



Okul öncesi hareket etkinliği uygulamalarında öğrenci fiziksel aktivitesi, ders içeriği ve öğretmen davranışı *

İsmail Çiçek ¹, Leyla Saraç ²

Öz

Fiziksel aktivite, okul öncesi çocukların genel gelişimini (fiziksel, psikolojik, sosyal, akademik vb.) büyük ölçüde artırır. Bu nedenle, günlerinin önemli bir bölümünü okul ortamında kontrollü ve planlı bir ortamda geçiren okul öncesi çocukların okul öğrenme ortamlarındaki fiziksel aktiviteye yönelik uygulamalarda neler gerçekleştiğini incelemek önemlidir. Bu önemden hareketle, bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki devlet ve özel okul öncesi kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin Hareket Etkinliği uygulamalarındaki fiziksel aktivite düzeylerini, fiziksel aktivite türlerini, uygulamaların bağlamını/içeriğini, öğretmen katılımını ve öğretmen teşvikini karşılaştırmaktır. Çalışmaya, kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenen 23'ü devlet okullarında, 27'si özel okullarda çalışan 50 kadın okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler, Okul Öncesi Çocuklar için Fitnes Eğitim Süresini Gözlemleme Sistemi kullanılarak toplanmıştır. Bulgular hem devlet okullarında hem de özel okullardaki çocukların okul öncesi öğretim programında yer alan Hareket Etkinliği uygulamaları sırasında uygulama sürelerinin çoğunu oturarak (devlet %49.22, özel %47.88) ve ayakta (devlet %39.80, özel %42.54) geçirdiklerini ortaya koymuştur. Hareket Etkinliği uygulama süresinin çoğunda fiziksel aktivite türünün uzanma/oturma/çömelme/ayakta durma (devlet %81.8, özel %84.27), uygulamaların bağlamının/içeriğinin oyun oynama (devlet %73.68, özel %63.59), öğretmen katılımının gözlemleme (devlet %63.58, özel %71.54) olduğu ve öğretmen etkileşiminin sınıf içinde ve dışında fiziksel aktivite/fitnes/motor becerileri teşvik etmeyi içermediği görülmüştür. Bu bulgular ışığında, okul öncesi çocukların fiziksel olarak hareketsizliğinin olası nedenlerini ve öğretmenlerin öğrencileri hareketsiz tutan öğretim davranışı ve uygulama içeriklerini ortaya koymak için daha fazla araştırma yapılması ve okul öncesi fiziksel aktivite hedeflerine ulaşmaktan uzak olmasına bağlı olarak, okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında ve okul öncesi Hareket Etkinliği içeriğinde gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim
Hareket etkinliği
Fiziksel aktivite
Sistematiik gözlem
SOFIT-P

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.03.2024
Kabul Tarihi: 19.11.2024
Elektronik Yayın Tarihi: 12.09.2025

DOI: 10.15390/ES.2025.2578

* Bu makale İsmail Çiçek'in Leyla Saraç danışmanlığında yürüttüğü "Okul öncesi dönem hareket etkinliklerinin öğrenci fiziksel aktivite düzeyine, fiziksel aktivite türüne, ders içeriğine ve ders içi öğretmen davranışına göre incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Ayşe Parmaksız Ortaokulu, Şanlıurfa, Türkiye, ismailcicekismail@gmail.com

² Çukurova Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Adana, Türkiye, lylsr@gmail.com

Giriş

Bir ülkenin geleceğinin temeli, sosyal ve ekonomik kalkınmasında ve her açıdan üretken, sorumlu ve sağlıklı bireyler yetiştirmesinde yattığından, bu niteliklere sahip bireylere yatırım yapmak ve onları yetiştirmek önem taşımaktadır (Adams, 2002; Reynolds vd., 2011). İnsan gelişimi doğumdan önce başlar ve doğumdan ölüme kadar yaşam deneyimleriyle şekillenir. Erken deneyimler, yaşam boyu öğrenme, tutumlar, fiziksel ve zihinsel sağlığın geliştirilmesinde hayati bir rol oynar. Ayrıca dil, biliş, sosyo-duygusal ve düzenleyici gelişim için çok önemlidir ve farklı alanlarda daha sonraki başarı için bir belirteçtir (Bakken vd., 2017). Yaşamın erken dönemlerinde oluşturulan güçlü bir temel, olumlu sonuçların olasılığını artırırken, zayıf bir temel yaşamın ilerleyen dönemlerinde zorluklarla karşılaşma olasılığını artırır (Center on the Developing Child, 2010). Araştırmalar, hareketin yaşam için, özellikle de küçük çocuklar için hayati önem taşıdığını göstermektedir. Küçük çocuklar hareket yoluyla erken öğrenmeyi hem tecrübe eder hem de öğrenmenin odağı olurlar. Çocuklar sinir-kas kontrolünü geliştirdikçe, fiziksel dünyayı kavrayabilir ve anladıklarını sözsüz olarak ifade edebilirler. Çocuklar, bastırılmaz bir merakla hareket yoluyla çevrelerini öğrenirler. Çocukların hareket etmelerine izin vermek, keşifler yapmalarını ve dünyaları hakkında önemli bilgiler toplamalarını sağlar. Hareket yoluyla çocuklar aynı zamanda düşünme becerilerini ve çevrelerine uyum sağlayarak doğada ve dünyada gezinmek için gereken fiziksel becerileri de geliştirirler. Motor beceriler bu dönemde önemli bir gelişim göstererek dil, biliş, fiziksel ve sosyal gelişim gibi çeşitli diğer gelişim alanlarında başarı için zemin hazırlar (Gandotra vd., 2023; Iverson, 2010; Riggs, 1980).

Aile gibi okul da çocukların genel iyi oluş halinin sağlanmasında önemli bir kaynaktır. Okullar, tüm öğrenciler için planlı öğrenme fırsatları sunarak bu iyi oluş halini desteklemeye yardımcı olur. Bu destek, müfredat aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu araştırmanın yapıldığı süreçte Türkiye'deki okullarda 2013 yılında uygulamaya konulan okul öncesi öğretim programı kullanılmaktaydı. Ancak araştırmanın makaleye dönüştürüldüğü dönemde, okul öncesi öğretim programının Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından güncellendiğini de belirtmek gerekir (MEB, 2024). Türkiye'de çocukların bütünsel gelişimini sağlamayı amaçlayan MEB, 2013 yılından bu yana uygulanan okul öncesi eğitim programında üç farklı yaş grubundaki (36-48, 48-60 ve 60-72 ay) çocuklar için beş gelişim alanı (bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor ve öz bakım becerileri) ve kazanım tanımlamıştır (MEB, 2013). Bu gelişim alanları içerisinde, bu çalışmanın da odak noktası olan çocukların motor gelişimi için beş ana kazanım tespit edilmiştir. Bu kazanımlar yer değiştirme hareketleri (örn. ısınma, soğuma, koşma, zıplama, atlama, tırmanma), denge hareketleri (örn. bir çizgi boyunca ilerleme, tek ayak üzerinde durma), nesne kontrolü gerektiren hareketler (örn. ayakla topa vurma, elle topu yuvarlama, nesneleri bir hedefe fırlatma), küçük kas kullanımı gerektiren hareketler (örn. nesneleri toplama, nesneleri istifleme) ve müzik ve ritim eşliğinde yapılan hareketleri (örn. dans adımları atma, müzik eşliğinde dans etme) ile ilgilidir. Program içeriği, motor gelişim kazanımları elde etmek, fiziksel aktiviteye yaşam boyu katılımı sağlamak, çocukların fiziksel ve motor okuryazarlığını, algısal-motor gelişimini ve yer değiştirme, nesne kontrolü ve denge gibi hareket becerilerini geliştirmek ve çocukların fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerine ve öz bakım becerilerine katkıda bulunmak için önerilen hareket etkinlikleri aracılığıyla çocukların temel hareket becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Kısacası, okul öncesi öğretim programında yer alan fiziksel ve motor etkinlikler, çocukların temel hareket becerilerini, beden farkındalığını, motor becerilerini (kuvvet, koordinasyon, hız ve çeviklik) ve fiziksel becerilerini (esneklik, kuvvet ve dayanıklılık) geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2013). Okul öncesi dönem çocukların bu motor ve fiziksel gelişim alanlarında MEB tarafından belirlenen performans düzeylerine ulaşamamaları, çocukluk ve daha sonraki yetişkinlik dönemi yaşamlarını olumsuz etkileyecek sorunlara yol açabilir.

MEB'in (2013) de odak noktası olan motor gelişimin, çocukların sadece harekete yönelik gelişimiyle ilgili olmadığı alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Araştırmalar, yeni doğan bebeklerde dahi hareketlerin sadece reflekslerden ibaret olmadığını; motor gelişimin sadece kasları kontrol etmeyi öğrenmekle ilgili olmadığını; motor gelişimin insan gelişiminin merkezinde yer aldığını ve algı, planlama ve motivasyon dahil olmak üzere insan gelişiminin tüm farklı yönlerini yansıttığını (Von Hofsten, 2004) ve erken çocukluk dönemindeki motor deneyimlerin bilişsel, sosyal veya algısal

gelişimle de ilişkili olduğunu göstermiştir (Bushnell ve Boudreau, 1993). Bunun yanında, araştırmalar motor gelişimin daha geniş bir perspektiften ele alınması gerektiğini de ileri sürmüştür. Bunun nedeni, beynin ve bedenin biyolojik olarak birbirinden ayrılmaz olması ve bireylerin içinde yaşadıkları çevresel bağlamlara uyum sağlayan özelliklere sahip olmasıdır (Gabbard vd., 2009). Alanyazın, motor gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu ve çocukluktan yetişkinliğe kadar devam ettiğini gösteren önemli kanıtlar sunmaktadır. Bu kanıtlar, motor becerileri geliştirmeyi amaçlayan müdahalelerin çeşitli yaşam evreleri boyunca etkili olabileceğini göstermektedir.

Çocuklarda motor gelişimin önemi, obezite açısından da belirgindir. Obezite, yirmibirinci yüzyılın önemli halk sağlığı sorunlarından biri olarak tanımlanmış (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2020) ve çocukluk çağı obezitesine yönelik istatistikler endişe verici boyutlara ulaşmıştır. Konuya ilişkin 2020 istatistiklerine göre, dünya genelinde 5-19 yaş arası 340 milyon çocuk ve ergen aşırı kilolu veya obez olarak sınıflandırılmıştır (DSÖ, 2021). Çocukluk çağı obezite istatistikleri 2030 yılında Çin, Hindistan ve Amerika Birleşik Devletleri'nin obez çocuk sayısı bakımından ilk üçte yer alacağını, Türkiye'nin ise 13. sırada yer alacağını öngörerek Türkiye'de de kritik eşiğe ulaşıldığını göstermektedir (World Obesity Federation [WOF], 2019). Anormal veya aşırı ve yaşamı tehdit eden düzeyde yağ birikimi olarak tanımlanan obezite, yetişkinlikte kardiyovasküler hastalıklar, kas-iskelet sistemi rahatsızlıkları ve bazı kanserler gibi bulaşıcı olmayan birçok hastalık için (DSÖ, 2021); çocuklukta ise fazla kilolu veya obez olmak fiziksel (örn. diyabet, astım, kardiyovasküler hastalık, yüksek kolesterol, ortopedik sorunlar), psikolojik (örn. düşük öz saygı/güven, beden imajı), sosyal (örn. ayrımcılık, izolasyon) ve akademik (örn. okula devamsızlık, düşük performans) sorunlar için önemli bir risk faktörüdür (Sahoo vd., 2015; Schwimmer vd., 2003). Enerji yoğunluğuna sahip yağ ve şeker oranı yüksek gıdaların tüketiminin artması, hareketsiz yaşam tarzına bağlı fiziksel hareketsizliğin artması, ulaşım düzenindeki değişiklikler ve kentleşmenin artması, düzenli fiziksel aktivite ve sağlıklı beslenme yoluyla büyük ölçüde önlenebilir olan obezite ve aşırı kiloya ve bunlarla ilişkili olumsuz sağlık sonuçlarına neden olmaktadır (DSÖ, 2021). Buna rağmen istatistikler, dünya genelinde her yaştan insanın, genel sağlıklarına önemli katkı sağlayan ve hareketsizlikle ilişkili hastalıkları önlemenin en ucuz ve en erişilebilir yollarından biri olan fiziksel aktiviteye yeterince katılım sağlamadığını göstermektedir (Aubert vd., 2021; Guthold vd., 2018; Guthold vd., 2020).

Okul öncesi öğretim programında yer alan Hareket Etkinliği uygulamaları ile okul öncesi dönem çocukların koşma, zıplama, atma, yakalama gibi temel motor becerilerini geliştirmeleri ve fiziksel aktivite yapmaları beklenmektedir (MEB, 2013). Bu becerilerin gelişimi ancak çocukların fiziksel olarak aktif olmasıyla sağlanabilir. Nitekim konuya yönelik alanyazın, fiziksel aktivite ile motor beceriler arasında bir ilişki olduğunu ve fiziksel aktivite düzeyi yüksek olan çocukların motor beceri düzeylerinin de yüksek olduğunu rapor etmiştir (Dapp vd., 2021; Figueroa ve An, 2017; Martínez-Bello ve Estevan, 2021; Williams vd., 2008). Buna ek olarak alanyazında, yaşamın ilk yıllarında fiziksel aktivite alışkanlığı edinilmesinin, yaşamın ilerleyen dönemlerinde fiziksel aktivitenin önemli bir belirleyicisi olabileceğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Hnatiuk vd., 2012). Ancak, bir çocuğun genel fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimi için bu kadar önemli olan fiziksel aktivite ve motor becerilere katılım, bir çocuğun hayatının her aşamasında kendi başına organize edebileceği bir şey değildir (Ali vd., 2017). Politika yapımcıların ülke çapında yasa ve yönetmelikler çıkararak bu hedefe ulaşmak için daha kapsayıcı bir yaklaşım benimsemelerine ihtiyaç duyulsa da çocukların fiziksel olarak aktif olmaları için gerekli ortam ve olanakları sağlama potansiyeli olan kaynak, çocukların günlerinin önemli bir bölümünü geçirdikleri okullardır. Okullardaki eğitim programları, özellikle de beden eğitimi programları, çocukların fiziksel aktiviteye katılma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olur. MEB (2013), okul öncesi öğretim programında motor beceri gelişimini sağlamak için Hareket Etkinliği uygulamalarının en az 30 dakika sürmesini, ilk 5 dakikanın ısınma oyunları için, 20 dakikanın ise önceki uygulamaların gözden geçirilmesi ve yeni temel hareket becerilerinin öğrenilmesi ve son 5 dakikanın da soğuma etkinlikleri için kullanılmasını önermektedir. DSÖ ayrıca, okul öncesi dönem çocukların gün boyunca en az 60 dakika orta ila şiddetli fiziksel aktivite dahil olmak üzere, tüm yoğunluklarda en az 180 dakika çeşitli fiziksel aktivitelere katılım sağlamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuklarda hareketsiz geçirilen süre, özellikle de eğlence için ekran karşısında geçirilen süre sınırlandırılmalı ve fiziksel aktivite artırılmalıdır (DSÖ, 2019).

Tüm bu önerilere rağmen, okullarda okul öncesi fiziksel aktiviteye odaklanan araştırmalar, okul öncesi dönem çocukların fiziksel aktivite seviyelerinin düşük olduğunu göstermektedir (Hinkley vd., 2012; Tucker, 2008). Özellikle Hong Kong'daki anaokullarında yapılan sistematik bir gözlemlerde, öğrencilerin beden eğitimi derslerindeki fiziksel aktivite düzeyleri incelenmiş ve öğrencilerin ders süresinin %12.3'ünü oturarak, %37.6'sını ayakta ve %30.3'ünü yürüyerek geçirdikleri tespit edilmiştir (Chow vd., 2015a). Aynı çalışmada, öğretim süresinin %43.8'i beceri pratiğine, %19.5'i sınıf yönetimine, %14.5'i fitness gelişimine, %10'u serbest oyuna, %7.1'i bilgiye ve %5.1'i oyuna harcanmıştır. Aynı çalışmanın öğretmen davranışlarına ilişkin sonuçları, öğretmenlerin fiziksel aktivite ders süresinin %46.5'ini öğrencileri ve öğretim ortamını yönetmeye, %25.4'ünü öğrencileri gözlemlemeye, %21.2'sini fitnessi teşvik etmeye ve göstermeye ve %6.7'sini genel bilgi sağlamaya harcadıklarını göstermiştir. Beden eğitimi derslerini sistematik olarak gözlemleyen bir başka çalışmada, Belçika'daki anaokullarındaki beden eğitimi derslerinde öğrencilerin ders süresinin %27.8'ini oturarak, %23.4'ünü ayakta ve %27.7'sini yürüyerek geçirdikleri ortaya konmuştur (Van Cauwenberghes vd., 2012). Ders içeriğiyle ilgili olarak aynı çalışma, beden eğitimi ders süresinin %41.7'sinin beceri uygulamasına, %18.3'ünün bilgi içeriğine, %17.9'unun genel içeriğe, %11.7'sinin oyun oynamaya ve %10.4'ünün fitness aktivitelerine harcadığını rapor etmiştir. Aynı çalışma, öğretmenlerin beden eğitimi ders süresinin %49.1'ini bilgi vererek, %23.2'sini yöneterek, %13'ünü göstererek ve %11.1'ini teşvik ederek geçirdiğini de ortaya koymuştur.

Okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel aktivite seviyelerinin değerlendirilmesi çok önemlidir çünkü bu biçimlendirici dönemde oluşturulan fiziksel aktivite alışkanlıkları ve seviyelerinin, yetişkinlikte uzun vadeli fiziksel aktivite modellerini ve genel sağlık sonuçlarını önemli ölçüde etkileme potansiyeli bulunmaktadır. Bu erken değerlendirme, genç yaşlardan itibaren olumlu fiziksel aktivite alışkanlıkları oluşturarak daha sağlıklı bir toplumun teşvik edilmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Batista vd., 2019). Araştırmalar, çocukluk ve ergenlik döneminde fiziksel aktivite ve spora katılımın, ileri yaşlarda yüksek düzeyde fiziksel aktivitenin sürdürülmesiyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir (Hirvensalo vd., 2000; Telama vd., 2005). Yukarıda da belirtildiği gibi, düzenli fiziksel aktivite genel büyüme ve gelişmenin desteklenmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Fiziksel aktivite her yaşta fiziksel, zihinsel ve psikososyal refah için çok çeşitli faydalar sunmaktadır. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, özellikle erken gelişim döneminde hedeflenen fiziksel aktivite girişimlerinin psikososyal sağlığı önemli ölçüde desteklediğini göstermiştir. Bu sonuçlar arasında benlik kavramı, sosyal davranış, hedef yönelimi ve daha da önemlisi öz yeterlilikteki gelişmeler yer almaktadır. Bu unsurlar, özellikle ilerleyen yaşlarda, bir bireyin fiziksel aktiviteye mevcut ve gelecekteki katılımının önemli belirleyicileri olarak alanyazında rapor edilmiştir (Kohl ve Cook, 2013).

Fiziksel hareketsizliğin DSÖ (2009) tarafından küresel ölümler için dördüncü önde gelen risk faktörü olarak sıralandığı ve her yıl dünya çapında 3.2 milyon ölüme neden olduğu tahmin edildiği göz önüne alındığında, çocukluktan yetişkinliğe uzanan fiziksel aktivite alışkanlıkları, bu ölümleri önlemek için gereken sağlık harcamalarının azaltılmasına da önemli bir katkı sağlayacaktır. Geleceğe yönelik önlemler almak için, MEB müfredatında tavsiye edildiği üzere çocukların fiziksel olarak aktif olup olmadıklarının belirlenmesi önemlidir (Goldfield vd., 2012; MEB, 2013; Pica, 2011). Bu konuya yönelik alanyazında, tüm aktörler ve paydaşlar çocukluk çağı obezitesini ortadan kaldırma ortak hedefi doğrultusunda birlikte çalışmaya kararlı olduğu taktirde ilerleme kaydedilebileceği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın bulguları okul öncesi dönem çocuklarda fiziksel aktivite durumunun bilinmesine, gelecekte buna yönelik politika ve düzenlemelerin oluşturulmasına, ülkenin okullar için fiziksel aktivite politikasının gözden geçirilmesine, Türkiye'de yok denecek kadar az olan alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca, bu konudaki araştırmaların çoğunluğu kişisel beyana dayalı araştırmalardan oluştuğu için, okul öncesi dönemdeki fiziksel aktivite ve motor gelişim uygulamalarının sistematik gözlem yoluyla ortaya konması da çok önemlidir.

Alanyazında okul özelliklerinin, öğrencilerin fiziksel aktivite ve motor beceri gelişiminde önemli bir faktör olduğu vurgulandığından, bu çalışma devlet ve özel okulları bu açılardan karşılaştırarak alanyazındaki bir boşluğu doldurmayı ve okullar arasındaki olası farklılıklara dair

içgörü sağlamayı amaçlamıştır. Okul öncesi dönem çocuklara yönelik hareket içerikli uygulamalar ve onların fiziksel aktivite düzeylerini etkileyen önemli faktörlerden biri olarak okul özelliklerinin alanyazında sıklıkla yer alması, çalışmanın alanyazına dayanarak farklı fiziksel yapı ve olanaklara sahip olduğu öngörülen devlet ve özel okullarda yapılmasına neden olmuştur. Devlet ve özel okul öncesi eğitimin karşılaştırılmasına ilişkin alanyazın, eğitim otoriteleri tarafından belirlenen resmi politikaların uygulanmasında standartlar olduğunu, ancak okul olanaklarına dayalı farklılıklar da bulunduğunu vurgulamıştır (Rentzou, 2014; Sitati vd., 2016). Örneğin, Cardon ve De Bourdeaudhuij (2008) okul öncesi çocukların fiziksel aktivite seviyelerini etkileyen faktörleri incelemiş ve oyun alanında yer alan malzemeler, oyun alanı büyüklüğü ve oyun alanı ekipmanlarının sabit veya hareketli olması gibi özelliklerin çocukların fiziksel aktivite seviyelerini etkilediğini rapor etmiştir. Buna ek olarak, yapılan araştırmalar, okul öncesi ortamlardaki sınırlı iç ve dış mekân hareketliliğini/sabitliğini ve fiziksel aktivite ekipmanlarının zenginliği/eksikliğini çocukların fiziksel aktivitelerini teşvik eden veya sınırlayan faktörler olarak tanımlamıştır (Dowda vd., 2009; Finn vd., 2002; Pate vd., 2008). Çeşitli çalışmalarda tespit edilen, okul öncesi ortamlarda çocukların fiziksel aktivite deneyimlerinin önündeki başlıca engeller arasında ders süresinin yetersiz olması, sınırlı eğitim fırsatları ve kaynakları ile okul personelinin bireysel özellikleri yer almaktadır (Macdonald vd., 2021). Ayrıca, okul öncesi ortamlarda fiziksel aktivite için açık alan ve uygun ortamların olmaması, okulda geçirilen öğretim süresinin esnek olmaması ve çocukların uzun süre oturmasını gerektiren akademik faaliyetlere ağırlık verilmesi de fiziksel aktivitenin önündeki engeller olarak bildirilmiştir (Coelho ve Tolocka, 2020). Okul öncesi eğitimin standartları, ülke genelinde uygulanması gereken MEB yönetmelikleri ve eğitim-öğretim programları ile belirlenmiş olsa da okul öncesi eğitim kurumları arasında amaçlanan çıktılar üzerinde etkili olabilecek çeşitli faktörler açısından farklılıklar bulunmaktadır. Çoğu devlet okul öncesi kurumda yapılan çok sayıda ulusal araştırmaya göre, kurumların karşılaştığı zorluklar, uluslararası çalışmalarda tespit edilen zorluklarla paraleldir (Dowda, Pate, Trost, Almeida ve Sirard, 2004; Lea ve Polster, 2010). Bu zorluklar arasında okul tesislerinin bakım ve onarımındaki zorluklar, yetersiz yardımcı personel, yüksek öğrenci/öğretmen orantısızlığı, yetersiz finansman, sınırlı alan ve sınıflar, gerekli malzeme ve ekipman eksikliği, bahçe ve oyun alanları gibi açık alanların yokluğu, yetersiz tuvalet ve el yıkama olanakları, ısıtma ve aydınlatma sorunları, etkinlikler sırasında hareketi kısıtlayan sıkışık sınıf boyutları ve öğretimde kullanılmak üzere malzeme ve oyuncak edinmede yaşanan sıkıntılar yer almaktadır (Can ve Kılıç, 2019; Micozkadıoğlu ve Berument, 2011; Sabancı vd., 2018; Yıldız, 2018). Eroğlu ve Şimşek (2021), kaliteli bir okul öncesi eğitimin en uygun fiziksel koşullar ve zenginleştirilmiş tesislerle karakterize edilen bir ortamda yer almasının önemini vurgulamıştır. Bununla birlikte, Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının bu temel koşulları karşılamada karşılaştıkları zorlukları tespit etmişlerdir. Eroğlu ve Şimşek'in (2021) araştırmalarına ait bulgular, eğitim kurumlarının kalitesi ile çocukların gelişimsel sonuçları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu tutarlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Özellikle çalışmalar, öğrenme ortamının kalitesi arttıkça çocukların dil-bilişsel becerilerinin, ince motor becerilerinin, kaba motor becerilerinin ve öz-bakım sosyal gelişimlerinin de arttığını göstermiştir. Bu durum, eğitim ortamının çocukların bütünsel gelişimini şekillendirmede oynadığı kritik rolün altını çizmektedir (Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

Konuya yönelik yukarıda değinilen ulusal ve uluslararası alanyazın ışığında, bu çalışma okul öncesi öğretim programında yer alan Hareket Etkinliği uygulamaları kapsamındaki öğrenme ortamlarında neler içerildiğini ve çocukların fiziksel aktivite uygulamalarını ve öğretmen davranışını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Daha özelde bu çalışma, okul öncesi Hareket Etkinliği uygulamalarına katılan öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini, fiziksel aktivite türlerini, ders bağlamı/içeriğini ve öğretmen katılımı ve etkileşimini devlet ve özel okul öncesi kurumlar arasında karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, devlet ve özel okul öncesi kurumlardaki Hareket Etkinliği uygulamalarında öğrenci fiziksel aktivite düzeyi, öğrenci fiziksel aktivite türü, ders bağlamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşimlerini karşılaştırmak için betimleyici korelasyonel nicel gözlemsel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel çalışmalar, değişkenlerin çoğunlukla doğal bir ortamda incelenmesine, tanımlanmasına ve bu ilişkilerin bu değişkenlerden herhangi biri arasında neden-sonuç ilişkisi olabileceğini ima etmeden aralarındaki ilişkilerin kurulmasına odaklanmaktadır (Fraenkel vd., 2012).

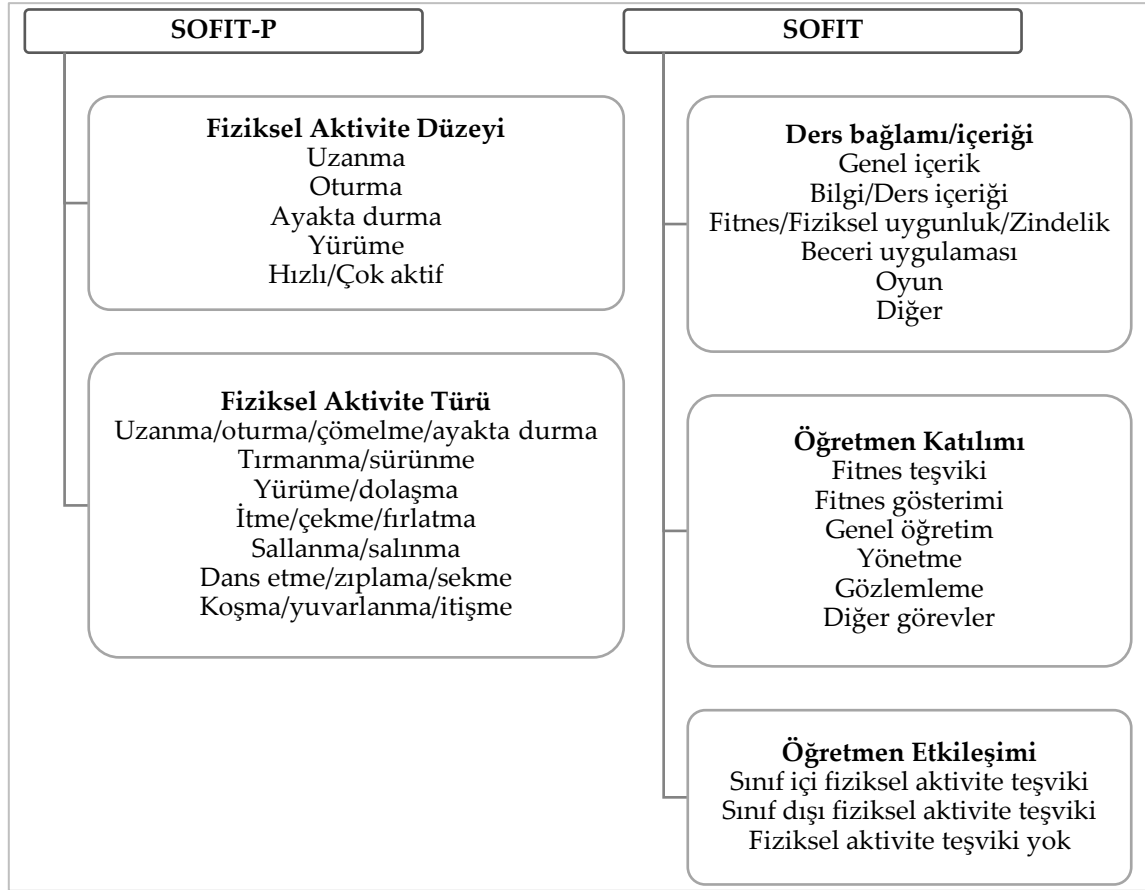
Katılımcılar

Bu çalışma, Şanlıurfa'nın merkez ilçelerindeki okullardan kolay ulaşılabilir örnekleme (Fraenkel vd., 2012) yoluyla seçilen 50 kadın okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin seçilme kriterleri, araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği okullarda çalışıyor olmaları ve kadın olmalarıdır. Bu araştırmaya sadece kadın öğretmenlerin dahil edilmesinin nedeni, Türkiye'deki okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olması, dolayısıyla erkek öğretmen sayısının sınırlı olması nedeniyle cinsiyet karşılaştırması yapmanın mümkün olmamasıdır. Devlet ve özel okul öncesi kurumların seçiminde okul özellikleri, öğretmen özellikleri vb. gibi herhangi bir kriter dikkate alınmamıştır. Ancak alanyazındaki araştırma bulgularına dayanarak özel okul öncesi kurumların, devlet okul öncesi kurumlara kıyasla fiziksel özellikler açısından daha fazla imkâna sahip olduğu ve belirtilen açılardan daha gelişmiş olduğu varsayılmıştır. Araştırmaya katılan 50 öğretmenden 23'ü devlet okulu öğretmeni, 27'si ise özel okul öğretmenidir. Devlet okulu öğretmenlerinin yaş ortalaması 33.57 (SS=5.43) iken, özel okul öğretmenlerinin 29.07'dir (SS=3.74). Devlet okulu öğretmenlerinin ortalama öğretmenlik deneyimi süresi 8.96 (SS = 4.69) yıl iken, özel okul öğretmenlerinin 5.19 (SS = 3.66) yıldır. Araştırma kapsamında toplam 200 öğrenci gözlemlenmiştir. Bunlardan 92'si (46 kız ve 46 oğlan) devlet okullarında, 108'i (54 kız ve 54 oğlan) ise özel okullarda öğrenim görmektedir. Araştırmada, çocukların yaşları sorulmamıştır. Ancak, Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, Türkiye'de okul öncesi kurumlardaki öğrenciler için tipik yaş aralığı 5 ila 6'dır. Henüz ilkokula başlama yaşına gelmemiş çocukların, zorunlu olmamakla birlikte, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmelerine olanak sağlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Araştırmada gözlemlenen 23 devlet okulunda Hareket Etkinliği uygulamalarının ortalama süresi 23.41 dakika (SS = 9.51) iken, 27 özel okullarda bu süre 20.47 dakikadır (SS = 9.07).

Veri Toplama Araçları

Okul Öncesi Çocuklar için Fitnes Öğretim Süresini Gözlemleme Sistemi (SOFIT-P)

Araştırmada, Okul Öncesi Çocuklar için Fitnes Eğitim Süresini Gözlemleme Sistemi (SOFIT-P) isimli araç kullanılmıştır (Sharma vd., 2011). Bu araç, McKenzie (2005) tarafından geliştirilen Fitnes Öğretim Süresini Gözlemleme Sistemi'nin (SOFIT) uyarlanmış bir versiyonudur. Bu araç, öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım durumunu, ders bağlamını/içeriğini, öğretmen katılımını ve okul beden eğitiminde fiziksel aktivitenin teşvik edilmesiyle ilgili öğretmen etkileşimini ölçmektedir. SOFIT-P, öğrenci fiziksel aktivite düzeyi, fiziksel aktivite türü, sınıf içi bağlam/ortam ve sınıf dışı bağlam/içerik kategorilerini içerecek şekilde değiştirilmiştir. Ancak bu çalışmada sadece fiziksel aktivite düzeyi ve fiziksel aktivite türü kategorileri kullanılmıştır çünkü sınıf içi bağlam/içerik ve sınıf dışı bağlam/içerik kategorileri fiziksel aktivite/hareket dışındaki ders içeriklerine odaklanmaktadır (Sharma vd., 2011). Buna ek olarak bu çalışmada SOFIT-P'nin fiziksel aktivite düzeyi ve fiziksel aktivite türü kategorilerine ek olarak orijinal SOFIT ders bağlamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşimi kategorileri de kullanılmıştır. Bu 5 temel kategoriye ait olan ve araştırmada kullanılan araçta yer alan 5 kategori ve 27 alt kategori Şekil 1'de sunulmuştur. Araştırmacılar, SOFIT'in bir uyarlaması olan SOFIT-P'nin, ilk aşamada 3-6 yaş arası 67, ikinci aşamada ise 3-6 yaş arası 27 okul öncesi çocuğun katıldığı iki aşamalı bir uyarlama çalışmasının ardından, okul öncesi ortamlarda doğrudan gözlem yoluyla 3-6 yaş arası çocukların fiziksel aktivite düzeyini ve türünü ölçmek için uygulanabilir, güvenilir ve geçerli bir yöntem olduğunu bildirmişlerdir (Sharma vd., 2011).



Şekil 1. Araştırmada kullanılan SOFIT-P ve SOFIT gözlem formu kategorileri

SOFIT-P'nin uygulanması sırasında gözlemciler her sınıftan rastgele dört öğrenci (iki kız ve iki oğlan) seçmiştir. Gözlem için seçilen bu dört öğrenciye ek olarak, seçilen öğrencilerden birinin uygulamalar sırasında gözlem alanını terk etmesi (uygulama alanından ayrılma, etkinliği terk etme, yaralanma vb.) ihtimaline karşı bir de yedek öğrenci seçilmiştir. Seçilen bu öğrenciler, beş kategori ve 27 alt kategoride 20'şer saniye süreyle gözlemlenmiş ve gözlemci dönüşümlü bloklar halinde 10'ar saniye süreyle toplam 4 dakika boyunca gözlem formuna kayıt tutmuştur. Her Hareket Etkinliği uygulaması için seçilen 4 öğrenci uygulama süresine bakılmaksızın 12 aralık/intervallık tekrarlarla 4 dakika boyunca gözlemlenmiştir. Bu dört öğrenci Hareket Etkinliği uygulamaları boyunca tüm sınıfın fiziksel aktivitesini temsil ettiğinden, rapor edilen verilerin bireysel verilerden ziyade grup verileri olduğunu belirtmek önemlidir.

Veri Toplama İşlemi

Çalışma başlamadan önce üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır. Etik kurul onayının ardından il Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgili biriminden devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından veri toplamak için resmi izin alınmıştır. Bunu takiben, araştırmanın okullarda yürütülmesi için 72 okulun (46 devlet ve 36 özel) müdürlerinden izin alınmıştır. Ancak, müdürlerin ya da öğretmenlerin Hareket Etkinlikleri uygulamalarının video kaydına alınma konusundaki isteksizlikleri nedeniyle temas kurulan okulların sadece bir kısmından veri toplamak mümkün olmuştur. Görüşmeler sonucunda 50 okul belirlenmiş, müdürler okullarında çalışmanın yürütülmesini kabul etmiş ve kabul eden bu okullardaki öğretmenler de gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır. Her sınıftaki tüm çocukların ebeveynlerinden araştırma için onam alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere çalışma başlamadan önce detaylı bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin Hareket Etkinliği uygulamalarının içeriğine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Diğer eğitim kademelerinde bir beden eğitimi dersinin ortalama süresi baz alınarak, okul öncesi müfredatında ortalama 40 dakikalık Hareket Etkinliği uygulamasının gözlemleneceği belirlenmiş ve bu bilgi

öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Okul Öncesi Öğretim Programı müfredatında yer alan Hareket Etkinliği uygulamaları, çocukların temel hareket becerilerini geliştirerek, fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerine ve öz bakım becerilerine katkıda bulunarak yaşamları boyunca fiziksel aktiviteye katılımlarını sağlamak üzere tasarlanmıştır. Bu faaliyetler çocukların temel hareket becerilerini, beden farkındalığını, motor yeterliliğini (kuvvet, koordinasyon, hız, çeviklik) ve fiziksel yeterliliğini (esneklik, kuvvet, dayanıklılık) geliştirirken ve çocukların fiziksel ve motor yeterliliğinin, algısal motor gelişiminin ve hareket becerilerinin, yani yer değiştirme, nesne kontrolü ve denge becerilerinin geliştirilmesini içermektedir. Hareket etkinliklerine örnek olarak vücut farkındalığı (omuzlar, bel, dirsekler ve bilekler gibi vücudun farklı bölgeleri), uzamsal farkındalık (yukarı, aşağı, ön, arka, sağ, sol), güç, hız, çeviklik, esneklik, dayanıklılık ve koordinasyonu geliştiren aktiviteler verilebilir. Top, ip, tebeşir, hulahop, denge tahtası gibi yapılandırılmış materyallerin kullanımının yanı sıra öğretmenler farklı yapılara sahip zeminler, tırmanma olanakları, denge için kullanılacak kütükler, geleneksel/yöresel çocuk oyunları, açık hava sokak oyunları gibi doğanın çocuklara sunduğu materyal ve ortamları da kullanabilirler. Sınıfta veya açık havada gerçekleştirilebilecek fiziksel aktivite için önerilen süre en az 30 dakika olup, ilk 5 dakikası ısınma oyunları, 20 dakikası önceki alıştırmaların ve yeni temel hareket becerilerinin gözden geçirilmesi, son 5 dakikası ise soğuma şeklinde sunulmuştur (MEB, 2013).

Verilerdeki kaybı en aza indirmek için Hareket Etkinliği uygulamaları, uygulama alanındaki tüm öğrenci ve öğretmenlerin net bir şekilde görülebileceği bir yere yerleştirilen bir kamera kullanılarak kaydedilmiştir. Hareket Etkinliği uygulamalarının kaydında SOFIT-P yönergesi göz önünde bulundurulmuştur. Kayıt, sınıfın yarısının uygulamaların yapılacağı alana gelmesiyle başlatılmış ve öğretmenin Hareket Etkinliği uygulamaları için “bitiş” komutunu vermesiyle sona ermiştir. Video kayıtları izlenirken, dört öğrenci (iki kız ve iki oğlan) SOFIT-P gözlem aracına gözlemlenerek kaydedilmek üzere rastgele seçilmiştir. SOFIT-P’de yer alan 20 saniye gözlem ve 10 saniye kayıttan oluşan her 12 aralıkta/intervalde 1 öğrenci gözlemlenmiştir. Gözlemlenen alt kategoriler öğrenci fiziksel aktivite düzeyi, fiziksel aktivite türü, ders bağlamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşimidir. Bu süreç Hareket Etkinliği uygulamaları süresince devam etmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin seslerini kaydetmek için harici bir ses kayıt cihazı da kullanılmıştır. Videoya kaydedilen her bir Hareket Etkinliği uygulaması, SOFIT-P açıklama ve yönergesine göre 20 saniye gözlem ve 10 saniye kayıt formatında hazırlanan “gözle/kaydet” komutlarına dayalı olarak analiz edilmiştir.

SOFIT-P yönergesine göre, Hareket Etkinliği uygulamalarına ait video kayıtlarının %12’si, bir gözlemcinin aynı video kayıtlarını farklı zamanlarda gözlemlerkenki gözlemlerinin güvenilirliğini ortaya koymak amacı ile iki kez 1 gözlemci; iki farklı gözlemcinin aynı video kayıtlarına ilişkin gözlemlerinin güvenilirliğini ortaya koymak amacı ile 2 gözlemci tarafından gözlemlenmiştir (McKenzie, 2005). Gözlemciler, videoları kayıtlarındaki Hareket Etkinliği uygulamalarına yönelik verileri kodlamak için SOFIT-P yönergesini ve gözlem aracını kullanmıştır. İki gözlemci tarafından gerçekleştirilen iki gözlem arasındaki (gözlemciler arası güvenilirlik) ve aynı gözlemci tarafından yapılan iki gözlem arasındaki (gözlemci içi güvenilirlik) güvenilirlik katsayısı aşağıdaki Van der Mars formülü (1989) kullanılarak hesaplanmıştır:

$$\frac{\text{Uyruşan kod sayısı}}{\text{Uyruşan kod sayısı} + \text{Uyruşmayan kod sayısı}} \times 100$$

Gözlem güvenilirliği, bir gözlemde iki farklı gözlemcinin ya da iki gözlemde aynı gözlemcinin gözlemin belirli bir yönü üzerinde hemfikir olması durumunda, gözlem tutarsızlığı ise bir gözlemde iki gözlemcinin ya da iki gözlemde aynı gözlemcinin gözlemin belirli bir yönü üzerinde hemfikir olmaması durumunda ortaya çıkar. Formül kullanılarak gözlemci içi güvenilirlik katsayıları Fiziksel Aktivite Seviyesi için %95.4, Fiziksel Aktivite Türü için %95, Ders Bağlamı/İçeriği için %91, Öğretmen Katılımı için %90 ve Öğretmen Etkileşimi için %95 olarak hesaplanmıştır. Benzer şekilde, gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları da aynı formül kullanılarak hesaplanmış ve iki farklı gözlemcinin video kayıtlarının %12’sini izlemesinin ardından katsayılar sırasıyla %93.5, %93.1, %92.4, %90.9 ve %94.6 olarak bulunmuştur.

Devlet ve Özel Okul Öncesi Kurumların Özellikleri

Gözlemlenen Hareket Etkinliği uygulamalarındaki öğrenme ortamları incelendiğinde, devlet okullarındaki uygulamaların 19'unun sınıflarda, 2'sinin salonlarda, 1'inin oyun alanında ve 1'inin koridorda; özel okullardaki uygulamaların ise 9'unun sınıflarda, 9'unun oyun alanında, 8'inin spor salonunda ve 1'inin mini suni çim sahada gerçekleştirildiği görülmüştür. Devlet okullarındaki uygulamaların 14'ünde akıllı tahta, 14'ünde ses sistemi, 4'ünde engel tahtaları, 1'inde sandalye, 4'ünde antrenman konisi, 3'ünde top, 1'inde spor minderi, 1'inde mendil, 6'sında çember, 5'inde yarım koni ve 2'sinde slalom çubuğu kullanılırken, özel okullardaki uygulamaların 6'sında ses sistemi, 3'ünde engel, 6'sında sandalye, 8'inde antrenman konisi, 7'sinde top, 7'sinde spor minderi, 1'inde mendil ve 1'inde yarım koni kullanılmıştır. Devlet okullarında gerçekleştirilen 23 Hareket Etkinliği uygulamasında eğitsel oyunlar, 4 uygulamada ise dans temelli eğitsel oyunlar kullanılmıştır. Özel okullarda ise 26 uygulamada eğitsel oyunlar, 1 uygulamada çocuk pilatesi, 1 uygulamada çocuk zumbası ve 4 uygulamada dans temelli eğitsel oyunlar kullanılmıştır. Devlet okullarındaki Hareket Etkinliği uygulamalarının 4'ünde parkur (çeşitli engellerin hızlı ve çevik biçimde aşılmasına dayalı düzenek) yarışı, 8'inde dans yarışı, 4'ünde eğitsel oyun temelli yarışmalar ve 6'sında dans etkinlikleri yer alırken, özel okullardaki uygulamaların 20'sinde parkur yarışı, 7'sinde dans yarışı, 2'sinde dans ve 2'sinde parkur koşusu yer almıştır. Devlet okullarında 15 uygulamada müzik kullanılırken 8'inde kullanılmamış, özel okullarda ise 15 uygulamada müzik kullanılırken 12'sinde kullanılmamıştır.

Veri Analizi

Araştırmada yer alan öğrenci fiziksel aktivite düzeyi, öğrenci fiziksel aktivite türü, ders bağlamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşiminin devlet ve özel okul öncesi kurumlar arasındaki istatistiksel karşılaştırmaları Mann-Whitney U testi kullanılarak yapılmıştır. Mann-Whitney U testinin kullanılması, çalışmanın örneklem büyüklüğünün küçük olmasından kaynaklanmıştır (Pallant, 2011). Tüm analizler IBM SPSS yazılımı (sürüm 23.0; SPSS for Windows, SPSS Inc., Chicago, IL, ABD) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin Hareket Etkinliği uygulamalarındaki fiziksel aktivite düzeylerini karşılaştırmak için kullanılan Mann-Whitney U analiz sonuçları, iki kurum türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin uzanma ($U= 305.00, p= .85$), oturma ($U= 299.50, p= .83$), ayakta durma ($U= 298.00, p= .80$), yürüme ($U= 235.00, p= .11$) ile ve hızlı/çok aktif ($U= 284.50, p= .57$) olarak geçirdikleri Hareket Etkinliği uygulama süreleri devlet ve özel okullarında benzerdir.

Fiziksel aktivite türü okul türlerine göre incelendiğinde bulgular, iki okul türü arasında uzanma/oturma/çömelme/ayakta durma ($U= 241.00, p= .18$), tırmanma/sürünme ($U= 299.00, p= .36$), yürüme/dolaşma ($U= 229.50, p= .07$), itme/çekme/fırlatma ($U= 305.00, p= .85$), sallanma/salınma ($U= 310.50, p= 1.00$) ve koşma/yuvarlanma/itişme ($U= 237.00, p= .13$) için harcanan süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ancak, dans etme/zıplama/sekme için harcanan uygulama süresinde anlamlı bir fark vardır ($U= 215.00, p= .04$). Bu bulgulara göre, dans etme/zıplama/sekme için harcanan uygulama süresi devlet okullarında ($Medyan= 6.67$) özel okullardan ($Medyan= .00$) daha fazladır.

Okul türüne göre ders bağlamı/içeriği incelendiğinde genel içerik ($U= 298.50, p= .81$), beceri uygulaması ($U= 310.50, p= 1.00$), oyun ($U= 279.50, p= .54$) ve diğer ($U= 283.00, p= .25$) içerik kategorilerine harcanan süre miktarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak analizlerde, bilgi/ders içeriği ($U= 151.50, p= .002$) ve fitness/fiziksel uygunluk/zindelik ($U= 189.50, p= .01$) içeriğine harcanan süre miktarında farklılık olduğu görülmüştür. Bulgular, bilgi/ders içeriğine harcanan sürenin devlet okullarında ($Medyan= 10.34$) özel okullara göre daha yüksek ($Medyan= 4.16$) olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, fitness/fiziksel uygunluk/zindelik için harcanan süre de özel okullarda ($Medyan= 11.11$) devlet okullarına ($Medyan= .00$) göre daha yüksektir.

Okul türüne göre öğretmen katılımının karşılaştırılmasından elde edilen bulgular, fitness teşviki ($U= 251.00, p= .09$), fitness gösterimi ($U= 270.50, p= .42$) ve gözlemlene ($U= 220.50, p= .08$) için harcanan süre açısından iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını, ancak genel öğretim ($U= 105.00, p= .001$), yönetme ($U= 170.50, p= .001$) ve diğer görevler ($U= 206.50, p= .03$) için harcanan sürede anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre, devlet okulu öğretmenleri (*Medyan*= 13.04) özel okul öğretmenlerine (*Medyan*= 3.92) kıyasla genel öğretime, devlet okulu öğretmenleri (*Medyan*= 1.66) özel okul öğretmenlerine (*Medyan*= 0.00) kıyasla yönetme faaliyetlerine ve devlet okulu öğretmenleri (*Medyan*= 4.25) özel okul öğretmenlerine (*Medyan*= .00) kıyasla diğer görevlere daha fazla süre harcamıştır.

Okul türüne göre öğretmen etkileşimini karşılaştıran analiz sonuçları, sınıf içi fiziksel aktivite teşviki ($U= 244.50, p= .11$), sınıf dışı fiziksel aktivite teşviki ($U= 310.50, p= 1.00$) ve sınıf içi veya sınıf dışı fiziksel aktiviteyi teşvik etmeme ($U= 244.50, p= .11$) için Hareket Etkinliği uygulamalarında harcanan süre açısından iki öğretmen grubu arasında fark olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyi, fiziksel aktivite türü, ders bağlamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşiminin devlet ve özel okullar arasında karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Devlet ve Özel Okul Öncesi Kurumlardaki Öğrenci Fiziksel Aktivite Düzeyi, Öğrenci Fiziksel Aktivite Türü, Ders Bağlamı/İçeriği, Öğretmen Katılımı ve Öğretmen Etkileşiminin Karşılaştırması

		n	$\bar{x}$	SS	Medyan	U	p
Öğrenci Fiziksel Aktivite Düzeyi	Okul Türü						
Uzanma	Devlet	23	1.55	5.81	.00	305.00	.85
	Özel	27	1.33	4.65	.00		
Oturma	Devlet	23	49.22	32.19	48.27	299.50	.83
	Özel	27	47.88	28.73	45.09		
Ayakta Durma	Devlet	23	39.80	27.31	36.11	298.00	.80
	Özel	27	42.54	30.24	39.58		
Yürüme	Devlet	23	7.05	10.74	1.81	235.00	.11
	Özel	27	4.29	8.20	.00		
Hızlı/Çok Aktif	Devlet	23	2.35	3.88	.00	284.50	.57
	Özel	27	3.94	5.93	.00		
Öğrenci Fiziksel Aktivite Türü							
Uzanma/oturma/çömelme/ayakta durma	Devlet	23	81.80	13.32	85.11	241.00	.18
	Özel	27	84.27	20.36	89.36		
Tırmanma/Sürünme	Devlet	23	.00	.00	.00	299.00	.36
	Özel	27	.17	.89	.00		
Yürüme/Dolaşma	Devlet	23	5.21	8.71	1.41	229.50	.07
	Özel	27	2.88	7.44	.00		
İtme/Çekme/Fırlatma	Devlet	23	1.03	3.28	.00	305.00	.85
	Özel	27	1.11	4.34	.00		
Sallanma/Salınma	Devlet	23	.00	.00	.00	310.50	1.00
	Özel	27	.00	.00	.00		
Dans etme/Zıplama/Sekme	Devlet	23	9.45	9.93	6.67	215.00	.04
	Özel	27	6.60	19.39	.00		
Koşma/Yuvarlanma/İtişme	Devlet	23	2.49	4.07	.00	237.00	.13
	Özel	27	4.94	5.93	3.23		

Tablo 1. Devamı

		n	$\bar{X}$	SS	Medyan	U	p
Ders Bağlamı/İçeriği							
Genel İçerik	Devlet	23	9.04	9.61	7.14	298.50	.81
	Özel	27	7.97	7.89	5.88		
Bilgi İçeriği	Devlet	23	11.46	7.79	10.34	151.50	.002
	Özel	27	5.12	4.02	4.16		
Fitnes/Fiziksel Uygunluk/Zindelik	Devlet	23	3.30	5.89	.00	189.50	.01
	Özel	27	21.24	28.37	11.11		
Beceri Uygulaması	Devlet	23	.00	.00	.00	310.50	1.00
	Özel	27	.00	.00	.00		
Oyun	Devlet	23	73.68	15.51	77.77	279.50	.54
	Özel	27	63.59	31.78	70.83		
Diğer	Devlet	23	2.49	9.83	.00	283.00	.25
	Özel	27	2.05	10.69	.00		
Öğretmen Katılımı							
Fitnes Teşviki	Devlet	23	2.04	4.41	.00	251.00	.09
	Özel	27	1.48	6.44	.00		
Fitnes Gösterimi	Devlet	23	8.83	8.87	7.04	270.50	.42
	Özel	27	18.02	24.29	10.63		
Genel Öğretim	Devlet	23	14.58	9.48	13.04	105.00	.001
	Özel	27	4.67	4.19	3.92		
Yönetme	Devlet	23	2.81	4.28	1.66	170.50	.001
	Özel	27	.44	1.30	.00		
Gözlemleme	Devlet	23	63.58	19.03	61.03	220.50	.08
	Özel	27	71.54	27.32	81.66		
Diğer Görevler	Devlet	23	8.13	10.72	4.25	206.50	.03
	Özel	27	3.82	10.01	.00		
Öğretmen Etkileşimi							
Sınıf İçi Fiziksel Aktivite Teşviki	Devlet	23	3.30	5.26	.00	244.50	.11
	Özel	27	.68	1.45	.00		
Sınıf Dışı Fiziksel Aktivite Teşviki	Devlet	23	.00	.00	.00	310.50	1.00
	Özel	27	.00	.00	.00		
Fiziksel Aktivite Teşviki Yok	Devlet	23	96.69	5.26	100.00	244.50	.11
	Özel	27	99.31	1.45	100.00		

Tartışma

Bu araştırma devlet ve özel okul öncesi kurumlarındaki Hareket Etkinliği uygulamalarında öğrenci fiziksel aktivite düzeyi, fiziksel aktivite türü, ders bağlamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşiminin farklılık gösterip göstermediğini karşılaştırmayı amaçlamıştır.

Araştırma bulguları, devlet ve özel okul öncesi kurumlarda öğrenim gören çocukların fiziksel aktivite düzeyleri arasında bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Her iki okul türünde de Hareket Etkinliği uygulamaları sırasında çocuklar için beklenen fiziksel aktivite düzeyinin nispeten düşük olduğu (devlet %2.35, özel %3.94), çocukların Hareket Etkinliği uygulamalarının neredeyse yarısında oturduğu (devlet %49.22, özel %47.88) ve uygulama süresinin önemli bir bölümünde ayakta durduğu (devlet %39.80, özel %42.54) tespit edilmiştir. Ulusal ve uluslararası alanyazında okul öncesi çocukları kapsayan ve beden eğitimi derslerinde fiziksel aktivite düzeylerini sınıf içi gözlem yoluyla araştıran sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu sınırlı alanyazında yer alan Robinson ve diğerleri (2018) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada, mevcut araştırma bulgularının aksine, okul öncesi çocukların beden eğitimi ders süresinin yaklaşık %51'inde yürüme aktivitesinde bulundukları ortaya konmuştur. Ayrıca, çocukların ders süresinin %12.32'sinde oturma ve %28.64'ünde

ayakta durma aktivitesine katıldıklarını, ancak fiziksel aktivitede harcanan sürenin ders süresinin yaklaşık %8'i ile beklenenden daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Buna ek olarak, Hong Kong'daki okul öncesi kurumlarda yapılan bir çalışmada, çocukların beden eğitimi ders saatlerinin %12.3'ünü oturarak, %37.6'sını ayakta ve %30'unu yürüyerek geçirdikleri tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, öğrencilerin ders süresinin %19.5'inde aktif oldukları da rapor edilmiştir (Chow vd., 2015a). Belçika örneğinde ise okul öncesi beden eğitimi dersindeki çocukların ders süresinin %27.8'ini oturarak, %23.4'ünü ayakta ve %27.7'sini yürüyerek geçirdiği, sınıfta aktif olarak geçirilen sürenin ise %18.1 olduğu tespit edilmiştir (Van Cauwenberghe vd., 2012). Mevcut çalışmanın sonuçları ve uluslararası alanyazın, okul öncesi çocukların fiziksel olarak aktif tutulması konusunda beklenen hedeflere ulaşamadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, DSÖ'nün çocuklar için günde en az 60 dakika orta ila şiddetli, öncelikle aerobik fiziksel aktivite önerisi okullarda karşılanmaktan uzak görünmektedir (DSÖ, 2020). Bu çalışmadaki öğrencilerin Hareket Etkinliği uygulamalarında fiziksel olarak aktif olmamalarının çeşitli nedenleri olsa da uzman beden eğitimi öğretmeni (beden eğitimi öğretmeni diplomasına sahip öğretmen) yerine sınıf öğretmenleri tarafından verilen beden eğitimi derslerinde de benzer sonuçlar gözlemlenmektedir. Bunu destekler şekilde, Türkiye'de ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyini belirlemek için aynı gözlem aracının kullanıldığı bir çalışmada, öğrencilerin ders süresinin ortalama %72'sini ayakta geçirdiği tespit edilmiştir (Yon ve Saraç, 2022). Buna dayanarak, öğrencilerdeki fiziksel aktivite eksikliğinin, öğretmenlerin öğrencileri aktif hale getirmek için yeterli donanıma sahip olmadıkları anlamına geldiği ve bunun da öğretmen eğitimlerinde çocukların fiziksel aktivitesiyle ilgili sınırlı sayıda ders olmasından kaynaklanabileceği yorumu yapılabilir (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Kippe ve Ligestad (2018), okul öncesi çocukların fiziksel aktivite düzeylerindeki farklılıkların, okulda fiziksel aktiviteye liderlik eden profesyonellere, yani öğretmenlere atfedilebileceğini vurgulamıştır. Alanyazın ayrıca, okul öncesi çocukların fiziksel aktivite düzeylerinin fiziksel çevreyle (örn. kapalı alan, açık oyun alanı) bağlantılı olduğunu ve okulların çocukları fiziksel olarak aktif olmaya teşvik etmesi ve fiziksel aktiviteyi artırmaya yönelik programlar uygulaması gerektiğini vurgulamaktadır (Finn vd., 2002). Bu konudaki gözlem verilerinden elde edilen bulgular, devlet okullarındaki uygulamaların büyük çoğunluğunun (%83) sınıf içinde gerçekleştirildiğini göstermiştir. Öte yandan özel okullarda uygulamaların gerçekleştirildiği alanların çoğunlukla sınıflar (%33), okul bahçeleri (%33) ve spor salonları (%30) olduğu görülmüştür. Devlet okullarında sınıf ortamına bağlı olarak daha çok akıllı tahta ve ses sistemi kullanıldığı, özel okullarda ise akıllı tahta kullanılmadığı, ancak uygulamalarda çember, engel, antrenman konisi, yarım koni, top gibi materyallerin kullanımında benzerlikler olduğu, materyal sayılarında ise farklılıklar olduğu görülmüştür. Hareket Etkinliği uygulamaları sırasında her iki okul türünde de parkur ya da dans hareketlerini içeren ve çoğunlukla müzik eşliğinde yapılan yarışmaların kullanıldığı da gözlemlenmiştir. Bu bilgiler ışığında, Hareket Etkinliği uygulamaları için seçilen etkinliklerin yarışmalar içermesinin ve bu yarışmalar sırasında farklı hareket alanları ve farklı öğretim materyalleri ve ekipmanları kullanılmasına rağmen, yarışmalar sırasında sadece 1-2 öğrencinin aktif olmasının, gözlemlenen Hareket Etkinliği uygulamalarındaki öğrencilerin çok az aktif olmasının ana nedeni olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin fiziksel aktiviteye yönelik algı, inanç ve davranışlarının da okul öncesi çocukların beden eğitimi yoluyla fiziksel aktivite düzeylerini etkilediği alanyazında vurgulanmıştır (Tremblay vd., 2012). Araştırmalar, çocukların fiziksel aktivite düzeylerinin okul öncesi öğretmenin çocukların ne zaman dışarı çıkacağına karar verip vermemesine bağlı olduğunu, bunun da öğretmenin farklı iklim türlerini (sıcak veya soğuk) tercih edip etmemesine, dışarıdaki gürültü veya sıkışıklık düzeyine, dışarı çıkmak için gereken hazırlık miktarına, öğretmenin çocukların fiziksel aktivite ihtiyaçlarını karşılamının öğretmenlerin sorumluluğu olduğuna inanma derecesine veya öğretmenin çocukların dışarıda daha güvende olduğunu düşünüp düşünmemesine bağlı olduğunu bildirmiştir (Brown vd., 2009; Copeland vd., 2012; Tremblay vd., 2012). Alanyazında, fiziksel olarak aktif öğretmenlerin bulunduğu beden eğitimi sınıflarındaki çocukların, çoğunlukla oturan, ayakta duran veya sınıfta hareketsiz olan öğretmenlerin bulunduğu sınıflardaki çocuklara göre daha yüksek fiziksel aktivite düzeylerine sahip olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Cheung, 2020). Alanyazındaki bu araştırmaların bulgularına dayanarak, bu çalışmadaki öğretmenlerin uygulama

sürelerinin çoğunu, kendileri veya öğrencileriyle herhangi bir etkinliğe katılmadan öğrencileri gözlemleyerek geçirdikleri ve sınıfta fiziksel olarak aktif olmadıkları ve buna bağlı olarak öğrencilerin çoğunlukla yatma/oturma/ayakta durma/çökme etkinliklerine katıldıkları söylenebilir. Öğrencilerin bu hareketsizliğine rağmen, öğretmenlerin öğrencileri fiziksel olarak aktif olmaları için teşvik etmedikleri de görülmüştür. Bu hareketsizliğin ana nedenlerinden biri, öğretmenlerin Hareket Etkinliği uygulamaları kapsamında, öğrenciler için uygun olmayan, yani onları tüm ders boyunca fiziksel olarak aktif tutmayan aktiviteler seçmesi olabilir.

Çalışmada fiziksel aktivite türü incelendiğinde, Hareket Etkinliği uygulamaları süresinin devlet okullarında özel okullara kıyasla daha fazla dans/zıplama/sekme aktivitelerine harcandığı tespit edilmiştir. Ancak, hem devlet okullarında (%9.45) hem de özel okullarda (%6.60) bu süre toplam uygulama süresinin %10'undan azını temsil etmektedir. Bu çalışmada, Hareket Etkinliği uygulamalarında devlet ve özel okul öğretmenlerinin bu etkinlikler için uygulama süresini nasıl kullandıklarını karşılaştırmak yerine, çocukların fiziksel aktivitelerini teşvik eden dans, zıplama ve sekme gibi etkinliklere ayrılan uygulama süresinin yetersizliğine odaklanmak daha doğru olacaktır. Ancak, okul özellikleri ve tesislerindeki (örn. oyun alanları ve materyaller) farklılıklar bulgulardaki farklılıkları açıklayabilir (Broekhuizen vd., 2014; Kippe ve Lagstad, 2018). Fiziksel aktivite türü açısından en çarpıcı bulgu, hem devlet okullarındaki (%81.80) hem de özel okullardaki (%84.27) öğrencilerin Hareket Etkinliği uygulamalarında geçirdikleri sürenin büyük çoğunluğunun uzanma/oturma/çömelme/ayakta durma aktivitelerinden oluşmasıdır. İspanya'da gözlemlenen beden eğitimi derslerinde okul öncesi çocukların fiziksel aktivite türlerini inceleyen bir araştırma, ders süresinin %17.82'sinin yürüme, %14.20'sinin oturma veya çömelme, %12.47'sinin ayakta durma ve %10.52'sinin zıplama veya atlamakla geçtiğini ortaya koymuştur (Lahuerta-Contell vd., 2021). Bu araştırmayı destekleyen Amerika Birleşik Devletleri örnekleminde gerçekleştirilen bir çalışmada araştırmacılar, okul öncesi beden eğitimi ders süresinin %89'unun oturma, çömelme, uzanma ve ayakta durma gibi hareketsiz aktivitelerle geçirildiğini bildirmiştir. Aynı araştırmada hareket içeren aktivitelerin çok daha az yaygın olduğu da rapor edilmiştir (Brown vd., 2009). Bazı çalışmalar okul öncesi beden eğitimi ders süresinin çoğunun çocukları hareketsiz kılan etkinlik türlerine harcandığını gösterirken, diğerleri ders süresinin çoğunun çocukları aktif kılan fiziksel etkinlik türlerine harcandığını göstermektedir. Örneğin, Hong Kong örnekleminde, dört okulda 25 öğretmen tarafından işlenen 90 beden eğitimi dersinde yapılan gözlemler, okul öncesi beden eğitimi derslerinde ders süresinin çoğunun zıplama (%39), emekleme (%32), fırlatma (%29), denge hareketleri (%22), tırmanma (%20) ve üç tekerlekli bisiklet sürme (%18) için harcandığını ve ritmik aktivitelere (%6) ve serbest oyuna (%2) daha az süre ayrıldığını göstermiştir (Chow vd., 2015a). Alanyazında devlet ve özel okul öncesi kurumlarındaki öğrencilerin fiziksel aktivite durumları doğrudan karşılaştırılmamakla birlikte, farklı özelliklere sahip okullarda yapılan çalışmalar, fiziksel aktivite için gerekli olan alan ve tesis eksikliğinin çocukların fiziksel aktiviteye katılımlarının önünde önemli bir engel olduğunu göstermektedir. Böyle bir çalışmada, Chow ve diğerleri (2015a) Hong Kong'da dört okulda ve tüm özel okul öncesi eğitim kurumlarında bir çalışma yürütmüş ve öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin, ders bağlamı/içeriğinin ve öğretmen davranışı değişkenlerinin okullar arasında farklılaştığını rapor etmiştir. Araştırmalar, beden eğitimi tesisleri, çevre ve kapasite, spor ekipmanları, kapalı ve açık oyun alanları da dahil olmak üzere okul öncesi beden eğitiminin fiziksel öğrenme ortamının çocukların fiziksel aktivite düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir (Bower vd., 2008; Coe, 2020). Bu çalışmada, devlet okullarında rekabetçi dans etkinliklerinin daha yüksek oranda olması, dans/zıplama/sekme etkinliklerinin yüzdesinin hem devlet okulları hem de özel okullarda düşük olmasının, ancak devlet okullarında özel okullardan daha yüksek olmasının ana nedeni olabilir. Özel okullarda uygulamaların çoğu parkur yarışları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak, devlet okullarında uygulamaların çoğunlukla sınıfta, özel okullarda ise okul bahçesi, sınıf ve spor salonunda yapılması, dans/zıplama/sekme etkinliklerinin sınıf ortamına daha uygun olması nedeniyle devlet okullarında dans/zıplama/sekme oranının özel okullara göre daha yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir.

Bu çalışmanın sonuçları, ders bağlamı/içeriği açısından özel okulların (%21.24) devlet okullarına (%3.30) kıyasla fitness/fiziksel uygunluk/zindelik etkinliklerine daha fazla zaman ayırdığını göstermiştir. Devlet ve özel okul öncesi kurumlardaki öğretmenlerin fitness/fiziksel uygunluk/zindelik etkinliklerine harcadıkları zamanın farklılığından ziyade fitness/fiziksel uygunluk/zindelik etkinliklerine harcanan zamanın azlığına odaklanmak daha uygun olacaktır. Fitness/fiziksel uygunluk/zindelik etkinliklerine ilişkin bulgularla ilgili önemli bir nokta, özel okullarda Hareket Etkinliği uygulama süresinin %21.24'ünün fitness/fiziksel uygunluk/zindelik etkinliklerine ayrılmasına rağmen, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyinin uygulama süresinin çoğunu oturma ve ayakta durma, fiziksel aktivite türünün ise uzanma/oturma/çömelme/ayakta durma etkinliklerinden oluşmasıdır. Bu durum, özel okul öğretmenlerinin fitness/fiziksel uygunluk/zindelik etkinliklerini devlet okulu öğretmenlerinden daha fazla kullanmalarına rağmen, özel okul öğretmenleri tarafından seçilen fitness/fiziksel uygunluk/zindelik etkinlik içeriğinin çocukları fiziksel olarak aktif hale getiren içerikten uzak olduğunun açık bir göstergesi olabilir. Bu bulguların olası temel nedenlerinden biri, ulusal (Can ve Kılıç, 2019; Yıldız, 2018) ve uluslararası çalışmaların (Coelho ve Tolocka, 2020) ortaya koyduğu üzere, özel okullarda materyal ve tesislerin devlet okullarına kıyasla daha erişilebilir olması olabilir. Bu bulguları destekler nitelikte Gana örneğinde okul öncesi öğretmenleri, öğrencilerin fiziksel olarak aktif olmalarını sağlayacak ders içeriği için kaynak eksikliğinin, fiziksel aktiviteyi teşvik eden içeriğe sahip dersler hazırlamanın önündeki engellerden biri olduğunu belirtmiştir (Sofu ve Asola, 2015). Ders bağlamı/içeriği açısından, fiziksel aktivite düzeyi çoğunlukla oturma/ayakta durma ve fiziksel aktivite türü uzanma/oturma/çömelme/ayakta durma olmasına rağmen, hem devlet (%73.68) hem de özel (%63.59) okullarda Hareket Etkinliği uygulamalarına ayrılan sürenin büyük bir kısmının oyun oynayarak geçirilmesi de dikkat çekicidir. Ancak, oyunun doğası gereği çocukların fiziksel aktivite düzeylerinin oyun sırasında artması beklenir (Brown vd., 2009). Bu bulgular, Hareket Etkinliği uygulamalarında kullanılan oyunların öğrencileri fiziksel olarak aktif hale getirmekten ziyade hareketsiz tutan oyunlar olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırma bulgularının aksine, İspanya'da okul öncesi beden eğitim derslerindeki ders süresinin %65.60'ının serbest oyunla, %28.50'sinin ise beceri öğretimiyle geçirildiği bildirilmiştir. Ek olarak, beden eğitimi ders süresinin %40.20'sinde öğrenciler hareketsiz, %59.79'unda ise aktiftir. Aynı çalışmada, ders süresinin %17.82'sinin yürümekle, %14.20'sinin oturmakla ya da çömelmekle, %12.47'sinin ayakta durmakla ve %10.52'sinin zıplamakla ya da atlamakla geçirildiği tespit edilmiştir (Lahuerta-Contell vd., 2021). Lahuerta-Contell ve diğerlerinin (2021) bulguları bu araştırma bulguları ile tutarsızdır çünkü Hareket Etkinliği uygulamalarına yönelik içeriğin çoğu oyun olmasına rağmen, çalışmadaki öğrencilerin fiziksel aktivitelerinin çoğu oturarak ve ayakta gerçekleşmiştir. Dolayısıyla, ders içeriğinin bir parçası olarak seçilen fiziksel aktivite türünün özellikleri, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini artırmada veya azaltmada önemli bir faktördür. Van Cauwenberghe ve diğerleri (2012) Belçika'daki okul öncesi beden eğitimi derslerinde ders süresinin %41.7'sinin beceri uygulamalarına, %18.3'ünün bilgi içeriğine, %17.9'unun genel içeriğe, %10.4'ünün fitness aktivitelerine ve %11.7'sinin oyun oynamaya ayrıldığını bildirmiştir. Fiziksel aktivite uygulamalarının gerçekleştirildiği ortamların özelliklerine ilişkin veriler, devlet okullarında uygulamaların sınıf ortamında, özel okullarda ise sınıfta, bahçede, spor salonunda vb. çeşitli ortamlarda gerçekleştirilmesinin ve özel okullardaki uygulamaların içeriğinin devlet okullarına kıyasla daha büyük ölçüde fitness içermesinin bir sonucu olabilir. Bu bulgunun yanı sıra, ders bağlamı/içeriğinin genel olarak bulgularına bakıldığında uygulamaların fitness içeriğinin çocukların fiziksel aktiviteye katılım düzeylerinin artmasına katkıda bulunmadığı gerçeğini göz önünde bulundurmak daha uygun olacaktır.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer çarpıcı bulgu da Hareket Etkinliği uygulama süresinin önemli bir kısmının içerik olarak oyuna harcanmasına rağmen, öğrencilerin oyun uygulamalarının önemli bir bölümünde oturuyor (%27.8), ayakta duruyor (%23.4) ve yürüyor (%27.7) olmaları ve uygulama süresinin %53.7'sinde hareketsiz olmalarıdır. Bu açıdan yorumlandığında, Van Cauwenberghe ve diğerlerinin (2012) bulgularında yer alan Hareket Etkinliği uygulamalarının ders bağlamı/içeriği ile öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyi ve türü arasındaki uyumsuzluk araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Bu araştırma bulgularının olası nedenleri arasında okul tesislerinin yetersizliğinin yanı sıra öğretmenlerin fiziksel aktiviteye yönelik olumsuz tutumları ya da buna

verdikleri değer ve öğretmenin çocukları fiziksel olarak aktif tutma konusunda yetkin olup olmaması yer almaktadır (Coleman ve Dymont, 2013; Froehlich Chow ve Humbert, 2011). Özellikle okul öncesi çocukların açık hava fiziksel aktiviteleri söz konusu olduğunda, öğretmenlerin çocukların kendi hallerine bırakılması, gereksiz müdahalelerde bulunulmadan dikkatle denetlenmesi ve yalnızca uygunsuz ve tehlikeli davranışlar söz konusu olduğunda müdahale edilmesi gerektiğini vurgulayan araştırma bulguları bulunmaktadır (Davies, 1997). Bu araştırmadaki fiziksel aktivite uygulamaları içinde öğretmen tarafından tasarlanan ders içeriğinin öğrencileri hareketsiz tuttuğunu göstermesinden ötürü, alanyazındaki bulgulardan yola çıkarak, bu çalışmadaki öğrencilerin öğretmen tarafından yönlendirilen uygulamalarının fiziksel aktivitelerini kısıtladığı şeklinde de yorumlanabilir.

Öğretmen katılımına ilişkin araştırma sonuçları, devlet okullarındaki öğretmenlerin genel olarak ders vermeye (%14.58), yönetmeye (%2.81) ve diğer görevlere (%8.13) özel okullardaki öğretmenlere kıyasla (sırasıyla %4.67, %0.44 ve %3.82) daha fazla süre harcadığını göstermiştir. Ancak bu kategorideki en çarpıcı bulgu, hem devlet (%63.58) hem de özel (%71.54) okullardaki öğretmenlerin öğretim sürelerinin büyük bir bölümünü gözlem yaparak (tüm sınıfı, grubu veya bireyi izleyerek, bkz. McKenzie, 2005) geçirmeleridir. Bu araştırmaya benzer şekilde, İspanya örneklemindeki okul öncesi öğretmenlerin beden eğitimi ders saatlerinin %46.80'ini gözlemleyerek ve %25.60'ını yönetsel etkinliklerle geçirdikleri bulunmuştur. Her iki ülkedeki öğretmenler de öğretim sürelerinin önemli bir bölümünü gözlem yaparak geçirmiştir. Ancak, bunun öğrencilerin fiziksel aktivite seviyelerine nasıl yansıdığı konusunda bir farklılık vardır. İspanyol örneklemindeki okul öncesi çocuklar, Türk örneklemindeki çocuklara kıyasla ders süresinin önemli bir kısmında daha aktiftir. Bu zıt bulguların temel nedeni, ilk olarak, İspanya'daki beden eğitimi derslerinde beceri uygulamalarına daha uzun süre ayrılması ve ikinci olarak, serbest oyun sırasında çocukların kontrollü bir şekilde fiziksel olarak hareket etmelerine olanak tanınması olabilir (Lahuerta-Contell vd., 2021). Mevcut araştırma bulgularının aksine, Belçika örnekleminde Van Cauwenberghe ve diğerleri (2012) okul öncesi öğretmenlerin beden eğitimi derslerinde genellikle ders süresinin yaklaşık %50'sinde öğretim yaptıklarını ve bunu sürenin %23.2'sinde yönetsel etkinlikler gerçekleştirdiklerini bildirmiştir. Aynı çalışmada, gözlem süresi ders süresinin yalnızca %3.2'sini oluşturmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini artırmak için, öğretmenlerin öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerine katkıda bulunan eylemlerinin, bu çalışmanın sonuçlarında olduğu gibi gözlemci olmaktan alanyazında olduğu gibi rehber olmaya dönüşmesi gerektiği göze çarpmaktadır. Chow ve diğerleri (2015a) tarafından Hong Kong'da okul öncesi eğitim kurumunda yürütülen bir çalışmada, öğretmenler beden eğitimi ders süresinin neredeyse yarısında (%46.5) sınıf yönetimi davranışları sergilemiş, %25.4'ünde gözlem yapmış ve %21.2'sinde fitness davranışlarını teşvik etmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin genel öğretim için harcadıkları süre nispeten düşüktür (%6.7). Öğretmenlerin ağırlıklı olarak öğrenci gözlemine dahil olduğu yönündeki bu araştırma bulgularının aksine, özellikle de ders içeriğinde çocukları hareket ettirmeye ve çocukların fiziksel aktiviteye katılım süresini artırmaya yardımcı olacak beceri uygulamaları ve idari faaliyetler içeriyorsa, yönetsel faaliyetlere daha fazla süre ayırmanın olumlu bir etkisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Chow vd., 2015a). Hem devlet okulları hem de özel okullardaki öğretmenlerin uygulamaların çoğunda öğrencilerini gözlemlemelerinin temel nedeni, öğrencilerin Hareket Etkinliği uygulamaları çerçevesinde çoğunlukla rekabetçi oyunlar (yarış içeren) oynuyor olmaları olabilir. Bu yarışlar sırasında durma ve müdahale etme davranışı, yarışmanın doğasına aykırı olduğu için sergilenmemektedir.

Öğretmen etkileşimine ilişkin en dikkat çekici bulgu, hem devlet okullarında (%96.69) hem de özel okullarda (%99.31) Hareket Etkinliği uygulama süresinin büyük çoğunluğunda fitness/fiziksel aktivite/zindelik/motor becerilerin öğretmenler tarafından sınıf içinde veya dışında teşvik edilmemesidir. Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde, Chow ve diğerleri (2015b) tarafından Hong Kong'da okul öncesi çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada, beden eğitimi derslerinde fiziksel aktivitenin %98.8 oranında hem sınıf içinde hem de sınıf dışında teşvik edilmediği bulunmuştur. Brown ve diğerleri (2009), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul öncesi beden eğitimi sınıflarında fiziksel aktivite düzeylerini gözlemlerken, çocukların ders süresinin %89'unda hareketsiz olduklarını ve öğretmenlerin gözlemleri sırasında çocukları fiziksel aktivitelerini artırmaya veya azaltmaya nadiren teşvik ettiklerini bildirmiştir. Okul öncesi öğrenme ortamlarında, öğretmenlerin fiziksel aktivite

hakkındaki inançları, tutumları ve yaratıcılıkları çocukların fiziksel olarak aktif olup olmamaları yönündeki önemli bir etkidir çünkü öğretmenler öğrencilerin derslerde hangi aktivitelere katılacağını belirlemektedir (Copeland vd., 2012). Ulusal ve uluslararası çalışmalardan elde edilen kanıtlar, erken yaşlardan itibaren yaşam boyu sürecek bir uygulama olarak öne sürülen düzenli fiziksel aktivitenin sadece teşvik edilmesi değil, aynı zamanda bu alanda devam eden araştırmaların odak noktası olmaya devam etmesi gerektiğini göstermektedir. Mevcut çalışmadaki ders bağlamının/içeriğinin öncelikle öğrencileri hareketsiz kılan bir oyun olarak tasarlandığı, öğrencilerin fiziksel aktivite seviyelerinin düşük olduğu, fiziksel aktivite türlerinin çoğunlukla yatma, oturma, ayakta durma veya çömelme olduğu ve öğretmenin öğrencilere müdahale etmeden ders süresinin çoğunda öğrencileri gözlemlediği göz önüne alındığında, devlet okullarında ve özel okullarda fiziksel aktivitenin okul içinde veya dışında teşvik edilmemesi şaşırtıcı değildir. Aktif katılımı teşvik eden bir öğrenme ortamı yaratmak, çocukların öğrenme ortamındaki deneyimlerinin bir parçası olarak fiziksel aktiviteye katıldığı ve öğretmenlerin bu dinamik öğrenme ortamında belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmada öğrencilerin ilerlemesini desteklemede aktif rol aldığı bir öğrenme ortamı tasarlamayı içerir.

Bu çalışmanın, ileri araştırmalara rehberlik edebilecek bazı sınırlılıkları kabul edilmelidir. Bu çalışmaya sadece kadın öğretmenlerin dahil edilmiş olması ve hangi kadın öğretmenlerin dahil edileceğinin belirlenmesinde rastgele örnekleme yöntemi yerine kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanılmış olması önemli bir sınırlılıktır. Araştırma kapsamında gözlemlenen Hareket Etkinliği uygulamaları için gözlem öncesinde öğretmenlerden hem izin hem de randevu alınmıştır. Öğretmenler önceden bilgilendirildikleri için, kaydedilen Hareket Etkinliği uygulamalarında doğal öğretim davranışlarını yansıtmamış olabilirler. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı, her öğretmen için yalnızca tek bir gözlem gerçekleştirilmiş olmasıdır. Çalışmaya dahil edilen okullar devlet okulları ve özel okullar olarak kategorize edilmiş olsa da okulların olanakları çalışmanın değişkeni olarak ele alınmadığı için okul özellikleri ile SOFIT-P ve SOFIT kategorileri arasındaki ilişki incelenememiştir. Sınırlılıklarına rağmen, bu çalışmanın bazı güçlü yönleri de bulunmaktadır. Öncelikle bu çalışma, okul öncesi dönem çocukların okul öncesi Hareket Etkinliği uygulamalarındaki fiziksel aktivite düzeylerini, katıldıkları fiziksel aktivite türlerini, ders bağlamını/içeriğini, öğretmen katılımını ve öğretmen etkileşimini belirleme açısından sınırlı uluslararası ve özellikle ulusal alanyazına katkıda bulunmuştur. Okul öncesi dönemde fiziksel aktiviteyi değerlendirmek için kullanılan ve genellikle öğretmenler veya ebeveynler tarafından beyan edilmiş bilgilere dayanan çoğu veri toplama yönteminin aksine, bu çalışmada veri toplama aracı olarak doğrudan gözlem kullanılmıştır. Doğrudan gözlem, sınıf ortamının dinamikleri ve bu ortamda gerçekleşen fiziksel aktivite ve ilişkili değişkenler hakkında gerçek zamanlı içgörülerini ortaya çıkardığı için çok önemli bir tekniktir.

Sonuç

Sonuç olarak, devlet ve özel okul öncesi kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri açısından karşılaştıran bu çalışmaya göre bulgular hem devlet hem de özel okul öncesi kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin Hareket Etkinliği uygulamalarında fiziksel aktiviteye minimum düzeyde katılım sağladıklarını ve Hareket Etkinliği uygulama süresinin çoğunu oturarak veya ayakta geçirdiklerini göstermiştir. Araştırma çerçevesinde öğrencilerin katıldıkları fiziksel aktivite türü incelendiğinde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Hem devlet okullarında hem de özel okullarda Hareket Etkinliği uygulamalarında öğrencilerin fiziksel aktivite türünün yüksek oranda yatma/oturma/ayakta durma/çömelme şeklinde olduğu, dans/zıplama/sekme etkinliklerinin ise devlet okullarında özel okullara göre daha fazla kullanılmakla birlikte her iki okulda da derslerin yaklaşık %10'unda kullanıldığı gözlenmiştir. Hareket Etkinliği uygulamalarının ders bağlamı/içeriği açısından devlet ve özel okulların uygulamaları karşılaştırıldığında, devlet okullarının bilgi içeriğine, özel okulların ise fitness içeriğine daha fazla süre ayırdığı bulgularına ek olarak hem devlet hem de özel okulların uygulamalar süresince oyun içeriğine büyük oranda yer verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen katılımı açısından gözlemlenen dersler, devlet okulu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine kıyasla genel olarak bilgi verme, yönetme ve diğer görevlere daha fazla süre harcadığını gösterse de bu faaliyetlere harcanan süre tüm Hareket Etkinliği uygulamalarına ayrılan süre göz önüne alındığında kısadır, ancak her iki okul türü için de en dikkat çekici ve kritik bulgu, öğretmenlerin Hareket Etkinliği

uygulama süresinin büyük bir bölümünü öğrencileri gözlemlemeye ayırmalarıdır. Son olarak hem devlet okulları hem de özel okullardaki öğretmenlerin Hareket Etkinliği uygulama süresinin neredeyse tamamında sınıf içinde ve dışında fiziksel aktiviteyi teşvik etmedikleri görülmüştür. Bu sonuçlar hem devlet hem de özel okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel aktivite uygulamalarına oyunları dahil etmelerinin ve öğretmenlerin gözleme davranışlarının çocukların fiziksel aktivite düzeylerini artırmadığını göstermiştir. Bu sonuçlara dayanarak, okul öncesi Hareket Etkinliği uygulamalarındaki fiziksel aktivite düzeyinin MEB okul öncesi öğretim programının hedefleriyle veya küresel ölçekte DSÖ'nün çocuklarda fiziksel aktivitenin artırılması için hazırladıkları kılavuzda yer alan önerileriyle uyumlu olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarının eğitim politikacıları, hizmet içi okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları için okul öncesi eğitim konusunda önemli doğurguları olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerine, başta Hareket Etkinliği ve diğer uygulamalar yoluyla okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel aktivite düzeylerini artırmaya yönelik mesleki gelişim seminerleri sunulabilir. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, okul öncesi öğretmenliği programlarındaki Hareket Etkinliği gibi fiziksel hareketle ilgili dersler gözden geçirilebilir ve bu dersler geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının okul öncesi öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerini artırma becerilerini geliştirecek şekilde genişletilebilir. Bu çalışmaya sadece kadın öğretmenler dahil edildiğinden, benzer çalışmalarda hem kadın hem de erkek öğretmenler gözlemlenerek benzer değişkenlere ilişkin karşılaştırmalar yapmak mümkündür. Bu çalışma, okul öncesi Hareket Etkinliği uygulamalarındaki gözlemler yoluyla fiziksel aktivite, dersi bağlamı/içeriği ve öğretmen davranışlarını tanımlayarak alanyazına çok önemli bulgular eklemiştir. Ancak, elde edilen bulgulara temel teşkil edecek olası nedenler araştırılmamıştır. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalar bu sorunları açıklamak için öğretmen özellikleri, okul özellikleri ve öğrenci özellikleri gibi değişkenleri dikkate alabilir ve nicel ve nitel araştırmaları birleştiren karma tasarımlı araştırmalar yürütebilir. Okul öncesi dönem Hareket Etkinliği uygulamalarında fiziksel aktivite, ders bağlamı/içeriği ve öğretmen davranışlarına ilişkin bulgular, okul öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki lisans öğrencilerinin fiziksel aktivite konusunda yetkinleşmek için aldıkları ders içerikleriyle ilişkilendirilerek incelenebilir.

Kaynakça

- Adams, D. K. (2002). *Education and national development: Priorities, policies, and planning*. Asian Development Bank.
- Ali, A., Pigou, D., Clarke, L., & McLachlan, C. (2017). Literature review on motor skill and physical activity in preschool children in New Zealand. *Advances in Physical Education*, 7(1), 10-26. <https://doi.org/10.4236/ape.2017.71002>
- Aubert, S., Brazo-Sayavera, J., González, S. A., Janssen, I., Manyanga, T., Oyeyemi, A. L., Picard, P., Sherar, L. B., Turner, E., & Tremblay, M. S. (2021). Global prevalence of physical activity for children and adolescents; inconsistencies, research gaps, and recommendations: A narrative review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(81), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01155-2>
- Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255-269. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1273285>
- Batista, M. B., Romanzini, C. L. P., Barbosa, C. C. L., Blasquez Shigaki, G., Romanzini, M., & Ronque, E. R. V. (2019). Participation in sports in childhood and adolescence and physical activity in adulthood: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 37(19), 2253-2262. <https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1627696>
- Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E., & Ward, D. S. (2008). The childcare environment and children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.09.022>
- Broekhuizen, K., Scholten, A. M., & de Vries, S. I. (2014). The value of (pre) school playgrounds for children's physical activity level: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(59), 1-28. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-11-59>
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' non-sedentary physical activity. *Child Development*, 80(1), 45-58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01245.x>
- Bushnell, E. W., & Boudreau, J. P. (1993). Motor development and the mind: The potential role of motor abilities as a determinant of aspects of perceptual development. *Child Development*, 64(4), 1005-1021. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb04184.x>
- Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Canbeldek, M., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.
- Cardon, G. M., & De Bourdeaudhuij, I. M. (2008). Are preschool children active enough? Objectively measured physical activity levels. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), 326-332. <https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599496>
- Center on the Developing Child. (2010). *The foundations of lifelong health are built in early childhood*. <https://developingchild.harvard.edu>
- Cheung, P. (2020). Teachers as role models for physical activity: Are preschool children more active when their teachers are active?. *European Physical Education Review*, 26(1), 101-110. <https://doi.org/10.1177/1356336X19835240>
- Chow, B. C., McKenzie, T. L., & Louie, L. (2015a). Children's physical activity and associated variables during preschool physical education. *Advances in Physical Education*, 5(1), 39-49. <https://doi.org/10.4236/ape.2015.51005>
- Chow, B. C., McKenzie, T. L., & Louie, L. (2015b). Physical activity and its contexts during preschool classroom sessions. *Advances in Physical Education*, 5(3), 194-203. <https://doi.org/10.4236/ape.2015.53024>

- Coe, D. P. (2020). Means of optimizing physical activity in the preschool environment. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 14(1), 16-23. <https://doi.org/10.1177/1559827618818419>
- Coelho, V. A. C., & Tolocka, R. E. (2020). Levels, factors and interventions of preschool children physical activity: A systematic review. *Ciencia & Saude Coletiva*, 25(12), 5029-5039. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202512.14332018>
- Coleman, B., & Dymont, J. E. (2013). Factors that limit and enable preschool-aged children's physical activity on child care centre playgrounds. *Journal of Early Childhood Research*, 11(3), 203-221. <https://doi.org/10.1177/1476718X12456250>
- Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., Kalkwarf, H. J., & Sherman, S. N. (2012). Physical activity in child-care centers: Do teachers hold the key to the playground?. *Health Education Research*, 27(1), 81-100. <https://doi.org/10.1093/her/cyr038>
- Dapp, L. C., Gashaj, V., & Roebbers, C. M. (2021). Physical activity and motor skills in children: A differentiated approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 54, 101916. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101916>
- Davies, M. (1997). The teacher's role in outdoor play: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 10-20.
- Dowda, M., Brown, W. H., McIver, K. L., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. *Pediatrics*, 123(2), e261-e266. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2498>
- Dowda, M., Pate, R. R., Trost, S. G., Almeida, M. J. C., & Sirard, J. R. (2004). Influences of preschool policies and practices on children's physical activity. *Journal of Community Health*, 29, 183-196. <https://doi.org/10.1023/B:JOHE.0000022025.77294.af>
- Dünya Sağlık Örgütü. (2009). *Global health risks: Mortality and burden of disease attributable to selected major risks*. WHO Press.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. <https://iris.who.int/handle/10665/311664>
- Dünya Sağlık Örgütü. (2020). *Noncommunicable diseases: Childhood overweight and obesity*. <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/noncommunicable-diseases-childhood-overweight-and-obesity>
- Dünya Sağlık Örgütü. (2021). *Obesity and overweight*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Eroğlu, Ö., & Şimşek, H. A. (2021). The critical pedagogical approach to pre-school education in Turkey. *Eurasian Journal of Social and Economic Research (EJSER)*, 8(2), 387-397.
- Figuerola, R., & An, R. (2017). Motor skill competence and physical activity in preschoolers: A review. *Maternal and Child Health Journal*, 21(1), 136-146. <https://doi.org/10.1007/s10995-016-2102-1>
- Finn, K., Johannsen, N., & Specker, B. (2002). Factors associated with physical activity in preschool children. *The Journal of Pediatrics*, 140(1), 81-85. <https://doi.org/10.1067/mpd.2002.120693>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Froehlich Chow, A., & Humbert, L. (2011). Physical activity and nutrition in early years care centres: Barriers and facilitators. *Canadian Children*, 36(1), 26-30. <https://doi.org/10.18357/jcs.v36i1.15136>
- Gabbard, C., Caçola, P., & Bobbio, T. G. (2009). Studying motor development: A biological and environmental perspective. In A. Baig & E. Kahraman (Eds.), *Environmentalism: Environmental strategies, and environmental sustainability* (p. 8). Nova Science Publishers.

- Gandotra, A., Kotyuk, E., Bizonics, R., Khan, I., Petánszki, M., Kiss, L., Paulina, L., & Cserjesi, R. (2023). An exploratory study of the relationship between motor skills and indicators of cognitive and socio-emotional development in preschoolers. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2028617>
- Goldfield, G. S., Harvey, A., Grattan, K., & Adamo, K. B. (2012). Physical activity promotion in the preschool years: A critical period to intervene. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(4), 1326-1342. <https://doi.org/10.3390/ijerph9041326>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2018). Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: A pooled analysis of 358 population-based surveys with 1·9 million participants. *The Lancet Global Health*, 6(10), e1077-e1086. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(18\)30357-7](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30357-7)
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hinkley, T., Salmon, J., Okely, A. D., Hesketh, K., & Crawford, D. (2012). Correlates of preschool children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2), 159-167. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.020>
- Hirvensalo, M., Lintunen, T., & Rantanen, T. (2000). The continuity of physical activity-a retrospective and prospective study among older people. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 10(1), 37-41. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0838.2000.010001037.x>
- Hnatiuk, J., Ridgers, N. D., Salmon, J. O., Campbell, K., McCallum, Z. O. E., & Hesketh, K. (2012). Physical activity levels and patterns of 19-month-old children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 44(9), 1715-1720. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31825825c4>
- Iverson, J. M. (2010). Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*, 37(2), 229-261. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990432>
- Kippe, K. O., & Lagestad, P. A. (2018). Kindergarten: Producer or reducer of inequality regarding physical activity levels of preschool children. *Frontiers in Public Health*, 6, 361. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00361>
- Kohl, H., & Cook, H. (2013). *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. The National Academies Press.
- Lahuerta-Contell, S., Molina-García, J., Queralt, A., Bernabé-Villodre, M. D. M., & Martínez-Bello, V. E. (2021). Ecological correlates of Spanish preschoolers' physical activity and sedentary behaviours during structured movement sessions. *European Physical Education Review*, 27(3), 636-653. <https://doi.org/10.1177/1356336X20982631>
- Lea, D. R., & Polster, P. P. (2010). Preschool facilities: Are states providing adequate guidance?. *School Business Affairs*, 76(5), 24-26.
- Macdonald, K., Milne, N., Pope, R., & Orr, R. (2021). Factors influencing the provision of classroom-based physical activity to students in the early years of primary school: A survey of educators. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 361-373. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01076-y>
- Martínez-Bello, V. E., & Estevan, I. (2021). Physical activity and motor competence in preschool children. *Children*, 8(4), 305. <https://doi.org/10.3390/children8040305>
- McKenzie, T. L. (2005). *System for observing fitness instruction time (SOFIT) procedures manual*. San Diego State University.
- Micozkadıoğlu, İ. İ., & Berument, S. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), 123-140.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual* (4th ed.). Allen & Unwin.
- Pate, R. R., McIver, K., Dowda, M., Brown, W. H., & Addy, C. (2008). Directly observed physical activity levels in preschool children. *Journal of School Health*, 78(8), 438-444. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00327.x>
- Pica, R. (2011). Why preschoolers need physical education. *YC Young Children*, 66(2), 56-57. <http://www.jstor.org/stable/42730722>
- Rentzou, K. (2014). The quality of the physical environment in private and public infant/toddler and preschool Greek day-care programmes. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1861-1883. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.891991>
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., White, B. A., Ou, S. R., & Robertson, D. L. (2011). Age 26 cost-benefit analysis of the child-parent center early education program. *Child Development*, 82(1), 379-404. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01563.x>
- Riggs, M. L. (1980). *Movement education for preschool children*. Association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation & Dance.
- Robinson, L. E., Palmer, K. K., Webster, E. K., Logan, S. W., & Chinn, K. M. (2018). The effect of CHAMP on physical activity and lesson context in preschoolers: A feasibility study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 89(2), 265-271. <https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1441966>
- Sabancı, A., Altun, M., & Uçar Altun, S. (2018). Problems encountered in pre-school education according to the views of school managers, teachers and parents. *Educational Administration: Theory & Practice*, 24(2), 339-385.
- Sahoo, K., Sahoo, B., Choudhury, A. K., Sofi, N. Y., Kumar, R., & Bhadoria, A. S. (2015). Childhood obesity: Causes and consequences. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(2), 187-192. <https://doi.org/10.4103/2249-4863.154628>
- Schwimmer, J. B., Burwinkle, T. M., & Varni, J. W. (2003). Health-related quality of life of severely obese children and adolescents. *JAMA*, 289(14), 1813-1819. <https://doi.org/10.1001/jama.289.14.1813>
- Sharma, S. V., Chuang, R. J., Skala, K., & Atteberry, H. (2011). Measuring physical activity in preschoolers: Reliability and validity of the System for Observing Fitness Instruction Time for Preschoolers (SOFIT-P). *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(4), 257-273. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2011.594361>
- Sitati, E. M., Ndirangu, M., Kennedy, B., & Rapongo, G. S. (2016). Implementation of early childhood development education service standard guidelines on physical facilities in public and private early childhood education centres Kakamega County, Kenya. *Early Child Development and Care*, 186(11), 1765-1778. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1131159>
- Sofo, S., & Asola, E. F. (2015). Perceived barriers to teaching movement and physical activity to kindergarteners in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6(36), 134-140.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: A 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(3), 267-273. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.12.003>

- Tremblay, L., Boudreau-Larivière, C., & Cimon-Lambert, K. (2012). Promoting physical activity in preschoolers: A review of the guidelines, barriers, and facilitators for implementation of policies and practices. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 53(4), 280-290. <https://doi.org/10.1037/a0030210>
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 547-558. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.005>
- Van Cauwenberghe, E., Labarque, V., Gubbels, J., De Bourdeaudhuij, I., & Cardon, G. (2012). Preschooler's physical activity levels and associations with lesson context, teacher's behavior, and environment during preschool physical education. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 221-230. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.09.007>
- Van der Mars, H. (1989). Observer reliability: Issues and procedures. In P. W. Darst, D. Zakrajsek, & V. H. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (2nd ed., pp. 53-80). Human Kinetics.
- Von Hofsten, C. (2004). An action perspective on motor development. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(6), 266-272. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.04.002>
- Williams, H. G., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Dowda, M., McIver, K. L., Brown, W. H., & Pate, R. R. (2008). Motor skill performance and physical activity in preschool children. *Obesity*, 16(6), 1421-1426. <https://doi.org/10.1038/oby.2008.214>
- World Obesity Federation. (2019). *Atlas of childhood obesity*. https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/wof-files/11996_Childhood_Obesity_Atlas_Report_ART_V2.pdf
- Yıldız, C. D. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminde yaşanan zorlukların değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 95-102. <https://doi.org/10.18506/anemon.465821>
- Yon, K., & Saraç, L. (2022). Classroom teachers' practices of physical activity in 4th-grade physical education and game course. *Education & Science*, 47(211), 47-67. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11438>
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Okul öncesi öğretmenliği lisans programı*. https://eski.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf