kurum müdürü ve 720 öğrenciden oluşan bir örnekleme açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan, araştırmacı tarafından hazırlanmış bir anket uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin uyum düzeylerinin farklı oluşunun önemli bir sorun teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılıkların giderilmesi adına öğretmenlerde mesleki etik temelli eğitim uygulamalarının artırılması yönünde tavsiyede bulunulmuştur.

Gil-Madrona vd. (2016) İspanya'da gerçekleştirdikleri, sosyal değerlerin öğrenilmesi ve aktarılmasında beden eğitimi dersinin rolünü araştırdıkları araştırma kapsamında İspanya'da kırsal bölgede bulunan 5 farklı okuldan yaşları 11 ile 13 arasında değişen 274 adet 6. ve 8. sınıf öğrencisine 3 adet anket uygulanmıştır. Araştırmada sosyal beceri ve değerlerin beden eğitimi derslerine entegre edilmesi ile öğrencilerde duygusal ve ahlaki açıdan olumlu gelişmelerin görüldüğü sonucunu elde etmişlerdir.

Pesce vd. (2016) kurgulanmış oyun ve bilişsel zorlayıcı unsurlarla zenginleştirilmiş bir beden eğitimi programının çocukların motor koordinasyon becerileri ve bilişsel süreçlerine dair çıktılarını incelemiştir. Yaşları 5 ile 10 arasında değişen 460 çocuk ile 6 aylık gözlem şeklinde gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarına göre bilişsel yetilerin ve motor becerilerin gelişimini hedefleyerek kurgulanmış beden eğitimi ders programlarında çocukların daha yüksek gelişim gösterdikleri saptanmıştır.

Alcaraz-Munoz vd. (2017) oyun sırasında pozitif duyguların oyunlara dair katılım ve karşı çıkma davranışı üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmalarını İspanya'da Murcia bölgesinde eğitim alan 10-12 yaş aralığındaki 213 ilkokul öğrencisi ile yürütmüştür. Gözlem ve derinlemesine görüşme tekniği kullanılan nitel özellikteki bu çalışmanın sonucunda erkek çocukların oyunu kazanmaya odaklı olarak oyunlara katılmaya karar verdikleri kız çocuklarının ise eğlence odaklı olarak bu konuda karar almaya eğilimli oldukları saptanmıştır.

Varea (2018) ilkokul öğrencilerinin teneffüslerde ve beden eğitimi dersindeki oyun davranışlarını ve beden eğitimi öğretmenlerinin oyun konseptlerinin çocuklar

tarafından algılanış şeklini araştırdıkları çalışmalarını iki farklı okuldan üçer erkek ve dörder kız öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında gözlem ile yapılandırılmamış grup ve bireysel görüşme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin oyun konseptlerini pedagojik bir araç olarak kullandıkları, çocukların ders aralarında ya da beden eğitimi derslerinde eğlenceli oyunlarda yer alma eğilimlerinin daha yüksek olduğu, öğretmenlerin oyun planlamalarının bu saptama üzerine yapmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Chng ve Lund (2018) beden eğitimi dersinin öğretilme şekillerinin yıllar içindeki değişimini araştırdıkları çalışmalarında 90'lı yıllardan bu yana ders öğretmenlerinin odaklandıkları noktalardaki değişimi ve ders içeriği ile dersin öğrencilere aktarılmasında kullanılan yöntemlerdeki farklılaşmayı incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına 90'lı yıllarda beden eğitimi dersi öğretmelerinin giyim, yetenek gibi unsurlara odaklandığı, geçen zaman ile beraber ise şekilsel değerlendirmelerden öğrenme odaklı değerlendirmelere doğru bir geçişin gerçekleştiği vurgulanmıştır.

Howard vd. (2018) araştırmalarında erken çocukluk döneminden itibaren spora katılımın çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Avustralya'da gerçekleştirilen ve longitudinal bir çalışma özelliğinde olan araştırma kapsamında 4385 çocuğun spor faaliyetlerine katılımı gözlenerek ebeveyn ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile araştırmacıların gözlem raporlarından faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre spor faaliyetlerine katılımın erken çocukluk döneminde itibaren gerçekleştirilmesinin çocukların takım davranışı gösterme ve öz yeterlilik seviyelerine olumlu şekilde etki ettiği saptanmıştır.

Bronikowska vd. (2019)'nin beden eğitimi ve oyun temelli derslerde çocukların adil oyun algılarını araştırdıkları, Polonya'da 827 ortaokul öğrencisi, 437 beden eğitimi alanında eğitim alan üniversite öğrencisi ve 130 beden eğitimi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında 2 adet yapılandırılmış ölçek kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin adalet odaklı tavırlarının çocuklarda oyuna dair adil oyun algısının gelişiminde önemli bir etkisinin olduğu, kadın beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının adaletsizlik algısının erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin online beden eğitimi yaklaşımına yönelik motivasyonlarının güçlü olduğu ve bu yönde kendilerini geliştirme eğilimi gösterdikleri saptanmıştır.

Yoo vd. (2020) korona salgını sonucunda online eğitime dönüştürülen beden eğitimi derslerinin işleme yöntemlerinde ortaya çıkan farklılıkları araştırdıkları çalışmalarını ilkökul, ortaokul ve lise seviyesinde eğitim veren 166 beden eğitimi öğretmeni ile yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anketin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin ortaya çıkan yeni eğitim yapısına adapte olmakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Santos vd. (2020) öğrencilerin akademik başarıları ile beden eğitimi dersine yönelik ilgileri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçladıkları ve yaşları 12 ile 16 arasında değişen 156 öğrenci arasında gerçekleştirdikleri anket çalışmasında beden eğitimi dersinden başarıları yüksek öğrencilerin aynı zamanda diğer akademik alanlardada göreceli olarak başarılı oldukları sonucunu saptamıştır.

Hector ve Salinitri (2020) Çin ve Kanada’da beden eğitimi dersi veren öğretmenlerin dersi işleyiş teknikleri arasındaki farkları araştırdıkları çalışmalarını her iki ülkeden 10’ar adet öğretmen ile gerçekleştirdikleri derinlemesine görüşmeler üzerinden yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre temelde benzer yanları olsa da iki ülkedeki öğretmenlerin beden eğitimi dersini işleyiş şekillerinde önemli farklılıkların olduğu saptanmıştır. Çin’deki beden eğitimi öğretmenlerinin Kanada’dakilere göre daha muhafazakar eğitim yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür.

Sindic vd. (2021) beden eğitimi dersi kapsamında verilen özel bir eğitim sisteminin kız öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırdıkları ve Sırbistan’da deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmış toplam 72 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında beden eğitimi dersi kapsamında uygulanan bu özel eğitim sisteminin sekizinci haftadan itibaren kız öğrencilerin esneklikleri ve dolaşım sistemleri üzerinde olumlu etkilerinin görülmeye başlandığı sonucunu elde etmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizinden oluşmaktadır.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Covid-19 sürecinde ilkokullardaki beden eğitimi ve oyun dersinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amacı ile yapılmış olan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini hazırlamaktadır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçlar evrene genellenememekle birlikte, elde edilen sonuçlar, konuya ilişkin bir bakış açısı sağlaması bakımından önemli yer tutmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Karasar, 2015).

2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki ilkokullar ve bu okullardaki öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme türünde, muhtemel katılımcılara çalışmaya katılmak için uygun olup olmadıkları sorulur ya da çalışmaya katılması kolay bir katılımcı grubu tarafından oluşturulur (Christensen vd., 2015). Aynı zamanda kolay ulaşılabilir örnekleme türü nitel araştırma yöntemlerinde yaygın kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tüm dünyayı etkisi altına alan covid-19 pandemisi nedeni ile araştırmada kolay ulaşılabilir uygun örnekleme tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubuna 20 öğrenci ve 20 öğretmen dahil edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubuna ait öğrencilerin; cinsiyeti, şubeleri, öğretmenlerin; cinsiyeti, kıdemi, şubesi, okullarında bağımsız spor ya da oyun odasının varlığı, beden eğitimi ve oyun dersi için yeterli araç gerecin varlığı ile ilgili bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur. Öğrencilere kod yerine farklı isimler verilerek analiz edilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Dahil Edilen Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Demografik Özellikler	Değişkenler	Frekans	Yüzde
Cinsiyetleri	Kız	12	%60
	Erkek	8	%40
Sınıf Şubesi	1	5	%25
	2	5	%25
	3	5	%25
	4	5	%25

Çalışma grubuna dahil edilen çocuklarının demografik özellikleri incelendiğinde; %60'ının kız olduğu, %40'ının erkek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların demografik özellikleri incelendiğinde % 25'inin birinci sınıfa, % 25'inin ikinci sınıfa, % 25'inin üçüncü sınıfa, % 25'inin dördüncü sınıfa gittikleri belirlenmiş ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Demografik Özellikler	Değişkenler	Frekans	Yüzde
Cinsiyetleri	Kadın	12	%60
	Erkek	8	%40
Sınıf Düzeyi	1	5	%25
	2	5	%25
	3	5	%25
	4	5	%25
Mesleki Kıdem	1(1-10)	1	%5
	2(10-20)	6	%30
	3(20 ve üstü)	13	%65
Okulda Bağımsız spor salonu veya oyun odası	Var	14	%70
	Yok	6	%30
Araç gereç yeterliliği	Yeterli	7	%35
	Yeterli Değil	13	%65

Çalışma grubuna dahil edilen ilkokul öğretmenlerinin demografik özellikleri incelendiğinde; %60'ının kadın olduğu, %40'ının erkek olduğu, toplam öğretmen sayısı üzerinden % 25'inin birinci sınıfı, % 25'inin ikinci sınıfı, % 25'inin üçüncü sınıfı, % 25'inin dördüncü sınıfı okuttukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %5'inin 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip oldukları, %30'unun 10-20 yıl mesleki kıdeme sahip oldukları, %65'inin ise 20 ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları saptanmıştır. %70'i okulda spor salonu var, %30'u ise yok olarak belirttiği saptanmıştır. Son olarak; %35'inin araç gereç yeterli, %65'inin araç gereç yeterli dediği saptanmıştır.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “ Genel Bilgi formu” ve öğrenciler için altı, öğretmenler için dokuz sorudan oluşan “Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğrenci-Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Veri toplama araçları iki başlık altında toplanmıştır. Bunlar, genel bilgi formu, öğrenci görüşme formu ve öğretmen görüşme formudur.

Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formunda araştırmaya dahil edilen çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyeti, şubeleri, öğretmenlerin; cinsiyeti, kıdemi, mezun olduğu okul türü, şubesi, sınıf mevcudu, okullarında bağımsız spor ya da oyun odasının varlığı, beden eğitimi ve oyun dersi için yeterli araç gerecin varlığına yönelik sorular yer almaktadır.

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğrenci-Öğretmen Görüşme Formu

“Beden Eğitimi ve Oyun dersi Öğrenci Öğretmen Görüşme Formu” araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Öncelikle alan yazın incelenmiş ve bu doğrultuda sorulardan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu içerisinde birbirini tekrarlayan ya da aynı amaca hizmet eden sorular çıkarılmış, oluşturulan maddelerin kapsam geçerliği için hazırlanan taslak form sınıf eğitimi alan uzmanı üç öğretim üyesi görüşüne sunulmuştur. Araştırmada kullanılacak veri toplama aracının kapsam geçerliliği için formda yer alan soruların, ölçmeyi amaçladığı içeriğin tanımlanmış alanlarını dengeli olarak temsil etme derecesini, ölçülmek istenen davranışı (özelligi) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını belirlemek (Büyüköztürk, 2001) amacı ile uzman görüşü formlarının analizi (geçerlilik kanıtları) yapılmıştır. “Beden Eğitimi ve Oyun dersi Öğrenci Görüşme Formunda Beden Eğitimi ve Oyun dersi ile ilgili altı soru bulunmaktadır. Beden Eğitimi ve Oyun dersi Öğretmen Görüşme

Formu”nda ise beden eğitimi ve oyun dersinin çocuklar için önemi, bu dersi yapabilirlik düzeyleri ve bu dersi yapmada/yapmamadaki nedenlerinin derinlemesine belirleyebilmek için dokuz soru yer almaktadır.

Uzmanlardan anket formunu, amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik bakımından üçlü derecelendirme ölçeği üzerinden “Uygun”, “Uygun değil”, “Yapılan değişiklikler doğrultusunda uygun” şeklinde değerlendirmeleri ve yönergede yer alan maddeleri geliştirmeye yönelik eleştiri yapmaları istenmiştir. Bu değerlendirme yönergeleri şu şekilde açıklanabilir;

- Uygun/Kalsın: Maddenin ölçmek istenen yapıyı ölçtüğü düşünüldüğünde tercih edilen derecelendirme yönergesidir.
- Uygun Değil/Çıkarılsın: Maddenin istenilen özelliği ölçmediği ve bu nedenle çıkarılması gerektiği düşünüldüğünde tercih edilen derecelendirme yönergesidir.
- Yapılan Değişiklikler Doğrultusunda Uygun/Düzeltilme Önerisi: Madde uygun; ancak bazı düzenlemeler gerekli görüldüğünde tercih edilen derecelendirme yönergesidir.

Uzman görüşleri toplandıktan sonra “Beden Eğitimi ve Oyun dersi Öğrenci Öğretmen Görüşme Formu”nda yer alan her bir madde için uzmanların görüşleri tek bir formda birleştirilerek değerlendirilmiş ve analizleri yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda öğrenciler için altı, öğretmenler için dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. “Beden Eğitimi ve Oyun dersi Öğrenci-Öğretmen Görüşme Formu” Ek-1’de verilmiştir.

4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği kendi içinde yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olmak üzere üç şekilde uygulanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın verileri görüşme türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi sahibi olmayı birleştirmektedir. (Büyüköztürk vd., 2014). Aynı zamanda bu teknikte önceden hazırlanmış sorular sorulurken görüşme sırasında ortaya çıkan yeni konuları da kapsayan yeni ve farklı soruların da sorulabildiği bir veri toplama yöntemidir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden elde edilen veriler, görüşme

sirasında görüŖülen konularda her bir kiŖi için ayrı ayrı tanımlanır ve farklı görüŖmeciler için uygulanıldığında görüŖmeci ön yargısını azaltmaktadır. Dolayısı ile değerlendirme için de kullanılacak kiŖilerin değerlendirmede kullanılan araç gereçleri görmelerine ve gözden geçirmelerine olanak sağlayarak verilerin analizini kolaylaştırır (Patton, 2015).

AraŖtırmada görüŖme yapılacak öğrenci ve öğretmenler ile görüŖme öncesi bilgilendirme toplantısı yapılmıŖtır. Öğrencilere ve öğretmenlere görüŖmeler ile ilgili gerekli yönergeler verildikten sonra kimliklerinin gizli kalacağı ve gönüllülüğün esas alındığı belirtilmiŖtir. Çalışmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılı II. dönem baŖı ile birlikte görüŖmelere baŖlanmış ve görüŖmeler nisan ayına kadar sürmüŖtür.

Veri toplamak için bilgilendirme toplantıları ve görüŖmeler öğrenci ve öğretmenlerin pandemi nedeni ile belirli gün ve saatlerde okulda buldukları için ders saatlerinin bitiminde yapılmıŖtır. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerle ve daha sonra öğrencilerle görüŖme yapabilmek için araŖtırmacı okullara gitmiŖ ve her Ŗubeden gönüllü olan öğretmen ve öğrenciler ile görüŖmeler yapılmıŖtır. GörüŖmeler, her bir öğretmen ve öğrenciler ile yüz yüze Ŗekilde ortalama 10-21 dakika arasında gerçekteŖtirilmiŖtir. Yapılan görüŖmelerdeki sorulara öğretmenler ve öğrenciler tarafından verilen cevaplar sözlü olarak alınıp, ses kaydı olmadan yazılı olarak kaydedilmiŖtir. AraŖtırmada veri kaybına yol açmaması adına, öğretmenlerin her söylediği yazılı olarak kayıt altına alınmıŖtır. Her bir katılımcı ile gerçekteŖtirilen görüŖmelere ait tarih ve süre bilgileri de Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuŖtur.

Tablo 5. Öğretmenlerle GerçekteŖtirilen GörüŖmelere Ait Tarih ve Süre Bilgileri

KATILIMCILAR (Öğretmenler)	GÖRÜŖME TARİHİ	GÖRÜŖME SÜRESİ
Selma	22/02/2021	13 DK.
Eren	22/02/2021	11 DK.
Ahmet	23/02/2021	15 DK.
Aysel	23/02/2021	10 DK
Serpil	23/02/2021	11 DK.
Sedat	23/02/2021	14 DK.
Emir	23/02/2021	16 DK.
Deniz	24/02/2021	11 DK.
Sedef	24/02/2021	13 DK
Hande	24/02/2021	13 DK.
Rümeysa	25/02/2021	15 DK.

Tablo 5 (Devam). Öğretmenlerle Gerçekleştirilen Görüşmelere Ait Tarih ve Süre Bilgileri

KATILIMCILAR (Öğretmenler)	GÖRÜŞME TARİHİ	GÖRÜŞME SÜRESİ
Anıl	25/02/2021	12 DK.
Sümeyye	25/02/2021	12 DK.
Sevim	25/02/2021	15 DK.
Vedat	26/02/2021	12 DK.
Selin	26/02/2021	10 DK.
Halit	26/02/2021	10 DK.
Salih	26/02/2021	14 DK
Duygu	26/02/2021	12 DK.
Hasan	26/02/2021	11 DK.

Tablo 6. Öğrencilerle Gerçekleştirilen Görüşmelere Ait Tarih ve Süre Bilgileri

KATILIMCILAR (Öğrenciler)	GÖRÜŞME TARİHİ	GÖRÜŞME SÜRESİ
Fatma	25/03/2021	18 DK.
Volkan	25/03/2021	19 DK.
Eren	25/03/2021	21 DK.
Hakan	25/03/2021	17 DK
Evrin	25/03/2021	16 DK.
Emir	25/03/2021	14 DK.
Gülsare	25/03/2021	16 DK.
Kamile	26/03/2021	15 DK.
Kaan	26/03/2021	18 DK
Ahsen	26/03/2021	17 DK.
Selin	26/03/2021	16 DK.
Ali	29/03/2021	16 DK.
Sevda	29/03/2021	15 DK.
Ayşenur	29/03/2021	15 DK.
Kadriye	29/03/2021	12 DK.
Eda	30/03/2021	16 DK.
Veysel	30/03/2021	14 DK.
Berna	30/03/2021	15 DK
Serkan	30/03/2021	15 DK.
Esin	30/03/2021	14 DK.

5. VERİLERİN ANALİZİ

“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğrenci-Öğretmen Görüşme Formunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin demografik özellikleri frekans ve yüzdeler kullanılarak açıklanmıştır. Formdaki görüşme soruları ise nitel araştırma yöntemlerinden betimsel

analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinde geçerlik kavramı araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu haliyle ve olabildiğince tarafsız gözlemesi anlamına gelmektedir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. İç geçerliği/inandırıcılığı sağlama konusunda araştırmacılardan hem veri toplama süreçlerinde hem de verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlılığın nasıl sağlandığı konusunda açıklama yapması beklenmektedir. Betimsel türden bir analizin kullanıldığı bir araştırmada, görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemli olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen verilerin analizinde katılımcıların görüşleri incelenirken kullandıkları sözcük, cümle ve kavramlardan yola çıkılarak özellikle kendi ifadelerinde yer verdikleri kavramların kullanılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada inandırıcılığı sağlamak ve öğretmen görüşlerini daha açık bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin analizinde öncelikle görüşme sırasında sorulan sorular ana tema olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın başlangıcında belirlenmiş olan ana temaya uygun birtakım alt temalar oluşturulmuş ve bu alt temalar araştırmanın amacına hizmet edecek bir şekilde benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Bu gruplama sonucunda araştırmaya katılan öğretmen görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Sonrasında ise, ortaya çıkan bulgular yorumlanarak sorunlar incelenmiştir. Bu çalışmada da uygulanan formlarda öğretmenler ve öğrencilere kod isimler verilerek sıralanmıştır.

Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Veriler, alanında uzman üç kişi tarafından incelenmiş ve araştırmacı tarafından yapılan analiz ile karşılaştırılmıştır. Uzmanların görüşlerinin analizlerinde birbiriyle uyumu incelenmiştir. Bu şekilde gözlemciler arası tutarlık hesaplanmıştır. Creswell (2009) güvenirlik için, araştırmacı ve başka birinin kodlarının çapraz kontrol edilmesini ve kodlayıcılar arası anlaşma/uyuşmayı önermektedir. Miles ve Huberman (1994), araştırmacılar arası uyum yüzdesinin en az %80 olmasını tavsiye etmektedir.

Araştırmacı tarafından belirlenen görüşlerle bağımsız uzman tarafından belirlenen görüşler arasındaki uyum %86 olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, Covid-19 sürecinde ilkokullardaki beden eğitimi ve oyun dersini genel olarak değerlendirebilmek için öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuş ve görüşler; öğretmen ve öğrenci görüşleri şeklinde iki kısımda sunulmuştur.

1. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Öğretmen görüşlerini alırken beden eğitimi ve oyun dersi denildiğinde akıllarına gelenler, dersin gerekliliği, verilen süre dahilinde dersin ne kadarını işledikleri, dersi yaparken dikkat ettikleri şeyler, dersi işlerken nerelerden yararlandıkları, planlamayı nasıl yaptıkları, sorunlar yaşayıp yaşamadıkları, derste öğrencilere katılarak mı yoksa rehberlik ederek mi geçirdikleri ve son olarak dersin sınıf öğretmeninin mi yoksa branş öğretmenin mi vermesinin uygun olduğunu belirlemeye yönelik toplamda dokuz soru sorulmuştur. Bu sorulara ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7’de Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersi denildiğinde akıllarına ilk gelenler ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin “Beden Eğitimi ve Oyun” Dersi İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Temalar ve Frekansları

Tema	Alt temalar	f
Beden Eğitimi ve Oyun dersi ile ilgili görüşleri	Açık ve kapalı oyun alanları	24
	Sağlıklı yaşam ve gelişime katkı	12
	Eğlence	7
	Oyunla eğlenerek öğrenme	3
	Sosyal davranış kazanma	3

Görüşmeye dahil edilen öğretmenlerden; 24 kişi açık ve kapalı oyun alanları geldiğini, 12 kişi sağlıklı yaşam ve gelişime katkı geldiğini, 7 kişi eğlence geldiğini, 3 kişi oyunla eğlenerek öğrenme geldiğini, 3 kişi sosyal davranış kazanma geldiğini söylemişlerdir. Bu doğrultuda birinci soru beş alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler Beden Eğitimi ve Oyun dersi denildiğinde oyunu bu dersle bütünleştirdiği yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersi denildiğinde akıllarına gelen ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ahmet: “Çocukların serbestçe oyun oynayabildikleri, eğlenebildikleri takım ve bireysel oyunlarla gelişimlerine katkıda bulunduğum bir ders aklıma geliyor.”

Serpil: “Öğrencilerimin sağlıkla ilgili bilgi edinmesi, oyunla mutlu olmaları, spor etkinlikleri, bedensel gelişim, enerji atmaları, oyunla öğrenme geliyor.”

Rümeysa: “Beden Eğitimi ve Oyun dersi denildiğinde hem bedenen hem ruhen nasıl iyi olabilirim öğretilmesi geliyor.”

Vedat: “Çocukların sosyalleşerek eğlendiği, eğlenerek öğrendiği ders olarak düşünüyorum.”

Tablo 8’de Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersinin gerekliliği ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Gerekliliği İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Temalar Ve Frekansları

Tema	Alt Temalar	f
Beden Eğitimi ve Oyun dersinin gerekliliği ile ilgili görüşleri	Gelişimlerine katkı	14
	Sosyal beceri geliştirme	5
	Enerji boşaltma	5

Görüşmeye dahil edilen öğretmenlerden; 20 öğretmende Beden Eğitimi ve Oyun dersinin gerekli olduğunu belirtmiştir. 14 tanesi gelişimlerine katkısı olduğu için, 5 tanesi sosyal becerilerini geliştirdiği için, 5 tanesi de enerjilerini boşaltmasını sağladığını söylemişlerdir. Bu doğrultuda ikinci soru üç alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler Beden Eğitimi ve Oyun dersinin çocukların gelişimine katkısı olduğu yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersinin gerekliliği ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Aysel: “Kesinlikle evet. Çocukların bedensel, sosyal ve sağlıklı gelişimleri için gereklidir.”

Serpil: “Çok gerekli çünkü oyun ve spor çocukları için çok önemli, spor iradeyi güçlendirir, kendine güveni artırır, kişiliği olgunlaştırır, empatiyi öğretir.”

Emir: “Gereklidir. Çünkü çağımız bilgisayar ve teknoloji çağı olduğu için çocuklarımız evlerde kapalı kalmaktadır.”

Vedat: “Çok gerekli. Öğrenciler hem kuralları, hem de davranış eğitiminin pek çok yararlı kısmını bu derste öğreniyor.”

Sedef: “Evet gerekli. Çünkü öğrencilerin gelişiminde faydası olduğunu düşünüyorum. Hem de öğrencinin çok boyutlu düşünmesini sağlıyor.”

Tablo 9’da Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersi programda işleme durumları ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Programda İşleme Durumları İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Temalar Ve Frekansları

Tema	Alt Temalar	f
Beden Eğitimi ve Oyun dersini programda verilen sürelerde dersi yapma/yapmama durumları ile ilgili görüşleri	İşleyemiyorum	4
	İşlemiyorum	10
	İşliyorum	8

Görüşmeye dahil edilen öğretmenlerden; 4 kişi işleyemiyorum, 10 kişi işlemiyorum , 8 kişi de işliyorum demiştir. Bu doğrultuda üçüncü soru üç alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersinin süresi göz önünde bulundurulduğunda işlemediği yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin dersini programda verilen sürelerde dersi yapma/yapmama durumları ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Duygu: “Hayır işlemiyorum. Konularımız yetişmediği için (özellikle bu dönemde) Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi derslerini de maalesef Türkçe, Matematikle değerlendirdik.”

Rumeysa: “Derslerimizin özel akışında işlenmesi için çabalarım. Pandemi döneminde de dahil olmak üzere online eğitimde bile derslerimi işliyorum. Bu derste öğrencilerimin rahatladığını ve mutlu olduğunu görüyorum.”

Sevim: “İşliyoruz. Mihver dersler kadar ifade ve beceri derslerinin de önemli olduğunu düşünüyorum.”

Selma: “İşleyemiyoruz, uzaktan eğitim olduğu için diğer derslerden vakit kalmıyor.”

Ahmet: “Hayır sınavları yapılan Matematik, Türkçe vb. dersler yetişmeyince Beden Eğitimi ve Oyun öğretimi dersini kullanmak zorunda kalıyorum. Çünkü yetenek ölçen bir sınav sistemi yok.”

Vedat: “Salgın nedeniyle fazla işleyemiyorum. Ancak fırsat buldukça zaman yaratmaya çalışıyorum. Konularla paralel olarak dersleri oyunlaştırıyorum.”

Tablo 10. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Yaparken Dikkat Ettikleri İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Temalar Ve Frekansları

Tema	Alt Temalar	f
Beden Eğitimi ve Oyun dersi yaparken dikkat ettikleri ile ilgili görüşleri	Tam katılım	6
	Öğrenciye görelilik	7
	Güvenlik	5
	Zamanı etkili kullanma	3
	Gelişim	4
	Öğrenme	7

Görüşmeye dahil edilen öğretmenlerden; 6 kişi tam katılıma, 7 kişi öğrenciye göre, 5 kişi güvenliğe, 3 kişi zamanı etkili kullanmaya, 4 kişi gelişime, 7 kişi öğrenmeye dikkat ediyorum demiştir. Bu doğrultuda dördüncü soru altı alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini öğrenciye göre dersi işlediği ve öğrencinin öğrenmesinin önemli olduğu yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin dersi yaparken dikkat ettikleri ile ilgili görüşlerinden örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Serpil: “Güvenlik önlemlerini alıyorum. Her öğrencinin yapılan etkinliğe dahil olması için çaba gösteriyorum.”

Sedat: “Beden Eğitimi dersinde plana ve kurallara dikkat ederim. Oyun seçiminde öğrenci isteklerini değerlendiririm.”

Rumeysa: “Dersi işlerken vücut ısınma hareketlerini yapmaya, vücutlarının bölümlerini tanımalarına, ruhsal ve bedensel olarak gelişimlerine katkı sağlamasına dikkat ediyorum.”

Aysel: “Tüm çocukların etkinliklere katılmasına.”

Sedat: “Öğrencinin enerjisini atmasına ve çok boyutlu düşüneceği oyunları seçiyorum.”

Sevim: “Oyunlar ile kuralları yerleştirmeye, ekip çalışması alışkanlığı kazandırmaya, kazanmak kadar kaybetmenin de doğal olduğunu öğrenmelerine dikkat ediyorum.”

Tablo 11’de Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersi için yararlandıkları kaynaklar ve malzeme yeterliliği ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersi İçin Yararlandıkları Kaynaklar Ve Malzeme Yeterliliği İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Temalar Ve Frekanslar

Tema	Alt Temalar	f
Beden Eğitimi ve Oyun dersi için yararlandıkları kaynaklar ve malzeme yeterliliği ile ilgili görüşleri	Yetersiz	13
	Yeterli	7
	Kart ve kitapçık	10
	Oyun ve video siteleri	20
	Spor faaliyetleri	7
	Okul imkanları ve öğretmenler	3

Görüşmeye dahil edilen öğretmenlerden; 13 kişi yetersiz olduğunu, 7 kişi yeterli olduğunu, 10 kişi kart ve kitapçıklardan, 20 kişi oyun ve video sitelerinden, 7 kişi spor faaliyetlerinden, 3 kişi okul imkanları ve öğretmenlerden yararlandıklarını söylemişlerdir. Bu doğrultuda beşinci soru altı alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersinde kaynakların yetersiz olduğunu ve derste oyun ve video sitelerinden yararlandıkları yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersi için oyun seçerken yararlandıkları kaynaklar ve malzeme yeterliliği ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Serpil: “oyun kartları, wordwall, eğitlence, oyun çarkları, oyun siteleri, “sporcu” adlı bilgilendirici eğitim videolarından yararlanıyorum ve okuldaki malzemeler yeterli.”

Sedat: “Bu yıl Beden eğitimi ve oyun öğretimi dersini uzaktan eğitim yoluyla yaptığımız için internet üzerinden açılan videolardan yararlanıyorum. Normal zamanlarda etkinlik kartlarından yararlanırım. Okulumuz Beden Eğitimi ve oyun öğretimi dersi için yeterli sayıda araç gerece sahiptir”

Eren: “Okul imkanları, oyun sitelerinden yararlanıyorum. Beden Eğitimi için özel bir malzemeye ihtiyaç yoktur. Her malzeme araç olarak kullanılabilir.”

Rumeysa: “Oyun siteleri, sosyal medya paylaşım siteleri, oyun kartları, eğitici oyunlardan yararlanıyorum. Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi dersinin materyallerle daha verimli olduğu düşüncesindeyim. Mevcut olmayan materyalleri kendi imkanlarımızla geri dönüşüm yaparak da farklı katkılar sağlayabiliriz.”

Hande: “Oyun siteleri, etkinlik kartlarından yararlanıyorum. Okuldaki malzemeler yeterli değildir. Bence bir çocuğun her branştan bilgisi olması gerekir. Gerektiğinde ok atmalı, gerektiğinde basketbol oynamalı ya da bocce oynama kurallarını bilmelidir.”

Tablo 12’ de Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini planlama süreci ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Tablo 12. *Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Planlama Süreci İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekansları*

Tema	Alt Temalar	f
Öğretmenlere Beden Eğitimi ve Oyun dersini planlama süreci ile ilgili görüşleri	Plan hazırlıyorum	9
	Oyun etkinliği hazırlıyorum	9
	Çocukların istediği oyunlar	11

Görüşmeye dahil edilen öğretmenlerden; 9 kişi plan hazırlıyorum, 9 kişisi oyun etkinliği hazırlıyorum, 11 kişi ise çocukların istediği oyunları oynuyoruz, demişlerdir. Bu doğrultuda altıncı soru üç alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini çocukların istediği oyunlara göre planlama yaparak oyun oynadıkları yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini planlama süreci ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Serpil: “Planlamayı yıllık plandaki kazanımlara göre dersten önce planlıyorum. Araç gereçleri önceden temin ediyorum. Her derse uygun oyun etkinliği hazırlamaya çalışıyorum ama çocukların istekleri de göz önünde bulundururum.”

Hande: “Planlamayı yaparken oyun etkinliği hazırlıyorum ama çocukların istedikleri oyunları da fırsat buldukça yaptırıyorum.”

Hasan: “Çocukların istedikleri oyunları oynatıyorum ama bunu yaparken planlar üzerinden yaparım.”

Rümeysa: “Öncelikle müfredata uygun olarak, çocukların da mutlu olacağı hazırladığım oyun etkinlikleri ile birleştiriyorum.”

Tablo 13’te Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersinde yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Tablo 13. *Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi Dersinde Yaşadıkları Sorunlar İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekansları*

Tema	Alt Temalar	f
Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersinde yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşleri	Fiziksel Şartlar	10
	Hava Şartları	4
	Okuldan Kaynaklanan	9
	Öğrenciden Kaynaklanan	4
	Sorunla karşılaşmıyorum	3
	Yetersiz Alan Bilgisi	1

Görüşmeye dahil edilen öğretmenlerden; 10 kişi fiziksel şartlardan, 4 kişi hava şartlarından, 9 kişi okuldan kaynaklı, 4 kişi öğrenciden kaynaklı, 3 kişi sorunla karşılaşmıyorum, 1 kişi ise yetersiz alan bilgisi demişlerdir. Bu doğrultuda yedinci soru altı alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersinde fiziksel şartlardan kaynaklı sorunlar yaşadığı yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersinde yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Duygu: “Genelde beden eğitimi dersi için uygun olmayan kıyafetlerle geliyorlar. Onun dışında bir sorun ile karşılaşmıyorum.”

Sümeyye: “Genellikle kışın hava şartlarından dolayı sınıf içi oyunlar oynuyoruz. Bazen diğer derslerle ilgili çalışmalar yapıyoruz. Malzeme gerektiren konular olduğu zaman bu oyunları es geçiyorum.”

Hande: “Zaman zaman malzeme eksikliği, fiziksel şartlar ya da öğrenciden kaynaklanan sorunlar çıkıyor.”

Hasan: “Branşa yönelik bir ders olduğu için ne tür etkinlikler yapacağım konusunda zaman zaman sorunlar yaşayabiliyorum.”

Salih: “Çocuklar dersi sevdiği için ilk kademedeki çok büyük sorunlarla karşılaşmıyoruz.”

Tablo 14’te Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersindeki rolleri ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersindeki Rollerine İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekansları

Tema	Alt Temalar	f
Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersindeki rolleri ile ilgili görüşleri	Her zaman katılıyorum	9
	Rehberlik ediyorum	14
	Genellikle katılıyorum	9

Görüşmeye dahil edilen öğretmenlerden; 9 kişi her zaman katılıyorum, 14 kişi rehberlik ediyorum, 9 kişi genellikle katılıyorum demişlerdir. Bu doğrultuda sekizinci soru üç alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersine rehberlik ederek katıldıkları yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersindeki rolleri ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Deniz: “Oyunun öğretimi aşamasında kendim oynarım. Sonraki aşamada rehberlik ediyorum.”

Rümeysa: “Bende katılıyorum. Öğrencilerin benim katılımımdan çok mutlu olduklarını ve eğlendiklerini görüyorum.”

Hande: “Ben sadece rehberlik yapıyorum. Oyunu kurup devam ettirmelerini istiyorum.”

Emir: “Oyunlara katılıyorum genellikle ama sadece mendil tutma, hakemlik yapma gibi.”

Tablo 15’te Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini branş/sınıf öğretmeni vermeli ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Tablo 15. *Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Branş/Sınıf Öğretmeni Vermeli İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekansları*

Tema	Alt Temalar	f
Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini branş/sınıf öğretmeni vermeli ile ilgili görüşleri	Sınıf Öğretmenleri	6
	Branş Öğretmenleri	15

Görüşmeye dahil edilen öğretmenlerden; 6 kişi sınıf öğretmenleri, 15 kişi branş öğretmenlerine, vermesi yerinde olur demişlerdir. Bu doğrultuda dokuzuncu soru iki alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersinin branş öğretmenleri tarafından işlenmesinin yerinde olacağı yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini branş/sınıf öğretmeni vermeli ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Serpil: “Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi dersi ayrılmalıdır. Beden Eğitimi alanında uzman öğretmenlerce, Oyun Öğretimi ise sınıf öğretmenleri vermelidir.”

Vedat: “İlkokulda sınıf öğretmenin vermesi uygun olur. Çünkü burada amaç oyundur. Sınıf öğretmeni çocuğu daha iyi tanıdığı için gerekli toleransları gösterebilir.”

Sümeyye: “Her ikisinin de avantaj ve dezavantajları var. Sınıf öğretmenleri sınıfı tanıdığı için daha kolay yönlendirme yapıyor. Ancak konunun nasıl anlatılacağı konusunda sıkıntı yaşanıyor bu durumda da branş öğretmenini girmesi daha iyi oluyor.”

Sedef: “Branş öğretmenin, çünkü ben başka bir ders işleyip çocukların oyunlarını engelleyebiliyorum. Branş öğretmeni girse böyle bir sorun yaşanmaz.”

2. ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Öğrenci görüşlerini alırken Beden Eğitimi ve Oyun dersi denildiğinde akıllarına gelenlerin neler olduğu, dersi seviyorlar mı neden seviyorlar, haftada kaç saat bu dersi yaptıklarını ve haftada kaç saat ne zamanlar olmasını istediklerini, dersi öğretmenle mi yoksa arkadaşlarıyla istedikleri oyunları oynamayı tercih edecekleri, dersi nerelerde yaptıkları, dersi yapmadıkları zaman oluyor mu oluyorsa bu ders yerine neler yaptıklarını belirlemeye yönelik toplamda altı soru sorulmuştur. Bu sorulara ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 16’da Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersi denildiğinde akıllarına ilk gelenler ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Tablo 16. Öğrencilerin “Beden Eğitimi ve Oyun” Dersi İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Temalar Ve Frekansları

Tema	Alt Temalar	f
Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersi ile ilgili görüşleri	Oyun Oynamak	15
	Eğlenmek	7
	Spor	9
	Açık Hava	2
	Ders	1

Görüşmeye dahil edilen öğrencilerden; 15 kişi oyun oynamak, 7 kişi eğlenmek, 9 kişi spor, 2 kişi açık hava, 1 kişi ders demiştir. Bu doğrultuda birinci soru beş alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini oyun oynamakla bütünleştirdiği yorumu yapılabilir. Öğrencilerin “Beden Eğitimi ve Oyun” dersi ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Volkan: “Ders ve oyun oynamak geliyor.”

Eda: “Körebe, ip atlamak, basketbol ilk aklıma gelenler bunlar.”

Serkan: “Dışarı çıkmak geliyor. ”

Veysel: “Oyun oynamak ve temiz hava almak aklıma geliyor..”

Fatma: “Spor, oyun oynamak, eğlenmek geliyor.”

Tablo 17’de öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini seviyor musunuz? Neden? sorusu ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Tablo 17. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Sevme/Sevmeme Durumları Ve Nedenleri İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Temalar Ve Frekanslar

Tema	Alt Temalar	f
Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini sevme/sevmeme durumları ve nedenleri ile ilgili görüşleri	Seviyoruz	20
	Oyun Oynuyoruz	11
	Eğleniyoruz	14
	Spor yapıyoruz	5
	Rahatlıyorum	3

Görüşmeye dahil edilen öğrencilerden; 20 kişi dersi sevdiklerini, 11 kişi oyun oynuyoruz, 14 kişi eğleniyoruz, 5 kişi spor yapıyoruz, 3 kişi rahatlıyorum demiştir. Bu doğrultuda ikinci soru dört alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini sevdiklerini ve daha çok eğlendikleri için bu dersi sevdikleri yorumu yapılabilir. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini sevme/sevmeme durumları ve nedenleri ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Hakan: “Evet seviyorum. Çünkü sevdiğim oyunları oynuyorum, arkadaşlarımla eğleniyorum.”

Kadriye: “Seviyorum. Çünkü Beden dersinde rahatlıyorum.”

Sevda: “Seviyorum. Eğlenceli, bir sürü oyun oynuyoruz ve spor konusunda kendimizi geliştiriyoruz.”

Eren: “Seviyorum. Çünkü hem hareket ediyorum hem de stresimi atıyorum çok eğleniyorum.”

Tablo 18’de Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini haftada kaç kez yapıyorsunuz ve dersin ne kadar olmasını istersiniz sorusu ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Tablo 18. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Haftada Kaç Kez Yaptıkları Ve Kaç Saat Olmasını İstedikleri İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekanslar

Tema		Alt Temalar	f
Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini haftada kaç kez yaptıkları ve kaç saat olmasını istedikleri ile ilgili görüşleri	Ders saati daha fazla olsun	Eğleniyorum	5
		Seviyorum	4
		Diğer (her ders aynı zevki vermiyor, hareket yapmak istiyorum, beden eğitimi çok az)	4
	Ders saati daha az olsun	Sağlıklı Oluyorum	3
		Derslerden Geri Kalırım	14
		Sıkılıyorum	5

Görüşmeye dahil edilen öğrencilerden; ders saatlerinin 1.sınıflar beş, 2., 3. ve 4. sınıflarda iki ders saati olduğunu söylediler. 19 kişi bahçede, 14 kişi sınıfta, 12 kişi canlı derste, 9 kişi spor salonunda yaptıklarını söylemişleridir. Bu doğrultuda beşinci soru dört alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini ders saatinin daha fazla olmasını isteyenlerin eğlendikleri için, ders saatinin az olmasını isteyenlerin derslerden geri kalacağını düşündükleri yorumu yapılabilir. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini haftada kaç kez yaptıkları ve kaç saat olmasını istedikleri ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Kamile: “İki kez yapıyoruz. Altı defa olmasını isterim çünkü beden eğitimi derslerinden çok eğleniyorum. Arkadaşlarımla oyunlar oynuyoruz”

Emir: “İki kez yapıyorum. İki defa yeterli olur çünkü daha fazla olursa diğer derslere zaman ayıramayız.”

Ayşenur: “Haftada beş kez yapıyoruz. Yedi kez olmasını isterim çünkü Beden Eğitimi dersini çok seviyorum.”

Eren: “İki kez yapıyoruz. Dört saat olmasını isterim. Çünkü Beden Eğitimi hem vücudumuza faydalı oluyor hem de eğleniyorum .”

Volkan: “İki kez yapıyoruz. İki kez yeterli çok oynayınca sıkılıyorum.”

Selin: “Pandemi olmadan önce haftada iki, canlı derste ise haftada dört kez yapıyoruz. Haftada dört kez olması yeterli çünkü bazılarından zevk alıyorum, bazılarından almıyorum.”

Tablo 19’da Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini kiminle geçirmek istedikleri ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Tablo 19. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Kiminle Geçirmek İstedikleri İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekanslar

Tema	Alt Temalar	f
Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini kiminle geçirmek istedikleri ile ilgili görüşleri	Öğretmenimle	10
	Arkadaşlarımla	8
	Her ikisiyle de	4

Görüşmeye dahil edilen öğrencilerden; 10 kişi öğretmeniyle, 8 kişi arkadaşlarıyla, 4 kişi her ikisiyle de istedikleri oyunu oynamayı tercih ettiklerini söylemişlerdir. Bu doğrultuda dördüncü soru üç alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini öğretmeniyle istediği

oyunu oynamayı tercih ettikleri yorumu yapılabilir. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini kiminle geçirmek istedikleri ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Kaan: “Arkadaşlarımla istediğim oyunu oynamak isterim. Arkadaşlarımla çok kişilik oyunlar oynayabiliyoruz daha çok eğleniyoruz”

Serkan: “Öğretmenimi tercih ederdim çünkü öğretmenimiz iyi oyunlar buluyor.”

Sevda: “Hem öğretmenimle hem de arkadaşlarımla oynamak isterdim. Çünkü daha fazla kişiyle daha eğlenceli oluyor

Eren: “ Öğretmenimle çünkü arkadaşlarımla oynarken bazen kavga çıkabiliyor o yüzden öğretmen.”

Fatma: “Arkadaşlarımla çünkü onlarla oynamak daha eğlenceli.”

Selin: “Her ikisiyle de zevk alıyorum. Çünkü öğretmen yeni oyunlar oynatıyor, arkadaşlarımla da grup olarak oyun oynuyoruz.”

Tablo 20’de Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini okulun hangi alanında yaptıkları ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Tablo 20. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Okulun Hangi Alanında Yaptıkları İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekanslar

Tema	Alt Temalar	<i>f</i>
Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini okulun hangi alanında yaptıkları ile ilgili görüşleri	Bahçe	19
	Sınıf	14
	Canlı Ders	12
	Spor Salonu	9

Görüşmeye dahil edilen öğrencilerden; 19 kişi bahçede, 14 kişi sınıfta, 12 kişi canlı derste, 9 kişi spor salonunda yaptıklarını söylemişleridir. Bu doğrultuda beşinci soru dört alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini daha çok bahçede yaptıkları yorumu yapılabilir. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini okulun hangi alanında yaptıkları ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Eda: “Beden eğitimi dersini arkadaşlarımla ve öğretmenimle sınıf içi yaparız. Canlı derslerde de video izleyerek yaparız.

Esin: “Biz Beden Eğitimi dersini bahçede ve spor salonunda yapıyoruz..”

Sevda: “Hava durumuna bağlı olarak bahçede, sınıfta, spor salonunda artık okulda yapmıyoruz canlı derste video izleyerek yapıyoruz.”

Kaan: “Okul bahçesinde, sınıfta ve online derste yapıyoruz.”

Tablo 21’de Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini yapma/yapmama durumları ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Tablo 21. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Yapma/Yapmama Durumları İle İlgili Görüşlerine Ait Alt Tema Ve Frekanslar

Tema	Alt Temalar	f
Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini yapma/yapmama durumları ile ilgili görüşleri	Ders yapılıyor	2
	Ders yapılmıyor	14
	Arada sırada yapılıyor	3
	Hava Şartları	2
	Diğer Dersler (Okuma, Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi, Test Çözme)	12

Görüşmeye dahil edilen öğrencilerden; 2 kişi dersi yapmadıkları zamanın olmadığını, 14 kişi dersi yapmadıkları zamanın olduğunu, 3 kişi arada sırada olduğunu, 2 kişi hava şartlarına bağlı olduğunu, 12 kişi diğer dersleri işlediklerini söylemişleridir. Bu doğrultuda altıncı soru beş alt tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini yapmadıkları zamanın olduğu ve diğer dersleri yaptıkları yorumu yapılabilir. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini yapma/yapmama durumları ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Selin: “Oluyor, perşembe günleri Eba canlı derste Beden Eğitimi dersi yerine Türkçe dersi yapıyoruz.”

Kadriye: “Eskiden Beden Eğitimi varsa, iki tane bir tanesini matematik için kullanırdık ve konumuz biterse dersimiz de Bedense dışarı veya spor salonuna giderdik. Ama şimdi canlı derste hep matematik yapıyoruz.”

Berna: “Ara sıra yapmadığımız oluyor yerine eksik kaldığımız konularla ilgili test çözüyoruz.”

Ali: “Olmuyor, her zaman dersimizi yapıyoruz.”

Ahsen: “Oluyor, hava soğuk olduğu zamanlarda sınıfta Matematik yapıyoruz.”

Esin: “Evet oluyor. Çok önemli derslerimiz ve onları bitirmemiz lazım olduğunda da yapamıyoruz. Mesela Matematik, özellikle Türkçe yapıyoruz.”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Bölümün sonunda ise ileriki zamanlarda yapılacak çalışmalara ve uygulamalara ışık tutması açısından önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenler Beden Eğitimi ve Oyun denildiğinde aklına ilk gelenleri açık ve kapalı oyun alanları, sağlıklı yaşam ve gelişime katkı, eğlence, oyunla eğlenerek öğrenme, sosyal davranış kazanma şeklinde sıralamışlardır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu dersi oyun ile bütünleştirmektedir. Çocukların gelişimleri üzerinde oyun ve hareketin önemli olduğu pandemi döneminde öneminin daha da fazla arttığı belirtilmektedir.

Elde edilen bulgular ile Gümüşlögül ve Aydoğan (2020)'nin çalışmasında ortaya koyulan sonuç ve önerilerle benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da benzer şekilde çocukların özellikle salgın nedeniyle evde kalmak durumunda kaldıkları dönemlerde yaratıcı oyun aktiviteleri içinde olmaları gerekliliği vurgulanmaktadır.

Öğretmenler ayrıca Beden Eğitimi ve Oyun dersinin gelişimlerine katkı sağladığını, sosyal becerilerini geliştirdiğini, enerjilerinin boşaltılmasını sağladığını sırasıyla belirtmektedirler. Dersin gelişimin tek yönünü değil birçok yönden geliştirdiğini eklemektedirler. Araştırmanın sonucunda dersin her öğretmenin düşünceleri kapsamında gerekliliği ve dersin çocukların gelişimlerine katkı sağladığı saptanmıştır. Durualp ve Aral (2018), çalışmalarında araştırma sonucuna benzer şekilde oyun etkinliklerinin ince ve kaba motor gelişim üzerinde anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerden alınan yanıtlar değişkenlik gösterse de büyük çoğunluğu dersi işlemediklerini, bulunulan dönem itibariyle daha çok konu içeren derslere önem verildiğini söylemişlerdir. Ders süreleri içerisinde konuyu bitirme durumlarına göre Beden Eğitimi ve Oyun dersini işlediklerini hatta onda da konu olarak değil çocukları serbest zaman geçirme olarak yönlendirmeyi tercih ettiklerini belirtmektedirler.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla Beden Eğitimi ve Oyun dersini gereken verimlilikte işleyemedikleri saptanmıştır. Alan yazına bakıldığında Şentürk vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğrenciler ve eğitim süreçleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu fakat diğer derslerdeki eksikliklerin giderilmesi adına oyun ve fiziki etkinlikler ders

saatlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Park ve Avcı (2020) çalışmalarında özellikle Beden Eğitimi ve Oyun dersinin olması gereken etkinlik seviyesinin altında işletildiğini, bu nedenle bu ders kapsamında farklı etkinliklerin planlanmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlerin dersin işlenişinde dikkat ettikleri unsurlar incelendiğinde araştırma bulgularında öne çıkan kavramlar sırasıyla tam katılım, öğrenciye görelilik, güvenlik, zamanı etkili kullanma, gelişime ve eğitime dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dersi tüm sınıfla işleme konusunda hassas oldukları belirlenmiştir. Dersi işlerken öğrencinin isteklerine karşıda dikkatli davranmaktadırlar. Tüm bunların yanı sıra öğrencilerin güvenliğini ön planda tuttukları da saptanmıştır.

Öğretmenler derste oyun kartlarından, videolardan, sosyal medyadan yararlandıklarından bahsetmişlerdir. Covid-19 sebebiyle okula verilen aralar nedeniyle dersin uzaktan eğitim şeklinde geçmesinden kaynaklı olarak daha çok videolar izlettiklerini söylemişlerdir. Araştırma sonucunda okullardaki malzemelerin dersin kazanımlarına uygun olacak düzeyde yeterli olmadığını okullarda araç-gereç eksikliğini bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar özellikle ülkemizde gerçekleştirilen araştırmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Literatürde Beden Eğitimi ve Oyun dersi açısından en dikkat çeken eksikliğin araç-gereç ve fiziksel alan yetersizliği olduğunu vurgulayan pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Örneğin Pehlivan vd. (2005), Taşmektepligil vd. (2006), Kuzu ve Arslan (2014), gibi araştırmacıların çalışmalarının sonuçlarında Beden Eğitimi ve Oyun dersinin verimli şekilde işlenmesinin önündeki temel engelin okullarda derse yönelik kullanılan malzeme ve gereçlerdeki önemli eksiklikler olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Navdar (2017)'ın çalışmasında ilgili derse yönelik olarak kullanılan oyun kitapçığının yetersizliklerine dikkat çekilmiş ve okulların bahçe, oyun alanı gibi fiziki yetersizliklerinin dersin etkinliğine olumsuz etkilerinin olduğundan bahsedilmiştir.

Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun dersine yönelik planlamayı nasıl yaptıkları ve oyun etkinliklerine dair tercihleri incelendiğinde bir kısmının önceden dersi planlayarak oyun etkinlikleri hazırlayarak dersi işledikleri, bir kısmının ise öğrencilerin istedikleri oyunlara göre dersi şekillendirdikleri tespit edilmiştir. Çocukların gelişimi için gerekli olan hareket ve oyun isteği, okullarda beden eğitimi ve oyun dersinde önemini artırmaktadır (Şentürk vd., 2015). Bulgular sonucunda 11 öğretmenin öğrencilerin istedikleri oyunlara göre dersi şekillendirdikleri sonucuna

ulaşmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin derslerde öğrenci isteğine önem vermesinin çocukların derse ilgisini arttırdığıda belirtilmektedir. Benzer şekilde Varea (2018) araştırmasının sonuçlarında öğretmenlerin oyunları bir pedagojik gelişim aracı olarak kullanmaları gerektiğini belirterek çocukların Beden Eğitimi ve Oyun dersi gibi derslerde kendilerine eğlenceli gelen ve oyunun planlanmasında rol aldıkları oyunlara katılımlarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler çoğunlukla fiziksel şartlar ve okuldan kaynaklı sorunları dersin işlenişine dair temel olumsuz etkenler olarak göstermektedir. Okuldan kaynaklanan sorunlarda da malzeme yetersizliği ve okulun imkanlarının yetersizliğinden kaynaklı sorunlar olduğundan bahsedilmiştir. 10 Öğretmenin verdiği cevaplar doğrultusunda fiziksel şartlardan kaynaklı sorunlarla daha çok karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yurtiçinde bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde elde edilen bu sonucun diğer çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Örneğin İnan vd. (1997) çalışmalarında okullarda ders araç gereçleri ve ders alanlarına yönelik önemli bir modernizasyonun gerekli olduğu sonucunu elde etmiştir. Pehlivan vd. (2005) özellikle salon eksikliğinin Beden Eğitimi ve Oyun dersinin işleyişinde karşılaşılan en temel sorunlardan biri olduğunu belirtmektedir. Taşmektepligil vd. (2006) ise fiziki eksikliklerin yanı sıra bu dersin eğitim müfredatının sıkıcı yapısının da önemli bir sorun odağı olduğunu vurgulamaktadır.

Akalın ve Gümüş (2020) pandemi sürecinde çevrimiçi olarak ve uzaktan yürütülen beden eğitimi derslerinde öğrencilerin derse katılımları ile ilgili detayları araştırmayı amaçladıkları çalışmalarının sonucuna göre hem ailelerin hem de öğrencilerin pandemi döneminde olması gerekenden çok daha az spor yapma eğilimi gösterdikleri ve beden eğitimi dersinin çevrimiçi şekilde uzaktan eğitim kapsamında işlenmesinde ortaya çıkan sorunlar nedeniyle öğrencilerin derse katılımında düşük kaldığı saptanmıştır.

Yabancı literatürde bu dersin işlenişinde karşılaşılan sorunlara dair elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise ülkemizden farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre dersin işlenişindeki temel zorlukların fiziksel yetersizlikler yerine öğretmenlerin kişisel özelliklerinden kaynaklandığına vurgu yapıldığı belirtilmektedir. Örneğin Kim ve Taggart (2004) öğretmenlerin derse yönelik algılarının düşük olması ve pedagojik yetersizlikleri nedeniyle Beden Eğitim ve Oyun dersinin işlenişinde çeşitli sıkıntılarla karşılaşıldığını belirtmektedir. Hambali vd.

(2020) pandemi döneminde uzaktan eğitim kapsamında işlenen beden eğitimi dersinin etkinliğini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarının sonuçlarına göre beden eğitimi dersini uzaktan eğitim yoluyla en fazla %50 verimlilik seviyesinde işlenebildiği bu oranın da düşük verimlilik kategorisinde ele alınması gerektiği saptanmıştır.

Suherman (2021) pandemi döneminde uygulanan beden eğitimi derslerinin öğrenciler üzerindeki verimlilik, motivasyon ve öğrenme gibi kriterler açısından etkilerinin incelenmesini amaçladığı araştırmasının sonuçlarına göre pandemi döneminde uzaktan eğitim şeklinde işlenen beden eğitimi derslerinin verimlilik açısından yüksek verimlilikte gerçekleştiği, bu derslere yönelik öğrenci motivasyonunun oldukça iyi olduğu ve öğrenme çıktıları açısından kullanılan bu yöntemi olumlu sonuçlar verdiği saptanmıştır. Yoo vd. (2020) ise özellikle salgın döneminde ortaya çıkan çevrimiçi eğitim koşullarının öğretmenler için önemli sıkıntılar yarattığını ve öğretmenlerin bu yeni eğitim koşullarına adapte olmakta zorlandıklarını belirtmektedir.

Öğretmenler oyuna katılımları ile ilgili olarak derslerde çocuklara oynayacakları oyunların sadece bir süresinde katılım gösterdiklerini, çocukların oyunu kavraması, kurması sonucundada rehberlik ederek dersi işlediklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre derslerde daha çok rehberlik ederek geçirdikleri saptanmıştır. Bu durum Beden Eğitimi ve Oyun dersine öğretmenlerin bakış açısındaki değişimi yansıtmaya açısından önemlidir. Benzer şekilde Chng ve Lund (2018) beden eğitimi dersinin öğretilme şekillerinde yıllar içinde ortaya çıkan değişimlerle ilgili yaptıkları çalışmalarında 90'lı yıllardan bu yana öğretmenlerin derste odaklandıkları noktaların değiştiğini ve dersin içeriğinin öğrencilere aktarılmasında daha farklı yöntemlerin tercih edilmeye başlandığını belirtmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre geçmişte dersin işlenişinde giyim, yetenek gibi unsurlara odaklı davranan öğretmenlerin günümüzde daha çok bir rehber tavrı takındığı ve öğrenme odaklı bir geçişin gerçekleştiği vurgulanmaktadır.

Beden Eğitimi ve Oyun dersi açısından en önemli noktalardan biri dersten sorumlu olacak öğretmenlerin branş öğretmeni mi yoksa sınıf öğretmenleri mi olacağı sorusudur. Bu konuyla ilgili araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde branş dersi öğretmenlerinin dersin işlenişinden sorumlu olmasının daha doğru olacağı sonucunun ortaya çıktığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde de araştırma sonucuna paralel sonuçlar olduğu görülmüştür. Doğan (2004) çalışmasında özel ilgili

alanlarına yönelik öğretmenlerin branşlaşması arasındaki ilişkiyi araştırmış ve araştırmanın sonuçlarına göre beden eğitimi dersinin de resim, müzik, matematik derslerinde olduğu gibi belirli bir sınıftan itibaren bu alanda branşlaşmış öğretmenler tarafından yürütülmesi gerektiği sonucunu saptamıştır. Arslan ve Altay (2008) beden eğitimi dersi üzerinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin olumsuz olduğu ve yine sınıf öğretmenlerinin bu alandaki bilgilerinin de yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şentürk vd. (2015) de çalışmalarının sonucunda özellikle ilkokul seviyesinde bu alanda verilen derslere branşında uzman öğretmenlerin girmesi gerektiğini belirtmektedir. Jones ve Green (2017) dünya genelinde beden eğitimi dersinin alanında uzmanlaşmış eğitimci mi yoksa sınıf öğretmenleri tarafından mı verilmesi gerektiğini araştırdıkları çalışmalarının sonuçlarına göre her iki eğitimci grubunun da farklı kriterler üzerinden beden eğitimi dersinin işlenmesinde etkin rol alabileceği ve ders içeriğinin her iki eğitimci grubunun farklı aşamalarda görev almasına olanak sağlayacak şekilde yeniden tasarlanabileceği saptanmıştır.

Öğrenciler için Beden Eğitimi ve Oyun denildiğinde akla gelen kavramları oyun oynamak, eğlenmek, spor, açık hava, ders şeklinde sıralamışlardır. Çocuklar için en çok akla gelen kavramın oyun olduğu saptanmıştır. Çocukların bir kısmı bildikleri oyun isimlerini sıralamışlardır ve çoğu öğrencinin oyunu eğlence ile ilişkilendirdiği saptanmıştır. 15 öğrenciden alınan cevaplar doğrultusunda oyun oynamanın akla ilk gelen kavram olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi döneminde okul çağındaki çocukları olan velilerin çocukları ile evde zaman geçirmeleri ve birlikte dinlendirici, eğlendirici ve gelişme özelliği olan faaliyetler üretme konusunda oyunun bu özellikleri kapsayan kavram olacağı düşünülmektedir (Gümüşgül ve Aydoğan, 2020).

Araştırma kapsamında çocuklardan derse olan ilgilerine yönelik alınan yanıtlar doğrultusunda tüm çocukların dersi sevdiği saptanmıştır. Çocuklar derste oyun oynadıkları, eğlendikleri, rahatladıkları ve spor yaptıkları için dersi sevdiğini belirtmişlerdir. Çocuklar dersi sevme nedeni olarak çoğunlukla derste eğlendiklerini, mutlu olduklarını söylemişlerdir.

Araştırma kapsamında öğrencilere Beden Eğitimi ve Oyun dersini işleme sıklıkları ve bu sıklığın haftada ne kadar çıkarılmasını isteyecekleri sorulmuş elde edilen bulgular bakıldığında; ders saatinin daha az olmasını isteyen öğrenci sayısının 22 olduğu saptanmıştır. Bu noktada öğrencilerin bunu talep etmelerindeki temel sebebin

diğer derslerden geri kalmak olduğu görülmüştür. Alan yazını incelendiğinde Şentürk vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde çocukların Beden Eğitimi ve Oyun dersine ayrılan süreyi diğer derslerle ilgili pekiştirici faaliyetlerde bulunma eğiliminde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar birbiri ile uyum göstermektedir.

Çalışma kapsamında öğrencilerin dersi öğretmenleriyle mi yoksa arkadaşlarıyla istediği oyunu oynayarak mı geçirmek istediği araştırılmış elde edilen bulgulara göre öğrencilerin genelinin dersi öğretmeni ile işlemeyi tercih ettiği görülmüştür. Özellikle pandeminin de etkisiyle çocukların sosyalleşme sıkıntısı yaşadıkları, arkadaşlık kurmada zorlandıkları dolayısıyla oyun kurma vb. aktiviteler nedeniyle öğretmen yönlendirmesini tercih ettiklerini söylemek mümkündür. Bu durum Chambonniere vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde ettikleri pandemi süreçlerinde çocukların sosyal izolasyonlarının artması nedeniyle akranları ile iletişim kurmakta zorluk çekmeye başladıkları bulgusuyla uyumlu bir sonuçtur.

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersini sırasıyla bahçe, sınıf, canlı ders ve spor salonlarında işledikleri görülmektedir. 12 öğrenci ise pandemi sonrasında hayatımıza giren çevrimiçi ders üzerinden ders işlediklerini belirtmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilere Beden Eğitimi ve Oyun dersini planlanan zamanlarda işleyip işlemedikleri, bu dersi işlemediklerinde yerine ne yaptıkları sorulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre katılımcılardan 14 öğrenci dersi düzenli işlemediklerini belirtmiş, bu öğrencilerden 12 tanesi ise bunun nedeninin ders saatinde diğer dersleri işlemeleri olduğunu söylemiştir. Bu sonuçlara göre Beden Eğitimi ve Oyun dersinin çoğunlukla plana uygun olarak işlenmediği bunun yerine ders saatinde öğrencilerin diğer derslerdeki açıklarını kapatmaya yönelik çalışmalar yaptıkları görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, Tortop (2005) araştırmasında beden eğitimi derslerinin yürütülme şekline odaklanmıştır. Bu noktada bu ders saatlerinde başka derslerin yapılmamasının önemi üzerinde durmuştur. Pandemi nedeniyle verilen aradan kaynaklı olarak diğer dersleri yetiştirememesi konusunda sıkıntı çeken öğretmenler bu dersleri beden eğitimi ve öğretimi dersinde telafi ettiklerini araştırmada cevap olarak söylemişlerdir.

Petrie (2010) beden eğitimi öğretmenlerine yönelik bir profesyonel gelişim programı önerisi oluşturarak bu programın beden öğretmenlerinin verdikleri derslere

yönelik algıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik yeterliliklerine odaklanan bir gelişim programının öğretmenlerin beden eğitimi dersine yönelik algıları üzerinde de olumlu etki yaratacağı ortaya konulmuştur. Silva vd. (2018) öğrencilerin beden eğitimi dersine katılım sıklıkları ile fiziksel aktivite amaçları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladıkları çalışmanın sonuçlarına göre gelir düzeyi yüksek ülkelerdeki çocukların derse katılım sıklıklarının düşük ve orta gelirli ülkelere göre daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin derse katılım eğilimlerinin tüm ülkelerde daha yüksek olduğu ve haftada en az 2 ya da 3 saatlik şekilde uygulanan beden eğitimi dersinin çocukların fiziksel aktiviteye yönelik hedeflerini daha çabuk yakalamalarında etkili olduğu saptanmıştır. Morgan ve Hansen (2008) beden eğitimi dersi öğretmenlerinin dersin çıktılarını ve faydalarına yönelik algılarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmanın sonuçlarına göre beden eğitimi dersi öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin öğrencilerin sosyal yetilerini artırıcı yönde katkısı olduğunu düşündükleri, bu derse katılım sağlayan öğrencilerde sınıf içerisinde öğrenme eğilimleri açısından olumlu farklılıklar görüldüğü saptanmıştır. O'Brien vd. (2020) öğretmen adaylarının beden eğitimi dersine yönelik algıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarında beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programlarının ülkeler özelinde süre, içerik, yoğunluk gibi unsurlar açısından farklı beklentilerle yürütüldüğü, ilgili programları tamamlayan öğretmen adaylarının ise dersin işlenişini öğrenci odaklı gerçekleştirme eğilimlerinin arttığı vurgulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarından da görüldüğü gibi oyun temelli faaliyetler çocukların mental ve fiziksel gelişimleri açısından büyük önem taşıyan unsurlardır. Özellikle belirli yaşlardan itibaren çocukların bu gelişimlerine katkı sağlayacak oyun aktiviteleri içerisinde yer almaları ve spor faaliyetlerine katılıma yönelik olarak teşvik edilmeleri sağlıklı nesillerin yetiştirilmesi için olmazsa olmaz koşul olarak öne çıkmaktadır. Beden Eğitimi ve Oyun dersi bu anlamda kullanılabilir en önemli araçlardan biridir. Fakat genel olarak hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde bu ve buna benzer derslerin işlenişleri açısından çeşitli sıkıntıların olduğu görülmektedir. Özellikle ülkemiz açısından bu alanda en dikkat çeken sorunların başında eğitim kurumlarında dersin verimli bir şekilde işlenmesini sağlayacak araç, gereç ve malzeme eksikliğinin yanı sıra fiziki alan yetersizlikleri gelmektedir. Bu eksikliklerin giderilmesine yönelik planlı stratejilerin hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Beden Eğitimi ve Oyun dersine dair önemli noktalardan bir diğeri de dersi verecek öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleridir. Ayrıca ders müfredatının daha eğlenceli bir yapıya kavuşturularak çocuklar için daha çekici hale getirilmesi ve bu derse ayrılan sürelerde çocukların başka derslerdeki eksikliklerini kapatmak zorunda hissetmeyecekleri bir eğitim planlamasının yapılması da önemli bir gereklilik olarak dikkat çekmektedir. Bu bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerine Beden Eğitimi ve Oyun dersinin çocukların gelişim alanlarına etkisi faydaları ve önemi hakkında eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Adolph, K. E. & Berger, S. E. (2006). Motor Development. In D. Kuhn, RS Siegler,(Eds.). *Cognition, perception, and language*. New York: John Wiley & Sons.
- Akalın, T. C. ve Gümüş, M. (2020). Investigation of Secondary School Students' Participation in Physical Education Lessons with Distance Education in the Pandemic Process. *African Educational Research Journal*, 8(2), 266-272.
- Akandere, M. (2006). *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Yayın.
- Aksoy, A. B. ve Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun*. Ankara: Pagem.
- Aktaş F. (2010). *Kuvvet Antrenmanının 12-14 Yaş Grubu Erkek Tenisçilerin Motorik Özelliklerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Alcaraz-Muñoz, V., Roque, J. I. A. & Lucas, J. L. Y. (2017). Play in Positive: Gender and Emotions in Physical Education. *Apunts. Educació Física i Esports*, 129, 51-63.
- Arslan, Y. ve Altay, F. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Ders Programı ve Ders Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 63-79.
- Aydın, F. D. (2011). *Beden Eğitimi Derslerinin Fonksiyonları Ve Okullardaki Konumu Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Bolu İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale
- Aynacıyan, N. ve Özer, M. K. (2020). Çocuklara Uygulanan Eğitsel Oyun Aktivitelerinin Motorik Özelliklerine Etkisi. *Journal of Health and Sport Sciences*, 3(1), 24-31.
- Badzis, M. (2003). *Teachers' and Parents' Understanding of the Concept of Play in Child Development and Education*. UK: University of Warwick.
- Ballı, Ö.M. (2006). *Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testinin Geçerlik, Güvenirlik Çalışması ve Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklara Uygulanan Jimnastik Eğitim Programının Motor Gelişime Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş Yıllarda Türkiye'de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-266.
- Bateson, P. & Martin, P. (2014), *Oyun, Oyunbazlık, Yaratıcılık ve İnovasyon*, (Trans. Songül Kirgezen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Ortam*. Ankara: Nobel Yayın.
- Bayhan, P. S. ve Artan İ. (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (Child Development and Education)*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayhan, P.S. ve Artan İ. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bee, H. L., Boyd, D. R. & Gündüz, O. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bergen, D. (2009). Play as the Learning Medium for Future Scientists, Mathematicians, and Engineers. *American Journal of Play*, 1(4), 413-42
- Berger, U. (2005). Fictitious Play in 2× N Games. *Journal of Economic Theory*, 120(2), 139-154.
- Biddle, K. A. G., Garcia-Nevarez, A., Henderson, W. J. R. & Valero-Kerrick, A. (2013). *Early Childhood Education: Becoming a Professional*. ABD: SAGE.
- Bodrova, E. (2008). Make-Believe Play Versus Academic Skills: A Vygotskian Approach to Today's Dilemma to Early Childhood Education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.

- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2017). *Play and Early Literacy: A Vygotskian approach. In Play and Literacy in Early Childhood Research From Multiple Perspectives*. UK: Routledge.
- Bragg, L. (2007). Students' Conflicting Attitudes Towards Games as a Vehicle for Learning Mathematics: A Methodological Dilemma. *Mathematics Education Research Journal*, 19(1), 29-44.
- Bronikowska, M., Korcz, A., Pluta, B., Krzysztozek, J., Ludwiczak, M., Łopatka, M. & Bronikowski, M. (2019). Fair Play in Physical Education and Beyond. *Sustainability*, 11(24), 7064.
- Broström, S. (1998). Frame Play in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 30(1), 27-35.
- Brumbaugh, J. A. (1988). *View of Physical Education: Perceptions of Five Classroom Teachers* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of North Carolina, USA.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem
- Cachón-Zagalaz, J., Sánchez-Zafra, M., Sanabrias-Moreno, D., González-Valero, G., Lara-Sánchez, A. J., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2020). Systematic Review of the Literature About the Effects of the COVID-19 Pandemic on the Lives of School Children. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-8.
- Cengiz, S. (2017). Çocuk Oyunlarının Sınıflandırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 38(1-2).
- Chambonniere, C., Lambert, C., Fearnbach, N., Tardieu, M., Fillon, A., Genin, P. & Duclos, M. (2021). Effect of the COVID-19 Lockdown on Physical Activity and Sedentary Behaviors in French Children and Adolescents: New Results from the ONAPS National Survey. *European Journal of Integrative Medicine*, 43, 101308.
- Chen, F. P. (2011). *Children Learning Through Play: Perspectives and Practices of Early Childhood Educators in Singapore Preschools Serving Children Aged Four to Six Years* (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Leicester, UK.
- Chng, L. S. & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34.
- Chomitz, V. R., Slining, M. M., McGowan, R. J., Mitchell, S. E., Dawson, G. F. & Hacker, K. A. (2009). Is There a Relationship Between Physical Fitness and Academic Achievement? Positive Results from Public School Children in the Northeastern United States. *Journal of School Health*, 79(1), 30-37.
- Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2007). The Spread of Obesity in a Large Social Network over 32 Years. *New England Journal of Medicine*, 357(4), 370-379.
- Christie, J.F., & Roskos, K.A. (2006). Standards, Science, and The Role of Play In Early Literacy Education. In D. Singer, G., R. Minchick Golinkoff, ve K. Hirsh-Pasek (Eds.) (pp. 57-73), *Play equals learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press
- Christensen, L. B., Johnson, R. K. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri, Desen ve Analiz*. (Çev: Ed. Aypay, A.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coker, C. A. (2017). *Motor Learning and Control for Practitioners*. İngiltere: Routledge.

- Connor, C. M., Morrison, F. J. & Slominski, L. (2006). Preschool Instruction and Children's Emergent Literacy Growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665.
- Creswell, W. J. (2009). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çamlıyer H. (2018). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun*, 8.Basım. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Matbaası.
- Dadkhah, M. F. A., Farahbod, M., No15, B. A. & St, M. (2004). The Impact of Educational Play on Fine Motor Skills of Children. *Middle East Journal of Family Medicine*, 6(6), 1-10.
- Dalaman, O. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının? Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi? Dersine Yönelik Tutumlarının Değişik Faktörlerce İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 59-71.
- Denham,A.S. Bassett,H.H., Zinsser,K. & Wyatt,T.M. (2014). How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development* *Inf. Children Development*, 23, 426-454.
- Deniz, M.E. (2012). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, C. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Derslere İlişkin Görüşleri ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri: İstanbul Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 193-203.
- Duman, G. ve Temel, Z. F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 279-298.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi: Çankırı Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2014). *Oyunun Gelişimi ve Türleri*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2018). Çocukların İnce ve Kaba Motor Gelişimlerine Oyun Etkinliklerinin Etkisinin İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 243-258.
- Edo, M., Planas, N. ve Badillo, E. (2009). Mathematical Learning in a Context of Play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 325-341.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akyol, İ. (2004). Oyun, Oyuncak ve Çocuk. *Adü Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39 – 42.
- Eliasa, E. I. (2014). Increasing Values of Teamwork and Responsibility of the Students Through Games: Integrating Education Character in Lectures. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 196-203.
- Ellialtıoğlu, F. M. (2005). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyun Örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Er, A. (2008). Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Sınıf İçi Etkinlik Olarak Oyun Kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 301-310.
- Erenci, T., Beyazıt, B, Telci, S., Serdar, D. & Ulusoy, Y., (2005), To Analyse Children's Educational Plays' Effect to the Children's Physical Growth which are Played in the Free Time at the Pre-School Period, *The 46th Ichper-Sd Anniversary World Congress*, November 9-13, İstanbul
- Espinoza, D. M. (2006). *Standards and Standard Practice of Elementary Physical Education Teachers in Northern California*. ABD: Michigan State University Press.

- Essame, C. (2020). Developmental Play: A New Approach to Understanding How All Children Learn Through Play. *Childhood Education*, 96(1), 14-23.
- Eynur, A. (2013). *Kütahya İli Merkez İlçesinde Okul Öncesi Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Kaba Motor Beceri Gelişimlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Faucette, N., & Patterson, P. (1989). Classroom Teachers and Physical Education: What They Are Doing and How They Feel About It. *Education*, 110(1), 108-114.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. & Berk, L. E. (2010). *Playing Around in School: Implications for Learning and Educational Policy*. New York: Oxford University Press.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical Positioning in Play – Teachers Being Inside and Outside of Children’s Imaginary Play. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1801–1814.
- Foucaud, M. P. & González-Audicana, C. (2020). La Vivencia Emocional En Los Estudiantes De Educación Primaria En Educación Física. *Journal Of Sport & Health Research*, 1(12), 15-24.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. & Goodway, J. D. (2013). *Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler*. (Çev: D. S. Özer, ve A. Abdurrahman.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gallahue, D.L. & J.G. Ozmun. (2006). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults. 6th Ed. International Edition*, New York: McGraw-Hill Companies.
- Garoo, R. (2019). Physical Development In Infants & Toddlers: Chart And Tips.(https://www.momjunction.com/articles/physical-development-in-babies_00453778/) (Erişim Tarihi: 15.04.2020).
- Gil-Madrona, P., Samalot-Rivera, A. & Kozub, F. M. (2016). Acquisition and Transfer of Values and Social Skills Through a Physical Education Program Focused in the Affective Domain. *Motricidade*, 12(3), 32-38.
- Goad, T., Towner, B., Jones, E. & Bulger, S. (2019). Instructional Tools for Online Physical Education: Using Mobile Technologies to Enhance Learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(6), 40-47.
- Goldschmidt, K. (2020). The COVID-19 Pandemic: Technology Use to Support the Wellbeing of Children. *Journal of Pediatric Nursing*, 53, 88.
- Gökmen, G. S. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kitapları Görsel Materyallerinde Kullanılan Kavramların Kavram Alanlarına Göre Dağılımı. *Dil Dergisi*, 129, 7-22.
- Gökmen, H., Karagül, T. ve Aşçı, H. (1995). *Psikomotor Gelişim*. Ankara: Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Gözalın, E. ve Koçak, N. (2014). Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların Kelime Bilgi Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 115-121.
- Gülüm, V. (2008). *Adana İlindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Uygulanmakta Olan Beden Eğitimi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Adana.
- Gümüşgül, O. ve Aydoğan, R. (2020). Yeni Tip Koronavirüs-Covid 19 Kaynaklı Evde Geçirilen Boş Zamanların Ev İçi Rekreatif Oyunlar ile Değerlendirilmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(1), 107-114.
- Günay, M. ve Cicioğlu, İ. (2001). *Spor Fizyolojisi*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Günay, M., Tamer, K. ve Cicioğlu, İ. (2006). *Spor Fizyolojisi ve Performans Ölçümü*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Güven, Ö. ve Yıldız, Ö. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinden Beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (2), 525-538.
- Güven, Ş. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Yapılan Uzaktan Beden Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler. *Spor Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-10.
- Graham, G., Holt, S. A., & Parker, M. (2001), *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education, Fifth Ed.* California: Mayfield Publishing Company
- Hambali, S., Akbaruddin, A., Bustomi, D., Rifai, A., Iskandar, T., Ridlo, A. & Tyas, R. (2020). The Effectiveness Learning of Physical Education on Pandemic COVID-19. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12B), 8428-8432.
- Haywood, K. M. & Getchell, N. (2019). Life Span Motor Development. *Human Kinetics*. pp.101–203
- Hazar, M. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. İstanbul: Tutubay Yayınları.
- Hector, S. & Salinitri, G. (2020). Experiential Learning in a Canadian Physical Education Class: A Comparative Perspective from Pre-service PE Teachers in Canada and China. *ECNU Review of Education*.
- Hidayati, L., & Pardjono, P. (2018). *The Implementation of Role Play in Education of Pre-Service Vocational Teacher*. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 10(296), 012016
- Hoffmann, JD., and Russ, SW (2016). Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 114-125
- Howard, S. J., Vella, S. A. & Cliff, D. P. (2018). Children's Sport Participation and Self-Regulation: Bi-Directional Associations. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 140-147
- Huizinga, J. (2010), *Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*. (Çev.Mehmet Ali Kılıçbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hurwitz, S. C. (2003). To be Successful Let Them Play!(For Parents Particularly). *Childhood Education*, 79(2), 101-103.
- İşıköz, E. (2015). Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Temel İlkelerine İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri (Sakarya İli Örneği). *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 27-41.
- Ivanov, V. & Tzankova, J. (2020). Online Distance Education on Wordpress Web Based Platform as an Innovation in the Learning Process of Sports Students From Medical University–Sofia During the Pandemic of Covid-19. *Педагогика*, 92(7), 143-151.
- İnan, M., Velioğlu, C. ve Çağlak S. (1997). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(4), 18-28.
- Jalongo, M. R. & Isenberg, J. P. (2006). Creative Expression and Thought in Kindergarten. In D. Gullo(Eds.), 116-126. *K Today: Teaching and learning in the Kindergarten Year*. Washington, Dc: National Association For The Education Of Young Children
- Johnson, J. & Mayesky, M. (2005). *Creative Arts for Young Children Professional Enhancement Supplement*. ABD: Wadsworth Publishing Company.
- Jones, L. & Green, K. (2017). Who Teaches Primary Physical Education? Change and Transformation Through the Eyes of Subject Leaders. *Sport, Education and Society*, 22(6), 759-771.

- Kadim, M. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kalkavan, A. (2008). *Sporda Beceri Öğrenimi*. Kütahya: Yayımlanmamış Ders Notları.
- Kara, R. Ç., Kılıç, S. K. ve Öncü, E. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Oyun Ve Fiziki Etkinlikler Dersi Hakkındaki Görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 18-46.
- Karacan, Ç., Kaba, Z., Yenigün, Ö, Aydın, M. ve Bayazıt, B. (2003). Kaynaştırma Grubu ile Eğitilebilir Zihinsel Engelli Grubun Ritm ve Dans Çalışmaları Yoluyla Beceri Düzeylerinde Meydana Gelen Değişimlerin İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 11 (3), 132-136.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2014). Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin 1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 49-63.
- Kerkez, F. İ. (2012). Sağlıklı Büyüme için Okulöncesi Dönemdeki Çocuklarda Hareket ve Fiziksel Aktivite. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 34-42.
- Kırıcı, H. M. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki 4-6 Yaş Grubu Çocuklarda 8 Haftalık Hareket Eğitiminin Motor Performanslarına Etkisi*. Muğla: Muğla Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Kim, J. & Taggart, A. (2004). Teachers Perception of the Culture of Physical Education: Investigating the Silences at Hana Primary School. *Issues in Education Research*, 14(1), 69-84.
- Kocaer, G. (2019). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum, Serbest Zaman İlgilenim ve Rekreasyon Faaliyetlerine Yönelik Fayda Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bartın İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Koç, S. (2005). *Beden Eğitimi ve Sporda Beceri Gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve, Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Kolcu, Ş. (2014). *Farklı Bilişsel Tempodaki Çocukların Oyun Davranışlarının ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Konter, E. (2013). Towards Multidimensional-Interactional Model of Sport Courage, *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 5(2), 957- 968.
- Kovar, S. K. (2004). *Elementary Classroom Teachers as Movement Educators*. ABD: McGraw-Hill
- López-Bueno, R., López-Sánchez, G. F., Casajús, J. A., Calatayud, J., Tully, M. A., & Smith, L. (2020). Potential Health-Related Behaviors for Pre-School and School-Aged Children During COVID-19 Lockdown: A Narrative Review. *Preventive Medicine*, 106349.
- Mabagala, S. Wanderi, P. M., Mwisukha, A. & Muindi, M. D. (2012). Physical Education Teachers' Compliance with Professional Code of Ethics & Conduct in Tanzania. *Trans Stellar Journal Publications*, 2(2), 19-35.
- Marcelo, A. K. (2016). *The Structure and Development of Pretend Play Across Childhood* (Unpublished Doctoral Dissertation), UC Riverside.

- McCormack, G. R., Doyle-Baker, P. K., Petersen, J. A., & Ghoneim, D. (2020). Parent Anxiety and Perceptions of Their Child's Physical Activity and Sedentary Behaviour During the COVID-19 Pandemic in Canada. *Preventive Medicine Reports*, 20, 101275.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Duygusal Gelişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Türkiye uzaktan eğitim istatistikleriyle dijital dünyanın listelerini zorladı”, <http://www.meb.gov.tr/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunyanin-listelerini-zorladi/haber/21158/tr> (Erişim Tarihi: 19.06.2020).
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C. & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi. (2016). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Eğitim Ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Oyun Etkinliği*. Ankara
- Mengütay, S. (2005). *Çocuklarda Hareket Gelişimi ve Spor*. İstanbul: Morpa Kültür yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Expanded Sourcebook* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, P. J. & Hansen, V. (2008). Physical Education in Primary Schools: Classroom Teachers' Perceptions of Benefits and Outcomes. *Health Education Journal*, 67(3), 196-207.
- Morrow, L.M., & Schickedanz, J.A. (2003). *The Relationships Between Sociodramatic Play And Literacy Development*. In D.K. Dickinson ve S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research*, 2, pp.269–280. New York: Guilford Press.
- McKendrick, J. H. (2019). Shall the Twain Meet? Prospects for a Playfully Play-Full Scottish Education. *Educational Review*, 51(2), 3-13.
- Muratlı S. (2007). *Antrenman Bilimi Yaklaşımıyla Çocuk ve Spor*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Muratlı, S. (2013). *Çocuk ve Spor*. Ankara: Nobel Yayın
- Navdar, A. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Öğretim Süreciyle İlgili Görüşleri* (Rize İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- O'Brien, W., Adamakis, M., O'Brien, N., Onofre, M., Martins, J., Dania, A. & Costa, J. (2020). Implications for European Physical Education Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: A Cross-Institutional SWOT Analysis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 503-522.
- Oktay, S., ve Çakır, R. (2013). Teknoloji Destekli Beyin Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırlama Düzeyleri ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine Etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 10(3), 3-23.
- Orhan, R. ve Yoncalık, O. (2016). Türkiye'deki Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spor Alışkanlıkları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 353-376.
- Öngen, D. (1991). *Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Oyun Konusundaki Toplumsal Bilişsel Davranış Örüntüleri ile Oyun Materyalleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı, Ankara.

- Özcan, B. ve Saraç, L. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmen Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Rol ve Yeterlikleri: Beden Eğitimi Öğretmenleri Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 459-475.
- Özdenk, Ç. (2007). *6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Psikomotor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özer, D.S. ve Özer, M.K., (2009). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özlu, K. (2020). *Bilişim Destekli Hareket Eğitiminin Temel Motor Beceri Gelişimi ile Tutum ve Motivasyona Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Padilla-Meléndez, A., Del Aguila-Obra, A. R. & Garrido-Moreno, A. (2013). Perceived Playfulness, Gender Differences and Technology Acceptance Model in a Blended Learning Scenario. *Computers & Education*, 63, 306-317.
- Park, İ. ve Avcı P. (2020). Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Kapsamında Oyun ve Fiziki Etkinlik Kartı Geliştirilmesi. *Herkes için Spor ve Rekreasyon Dergisi*, 2(2), 95-100.
- Parker, M., Hellison, D. (2001), Teaching Responsibility in Physical Education: *Standards, outcomes, and Beyond*, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72, 9.
- Patton, M. Q. (2015). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Payne, V. G. & L. D. Isaacs. (2007) *Human Motor Development: A Lifespan Approach (7th Ed.)*. New York: Mcgraw-Hill
- Pehlivan, Z., Dönmez, B. ve Yaşat, H. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Görüşleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 51-62.
- Pesce, C., Masci, I., Marchetti, R., Vazou, S., Sääkslahti, A. & Tomporowski, P. D. (2016). Deliberate Play and Preparation Jointly Benefit Motor and Cognitive Development: Mediated and Moderated Effects. *Frontiers in Psychology*, 7, 349.
- Petrie, K. (2010). Creating Confident, Motivated Teachers of Physical Education in Primary Schools. *European Physical Education Review*, 16(1), 47-64.
- Pietrobelli, A., Pecoraro, L., Ferruzzi, A., Heo, M., Faith, M., Zoller, T. & Heymsfield, S. B. (2020). Effects of COVID-19 Lockdown on Lifestyle Behaviors in Children with Obesity Living in Verona, Italy: A Longitudinal Study. *Obesity*, 28(8), 1382-1385.
- Pyle, A., Poliszczuk, D., & Danniels, E. (2018). The Challenges of Promoting Literacy Integration within a Play-Based Learning Kindergarten Program: Teacher Perspectives and Implementation. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 219-233.
- Pombo, A., Luz, C., de Sá, C., Rodrigues, L. P., & Cordovil, R. (2021). Effects of the COVID-19 Lockdown on Portuguese Children's Motor Competence. *Children*, 8(3), 199.
- Proios, M., Athanailidis, I. & Giannitsopoulou, E. (2010). The Impact of Physical Activities on the Development of the Females' Character. *Journal of Human Sport and Exercise*, 5(3), 485-494.
- Ramazan, O. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam*. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa yayınları.

- Reyes, M. E., P., Tan, S. K. & Malina, R. M. (2003). Urban–Rural Contrasts in the Physical Fitness of School Children in Oaxaca, Mexico. *American Journal of Human Biology: The Official Journal of the Human Biology Association*, 15(6), 800-813.
- Robinson, L. E. (2011). The Relationship Between Perceived Physical Competence and Fundamental Motor Skills in Preschool Children. *Child: Care, Health and Development*, 37(4), 589-596.
- Rozencajg, P. & Corroyer, D. (2005). Cognitive Processes in the Reflective–Impulsive Cognitive Style. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(4), 451-463.
- Russ, S W., Wallace, CE. (2013). Pretend Play and Creative Processes. *American Journal of Play*, 6(1),136-148
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sağın, A. E. (2021). Physical Education and Sports Lesson in Distance Education: Content Analysis of Videos on Youtube. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 533-551.
- Sağlam, M. ve Kayaduman, H. (2018). İnternet Üzerindeki Oyun Sitelerinin Çocuklara Yönelik Riskler Açısından İncelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 253-262.
- Sami, S., Mahmoudi, S., & Aghaei, S. (2015). Social Development of Students Participating in Physical Activity and Computer Games. *Annals of Applied Sport Science*, 3(2), 51-56.
- Santer, J., Griffiths, C. & Goodall, D. (2007). *Free Play in Early Childhood: A Literature Review*. İngiltere: National Children's Bureau.
- Santos, J., Petrica, J., Serrano, J., Batista, M., Honório, S. & Maia, L. (2020). The Attention of Students During Physical Education Class Based on Academic Performance. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, (38), 222-228.
- Saracho, O. N. (2010). Children's Play in the Visual Arts and Literature. *Early Child Development and Care*, 180(7), 947-956.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (2007). Early Childhood Teachers' Preparation and the Quality of Program Outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71-91.
- Sarı, S. Ç. (2005). Okul Öncesi Dönemde Hareket Gelişimi ve Eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6, 62.
- Schaffer, H. R. (2004). *Child Psychology*. İngiltere: Blackwell Publishing
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (21. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Sevim, Y. (2002). *Çocuklarda Antrenman bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Evi.
- Sevinç, M. (2009). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sevinç, M. (2013). *Çocuklarda Oyun Gelişimine Genel Bakış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Shahid, Z., Kalayanamitra, R., McClafferty, B., Kepko, D., Ramgobin, D., Patel, R. & Jain, R. (2020). COVID-19 and Older Adults: What We Know. *Journal of the American Geriatrics Society*, 68(5), 926-929.
- Sidpra, J., Gaier, C., Reddy, N., Kumar, N., Mirsky, D., & Mankad, K. (2020). Sustaining Education in the age of COVID-19: A Survey of Synchronous Web-Based Platforms. *Quantitative Imaging in Medicine and Surgery*, 10(7), 1422.
- Silva, D. A. S., Chaput, J. P., Katzmarzyk, P. T., Fogelholm, M., Hu, G., Maher, C. & Tremblay, M. S. (2018). Physical Education Classes, Physical Activity, and Sedentary Behavior in Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 50(5), 995-1004.

- Silva, R. C. A., Silva, V. L. D. F., & Silva, A. P. (2019). Distance learning for teaching in physical education. *Motriz: Revista de Educação Física*, 25(1).
- Sindić, M., Maćak, D., Todorović, N., Purda, B. & Batez, M. Effect of Integrated Neuromuscular Exercise in Physical Education Class on Health-Related Fitness in Female Children. *In Healthcare Multidisciplinary Digital Publishing Institute*, 9(3), 312
- Smith, P. K. (2010). *Children and Play: Understanding Children's Worlds*. ABD: John Wiley & Sons.
- Stupiansky, W., Stupiansky, S. & Nicholas, G. (1999). Games That Teach. *Instructor-Primary*, 108(5).
- Suherman, W. S. (2021). Physical Education Online Learning During the Covid-19 Pandemic. *The International Journal of Social Sciences World (TIJOSSW)*, 3(1), 123-137.
- Şahin, Ş. ve Özçelik, Ç. Ç. (2016). Ergenlik Dönemi ve Sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1), 42-49.
- Şahin, Y. (2017). *Okul Öncesi Çocuklarda Değerler Eğitimi Kapsamında Yardımlaşma ve Paylaşma Değerleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Şentürk, U., Yılmaz, A. & Gönener, U. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi ile İlgili Görüş ve Uygulamaları. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri*, 10(2), 22-30.
- Şimşek, T. & Topal, Y. (2006). Türkçe Eğitiminde Drama ve Özgün Uygulama Örnekleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 277-297.
- Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O. ve Kılıçgil, E. (2006). İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Ders Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 139-147.
- Topuz, B. (2015). *Yaratıcılık eğitimi ve Kimlik oluşumunda oyuncak: Çocukta yaratıcı performans ve inşacı-eklemeci Oyun yöntemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Tortop, Y. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi ve Eğitsel Oyun Uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Tortop, Y. ve Ocağ, Y. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Trevas, E. , Matsouka, O. & Zachopoulou, E. (2003) Relationship between playfulness and motor creativity in preschool children. *Early Child Development and Care*, 173 (5), 535-543.
- Trawick-Smith, J. (2014). The Physical Play and Motor Development of Young Children: A Review of Literature and Implications for Practice. *Center for Early Childhood Education Eastern Connecticut State University*.
- Turan, M. (2015). *İlkokul Programı Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin İşlevselliğinin ve Geleneksel Çocuk Oyunlarının Uygulanabilirliğine Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Tüfekçioğlu, E., (2002), *Okulöncesi 4-6 Yaş Çocuklarında Algısal Motor Gelişim Programlarının Denge ve Çabukluk Üzerine Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, S.B.E., İstanbul.

- Tüfekçioğlu, E. ve Ayça, İ. B. (2008). Okul Öncesi 4-6 Yaş Çocuklarında Algısal Motor Gelişim Programlarının Denge ve Çabukluk Üzerine Etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-11.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). "Education: From disruption to recovery", <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).
- Ülgen, G., & Fidan, E. (2003). *Çocuk Gelişimi* (10. baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S. & Drane, J. W. (2004). Physical Activity Behaviors and Perceived Life Satisfaction Among Public High School Adolescents. *Journal of School Health*, 74(2), 59-6
- Varea, V. (2018). Exploring Play in School Recess and Physical Education Classes. *European Physical Education Review*, 24(2), 194-208
- Venetsanou, F. & Kambas, A. (2004). How can a Traditional Greek Dances Programme Affect the Motor Proficiency of Pre-School Children?. *Research in Dance Education*, 5(2), 127-138.
- Wang, J. H. T. (2004). A Study on Gross Motor Skills of Preschool Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(1), 32-43.
- Watts, P. B., Joubert, L., Lish, A. K., Mast, J. D. & Wilkins, B. (2003). Anthropometry of Young Competitive Sport Rock Climbers. *British Journal of Sports Medicine*, 37(5), 420-424.
- Wolfgang, C. H., Stannard, L. L. & Jones, I. (2001). Block Play Performance among Preschoolers as a Predictor of Later School Achievement in Mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 173-180.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, D. S. (2016). *Boylamsal Sporcu Gelişim Antrenmanının Etkisinin TGMD-2 (Test of Gross Motor Development-2, Kaba Motor Gelişim) Testi ile Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Yılmaz, M. ve Kurt, M. (2019). Türkiye’de Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Kapsamında Yapılan Çalışmaların Analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 46-61.
- Yılmaz, A., & Soyer, F. (2018). Effect Of Physical Education and Play Applications on School Social Behaviors of Mild-Level Intellectually Disabled Children. *Education Sciences*, 8(2), 89.
- Yoo, E. H., Cho, G. S., Yang, D. S. & Kwon, Y. C. (2020). Analysis of the Difference in Online Class Operation Between Physical Education Teachers According to COVID-19. *Journal of the Korea Convergence Society*, 11(9), 359-366.
- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf Öğretmenleri, İlkokul Öğrencileri ve Ebeveynlerin Covid-19 İzolasyon Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6).
- Yücekaya, M. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Değerlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P. & Gao, Z. (2017). Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review. *Biomed Research International, Hindawi BioMed Research International*, 2017, Article ID 2760716

- Zorba, E., Yaman, R., Yıldırım, S. ve Saygın, Ö. (2000). 18-24 Yaş Grubu Sedanter Bayan Öğrencilerde 8 Haftalık Step Uygulamasının Bazı Fiziksel Uygunluk ve Antropometrik Değerlere Etkisi, *1. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi Kitapçığı*. Ankara, ss.74-79.
- Zullig, K. J. & White, R. J. (2011). Physical Activity, Life Satisfaction, and Self-Rated Health of Middle School Students. *Applied Research in Quality of Life*, 6(3), 277-289.

EKLER

Ek 1: Öğretmen Görüş Formu

Öğretmenler İçin Genel Bilgi Formu

- 1-Cinsiyetiniz? () Bayan () Erkek
2-Mesleki Kıdeminiz () 1-10 yıl () 11-20 Yıl () 20 yıl ve üstü
3-Yaşınız () 25-34 () 35-44 () 45-ve üstü
4- Mezun olduğunuz okul () Eğitim Fakültesi () Eğitim Enstitüsü () Diğer
5-Sınıfınızın Şubesi () 1. Sınıf () 2. sınıf () 3. Sınıf () 4. sınıf
6-Sınıf Mevcudunuz () 15- 20 Öğrenci () 21-25 Öğrenci () 26 Öğrenci ve üstü
7- Okulunuzda bağımsız spor veya oyun odası var mı? () Var () Yok
8- Beden Eğitimi ve Oyun dersi için okulunuzda yeterli araç gereç ve malzeme var mı?
() Var () Yok

Görüşme Soruları

1. Beden Eğitimi ve oyun öğretimi dersi denildiğinde ilk aklınıza neler geliyor?
2. Beden eğitimi ve oyun öğretimi dersi sizce gerekli mi? Neden?
3. Bu ders programda verilen süreleri göz önünde bulundurarak ne kadarını yapılabiliyorsunuz? Neden?
4. Bu dersi yaparken nelere dikkat ediyorsunuz?
5. Bu dersin etkinlikleri için nereden yararlanıyorsunuz(etkinlik kartları, oyun siteleri, takip ettiğiniz oyunla ilgili kişiler... vb) araç gereç yeterliliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
6. Planlamayı nasıl yapıyorsunuz? Her ders için oyun etkinliği hazırlıyor musunuz yoksa çocukların istedikleri oyunları mı oynatıyorsunuz?
7. Bu dersi uygulamada sorunlar yaşıyor musunuz? Açıklayınız.
8. Öğretmen olarak sizde çocukların oyunlarına katılıyor musunuz yoksa sadece rehberlik mi ediyorsunuz?
9. Bu dersi sınıf öğretmenlerinin mi yoksa branş öğretmenlerinin mi vermesi yerinde olur? Neden?

Ek 2: Öğrenci Görüş Formu

Öğrencilerin Genel Bilgi Formu

- 1-Cinsiyetiniz? Bayan Erkek
2-Sınıfınızın Şubesi 1. Sınıf 2. sınıf 3. Sınıf 4. sınıf
3- Okulunuzda bağımsız spor veya oyun odası var mı? Var Yok
4- Beden Eğitimi ve Oyun dersi için okulunuzda yeterli araç gereç ve malzeme var mı?
 Var Yok

Görüşme Soruları

1. Beden Eğitimi ve oyun öğretimi dersi denildiğinde ilk aklınıza neler geliyor?
2. Beden Eğitimi ve oyun dersini seviyor musunuz? Neden?
3. Beden Eğitimi ve oyun dersini haftada kaç kez yapıyorsunuz ve haftada kaç kez veya ne zamanlar olmasını istersin neden?
4. Beden Eğitimi ve oyun dersinde öğretmenle mi yoksa sadece arkadaşlarıyla istediğin oyunu mu oynamayı mı tercih edersin? Neden?
5. Beden Eğitimi ve oyun dersini nerelerde yapıyorsunuz ? (bahçe-sınıf içi- spor salonu)
6. Beden Eğitimi ve oyun dersini yapamadığınız zamanlar oluyor mu? Oluyor ise hangi zamanlar yapamıyorsunuz? Bu ders yerine ne yapıyorsunuz?