



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAREKET ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

Esra HENDEN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAREKET ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

EXAMINATION OF PRE SERVICE EARLY CHILDHOOD TEACHERS OPINIONS AND
PRACTICES ON MOVEMENT ACTIVITIES

Esra HENDEN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Esra HENDEN' in hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Hareket Etkinliklerine İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Doç. Dr. Irmak Hürmeriç ALTUNSÖZ
Jüri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Menekşe BOZ
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Dila Nur YAZICI

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Motor gelişim, çocukların doğdukları andan itibaren dünyayı keşfedip nesnelerle ve kişilerle iletişime geçmelerini sağlar. Motor becerilerin erken yaşta edinilmesi, yetişkinlik döneminde aktif bir yaşama sahip olmak için önemlidir. Bu becerilerin erken çocukluk döneminde doğru öğrenilmesi, ilerleyen zamanlarda geliştirilecek karmaşık hareket becerilerinin temelini oluşturacaktır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde çocukların temel hareket becerilerinin istenenden düşük olduğu görülmektedir. Çocukların eğitim sürecinde öğretmenlerin önemli bir rolü vardır. Hedeflenen kazanım ve göstergelere ulaşılması öğretmenlerin hazırladığı etkinlik planının niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, kaliteli bir eğitim sağlamak için öğretmenlerin eğitim kalitesinin artırılması gerekmektedir. Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine, görüşlerine ve uygulamalarına ilişkin bilgiler sağlayacağından, öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin karar vericilere somut veriler sağlayacağı varsayılmaktadır. Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine ilişkin görüşleri ve uygulamaları incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Çalışmaya Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalında okuyan 15 öğrenci katılmış, yedi öğretmen adayının etkinlik uygulama süreci gözlemlenmiştir. Çalışmanın verileri demografik bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve etkinlik gözlem formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre görüşmelerde yer verilen ifadelere uygulamalarda yer verilmediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının çoğu kendisini hareket etkinliği planlama ve uygulamaya ilişkin yetkin hissetmediğini belirtmiştir.

Anahtar sözcükler: okul öncesi öğretmen adayları, hareket eğitimi, motor gelişim, hareket etkinliği

Abstract

From the moment they are born, children with motor development are able to explore the World and interact with others. Acquiring motor skills at an early age is important for having an active life in adulthood. Learning these skills correctly in early childhood will form the basis of complex movement skills to be developed in the future. When the research are examined, it is seen that the basic movement skills of children are lower than desired. Teachers have an important role in the educational process of children. Achieving the targeted gains and indicators is directly related to the quality of the activity plan prepared by the teachers. It is necessary to increase the quality of teachers' education in order to provide a quality education. Since this research provide information on the movement activities of pre-service early childhood educator, it is assumed that it provides concrete data to the decision makers regarding the undergraduate education of the teachers. In this study, the views and practices of pre-service early childhood teachers about movement activities are examined. Case study, one of the qualitative research methods, was adopted in this study. Fifteen students studying in the Department of Early Childhood Education have participated in study, and pre-service early childhood educators have been observed. The data of the study collected with demographic information form, interview form and activity observation form. Descriptive and content analysis methods have used in the analysis of data. The findings of the research show that most of the criteria stated in the interviews are not included in planning and implementing movement activities.

Keywords: pre-service early childhood educators, movement education, motor development, movement activity

Teşekkür

Yüksek lisans sürecimde beni destekleyen, akademik bilgisi ve bana olan inancı ile her zor anımda yanımda olan sayın danışmanım Doç. Dr. Menekşe BOZ' a; jürimde yer alarak kıymetli görüşleri ile tezimi geliştirmemi sağlayan Sn. Doç. Dr. Irmak HÜRMERİÇ ALTINSÖZ ve Sn. Doç. Dr. Dila Nur YAZICI' ya teşekkür ederim. Ayrıca araştırmamın nitel boyutunu güçlendirmemi sağlayan ve doğru bilgiye ulaşmak konusunda sorularımı titizlikle yanıtlayan Sn. Prof. Dr. Eda GÜRLER' e teşekkürlerimi iletmek isterim.

Bana her koşulda inanan ve çalışmalarımı gurur duyan, daima çalışmanın ve gelişmenin önemini vurgulayan sevgili ailem Faruk HENDEN, Sevilay HENDEN ve Elif HENDEN e teşekkür ederim.

Çalışmamın tüm basamaklarında motivasyon kaynağım olduğu için, akademik yorumlarıyla çalışmama katkı sağladığı için sevgili arkadaşım Melike Kandemir'e, çalışmam boyunca yanımda olduğunu hissettiren meslektaşım ve arkadaşım Ezgi Bulut'a, samimi ev arkadaşlığı ve olumlu tutumu ile her daim motivasyon sağlayan değerli arkadaşım Sümeyra Kozak'a teşekkür ederim. Bir telefon uzağımda olup benimle aynı süreci paylaşan, beni anladığını hissettiğim sevgili Gözde Tunk' a teşekkür ederim. Teknik desteğinin yanı sıra bana olan inancı ile her daim yanımda hissettiğim Mehmet Fırat Aydın'a teşekkür ederim.

Bu süreçte yanımda olan değerli hocalarım, ailem ve sevgili arkadaşlarımla yanı sıra, öğretmenlik mesleğini seçme sebebim olan sevgili öğrencilerim; sizin gülümsemeniz ve sevgi dolu bakışlarınız olmadan bu süreci başarıyla tamamlayamazdım. Her biriniz, süreç boyunca yanımda olup, meslekte başarılı olma konusundaki isteğimi bana her gün hatırlatarak beni motive ettiniz. Sizlerin destekleriyle bu yolculuğu sürdürmek benim için tüm zorluklara rağmen keyifli bir deneyimdi. Sonsuz teşekkürler.

Öğrenme yolculuğundan keyif alan meslektaşlarıma, öğretmen adaylarına ve tüm çocuklara sevgi ile...

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini	viii
Şekiller Dizini	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	x
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu.....	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	9
Araştırma Problemi.....	12
Sayıtlılar.....	12
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	13
Bölüm 2 Kuramsal Çerçeve	14
Motor Gelişim.....	14
İlgili Araştırmalar	44
Bölüm 3 Araştırma Yöntemi	54
Çalışma Grubu.....	55
Veri Toplama Araçları	57
Veri Toplama Süreci	61
Verilerin Analizi	62
Geçerlik ve Güvenirlik.....	63
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	65
Bulgular.....	65
Sonuç ve Tartışma.....	99

Sonuçlar.....	111
Bölüm 5 Öneriler	114
Kaynaklar	116
EK-A:2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı – Okul Öncesi Öğretmen Adayları Görüşme Formu.....	139
EK-B: 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı – Okul Öncesi Öğretmen Adayları Hareket Etkinliği Gözlem Formu	140
EK-C: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	141
EK-Ç MEB İzni	142
EK-D: Etik Beyanı	143
EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	144
EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report	145
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	146

Tablolar Dizini

Tablo 1 Katılımcı Öğretmen Adaylarının Bilgileri.....	55
Tablo 2 Uygulama Okullarına İlişkin Bilgi	57
Tablo 3 Hareket Etkinliklerinin Motor Gelişime Katkısı.....	66
Tablo 4 Hareket Etkinliklerinin Gelişim Alanlarına Katkısı.....	68
Tablo 5 Hareket Etkinliklerinin Türü	71
Tablo 6 Hareket Etkinliği Uygulamasında Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	72
Tablo 7 Hareket Etkinliği Sürecinde Kullanılan Materyaller.....	73
Tablo 8 Hareket Etkinliğinde Dikkat Edilmesi Gerekenler	74
Tablo 9 Hareket Etkinliği Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri.....	78
Tablo 10 Etkinlik Türleri.....	81
Tablo 11 Etkinlik Öncesi Alınan Önlemler	82
Tablo 12 Materyaller.....	83
Tablo 13 Öğretmen adaylarının kullandığı yöntem ve teknikler	84
Tablo 14 Çocuk merkezli ve öğretmen merkezli düzenlemeler.....	86
Tablo 15 Hareket Etkinliği Uygulaması Sürecinde Yaşanan Problem Durumları..	88
Tablo 16 Sınıf yönetim stratejileri	90
Tablo 17 Temel Hareket Becerileri.....	91
Tablo 18 Öğretmen adaylarının geri bildirimlerine ilişkin bulgular.....	94
Tablo 19 Öğretmen Adaylarının Öz Değerlendirmeleri	96

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Motor Gelişim Dönemleri (Gallahue ve diğerleri, 2012)</i>	23
Şekil 2 <i>Kum saati modeli (Gallahue, 1982)</i>	25
Şekil 3 <i>Newell'in Sınırlılıklar Modeli (Newell, 1986)</i>	30
Şekil 4 <i>Veri Toplama Araçları</i>	58
Şekil 5 <i>Gözlem Oturumları Hakkında Betimsel Bilgiler</i>	80



Simgeler ve Ksaltmalar Dizini

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NASPE: National Association for Sport and Physical Education

ÖA: Öğretmen Adayı

THB: Temel Hareket Becerileri

YÖK: Yükseköğretim Kurulu



Bölüm 1

Giriş

Canlı bir organizmanın yaşamını sürdürebilmesi için en temel özelliklerden biri harekettir. Hayatın başlangıcından sonuna kadar yaşamsal aktivitelerin devamı için harekete ihtiyaç duyulmaktadır. Birçok hayati fonksiyonun devamlılığı vücut hareketleri sayesinde mümkün olabilmektedir (Orhan & Ayan, 2018). Doğuştan veya sonrasında hareket kısıtlanmasına maruz kalan insanlarda obezite, hipertansiyon, diyabet gibi hastalıkların görülme olasılığı ciddi miktarda artmaktadır (Lee vd., 2012). İnsanların yaşam boyu motor koordinasyonu ve motor kontrolü nasıl geliştirdiğini anlamak, verimli öğretme ve öğrenmede kritik bir rol oynar (Orhan & Ayan, 2018).

Hareket, çocukların doğdukları andan itibaren dünyayı keşfetmeleri, nesnelerle ve kişilerle iletişime geçmelerini sağlar. Aynı zamanda hareket, çocukların motor gelişimi ve sağlığı için kritik bir öneme sahiptir. Motor gelişim, büyük ve küçük kas becerilerindeki değişiklikler veya hareket becerisinde meydana gelen ve yaşam boyunca gerçekleşen değişimler olarak tanımlanmaktadır (Gabbard, 2014). Haywood ve Getchell (2015) ise motor gelişimi insanların hareket ve formlarında gerçekleşen düzenli davranış değişiklikleri olarak açıklamıştır.

Dünya Sağlık Örgütü (2022), fiziksel aktiviteyi, iskelet kaslarının enerji harcamasıyla gerçekleşen kasılma hareketleri olarak tanımlamaktadır. Fiziksel aktivite sırasında genellikle kalp atışında artış ve vücutta terleme gözlemlenir (Baltacı, 2008). Kalp hastalığı, diyabet, felç gibi bulaşıcı olmayan hastalıkların önlenmesinde, düzenli fiziksel aktivitenin önemli bir rol oynadığı WHO (2022) tarafından belirtilmiştir. Çocukluk döneminde fiziksel aktivite alışkanlığının kazandırılması, çocuk ve aile sağlığını etkilemenin yanı sıra toplum sağlığını da önemli ölçüde etkilemektedir (Blair, 1989). Çocukların fiziksel aktivite düzeyleri motor becerilerinin gelişimi ile ilişkilidir (Baltacı, 2008).

Düzenli fiziksel aktivite ile kas gücünün artırılması, geliştirilmesi ve esnekliğin korunması sağlanır. (Bulut, 2013). Büyüme boyunca fiziksel aktiviteye yer verilmesi yaşamın ilerleyen dönemlerinde oluşabilecek sağlık problemlerinin ortaya çıkmasında engelleyici bir faktör olarak görülmektedir. Motor gelişimin diğer gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Libertus & Petra, 2017). Chien vd. (2019), erken çocukluk döneminde çocukların ilk olarak motor gelişiminin gerçekleştiğini, bilişsel becerilerin gelişiminin motor öğrenme ile geliştirildiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, erken dönem motor becerileri ile daha sonraki bilişsel ve akademik becerileri arasında yakın bir ilişki olduğunu öne sürmüşlerdir (Hudson ve diğerleri, 2021). Ayrıca, araştırmalar hem küçük motor hem de büyük motor becerilerinin bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim alanları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Chandler ve diğerleri, 2021).

Motor gelişimin diğer gelişim alanları ile ilişkisinin yanısıra, çocukların gelişiminin önemli bir ölçüde okul öncesi dönemde arttığı bilinmektedir (Ayaydın, 2010). Okul öncesi dönemde alınacak eğitimin çocukların gelişiminde önemli bir etkisi vardır (Arı, 2005). Okul öncesi eğitimi, çocuğun tüm gelişimsel alanlarını bütüncül olarak geliştirmeyi amaçlamaktadır (Barnett, 2008; Craig, 2012). Bu nedenle kaliteli bir eğitim çocukların gelişim ve öğrenmelerini, bu dönemdeki deneyimleri gelecekteki hayatlarını oluşturmada temel oluşturacaktır. Motor becerilerin erken yaşlarda edinilmesi, yetişkinlik döneminde aktif bir yaşama sahip olmada ön koşul olarak görülmektedir (NASPE, 2009). Ayrıca etkili motor beceri programları çocukların motor becerilerini geliştirmektedir (Logan ve diğerleri, 2012).

Dünya’da erken çocukluk eğitime yönelik farklı yaklaşım, model ve programlar uygulanmaktadır. Bu programlar, çocukların motor, dil ve sosyal becerileri gibi erken becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Hains ve diğerleri, 1989; Hanley ve diğerleri, 2007; Lin ve diğerleri, 2003). Ülkemizde okul öncesi eğitim Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan Okul Öncesi Eğitim Programı ile düzenlenmektedir. Program, 36-72 aylık çocukların gelişim alanlarına yönelik geliştirilmiş kazanım ve göstergeleri bütüncül bir bakış açısı ile vermektedir. Çocukların gelişim alanları; motor gelişim, bilişsel gelişim, sosyal-

duygusal gelişim, dil gelişimi olarak belirtilmiş ve öz bakım becerilerine yer verilmiştir. Gelişim alanlarından biri olan motor gelişimin temelinde hareket becerilerinin edinilmesi yer almaktadır. Hareket becerileri; nesne kontrolü gerektiren beceriler, denge becerileri ve yer değiştirme becerileri olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, temel hareket becerilerini kazandırmak ve motor gelişimi desteklemek amacı ile hareket etkinlikleri düzenlenmektedir. Bu etkinlikler ile çocuğun beden, alan ve efor farkındalığının geliştirmesi, aynı zamanda motor gelişimlerinin desteklenmesi ve fiziksel aktivite düzeylerinin artırılması sağlanmaya çalışılmaktadır (MEB, 2013).

Programın amaçları, program uygulayıcılarından beklenen, çocukların programdaki kazanım ve göstergeler çerçevesinde eğitim ortamını düzenlemeleri ve yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış etkinlikler planlayıp uygulamalarıdır. Nitelikli bir öğretmen, çocukların edinmesi gereken bilgi ve becerileri tecrübe edecekleri uygun ortam sağlar, temel alışkanlıkların kazandırılmasında çocukları destekler, gelişim alanlarının desteklenmesini sağlar ve toplum bilincinin oluşmasına rehberlik eder (Kandır, 2005). Öğretmenlerin bu etkinlikleri hazırlayabilmede alana ilişkin yeterlilikleri önemlidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programları çocuklara yönelik etkinlik planlama, uygulama aşamalarında yeterliliklerini üst düzeye çıkarmaya çalışmaktadır.

Son on yılda, okul öncesi eğitim kurumlarının faydalarına odaklanan ve erken çocukluk eğitiminin faydalarını vurgulayan birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların ortak noktası, çocukların bu kurumlardan yüksek fayda sağlayabilmesi için kaliteli ve çocukların gelişim düzeyine uygun bir eğitim almaları gerektiğidir (Barnett, 2003; Barnett & Frede, 2010). Bu kalitenin sağlayıcıları öğretmenler olduğundan onların yetiştirilmesine yönelik yürürlükte olan öğretmen yetiştirme programlarının mercek altına alınması geleceği şekillendirmede önem taşımaktadır. Öğretmen adayları, bu programlarda pedagojik, metodolojik ve mesleki beceriler kazanırlar. Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programı, gelecekteki öğretmenlere gelişime uygun uygulamaları planlama ve uygulama, sınıf yönetimi, çocuğu değerlendirme, öğretim stratejileri, öğrenme ortamı düzenleme ve

pedagojik ilkeler gibi konularda hazırlık sağlamayı amaçlamıştır. Böylece öğretmen adaylarının hem teorik bilgi hem de pratik beceri kazanmaları onları etkili bir şekilde öğretmenlik yapmaya hazırlar. Bu bağlamda yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerini planlama ve uygulamaya ilişkin görüşlerinin ve yeterliliklerinin incelenmesini amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Gallahue vd. (2012)'e göre 2-7 yaş aralığındaki çocuklar motor gelişim dönemlerinden temel hareket dönemindedir. Temel hareket döneminde çocukların edinmesi gereken beceriler vardır. Temel hareket döneminde çocuklar daha sonra kullanacakları birçok hareket becerilerinin temellerini atarlar. Aynı zamanda hayat boyu kullanacakları hareket repertuarlarını oluştururlar. Bu beceriler, yer değiştirme hareketleri (yürüme, koşma, sıçrama, atlama, galop, kayma, sekme vb. beceriler), nesne kontrolü becerileri (yakalama, tutma, fırlatma, topa ayakla vurma, topu yuvarlama, rakette vurma, top sektirme vb. beceriler) ve denge becerilerini (eğilme, gerilme, çevirme, dönme, dengede durma vb. beceriler) içermektedir (Gallahue ve diğerleri, 2012; Özer & Özer, 2016). Bu becerilerin temel hareketler döneminde doğru kazandırılması ilerleyen zamanlardaki kompleks beceriler için çok önemlidir (Robinson & Goodway, 2009; Stodden ve diğerleri, 2008). Çocuklara ayrıca bu dönemde temel hareket kavramları da verilmeye çalışılır. Bunlar; beden farkındalığı (beden ne yapabilir), alan farkındalığı (beden nerede hareket eder), efor (beden nasıl hareket eder) ve hareket ilişkileridir.

Okul öncesi dönemdeki tipik gelişim gösteren çocuklar, 6 yaş itibari ile temel hareket becerilerini koordineli ve verimli bir şekilde gösterecek gelişimsel altyapıya sahip olurlar. Bazı araştırmacılara göre, temel hareket becerileri herhangi bir eğitime gerek duyulmaksızın içgüdüsel olarak geliştiği iddia edilmiş ve bu alana verilen önem bu nedenle azalmıştır (Ignico, 1994; Stork & Sanders, 2008). Gelişim evrensel bir sıra izlemektedir, motor gelişim becerilerinin sırası geldikçe ortaya çıkacağına varsayılması olgunlaşma

gerçekleştğinde çocuk zaten yürüyecektir veya koşacaktır düşüncesi doğurmuştur. Gelişimdeki evrensel sıra kabul edilmekle birlikte çocuğun gelişimsel hızı, hareketin ortaya çıkış zamanı, hareketin doğru formda yapılabilmesi bu alana yönelik eğitim ile mümkün olmaktadır. Motor gelişim literatüründe temel hareket becerilerini öğrenme için en ideal zamanın erken çocukluk dönemi olduğu belirtilmektedir (Gallahue & Ozmun, 2006; Gabbard, 2014; Payne & Isaacs, 2017). Temel hareket becerileri doğal olarak ortaya çıkmaz; hareketlerin olgunlaşması gerekir ve bu da öğrenme ve uygulama ile gerçekleşir (Gabbard, 2014; Haywood & Getchell, 2009; Newell, 1984). Olgunlaşma kuramı hareketin doğuştan evrensel bir sıra ile geliştiğini öne sürmektedir. Bu kuramcılarının açıklamaları kabul edilir hale gelmiş olsa da merkezi sinir sisteminin gelişimi, çocuğun hedefi, çevresel faktörler de becerilerin kazandırılmasında önemli bir etkiye sahiptir. Çocuklara temel becerileri deneyimleme fırsatı verildiğinde bu becerileri üstün seviyeye çıkarma potansiyeline sahip olmaktadır (Gallahue ve diğerleri, 2014). Bu sebeple, çocukların okul öncesi dönemde motor becerilerini artıracabilecekleri kaliteli eğitim olanakları verilmelidir (Riethmuller ve diğerleri, 2009).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde ilkokul çağındaki çocukların temel hareket becerileri (THB) yeterliliklerinin istenenden düşük olduğu görülmektedir (Brian ve diğerleri, 2018; Bellows ve diğerleri, 2017; Bryant ve diğerleri, 2014; Khodaverdi & Bahram, 2015; O'Brien ve diğerleri, 2016). Ayrıca çalışmalar, çocukların THB deki yetersizlikleri sebebiyle sporla ilişkili daha üst düzeydeki becerileri kazanmada zorluklar yaşadığını göstermektedir (Hardy ve diğerleri, 2010; Pang & Fong, 2009). Erken çocukluk döneminde edinilen beceriler, ileriki dönemlerin temelini oluşturmaktadır (Gallahue, 2006). Çocuklarda temel hareket becerileri geliştikçe çocuk hareketleri birleştirerek sporla ilişki becerilerde daha yetkin olmaya başlamaktadır. Örneğin koşarken hızını ayarlayabilen, beden postürü doğru olan bir çocuk top sektirme becerisinde de yetkin olursa bu iki hareketi birleştirerek daha karmaşık olan koşarken top sürme becerisinin temellerini sağlam atar. Böylece çocuğun bu

becerilerde ustalaşması, spora karşı olumlu tutum geliştirmelerini bunun sonucu olarak sporlara ve fiziksel aktivitelere katılımını arttırmaktadır (Balboa-Castillo ve diğerleri, 2011).

Fiziksel aktivite, sağlıkla ilişkili yaşam kalitesini olumlu etkilemektedir (Bize ve diğerleri, 2007). Dünya Sağlık Örgütü'nün (2012) sağlık verilerine göre, mortaliteye neden olan hastalıklar arasında kardiyovasküler hastalıkların (%48), kanserin (%21) ve Tip 2 diyabetin (%3,5) önemli bir yer tuttuğu belirtilmiştir. Yapılan araştırmalar, fiziksel aktivitenin birçok hastalıktan (kalp-damar hastalıkları, hipertansiyon, meme ve kolon kanseri, obezite, Tip 2 diyabet) koruyucu olduğunu ve birçok hastalıkta (Tip 2 diyabet, hipertansiyon, obezite) tedavi edici etki gösterdiğini ortaya koymaktadır. Lee vd. (2012) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, hareketli yaşamın koroner kalp hastalıklarında %9,3; Tip 2 diyabette %11,5; meme kanserinde %16,3; kolon kanserinde %16,6 oranında önlenebilecek hastalık oranlarına katkıda bulunabileceği, bu değerlerin genel toplamdaki oranının ise %15,0 olduğu ifade edilmektedir. Ülkemizde de diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi obezite görülme sıklığı gün geçtikçe artmaktadır. Sağlık Bakanlığı tarafından yapılan Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması raporlarına (2017) göre Türkiye'de obezite sıklığı kadınlarda %39,1, erkeklerde ise %24,6 olarak tespit edilmiştir. Kanıta dayalı çalışmalar, düzenli fiziksel aktivitenin Tip-2 diyabet riskini azalttığını göstermektedir (Colberg vd., 2016). Fiziksel aktivitenin insan yaşamındaki önemine rağmen, küresel olarak sadece az sayıda çocuğun yeterli fiziksel aktivite düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir (Pate vd., 2006). Dünya sağlık örgütü aktivite kılavuzlarında, 1 yaş altındaki bebeklerin henüz hareket etmeyenler için en az 30 dakika boyunca yüzüstü pozisyonlarda olmaları önerilmiştir. 1-5 yaş arasındaki çocukların ise günde en az 180 dakika çeşitli yoğunluklarda fiziksel aktivite yapmaları ve bunun en az 60 dakikasının orta ve yüksek şiddette aktiviteler içermesi gerektiği belirtilmiştir (WHO,2019). Ayrıca, NASPE (2011)'e göre çocuklar günde en az 60 dakikalık yapılandırılmış fiziksel aktivitelere, en az 60 dakika ve üzerinde de serbest fiziksel aktiviteye katılmalı, uyuma eylemi haricinde 60 dakikadan daha fazla hareketsiz kalmamalıdır (Kerkez,2012).

Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi (2014) verilerine göre ülkemizdeki 6-11 yaş grubu çocukların %58'inin düzenli egzersiz yapmadığı belirtilmiştir. Ayrıca bu yaş grubunda TV, bilgisayar, ders çalışma gibi nedenlerle çocukların hareketsiz olarak çok fazla zaman geçirdiği, hareketsiz geçirilen sürenin yaş grubu ortalamasının 6 saat üstünde olduğu görülmüştür. Veriler, 6-11 yaş grubundaki çocukların daha fazla fiziksel aktivite yapmaya ihtiyaçları olduğunu doğrulamaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuklara THB'ye yönelik fırsatların sunulması, çocukların fiziksel aktiviteye katılımlarının artmasına olanak sağlar ayrıca bu durum sağlıkla ilişkili uygunluğun artması ile de paralellik gösterir (Gallahue ve diğerleri, 2012). Tüm bunların ışığında çocukların erken dönemde temel hareket becerilerini kazanmaları için yapılacak olan çalışmaların ve uygulamaların önemli olduğu görülmektedir.

Aynı zamanda tüm gelişim alanlarının şekillendiği bu dönemde, çocuğun tüm gelişim alanlarına bütünsel olarak yaklaşmak önemlidir (Gabbard, 2014). Graham vd. (2002) tarafından yapılan araştırmaya göre hareket, frontal korteksin gelişimini sağlayarak öğrenmeyi olumlu etkiler. Frontal korteks, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinden sorumludur, bu da hareketin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır (Graham ve diğerleri, 2002). Omidire vd. (2018) hareket etkinliklerinin matematik ve dil becerilerine etkisini araştırmışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, hareket etkinliklerinin çocukların dil ve matematik becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmalar, erken çocukluk eğitim programında amaç ve hedeflere ulaşılmasında en önemli katkının öğretmenlere ait olduğunu göstermektedir (Barnett, 2003). Çocukların genellikle aileleri dışında vakit geçirdikleri ilk yetişkinler okul öncesi öğretmenleridir. Öğretmenlerin uygulamalarının niteliği, hazırladıkları etkinlik planlarının niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Duman, 2015). Bu bağlamda, kaliteli bir eğitim sağlanması için gerekenler üzerine araştırmalar yoğunlaşmış, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim veren öğretmenlerin eğitim kalitesi üzerinde en etkili belirleyici olduğu ortaya konmuştur (Barnett, 2003;

Brownlee & Berthelsen, 2006). Campbell ve Milbourne (2005) eğitimde kalitenin artırılması için öğretmenlerin örgün eğitim düzeylerinin artırılması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Blau (2000)'da öğretmenin üretkenlik seviyesinin üniversite derecesi ile paralellik gösterdiğini belirtmiştir. Örgün eğitim almış öğretmenler, almamış öğretmenlere göre çocukların ihtiyaçlarına karşı daha duyarlıdır (Burchinal ve diğerleri, 2002). Bundan dolayı, erken çocukluk eğitiminin kalitesi söz konusu olduğunda, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin dikkate alınması gerekmektedir (Campbell & Milbourne, 2005). Öğretmenlerin almış oldukları örgün eğitimin kalitesi okul öncesi dönem eğitimini etkilediğinden, okul öncesi öğretmen adaylarının yetiştirilmesindeki nitelikler de son derece önemlidir. Bugünün öğretmen adayları yarının öğretmenleri olacağından, adayların tutumlarını anlamak ve yetkinliklerini bilmek önemlidir (Hussain ve diğerleri, 2011).

Fiziksel aktivitenin mortaliteye sebep olan birçok hastalıkta koruyucu, birçok hastalıkta ise tedavi edici olduğu kanıtlanmıştır (WHO, 2012). Buna rağmen küresel olarak sadece çok az sayıda çocuğun yeterli fiziksel aktivite düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir (Pate vd., 2006). Ülkemizde de durum dünyadaki istatistikleri destekler niteliktedir. Ülkemizdeki 6-11 yaş grubu çocuklarının %58'inin düzenli egzersiz yapmadığı belirtilmiştir (Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi, 2014). Gallahue (2014) tarafından fiziksel aktivitenin motor gelişim ile ilişkili olduğu ve çocukların temel becerileri deneyimleme fırsatı bulduğunda bu becerileri üstün seviyeye çıkarma potansiyeline sahip oldukları belirtilmiştir. Bu bağlamda, motor gelişimin üst seviyeye çıkartılması için okul öncesi dönemde motor becerileri deneyimleme fırsatı sunacak kaliteli eğitim ortamları sağlanmalıdır (Riethmuller vd., 2009). Kaliteli eğitim sunma noktasında en etkili belirleyici öğretmenlerdir (Barnett, 2003). Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlarını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Purtaş ve Duman (2017), yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin hareket etkinlik planlarını incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin kullandığı etkinliklerin çocuk merkezli olmadığı, MEB programında belirtilen ısınma ve değerlendirme aşamalarına yer verilmediği ve çocukların doğasına uygun öğretim

yöntemleri kullanılmadığı belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitimi önemli olmaktadır. Okul öncesi öğretmenliği lisans programı incelendiğinde motor gelişim; Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim adlı dersler kapsamında konu olarak yer almakta olup motor becerilerin gelişimine yönelik 'Çocukta Hareket Gelişimi ve Eğitimi' çocukların hareket becerilerini geliştirmeye yönelik ders seçmeli ders olarak yer almaktadır (YÖK, 2007). Ayrıca lisans programında bu dersin uygulama saatinin olmadığı sadece teorik olarak verilmesinin ön görüldüğü görülmektedir. Dersin seçmeli olması, her dönem açılma zorunluluğunun olmaması, nedeniyle her öğrencinin mezun olmadan önce bu dersi alma olasılığının düşük olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi bu bağlamda eğitim alanında karar vericilere bilimsel veriler sunulabilmesini sağlayacaktır. Ayrıca çalışmanın, alanyazında bu alana yönelik az sayıda bulunan çalışmaları da destekleyeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Hareket sağlıklı bir birey olmak için ön koşuldur. Ayrıca çocuklar hareket ettikçe dünyayı keşfeder, öğrenir ve deneyimler elde ederler. Okul öncesi dönemde edinilen motor beceri yeterliliğinin, çocukların hayatı boyunca etkisinin önemli olduğu literatürde yer almaktadır. Her okul öncesi çağındaki çocuk için temel hareket becerileri hayatlarının devamında etkili olduğundan, çocukların bu becerilerini geliştirilmesi için teşvik edilmeli ve uygulamalar için olanak sağlanmalıdır (Mülazımoğlu-Ballı, 2016). Okul öncesi dönemde, çocukların gelişime yönelik yetersizliklerinin tespit edilip gerekli müdahalelerin yapılması gerekmektedir (Mülazımoğlu-Ballı & Gürsoy, 2012).

Çocukların gelişim düzeyleri temel alınarak planlanan hareket etkinlikleri ve fiziksel aktiviteler sistemli bir biçimde uygulandığında motor gelişimi desteklediği bilinmektedir (Canlı ve diğerleri, 2021). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin bu alana yönelik yeterliliği çocukların gelişimi ile yakından ilişkilidir. Etkinliklerin planlanmasında ve çocukların

yetersizliklerinin tespit edilip müdahale edilmesi sürecinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, hem bilgi ve becerileriyle eğitim sürecinin niteliğini artırır, hem de kullandığı doğru yöntem ve tekniklerle çocuklara becerilerin kazandırılmasında etkin bir rol oynayarak çocukların gelişimini etkilerler (Kandır, 2005). Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan motor gelişim kazanımlarını doğrultusunda çocukların motor gelişimleri ve temel hareket becerilerini kazanmaları doğrudan öğretmen yetiştirme programları ile ilişkilidir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların ihtiyaçlarına göre hareket etkinlikleri planlamaları konusunda gereken bilgi, beceri ve teknik donanım lisans hayatlarında almış oldukları eğitim ve öğretimden geçmektedir.

Johnson ve Sevimli-Çelik (2016), yaptıkları araştırmada lisans eğitimi sırasında alınan hareket eğitimi dersinin öğretmen adaylarının hareket eğitimine yönelik yeterliliklerine olumlu bir etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Çalışmanın amacı, 12 haftalık bir oyun dersinin hareket eğitimi modülünün öğretmen adayları üzerindeki faydalarını, özgüvenlerini ve yeterliliklerine olan etkilerini ortaya koymaktır. Öğretmen adayları, belirtilen modülün, yeni bir hareket anlayışı oluşturma, fiziksel olarak kendilerini ifade etme, hareket becerilerini geliştirme, sosyal etkileşimlere katılma ve hareket eğitimi prensiplerini kullanarak çeşitli konuları öğretme yeteneği kazanma konularında etkili olduğunu bulmuşlardır. Çalışma, bu tür bir modülün, öğretmen adaylarının hareket eğitimi ile ilgili inançlarını, tutumlarını ve becerilerini geliştirmek için kullanışlı bir eğitim aracı olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler çalışma sonrasında vücut farkındalığı, alan farkındalığı ve hareket ilişkilerine ilişkin olumlu deneyimler yaşayarak kariyerlerinde hareketi kullanma konusunda daha istekli hale geldiklerini belirtmişlerdir. Eğitimi almadan önce yalnızca iki katılımcı hareket etkinliklerini sınıflarında kullanma konusunda kendilerini yetkin hissettiklerini ifade ederken, eğitim sonunda tüm katılımcılar kendilerini yetkin hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, odak grup görüşmelerinde yaptıkları yorumlarla, katılımcılar gelecekteki sınıflarında hareket etkinliklerini uygulama konusunda motive olduklarını ve önerilen yöntemlerle öğretme konusunda kendilerini güvenli ve yetenekli

hissettiklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, çalışma, modülün, öğretmen adaylarının hareket eğitimi ile ilgili inançları, tutumları ve becerileri konusundaki profesyonel gelişimini teşvik etme konusunda potansiyel bir yararı olduğunu öne sürmekte ve bu nedenle bu tür modüllerin erken çocukluk programlarını etkili hareket uygulamalarını müfredata dahil ederek zenginleştirebileceğini önermektedir.

Öğretmenlerin gerekli donamına sahip olmaları için nitelikli bir eğitim sürecinden geçmiş olmaları gerekmektedir (Akyıldız, 1995). Öğretmen adayları, eğitim sürecinde edinmiş oldukları teorik bilgiyi uygulama dersleri ile davranışa dönüştürmektedir (Gök ve Sılay, 2004). Uygulama dersi, “öğretmen adaylarına, öğretmen olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan bir ders” olarak tanımlanmaktadır (MEB Mevzuat, 1998). Bu bağlamda, öğretmenlik uygulama dersi öğretmenlerin teorik bilgisini pratiğe dönüştürmesi için önemli bir fırsattır. Öğretmen adayları, uygulama dersleri ile öğrendiklerini hayata geçirme şansı elde ederler (Akpınar vd., 2012). Yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının uygulamalar sürecinde bazı sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır (Selvi, Doğru, Gencosman ve Saka, 2017; Taşdere, 2014; Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2013; Erarslan, 2009; Kavas ve Bugay, 2009; Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay, 2009; Parker, 2008; Severcan, 2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine yönelik uygulamaları lisans öğretim programına ilişkin önem taşımaktadır. Ayrıca, öz değerlendirme ile öğrencilerin hatalarını fark ettikleri için öğrenciler tarafından yararlı bulunmaktadır (Kahraman, 2014). Araştırma sonuçlarının, hareket etkinliklerine ilişkin öğretmenlik uygulamasına yönelik bilgiler sağlayacağı ve eğitim politikalarının geliştirilmesinde karar vericilere somut veriler sunacağı düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmenlik uygulamasında hareket etkinlikleri uygulayan öğretmen adaylarının etkinlik planlama ve uygulama yeterliklerine yönelik araştırma verileri, öğretmen yeterliliklerinin yenilenmesine, sağlanan fiziksel ortam ve materyallerin önemine, lisans programlarının güncellenmesine temel oluşturacak bulgular ve öneriler sunacaktır.

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine ilişkin görüşlerinin, etkinlik planlarının ve uygulamalarının incelenmesi, adayların öz değerlendirmelerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Ayrıca hareket etkinliklerinin uygulanması aşamasında öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunlar tespit edilerek bilimsel çözümler üretilmesine yol gösterici bir özellik taşıdığı düşünölmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi ve öz değerlendirmelerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu temel amaçla birlikte aşağıdaki sorular araştırmayı yönlendirmiştir;

- 1)Okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2)Okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerini uygulamaları nasıldır?
- 3)Okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri nasıldır?

Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının veri toplama araçlarında yer alan sorulara içtenlikle ve gerçekçi bir şekilde yanıtladığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma, Ankara il merkezinde bulunan üniversitelerin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında okuyan araştırmaya gönüllü olarak katılan son sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır.

Öğretmen adaylarının uygulama süreci gözlemlenirken okul idareleri tarafından izin verilmediğı için kayıt alınamamıştır. Sınıf öğretmenleri gözlem formunu doldurma

konusunda gönüllü olmamışlardır. Bu sebeplerle, gözlem oturumları yalnızca araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Tanımlar

Okul Öncesi Eğitimi Programı: Okul öncesi eğitim doğumdan temel eğitim dönemine kadar olan, çocukların zihinsel, sosyal, duygusal, dil ve fiziksel yönden gelişimlerine destek olan eğitim programıdır (MEB, 2013).

Okul Öncesi Öğretmeni: Okul öncesi öğretmeni kreş, anaokulu gibi eğitim kurumlarında çocukların eğitim ve öğretimlerinden sorumlu kişilere verilen unvandır (MEB, 2006).

Hareket: Hareket, tüm vücudun ya da bir vücut parçasının pozisyonunun değişmesine denir. Temel motor süreçlerde en üst eylemdir (Gallahue ve diğerleri, 2012).

Hareket Eğitimi: Çeşitli araç gereçlerin kullanıldığı etkinlikler ve uygulamalar içeren, bireylerdeki kas ve sinirlerini gelişiminin sağlandığı eğitim disiplini (Özbar & Kayapınar, 2010).

Hareket Etkinliği: Çocuğun temel hareket becerilerini geliştirerek gelişim alanlarına katkı sağlayan etkinlik türüdür (MEB, 2013).

Temel Hareket Becerileri: Erken çocukluk döneminde geliştirilmesi gereken, yer değiştirme becerileri, nesne kontrol becerileri ve denge becerileri olmak üzere üçe ayrılan gözlenebilir davranışlardır (Gallahue & Ozmun, 2006).

Bölüm 2

Kuramsal Çerçeve

Motor Gelişim

Gelişim, çocukların büyümesi ile birlikte oluşan olgunlaşma ve biyolojik farklılaşma durumudur. Motor gelişim, yaşam boyunca motor davranışta meydana gelen; bireyin biyolojik yapısı, motor görevin gerektirdikleri ve çevre koşullarının birbiriyle etkileşiminin sebep olduğu sürekli değişimlerdir (Gallahue, 1982). Motor gelişimin genel tanımı doğrultusunda motor gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişiminden ayrı düşünülemez (Güven, 1993). Gallahue (1982) motor gelişimi, yaşam döngüsü boyunca motor davranışlardaki sürekli değişimler, süreç ve ürün olarak değerlendirir. Doğum öncesi dönemde başlayıp, yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreç olarak motor gelişim, hareket becerisi gerektiren davranışların kazanılmasını içerir. Ayrıca bu süreçte motor davranıştaki değişimi etkileyen biyolojik, çevresel ve göreve ilişkin faktörleri de kapsamaktadır.

Motor beceriler bir ya da birden fazla vücut parçasının sistemli bir şekilde, bir amaca yönelik olarak kullanılmasıdır (Gallahue, 1982; Özer & Özer, 2016). Bunlar; büyük kas ve küçük kas becerileridir. Yürüme, koşma, atlama, zıplama gibi tüm vücut parçalarını hareket ettiren eylemler büyük motor becerilerini oluşturur. Özellikle el ya da ayak kaslarının aktif olarak kullanıldığı kalem tutma ya da ayakkabı bağcığı bağlama gibi karmaşık olan beceriler ise küçük kas becerileri olarak ifade edilir (Bredenkamp, 2015). Merkezden dışa gelişim ilkesine göre, küçük kas hareketlerinin gelişimi, büyük kas hareketlerinin gelişimini takip eder. Küçük kas hareketleri, bir objeyi avuç içiyle kaba bir şekilde tutmadan önce, baş ve işaret parmağını birleştirerek ince bir şekilde tutma becerisinin kazanılmasına doğru ilerler (Şahin, 2015). Büyük kas becerileri; yer değiştirme becerileri, denge becerileri ve nesne kontrol becerileri olmak üzere üç grupta incelenir.

Yer değiştirme becerileri basitten karmaşığa doğru bir sıra ile oluşmaktadır. Emekleme, yürüme, koşma en temel yer değiştirme becerileri arasındadır. Sonrasında; yuvarlanma, tırmanma, sıçrama ve sekme becerileri gelir. Her bir becerinin bir diğeri ile birleşmesi ile yeni bir hareket oluşturulur (Mengütay, 1999).

Yürüme becerisi genellikle bir yaşında görülmeye başlanır ve 4-7 yaş aralığında kavrama gerçekleşir. Her ocuk yürümeyi farklı yaşlarda öğrense bile aşamaları aynıdır. Öncelikle dengeyi kaybetme, ardından dikey pozisyona ileri doğru gitme becerisi ile ortaya çıkar. Kollar ve bacaklar zıt hareket eder (İnan, 2004). *Koşma* becerisi çocuklar 2-3 yaşlarındayken gelişmeye başlar. İlk olarak hızlı yürümeye benzemektedir. 3. Yaşta kolların bacaklara salınarak eşlik ettiği görölür, 4-5 yaşta ise güce yönelik ilerlemeler görölür. Çocuklar 7 yaşına geldiğinde koşuya yönelik tüm becerileri kazanmış olur (şahin, 2014; Tepeli, 2010). *Sıçrama* becerisi önce iki ayak üzerinde, sonra tek ayak üzerinde görölür. Çift ayak üzerinde sıçrama becerisi 3, tek ayak üzerinde sıçrama becerisi 4 yaş civarlarında görölür (Özer & Özer, 2016). *Sekme* becerisinin temelinde yürüme ve koşma adımları vardır. Ritmik olarak tek ayak sıçrama ve bir adımın birleşmesi ile oluşur. Büyük bir denge becerisi gerektirir, okul öncesi dönemde zor kazanılan bir beceridir (Tepeli, 2010; şahin, 2014). *At yürüyüşü (galop)* becerisi ise 4 yaşında başlar ve 5 yaş ve sonrasında gelişir. Bir ayak önde konumlanır, arkadaki ayak ise öndekini takip edecek şekilde durur, kollar iki yanda bedene dokunmayacak şekilde durur (Tepeli, 2007)

Denge becerileri ise vücudun içinde bulunduğu alanı değiştirmeden büyük kaslarını kullanması ile ortaya çıkan bükölme, esnetme, dönme, kıvrılma, eğilme becerilerini içerir, vücudun içerisinde bulunduğu alan dahilinde hareketini sürdürmesidir. Denge becerisi yer değiştirme becerileri ve nesne kontrol becerilerinin kazandırılmasında da etkilidir. Denge, tüm hareket becerilerinin en temelini oluşurmaktadır (Özer & Özer, 2016).

Nesne kontrol becerileri; duran bir topa sopa ile vurma, top sektirme, yakalama, topa ayakla vurma, topu fırlatma ve yuvarlama becerilerini kapsamaktadır (Gallahue & Ozmun, 2006). Duran bir topa sopa ile vurma becerisi el göz koordinasyonu gerektir. Sopaıyla duran

topu harekete geçirir. Top sektirme parmak uçları ile topu sıçratma becerisidir (Mengütay, 1999). Topa ayakla vurma becerisi koşma becerisinin ardından gelişir. Genellikle 2 yaş civarında görülür. Olgunlaşma ile beceride gelişim görülür (Mengütay, 1999). Topu el üstünden fırlatma becerisi iki üç yaş gibi gelişim göstermeye başlasa da hareket eğitimine göre değişkenlik gösterir (Özer & Özer, 2016).

Çocuklardaki motor gelişim hem hareket becerilerinin hem de fiziksel yeterliklerinin gelişimini içermektedir (Gallahue, 1982). Çocukların nasıl geliştiği, davranışlarına bakılarak anlaşılır. Bu bağlamda, çocukların motor gelişimi zihinsel gelişim hakkında önemli bilgi vermektedir (Gallahue, 1982). Motor gelişim, bilişsel gelişim ile ilgili fikir verdiği için tarih boyunca gelişim psikologlarının ilgi alanına girmiştir. Hareket aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişim üzerinde de etkilidir. Bu nedenle sosyal psikologların da çalışma alanına girmektedir (Özer & Özer, 2016). Alanyazında, motor gelişimin diğer gelişim alanları ile etkileşim halinde olduğunu gösteren birçok çalışma vardır.

Planinsec (2002), gerçekleştirdiği çalışmada Slovenyalı 665 çocuk üzerinde motor gelişim ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırmanın sonuçları, motor ve bilişsel gelişim arasında olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığını vurgulamıştır.

Hareket becerilerinin edinilmesi, sadece motor gelişimle sınırlı kalmayıp aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişim açısından da büyük bir önem taşır. Bu beceriler, özellikle çocukluk döneminde, bireyin benlik saygısının gelişmesine ve sosyal çevresindeki arkadaşlar arasında yer bulmasına katkı sağlar (Reeves, Broder, Honeycutt ve East, 1999; Siedentop, 1998).

Okul öncesi dönemde kazanılan motor becerilerin, ileriki yıllarda daha zor motor becerilerin öğrenilmesini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Altınkök vd., 2013). Muratlı'ya (1997) göre, çocukların erişebileceği motor beceri düzeyleri okul öncesi ve ilkokul çağında

şekillenmektedir. Bu nedenle bu dönemlerde verilen motor beceri eğitimleri büyük önem taşımaktadır (Altınkök vd., 2013).

Motor gelişimin sırasını ve zamanlamasını anlamak, bebeklik dönemi ve okul öncesi dönem için hayati bir öneme sahiptir. Motor gelişim ilkelerini bilmek, motor gelişimini etkileyebilecek faktörlere bağlı olarak olağandışı sapmaların tespit edilmesine, gerekli takiplerin yapılabilmesine ve gerekli destek programlarının oluşturulabilmesine imkân tanır (Mülazımoğlu Ballı, 2006). Örneğin, yaşına uygun motor gelişimi göstermeyen bebeklerin, motor gelişimleri ve diğer gelişim alanları açısından değerlendirilmeleri gerekebilir. Erken dönemde sağlanan motor gelişim desteği, gelişimsel sorunların en aza indirilmesine veya ortadan kaldırılmasına yardımcı olurken, çocuğun yaşına uygun motor gelişim seviyesine ulaşmasını destekleyerek performansını daha üst seviyelere taşıyabilir (Taştepe & Akyol, 2019).

İnsan gelişiminin incelenmesi üzerine yapılan çalışmalar gelişimsel süreci anlamamıza ve kuramsal modellerin ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur. Ekolojik Sistemler Kuramı ve Dinamik sistemler Kuramı motor gelişim çalışmalarında yakından ilgili olan iki kuramdır.

Ekolojik Sistemler Kuramı

Belirli gelişim aşamaları sırasında insanların tipik olarak neye benzediğini ve gelişimsel dönüm noktalarını bilmek önemlidir. Bununla birlikte, gelişimsel değişimlerin neden meydana geldiğini de bilmek önemlidir. Bu amaçla birçok gelişim uzmanı, gelişimi etkileyen ve üzerinde sınırlılıklar oluşturan süreçleri açıklamak üzere modeller geliştirmektedirler (Gallahue ve diğerleri, 2012).

Ekolojik kuram ya da bir diğer adıyla bağlamsal kuram, gelişmeyi, bireyin yaşadığı çevresel bağlamın bir fonksiyonu olarak görür. İnsan ekolojisini gelişimsel bir perspektiften inceleyerek bireylerin çevreleri ve birbirleri ile olan ilişkisini inceler (Davaslıgil, 1997). Bu bağlamda kuram hem tanımlayıcı hem de açıklayıcı özelliği ile yarar sağlar.

Bronfenbrenner'in ekolojik bakış açısına göre çocuğun gelişimini anlamak için yalnızca bireyi anlamak yeterli değildir, çevrenin etkisi de göz önünde bulundurulmalıdır (Bronfenbrenner, 1986). Ekolojik teori, çocuğun gelişimini çevresel etkileşimleri ve faktörleri dikkate alarak anlamayı hedefler. Bu bağlamda, çocuğun yaşadığı çevre, onun gelişimi üzerinde derin ve karmaşık bir etkiye sahiptir.

Ekolojik kuramın öncüsü Bronfenbrenner, çocuğun gelişiminde süreç, kişi, bağlam, zaman olmak üzere dört ana unsur olduğunu savunmuştur. Çocuğun gelişiminin çok katmanlı bir çevre etkisinde gerçekleştiğini öne sürer. Mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem bu katmanları oluşturmaktadır. Mikrosistem çocuğun içinde bulunduğu aile, arkadaşlar gibi sosyal grupları kapsar. Bireyler üzerinde gözlemlenecek en fazla etki buradadır. Mezosistem, mikrosistemler arasındaki ilişkiyi belirtir. Ekzosistem üzerinde birey aktif olmasa da etkilendiği ortamlar belirtilir. Makrosistem, toplumsal yargıları, kültür yapılarını, sosyal değerleri içerir. Kronosistem ise koşulların çevresel olaylarla nasıl etkileşim oluşturduğunu açıklar (Belsky, 1980).

Süreç; yakın ve uzak olarak ele alınmakta, katmanların etkileşimi ile gerçekleşen bireysel gelişimi açıklamaktadır. Yakın süreç, çocuk gelişimini doğrudan etkiler, çocuğun zararlı ortamlardan korunma durumu, dengeli beslenmesi yakın süreçle ilişkilidir. Uzak süreç ise çocuğun gelişimini dolaylı yoldan etkileyen süreçleri kapsamaktadır. Örneğin çocuğun farklı kaynaklara maruz bırakılması çocuğun gelişimi üzerinde dolaylı etkiye sahiptir (Bronfenbrenner, 1986).

Erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin almış oldukları eğitim, yakın ve uzak süreç deneyimleri çocuklarla kurduğu iletişimi etkilemektedir. Bu bağlamda, çocukların maruz kaldıkları öğretmen figürleri onların öğrenme süreçlerine etki etmektedir. Ekolojik kuram çerçevesinde öğretmen birey olarak iki kez ele alınmaktadır. Öğretmenin kendi öğrencilik sürecindeki karakteristik özellikleri ve öğretmen olarak sahip olduğu özellikler öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenin eğilimleri, öz yeterlik algısı ve özgüveni öğrenme sürecini etkilemektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

Öğretmenin istekliliği, beceri birikimi ve çocuklarla etkileşimi önem arz etmektedir. Sınıftaki her çocuğun farklı bir birey olduğu gerçeğinden yola çıkarak, öğretmenlerin mümkün olduğunca farklı yöntemler kullanarak etkinlik çeşitliliğini artırması gerekmektedir. Öğretmenler, çocukların alt yapıları hakkında bilgi edinerek sınıftaki mikrosistemleri düzenlemelidir (Cohen & Waite-Stupiansky, 2017).

Ekolojik kuram, çocuğun gelişim sürecinde aile, okul ve toplumun önemli bir rolü olduğunu belirtir. Çocuk, mikrosistemde bulunan yeni çevreler etkisi ile ilişki kurar, bu ilişkiler en kalıcı olanlardır (Bronfenbrenner, 1986). Bu bağlamda, çocuğun hayatında okulun ve öğretmen bireylerin etkisinin çok önemli olduğu görülmektedir.

Erken çocukluk döneminde alınan eğitim, sonraki eğitim süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuğun okula karşı olumlu tutum sergilemesi sonraki eğitim sürecinde önemli bir bileşen olarak karşılına çıkacaktır (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000)

Çocukların hareket eğitimine olumlu bir tutum geliştirmeleri, yaşamları boyunca fiziksel aktiviteye olan bakış açılarını etkileyecektir. Bu kapsamda, erken çocukluk dönemindeki mikrosistemlerin etkisiyle çocuklara hayat boyu süren hareket alışkanlıkları kazandırılabilir.

Erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen uygulamaların, yaşamın ilerleyen evrelerindeki önemi ekolojik teori bağlamında açıklanmıştır. Bu dönemdeki temel hareket uygulamalarının pasif ya da yetersiz olması ya da hiç sağlanmaması durumunda, çocukların psikomotor gelişimlerinin ileri evrelerde yetersiz olabileceği düşünülmektedir (Altıncök, 2006).

Motor gelişiminde ekolojik yaklaşımlardan Dinamik sistemler kuramı bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Dinamik Sistemler Kuramı

Dinamik sistemler, Bernstein (1967)'in çalışmalarına dayanır. Kugler ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Haywood ve diğerleri, 2012; Thelen, 1995). Bu sistem, motor

davranışların algılama ve eylemi nasıl birleştirdiğini açıklar. Olgunlaşma kuramına göre motor becerilerin gelişiminde kalıtım ve biyolojik faktörler çok önemliken, dinamik sistemler teorisine göre sinir sistemi motor gelişimi etkileyen etmenlerden sadece bir tanesidir. Motor gelişim, sadece biyolojik faktörlere dayandırılmayacak kadar karmaşıktır. Motor gelişim yaşam boyu devam eder ve düzen ve sıralamanın dinamik olduğu bir süreç olduğuna inanılır (Usbaş, 2020). Merkezi sinir sisteminin gelişimi, vücudun hareket kapasitesi, çocuğun hedefi ve çevresel desteklerin oluşturduğu bileşenler yeni motor becerilerin ortaya çıkmasını sağlar.

Olgunlaşma kuramcılarına göre motor becerilerin kazandırılmasında evrensel bir sıra vardır ve motor gelişimin biyolojik süreçlerden etkilenildiğine inanılır. Genler, gelişimi belirler, evrensel bir süreç bağlamında gelişim açıklanır ve tüm bireylerde olgunlaşma sonucu ortaya çıkar (Kaya, 2007). Bu hareketin doğuştan bir sıra ile geliştiğini, bir çocuğun nasıl yürüdüğü, konuştuğu gibi becerilerin doğuştan geldiğini öne sürmektedir. Olgunlaşma kuramının aksine, dinamik sistemler kuramcılarına göre ise gelişim doğrudan değildir ve kesintili bir süreç halinde ortaya çıktığına inanılır, yeni hareket becerilerinin oluşturulmasında birçok etken vardır. Yeni bir davranışın kazanılmasında sadece sinir sistemi değil, bununla birlikte fiziksel özellikler, çevresel destek, güdülenme, hareket imkânları gibi faktörler etkilidir (Santrock, 2011).

Motor becerinin ortaya çıkması için farklı yetenekler bir araya gelmektedir (Santrock, 2011). Örneğin, bebeğin yürüme davranışı gösterebilmesi için öncelikle emekleme becerisini gerçekleştirmeli ve üzerine ayakta durma ve adımlama becerisini bir süre deneyimlemelidir. Emekleme becerisinin kazanımı için ise öncelikle baş ve göğüs kısmını kontrol etme, destekle oturma ve uzanma gibi becerilerin bir süre deneyimlenmesi gerekmektedir. (Thelen & Smith, 2006). Yürüme davranışını anlayabilmek için sırasıyla bu becerilerin kazanılması gerekmektedir. Bu şekilde motor becerilerin sistemli çalışması ile farklı kazanımlar ortaya çıkmaktadır.

Olgunlaşma kuramcılarının aksine, dinamik sistemlerde çevrenin rolü çok büyüktür. Araştırmacılar, motor becerilerin biyolojik ve çevresel faktörlerin etkili olduğunu savunur. Goldfield (1989)'e göre bebekler, çevrelerindeki ilgilerini çeken görüntü ve seslere ulaşmak için emeklemeye başvurmuşlardır. Bebeklerin ilgilerini çekecek objelerle dolu bir çevre, bebeklerin emeklemeleri, doğrulmaları hatta koşmaları için fırsatlar sunmaktadır (Adolph ve diğerleri, 1998). Bu bakış açısıyla, biyolojik faktörler motor beceriyi etkileyen faktörlerden yalnızca bir tanesidir, çevrenin hareketlerin kazanımında önemli bir rolü vardır.

Her yeni beceri, öncesinde kazanılmış olan kazanımların üzerine yenilerinin konulması ile gerçekleşir. Bu süreçte merkezi sinir sisteminin gelişimi, çocuğun hedefi, çevresel faktörler etkilidir (Berk, 2015). Bu hareketler zamanla gelişim gösterir ve etkileşimlerin iş birliği halinde olması önemlidir (Lockman & Thelen, 1993). Bireysel gelişim önemli bir yere sahiptir ve bu gelişimin desteklenmesinde eğitimin önemini vurgulayan bir bakış açısı verir (Boz, 2014).

Dinamik sistem teorisi, yeni hareket formlarını eski hareket formlarını çeşitli öğeler ile ilişkilendirerek kompleks bir şekilde açıklar (Thelen ve diğerleri, 1991). Eski formların sabitliğini yitirmesi ile yeni davranış formları ortaya çıkar. Davranışların ortaya çıkmasında iskelet, kas, sinir, motivasyon gibi alt sistemlerin etkileşimi mevcuttur, bu bağlamda sistemin kendini organize ettiği düşünülmektedir (Boz, 2011). Gelişimsel sıranın yanı sıra alıştırma ve etkinlikler ile çocukların olgunlaşma hızının artırıldığına inanılmaktadır.

Dinamik sistemler teorisi; ortak hareket formları, geçiş evresi, kontrol parametreleri, hız belirleyicileri ve sınırlılık kavramları ile açıklanmaktadır. Bireyler birçok hareket formuna sahip olsalar da her birini göstermezler. Ortak hareketler sabit ve sabit olmayan hareketler olarak ikiye ayrılabilirler (Hürmeriç, 2010). Hareket formlarının sabitlik derecesi değişebilmektedir. Sabit hareketler bireylerin konfor alanından çıktığında geri dönebileceği hâlihazırda var olan hareketler olarak açıklanmaktadır. Sabit hareket formları, bireylerin güvenli hissettiği formlardır (Thelen & Smith, 2006). Çocukların henüz deneyimlemedikleri bir hareketi denemek istediklerinde hareketin daha basit formunu göstermeleri buna örnek

gösterilebilir. Temel hareket becerileri çocukların öğrenmesi gereken ortak hareket formlarını oluşturmaktadır. Bu hareketlerin aşamaları vardır, her bir hareket aşamasında ortak hareket formları geliştirilebilmektedir (Langendorfer & Robertson, 2002). Bazı çocukların sabit hareket form çeşitlilikleri sınırlı olabilmektedir. Bunun sebebi harekete maruz kalmamaları ya da gelişimsel geriliğe sahip olmalarıdır (Goodway & Branta, 2003; Goodway ve diğerleri, 2003; Hamilton ve diğerleri, 1999). Çevre düzenlenmesi ve eğitim fırsatlarının üst düzeye çıkarılması ile hareketlerin çeşitlilikleri artırılabilir.

Dinamik sistemleri açıklamaya yönelik kavramlardan biri geçiş evresidir. Bir hareket modelinden diğerine geçiş olarak açıklanmaktadır. Hareketi yeni deneyimleyen çocuklar henüz istenen hareketi tam olarak gösteremezken, farklı hareket formlarını gösterebilirler. Bu durum, onların geçiş evresinde olduğunu gösterir. Örneğin emekleme formundan yürüme formuna geçiş evresinde bebekler yürüme hareket formu kazanana kadar istikrarsızlık gösterebilir (Gallahue & Ozmun, 2006).

Ortak hareket formlarının yeni hareket formlarına dönüşmesinde etkili olan değişkenler kontrol parametreleri olarak adlandırılmaktadır. Birey, çevre ya da görevin değişmesi ile hareket formları sabit olmayandan sabit hareket formuna doğru gelişebilir (Southard, 2002). Bu noktada, doğru olmayan hareket formlarının sabitlenmeden değiştirilmesinde terapi ya da eğitime ihtiyaç duyulabilir (Ulrich, 2008).

Dinamik sistemleri açıklamaya yönelik kavramlardan bir diğeri hız belirleyicilerdir. Hareket formlarını göstermeye yönelik bireysel beceriler sınırlı olabilir (Thelen ve diğerleri, 1991). Örneğin gelişim geriliği olan çocukların hareket formları daha kısıtlı olabilir. Hız belirleyicileri çocukların beceri geliştirmesinde gelişimsel geriliklere sebep olabilir. Gelişime uygun programlar ile çocukların hareket form düzeyleri desteklenebilir (Hürmeriç, 2010).

Araştırmalar, hareketin formunun doğru bir şekilde sabitlenmesi için eğitimin önemini vurgulamaktadır. Erken çocukluk döneminde, çocukların gelişimine uygun ortam ve materyaller sağlanarak eğitim planları hazırlanabilir. Bu sayede çocukların hareket formları sabitlik kazanırken eğitimcilerin gözetiminde olurlar. Ayrıca, gelişim geriliği

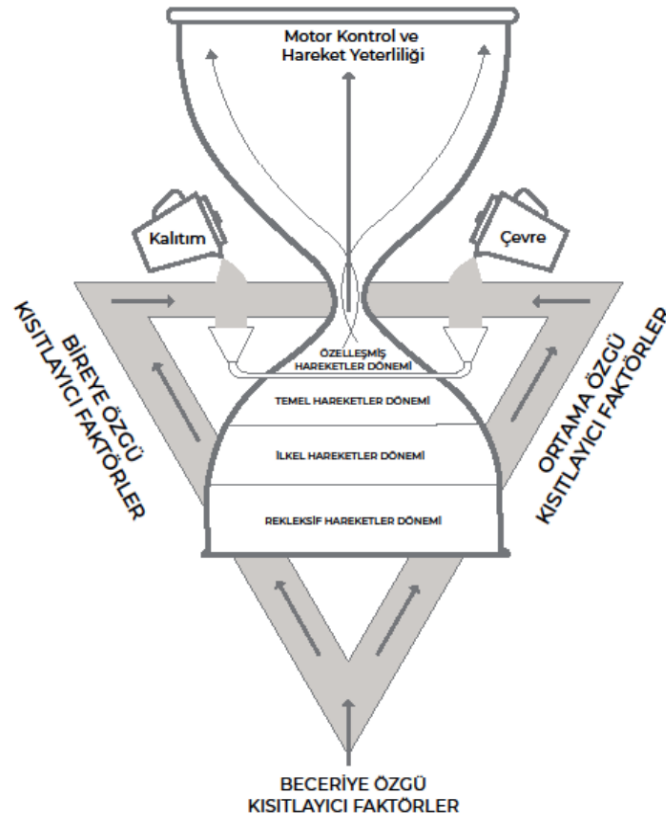
göstermekte olan çocukların uygun ortam ile desteklenmesi ile sabit hareket formuna yönelik repertuarları geliştirilebilir.

Motor Gelişim; Kuramsal Model

Gallahue'ye Göre Motor Gelişim Dönemleri. Bu modelde ekolojik perspektiften bakılan tersine çevrilmiş bir üçgenin bulunduğu bir kum saati modeli ile motor gelişim açıklanır (Usbaş, 2020). Gallahue'ye göre motor gelişim, kalıtım ve çevresel faktörler sonucunda motor davranışlarda ortaya çıkan değişimler olarak nitelendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, kum saati modelini geliştirmiştir.

Şekil 1

Motor Gelişim Dönemleri (Gallahue ve diğerleri, 2012)



Gallahue bu model ile motor gelişimi kalıtım ve çevresel faktörlere dayandırarak açıklamış ve sembol olarak da kum saatini kullanmıştır. Bu sembolü anlamak için kum

saatini kum ile doldurmak gereklidir. Burada kum, kum saatinin içine iki farklı yoldan girer; kalıtım ve çevre yolu. İki kum kabı da gelişim sürecini etkiler. Bu modelde, kalıtsal yollar ile gelen kumları oluşturan kalıtım şişesi ve çevresel faktörleri temsil eden çevresel şişe vardır. Genetik şişenin getirdiği kumlar düzenin en başında belirlidir ve içerisindeki kum miktarı sabittir. Fakat çevresel şişenin kapağı yoktur, buradan kum saatinin içine dışarıdan kum ilave etmek mümkündür. Bir insanın, çevresel faktörleri kullanarak kum miktarını artırmak kendi elindedir. Çevre kabını doldurmak kişinin kendi elindedir. Sağlıklı hayat, spor ve egzersiz rutinleri ile bu sağlanabilir (Gallahue & Ozmun, 2006).

Yaşamın bir noktasında kum saati tersine döner, bunun zamanlaması ise sosyal ve kültürel faktörlerden etkilenecek bireyden bireye farklılık gösterir. Kum, biri kalıtım biri yaşam tarzı olmak üzere iki farklı filtreden geçerek dışarı dökülür. Kalıtsal filtreden dökülen kumlar geri alınamasa da yaşam tarzı filtresinden dökülecek kumlar bireyin kontrolündedir. Yaşam tarzı filtresinden geçecek kum miktarı fiziksel uygunluk, beslenme, egzersiz gibi faktörle bağlıdır (Gallahue & Ozmun, 2006).

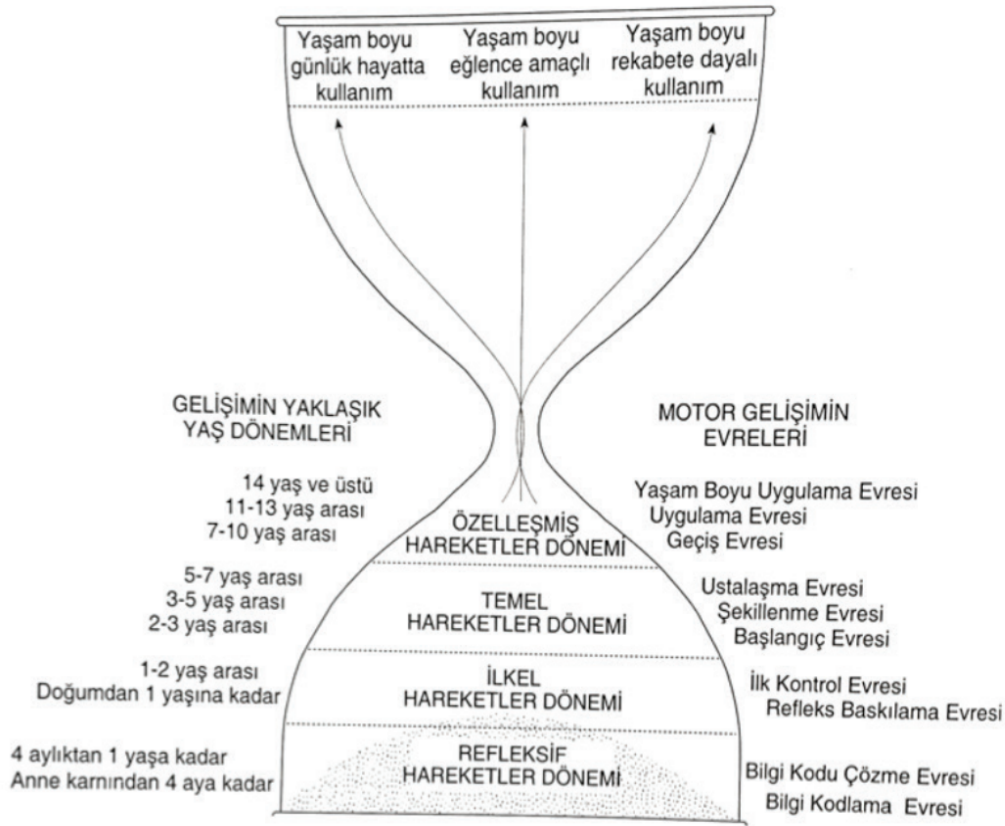
Yaşam filtresi bireylerin kontrolündedir. Kum akışını yavaşlatmak adına, bireyler hayatına sporu dahil etmelidir. Bu bağlamda, eğitimciler erken çocuk döneminden başlayarak çocukların spora karşı olumlu tutum sergilemesine yardımcı olacak politikalar geliştirebilir. Çocuklar fiziksel aktivitelere ilişkin olumlu tutum gerçekleştirdiğinde yaşam boyu bunu sürdürebilirler.

Kum saati modeli tek boyutlu değildir, ağırlığa, genişliğe ve derinliğe sahiptir. Bilişsel, duyuşsal ve motor alanlar arasında bir etkileşim vardır. Bu etkileşim sayesinde motor gelişim diğer faktörleri hem etkiler hem de etkilenir.

Gallahue, 1982 yılında motor gelişimi aşağıda yer alan piramit model ile açıklamaktadır. Bu modelde motor gelişim çocukluk dönemi ile sınırlandırılmıştır ve her dönem bir sonraki dönemin temelini oluşturmaktadır. Sırası ile bu bölümler; refleks hareketler, ilkel hareketler, temel hareketler, özelleşmiş spor hareketleri oluşturmaktadır (Boz, 2014; Özer & Özer, 2016; Tepeli 2008).

Şekil 2

Kum saati modeli (Gallahue, 1982)



Refleksif Hareketler Dönemi. Anne rahminde başlayıp 1 yaşa kadar süren evredir.

Bebekler bedenlerini hareket ettirme içgüdüsü ve reflekslerle dünyaya gelirler. Refleks, aşağı beyin merkezi tarafından kontrol edilen istemsiz hareketlerdir. Bebekler reflekslerini kullanarak dış dünyaya dair fikir edinirler (Gallahue ve diğerleri, 2012). Ayrıca, yenidoğanın emme refleksi ya da göz kırpmaya refleksi gibi yaşamsal refleksler de vardır. Reflekslerin ortaya çıkması ve ortadan kaybolması belirli bir zamanda birbirini takip ederek gerçekleşir.

Bu dönemde, refleks hareketler dönemi bilgi kodlama ve bilgi kodu çözme evresi olmak üzere iki aşamada incelenmektedir. Bilgi kodlama evresi doğum öncesi dönemden başlayıp bebeğin 4 aylık olması arasındaki süreci kapsar. Bu evrede bebek refleksler yoluyla bilgi toplar. Refleksler bebeğin bilgi toplaması, beslenmesi ve kendini koruma yolları bulması için birincil araç durumundadır. Emme, arama, yakalama, sarılma gibi refleksler buna örnektir. (Gallahue ve diğerleri, 2012).

İkinci evre olan bilgi kodu çözme evresi ise bebeğin 4 aylıktan bir yaşına kadar geldiği dönemdir. Bu evrede bebeklerin alt beyin merkezleri yavaş yavaş iskelet üzerindeki kontrolü bırakır. Bu gelişme ile refleksler kaybolmaya başlar. Kaybolan reflekslerin yerini oturma, emekleme, sıralama, yakalama, bırakma gibi istemli hareketler alır (Gallahue, 1982).

İlkel Hareketler Dönemi. İstemli hareketlerin görüldüğü ilk evredir, doğumdan yaklaşık iki yaşına kadar bu hareketler görülmektedir. Bu dönemde kazanılacak hareket becerileri çevresel faktörler ve biyolojik faktörlere göre çeşitlilik gösterir (Gallahue ve diğerleri, 2012). Sürünme, emekleme, yürüme gibi yer değiştirme becerileri, uzanma, bırakma gibi nesne kontrol hareketleri ile denge kontrolü becerileri bu dönemde görülür (Tepeli, 2008). Bu hareketler, çok fazla kontrol gerektiren becerilerdir. Bebekler öncelikle tüm dikkatini kendi bedenine verirken, daha sonra beceriyi edinmeyle birlikte dikkatini hareketinden çevreye yöneltmeye başlar (MEB, 2015).

İlkel hareketler dönemi refleks baskılama evresi ve ilk kontrol evresi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. *Refleks baskılama evresi* doğumla başlayıp bir yaşına gelene kadar devam etmektedir. İlkel reflekslerin yerini istemli hareket davranışları alır. Bebeğin beyin gelişimi devam etmektedir, hareketler amaçlı olmasına rağmen kontrolsüz görünür. Örneğin bebek elini bir nesneyi kavramak için istemli olarak uzatabilir fakat hareket kontrolsüz ve kaba görünmektedir (Özer & Özer, 2016).

İlk kontrol evresi ise bir ve iki yaş arası dönemi kapsar, duyuşsal ve motor bilgiler arasında ayırma yapma ve algısal ve motor bilgilerin daha anlamlı ve uyumlu geliştiği evredir. Bu dönemde ilkel hareket yeteneklerinde şaşırtıcı derecede bir artış gözlenir. Denge sağlama, yer değiştirme ve nesne kontrol becerilerinde uzmanlaşma yoluna girilir. Ellerden destekle başı 90 derece kaldırma, yüzüstü pozisyonda doğrulma ve etrafında dönme, dirsekten destek alarak yukarı uzanma, ileri geri sallanma, dört ayak pozisyonunda durma ve emekleme bu evrede görülen motor becerilerdir (Eichstaedt & Lavay, 1992).

Temel Hareketler Dönemi. Temel hareketler dönemi çocukların 2 ve 7 yaş arasındaki dönemi kapsar. Bu evrede, tüm bireylerde bulunması gereken hayati derece öneme sahip koşma, atlama, sıçrama, yakalama, topa ayakla vurma, fırlatma gibi becerilerin edinildiği dönemdir (Zaichowsky & Martinek,1980). Bu beceriler yaşam için gerekli beceriler olduğundan 'Temel Beceriler' olarak adlandırılır (Gallahue, 1982).

Bu hareketler çocukların bedenlerini keşfetmesi ile gelişir ve hareketler üzerindeki kontrol ve akıcılık artar (Boz, 2014: Tepeli, 2008). Bu dönem kendi içerisinde başlangıç evresi, şekillenme evresi ve ustalaşma evresi olmak üzere üçe ayrılır (Gallahue ve diğerleri, 2012). Bu aşamalar gelişimsel bir sıra izler ve evreleri keskin sınırlarla diğerlerinden ayırmak mümkün değildir (Gökmen, 1995).

Başlangıç evresinde çocuğun temel bir beceriyi geliştirmeye yönelik attığı ilk adımlar görülür. Harekette akış yoktur, eksik ya da yanlış sıralanmıştır, koordine değildir. Hareket esnasında beden kullanımı sınırlıdır. Bazı çocuklar, bazı hareket kalıplarında akranlarının ötesinde olabilir, fakat çoğunlukla başlangıç aşamasındadırlar (Gallahue, 1982).

Şekillenme evresi ise daha kontrollü hareketlerin görüldüğü evredir. Hareket daha koordine hale gelmiş olsa da genel olarak hala kısıtlı ya da abartılmıştır. 3-5 yaş arası tipik gelişim gösteren çocuklarda bu evrenin motor becerileri görülmektedir. Beceriler, çevresel faktörlere göre çeşitlilik gösterebilir (Gallahue, 1982).

Ustalaşma evresinde ise hareketler üzerinde kontrol vardır ve koordinasyon sağlanır. Bu aşamada öğrenmeye teşvik eden bir ortamda bulunmak çok önemlidir. Bazı çocuklar minimum çevresel faktörle bu aşamaya erişse de büyük çoğunluk için uygun ortam ve temel hareket becerileri eğitimi hareket gelişiminde destek sağlar. Bu fırsatların sağlanmaması, bir sonraki aşamaya geçişi zorlaştırır ve süreci olumsuz etkiler (Gallahue ve diğerleri, 2012).

Bu dönemde kazanılacak beceriler bireylere hayatları boyunca kolaylık sağlayacaktır. Bu nedenle okul öncesini kapsayan bu dönemde uygun ortam sağlanması

son derece önemlidir. Çocukların olgunluk evresine ulaşp ulaşamayacağı eğitim ve öğretim, cesaretlendirme ve fiziksel imkânlar gibi çevresel faktörler ile ilişkilidir. Çocukların olgunluk evresine ulaşması hareketlerin geliştirilmesi ve yanlış olduğu zaman düzeltilmesi ile mümkündür. Bu nedenle, hareket yeteneklerinin gözlemlenmesi, gelişime uygun programlar ile desteklenmesi ve uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması çocukların olgunluk evresine ulaşmasına yardımcı olur. Olgunluk evresine ulaşamaması durumunda bu becerilerin kompleks halini içeren spor becerilerine ulaşamaz (Gallahue, 1982).

Okul öncesi dönemde temel hareket becerilerinin edinilmesi, çocukların ergenlik ve yetişkinlik yıllarındaki başarısızlığı engeller. Çocuklar hareket becerisini edinemediği durumda ilgili aktivitelere başarılı katılım sağlayamazlar. Bu durum, yaşamın ilerleyen dönemlerinde de görülür. Bu becerilerin okul öncesi dönemde edinilmesi, hareketin sonradan öğrenilmesinden ya da yanlış öğrenilmiş bir becerinin düzeltilmesinden daha kolaydır. Hareket becerilerini edinemediği için aktivitelere başarılı katılım sağlamayan çocukların performansında zayıflama görülür. Yetersiz katılımın yol açtığı performans düşüşü bireylerin hareket becerilerine ilişkin olumsuz duygular geliştirmesine sebep olur ve bu kısır döngü yaşamın tüm dönemlerini etkiler (Özer & Özer, 2016).

Okul öncesi dönem ve ilkokulun ilk yılları hareket becerilerinin kazanılmasında önemli bir yere sahiptir. Çocuklar, hareket becerilerinin edindirilmesi için çevresel etmenlerle desteklenmelidir. Hareket becerilerinin desteklenmesi için uygulama alanları yaratılmalı, tesis, araç ve zaman sağlanmalıdır. Ayrıca, çocukların hareket becerilerine yönelik tutum ve motivasyonları da becerilerin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenler ve ailelerin çocukları motive etmesi çocukların tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin çocukları nitelikli programlar ile desteklemesi çocukların hareket becerilerini olgun düzeye getirmesine yardımcı olacaktır (Özer & Özer, 2016).

Özelleşmiş Hareketler Dönemi. Bu dönem çocukların 7 ile 14 yaş arası dönemini kapsar. Temel hareket döneminde edinilen beceriler belirli bir amaç doğrultusunda

kullanılmaya başlar. Örneğin bir önceki dönemde edinilen sıçrama becerisi, bu dönemde ip atlamak için kullanılır. Bu aşamada daha çok oyun, dans ya da yarışma gibi faaliyetlere yer verilir (Atay, 2009). Sporla ilgili hareketler dönemi 3 ana evrede incelenmiştir; geçiş evresi, uygulama evresi ve yaşam boyu spor aktivitelerine katılım evresi (Gallahue ve diğerleri, 2012).

Geçiş evresindeki çocuklar temel hareket becerilerini kullanarak spor dünyasına geçiş yaparlar. Genellikle 7-8 yaş dönemindeki çocukları kapsar. Temel hareket döneminde edinilen beceriler spor ve eğlence ortamlarında uygulanır. Geçiş evresindeki beceriler temel hareket dönemindeki becerilerin daha karmaşık ve spesifik biçimlerdeki uygulamalarıdır. İp atlamak ya da topa ayakla vurmak gibi büyük formdaki hareketleri içerir. Bu evrede ebeveynlere ve öğretmenlere çocukların hareketini doğru yaptırmak değil, hareket yeterliliğini artırmaya yönelik faaliyetlere yönlendirmeleri tavsiye edilir (Özer & Özer, 2016).

Bireyler geçiş evresinden sonra *uygulama evresine* geçer, bu aşama ise 11 ile 13 yaşları arasını kapsar. Bireylerin odak noktası gelişen bilişsel beceriler doğrultusunda artar. Gelişen bilişsel beceriler ve deneyimler doğrultusunda bireyler fiziksel becerilerinin farkına varmaya başlarlar. Artan deneyimleri sayesinde çocuklar, kişisel zevklerine göre hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları aktiviteleri belirtir, katılacağı etkinlikleri bilinçli bir şekilde seçmeye başlarlar. Örneğin, takım oyunlarını seven bir çocuk basketbol oynamayı tercih ederken, takım çalışmasını sevmeyen bir çocuk ise doğa yürüyüşlerine tercih edebilir. Bu evrede, seçilen etkinliği becerili bir şekilde yapmak önem taşımaya başlar (Gallahue & Ozmun, 2006).

Yaşam boyu uygulama evresi ise 14 yaşında başlar ve olgunluk dönemi boyunca devam eder. Bu dönemde çevresel faktörlerin bireyler üzerindeki etkisi büyüktür, ekonomik güç, kullanılacak araç gereç çeşitliliği, ayrılacak zaman gibi faktörler bu süreç üzerinde etkilidir. Çocuklar bir spor branşı seçip yetenekleri ve istekleri doğrultusunda gelişim gösterebilirler. Bu aşamada, pratik yapmak hareketlerin ediniminde önemli bir rol oynar. Bu aşama, motor gelişimin doruk noktası olarak kabul edilir (Boz, 2014).

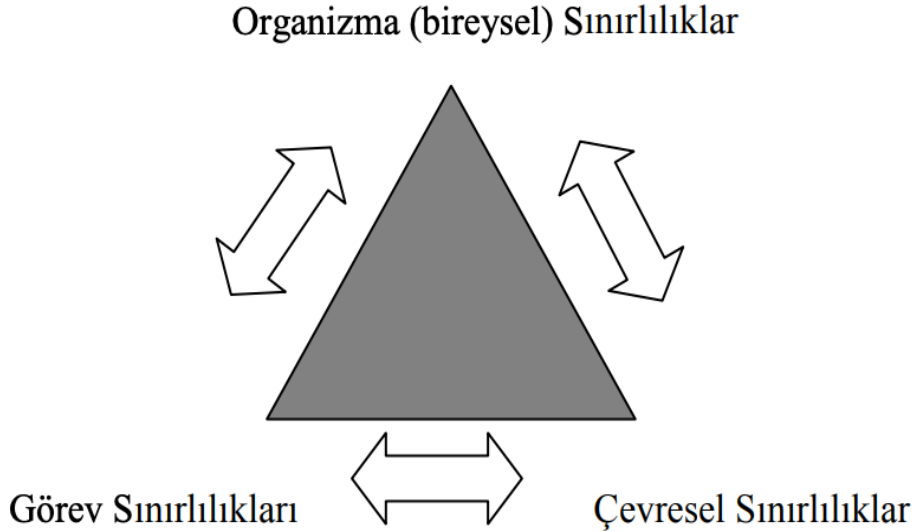
Motor Gelişimi Etkileyen Faktörler

Motor beceriler, erken çocukluk döneminde doğal olarak ortaya çıkmaz, çocuğun motor gelişimini etkileyen birçok faktörden kaynaklanır (Newell, 1986). Motor gelişimi etkileyen faktörler Newell'in sınırlılık modeli ile açıklanmaktadır. Newell tarafından 1986 yılında ortaya konulan bu modelde boy, ağırlık, fiziksel özellikler, geçmiş yaşantı ve motivasyon faktörlerinin önemli olduğunu vurgulanmaktadır. Bu model, motor gelişimin bu sınırlılıklar arasındaki yerini açıklar (Usbaş, 2020). Bu model, hareketin gelişiminde ortaya çıkan değişimlerin nasıl ilgileneceğine dair önem taşımaktadır.

Newell (1986) bu sınırlılıkları üç kategoride incelemiştir. Newell'e göre bu sınırlayıcılar harekete izin veren ya da teşvik eden sınırlayıcılardır.

Şekil 3

Newell'in Sınırlılıklar Modeli (Newell, 1986)



Motor gelişim dinamiktir ve Newell'in sınırlayıcılar modeli bu dinamikliğini göstermektedir. Bireyler, yaş aldıkça motor gelişim de dinamik bir şekilde değişmektedir. Burada, çevresel faktörler, bireysel faktörler ve harekete ilişkin faktörler değişerek hareket

davranışını ortaya çıkarır. Newell (1986)'ın bir üçgen üzerine konumlandığı bireysel, çevresel ve görev sınırlayıcılar birbiri ile ilişkilidir.

Bireysel sınırlılıklar, boy, ağırlık veya kas oranının getirmiş olduğu kısıtlamalardır. Kalıtım, bireysel sınırlılıklar arasında yer almaktadır. Cinsiyet, büyüme hızı, boy gibi özellikler genler aracılığı ile aktarılır. Çevresel faktörler ve genetik birbiriyle ilişkilidir, çevresel faktörler kısıtlandığı zaman doğuştan gelen yetenekler kısıtlanabilir. Örneğin, uzun boylu olma genotipindeki bir çocuk, çevresel faktörler sebebi ile daha kısa boylu bir fenotipe sahip olabilir. Aynı şekilde, çevresel faktörler iyileştirilse bile genetik kaynaklar yetersiz ise gelişim gerçekleşmeyebilir (Morgan, 2013).

Görev sınırlılıkları, bireyin amacı, kazanımları ya da başarmak için oluşan özel çabası gibi kişinin motivasyonu ile ilgili sınırlılıklardır (Newell, 1984).

Çevresel sınırlılıklar, vücudun içinden değil, dış dünyadan gelen kısıtlamalardır. Beslenme, bağlanma, prematüre doğum ve uyarıcı zenginliği/yoksunluğu çevresel sınırlılıklara örnek verilebilmektedir. Doğum sürecinde ve sonrasında beslenme, çocuğun gelişimi üzerinde önemli rol oynar. Yetersiz beslenmeye maruz kalan bebeklerin bilişsel ve motor gelişiminde aksaklıklar meydana gelmektedir. Bu gelişim aksaklıkları yetersiz beslenmeye maruz kalınan yaşa ve sürecin uzunluğuna göre değişmektedir (Mengütay, 1999). Çocuğun eksik beslenmesinin sebeplerinden biri de sosyoekonomik düzey olabilir. Çocuğun beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemde eksik beslenmeye maruz kalan çocuklarda ileriki yaşlarda bilişsel ve motor gelişiminde sorunlar yaşanabilir (Boivin ve diğerleri, 2007). Gelişim döneminde uyaran zenginliğine maruz kalan çocuklar psikomotor becerilerini deneyimleyebilecek ortamlar oluştururlar. Örneğin geleneksel yöntemlerle yetiştirilen bir bebek az hareketli olurken, masaj yapılan ve jimnastiğe yönlendirilmiş bir bebeğin daha hareketli olduğu, daha erken yürümeye başladığı görülmüştür (Clark, 1994).

Çocukların beceri kazanması için fırsatlar sunulması ve uygun ortam yaratılması önem taşımaktadır (Engle ve diğerleri, 2007). Sınıfta kullanılan materyal, hareketin yapıldığı ortam, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmenin verdiği yönergeler ve öğrenmeye yönelik ipuçları

hareket becerisi gelişimini önemli ölçüde etkiler. Her öğrenciye yetecek materyal sağlanması önemlidir. Örneğin kalabalık sınıflarda çocuklara yeterli materyal sağlanmaması gelişimi olumsuz etkilemektedir. Çocuklara uygun imkânlar verilmeli, yeterince destek olabilmek için az sayıda öğrenci ile çalışılmalıdır (Gallahue & Ozmun, 2006).

Çevresel yoksunluk ve uygulama fırsatının verilmemesi motor gelişimi olumsuz etkilemektedir. Dennis (1960) tarafından yapılan araştırmada İran'daki yetiştirme yurdunda kalan çocukların motor gelişim düzeylerinin akranlarından geri olduğu tespit edilmiştir. Yurdun yaşam koşullarına bakıldığında, çocukların yeterli hareket imkânının olmadığı, sevgi ve ilgiden yoksun bırakıldıkları görülmüştür (Özer & Özer, 2016).

Araştırmalarda da görüldüğü gibi çevresel sınırlılıklar çocuğun hareket becerilerini etkiler. Çevre, birey ve görev ile etkileşimi sonucunda çocukların hareket beceri repertuarı gelişir (Thelen ve diğerleri, 1991). Bu etkileşimler bazı davranışların olabilirliğini azaltırken bazılarını artırabilir. (Langendorfer & Robertson, 2002). Eğitimciler yeni hareket repertuarlarının eklenmesi için çevresel sınırlılıkları düzenleyerek istenen davranışların gelişmesini sağlayabilirler. Motor gelişim, bu etkileşimler arasındaki değişimle sağlanır.

Erken Çocuklukta Motor Gelişim

Erken çocukluk dönemi farklı yaş gruplarına ayrılarak incelenmekte ve her dönemin kendine özgü özelliklerinin olduğu bilinmektedir. Gelişim özelliklerinin bilinmesi, çocuğun çevresindeki yetişkinler için çocuğu anlamaya ve gelişimini desteklemeye yönelik bilgi vermektedir (Yavuz & Özyürek, 2018).

Büyüme kavramı, boyun uzaması, kilo artışı gibi hacimsel artışları ifade etmektedir. Fiziksel gelişim ise vücuttaki tüm organların, dişlerin, kemiklerin gelişimini içerir. Doğum öncesi ve doğum sonrası gelişim dönemlerini içerir, en hızlı fiziksel gelişim dönemi doğum öncesi dönemde görülür (Özyürek ve diğerleri, 2015).

Fiziksel gelişim ve sinir sisteminin gelişimine paralel olarak motor gelişim gerçekleşir. Motor gelişimin temelinde hareket becerilerinin gelişimi vardır. Vücudun büyümesi ile hareket becerilerinde de gelişim gözlenir.

Erken çocuklukta motor gelişim özellikleri bağlamında ay ve yaşlara göre; bebeklik döneminin ilk 6 ayında destekle oturabilir, nesneye uzanabilir, mama sandalyesine oturur, nesneyi bir elinden diğerine geçirir. 6-12 aylık dönemde desteksiz oturur, yardımla ayakta durur, bir nesneye tutunarak ayakta durur, fincanı tutabilir, çevresinde dönebilir, emekler, iki elinden tutulursa yürür, çömelir (Güven, 1993).

13- 24 aylık dönemde ise emekleyerek merdiven çıkar, geriye doğru emekleyerek iner, çömelip ayağa kalkar, yerdeki nesneleri eğilerek alır (Gallahue & Ozmun, 2006). 2-3 yaş döneminde çift sıçrar, geriye doğru yürür, yardım alarak merdivenden iner, duran topa tekme atar. Ayrıca, kâğıdı ikiye katlayıp kitap sayfalarını tek tek çevirebilir, 5-6 küp içeren kuleler yapabilir, ipe dört adet boncuk çizebilir (Gallahue & Ozmun, 2006). 3-4 yaş dönemine girdiğinde yardımsız bir şekilde ayak değiştirerek merdiven çıkabilir, hareketli topa tekme atar, 20 cm'lik yükseklikten atlayabilir, salıncakta sallanıp kaydırdan kayabilir, parmak ucunda yürüyebilir. Ayrıca, belirtilen çizgiyi makas kullanarak kesebilir, üç parçalı yap-bozlar yapabilir (Güven, 1993). Ayrıca, MEB (2013) programına göre 36-48 aylık çocuklar düz çizgide yürür, salınım yaparak koşar, çift ayakla yerinde sıçrar, değişik yönlere yuvarlanır, atılan topu bütün vücudu ile tutar, tek ayak üzerinde 4-5 saniye durur, müzik eşliğinde serbest dans eder.

4-5 yaş dönemine geldiğinde tek ayak üzerinde yaklaşık 4-8 sn. durabilir ve 5 kez sıçrayabilir, farklı yönlere koşar, dengede yürüme becerisi gösterir. Ayak değiştirmeden merdiven inip, top sıçrama ve yakalama becerileri gösterebilir. Ayrıca, makasla basit şekiller kesmeye başlar (Güven, 1993). Ayrıca MEB (2013) programına göre 48-60 aylık çocuklar dairesel çizgide yürür, 30 cm'lik yükseklikten atlar, koşarken yön değiştirir, engelin üstünden çift ayakla atlar, tek ayak üzerinde 4-6 kez sıçrar, galop ve kayma adım hareketlerini yapar,

tek ayakla sekme hareketi yapar, küçük topu atar ve atılan topu elleriyle tutar, tek ayak üzerinde 4-8 saniye durur, basit dans adımlarını yapar.

Çocuk, 5-6 yaş dönemine geldiğinde ileri, geri ve yanlara yürüyebilir, ip atlar, top tutar ve nesne kullanarak topa vurabilir. İki tekerlekli bisiklet sürebilir, tek ayak üzerinde 10 sn. durabilir. Ayrıca, kalem tutar, kalemtıraş kullanabilir, ismini yazar, büyük harfleri kolaylıkla, küçük harfleri ise destekle yazabilir (Güven, 1993). Ayrıca MEB (2013) programına göre 60-72 aylık çocuklar engelin üzerinden koşarak atlar, tek ayak sıçrama ile 2-3 m ilerler, topu tek elle omuz üstünden atar, topu tek elle yuvarlar, topu yerde 5-6 kez sektirir, vücudun farklı bölümleri üzerinde dengede durur, tek ayak üzerinde 9-10 sn durur, çeşitli hareketleri müzik ve ritim eşliğinde ardı ardına yapar.

Erken çocukluk dönemindeki çocukların günlük aktiviteleri gözlemlendiğinde bu çocukların sürekli bir fiziksel aktivite içerisinde oldukları gözlemlenmektedir. Özellikle motor gelişim için bu dönem oldukça önemlidir. Emekleme, koşma, zıplama gibi büyük kasların hareketini gerektiren beceriler büyük motor becerileri oluştururken, daha çok ellerin ve küçük kasların kompleks şekilde hareket ettirilmesi becerisi ise küçük motor becerileri oluşturur (McDevitt & Ormrod, 2010).

Erken çocukluk döneminde çocuklar kültürün de etkisiyle de gelişen bisiklet binme, top oyunları, sıçrama oyunları gibi motor hareketlere yönelirler. 2-6 yaş dönemindeki çocuklarda vücut gelişimi bebeklik dönemine kıyasla oldukça hızlanır, örneğin kafanın büyük olması durumu bu dönemde ortadan kalkmıştır (Gizir, 2017).

Erken çocukluk döneminde motor gelişim özellikleri beş kazanım ve ilgili göstergeleri ile ifade edilmiştir. Çocuklar, yer değiştirme hareketi yaparlar. Çocuklar bu dönemde yönergeler ile yürür, koşar ve zıplar, atlar ve tırmanır. Galop hareketler yaparak ilerler, sürünür, koşarak engel üzerinden atlar, tek ayak veya çift ayakla ileriye doğru atlayabilir. Denge hareketleri yapar; tek ayak üzerinde durup sıçrayabilir, belirtilen çizgiyi takip ederek yürür, ağırlığını aktarma hareketi yapabilir. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapabilir; atış ve atılan topu tutma becerisi gösterir, sabit topa vurur, sabit topa nesneyle ya da ayağı

ile vurur, nesneleri kaldırıp taşıyarak kontrol eder. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketler yaparlar; malzemelere ellerini kullanarak ya da malzeme ile şekil verebilir, kalem ve makas kontrolü sağlar. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder; basit dans adımlarını takip eder, bedenini kullanarak ritim çalışması yapar (MEB, 2013).

Erken çocukluk döneminde çocuklar iletişim kurmak ve çevrelerindeki dünyayı anlamlandırmak için hareket eder, bu yolla iletişim kurarlar (Özer & Özer, 2016). Bu dönemde ortaya çıkan temel hareket becerileri, çocukların ileriki yaşantısında kullanacakları hareket becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Öncelikle dikkatini harekete veren çocuklar, zamanla hareketlerini geliştirir ve dikkatini hareketinden çevreye verirler (Çağlak, 2005). Ayrıca, bu dönemde edinilen hareket becerileri çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde de etkilidir (Atay, 2009).

Çocukluk döneminde sistematik bir şekilde verilecek hareket eğitimi çocukların motor gelişimini destekleyecek ve aynı zamanda ileriki yaşamlarındaki spor becerilerinin temelini oluşturacaktır. Çocukların gelişim düzeylerine uygun geliştirilmiş hareket etkinliklerinin çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağlayacağı belirlenmiştir (Bamitale, 2003). Binbaşıoğlu (1995)'nin dediği gibi, motor becerilerin geliştirilmesinde hareket eğitimi önemli bir yerdedir: *“Özetle merkezi sistem, sinir sistemi ve kas sistemi işlevine dayanan psikomotor gelişim sürecine ilişkin motor davranışlar için hareket etkinlikleri çok önemli ve gerekli eğitim faaliyetleridir.”*

Hareket, çocukların motor gelişimini doğrudan etkileyen bir unsurdur. Bu nedenle, okul öncesi eğitim veren kurumlarda motor gelişimi desteklemeye yönelik hareket etkinlikleri uygulanmalıdır (Özer & Özer, 2016).

Okul Öncesi Eğitim Programı

Ülkemizde şu anda uygulanmakta olan Okul Öncesi Eğitim Programı 2013 yılında hazırlanmış olup, çocukları ilkokula hazırlamayı, çocukların beden, zihin ve duygu gelişimi geliştirmeyi, şartları elverişsiz çocuklar için uygun eğitim ortamı yaratmayı ve Türkçeyi

düzgün ve doğru konuşmayı sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2013). Yaklaşım olarak sarmaldır, öğretmenler kazanım göstergeleri ihtiyaçlar doğrultusunda farklı etkinlikler aracılığı ile tekrar tekrar verebilir. Farklı ülkelerin eğitim programları incelenmiş ve farklı model yaklaşımlar sentezlenerek eklektik modelde oluşturulmuş bir programdır.

Program, çocukların bütüncül gelişim sağlamasını amaçlayan, gelişimsel bir programdır. Bütüncül bir yaklaşımla, çocuğun sosyal ve duygusal, motor, bilişsel ve dil gelişim alanları ve öz bakım becerilerini birlikte ele alır. Bu amaçla, programda kazanım ve göstergelere yer verilmiştir. Gelişimsel özellikler, bilimsel çalışmalarda elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak 36-48 aylık, 48-60 aylık- 60-72 aylık olmak üzere 3 farklı yaş grubu için ayrı ayrı verilmiştir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim programı çocuk merkezlidir. Öğretmen, çocukların gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim ortamını düzenler. Bu bağlamda, öğretmen rehber ve yol gösterici, çocuk ise aktif konumdadır. Program esnektir. Çocukların bireysel farklılıklarına ve fiziksel çevreye göre uyarlanabilmektedir. Kazanım ve göstergeler programın sarmal olması özelliği ile tekrar tekrar ele alınarak pekiştirilebilir. Farklı yaklaşım ve uygulamaların birbirini tamamlayan yönleri sentezlenebilir, bu bağlamda eklektiktir. Çocukların tüm gelişim alanlarının dengeli bir şekilde desteklenmesi beklenir. Ayrıca program oyun temellidir. Kazanım ve göstergelerin çocuklara edindirilmesi için oyun oynamalarına imkân veren ortamların hazırlanması beklenir. Yaratıcılığın geliştirilmesi ve keşfederek öğrenme önceliklidir. Program gelişimsel olduğu için öncelikli amaç kazanım ve göstergelerin çocuklara kazandırılmasıdır. Bu sebeple temalar amaç değil kazanımların desteklenmesi için araçtır (MEB,2013).

Etkinlik çeşitleri ise Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri olmak üzere farklı başlıklarda verilmiştir. Bu etkinlikler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış şekilde açık havada ya da sınıf içinde bireysel, küçük grup ya da büyük grup etkinlikleri şeklinde planlanıp uygulanabilmektedir (MEB, 2013).

Hareket Eğitimi ve Hareket Etkinliği

Hareket eğitimi hakkındaki ilk düşünceler 1800lerde dans etkinliği ile konuşulmaya başlanmış fakat popülerleşmemiştir. 1960lardan sonra ise önem kazanmış, hareket eğitimi kavramı ortaya çıkmıştır. 1990'lı yılların sonlarına doğru ise National Association for Sport and Physical Education (NASPE) tarafından çocukların bilmesi gereken hareket konseptleri ve basit hareket standartları belirtilmiştir. NASPE (2004) tarafından belirlenen standartlar arasında çeşitli fiziksel aktiviteleri gerçekleştirmek için gerekli olan motor becerilere sahip olmak, fiziksel aktivitelerin öğrenimi ve performansı ile ilişkili hareket kavramlarını anlamak gösterilmiştir.

Çocuklar, doğduklarında aktif canlılardır ve hareket etme isteği ile dünyaya gelirler, keşfetmeye ve hareket etmeye hazırlardır. Çocuk merkezli ve rekabetten uzak hareket etkinlikleri çocuklar için iyi bir destektir (Sevimli-Çelik ve diğerleri, 2011). Hareket eğitiminin dört temel kavramı ve bununla ilişkilendirilen dört temel soru bulunmaktadır. Hareket eğitiminin anlamlı olabilmesi için bu dört kavramın bilinmesi önemlidir (Özyürek ve diğerleri, 2015);

Beden- Hareket edilen şey ne sorusunun cevabı bu kavram ile ilgilidir.

Mekân- Hareket edilen yer neresi sorusunun cevabı bu kavram ile ilgilidir.

Efor- Nasıl hareket edilir sorusunun cevabı bu kavram ile açıklanır.

İlişki- Kiminle ya da neyle hareket edildiğinin bağlantıları nelerdir sorusunun cevabı bu kavramla ilişkilidir.

Yaşamın ileri dönemlerinde oyun, dans ve spor faaliyetlerinde yer alan kompleks yapıdaki hareketlerin anlaşılabilmesi için okul öncesi dönemde temel hareket becerileri edinilmelidir. Temel hareket becerileri 3 ana kategoride incelenmiştir; (NASPE, 2004). Yer değiştirme hareketleri, vücudun sabit olan bir merkezden başka bir merkeze doğru yer değiştirmesini içeren hareketlerdir. Örneğin; Yürüme, koşma, sıçrama, atlama hareketleri. Denge hareketleri ise vücudun belirli bir alan içerisinde hareketi sürdürmesi, aynı yerde bir

pozisyonu korumasıdır. Döndürme, bükme, itirme, çekme hareketleri bu becerilere örnektir. Nesne kontrol becerileri ya da diğer adıyla manipülatif beceriler ise bir nesnenin kontrolü ile ilişkili olan becerileri kapsar. Fırlatmak, yakalama, top sürme becerileri bunlara örnektir (NASPE, 2004).

Pica (2004), çocukların fiziksel gelişimleri gibi hareket beceri gelişiminin otomatik olduğu düşüncesine karşı çıkmıştır. Devamlı pratik ve eğitim, çocuğun performansını ve hareket repertuarını geliştirmek için gereklidir (Boz, 2011). Çocuğun performansının ortaya çıkarmak ve hareket repertuarını geliştirme ihtiyacı hareket eğitiminin amacını göstermektedir.

Okul öncesi eğitim programında hareket etkinliğinin amacı çocuğun temel hareket becerilerini geliştirerek çocuğun tüm gelişim alanlarına ve çocuğun yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılımını sağlamak olarak belirtilmiştir. Hareket etkinlikleri, yer değiştirme, nesne kontrolü ve denge becerilerinin geliştirilmesini sağlayan etkinliklerdir. Bu etkinlikler aracılığı ile çocukların motor ve fiziksel yeterliliği gelişir (MEB, 2013). Gallahue'ya göre 60-72 aylık çocukların içinde bulunduğu dönem temel hareketler dönemini kapsamaktadır. Bu nedenle, hareket etkinlikleri planlamaları yapılırken çocukların bu dönemdeki motor gelişimsel özellikleri dikkate alınmalıdır.

Pica (2004)'ya göre hareket etkinlikleri çocuk merkezli olmalıdır ve çocukları temel hareket becerilerini keşfetmeye güdülemelidir. Gilbert (1992) hareket etkinliklerinin çocukların yaratıcılığını geliştiren ve onların bedenlerini keşfetmelerine yarayan bir disiplin olduğunu belirtmiştir. Hareket etkinlikleri planlanırken çocuk merkezli, onları cesaretlendirici ve özgüvenlerini geliştirici etkinliklere yer verilmesi ve buna yönelik materyallerin tercih edilmesi önemlidir. Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun ve açık uçlu materyallerin tercih edilmesine özen gösterilmelidir (MEB, 2013). Hareket etkinlikleri; ısınma etkinliği, temel hareket becerileri ve soğuma etkinliklerini oluşturmak üzere üç kısımdan oluşur. Bu etkinlikler, en az 30 dakika sürmeli, ilk 5 dakikası ısınma etkinliklerini, son 5 dakikası ise soğuma etkinliklerini oluşturmalıdır (MEB, 2013).

Gagen ve Getchell (2006), okul öncesi dönemdeki hareket eğitimine ilişkin iki temel sorundan bahsetmişlerdir. Okul öncesi dönemde hareketin her zaman var olduğu, fakat bilinçli bir eğitimin olmadığı ifade edilmiştir. Çocuklar fiziksel aktiviteye zaman ayırsalar da amacın hareket formunun öğrenilmesi olmadığı belirtilmiştir. Diğer sorun ise okul öncesi öğretmenlerinin aktif olmayan geleneksel oyunları oynatıyor olmaları şeklinde açıklanmıştır. Örneğin çocuklar basket atsalar da atış formuna uygun düzenlemelere yer verilmediği düşünülmüştür. Bu doğrultuda, eğitimcilerin çocuklara yeni hareket becerilerini sunmaları, uygun materyal ve uygun aktivite seçmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Hareket ortamları da hareket etkinliklerinin çeşitliliğinin sağlanmasında etkilidir. Açık uçlu materyal kullanımına ek olarak, farklı ortamlar da kullanılmalı, geleneksel çocuk oyunları ve sokak oyunları ile de hareket etkinlikleri zenginleştirilmelidir (MEB, 2013).

Ülkemizdeki araştırmacılar, mevcut çocuk hareket alanlarının çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamada hem nitelik hem de nicelik bakımından yetersiz olduğunu vurgulamışlardır (Yılmaz ve Bulut, 2002; Bal, 2005)

Herhangi bir çevrede, çocuğa yeterli imkanları sunmak yetişkinin sorumluluğundadır. Çocuğun gelişimi ve eğitimi, mekân düzenlemelerinde öncelikli olarak ele alınması gereken faktörlerdir. Bu nedenle, okul öncesi kurumlarındaki açık ve kapalı hareket alanlarının çocuğun eğitimi ve gelişimi açısından değerlendirilmesi önemlidir. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklara odaklandığımızda, bu yaş grubundaki çocukların eğitim aldıkları kurumun, hareket gelişimlerine önemli katkı sağlamasının büyük bir rol oynadığı belirtilmiştir. Bu yaş grubundaki çocuğun, kendisini ve çevresini hareket eylemleri aracılığıyla tanıyabileceği, büyük ve küçük motor hareketler, drama, dans, yaratıcı hareket vb. gibi aktivitelerin, uzmanlar tarafından vurgulanan önemli bileşenler olduğu ifade edilmiştir (Mengütay, 2006).

Gönen ve Saranlı'nın (2014) Ankara ilindeki devlete ve özel sektöre bağlı okul öncesi eğitim veren kurumların hareket alanlarını incelediği araştırmaya göre, çocukların hareket

ihtiyaçlarına yönelik özel ayrılmış mekanların bulunmadığı, yalnızca üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettiğı okullarda bu tür mekanlara ayrı bir önem verildiğı belirlenmiştir. Hareket faaliyetleri için uygun alanı olmayan okullar, genellikle oyun salonu, drama salonu, çok amaçlı salon gibi alternatif yöntemlerle çocukların bu ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır. Veriler, araştırmanın gerektiğı yerlerde koridor ve sınıfların da hareket alanları olarak kullanıldığını göstermektedir. Araştırma sonuçları, var olan hareket alanlarının zemin malzemesinin hareket etmeye uygun olmadığını göstermektedir. Ayrıca kullanılan materyallerin birbirine benzer olduğu dikkat çekmiştir. Her kurumda salıncak, kaydırak gibi klasik ve çocuklara serbest hareket imkânı sağlamaktan uzak materyallerin bulunduğu, farklı motor gelişim ve yaratıcılık gelişimi ortamlarına imkân verecek materyallerin neredeyse hiç bulunmadığı dikkat çekmektedir.

Okul  ncesi Eğitiminde  ğretmenin Rolü

Okul  ncesi eğitim alan çocuklar,  ğretmen kavramı ile ilk kez bu dönemde karşılaşırlar. Okul  ncesi eğitiminin amaçlarından birinin çocukların erken çocukluk döneminde gelişim alanlarını desteklemek ve onlara uygun imkân ve ortamlar sağlamak olduğu belirtilmiştir (MEB, 2013). Gelişimin en hızlı dönemde olması, okul öncesi  ğretmenlerinin çocukların öğrenmeye en açık oldukları zamanda onlarla birlikte olduğunu göstermektedir. Okul  ncesi eğitimin çocukların gelişiminde önemli bir rol oynadığından, bu dönemde onlara kaliteli ve belirli bir sistemi olan, zamanla güncellenen bir eğitim vermek önemlidir (Arı, 2005). Bu bağlamda bakıldığında, çocuklara kaliteli eğitim sunmak belirli kriterlere bağlıdır. Bu kriterler arasında kurumun fiziksel şartları, öğrenme ortamları, çocukların gelişim düzeyine uygun bir eğitim programı, nitelikli bir  ğretmen, aile katılımı ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesi yer alır (Kandır, 2005). Nitelikli bir  ğretmen, kullandığı  ğretim yöntemleri, genel kültürü ve tecrübelerini öğrenme ortamını çocukların gelişim düzeyine göre kullanarak ve rol model olarak, çocukların eğitimini desteklemelidir.

Okul  ncesi dönem, Gallahue'nin gelişim dönemlerinden refleksif hareketler, ilkel hareketler ve temel hareket dönemlerini kapsar. Bu dönemlerde hareket fırsatlarının

verilmemesi ya da deneyim eksikliği çocukların motor becerilerinin zamanında gelişmesini engellemektedir. Motor deneyimlerin eksikliğinin yarattığı olumsuzluk, uygun koşullar sağlandığında silinebilmektedir (Gallahue, 1982). Temel hareket becerilerinin kazanılmasındaki çevre ve biyolojik unsurlar etkileşim halindedir. Çevresel faktörlerin düzenlenmesinde öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Newell'ın bir üçgen üzerine konumlandığı sınırlayıcılardan çevresel sınırlayıcılar da öğretmen faktörünün etkisini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin, akademik eğitimleri sırasında aldıkları teknik bilgilere ek olarak, kendi kişilik özellikleri ve deneyimlerini de eğitim sürecine dahil ederek kullanmaları gerekmektedir (Dağlıoğlu & Suveren, 2013). Çocuklar, sevildiklerini ve değer verildiklerini hissettiklerinde sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bunun için, öğretmenle çocuk arasında güvenli ve sevgi dolu bir bağ kurulmalıdır. Öğretmen bu baği kurmalı ve çocuğun yeteneklerini keşfedip bunun üzerine etkinlikler planlayarak çocuğun gelişimini desteklemelidir. Çocuğun çabalarına odaklanarak onu motive etmeli, yeni beceriler edinmesini destekleyerek öğrenme fırsatları oluşturmalıdır (MEB, 2013).

Öğretmenlik mesleğinin nitelikli gerçekleştirilebilmesi için gereken standartların sağlanması gerekmektedir. Bu standartlardan biri öğretmen yeterlilikleridir. (Seferoğlu, 2004). MEB (2017)'e göre öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda, "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" belirlenmiştir (MEB, 2017). Böylece, hem yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinin değerlendirilmesi amaçlanmış, hem de öğretmen yetiştirme programlarının genel çerçevesi çizilmiştir.

"Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" ile okul öncesi öğretmenlerine yönelik yeterlik alanları açıklanmıştır. Bu çerçevede yeterlilikler; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Mesleki bilgi kapsamında öğretmenlerin alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi sorgulanmaktadır. Mesleki beceri kapsamında ise eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve

öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme kriterleri doğrultusunda belirtilen göstergelerle öğretmen yeterlilikleri belirtilmiştir. Tutum ve değerler kapsamında milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişime yönelik göstergeler ayrıntıları ile açıklanmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri hareket etkinliklerini planlarken çocukların gelişim özelliklerini dikkate almalıdır. Öğretmenler, eğitim sürecini ve etkinlik planlarını çocukların gelişimini destekleyecek şekilde yazmalı, eğitim ortamını çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemelidir (MEB, 2017).

MEB tarafından belirtilen öğretmen yeterlilikleri doğrultusunda hareket etkinliklerinin, çocukların gelişim düzeyine uygun olarak yazılması gerektiği, materyallerin ve öğrenme ortamlarının çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmesi gerektiği çıkarımı yapılmaktadır. Bu bağlamda hareket etkinlikleri, çocuğun temel hareketleri geliştirmesini sağlamalıdır.

Özer ve Özer (2016), okul öncesi öğretmenlerinin hareket eğitimi sürecinde dikkat etmesi gereken hususları belirtmiştir:

- Çocuklar hareket etkinliği öncesinde ince, pamuklu ve esnek yapıda olan kıyafetler tercih etmelidir.
- Öğretmenler, çocukların dikkatinin dağılmasını önleyecek düzenlemeler içeren bir planlama yapmalıdır.
- Çocuklar ve öğretmen arasındaki duygusal etkileşimin niteliği öğrenmenin niteliğini etkileyeceğinden, öğretmen etkinliğe başlarken çocuklarla bireysel diyaloglar geliştirmelidir.
- Öğrenme ortamı, çocuk sayısı göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Çocukların hareket edebileceği büyüklükte ortamlar tercih edilmelidir.
- Uygulamalar esnasında sözel açıklamaların yanısıra model olma yöntemi de kullanılmalıdır. Bu sayede, çocukların daha çabuk öğrenmesi amaçlanır.

- Çocukların hareket becerilerini geliştirmek adına çeşitli araç gereçlere yer verilmelidir. Çeşitli toplar, atlama ipleri, halat, araba ya da kamyon tekerlekleri, çemberler, boş variller, bahçe oyuncakları, jimnastik minderleri, tırmanma merdivenleri, denge tahtası hareket etkinlikleri esnasında kullanılabilecek materyaller arasında örnek gösterilebilir (Özer ve Özer, 2016). Ayrıca, çalışmalar sırasında tef, davul gibi ritim araçları kullanarak hareketler çocukların ilgisini çekecek formlarda verilebilir (Güven, 1988).

Öğretmenler, etkinlikleri yürütürken planladığı zamana uymalı, aynı zamanda çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için zaman zaman esnek davranmalıdır (MEB, 2017). Hareket etkinliklerinin ısınma aşaması, temel hareket becerilerini içeren aşama ve soğuma aşaması olmak üzere üç kısımdan oluşturulması belirtilmiştir. Bu etkinliklerin ilk ve son kısmı 5'er dakika, tamamının ise 30 dakikada uygulanması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2013). Etkinlikler sırasında çocuk aktif katılım sağlaması yönünde cesaretlendirilmelidir. Ayrıca, öğretmenler uygulamış oldukları programları günlük, aylık ve yıllık olarak değerlendirmelidirler (MEB, 2013).

Öğretmen Eğitimi

Eğitim Fakültelerine 1982 yılında öğretmen yetiştirme görevi verilmiştir. Ülkemizde okul öncesi öğretmenliği eğitimi üniversitelerin lisans programlarında verilmektedir. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (2016) kararına göre okul öncesi eğitimi ana bilim dalı, temel eğitim bölümü altında faaliyet göstermektedir. Yükseköğretim Kurumu'nun 2018 yılında yürürlüğe giren okul öncesi lisans programına göre, üniversitelerin okul öncesi eğitim programında okutulacak dersler belirtilmiştir. Bu dersler, meslek bilgisi dersleri (Eğitim Bilgisi, Eğitim Felsefesi vb.), genel kültür dersleri (Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Yabancı Dil, Bilişim Teknolojileri vb.), alan eğitimi dersleri (Erken çocukluk eğitime giriş, erken çocukluk döneminde gelişim, erken çocuklukta fen eğitimi, erken çocuklukta matematik eğitimi, okul öncesi eğitim programları vb.) meslek bilgisi seçmeli dersleri (çocuk psikolojisi, eğitim hukuku, eğitimde drama vb.), genel kültür seçmeli dersleri (bilim tarihi ve felsefesi,

insan hakları vb.), alan eğitimi seçmeli dersleri (çocukta hareket gelişimi ve eğitimi, erken çocuklukta duyu eğitimi, hastanede yatan çocukların eğitimi vb.) olarak farklı kategorilerde belirtilmiştir. Hareket eğitimine ilişkin 'Çocukta Hareket Gelişimi ve Eğitimi' dersi alan eğitimi seçmeli dersler kategorisi altında verilmektedir.

Aynı zamanda programda Öğretmenlik Uygulaması 4. sınıfta başlamaktadır. Bu ders kapsamında öğretmen adayları farklı alanlara yönelik kazanım göstergeleri hedefleyerek etkinlik planları yazmakta ve uygulamaktadır. Öğretmen adayları etkinlikleri MEB okul öncesi eğitim programı temel alarak yazmakta ve belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarında uygulamaktadır. YÖK (2018) programına göre okul öncesi öğretmenliği lisans programında toplam 14 saat uygulama dersi olduğu belirtilmiştir. YÖK (2006) programında ise toplam uygulama ders saati 48 saat olarak belirtilmiştir.

İlgili Araştırmalar

Ulusal ve uluslararası alanyazında çocukların temel hareket becerilerinin düzeyini ve uygulanan eğitim programlarının çocukların motor gelişimine etkisini ortaya koymak adına çeşitli çalışmalar yürütülmüştür.

Kurnaz (2022) tarafından koordinasyon temelli hareket eğitimi uygulamalarının 60-72 aylık çocukların dikkat becerileri ile temel hareket becerilerine yönelik etkilerini incelenmiştir. Araştırma, toplamda 60 çocuk ile gerçekleştirilmiş yarı deneysel araştırma modelindedir. Verilerin toplanması için motor performans ve hareket beceri testleri ile dikkat beceri testi uygulanmıştır. Kontrol grubuna okul öncesi eğitim programında belirtilen hareket ve oyun etkinlikleri uygulanırken deney grubuna ise öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun motor performans kapasitelerini, hareket ve dikkat becerilerini, genel koordinasyonlarını destekleyici hareket eğitimi 12 hafta süre ile uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun dikkat testi son test uygulamalarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının denge ve beceri performans kapasitelerinin son testlerine ilişkin skorlarına göre deney grubu lehine anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırma

bulguları, koordinasyon temelli hareket eğitimi uygulamalarının çocukların temel motor hareket performans kapasitelerini ve dikkat becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Yalçın (2021) tarafından hareket etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların motor beceri gelişimine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneysel desen kullanılmış ve Bolu ilindeki 34 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin motor beceri düzeylerini ölçmek için etkinlik uygulamaları öncesinde ve sonrasında MOBAK-KG (Okul Öncesinde Temel Yeterlilikler Ölçeği) uygulanmıştır. Çalışmada fırlatma, yakalama, sektirme, top sürme gibi nesne hareketleri ve denge, sıçrama, yuvarlanma, koşma gibi beceriler incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, sıçrama becerisi hariç tüm kategorilerde deney grubunun lehine bulgular ortaya konulmuştur. Bu araştırma, uygulanan hareket etkinliklerinin çocukların motor beceri gelişimini olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir.

Ali vd. (2021) tarafından Yeni Zelanda'da yapılan bir araştırma ile fiziksel aktivite programının 3-4 yaş çocuklarının temel hareket becerilerine etkisi araştırılmıştır. Fiziksel aktivite eğitmenleri, öğretmenlerle birlikte çalışarak öğretmenin bilgi düzeyini ve özgüvenini artırmak, aynı zamanda küçük çocukların temel hareket becerilerini destekleme ve yönlendirme konusundaki öğretme becerilerini geliştirmek için çalışmışlardır. Araştırma kapsamında öğrenciler kontrol ve deney grupları olarak iki gruba ayrılıp 10 hafta boyunca haftada bir gün 45 dakikalık periyotlarda fiziksel aktivite programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, program uygulanan deney grubunun yer değiştirme ve nesne kontrol becerilerinde gelişim gözlenmiştir ancak kontrol grubunda herhangi bir iyileşmeye rastlanmamıştır. Programın bitiminden 3 ay sonra deney grubunda yapılan incelemeye göre belirli bir fiziksel aktivite programı uygulanmamasına rağmen çocukların becerileri korunmuştur.

Ulutaş vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada motor gelişim eğitim programının 60-72 aylık büyük ve küçük motor becerilerine olan etkisini araştırılmıştır. Çalışma

kapsamında 40 etkinlikten oluşan bir eğitim programı Malatya il merkezindeki kontrol ve deney gruplarına ayrılmış toplamda 50 çocuk üzerinde uygulanmıştır. Program sonrasında deney grubunda yapılan incelemelere göre ön ve son testler arasında gelişme olduğu tespit edilmiş kontrol grubunda ise bu test sonuçları arasında kayda değer bir farka rastlanmamıştır. Sonuçlar uygulanan programın çocukların büyük ve küçük motor becerilerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Williams vd. (2009) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise 36-60 aylık çocukların fiziksel beceri düzeyini artırmak amacıyla günde 10 dakikalık yürüyüş ve dans etkinlikleri içeren bir beden eğitimi programı hazırlanıp uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yapılan etkinliklerin sonucunda çocukların fiziksel aktivite süreleri artırılarak büyük motor becerilerinin geliştirdiği belirtilmiştir. Ayrıca çocukların gün içerisindeki fiziksel aktivite miktarındaki küçük artışların dahi obezite gibi sağlık problemlerinin önlenmesine yardımcı olabileceği öne sürülmüştür.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre, çocuklara uygulanan hareket eğitimi programları ve fiziksel aktiviteye yönelik yapılan müdahaleler çocukların motor gelişimlerini, fiziksel aktivite düzeylerini ve hareket becerilerini olumlu yönde yukarıya taşımaktadır. Ayrıca planlı yürütülen hareket eğitim programlarının çocukların hareket beceri düzeylerini ileriye taşıdığı görülmektedir (Goodway ve diğerleri, 2003; Kerkez, 2004; Altınkök, 2006). Hareket eğitiminin motor gelişim dışında diğer gelişim alanlarına etkisini ortaya koymak adına yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

Karaduman (2021) tarafından hareket eğitiminin çocukların görsel algı düzeyine olan etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda, Afyonkarahisar iline bağlı okullara giden 90 çocuk ile çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubu oluşturulan bu çalışmada, uygulama grubuna 6 hafta boyunca etkinlikler uygulanmış, uygulamalar öncesinde ve sonrasında çocukların görsel algıları shapiro-wilk ve Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanarak ölçülmüştür. Sonuçlara bakıldığında, deney grubuna uygulanan ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında bir gelişme gözlenirken kontrol grubunda ise herhangi bir farklılık

gözlenmemiştir. Hareket eğitimi uygulanan deney grubunun, görsel algı seviyesinin alt unsurlarından biri olan mekânda konum algılama ve mekân ilişkisini algılama boyutlarında, ortalama değerlerinin kontrol grubundan daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu araştırma, anaokullarında 1 saatlik hareket eğitimi uygulama süresinin yetersiz olduğunu ortaya koyup uygulanan hareket eğitimlerinin çocukların görsel algı düzeyini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Ölmez (2018) tarafından okul öncesi çocuklarda uygulanan hareket eğitim programının yaratıcı davranışlara etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, Uşak iline bağlı anaokullarına giden 141 çocuk katılmıştır. Deney ve kontrol grupları rastgele belirlenip, deney grubuna 14 hafta boyunca hareket ve oyun bütünleştirilmiş etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sırasında çocukların akıcılık, orijinallik ve hayal gücü açısından değerlendirilmesini sağlayan Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi ön ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışma yapılan tüm okullardaki gerçekleştirilen, çocukların yaratıcılıklarındaki değişimi belirlemeyi amaçlayan hayal gücü testinde ön ve son sonuçlar karşılaştırıldığında öğrencilerde olumlu gelişme gözlemlenmiştir. Bu çalışma, hareket eğitiminin yaratıcılığı pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Kaya ve Ayan (2016) tarafından müzik ve hareketin öğrenme üzerindeki etkisi İstanbul'daki 41 öğrencinin katılımıyla araştırılmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubuna müzik ve hareketin aktif olarak kullanıldığı etkinlikler uygulanırken, kontrol grubuna ise soru-cevap, sunuş, gösteri gibi geleneksel eğitim yöntemleri uygulanmıştır. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar Mann-Whitney U ve Wilcoxon testleriyle ölçülmüştür. Müzik ve hareketin etkin bir şekilde kullanıldığı deney grubundaki çocuklar ile pasif yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubundaki çocukların son test verilerine göre, deney grubuna uygulanan yöntemin öğrenme üzerinde daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Müzik ve hareket destekli eğitimin önemini vurgulayan bu çalışma, hareket eğitiminin diğer gelişim alanlarına ilişkin olumlu etkisi üzerine literatüre katkı sağlamıştır.

Omidire vd. (2018) tarafından yapılandırılmış hareket etkinliklerinin matematik ve dil kavramlarını öğretme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 20 okul öncesi öğrencisi, bir sınıf öğretmeni ve bir bölüm başkanı katılmıştır. Uygulama, 4 gün boyunca üst üste, 30'ar dakikalık periyodlar halinde sınıf öğretmeni tarafından yapılmıştır. Uygulama sırasında, dil ve matematik ile bütünleştirilmiş etkinliklere yer verilmiştir. Uygulamalar video kaydına çekilmiş, saha notları, gözlem formları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, yapılandırılmış hareket etkinliklerinin matematik ve dil kavramları ile entegrasyonunun, okul öncesi öğrencilerin fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimine olumlu bir etki yapma eğiliminde olduğunu öne sürmektedir. Okul öncesi öğrencilerin etkin katılımı sırasında nitel olarak değerlendirme yapmanın, kavramları anlama veya hareket becerisi kazanma sürecini anlama açısından olumlu bir değere sahip olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçları, hareket etkinliğinin diğer gelişim alanlarına etkisini ortaya koyduğundan literatüre önemli bir katkı sağlamıştır.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre hareket eğitimi yalnızca motor gelişimi değil diğer gelişim alanlarına da katkı sunmaktadır. Hareket eğitiminin çocukların fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimine katkı sağladığına yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca, görsel algı düzeyini, yaratıcılık becerilerini, öğrenme becerilerini, kavram gelişimini olumlu yönde yukarıya taşıdığı ortaya konmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin hareket etkinliği uygulamalarına ve tutumlarına, etkinlik planlamalarına ilişkin ulusal ve uluslararası alandaki çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

Erol ve Taşdere (2022) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin hareket eğitimine yönelik görüşlerini ve hareket eğitimi konusunda sınıf içinde yaşadıkları zorlukları ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya Uşak ilinde çalışan 82 okul öncesi öğretmeni katılmış, hareket eğitiminin zihinlerinde canlandırdıklarını metafor oluşturma formu ile ortaya koymuşlardır. Ayrıca, açık uçlu sorular ile karşılaşılan zorluklar irdelenmiştir. Araştırma sonuçları en büyük engelin fiziksel yetersizlikler ve materyal eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenler hareketi temel bir yaşam kaynağı

olarak nitelendirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler etkili bir hareket eğitimi sağlama konusundaki en önemli engel ve zorlukların sınıflarının fiziksel koşullarının yetersiz ve kalabalık olması, gerekli araç-gereç ve materyallerin eksikliği, çocuklara özgü özelliklerin (gelişim düzeyi farklılıkları, kurallara uymama, komutlara direnç gösterme, çabuk sıkılma, konsantrasyon zorlukları vb.) olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışma, öğretmenlerin özellikle fiziksel imkânlar hakkında sıkıntı yaşadığı yönünde literatüre katkı sağlamıştır.

Blanusa Troselj vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, erken çocukluk eğitiminde günlük aktivitelerde hareketin uygulanmasına yönelik yeterlilikleri ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda, 16 maddelik anketler oluşturulup yaklaşık 100 öğretmene uygulanmıştır. Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılarak incelenen sonuçlara göre daha fazla hizmet yılı olan okul öncesi öğretmenlerinin, hareketin getirdiği faydalar ve mesleki eğitime daha fazla ihtiyaç olduğu konusunda önemli ölçüde daha iyi görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Hareketle bağlantılı eğitimlere katılan okul öncesi öğretmenleri, hareketin kendi eğitim çalışmalarına entegrasyonu konusunda kendilerini önemli ölçüde daha yetkin hissettiklerini belirtmişlerdir.

Çilli (2021) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin hareket eğitimi ve oyuna yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda, Ankara iline bağlı çalışan 32 öğretmenle durum çalışması yapılmış, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin çalıştığı kurumun, öğretmenin kıdeminin ve yaşı görüşleri etkilemediği görülmüştür. Öğretmenlerin genellikle hareket eğitimi kavramını tanımlamakta zorlandıkları ortaya konmuştur. Kıdem yılı ve yaşı az olan öğretmenlerin etkinliklerin sonunda değerlendirme yapma sıklığı, kıdem yılı ve yaşı fazla olan öğretmenlerden daha fazla bulunmuştur. Öte yandan, kıdemi ve yaşı az olan öğretmenlerin, sınıf yönetimi konusunda daha çok zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, lise ya da ön lisans mezunu öğretmenlerin, çocukların etkinlik kazanımlarına ulaşması için ödül ve pekiştirici kullandıkları tespit edilmiştir.

Pürtaş ve Duman (2017) okul öncesi döneme ait hareket ve bütünleştirilmiş hareket etkinlik planlarının niteliklerini ve biçimsel özelliklerini inceleyerek uygulamaya katkı sağlamayı amaçlamıştır. Doküman incelemesi kullanılan bu çalışmada, amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu tekniği kullanarak etkinlik planlarına ulaşılmış, toplamda 200 etkinlik planı 'Hareket Etkinliği Değerlendirme Formu' kullanılarak incelenmiştir. Hareket ve bütünleştirilmiş hareket etkinliklerinin öğretim yöntemleri boyutunun planlanmasıyla ilgili olarak, tespit edilen hususlar arasında, çocukların doğasına uygun bir öğretim yönteminin kullanılmadığı, etkinliklerin çocuk merkezli olmadığı, hikâyelendirme ve ipuçları gibi unsurların etkinliklerde yeterince yer bulmadığı ve ürün ortaya çıkmasını desteklemediği bulunmuştur. Bunun yanı sıra, literatürde ve Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı yönergelerinde belirtilmiş olmasına rağmen ısınma ve dinlenme aşamalarına yeterli önem verilmediği ortaya konmuştur. Bu durum, hareket etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin, çocuk gelişimini destekleme açısından yetersiz olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırma, hareket etkinlik planlarının biçimsel ve eğitici özelliklerinin ortaya konulması konusunda literatüre katkı sağlamıştır.

Öğretmenlerin fiziksel aktivitelere karşı tutumları ile çocukların fiziksel aktiviteye karşı tutumları arasında ilişki tespit edilmiştir. Fiziksel etkinliklere önem veren öğretmenlerin sınıflarında hareket etkinliklerine daha çok yer verdiği bulunmuştur (Cashmore & Sandra, 2008; Huang ve diğerleri, 2009). Buna ek olarak, öğretmenlerin fiziksel etkinlikler hakkındaki bilgi birikimleri de önemli rol oynamaktadır. (Copeland ve diğerleri, 2012).

Alanyazındaki birçok çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin hareket etkinliklerine yönelik tutumları ve planlamaları incelenmiştir. Bu bağlamda, yaşanan zorluklar arasında fiziksel koşulların yetersizliği, materyal eksikliği ve kalabalık sınıfların öne çıktığı belirlenmiştir. Hareket eğitimine öncelik veren ve hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin, kendilerini daha yetkin hissettikleri vurgulanmıştır. Öğretmen eğitimi ve kıdem yılı faktörlerinin öğrenme sürecini etkilediği ortaya konmuştur. Ancak, hareket etkinlik planlarının çocuk gelişimini destekleme konusunda yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının lisans programı hakkındaki fikirlerinin, yeterliliklerinin ve etkinlik planlamalarının araştırıldığı çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

Öztürk vd. (2022) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi etkinlik planı hazırlama süreçlerini ortaya koymaya yönelik bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma kapsamında 50 öğretmenin her etkinlik türünden yazmış oldukları birer etkinlik planı doküman analizi ve görüşmeler aracılığı ile incelenmiştir. Sonuçlara göre, öğretmen adaylarının çocukların gelişimlerine ilişkin yetersizlik hissettikleri ve kendilerini yetersiz hissettikleri kazanım ve göstergelere ilişkin etkinlik yazmadıkları ortaya konmuştur.

Akgül vd. (2020) tarafından öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının yaşadıkları zorlukları ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmada, temel eğitim ana bilim dalında eğitim gören 18 son sınıf öğretmen adayı ile 6 ila 36 yıl arasında değişen mesleki kıdeme sahip 19 üniversite mezunu okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının uygulamalarını sistematik olarak gözlemleyen ve geri bildirim sağlayan 8 öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Bu bağlamda görüşme formu, gözlem formu ve kontrol listeleri veri toplama amacı ile kullanılmış, veriler tümevarımsal analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlik uygulamalarındaki sorunların temel kaynakları öğretmen adaylarından, öğretmenlerden, üniversite ve lisans eğitiminden, atama sürecine ilişkin endişelerden ve okula dair sebeplerden kaynaklanmaktadır. Çalışma öğretmen adaylarının çocuklarla iletişim kurma konusunda zorlandığını ortaya koymuştur. Öğretim elemanları ve öğretmenler tarafından uygulama derslerinin daha fazla olması gerektiğini savunulurken, öğretmen adayları ise uygulama dersinin iş yükünün fazla ve yoğun bir program olduğu belirtilmiştir.

Sevimli-Çelik (2021) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının hareket eğitimi hazırbulunuşluklarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmaya, hareket eğitimi dersi almakta olan 42 lisans öğrencisi katılmıştır. Her bir öğrenci, ders kapsamında akranlarına

hareket eğitimi uygulaması yapmış, daha sonra aynı uygulamayı çocuklarla yapmışlardır. Uygulamalar öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarına ön ve son testler, mikro öğretim yansımaları ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma bulguları, beden eğitimi konusunda önceki deneyimlerinden kaynaklanan olumsuz tutumlara sahip olan öğretmen adaylarının, bu çalışmadaki uygulamaya dayalı derse katıldıktan sonra bu tutumlarını olumlu yönde değiştirdiklerini göstermektedir. Ancak, uygulamaya dayalı derse katılımın öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki yeterliliklerini arttırmasına rağmen, öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretmenliğine hazırlanmaları için yeterli eğitimi sağlamada eksiklikleri olduğu belirtilmiştir.

Sevimli-Çelik ve Terzioğlu (2019) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılımlarını etkileyen faktörleri araştırılmıştır. Çocukların günlük fiziksel aktivitelerinin karşılanmasında öğretmenler önemli bir yere sahip olduğundan, bu çalışma literatüre önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda, hareket eğitimi dersi alan 28 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Katılımcıların bireysel hikâyelerine ve anekdotlarına yer verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların fiziksel aktiviteye katılımlarında aile ve sosyal çevre ile çevresel faktörlerin önemli bir rol oynadığı ve bu deneyimlerin ileriki öğretmenlik uygulamalarını etkileyebileceği ortaya çıkmıştır. Özellikle, fiziksel aktiviteye katılımda aile faktörünün hem olumlu hem de olumsuz etkilerinden bahsedilirken, katılımcıların çoğunluğu öğretmen faktörünün olumsuz etkilerinden bahsetmiştir. Ayrıca, tüm katılımcılar, spor salonlarına ve faaliyetlerine erişimin fiziksel aktiviteye katılımda önemli olduğunu belirtmiştir. Okullarda sunulan spor olanaklarının yetersizliğinden bahseden katılımcıların çoğunluğu, eğitim gördükleri üniversitenin sunduğu imkânlarla fiziksel aktivite ihtiyaçlarını kolaylıkla karşılayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Bartan (2019) tarafından okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmeni yetiştirme lisans programı hakkında bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma kapsamında 80 okul öncesi öğretmen adayının ve 20 okul öncesi öğretmenin okul öncesi öğretmeni yetiştirme lisans programına yönelik görüş ve önerileri alınmıştır. Ders

değerlendirme formu ve yarı yapılandırılmış formlar betimsel analiz ile incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmen adayları, alan derslerinin genel süresinin artırılması, daha fazla uygulamaya ağırlık verilmesi ve bazı alan derslerinin birleştirilmesiyle ders içeriğinin çocukları anlamaya yönelik olarak düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine yönelik görüşlerinde, motivasyonun öne çıktığı, çocukları tanımaya yönelik içeriğin eksik olduğu ve uygulamadan yoksun teorik bilgilerin ele alındığı düşüncesi ön plana çıkmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının genel kültür/genel yetenek derslerine yönelik görüşlerinde, bu derslerin seçmeli hale getirilmesi, çeşitliliğinin artırılması ve farklı branşlardan ve fakültelerden derslerin alınması fikri ortaya çıkmıştır.

Sevimli-Çelik ve Johnson (2016) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının hareket eğitime yönelik yetkinliklerini araştırılmıştır. Çalışma, Amerika'da 44.000 bin öğrenciye sahip bir üniversitede, 17 okul öncesi öğretmen adayı ile yapılmış, 12 haftalık *'The Young Child's Play as Educative Process'* dersini alan adaylar katılmıştır. Sonuçlara göre, öğretmen adayları bu eğitim sayesinde hareket eğitimi konusunda daha derin bir anlayışa sahip olduklarını ve profesyonel bir deneyim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu eğitimi, hareket becerilerini geliştiren, sosyal etkileşimlere girmelerini sağlayan bir eğitim olarak nitelendirmiş, öğretmenleri çeşitli konuları hareketi kullanarak öğretmeleri konusunda bilinçlenmişlerdir. Bu çalışma, belirtilen dersin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için yararlı bir eğitim aracı olduğunu göstererek literatüre katkı sağlamıştır.

Alanyazında, okul öncesi öğretmen adaylarının lisans programına dair görüş, yeterlilik ve planlamalarını anlama amacı güden çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmen adayları, genellikle çocuk gelişimi konusunda yetersiz hissettiklerini ve iletişim kurmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretim elemanları, adayların daha fazla uygulamaya ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, hareket eğitimi dersinin, öğretmen adaylarının yeterlilik seviyelerini olumlu yönde geliştirdiği ifade edilmiştir.

Bölüm 3

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine yönelik görüşleri ve hareket etkinlik uygulamaları derinlemesine incelenmiştir. Bu bağlamda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma ile araştırmacılar çevreyi gözlemlene imkânı sayesinde bulgular ve içerik arasındaki ilişkiyi kültür ve çevreye ilişkin bağlantılarla yorumlayabilirler. Creswell (2007) nitel araştırmayı gözlem ve görüşme gibi yöntemleri kullanarak bir bireyin veya grubun bakış açılarını keşfetmeye ve anlamaya yönelik araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, nitel araştırmada araştırmacı çalışmayı zaman içerisinde düzenleyerek daha esnek olabilir (Silverman, 2005).

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına yer verilmiştir. Durum çalışması, bilimsel sorulara cevap aramak için kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Ayrıca durum çalışması, araştırmacının bir olay ya da olguyu derinlemesine incelemesine imkân sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesini ve incelenmesini sağlar (Merriam, 1998). Creswell (2007) ise durum çalışmasını araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu gözlem, görüşme gibi veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaları tanımladığı bir yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Bu çalışma ile okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine ilişkin görüşleri ve uygulamaları incelenerek olgunun daha iyi tanınması ve anlaşılmasına yardımcı olacak sonuçlar ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının bireysel görüşleri ve hareket etkinliği uygulamaya ilişkin deneyimleri derinlemesine incelenerek veriler toplanmış ve betimlemelere yer verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre olgulara ilişkin anlamları ortaya çıkarmak adına görüşmeler yapılır. Betimleme, deneyimlere ilişkin “neyi” ve “nasıl” sorularını içerir (Creswell, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalında lisans eğitimine devam eden 15 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçütler; Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalında okuyan öğrencilerin;

- Öğretmenlik uygulaması 1 veya 2 dersini alıyor olmaları,
- Daha önce hareket eğitimine yönelik eğitim almış olmaları,
- Ankara ilinde bulunan farklı devlet/özel üniversitelerde okuyor olmaları olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı lisans programı olan Ankara ilindeki üniversiteler belirlenmiştir. Daha sonra öğretmenlik uygulama dersinin koordinatörleri aracılığıyla uygulama öğretim üyelerine ulaşılarak araştırmaya yönelik bilgiler aktarılmıştır. Fakat bir üniversitede öğrencilerin Hareket eğitimi dersi almadıkları belirtildiğinden araştırma dışı bırakılmıştır. Uygulama öğretim üyeleri kendi öğrencilerine ulaşarak gönüllü olarak çalışmaya katılım sağlamak isteyenleri belirlemiş ve iletişim bilgilerini iletmiştir. Gönüllü olmayı kabul eden 15 katılımcı ile çalışma sürdürülmüştür.

Çalışmaya katılan gönüllü öğretmen adayları ile araştırmaya başlanmadan önce iletişime geçilmiş ve araştırmanın amacı ve sürecine ilişkin bilgiler paylaşılmıştır. Ayrıca gönüllü onam formları ve demografik bilgi formu verilerek doldurup imzalı olarak toplanmıştır.

Tablo 1

Katılımcı Öğretmen Adaylarının Bilgileri

Öğretmen Adayı	Üniversite	Cinsiyet	Mezun Olunan Lise Türü	Yaş
ÖA1	Ankara Üniversitesi	Kadın	Anadolu Lisesi	22
ÖA2	Ankara Üniversitesi	Kadın	Sosyal Bilimler Lisesi	23
ÖA3	Ankara Üniversitesi	Kadın	Sosyal Bilimler Lisesi	23
ÖA4	Gazi Üniversitesi	Erkek	İmam Hatip Lisesi	22
ÖA5	Gazi Üniversitesi	Kadın	Anadolu Lisesi	24
ÖA6	Gazi Üniversitesi	Kadın	Açık Öğretim Lisesi	23
ÖA7	Hacettepe Üniversitesi	Kadın	Anadolu Lisesi	23
ÖA8	Hacettepe Üniversitesi	Kadın	Anadolu Lisesi	24
ÖA9	Hacettepe Üniversitesi	Kadın	Anadolu Lisesi	24
ÖA10	Orta Doğu Teknik Ü.	Kadın	Anadolu Lisesi	25
ÖA11	Orta Doğu Teknik Ü.	Kadın	Temel Lise	32
ÖA12	Orta Doğu Teknik Ü.	Kadın	Anadolu Lisesi	23
ÖA13	TED Üniversitesi	Kadın	Temel Lise	23
ÖA14	TED Üniversitesi	Kadın	Kız Meslek Lisesi	25
ÖA15	TED Üniversitesi	Kadın	Anadolu Lisesi	23

Katılımcıların 14'ünün kadın, birinin erkek olduğu; sekiz katılımcının Anadolu liselerinden, iki katılımcının Sosyal Bilimler lisesinden, iki katılımcının temel liseden, bir katılımcının açık öğretim lisesinden, bir katılımcının meslek lisesinden, bir katılımcının ise İmam Hatip Lisesinden mezun olduğu; dokuz katılımcının 21-23 yaş aralığında, beş katılımcının 24-26 yaş aralığında, bir katılımcının ise 27 yaş ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir.

Araştırmacı, çalışma grubu ile görüşmeleri 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, şubat ve mart aylarında gerçekleştirmiştir. Uygulamalar ise görüşmelerin

ardından, nisan ve mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların gerçekleştirildiği okullara ilişkin tabloya aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2

Uygulama Okullarına İlişkin Bilgi

	Gözlemlenen Öğretmen Adayı	Bulunduğu İlçe	Okul Türü	Sınıf Alanı (m ²)	Okul Bahçesi	Spor Salonu
Okul 1	ÖA1	Mamak	Bağımsız Anaokulu	25-30	400 m ² taş zemin	80 m ²
Okul 2	ÖA4	Yenimahalle	Anasınıfı	25-30	500 m ² taş zemin	Bulunmuyor
Okul 3	ÖA7, ÖA8	Çankaya	Bağımsız Anaokulu	45	800 m ² taş zemin	90 m ²
Okul 4	ÖA10, ÖA11	Çankaya	Bağımsız Anaokulu	55	500 m ² yumuşak zemin, 500 m ² taş zemin	Bulunmuyor
Okul 5	ÖA13	Etimesgut	Bağımsız Anaokulu	55-60	650 m ² yumuşak zemin, 800 m ² taş zemin	180 m ²

Tablo 2’de uygulamaya gidilen okullara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Okulların tamamı Ankara merkez ilçelerinde bulunmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan 7 gözlem 5 farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Okulların büyük çoğunluğu bağımsız anaokulu olmakla birlikte, yalnızca bir okul ilköğretim bünyesindeki bir anasınıfıdır. Sınıflar yaklaşık olarak 25-60 m² aralığında değişmektedir. Okullardan üçünde spor salonu bulunurken ikisinde bulunmamaktadır. Okul bahçesi alanı ise 400-1450 m² aralığında değişmektedir. İki okulda çim alan bulunurken üç okulun bahçesinde yalnızca taş zemin bulunmaktadır. Gözlemlerin tamamı ilkbahar aylarında gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

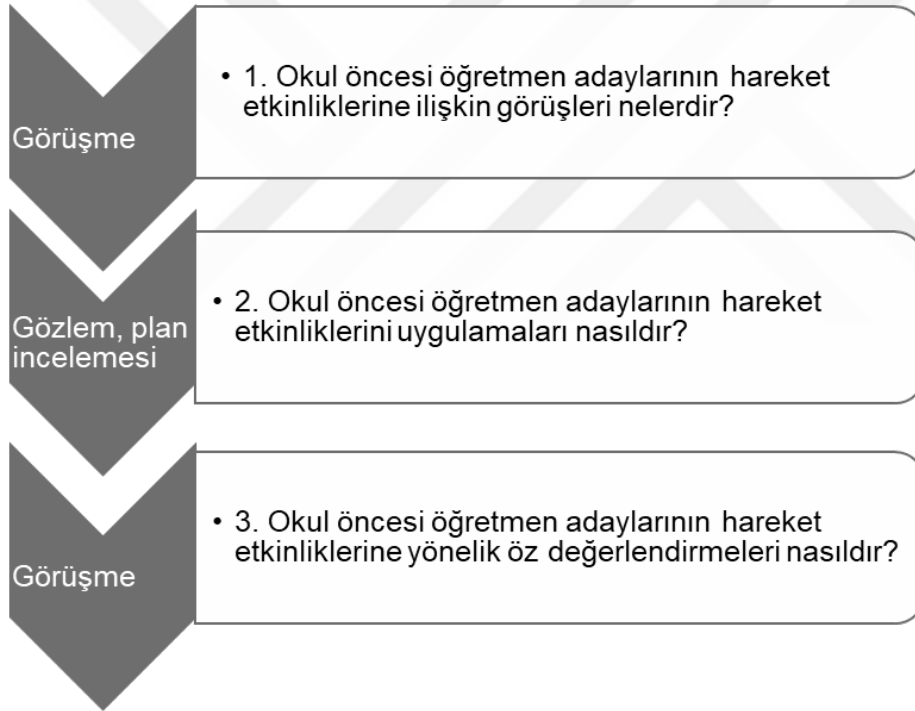
Okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine yönelik görüşleri ve yaptıkları uygulamaların incelenmesinde veriler görüşme, gözlem ve dokümanlar üzerinden elde edilmiştir. Verilerin geçerliliğini sağlamak için çeşitli veri kaynakları kullanmak

katılımcıların tecrübelerine yönelik anlayışlarını derinlemesine incelemeye olanak sağladığı gibi yorumlamayı desteklemesi açısından önemlidir (Creswell, 2007). Nitel araştırmalarda veri toplamanın gözlem ve görüşme yoluyla yapıldığı belirtilmektedir (Mason, 2017). Nitel araştırmada araştırmacı, katılımcıların düşünce ve deneyimlerini nasıl yansıttığını ortaya koymayı amaçlar (Merriam, 2009).

Bu çalışmanın araştırma soruları ve bunlara cevap vermek için kullanılan veri toplama kaynakları Şekil 4'te gösterilmektedir.

Şekil 4

Veri Toplama Araçları



Öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, öğrenim durumu vb. bilgileri onam formu ile verilen demografik bilgi formu ile toplanmıştır.

Görüşme Formu

Okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine yönelik görüşlerinin alınması amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form hazırlanırken öncelikle alan yazın incelenmiştir. Ardından Okul Öncesi ve Beden Eğitimi ve Spor alanında dört farklı

uzmandan görüş alındıktan sonra pilotlaması yapılarak nihai halini almış olan bu form 12 açık uçlu soru içermektedir. Uzman görüşü ile 'Hareket etkinliklerini uyguladıktan sonra çocukları nasıl değerlendirirsiniz?' sorusu 'Çocukların gelişimlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Ne tür ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?' sorusu ile değiştirilmiştir. 'Hareket etkinliği dendiğinde aklınıza gelenleri paylaşır mısınız?' ifadesi 'erken çocukluk döneminde hareket etkinlikleri dendiğinde aklınıza gelenleri paylaşır mısınız?' ifadesi ile değiştirilmiştir. Yapılan değişiklikler sonucunda form nihai haline ulaştırılmıştır.

Görüşme sorularının ilk bölümü etkinlik hazırlamaya yönelik beş adet soruyu içermektedir. Katılımcılara motor gelişimin önemi, hareket etkinliğinin tanımı, hareket etkinliğinin gelişim alanlarına katkısı, hareket etkinliği planlarken dikkat edilmesi gereken hususlar ile ilgili sorular yöneltilmiştir. İkinci kısımda ise uygulamaya yönelik üç adet soruya yer verilmiştir. Bunlar ise, hareket etkinlikleri sürecinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler, uygulama yapılırken dikkat edilmesi gereken hususlar, materyal tercihlerine ilişkin sorulardır. Son kısımda ise değerlendirmeye yönelik sorulara yer verilmiş olup, öğretmen adaylarının hareket etkinliği kapsamında kullandıkları değerlendirme yöntemleri sorgulanmış ve öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları görüşme formu öncesinde onam formunu doldurmuşlardır. Görüşme formunda yer alan sorular eklerde belirtilmiştir.

Gözlem

Bu araştırmada araştırma sorularının çözümlenmesi için kullanılan veri toplama araçlarından biri de gözlemdir. Araştırmacılar, bir davranış ile ilgili detaylı bilgi edinmek için gözlem yöntemini kullanabilirler (Bailey, 1982). Gözlem yöntemi ile katılımcıların sözel olarak ifade edemeyeceği bulguların toplanması amaçlanır (DeWalt & DeWalt, 2002). Gözlem sürecinde her detayın ayrıntılı olarak gözlenmesi mümkün değildir. Bu nedenle, gözlem süreci başlamadan önce oluşturulan gözlem formlarından yararlanılabilir. Formlar aracılığı ile gözlemlenecek durum açık bir şekilde ortaya konur (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu bağlamda, alanyazın taraması sonucunda kavramlar çalışma öncesinde gözlemcinin bilgi toplaması ve kaydetmesi için bir gözlem formu oluşturulmuştur. Bu yöntem ile verilerin güvenirlik ve geçerliğini sağlamanın kolaylaştırılması amaçlanmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Araştırmada, katılımcı olmayan gözlem yöntemi ile veriler toplanmıştır. Katılımcı olmayan gözlemde araştırmacı gözlem sürecinde mekânda bulunur fakat olay ve olgulara dahil değildir (Morse, 2016).

Gözlem formunun ilk kısmında; okul adı, çocuk sayısı, gözlem ortamı ve gözlem saati ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. İkinci kısmında, etkinlik süreci ile ilgili bilgilere (çocukların aktif katılım durumu, etkinliğin çocuğun yaş grubuna uygunluğu, kullanılan materyallerinin uygun ve yeterli olması durumu, zaman yönetimi gibi); üçüncü kısımda, hareket becerilerini geliştirmeye yönelik bilgilere (alan, beden, efor farkındalığı ve hareket ilişkilerine ilişkin düzenlemeler, ısınma- soğuma çalışmaları, hareketin formuna ilişkin düzenlemelere yönelik bilgilere yer verilmiştir. Formun son kısmında ise geri bildirim, her çocuğun deneyimlemesi için sağlanan imkân, becerilerin ardışık sergilenmesi ile ilgili bilgileri içermektedir.

Gözlem ve görüşme formu hazırlanırken öncelikle 'erken çocuklukta motor gelişim', 'erken çocuklukta hareket eğitimi', 'hareket eğitimine ilişkin kavramlar', 'hareket etkinlikleri' kavramlarına ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Ardından bilimsel araştırma basamaklarına uygun form maddeleri oluşturulmuştur. Okul Öncesi ve Beden Eğitimi ve Spor alanında dört farklı uzmandan görüş alınarak form nihai haline ulaştırılmıştır. Gözlem formundaki 'Hareket becerisini yapamayan çocuklar için beceri basitten karmaşığa doğru tekrar edilmiştir.' İfadesi 'beceriler ardışık sergilenmektedir' ifadesi ile değiştirilmiştir. 'Yönergelerin anlaşılır olması için zil, tef, hareket vb. uyarıcı kullanılmıştır.' Cümlesindeki 'uyarıcı' ifadesi 'uyaran' ifadesi ile değiştirilmiştir. Gözlem formunda yer alan kriterler eklerde belirtilmiştir.

Araştırmacı, öğretmen adaylarının etkinlik uygulama süresinde bu form üzerine notlar almış ayrıca gözlem sonrasında da notları ayrıntılı şekilde açıklayarak etkinlik sürecini

detaylandırmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının uygulama öncesinde hareket etkinlik planları incelenerek planlama ve uygulama arasındaki bütünlük incelenmiştir. Hareket etkinlik planları üzerinde öğretmen adaylarının öğrenme sürecini gelişime uygun olarak planlama, materyal seçebilme gibi yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmada hareket etkinlik planlarının incelenmesinden elde edilen veriler gözlem verilerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Gözlem ve görüşmeler birleştirildiğinde bütünsel bir yoruma ulaşmak için ilk elden veri sağlar (Merriam, 2009). Bu nedenle araştırmada görüşme ve gözlem kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçları oluşturulduktan sonra demografik bilgi formu, görüşme formu, etkinlik inceleme ve etkinlik gözlem formları uzman görüşü alınarak formlara son hali verilmiştir. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Millî Eğitim Bakanlığında gerekli izinleri alınmıştır. Ayrıca gözlem yapabilmek için öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde gittikleri MEB'e bağlı okullar ile görüşülerek uygunluk alınmıştır.

Bununla birlikte gönüllü öğretmen adaylarından öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında planladıkları, gözlemlenecek olan etkinliğin planını e-posta ile göndermeleri istenmiştir. Öncelikle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcının uygunluk durumuna yönelik görüşmeler bireysel olarak çevrimiçi olarak yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcı izni ile ses kaydı alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında katılımcıların cevaplarına olumlu ya da olumsuz tepki vermekten kaçınılmıştır. Görüşme yapılan 15 katılımcı içinden rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 7 öğretmen adayından uygulamasını yapacakları hareket etkinliğinin planını paylaşmaları istenmiştir. Etkinlik planları incelendikten sonra araştırmacı, öğretmen adayı, uygulama yapılacak olan okulun idaresi ve sınıf öğretmenleri ile görüşülerek gözlemin yapılacağı uygun tarih belirlenmiştir. Araştırmacı, gözlem tarihinde okullara giderek gözlemi gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, gözlemi gerçekleştirirken katılımcı olmayan gözlemci sıfatı ile sürece dahil

olmuştur. Fraenkel vd. (2016) katılımcı olmayan gözlemi, araştırmacının doğrudan etkinliğe dahil olmadığı, yalnızca etkinliği izlediği gözlem türü olarak tanımlamaktadır. Bu gözlem türü gözlem yapanın objektifliğini yükseltir. Gözlem formunda literatür temelli hareket etkinliğinin uygulanmasında dikkat edilecek kavramlara yer verilmiştir. Gözlem süresince sınıf ortamı, öğretmen adayının etkinlik uygulaması, adayın sorduğu sorular ve yönergeleri dikkatli bir şekilde gözlemlenmiş olup, gözlem formuna notlar alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada bilimsel veri kaynaklarından görüşme ve gözlem kullanıldığından verilerin analizinde hem betimsel hem de içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen verilerde içerik analizi yöntemi kullanılırken gözlemde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Hareket etkinlik planları gözlemdeki bulguları desteklemek için kullanılmıştır. Toplanan verilerin öncelikle düzenlenmesi ayrıntılı bir kodlama sonrasında kodların yeniden gözden geçirilerek daha genel kodlamalara gidilmesi ve buradan çıkan temaların yorumlanması nitel araştırmalarda veri analizinin çerçevesini oluşturmaktadır (Creswell, 2007).

Görüşmeler sonucunda toplanan verilerin analizinde görüşmelerin deşifreleri yapılmıştır. Veriler tekrar tekrar okunarak kodlar oluşturulmuştur. Verinin çeşitli yönlerini belirleyip küçük parçalar halinde etiketlemeye kodlama denilir (Creswell, 2007). Kodlama sonrasında ortak fikirler bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulurken araştırmacının sorularına cevap verecek şekilde kapsamlı olmalıdır (Merriam, 2009). İçerik analizi toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla yapılmıştır. Veriler tümevarımsal yaklaşımla birbirine benzeyen belirli kavramlar ve temalar oluşturularak organize biçimde sunulmuştur. Verileri bir okul öncesi eğitim uzmanı da kodlamış ve kodlarda farklılık olanlar üzerinde araştırmacı diğer kodlayıcı ile birlikte fikir birliğine ulaşmış nihai kodlar oluşturulmuştur.

Gözlem verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, görüşmelerden elde edilen içerik analizi ile birleştirilerek sunulmuştur. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada, hareket etkinliği planlarının incelenmesi ve gözlemler, görüşme verilerinin yorumlanmasına fayda sağlamıştır. Ayrıca bu durum elde edilen bulguların geçerliliği ve güvenilirliğini arttırmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, bulguların doğruluğunun değerlendirilmesi girişimidir. Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacı ile; iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirlilik çerçevesinde yöntemler kullanılmıştır.

Araştırma iç geçerliliğini arttırmak için, veri toplama araçlarında çeşitleme yapılarak veriler görüşme ve gözlemler aracılığı ile toplanmıştır. Ayrıca hareket etkinlik planlarının incelenmesi ile geçerlilik açısından inandırıcılığı yüksek ve sonuçların zengin olmasına katkı sağlamıştır.

Araştırmada dış geçerliliği sağlamak amacıyla aktarılabirlik (Creswell, 2007) bağlamında araştırma ortamı, katılımcıların özellikleri kapsamlı bir şekilde betimlenmiştir. Ayrıca katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenerek araştırmayla doğrudan ilgili olan bireylerin, araştırma konusuyla doğrudan ilgili verilerin toplanması sağlanmıştır böylelikle zengin, doğru veri setine ulaşılması hedeflenmiştir.

Ayrıca araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem veri toplama araçlarının iç geçerliliğini sağlamak amacıyla, erken çocukluk eğitimi ve beden eğitimi ve spor alanında 4 uzmandan uzman görüşü alınmıştır.

Araştırmanın güvenirliliği bağlamında ise kodlamalar araştırmacı ve bir okul öncesi eğitim uzmanı ile yapılmıştır. Kodlayıcıların oluşturduğu farklı kodlamaların karşılaştırması

ve değerlendirmesi yapılarak anlaşmalar sağlanmış ve kodlara son halini verilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştiren formül kullanılmıştır. Formüle göre uzmanlar arası uyumun en az %80 olması beklenmektedir. Bu araştırmada ise uyum %84.7 olarak bulunmuştur. Kodlamalar görüşme yapılan ğretmen adaylarının alıntıları ile verilerek desteklenmiştir. Öğretmen adaylarının görüş ve uygulamalarındaki ifadelerinden yola çıkarak sonuçlardan anlam çıkartılmış ve etkinlik planlarındaki ifadelerle desteklenmiş ve bulgular raporlanmıştır.



Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve ardından bu bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problem durumu kapsamında araştırmada cevabı aranan alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir:

- 1)Okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2)Okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinlikleri uygulamaları nasıldır?
- 3)Okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri nasıldır?

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Hareket Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

“Okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” araştırma sorusunun çözümlenmesinde yapılan görüşmeler aşağıdaki temalar boyutunda açıklanmaya çalışılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda beş temaya ulaşılmıştır; hareket etkinliklerinin motor gelişime katkısı, hareket etkinliklerinin diğer gelişim alanlarına katkısı, hareket etkinliklerinin türü, kullanılan yöntem, teknikler ve materyaller, hareket etkinliği planlama ve uygulama sürecine ilişkin dikkat edilmesi gerekenler. Bu bölümde temalara ilişkin tablolara ve ardından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Hareket Etkinliklerinin Motor Gelişime Katkısı. Okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ‘hareket etkinliklerinin motor gelişime katkısı’ teması ve temaya ilişkin iki kategoriye ulaşılmıştır. Kategoriler ve kodlara ilişkin tablo oluşturulmuştur.

Tablo 3*Hareket Etkinliklerinin Motor Gelişime Katkısı*

Kategori	Kod	Öğretmen Adayı
Büyük Kas Motor Gelişime Katkısı	Beden farkındalığı kazandırması	ÖA3, ÖA7, ÖA9, ÖA11, ÖA12, ÖA13
	Sağlıklı büyüme ve fiziksel gelişime katkısı	ÖA6, ÖA10, ÖA11, ÖA12
	Alan farkındalığı kazandırması	ÖA8, ÖA10
Küçük Kas Motor Gelişime Katkısı	İlkokula hazırlığa olumlu etkisi	ÖA1, ÖA2, ÖA14
	Öz bakım becerilerine olumlu etkisi	ÖA4

Öğretmen adaylarının çoğu hareket etkinliklerinin motor gelişime katkısını büyük kas motor gelişimi olarak düşünseler de küçük kas motor gelişimi olarak da algıladıkları görülmektedir. Öğretmen adayları hareket etkinliğinin büyük kas gelişimine etkisini beden farkındalığı, sağlıklı büyüme ve fiziksel gelişime etkisi, alan farkındalığı kazandırma ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlerin kategoriler bazında ifadeleri şu şekildedir:

Büyük Kas Motor Gelişime Katkısı.

“...örneğin çocuk parkurda oynarken vücut parçalarını bilinçli bir şekilde hareket ettirir, dengede durmayı öğrenir, özellikle küçük yaş gruplarında dengede durma becerisi çok önemlidir” (ÖA3).

“Çocukların vücutlarındaki dengeyi sağlayabilmeleri için, bedenlerinin farkında olabilmeleri için hareket etkinlikleri gereklidir.” (ÖA9)

“...hareket etkinlikleri sayesinde çocuklar kendi bedenini keşfederler.” (ÖA13)

“...çocukların gelişimi için hareket halinde olmaları şarttır. Çocukların kas grupları hareket ettikçe çalışmaktadır. Hareket etkinlikleri sayesinde bilinçli olarak kaslarını çalıştırırlar ve gelişim sağlanmış olur.” (ÖA6)

“...canlı ve hareket eden varlıklar olduğumuz için akademik olarak bir şey öğrenmesek bile hareket etmemiz gerekir. Hareket sayesinde kullanılmayan kas grupları da gelişerek fiziksel gelişim sağlanır...” (ÖA10)

“...çocuğun yürürken birine çarpmaması ve hatta çevresiyle daha uyumlu olabilmesi için bile hareket etkinlikleri gereklidir. Mesela sınıfta serbest yürüme halindeyken kimseye çarpmamayı, kendi alanını korumayı bu etkinliklerle öğrenebilir.” (ÖA8)

Öğretmen adayları, hareket etkinliklerinin büyük motor becerilere katkısını beden farkındalığı, fiziksel gelişim ve sağlıklı büyüme ve alan farkındalığı ile ilişkilendirerek açıklamışlardır.

Küçük Kas Motor Gelişime Katkısı.

Öğretmen adayları hareket etkinliklerinin küçük kas motor gelişimine de katkısı olduğunu belirtmiştir.

“...kaba motor becerileri bir şekilde belki gelişebilir ama ince motor becerileri unutulabilir. İlkokula hazırlık için de bu beceriler çok önemli. Nesne kontrol hareketleri ile çocukların erken okuryazarlık becerileri geliştirilebilir...” (ÖA1)

“...motor gelişim birçok işimizi kolaylaştırır, örneğin motorik olarak gelişmemiş bir çocuk bilişsel etkinliklere de katılamaz. Bu becerileri edinememiş bir çocuğun ilkokulda çok zorlanacağını tahmin edebiliriz, yani ilkokula hazırlık için küçük motor gelişimin belli bir seviyede olması gerekir. Hareket etkinlikleri çocukların küçük kas becerilerini geliştirebilir...” (ÖA14)

“...kendi öz bakım becerilerini geliştirmek için önemlidir, hayatlarını devam ettirmek için bu becerilere ihtiyaç duyarlar, giyinmek, ayakkabı bağlamak gibi...” (ÖA4)

Öğretmen adayları, hareket etkinliklerinin küçük motor becerilere katkısını ilkokula hazırlık ve öz bakım becerilerine katkısı ile açıklamışlardır.

Hareket Etkinliklerinin Diğer Gelişim Alanlarına Katkısı. Okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda 'hareket etkinliklerinin diğer gelişim alanlarına katkısı' teması ve temaya ilişkin kategorilere ulaşılmıştır. Kategoriler ve kodlara ilişkin tablo oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtlar doğrudan alıntılarla tabloların ardından verilmiştir.

Tablo 4

Hareket Etkinliklerinin Gelişim Alanlarına Katkısı

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayı
Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanına Katkısı	Sosyal becerilere katkısı	ÖA5, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12
	Karakter ve değer gelişimine katkısı	ÖA1, ÖA3,
	Akran iletişimine katkısı	ÖA2, ÖA4, ÖA8, ÖA14
Bilişsel Gelişim Alanına Katkısı	Kritik ve analitik düşünme becerilerine katkısı	ÖA5, ÖA9
	Odaklanma becerilerine katkısı	ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA13
Dil Gelişim Alanına Katkısı	Alıcı dil becerilerine katkısı	ÖA5, ÖA8, ÖA9, ÖA15
	İfade edici dil becerilerine katkısı	ÖA4, ÖA9
Öz-Bakım Becerilerine Katkısı	Kazalardan korunma becerisine katkısı	ÖA11
	Sağlığı ile ilgili önlemler alabilmeye katkısı	ÖA13

Hareket etkinliklerinin sırasıyla sosyal-duygusal gelişim alanına, bilişsel gelişim alanına, dil gelişim alanına ve öz bakım becerilerine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanına Katkısı. Yanıtlar çoğunlukla sosyal-duygusal gelişim alanına olumlu etki ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmen adayları çocukların özgüven ve sorumluluk alma becerisini etkileyeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları hareket etkinliklerinin çocukların paylaşma, yardımlaşma, kazanma kaybetme ve sıra beklemek gibi değerleri ve hareket etkinliklerinin akran iletişimine de olumlu etki edeceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların doğrudan alıntılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Sorumluluk bilincini geliştirir, çünkü varmam gereken bir hedef var ve çocukların tamamlaması gerekiyor. Bu görev bilincinin oturmasını sağlar.” (ÖA5).

“Gittikçe zorlaşan hareketler yaparak başardıklarında öz güven geliştirmiş olur.” (ÖA10)

“Çocuk daha özgüvenli olacağı için inisiyatif alma becerisini kazanır. Kendisinin farkında olur, bu sebeple sosyal gelişimini destekler.” (ÖA11)

“Erdem, ahlak, saygı duymak, kazanmak kaybetmek gibi değerlerin öğrenilmesinde etkisi vardır. Sıra beklemek, sabretmek gibi değerleri de olumlu etkiler.” (ÖA1)

“Şu ana kadarki staj deneyimlerimde çocuklarla hareket etkinliği yaparken genellikle grup etkinlikleri yaptık, örneğin grupta top taşıma gibi. Bu tarz etkinliklerle çocukların arkadaşlarıyla birlikte paylaşma, yardımlaşma gibi becerileri geliştiriyorlar.” (ÖA3)

“Süreci arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirip birbirleriyle etkileşim halinde oluyorlar, bu da onların akran iletişimini güçlendiriyor.” (ÖA2)

“Motor becerilerini sergilerken sosyal olarak gelişir, çünkü arkadaşlarıyla birlikte hareket edip parkuru tamamlar. Görevleri yerine getirirken akranlarıyla iletişim kurması gerekir, onlarla iletişim becerilerini geliştirir.” (ÖA4)

“...sosyal olarak grup etkinliği olduğundan olumlu etki sağlar, arkadaşlıklar kurar, akranlarıyla keyifli vakit geçirerek iletişim becerilerini pekiştirir.” (ÖA14) ifadeleri ile motor gelişimin çocukların akranlarıyla iletişim kurma becerilerini üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir.

Bilişsel Gelişim Alanına Katkısı. Öğretmen adayları hareket etkinliklerinin bilişsel gelişime etkisini kritik, analitik düşünme becerisi ve odaklanma becerisine etkisi üzerinden ele almışlardır. Öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarına yer verilmiştir:

“Dil gelişimini geliştirir çünkü çocukların kendisinin ne yaptığımızı açıklamalarını istiyorum. Mesela çocuklara yön okları veriyorum, burada kendileri ne yaptıklarını açıklarken nereden nereye gittiklerini kendileri açıklıyorlar. Parkuru farklı şekilde tamamlamalarını istiyorum, burada tek bir yol kullanmalarını istemem, farklı yollar bularak kendilerini ortaya koymalarını isterim bu da onların bilişsel becerilerini geliştirir.” (ÖA5)

“Dikkat becerilerini olumlu etkileyeceğini düşünüyorum, çünkü yönergeyi algılayıp bunu hareket formuna çeviriyorlar, bu noktada bilişsel olarak etkilediğini söyleyebilirim. Kaç hareket yaptık, hareketlerin sıralaması neydi, hareketi daha farklı nasıl yapabiliriz gibi sorularla desteklendiğinde odaklanma becerileri dolayısıyla bilişsel gelişim alanı olumlu etkilenir.” (ÖA7)

“Ayrıca dikkat süresini artıracığından bilişsel olarak da gelişim sağlar, hareket etkinliklerinden sonraki etkinliklere daha iyi odaklandıklarını düşünüyorum.” (ÖA13)

Dil Gelişim Alanına Katkısı. Hareket etkinliklerinin dil gelişimine etkisi alıcı dil becerilerine ve ifade edici dil becerilerine etkisi olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarına yer verilmiştir:

“Hareket etkinliği süresince çocuğa sözel yönergeler verilebilir, tekerlemeler söylenebilir, ya da öğretmen hareketin sıklığını belirtebilir, bir ileri iki geri gibi, bu tarz söylemlerle çocukların dili algılama becerileri yani dil gelişimine katkı sağlanır.” (ÖA15)

“...keza dil gelişimi için de bir şekilde belki vücut dilini kullanarak iletişime geçer, bununla yetinemediğinde kendini sözel olarak da ifade ederek dil gelişimi gösterir.” (ÖA9)

Öz-Bakım Becerilerine Katkısı. Hareket etkinliklerinin çocukların kazalardan korunma ve sağlıkları ile ilgili önlem alma becerilerine yardımcı olduğu belirtilmiştir:

“Kazalardan korunma ve kendini sakınma becerisini geliştirerek öz bakım becerilerini de geliştirir.” (ÖA11)

“Örneğin hareket etkinliği sonrasında terleyince üzerini değiştirmeleri gerektiğini ya da duş almaları gerektiğini öğrenerek kendi sağlıklarını korumayı öğrenirler, bu sayede öz bakım becerisine katkı sağlar.” (ÖA13)

Hareket Etkinliklerinin Türü. Okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ‘hareket etkinliklerinin türü’ temasına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının hareket etkinliğinin içeriğine ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 5’te gösterilmiş, ardından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 5

Hareket Etkinliklerinin Türü

Kod	Öğretmen Adayı
Parkurlar	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖA10, ÖA12, ÖA13
Geleneksel oyunlar	ÖA4, ÖA8
Spor dalları	ÖA10, ÖA13
Masa başı etkinlikleri	ÖA1, ÖA12

Hareket etkinlikleri çoğunlukla parkur etkinlikleri ile ilişkilendirilmiş olsa da geleneksel oyunlar, spor dallarını içeren etkinlikler ve masa başı etkinliklerini içeren etkinlikler de hareket etkinlikleri arasında gösterilmiştir. Öğretmen adayları hareket etkinliklerini çoğunlukla büyük kas motor gelişimi destekleyen etkinlikler olarak düşünse de küçük kas motor gelişime yönelik örnekler de vermişlerdir. MEB (2013) programında ise hareket etkinlikleri çocukların büyük kas becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler olarak açıklanmıştır. Öğretmen adaylarının ifadesi şu şekildedir:

“Aklıma ilk olarak oturulmayan, çocukların süreçte çok aktif olduğu, hemen hemen tüm alanlarda çocukları destekleyen, yer değiştirme hareketleri içeren bir parkur geliyor.”
(ÖA2)

“Çeşitli yollar, rampalı yollar, zikzaklı yollar, duba içeren parkurlar aklıma geliyor.”
(ÖA5)

“...atlama, koşma, hoplama gibi beceriler içeren parkurlar...” (ÖA8)

“...mesela yakalama oyunları olabilir, ya da körebe...” (ÖA4)

“...yerden yüksek oyunu olabilir...” (ÖA9)

“...basketbol, futbol gibi spor dallarının öğrenildiği etkinlikler aklıma geliyor...”
(ÖA10)

“...sanat etkinliği içerisinde geçen kesme yapıştırma çalışmaları da hareket etkinliklerine girebilir.” (ÖA1)

“...küçük kas becerilerinin geliştirilmesine yönelik parmak kaslarını geliştiren masa etkinlikleri de olabilir.” (ÖA12)

Hareket Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Öğretmen adaylarının hareket etkinlikleri uygulama sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri listelenmiştir.

Tablo 6

Hareket Etkinliği Uygulamasında Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yöntem ve Teknikler	Öğretmen Adayı
<i>Yöntemler</i>	
Gösterip Yaptırma	ÖA4, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15
<i>Teknikler</i>	
Soru-Cevap	ÖA3
Beyin Fırtınası	ÖA3, ÖA7

Öğretmen adayları, hareket etkinlikleri sürecinde çoğunlukla ‘gösterip yaptırma’ yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, ‘beyin fırtınası’, ‘soru cevap yöntemi’ de kullanılan yöntem ve teknikler arasında gelmektedir. Öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarına yer verilmiştir:

“Ben uygulamalarda genelde gösterip yaptırma yöntemine yer veririm, çocuklar hareketi gördüğünde taklit ederek rahatça uygulayabilir” (ÖA8)

“Bence en uygun yöntem gösterip yaptırma olur, yaş grubu küçük olduğu için sadece söylemek yeterli olmaz” (ÖA14)

“Hareketi nasıl yaparız, mesela parkurdaki bantların üzerinden nasıl geçeriz, çocukların bu konuda fikirleri nedir bunları öğrenmek için sorular sorarım” (ÖA3)

Hareket Etkinliği Sürecinde Kullanılan Materyaller. Öğretmen adaylarının hareket etkinliklerinde kullandıkları materyaller Tablo 7’de listelenmiştir. Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtlar doğrudan alıntılarla tabloların ardından verilmiştir.

Tablo 7

Hareket Etkinliği Sürecinde Kullanılan Materyaller

Kod	Materyal Adı
Sporla İlişkili Materyaller	Top Hulohop İp Koordinasyon Çemberi Denge Tahtası Paraşüt
Yardımcı Materyaller	Elektrik Bandı Balon Mendil Rafya
Açık Uçlu Materyaller	Lego
Demirbaş Eşya	Masa ve Sandalyeler
Doğal Materyaller	Ağaç Kütüğü

“Ben en çok top, hulohop ve bantlar kullanırım. Bant ve toplar ile çok çeşitli parkurlar oluşturulabilir.” (ÖA1)

“Elektrik bandı, top, çemberler, denge tahtası gibi materyallerle parkur oluştururum. Ayrıca sınıfta bulunan masa, sandalye gibi materyallere rafya bağlayarak zıplama ortamı ya da sürünme ortamı yaratabilirim.” (ÖA10)

Hareket Etkinliğinde Dikkat Edilmesi Gerekenler. Okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ‘hareket etkinliği sürecinde dikkat edilmesi gerekler’ teması ve temaya ilişkin kategorilere ulaşılmıştır. Kategoriler ve kodlara ilişkin tablo oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtlar doğrudan alıntılarla tabloların ardından verilmiştir.

Tablo 8

Hareket Etkinliğinde Dikkat Edilmesi Gerekenler

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayı
Planlarken Dikkat Edilmesi Gerekenler	İlgi ve ihtiyaçlarına yönelik olmalı	ÖA1, ÖA3, ÖA6, ÖA12, ÖA14, ÖA15
	Yaş grubuna ve gelişime uygun olmalı	ÖA2, ÖA4, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13,
	Isınma-soğuma aşamalarını içermeli	ÖA5, ÖA7, ÖA10, ÖA12
	Yaratıcılık becerilerini geliştirmeli	ÖA8, ÖA9
	Görevler hikâyeleştirilerek verilmeli	ÖA3
Uygularken Dikkat Edilmesi Gerekenler	Fiziksel ortam düzenlenmeli	ÖA2, ÖA4, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA11, ÖA12, ÖA13
	Gelişim özelliklerine göre uyarlama yapılmalı	ÖA3, ÖA10, ÖA15
	İlgi ve ihtiyaçlara yönelik uyarlama yapılmalı	ÖA8
	Beceriler basitten zora doğru sıra izlemeli	ÖA1

Öğretmen adayları, hareket etkinliklerini planlarken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, yaş grubuna ve gelişime uygunluğunu, ısınma-soğuma aşamalarına yer verilmesini,

yaratıcılık becerilerini geliştirmesini, görevlerin hikâyeleştirilerek verilmesini göz önünde bulundurarak etkinlik planları yazılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Hareket etkinliklerini planlarken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik planlar yazmaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, hareket etkinliklerini planlarken çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun planlar yazmaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, hareket etkinliklerini planlarken ısınma ve soğuma aşaması içeren planlar yazmaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, hareket etkinliklerini planlarken çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik planlar yazmaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, hareket etkinliklerini planlarken görevleri hikâyeleştirerek vermeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarına yer verilmiştir:

“...sınıfımda bir tane otizmli çocuk var, o genel olarak sınıf yönetimini zorlaştırıyor ve çocukların odaklanması zor oluyor. O yüzden ilgilerini çekecek yöntemlerle hazırlamaya dikkat ediyorum. Mesela tema seçtiğimde daha kolay oluyor. Dinozor yürüyüşü, kurbağa yürüyüşü gibi hareketlerde hayvanlardan yararlanıyorum...” (ÖA1)

“...bir de sınıfın dinamiği önemli, bazı sınıflar hareket etkinliklerini severken bazıları sevmiyor. Bir de kız erkek dengesi etkili oluyor. Kız çocukları daha çok sanat gibi masa etkinliklerini severken erkek çocuklar çoğunluktaysa hareket etkinliklerine talep artıyor.” (ÖA14)

“Öncelikle çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını değerlendiririm. Bir de çocukların ilgi alanlarına bakarak yazmaya çalışırım, örneğin zıplamayı sevmeyen bir çocuk varsa da ona da ulaşabileceğim bir etkinlik planlamaya çalışırım. Örneğin bazı çocukların boyu kısa, bu nedenle onun için daha çok zıplama içeren etkinlikler hazırlayabilirim.” (ÖA15)

“...yaş grubuna göre yapabilecekleri hareketleri gösteren bir tablo vardı, şu anda detayları çok hatırlamasam da planlama aşamasında o tablodan yararlanıyorum. Örneğin şu anda 4-5 yaş stajına gidiyorum, o tablodan bir hareket seçiyorum, örneğin engeller

arasındaki mesafe bile belirli. Çok fazla deneyimim olmadığı için bu tabloyu göz önünde bulundurarak plan yazıyorum. Tabii gözlemlerimi de kullanıyorum. Örneğin kitapta belki engeller arası 1 metre yazıyor, ama sınıftaki çocukları düşündüğümde bunun fazlasını da yapabileceklerini düşünüyorsam çeşitli uyarlamalar yapabiliyorum. Yani hem derste öğrendiğim tabloyu hem de gözlemlerimi düşünerek planlama yapıyorum.” (ÖA2)

“Hareketlerin giderek zorlaşıyor olmasına dikkat ediyorum. Temel seviyede yazıyorum ama hareketin zorlaştırmış versiyonlarını da ekliyorum. 5-6 yaşa yazdığım için biraz daha kafa karıştırıcı olmasına önem veriyorum.” (ÖA10)

“4 yaş grubu için, her planda gelişime uygun olmasına dikkat ediyorum. Aksi takdirde çocuğun öz güveni kırılabilir. Örneğin 4 yaş ile denge tahtası etkinliği yazmıyorum. Çocuğu hem biraz zorlayacak hem de yaş grubuna uygun hareketlerle planlıyorum.” (ÖA11)

“Öncelikle çocukları hazırlamak için ısınma etkinliği yaptırırım. Çocukların durumuna göre daha zor ya da daha kolay uyarlama hareketleri bulundurulabilir. En sonunda da çocukların nabızlarını ve yorgunluklarını kontrol altına alabilmek için dinlenme kısmı yazmaya özen gösteririm.” (ÖA7)

“.....etkinliğin başında ve sonunda mutlaka nefeslerine dikkat etmelerini istiyorum. Bir de ısınma ve soğuma alanlarına yer vermeye özen gösteriyorum.” (ÖA10)

“Özgün olmak ve çocukları özgür bırakmak isterim. Her şeyi yönergeyle vermek yerine çocuğun yaratıcılığını da kullanabileceği hareketler eklemeye çalışıyorum.” (ÖA8)

“Yaratıcı ve farklı etkinlikler yazmaya çalışıyorum. Kendini yaratıcı şekilde ifade edebilecek mi ben bunu düşünerek planlama yapmaya çalışıyorum.” (ÖA9)

“Bir de mutlaka kurgu içerisinde planlıyorum, örneğin çocuk parkurda tek ayak üzerinde yürüyecekse bunu kurgunun içerisine yedirmeye çalışıyorum. Örneğin yağmur sesi açmayı planlıyorum yerlerin çamurlu olduğunu ve bu yüzden yavaş yürümeleri gerektiğini planda yazıyorum. Ya da bir arkadaşımız mahsur kaldı bu yüzden onu iple

çekmemiz gerekiyor gibi çekme becerisini geliştirecek hareketleri plana yedirmeye çalışıyorum. Bunların planda yer almasına dikkat ediyorum.” (ÖA3)

Öğretmen adayları, hareket etkinliklerini uygularken fiziksel düzenlemelere, çocukların gelişim düzeyine uygun düzenlemelere ve ilgi ve ihtiyaçlara yönelik düzenlemelere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Hareket etkinliklerini uygularken gelişim düzeyine göre uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Hareket etkinliklerini uygularken ilgi ve ihtiyaçlara göre uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Hareket etkinliklerini uygularken becerileri basitten zora doğru verdiklerini belirtmişlerdir. Doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Çocukların hareket etkinliğini yapmadan önce, çocukların zarar göreceği bir ortam varsa onu düzenliyorum. Sınıfın güvenliği için de çocukların bir yerlerini vurabilecekleri ya da takılıp düşebilecekleri nesneleri ortadan kaldırmaya özen gösteririm.” (ÖA4)

“Ortam düzenlemesi yaparken çocukların zarar görmeyeceği ortamlar tercih ediyorum. Bahçeyi tercih ettiğimde öğretmen olarak çocuklar gelmeden önce gidip ortamı düzenliyorum, parkuru hazırlıyorum.” (ÖA7)

“Güvenliğe, zeminin uygunluğuna dikkat etmek gerekli. Zeminin yumuşak doku olması daha iyi olur.” (ÖA8)

“Sınıfta masaları ve sandalyeleri çekip çocuklara alan ayırmaya çalışıyorum, bir de yerde kalan dağılmış ya da yerde kalmış oyuncak varsa mutlaka toplatıyorum.” (ÖA9)

“Çocukların güvenliğine dikkat ediyorum. Zemin kaygan olmamalı, yumuşak olmalı, masalar köşeli değil yuvarlak olmalı, etkinlik alanından uzağa çekilmiş olmalı, koşma ve yürümeye uygun alan olmalı, bu esnada çocuklar birbirlerine ya da diğer nesnelere çarpmadan hareket edecek alanlarının olması önemli.” (ÖA12)

“...ama bazı çocuklar aylık gelişimin gerisinde kalmış olabiliyorlar. Mesela belirli bir yükseklikten atlamalı bir etkinlik planı hazırlamışken uygulamada bazı çocuklar bunu yapmakta zorlanıyor. Bunu fark ettiğimde çocukla birebir ilgilenip hareketi

basitleştirebiliyorum, örneğin yükseklik mesafesini küçültebiliyorum. Gelişimsel özellikler normlardan ziyade sınıftaki çocukların gelişim düzeyine göre değişiyor ve uygulama sırasında onlara göre beceriyi düzenleyebiliyorum. Bazen da bazı çocuklar için hareket kolay gelebiliyor, bu noktada da o çocuklar için hareketi zorlaştırıyor ya da bir hareket daha ekleyebiliyorum.” (ÖA3)

“Katılımlarına göre zorluk derecesini artırıyorum. Çocuklar arası gelişim farklılıkları olabiliyor, yapamayan çocukları çok da zorlamadan hareketi tekrar gösteriyorum ve teşvik ediyorum.” (ÖA10)

“Bir de çocukların ilgi ve isteğine dikkat ediyorum, okullarda çok fazla gösteri vs. özel gün için olabiliyor. Eğer çocuklar o hafta çok fazla gösteri vs. için hareket etkinliğine maruz kaldıysa hareket etkinliği ya da drama yaptırmıyorum, böyle dönemlerde çoğunlukla masa başı etkinliklerine ağırlık veriyorum, öbür türlü çok yorulmuş oluyorlar.” (ÖA8)

“...örneğin ilk etkinliklerde çocuklar düz çizgi üzerinde dengede yürürken sonra zikzaklar üzerinde dengede yürümeye başladılar. Bu şekilde basitten zora doğru gitmesi önemli.” (ÖA1)

Hareket Etkinliği Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri. Öğretmen adaylarının hareket etkinliği uygulamalarında yer verdikleri değerlendirme yöntemleri Tablo 9’da listelenmiştir.

Tablo 9

Hareket Etkinliği Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri

Kod	Yanıtlar
Soru-cevap yöntemi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13
Yapamıyorum	Ö4, Ö5, Ö14, Ö15

Öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

“...belirli hareketleri yaptırdıysam bu hareketleri hatırlamalarını sağlıyorum, bundan önce/sonra ne yaptık, hangisinde en çok zorlandın gibi sorular soruyorum, genelde sadece soru cevap oluyor, diğer yöntemlere zaman kalmıyor.” (ÖA1)

“...genellikle soru cevap yöntemini uyguluyorum. Bu aşamada genellikle kim bu hareketi yapamadı gibi sormaktansa kurgu içerisinden sorular soruyorum mesela penguene yemek ararken hangi hareketleri yaptık gibi.” (ÖA10)

“Genellikle değerlendirmeye zaman kalmıyor, çocuklar hareketleri yaparken çok eğleniyorlar, ben de onları durdurup değerlendirmeye geçmektense bu kısmı atlıyorum.” (ÖA4)

Öğretmen adayları değerlendirme yöntemlerinden yalnızca ‘soru cevap’ yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca zaman kalmadığı gerekçesi ile değerlendirme yapamadıkları konusunda görüş bildirmişlerdir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Hareket Etkinliği Uygulamaları

Araştırmanın bu bölümünde, "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Hareket Etkinlik Uygulamaları Nasıldır" sorusuyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinlik uygulamaları gözlenmiştir.

Okulların tamamında okul bahçesi bulunmaktadır. Uygulamalar Nisan 2023-Haziran 2023 tarihleri aralığında gerçekleştirilmiş, hava durumu güneşli veya bulutlu olacak şekilde değişiklik göstermiştir. Gözlem süreci boyunca sınıf öğretmeni sınıfta bulunurken öğretmen adayı süreci yönetmiştir. Etkinlik süreçlerinde sınıf ortamında çoğunlukla iki yetişkin (sınıf öğretmeni ve aday öğretmeni) bulunmaktadır. Yalnızca ÖA1’in gözlem sürecinde iki öğretmen adayı, gölge öğretmen ve sınıf öğretmeni olmak üzere 4 yetişkin bulunmuştur. Araştırmacı etkinlik başlamadan önce etkinlik alanına gitmiş ve öğretmen adayının fikrini alarak etkinlik akışını bozmayacak bir şekilde konumlanmıştır. Gözlem oturumlarına dair uygulama süresi, yaş grubu, çocuk sayısı ve uygulama alanına ait bilgiler Şekil 5’te gösterilmiştir.

Şekil 5

Gözlem Oturumları Hakkında Betimsel Bilgiler

Gözlem 1 (ÖA1)	Gözlem 2 (ÖA4)	Gözlem 3 (ÖA7)	Gözlem 4 (ÖA8)	Gözlem 5 (ÖA10)	Gözlem 6 (ÖA11)	Gözlem 7 (ÖA13)
30 dakika	30 dakika	55 dakika	50 dakika	40 dakika	40 dakika	30 dakika
60-72 aylık	48-60 aylık	60-72 aylık	60-72 aylık	60-72 aylık	48-60 aylık	60-72 aylık
18 çocuk	10 çocuk	18 çocuk	19 çocuk	21 çocuk	17 çocuk	10 çocuk
Sınıf ortamı	Sınıf ortamı	Bahçe ortamı	Sınıf ortamı	Sınıf ortamı	Okul ortamı	Sınıf Ortamı

Gözlem süreleri 30 ile 55 dakika aralığında değişmektedir. Yaş grubu 48-60 ve 60-72 ay olmak üzere değişkenlik göstermektedir. Her oturumdaki çocuk sayısı 10 ile 21 arasında değişmektedir. Etkinlikler büyük çoğunlukla sınıf içerisinde gerçekleştirilmiştir. Okulların 6 tanesi MEB'e bağlı bağımsız anaokullarıdır. Yalnızca 1 tanesi MEB'e bağlı bir anasınıfıdır.

Öğretmen adaylarından 6'sı hareket etkinlik uygulamalarını sınıf ortamında gerçekleştirmiş, yalnızca bir aday bahçede uygulama yapmıştır. İncelenen hareket etkinlik planları da uygulamalar ile paralellik göstermektedir. İncelenen sınıf ortamları genellikle standart boyutta olup ortalama 35-40 m² alan kaplamaktadır. Sınıf ortamının alanı çok büyük olmamakla birlikte, sınıfta bulunan demirbaş eşyalar da göz önünde bulundurulduğunda çocukların özgürce hareket edeceği alan sağlanamamıştır. Sınıfların hepsinde pencere bulunduğundan, öğrenme ortamlarının aydınlık ve ferah olduğu gözlenmiştir. ÖA7 hareket etkinliğini bahçede taş zeminde uygulanmış, 18 çocuk için yaklaşık 50 m² bir ortam sunulmuştur, parkur oluşturmaya yönelik materyaller dışında materyal sunulmamıştır.

Gözlem yapılmadan önce öğretmen adaylarının hareket etkinlik planları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen veriler gözlem verileri analizi sonrasında

bulgular verilirken kullanılmıştır. Böylece uygulamalara ilişkin gözlem verileri desteklenmiştir. Bu bölümde gözlem bulguları verilirken etkinlik planlarındaki incelemelerden de yararlanılmıştır. Gözlem kayıtları analiz edilerek kodlar çıkartılmıştır. Kodlar birleştirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler bir araya getirilerek 3 farklı temaya ulaşılmıştır; etkinliğin içeriğine ilişkin bulgular, öğrenme sürecine ilişkin bulgular ve temel hareket becerilerine yönelik bulgular. Bu bölümde temalara ilişkin bulgulara ve alıntılara yer verilmiştir.

Etkinlik İçeriğine İlişkin Bulgular. Öğretmen adaylarının uygulamalarında yer verilen hareket etkinliğine ilişkin detaylara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Etkinlik Türleri

Etkinlik Türü	Öğretmen Adayı
Büyük Grup Hareket Etkinliği	ÖA1, ÖA4, ÖA8,
Matematik ile Bütünleştirilmiş Büyük Grup Hareket Etkinliği	ÖA11
Oyun ile Bütünleştirilmiş Büyük Grup Hareket Etkinliği	ÖA13
Türkçe ile Bütünleştirilmiş Büyük Grup Hareket Etkinliği	ÖA10
Okuma Yazmaya Hazırlık ile Bütünleştirilmiş Büyük Grup Hareket Etkinliği	ÖA7

Etkinlikler çoğunlukla tekli büyük grup hareket etkinliği olarak verilmiştir. Buna ek olarak matematik, oyun, Türkçe, okuma yazmaya hazırlık ile bütünleştirilmiş hareket etkinliklerine de yer verilmiştir. Etkinlik türleri planlarda belirtilen etkinlik türleri ile paralellik göstermektedir.

Hareket etkinlikleri öncesinde alınması gereken önlemler bulunmaktadır. Fiziksel ortamın çocukların hareket etmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Öğretmen adaylarının etkinliğe başlamadan önce aldıkları önlemler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11*Etkinlik Öncesi Alınan Önlemler*

Etkinlik Öncesi Alınan Önlemler	Öğretmen Adayı
Zemindeki materyallerin toplanması	ÖA1, ÖA8, ÖA10
Masa ve sandalyelerin çıkarılarak alan oluşturulması	ÖA1, ÖA8, ÖA10
Okul personelinin bilgilendirilmesi	ÖA11

Öğretmen adaylarının aldığı önlemler çoğunlukla fiziksel alanının düzenlenmesi ile ilişkilendirilmiştir. Çoğunlukla sınıf ortamında etkinlik uygulayan öğretmen adayları, uygulama alanını etkinlik öncesinde materyalleri toplayarak ve sınıfta yer alan demirbaş eşyaları ortamdaki uzaklaştırarak hareket alanı açmışlardır. Etkinliği okulun koridorunda uygulamayı planlayan ÖA11 okul personelinin bu alanı kullanacağı hakkında bilgilendirerek diğer sınıfların alana gelmesini önlemiştir. Okul bahçesinde uygulama yapan öğretmen adayının (ÖA7) ise herhangi bir önlem almadığı ve etkinliği taş zeminde uyguladığı gözlenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen yedi hareket etkinliğinin beşinde parkura yer verilmiştir. Tüm parkur modelleri başlangıç noktasından bitiş noktasına kadar görevlerin yerleştirildiği bir düzlem modelindedir, tek bir girişe sahiptir. Görev sayısı çoğunlukla 3 olmakla birlikte, yalnızca ÖA4'ün 4 farklı göreve yer verdiği görülmüştür. Her bir parkur aynı anda tek çocuk tarafından, ya da 3-4 çocuk tarafından kullanılmıştır.

Öğrenme Sürecine Yönelik Bulgular. Öğrenme sürecine ilişkin bulgular; kullanılan materyal, yöntem ve teknikler, çocuk merkezlilik, sınıf yönetimi kategorileri üzerinden incelenmiştir.

Materyaller. Öğrenme sürecinde kullanılan materyallere Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

Materyaller

Materyal Türü	Materyal Adı	Öğretmen Adayı
Sporla İlişkili Materyaller	Top Denge Tahtası Antrenman Hunisi	ÖA11, ÖA13 ÖA4, ÖA11 ÖA7
Yardımcı Materyaller	Elektrik Bandı Tebeşir Rafya Sepet	ÖA1, ÖA4, ÖA8, ÖA11 ÖA7 ÖA4 ÖA11
Eğitici Materyal	Eşleştirme Kartları Resimli Çocuk Kitabı Kukla	ÖA4 ÖA10 ÖA1
Demirbaş Materyaller	Masa Sandalye	ÖA8, ÖA11 ÖA4
Atık Materyaller	Karton Rulolar	ÖA1

Uygulama süreçlerinde en fazla elektrik bandı kullanılmıştır. Denge tahtası ve top yalnızca iki, antrenman hunisine ise yalnızca bir uygulamada yer verilmiştir. Elektrik bandı, tebeşir ve antrenman hunisi parkur alanında sınırları belirlemek ya da yürüme yolunu ayırt etmek amacı ile kullanılmıştır. Yapılandırılmış materyaller ve atık materyaller ile parkur görevleri oluşturulmuştur. Çocukların hareket becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış materyallere çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Uygulamalarda kullanılan materyaller planlarda belirtilen materyallere paralellik göstermektedir. Hareket etkinliklerinde çeşitliliği ve etkin bir uygulamayı sağlamak için önemli noktalardan birisi araç gereçlerin etkili bir şekilde kullanılmasıdır. Çeşitli hareket becerilerin desteklenmesi için materyaller sıralanabilir; balonlar, çemberler, minderler, farklı yükseklikteki platformlar, merdivenler, tırmanma basamakları, itme ve çekmeye uygun materyaller, bloklar, denge tahtaları ve açık uçlu materyaller (Topkaya, 2014). Okul öncesi öğretim programının esneklik ilkesine göre öğretmenler farklı ortam ve materyallerden yararlanarak öğrenme

süreçlerini zenginleştirebilirler. Bu bağlamda, uygulamalarda öğretmen adaylarının örnek verilen materyallerden çoğuna yer vermedikleri görülmüştür.

Yöntem ve Teknikler. Öğretmen adaylarının kullandığı yöntem ve teknikler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmen adaylarının kullandığı yöntem ve teknikler

Öğretim Yöntem ve Tekniği	Öğretmen Adayı
<i>Yöntemler</i>	
Düz Anlatım	ÖA1, ÖA4, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA13
Gösterip Yaptırma	ÖA7, ÖA10, ÖA11
Komut	ÖA7
<i>Teknikler</i>	
Hikayeleştirme	ÖA1
Rol Oynama	ÖA10

Uygulama süreçlerinde çoğunlukla düz anlatım ve gösterip yaptırma yöntemleri kullanılmıştır. Düz anlatıma yönelik örnek ifadeler yer verilmiştir:

“Öncelikle elektrik bantlarının üzerinden yürüyoruz. Sonra bu yığınlarla karşılaşıyoruz (rulolardan oluşan yığını göstererek) Burada üzerinden çift ayakla atlamanız (sıçramanız) gerekiyor. Engeli geçtikten sonra karşımıza bir sepet çıkıyor. Sepetin içerisindeki topları bulup onları ilerideki sepete atmanız gerekiyor (yaklaşık iki metre ileride konumlanmış olan boş sepeti göstererek).” (ÖA1)

“Çocuklar, öncelikle zikzaklar üzerinde yürüyorsunuz. Sonra masanın altından sürünerek geçmeniz gerekiyor. Daha sonra denge tahtasının üstünden yürümeniz gerekiyor. Daha sonra gördüğünüz rafyanın üzerinden atlamanız gerekiyor. Sonra renk kartları içeren kutuyu göreceksiniz. Bu kutudaki renk kartlarını uygun renklerle eşleştirmeniz gerekiyor. Son olarak ise ayak resimlerini göreceksiniz. Burada ise ayak

resimlerinin gösterdiği yöne doğru atlamanız gerekiyor, yani resim sağ tarafı gösteriyorsa sağa doğru atlıyorsunuz. Bu şekilde parkur tamamlanmış oluyor.” (ÖA4)

“Çocuklar, bu parkur önce yürüme ile başlıyor, yerdeki bantları takip ederek düz ve zikzak şekillerde yürüyoruz. Sonra önümüze engel çıkıyor (masayı göstererek). Masanın altından sürünerek geçmeniz gerekiyor. Sonra ise kesik çizgileri göreceksiniz. Bu kesik çizgiler üzerinden tek ayakla atlamanız gerekiyor.” (ÖA8)

Düz anlatım yönteminden sonra en sık kullanılan yöntemin gösterip yaptırma yöntemi olduğu gözlenmiştir. Gösterip yaptırmaya yönelik olarak ÖA11 ifadelerini düz anlatım yoluyla anlatırken gönüllü bir çocuk seçmiş ve çocuğun hareketleri göstermesini istemiştir:

“Çocuklar, bu parkurda önce elektrik bandı ile belirtilmiş olan düz ve zikzak çizgiler üzerinden yürüyoruz (gönüllü çocuk çizgiler üzerinde dışarı çıkmadan yürür), daha sonra denge tahtasını görüyoruz. Denge tahtası üzerinden geçerek masanın olduğu yere ulaşıyoruz (çocuk denge tahtası üzerinden geçer). Masanın altından sürünmemiz gerekiyor (çocuk masanın altından sürünerek geçer). Masanın altında sizin için bir sepet var, bu sepetten top alıp karşıdaki sepetin içine atıyoruz (çocuk bir top alır ve omuz üzerinden atış gerçekleştirir).” (ÖA11)

ÖA7 ve ÖA10 ise yönergeleri hem sözel olarak ifade etmiş hem de kendi bedenlerini kullanarak göstermişlerdir.

ÖA1, düz anlatım yöntemine ek olarak hikayeleştirmeye de yer vermiştir: *“Çocuklar, biliyor musunuz ben ormanda kayboldum, bugün sizin yardımınıza ihtiyacım var. Benim arkadaşlarımla oyuncak toplarını bulup onlara götürmem gerekiyor. Toplar buralarda bir yerde saklanıyor olabilir. Benim onları bulmama yardım eder misiniz?”* Yönergesi ile çocukların parkura davet etmiştir.

ÖA10, gösterip yaptırma yöntemine ek olarak rol oynama tekniğine de yer vermiştir. Bu amaçla hayvan taklitlerinden yararlanmıştır: Penguen gibi yürümek, fok gibi sürünmek,

eşek gibi arkaya tekme atmak, fil gibi ayakları sertçe yere vurarak yürümek hareketlerden bazılarına örnektir.

ÖA7 ise düz anlatım ve gösterip yaptırma yöntemlerine ek olarak ısınma hareketlerini yaptırırken komut yöntemine de yer vermiştir: “...omzunu yukarı aşağı tutup bırak. Daha sonra kollarını aç ve kocaman çemberler çiz. Daha sonra belinle yuvarlak çiz. Şimdi olduğun yerde koşar gibi adımlar at...” yönergesi ile çocukların ısınma hareketlerini yapmasını sağlamıştır.

Literatürde hareket etkinliklerinde yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemleri; komut, alıştırma, eşli çalışma, katılım, yönlendirilmiş buluş ve problem çözme olarak belirtilmiştir (Demirhan, 2012). Öğretmen adaylarının çoğunlukla düz anlatım ve gösterip yaptırma yöntemlerine yer verdiği görülmüştür.

Çocuk Merkezlilik. Çocukların hareket etkinliklerine aktif katılımını teşvik etmek amacıyla, öğretmenler farklı gereklilik durumları oluşturmalıdır. Bu tür gereklilik durumları oluşturulduğunda, çocuk merkezli etkinliklerin uygulanması mümkün hale gelir. Çeşitli gereklilik durumları oluşmadığında çocuklar motor davranışları yerine getirmeyebilirler (Topkaya, 2014). Çocuk merkezli ve öğretmen merkezli düzenlemelere Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14

Çocuk merkezli ve öğretmen merkezli düzenlemeler

Kategori	Kod	Öğretmen Adayı
Çocuk Merkezli Düzenlemeler	Çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda düzenlemelere yer verilmesi	ÖA10
	Çocukların kendilerini özgürce ifade edebilecekleri etkinliklere yer verilmesi	ÖA10
Öğretmen Merkezli Düzenlemeler	Öğretmen merkezli yönergeler yer verilmesi	ÖA1, ÖA4, ÖA7
	Değişime açık olmayan etkinliklere yer verilmesi	ÖA13, ÖA8

ÖA10, çocukların ilgi ve isteklerine göre düzenlemeler yaparak çocuk merkezli bir etkinlik sürdürmüştür. Örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“ÖA10: Hiç kedi gördünüz mü, bazen böyle yaparlar (kedi gibi esnerken)

Çocuk: Öğretmenim onlar tehlike anında böyle yapıyorlar biliyorum (tehlike anındaki kedi hareketi yapılır)

ÖA10: Öyleyse bir kez de tehlike anındaki kedi hareketi yapalım” konuşma metninde öğretmen adayının çocukların isteklerini dikkate aldığı görülmektedir. Çocukların ilgi ve isteklerine göre etkinliği düzenlemenin yanısıra ÖA10 etkinlik sürecinde çocukların kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ‘ben hareketi’ ne yer vermiştir. ‘Ben hareketi’ ile her çocuğun en sevdiği hareketi deneyimlemesi sağlanmıştır.

Çocuk merkezli olmayan düzenlemelerde ise öğretmenlerin öğretmen merkezli yönergeler verdikleri, çocukların isteklerine göre düzenleme yapmadıkları görülmüştür.

“Evet çocuklar şimdi serbest oyunu bırakıp parkur etkinliğimize başlıyoruz, herkes parkur için hazırlansın!” (ÖA1) yönergesi çocuklar tarafından dikkate alınmamıştır. Benzer ifadelerle sıklıkla yer verilmiştir. Benzer şekilde ÖA4 de öğretmen merkezli ifadelere yer vermiştir:

“ÖA4: Çocuklar bugün burada gördüğünüz parkur etkinliği yapacağız, önce hareket ediyoruz, koşup zıplıyoruz, sonra ise size getirdiğim ağaç resimlerini boyuyoruz. Ağaç resmini benden almanız için öncelikle parkuru tamamlamalısınız!

Çocuk 1: “Öğretmenim ben önce ağacı boyamak istiyorum. Bu ağaç benim anneannemin bahçesindeki ağaca benziyor, onu aynısı gibi boyamak istiyorum.

ÖA4: (sesini yükselterek) Hayır, öncelikle parkuru tamamlamanız gerekiyor. Sonra ağaçları boyarsınız.” diyerek çocukların fikrini dikkate almamıştır.

ÖA8 de etkinlik sürecini çocukların ilgi ve isteklerine göre değiştirmemiştir:

“Çocuk 1: Öğretmenim ben bu çalışmayı yapmak istemiyorum, hadi oyun oynayalım!

Çocuk 2: Evet öğretmenim, hadi dışarı çıkıp oynayalım!

ÖA8: *Ama ben bu etkinliği sizin için hazırladım, önce bunu yapıyoruz*” diyerek etkinlik sürecine yönelik herhangi bir düzenleme yapmamıştır. Bu bağlamda, uygulamaların çoğunlukla öğretmen merkezli yönergeler içerdiği ve değişime açık olmadığı bulunmuştur.

Etkinlik planları incelendiğinde planlarda etkinlik geçişlerine yönelik detay verilmediği görülmüştür. Etkinlik planları çoğunlukla öğretmen merkezli ifadeler içermektedir: “öğretmen çocuklardan parkuru tamamlamasını ister”, “müzik başladığında dans edebiliriz”, “çocuklar kayma hareketi yaparak geçerler”, “öğretmen çocuklardan sıra olmalarını ister”, “öğretmen oyunun kurallarını söyler”. Bu bağlamda, etkinlik planlarında süreci öğretmenin yöneteceğine ilişkin anlatımlara ve yönergelere sıklıkla rastlanıldığı görülmüştür.

Sınıf Yönetimi. Uygulama süreçlerinde sınıf yönetiminde bazı problem durumları gözlenmiştir. Tablo 15’te yaşanan problem durumları belirtilmiş ve devamında açıklamaları verilmiştir.

Tablo 15

Hareket Etkinliği Uygulaması Sürecinde Yaşanan Problem Durumları

Problem Durumu	Öğretmen Adayı
Yönergelerin anlaşılması	ÖA1, ÖA4, ÖA8, ÖA13
Dikkat çekememe	ÖA7, ÖA8, ÖA13
Problem durumu görülmedi	ÖA10, ÖA11

Sınıf yönetimine yönelik yaşanan problemler çoğunlukla yönergelerin anlaşılması ile ilişkilidir. Çocuklar öğretmenin ne demek istediğini anlayamadığında yönergeleri takip etmekte zorlanırlar ve dikkatleri dağınık olur. Uzun ve karmaşık cümleler kurmak çocuklar için anlaşılması güç durumlar yaratmaktadır (Ergin, 2014). Öğretmen adaylarının kullandığı uzun ve karmaşık söylemlere yer verilmiştir:

ÖA1 etkinliğe başlarken *“Evet çocuklar, şimdi sizin için hazırladığım hareket etkinliğine geçiyoruz. Şimdi sıra olalım. Elimde gördüğünüz kuklamın adı Pembelim. O bugün sizinle oynamak için geldi. Susayan çocuklar sularını içebilir.”* yönergesini vermiştir. Yönerge sonrasında çocuklar parkura yönelmemiş, sınıftaki oyuncaklarla ilgilenmişlerdir. Öğretmen adayı ise müdahale etmemiş ve sınıfta düzensiz bir ortam oluşmuştur.

“Çocuklar şimdi masaya geçiyoruz, herkes boya kalemlerini alsın. (Çocuklar boya kalemlerini aldıktan sonra) bugün parkur etkinliğimizi yapacağız. Şimdi kalemlerimizi bırakalım ve parkur için hazırlanalım. Parkuru bitiren çocuk ağaç resmini alabilir” (ÖA4) söylemi ile parkur etkinliğine başlamadan önce çocuklara boya kalemleri vermiş, parkuru tamamladıktan sonra da ağaç resmi vereceğini belirtmiştir. Çocuklar bir süre boyunca resim yapmak istemiş, ağaç resmini hemen istediklerini belirtmişlerdir. Bu noktada ÖA4 önce parkurun tamamlanması gerektiğini söylemiş olsa da çocuklar ne yapmaları gerektiğini anlayamamışlardır.

Öğretmen adaylarının çocukların dikkatlerini çekme konusunda zorlandıkları görülmüştür. ÖA8 etkinliğe başlarken ‘hadi çocuklar sıra olalım’ demiş fakat çocuklar bahçede serbest şekilde dolaşmaya devam etmiştir.

Çocukların dikkatini çekmekte zorlanan ÖA7 ise çocukların dağılmasına engel olamamıştır:

Çocuklardan bazıları: “Öğretmenim ben tekrar yapmak istiyorum”, “Öğretmenim ben de”, “Öğretmenim ne zaman koşabilirim?”

ÖA7: *“Çocuklar, arkadaşlarımız bizi izledi, biz de onları izlemeliyiz, (çocuklar koşarken) herkes sıra olsun!”* ifadesinden sonra çocuklar dağılmış ve bahçede serbest şekilde koşmaya başlamışlardır. Öğretmen adayının çocukların ilgisini çekmekte zorlandığı görülmektedir.

Garrett (2014)’e göre sınıf yönetimini sağlamak için düzenlenmesi gereken bileşenler bulunmaktadır. Fiziksel tasarımın düzenlenmesi, kuralların belirlenmesi, iletişim

becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilere yer vermek bu bileşenler arasındadır. Öğretmen adaylarının kullandığı sınıf yönetimi stratejilerine Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16

Sınıf yönetim stratejileri

	Sınıf Yönetim Stratejileri	Öğretmen Adayı
İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler	İnteraktif yönergelere yer verme	ÖA10, ÖA11
	Merak uyandırma	ÖA10
	Sesini farklı düzeylerde kullanma	ÖA10
	Etkinlik geçişlerinde şarkıya yer verme	ÖA7, ÖA11
	Etkinlik geçişlerinde oyuna yer verme	ÖA8
Kurallar belirleme	Kuralları hatırlatma	ÖA8, ÖA10

Öğretmen adaylarının uygulamalar sürecinde kullanmış oldukları sınıf yönetim stratejilerine ilişkin gözlem notlarına aşağıda yer verilmiştir.

“(Sınıfta sesler yükseldiğinde) *“Beni duyanlar bir ağzına dokunsun! Şimdi kulağına dokunsun! Tüm kulaklar bende mi?”* ÖA10 yönergesi ile dikkat çekmiştir.

“Çocuklar, bugün sizin için bir parkur hazırladım, dışarıda size bekliyor. Bakalım kimler parkur için hazır? Hazır olanlar elini kaldırsın! Hazır olanlar gözlerini kocaman açsın! Hazır olanlar ayaklarını hızlıca yere vursun! Evet sanırım herkes hazır.” ÖA11 yönergesi ile çocukların tepkisini görmüştür.

“(Kitabı arkasına saklayarak) Çocuklar, bugün sizin için bir kitap getirdim, hem de bu bildiğimiz kitaplardan değil! Bu kitap hareketli bir kitap. Sizce içinde ne olabilir? (Kitabın yarısını eliyle kapatarak) Tahmin edebilir misiniz? (Kitabın tamamını göstererek) bakın burada bir hayvan varmış.” ÖA10 yönergesi ile çocukların dikkatini çekmiştir. Ayrıca kitabı okurken sesler yükseldiğinde ses tonunu alçaltıp yükselterek dikkat çekmiştir.

“(parkur için sıra olurken) Bir sağa bastım, bir sola bastım, lokomotif yaptım, çufçufçuf! Bakın lokomotifim beni takip ediyor çufçufçuf,” ÖA11 yönergesi ile çocukların sıra olmasını sağlamıştır.

“Çocuklar, sizin için hazırladığım parkuru görüyor musunuz? Bu parkuru çok seveceğinizi düşünüyorum. Ama bu parkurun bir kuralı var. Bu parkura katılmak için öncelikle sıra olmanız gerekiyor. Şimdi size üstünde rakamlar olan bir kâğıt seçtireceğim. Bu kâğıtların üzerinde sayılar var. Kâğıdı seçerken gözlerimizi açmak yok. Ben rastgele vereceğim (Herkes birer kâğıt verir). Çocuklar şimdi bu kâğıttaki rakamlara göre sıra olabiliriz. 1 rakamı kimde? Sonra 2,3,4... Seçtiğiniz sayıya göre sıra olalım” ÖA8 yönergesi ile çocukların sıra olması desteklemiştir.

“O zaman şimdi kişisel alan kuralımızı hatırlayalım. Herkes kendine kişisel alan bulsun, kişisel alanımız neydi hatırlıyor musunuz? Şimdi kollarımızı bu şekilde açalım, iki yana döndüğümüzde arkadaşımızın eline dokunmayacak bir alan oluşturalım, bu alana kişisel alan diyoruz, etkinlik süresince bu alanımızdan çıkmıyoruz” ÖA10 yönergesini etkinliğin başında vermiş ve süreç boyunca kurala uymayanlara hatırlatmalar yapmıştır.

Temel Hareket Becerilerine Yönelik Bulgular. Temel hareket becerilerine yönelik bulgular; hareket becerileri, hareket aşamaları, temel hareket kavramları ve hareketin formuna ilişkin düzenlemeler kategorileri altında verilmiştir.

Hareket Becerileri. Öğretmen adaylarının uygulamalarında görülen temel hareket becerilerine Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17

Temel Hareket Becerileri

Temel Hareket Becerisi	Hareket Becerisi	Öğretmen Adayı
Yer Değiştirme Becerileri	Yönergeler doğrultusunda yürüme Sıçrama Sürünme Galop	ÖA1, ÖA4, ÖA8, ÖA10, ÖA11 ÖA1, ÖA4, ÖA7, ÖA8, ÖA4, ÖA8, ÖA11 ÖA10
Denge Becerileri	Denge tahtası üzerinde yürüme Esname hareketleri	ÖA10, ÖA11, ÖA4 ÖA10
Nesne Kontrol Becerileri	Top atma Topu iletme	ÖA1, ÖA11 ÖA13

Temel hareket becerilerinden çoğunlukla yer değiştirme hareketlerine yer verildiği görölmektedir. Uygulamalar sürecinde yönergeler doğrultusunda yürüme, sıçrama, sürünme ve sekme adımına yer verilmiştir. Uygulamalarda denge becerisine yönelik denge tahtası üzerinde yürüme ve esneme hareketlerine yer verilmiştir. Hareket etkinliği uygulamalarında top atma hareketine yer verildiği görölmektedir. Ayrıca bir etkinlik uygulamasında topun elden ele iletildiği bir harekete yer verilmiş, bu beceri topu iletme becerisi olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda uygulamalarda yer verilen hareketlerin, etkinlik planlarında seçilen kazanım ve göstergeler ile paralellik gösterdiği görölmektedir.

Hareket Etkinliği Aşamaları. Okul öncesi eğitim programına (2013) göre hareket etkinlikleri ısınma hareketleri ile başlamalıdır. Yapılan gözlemlerde buna ilişkin eksiklik gözlenmiştir. Isınma aşamasına yalnızca ÖA7 ve ÖA10 yer vermiştir.

“Biliyor musunuz çocuklar, geçen gün canım yataktan çıkar çıkmaz koşmak istedi, ben de fırladım koştum! Sonra birden belime bir ağrı girdi, ben de hemen doktora gittim. Doktor dedi ki, aniden hareket etmişsin, bu yüzden de belin sakatlanmış. Öğrendim ki hemen hareket etmememiz gerekiyormuş. Sonra doktor bana bu videoyu önerdi, hareket etmeden önce bu videoyu izleyip vücudumu ısıdırmam gerekiyormuş.” (ÖA10) diyerek ısınma hareketlerinin önemini vurgulamıştır.

Isınma aşamasının harekete sürükleyici etkinlikler ve işlevsel egzersizler olmak üzere iki farklı aşamada verilmesi önerilmiştir (Güven, 2005; Özer & Özer, 2012). Harekete sürükleyici etkinlikler farklı tempolarda yürüme, koşma gibi aktiviteleri içermektedir. İşlevsel egzersizler ise kasları güçlendirme ve esneklik kazandırmaya yönelik vücut parçalarının hareket ettirilmesini içeren aktivitelerdir. Isınma aşamasına yer veren adayların ifadeleri aşağıda belirtilmiştir.

“Önce kafanı öne arkaya ve yanlara çevir. Sonra omzunu yukarı aşağı tutup bırak. Daha sonra kollarını aç ve kocaman çemberler çiz. Daha sonra belinle yuvarlak çiz. şimdi olduğun yerde koşar gibi adımlar at. Vücudumuz ısındı değil mi?” (ÖA7)

ÖA10 ise 3 dakikalık bir ısınma şarkısı ile kolları çevirme, bacakları çekerek yürüme, zıplama, kolları iki yana açma-germe hareketi, bel çevirme, koşu adımı, sıçrama hareketlerine yer vererek ısınma aşamasını tamamlamıştır. Öğretmen adaylarının yalnızca işlevsel egzersizlere yer vererek ısınma aşamasını tamamladığı görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının ısınma süreçlerini geliştirmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim programına (2013) göre hareket etkinlikleri soğuma aşaması ile sonlandırılmalıdır. Adaylardan yalnızca ÖA10 soğuma aşamasına yer vermiştir. Bu bağlamda, çocukların bulundukları yerde iki üç dakika kadar oturmaları için süre vermiş ve kalp atışlarını dinlemelerini istemiştir.

Etkinlik planları incelendiğinde tüm etkinliklerin ısınma aşaması ile başladığı görülmüştür. Ayrıca, görüşmelerde de öğretmen adaylarından bazıları hareket etkinliklerinin ısınma ve soğuma aşaması içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşmelerde ısınma ve soğumanın öneminden bahsedilmesi ve tüm etkinlik planlarının ısınma aşaması ile başladığı göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının hareketin aşamalarına yer vermek istedikleri, ama uygulamalarda yer veremedikleri düşünülmüştür.

Temel Hareket Kavramları. Okul öncesi eğitim programında örnek gösterilen hareket etkinliklerinde alan, beden, efor farkındalığı sağlamaya yönelik düzenlemelere yer verilmiştir. Örnek etkinliklerden farklı olarak, çalışma kapsamında incelenen öğretmen adaylarının hareket etkinlik planlarında temel hareket kavramlarına yönelik düzenlemelere rastlanmamıştır. Gözlemler sonucunda ise yalnızca bir adayın kişisel alana dikkat çektiği fark edilmiştir.

“Herkes kendine kişisel alan bulsun, kişisel alanımız neydi hatırlıyor musunuz? şimdi kollarımızı bu şekilde açalım, iki yana döndüğümüzde arkadaşımızın eline dokunmayacak bir alan oluşturalım, bu alana kişisel alan diyoruz, etkinlik süresince bu alanımızdan çıkmıyoruz” (ÖA10) söylemi ile alan farkındalığına dikkat çektiği görülmüştür.

Hareketin Formuna İlişkin Geri Bildirimler. Uygulama süreçlerinde öğretmen adayı çocukların desteğe ihtiyacı olduğunda geri bildirim vermediyse tepkisiz, cesaretlendirici söylemlere yer verdiyse cesaretlendirici, harekete yönelik dönütler verdiyse destekleyici, harekete ilişkin olumsuz söylemlere yer verdiyse caydırıcı olarak tanımlanmıştır. Öğretmen adaylarının davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmen adaylarının geri bildirimlerine ilişkin bulgular

Öğretmen Davranışı	Öğretmen Adayı
Tepkisiz	ÖA1, ÖA7, ÖA13
Cesaretlendirici	ÖA8, ÖA10
Destekleyici	ÖA10, ÖA11
Uyarıcı	ÖA4

Öğretmen adaylarından üçünün hareket etkinliği uygulama sürecinde çocukların hareket becerisine yönelik tepkisiz kaldıkları görülmüştür. Parkur esnasında öğretmen adayları parkurdan uzakta konumlanmış, hareketlere ilişkin dönütler vermemiştir. ÖA1 etkinlik sürecinde otizmlili öğrencisi katılmak istemediğinde gölge öğretmenden destek almış ve çocuğun etkinliğe katılmasına ilişkin bir eylemde bulunmamıştır. Parkur sırasında çocuklar yönergelerle yürümek yerine serbest şekilde yürümüş, sepete topu atmak yerine sepetin yanına giderek içine koymuşlardır. ÖA1 buna ilişkin herhangi bir söylemde bulunmayıp tepkisiz kalmıştır. Benzer şekilde ÖA7 de tek ayak sıçrama yerine yürüme adımlarıyla ilerleyen çocuklara herhangi bir geri bildirim vermemiştir. ÖA13 ise etkinlik süreci boyunca müzik açma ve durdurma amacı ile bilgisayarın yanında konumlanmış, çocuklardan uzakta durmuştur. Oyuna katılmak istemeyen çocuklara yönelik sözel veya sözel olmayan bir eylemde bulunmamıştır.

ÖA8 ve ÖA10 ise uygulama sürecinde cesaretlendirici söylemlere yer vermiştir. ÖA8, parkur sürecinde her çocuğun ismini alkışlayarak ritmik şekilde söylemiştir. ÖA10 süreç boyunca ‘aferin’, ‘böyle devam et’, ‘bu hareketi tekrar yapabilirsin’ gibi söylemlere yer vermiştir.

ÖA10 ve ÖA11 çocukların hareketlerine ilişkin dönütler vererek onları desteklemişlerdir.

“(ayağını havada çevirmekte zorlanan çocuğa) Ayağını havada çevirmekte zorlanıyorsan öncelikle ellerini bu şekilde arkada bırakabilirsin, şimdi dengede olduğunu hissediyor musun?” (ÖA10)

“(sürünme hareketi esnasında) Dümdüz yatmıyoruz, bir timsah gibi bedenimizi kıvrarak bu şekilde ilerleyelim (hareketi modelleyerek), bacaklarını zeminde hareket ettirmeye çalışarak deneyebilirsin.” (ÖA10)

Benzer şekilde ÖA11 de denge tahtasında durmakta zorlanan çocuğa dönüt vermiştir:

“Kollarımızı bu şekilde iki yana açarak denge tahtasının üzerinden geçmeye çalışırsak dengede durmamız daha kolay olabilir. Şimdi dengede olduğunu hissediyor musun?” (ÖA11) belirtilen ifadelerden sonra çocukların hareketleri düzelttikleri görülmüştür.

Hareket etkinliği uygulama sürecinde bir öğretmen adayının çocuklara uyarı niteliğinde sözel ifadeler kullandığı görülmüştür:

“(denge tahtası üzerinde yürümekte zorlanan çocuğa) Çocuklar, bu bir denge tahtası. Harekete odaklanmazsanız düşersiniz. Herkes hareketine odaklansın!” (ÖA4) şeklinde yönerge vermiş fakat hareketin formuna yönelik dönüt vermemiştir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Hareket Etkinlikleri Kapsamında Öz Değerlendirmeleri

Görüşmelerde öğretmen adaylarından hareket etkinlikleri planlama ve uygulama süreçlerine yönelik kendi yeterliliklerine ilişkin bir öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Katılımcıların çoğunlukla kendini yetersiz hissettiği Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19*Öğretmen Adaylarının Öz Değerlendirmeleri*

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayı
Yetkinlik	Çocukları çok iyi tanıma	ÖA2
	Alınan eğitimler	ÖA4
Yetersizlik	Tecrübe eksikliği	ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA13, ÖA14, ÖA15
	Fiziksel imkânsızlık	ÖA1, ÖA10
	Bireysel özellikler	ÖA10, ÖA11
	Alan bilgi eksikliği	ÖA7

Öğretmen adaylarından hareket etkinlikleri planlama ve uygulamada yeterli bakımından öz değerlendirme yapmaları istendiğinde adayların çoğunun bu alana yönelik kendilerini yetkin hissetmediğine ilişkin görüşler bildirdikleri görülmektedir. Yetkin hisseden öğretmen adayları aldıkları eğitimin iyi olduğunu düşündükleri için yetkin hissettiğini, ya da çocukları çok iyi tanıdıkları için yetkin hissettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

“...Kendimi bu alanda yetkin hissediyorum, Gazi Üniversitesinden mezun olacak olmanın haklı gururunu yaşıyorum. Bir hareket becerisini çocuklara öğretebilirim. Kolayca hareket etkinliği planlayabilirim.” (ÖA4)

“...Hareket etkinliklerinde önceliğimiz çocukların kaba ve ince motor becerilerinin gelişimini sağlamak oluyor. Burada planlamanın iyi olmasına özen gösteriyorum, sınıfın ve çocukların durumunu göz önünde bulundurmamız gerekiyor. Bunları dikkate aldığımda iyi etkinlik yazdığımı söyleyebilirim. Burada çocukların eğlenmesi ve dikkat vermelerinin önemli olduğunu düşünüyorum, bunu yaparken birbirleriyle etkileşimde olmalarını sağlamaya çalışıyorum. Kurgu ya da hikayeleştirme sayesinde çocukların ilgisini

çekebildiğimi düşünüyorum. Tüm bunlara bakarak kendimi yetkin hissettiğimi söyleyebilirim.” (ÖA2)

Katılımcıların 12’si kendini bu alanda yetersiz hissettiğini ifade etmişlerdir. Bunların başlıca nedeni olarak, tecrübe eksikliği, fiziksel imkânsızlıklar, bireysel özellikler ve alan bilgi eksikliği olarak belirtilmiştir. Tecrübe yetersizliği ile ilgili yanıtlar sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar, zaman yönetiminden kaynaklı zorluklar ve çocukları tanımaya ve ihtiyaç belirlemeye yönelik zorluklarla ilişkilendirilmiştir. Katılımcıların yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

“...genel olarak sınıf yönetimi ve zaman yönetiminde zorlanıyorum, 20 çocukla aynı sınıfın içerisinde hem model olmak hem de geri bildirim vermek zor oluyor. Bu aşamada zaman yönetimi sıkıntıya giriyor, birine yardım ederken diğer çocuklar sıkılıyor. Bu sebeplerle bazı çekincelerim var.” (ÖA3)

“...teorik olarak yetkin hissetsem de uygulamada özellikle de uyarlama kısmında kendimi eksik hissediyorum. Özellikle uyarlamaya yönelik bir eğitim almak isterim.” (ÖA5)

“Kendimi çok yetkin görmüyorum çünkü bazen çocuklar çok sıkılabiliyorlar, böyle durumlarda ne yapmam gerektiğini bilmiyorum. Muhtemelen bunlar da yaptıkça gelişecek, onun dışında nereden destek alabilirim bunu bilmiyorum.” (ÖA6)

“Haftada bir gidip 20 kişilik sınıfı idare etmek çok zor oluyor, aynı zamanda plana sadık kalmamız gerekiyor ama çocuğun o anda farklı etkinliklere ihtiyacı olabilir ama staj kapsamında gittiğimiz için sınıfın öğretmeni plandaki etkinliği uygulamamızı bekliyor, bu biraz beni zorluyor. Kendimi dönem başına göre iyi hissediyorum ama kesinlikle daha çok tecrübeye ihtiyacım var. Planlama kısmı süreç içinde de çok değişebiliyor ama uygulama çocukları kontrol etmek, onların neye ihtiyacı olduğunu saptamak biraz daha tecrübe gerektiriyor.” (ÖA8)

Katılımcıların kendini yetersiz hissetmesinin ikinci sebebinin fiziksel imkânsızlıklardan kaynaklandığı görülmektedir. ÖA1 okul idaresinden kaynaklı fiziksel

zorluklar yaşadığını, ÖA10 ise okuldaki materyallerin yetersiz olduğunu ve bu yüzden yetersiz hissettiğini belirtmiştir. Katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

“...Okullar çok küçük olduğundan bahçeyi kullanmak zor oluyor, bazen okulun idaresi izin vermiyor. Bahçe ya da başka bir dış mekânda etkinlik yazmaya yönelik kendimi yetersiz hissediyorum.” (ÖA1)

“...Özellikle okullardaki materyallerin kısıtlı olması ve çocuk sayısının çok olması beni hareket etkinliklerine karşı korkutuyor ve kendimi yetersiz hissediyorum.” (ÖA10)

Katılımcıların kendini yetersiz hissetmesinin bir diğer sebebinin ise alan bilgi eksikliğinden kaynaklandığı belirtilmiştir. ÖA7 bu konuda görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Bazen ben de bazı hareketleri yapmakta zorlanıyorum, örneğin gallop hareket benim için de zorlu, o yüzden çalışıp gidiyorum, çocuklara daha iyi rol model olmak istiyorum. Ama ne kadar çalışsam da bu beceriyi yapamayan çocuklara nasıl anlatabilirim, öncelikle hangi becerilerin kazandırılması gerekli bunu bilmiyorum.” (ÖA7)

Katılımcıların yetersiz hissetmesinin bir diğer sebebinin de bireysel özellikler ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu konudaki görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

“...Hayatımda pek hareket olmadığı için kendimi özgüvensiz hissettiğim bir alan. Diğer etkinlik türlerine göre hareket etkinlikleri benim için daha zor.” (ÖA10)

“...Bu zorlayıcı bir durum oluyor, özellikle hareketin içinde olmadığımda kendimi çok dahil edemiyorum. Geçen sene aşırı kiloluydum ve bunun yarattığı özgüvensizlikle hareket etkinliği yapmak istemiyordum. Hala hareket etkinliğine karşı önyargım var, bunu kırmaya çalışıyorum ama öncelikle kendim hareketli bir hayatı benimsemeliyim.” (ÖA11)

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde görüşme ve gözlem bulgularına ilişkin yorumlara yer verilmiş, incelenen ulusal ve uluslararası çalışmalar literatür kapsamında tartışılarak sonuçlara yer verilmiştir.

Görüşme bulgularına dayalı yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Görüşme bulgularına göre öğretmen adayları hareket etkinliklerinin gelişim alanları üzerinde olumlu etkisi olduğuna inanmaktadır. Hareket etkinliklerinin en çok büyük kas gelişimini ve bazen küçük kas gelişimini olumlu yönde etkilediğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Motor gelişim büyük ve küçük kas gelişimi olarak kategorize edilse de hareket etkinlikleri çocukların temel hareket becerileri, beden farkındalığı motor yeterliliği ve fiziksel yeterliliği geliştirir (MEB, 2013). Adayların söylemlerinden yola çıkarak, hareket etkinlikleri büyük kas motor gelişimini desteklemek amacını taşıdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca çocukların ilkokula hazırlanmasında ve öz bakım becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlar. Buna ek olarak öğretmen adayları, hareket etkinliklerinin yalnızca motor gelişimi değil, diğer gelişim alanlarını da olumlu yönde etkilediği konusunda görüş bildirmişlerdir. Hareket etkinliklerinin öncelikle sosyal-duygusal gelişim alanını, daha sonra sırası ile bilişsel gelişim ve dil gelişim alanlarını da olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Alanyazındaki çalışmalarda da hareket etkinliklerinin çocuk gelişimi ve eğitiminde önemli bir rolü olduğu görülmektedir (Memiş & Yıldırım, 2006; Timurtaş, 2019). Williams vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada çocukların fiziksel beceri düzeyini arttırmak amacıyla bir beden eğitimi programı hazırlanıp uygulanmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre, programın çocukların motor gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini bulunmuştur. Omidire vd. (2018) okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptığı çalışmada yapılandırılmış hareket etkinliklerinin çocukların dil ve matematik ile ilişkili kavramları edinmesinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma sonuçları öğretmen adaylarının yanıtlarını doğrular niteliktedir. Ayrıca, öğretmenlerin hareket etkinliklerinin çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirdiğine inandığı ve bu etkinliklerin yaratıcılığı desteklediği ortaya

konmuştur (Çilli, 2021; Cheung, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı bir diğer çalışmada da hareket etkinliklerinin çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Çilli, 2021).

Görüşme ve gözlem ile elde edilen ortak veriler aşağıda yorumlanarak verilmiştir.

Öğretmen adayları, görüşmeler aracılığı ile hareket etkinliklerini planlarken ve uygularken dikkat ettikleri hususları ifade etmişlerdir. Verilere göre, öğretmen adayları planlamalar yaparken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik planlamalar yapmaya özen gösterdiklerini, yaş grubuna ve gelişime uygun planlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Uygulama sürecinde ise etkinliğin uygulanacağı fiziksel ortamın düzenlenmesi gerektiğini, gelişim özelliklerine göre uygulamaları düzenlemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir diğer çalışmada, öğretmenlerin oyun ve hareket etkinliği planlaması yaparken öncelikle uygulama alanının fiziksel özelliklerine göre düzenlemeler yaptıkları, sonra sırası ile gelişim özelliklerine ve ilgi ve ihtiyaçlara göre planlamalar yaptığı ortaya konulmuştur (Çilli, 2021). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının görüşmelerde belirttiği hususlar, diğer araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Gözlem verilerine göre ise, öğretmen adaylarının çoğunlukla fiziksel düzenleme yapmadıkları göze çarpmaktadır. Bazı öğretmen adayları sınıfta bulunan demirbaş eşyaları kaldırarak alan açmış ve dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırarak fiziksel düzenleme yapmış olsalar da azınlık oluşturdukları dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, görüşmelerde belirtilen dikkat unsurları, uygulamalar esnasında öğretmen adaylarının gözünden kaçmıştır. Araştırmacılar, hareket etkinliği uygulamasına başlamadan önce öğretmenlerin dikkat etmesi gereken unsurları belirtmişlerdir. Özer ve Özer (2016), hareket etkinliği öncesinde çocukların ince, pamuklu ve esnek yapıda kıyafet tercih etmeleri gerektiğini, fiziksel alanın çocukların rahat hareket etmelerine elverişli olacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre planın düzenlenmesi gerektiğini, uygulamaya başlamadan önce güvenlik önlemleri alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu kriterler doğrultusunda uygulamalar incelendiğinde, adayların birçok unsuru gözden kaçırdığı dikkat

çekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının hareket etkinliğine ilişkin dikkat ettikleri unsurları geliştirmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının hareket etkinliklerinde kullanılan materyallere ilişkin görüşleri ve uygulamalarda tercih ettikleri materyaller farklılık göstermektedir. Hareket etkinlik uygulamalarında yer verilen materyaller çoğunlukla parkur oluşturmak amacı ile kullanılmıştır, parkur görevleri dışında materyal kullanımına rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının hareket etkinliklerinin uygulanmasında, parkurdaki çizgilerin belirlenmesi amacı ile ve parkur görevlerinin çeşitlendirilmesinde rulo, sandalye, denge tahtası ve eşleştirme kartları i gibi nesneler kullandıkları görülmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların motor becerilerinin desteklenmesinde çocuklar için düzenlenmiş ortamlarda uygulamalar yapılması ve hareket etmeye teşvik edici materyaller sağlanması önemli bir rol oynamaktadır (Gerdes ve diğerleri, 2013). Çeşitli hareket becerilerin desteklenmesi için gerekli materyaller arasında balonlar, çemberler, minderler, farklı yükseklikteki platformlar, merdivenler, tırmanma basamakları, itme ve çekmeye uygun materyaller, bloklar, denge tahtaları ve açık uçlu materyaller gösterilebilir (Topkaya, 2014). Okul öncesi öğretim programının esneklik ilkesine göre öğretmenler farklı ortam ve materyallerden yararlanarak öğrenme süreçlerini zenginleştirebilirler. Fakat incelenen uygulamalarda kullanılan materyallerin kısıtlı olduğu ve öğrenme ortamını zenginleştirmede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Uygulamalardaki materyal seçimi kısıtlı olsa da öğretmen adayları görüşmeler esnasında daha farklı materyallerin kullanılmasına yönelik ifadeler yer vermişlerdir. Çoğunlukla sporla ilgili materyallerden; top, jimnastik çemberi, ip, koordinasyon çemberi, denge tahtası, paraşüt gibi materyallerden söz etmişlerdir. Görüşler ve gözlemler arasındaki bu farkın sınıflardaki materyal yetersizliği ya da materyal güvenliğinin sağlanmasındaki zorluklar olduğu düşünülmektedir. Gönen ve Saranlı (2014), Ankara ilindeki anaokullarındaki hareket alanlarının zeminlerinin hareket etmeye elverişli olmadığını ve materyallerin de birbirine benzer olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının çeşitli materyallere yer vermemesinin sebebi okullardaki materyal eksikliği ile ilişkili olabilir.

Öğretmen adayları hareket etkinlikleri sürecinde çoğunlukla 'gösterip yaptırma' yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak 'beyin fırtınası', 'soru cevap yöntemi' de yer verilen yöntem ve teknikler arasındadır. Uygulama sürecinde ise çoğunlukla düz anlatım yolunu seçmişlerdir. Buna ek olarak gösterip yaptırma yöntemini nadiren kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının hareket formunu çoğunlukla sözel olarak ifade ettikleri dikkat çekmektedir. Sınıfta yer alan her bir çocuğun farklı bireyler olduğundan yola çıkarak, her bir çocuğun ilgi ve ihtiyacının farklı olabileceği bilinen bir gerçektir. Her çocuğun ihtiyacının farklı olabileceği için, öğretmenlerin etkinliklerini farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirmesi gerekmektedir (Cohen & Waite-Stupiansky, 2017). Gallahue (1982), etkinlikler esnasında vücut parçalarının hareket ettirilerek isimlerinin söylenmesinin çocuğun bedenini daha iyi kullanmasına ve çocukların bedenlerini tanımasına yardımcı olacağını ifade etmiştir. Özer ve Özer (2016), öğretmenlerin sözel açıklamaların yanısıra gösterip yaptırma yöntemi ile çocukların daha çabuk öğreneceğini belirtmiştir. Belirtilen ifadeler doğrultusunda, sözel anlatım ve gösterip yaptırma yöntemlerinin farklı faydaları olduğu anlaşılmaktadır. Bahsedilen yöntemlerin yanısıra farklı yöntem ve tekniklerin de kullanımı ile tüm çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler uygulanabilir. Öte yandan, öğretmen adaylarının uygulamalarda çoğunlukla düz anlatım yolu ile ifade etmiş olmaları önemli bir eksikliktir. Komut, alıştırma, iş birliğine dayalı, kendini denetleme, katılım, yönlendirilmiş buluş ve problem çözme yöntemleri okul öncesinde hareket becerilerinin öğretiminde kullanılabilecek yöntemler arasındadır (Demirhan, 2012; MEB, 2006). Öğretmen adaylarının alan yazında belirtilen yöntem ve tekniklerin çoğuna yer vermediği görülmüştür. Hareket örüntülerinin niteliğini artırmak ve çocuklara farklı bakış açıları kazandırmak için kullanılan yöntem ve tekniklerinin çeşitliliğini artırmak önemlidir. Kazanımların daha üst bir seviyeye çıkartılması farklı yöntem ve tekniklere yer verilmesi ile sağlanabilir (Soytürk ve diğerleri, 2007).

Öğretmen adayları, görüşmelerde hareket etkinliği planlaması yaparken ısınma ve soğuma aşamalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir. MEB (2013) programına göre hareket

etkinlikleri ısınma aşaması ile başlamalı ve soğuma ile sonlandırılmalıdır. Isınma ve soğuma aşamaları organizmanın fonksiyonlarının düzenlenmesinde önemli rol almaktadır (Zorba, 2014). Araştırma kapsamında incelenen etkinlik planlarının tamamında ısınma ve soğuma aşamalarına yer verilmiş olsa da uygulamalar esnasında öğretmen adaylarının ısınma ve soğuma aşamalarına çoğunlukla yer vermedikleri görülmüştür. Pürtaş ve Duman (2017) ise okul öncesi öğretmenlerinin hareket etkinlik planlarında ısınma ve soğuma aşamalarına yer verilmediğini ortaya koymuştur. Görüşme ve gözlem verileri karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının ısınma ve soğumanın öneminin farkında olduğu, fakat çeşitli nedenlerden dolayı uygulamalarda yer veremedikleri düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının zaman yönetiminde problemler yaşaması ısınma ve soğuma aşamalarına yer verilememesinin temel sebebi olabilir.

Öğretmen adayları görüşmelerde parkur kullanılacaksa görevlerin çocukların gelişim düzeyine uygun bir dramatizasyon (kurgu) ile verilmesi gerektiğini ifade etmiş olsa da uygulamalarda dramatizasyon ya da hikâyeye çoğunlukla yer vermemiştir. Gelişime uygun uygulamaların ilkelerine göre öğretim yöntemlerinin gelişim çağına uygun olması gerekmektedir. Çocuğun süreç içerisinde aktif olması için gelişim düzeyine uygun düzenlemeler yapılmalıdır (Copple & Bredekamp, 2009). Harekete etkinlikleri uygulanırken dramatizasyon ya da hikayeleştirme yöntemleri ile çocukların aktif katılımının desteklenmesi önerilmiştir (Özer ve Özer, 2016). Uygulama süreçlerinde çocukların aktif katılımının sağlanamaması, uygun yöntem ve tekniklere yer verilmemesi ile ilişkilendirilmiştir.

Görüşmeler sırasında öğretmen adayları hareket etkinliklerini çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak planlayıp, yaş grubuna ve gelişime uygun olarak düzenlediklerini belirtmişlerdir. Planlamalarda kazanım ve göstergeleri yaş grubuna uygun seçtikleri fakat uygulama sürecinde hareket becerileri karmaşık bir sıra ile verildiği ve kazandırılmaya çalışılan hareket becerilerinin çocukların gelişim düzeyine göre basit düzeyde kaldığı görülmüştür. Temel hareket becerileri basitten karmaşığa doğru giden bir sıra ile oluşmaktadır. Örneğin, çocuklar ilk olarak emekleme, yürüme, koşma gibi temel becerileri

öğrenir, daha sonra yuvarlanma, tırmanma, sıçrama, sekme gibi becerileri öğrenirler. Basit hareket formlarının pekiştirilmesi ve yeni becerilerin üzerine eklenmesi ile kompleks hareket formları ortaya çıkar. Her bir becerinin bir diğeri ile birleşmesi sonucu yeni hareketler ortaya çıkar (Mengütay, 1999). Çocuklar çevrelerinde gördükleri hareketleri deneyimleyerek zamanla onların sabit forma geçmesini sağlar (Hürmeriç, 2010). Bu bağlamda, yeni hareket formlarının oluşması için çocukların çevrelerinde gördükleri hareket repertuarının geliştirilmesi önemlidir. Öğretmen adaylarının, çocukların gelişimine uygun düzeyde, farklı hareket becerilerine yer vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

MEB (2013) programında etkinliklerin çocuk açısından, öğretmen açısından ve program açısından değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmen adayları görüşmeler esnasında çocukları soru-cevap yöntemi ile değerlendirebileceklerini belirtmiş olsalar da çoğunlukla buna zaman kalmadığını ve bu konuda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşlere paralel olacak şekilde, öğretmen adaylarının etkinlik uygulama gözlemlerinde değerlendirme aşamasına yer vermedikleri görülmüştür. Sevimli-Çelik (2021) öğretmen adaylarının sınıfı kontrol etmekte zorlandıkları için etkinlikleri zamanında bitirmekte zorlandıklarını ve etkinlik sonunda değerlendirmeye yer vermediklerini belirtmiştir. Elden (2019) okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme uygulamalarına yönelik araştırmasında öğretmenlerin çocukların kazanımlara ulaşp ulaşmama durumuna göre bir sonraki etkinliği planladıklarını belirtmiştir. Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri (2017) belirtildiği üzere, öğretmenlerin çocukların gelişimini değerlendirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin, uyguladığı eğitim programlarında edindiği değerlendirme sonuçlarını analiz ederek yeni uygulamalara yansıtması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının değerlendirme aşamasına yer vermemesi çocukların kazanımlara ulaşp ulaşmadığı yönünde değerlendirme yapmadıkları ve etkinliklerini buna göre planladıklarını düşündürmektedir. Öğretmen adayları, uygulama süreçlerinde her hafta farklı bir etkinlik türüne yer vererek planlamalar yapmaktadır. Sınıf öğretmeni ya da akademisyenler öğretmen adaylarına hangi kazanım göstergelere yönelik etkinlik planı hazırlamaları gerektiğini söyleyebilmektedirler.

Öğretmen adaylarının hâlihazırda verilen kazanımlara uygun etkinli planları hazırlıyor olmaları, değerlendirme aşamasına önem vermemeleri ile ilişkilendirilebilir.

Hareket etkinliklerinin amacı çocuğun temel hareket becerilerini geliştirerek gelişim alanlarına katkı sağlamaktır (MEB, 2013). Görüşmelerde, öğretmen adayları temel hareket becerilerini çoğunlukla parkurlar aracılığı ile verdiklerini, genellikle yer değiştirme hareketlerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Yer verilebilecek hareket becerilerine ilişkin detaylı söylemlere rastlanmamıştır. Uygulamalarda yer verilen temel hareket becerilerinin çoğunlukla; yürüme, sıçrama, sürünme (yer değiştirme becerileri), denge tahtası üzerinde yürüme (denge becerileri) ve top atma (nesne kontrol becerileri) olduğu görülmüştür. Pürtaş ve Duman (2017) da okul öncesi öğretmenlerinin hareket etkinlik planlarını incelediği çalışmada yer verilen hareketlerde dengesiz bir dağılım olduğunu ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitim döneminde hareket etkinliklerinde bütün vücut hareketlerini içeren ve büyük kas gruplarını çalıştıran hareketlere yer verilmelidir (Özyürek ve diğerleri, 2015). Çocukların yaratıcılığını geliştirmeye yönelik, keşfetmelerini sağlayacak oyun, hareket ve dans etkinliklerine katılımı desteklenmelidir (Çağlak Sarı, 2011). Araştırma kapsamında incelenen uygulamalarda verilen temel hareket becerilerinin çoğunlukla yer değiştirme hareketleri ile ilişkili olduğu ve birçok temel hareket becerisine yer verilmediği görülmüştür. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde çocuklara gösterilen hareket formlarının çeşitlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Fiziksel etkinliklere önem veren öğretmenlerin sınıflarında hareket etkinliklerine daha çok yer verdiği bulunmuştur (Cashmore & Sandra, 2008; Huang ve diğerleri, 2009). Öğretmen adaylarının uygulamalarda farklı hareket formlarına yer vermeyişi, özel hayatlarında fiziksel aktiviteye gereken önemi vermemeleri ile ilişkili olabilir.

Gözlem verilerine dayalı bulgular yorumlanarak aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarından 6'sı hareket etkinlik uygulamalarını sınıf ortamında gerçekleştirmiş, yalnızca bir aday bahçede uygulama yapmıştır. Uygulama okullarının tamamında okul bahçesi bulunmaktadır, bir kısmında ise buna ek olarak spor faaliyetlerinin

gerçekleştirildiği spor sınıfı da bulunmaktadır. Buna rağmen yalnızca bir adayın okul bahçesini kullanmış olması dikkat çekicidir. Hareket eğitimi, açık hava ortamlarında gerçekleştirildiğinde, çocukların kısıtlanmadan hareket etmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuk gelişim uzmanları ve erken çocukluk eğitimcileri açık havada etkinlik yapmanın faydalı olduğunu belirtmektedir (Kale, 2020). Açık hava etkinlikleri, çocukların atlama, koşma, tırmanma, sallanma, inme-çıkma gibi temel oyun ve hareket ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlar (Clements, 2004). Bu ihtiyaçların karşılanması ve çocukların büyük kas gelişiminin desteklenmesi iç mekanlarda neredeyse imkansızdır (Tepebağ & Arnas, 2017). Açık havada zaman geçiren çocukların hayal gücü ve dikkat süreleri önemli ölçüde yukarı taşınmakta, ayrıca daha stressiz ve işbirliğine daha açık oldukları belirtilmektedir (Barbour, 1999; Wong, 1998; Zask ve diğerleri, 2001; Sugiyama ve diğerleri, 2013). Alanyazında belirtilen açık havada etkinliklerin önemine karşın, araştırma kapsamındaki hareket etkinlik uygulamalarının çoğu sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Sınıftaki araç-gereçler dikkate alındığında, çocuklara yeterli hareket alanı sağlanamadığı gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının açık havada hareket etkinliği uygulamaktan kaçındığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun iç mekânda uygulamalar yaptığı (Soydan, 2019), öğretmen adaylarının dış mekâna yönelik uygulamalar planlamadığı (Öztürk vd., 2022) ve dış mekânda uygulama yapmama nedenleri arasında kaza riskleri, hastalanmaları ve diğer tehlike durumları olduğu gösterilmiştir (Ünver & Erdamar, 2015). Ayrıca, geniş alanda güvenlik önlemleri almanın zorluğu, çocukların kıyafet değişimine yardımcı personel eksikliği ya da bahçe zeminin uygun materyalle kaplı olmayışı da nedenler arasında olabilir. Sınıftaki araç-gereçler dikkate alındığında, çocuklara yeterli hareket alanı sağlanamadığı gözlenmiştir. Gönen ve Saranlı (2014) yürüttükleri araştırmada Ankara ilindeki özellikle devlete bağlı anaokullarında çocukların ihtiyaçlarına yönelik hareket alanlarının bulunmadığını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları bu bağlamda alan yazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Buna ek olarak okul öncesi öğretmenlerinin de hareket etkinliklerini büyük çoğunlukla sınıf ortamında uygulamaya yönelik planlamalar yaptığını ortaya konulmuştur (Pürtaş ve Duman, 2017). Bu bağlamda,

öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin hareket etkinliklerini uygulama alanına yönelik tercihlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmen adayları hareket etkinlik uygulamalarını çoğunlukla büyük grup hareket etkinliği olarak uygulamış olsalar da matematik, oyun, dil ve okuma yazmaya hazırlık etkinlik türleri ile bütünleştirdikleri de görülmüştür. MEB (2013) programına göre bütünleştirilmiş etkinlik, birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle planlanması ile ortaya çıkar. Öztürk Yılmaztekin ve Tantekin Erden (2016) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının bütünleştirilmiş etkinliklere önem verdiği ortaya konulmuştur. Çocukların kavram ve becerileri edinmesinde bütünleştirilmiş etkinliklerin yardımcı olduğu vurgulanmıştır. Çilli (2021) öğretmenlerin hareket ve oyun etkinliklerini en fazla müzik ve matematik ile bütünleştirdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada ise etkinlik planlarının tamamının bütünleşik yazmış olsalar da uygulamalar sürecinde bütünleşik etkinliklere çoğunlukla yer vermemişlerdir.

Gözlem bulgularına göre okul öncesi öğretmen adayları hareket etkinliklerini çoğunlukla parkur kurarak süreci yönetmişlerdir. MEB (2013) programında hareket etkinliklerini uygularken parkur etkinliklerinin kullanılması önerilmiştir. Sınıflarda bulunan çocuk sayısı 10-21 arasında değişkenlik gösterse de uygulamaların tamamında yalnızca bir parkurun kurulması dikkat çekici bir bulgudur. Duman (2015) hazırlanacak parkur sayısının öğrenci sayısına göre değişiklik göstermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının parkuru hazırlarken çocuk sayısını göz önünde bulundurmadığı düşünülmektedir. Yalnızca bir parkur kullanılması çocukların uzun süre sıra beklemesine neden olmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının uygulamaları sürecinde ise herhangi bir görsele ya da ipucuna yer vermedikleri görülmüştür. Öğretmenler, parkur etkinliklerinde göreve yönelik ipuçları ya da görseller koyarak çocuk tarafından komuta ihtiyaç duyulmaksızın görevlerin anlaşılmasını sağlayabilirler (Duman, 2015). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının çoğunlukla parkura yer verdiği ancak parkur özelliklerinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Benzer şekilde Pürtaş ve Duman (2017) da okul

öncesi öğretmenlerinin kullandıkları parkurların niteliğinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Etkinlik planları incelendiğinde etkinliklerin öğretmen merkezli olduğu görülmüştür. Aynı şekilde uygulama sürecinde de öğretmen adaylarının çocuklara yönergeler verdikleri ve bu yönergelerin çocuklar tarafından anlaşılmadığı ya da dinlenilmediği görülmüştür. Gömleksiz ve Kay (2019) da öğretmen adaylarının çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda planlamalar yapmakta zorlandıklarını ortaya koymuş, çocuk merkezlilikten uzak planlamalar yaptıkları belirtilmiştir. Gelişime uygun uygulamaların ilkelerine göre çocuk öğrenme sürecinde aktif olmalıdır (Copple & Bredekamp, 2009). Çocukların sınıf içerisinde aktif katılımı, akranları, öğretmenleri ve sınıf materyalleri ile karşılıklı etkileşimleri çocukların gelişimlerinde önemli faktörler arasındadır (Hegde, vd., 2014). Öğretmen merkezli uygulamaların çocukların etkinliklere katılım isteğini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Benzer şekilde Sevimli-Çelik (2021) de okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinlikleri esnasında çocuk merkezlilikten uzak etkinlikler uyguladıklarını belirtmiş, çocukların becerileri keşfetmesine ve deneyimlemesine izin verecek uygulamaların kısıtlı olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın alanyazın ile benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Aynı zamanda uygulamalarda öğretmen adaylarının ok fazla yönergeye yer verdiğinde çocukların yönergeleri anlamadığı ya da dinlemediği, bu nedenle de aktif katılım sağlamadığı görülmüştür. Uygulamalarda yaşanan sınıf yönetim problemlerinin çoğunlukla aktif katılım sağlanmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Sevimli-Çelik (2021) de öğretmen adaylarının hareket etkinliği uygulama sürecinde sınıfı kontrol etmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Çilli (2021) öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde sorun yaşamasının adayların tecrübe eksikliği ile ilişkilendirilmiştir.

Yürütülen bu çalışmada öğretmen adayları uygulama süreçlerinde sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşamışlardır. Herhangi bir sınıf yönetim problemi yaşamayan adaylar ise azınlıktadır. Herhangi bir sorun yaşamayan öğretmen adayları yönergelerini şarkı ile vermiş ve etkinlik geçişlerinde oyunlara yer vererek çocukların dikkatini çekmişlerdir. Ayrıca

çocukların dikkati dağıldığında ses tonunu değiştirerek ya da farklı merak uyandırma teknikleri kullanarak çocukların katılımını desteklemişlerdir. Bu bağlamda sınıf yönetiminde yaşanan problemlerin tecrübe ile ilişkili olabileceği düşünülmüş olsa da farklı teknikler kullanarak problem durumlarının ortadan kaldırılabilmesi görülmüştür.

Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde bazen sınıf öğretmeni tarafından desteklendiği görülmüştür. Herhangi bir problem durumu yaşandığında sınıf öğretmenleri sürece kendi istekleri ile dahil olmuşlardır. Problem durumlarının çoğunlukla sınıf yönetimine ilişkin sorunlardan kaynaklandığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının yönergesi anlaşılmadığında ya da öğretmen adayı çocukların dikkatini çekemediğinde sınıf öğretmenleri müdahalede bulunmuştur. Sınıf öğretmenine ek olarak, sınıfta bulunan diğer uygulama öğrencisinin de öğretmen adayını desteklediği görülmüştür. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin sınıfın sorumluluğunu öğretmen adaylarına tamamen vermedikleri düşünülmektedir. Korthagen vd. (2006) öğretmenlik eğitimi süresince öğretmen adaylarının sınıf öğretmenin gözetimi altında sınıfın tüm sorumluluğunun alması gerektiğini savunmuş, aksi takdirde deneyimlerin etkisinin azalacağını belirtmiştir.

MEB (2013) okul öncesi eğitim programında hareket etkinliğine ilişkin beden farkındalığını, alan farkındalığını, kuvvet, hız, çabukluk, esneklik, dayanıklılık ve koordinasyonu geliştirici etkinliklere yer verilmesinin önemi belirtilmiştir. Uygulama sürecinde bunlara yönelik düzenlemelere yer verilmediği gözlemlenmiştir. Yalnızca bir öğretmen adayının alan farkındalığına yönelik düzenlemeleri dikkat çekmektedir. Sevimli-Çelik (2021) de okul öncesi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada adayların hareket etkinlik sürecinde vücut parçalarına ya da vücut hareketlerine yönelik terminolojiyi kullanmadıklarını ve bu yüzden önemli noktaları kaçırdıklarını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının çocukların hareketlerine ilişkin de geri bildirim vermedikleri gözlenmiştir. Vygotsky, çocukların kendisinden bilgi ve beceri olarak daha üstün kişilerle etkileşime girerek davranış ve düşünce modelleri oluşturduğunu vurgulamıştır (Chin, 2014). Vygotsky bakış açısına göre çocuklar, yetişkinler tarafından verilen uygun destek ile daha

üst düzeye ulaşabileceklerdir (Charlesworth, 1992). Bu durum, öğretmenin öğrenme sürecindeki rolüne önemli bir bakış açısı katmıştır (Lee, 2003). Çocuk, bugün yardım ile yaptığı bir şeyi bir sonraki denemesinde tek başına yapabilecektir (Vygotsky, 1978). Öğretmen adaylarının çocukların hareket formları üzerinde dönüt vermemesi, onları yetişkin desteğinden mahrum bırakmaktadır. Destekleme kavramı, Vygotsky tarafından ortaya atılan bir diğer kavramdır. Bu kavrama göre, öğretmenler çocukların stratejik düşünmelerini ve bağımsızlıklarını kazanmaları için sorumluluk almalarını desteklemelidir (Berk & Winsler, 1995). Destekleme, etkili öğretimin en önemli bileşeni olarak görülmektedir (Walsh vd., 2010). Bu kavramlar ışığında öğretmen adaylarının çocukları desteklememesi ve gelişime uygun geri dönütler vermemesi uygulamaların geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, uygulamaların gelişime uygun olmadığı düşünülmüştür.

Öğretmen adayları hareket etkinliklerinin çocukların gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu savunmuşlardır. Fakat kendilerini hareket etkinliği uygulama konusunda çoğunlukla yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Görüşmeler sürecinde, tecrübe eksikliği ve okullardaki fiziksel imkanların yeterli olmayışının başta gelen sebeplerden olduğunu ifade etmişlerdir. Gözlemler esnasında da öğretmen adaylarının en çok sınıf yönetiminde sorun yaşadıkları fark edilmiş ve sebebinin tecrübe eksikliği ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan benzer bir çalışmada da öğretmenlerin hareket eğitimi altyapılarının zayıf ve yetersiz olmasından ötürü kendilerini yetersiz hissettikleri ortaya konmuştur (Çilli, 2021). Erol ve Taşdere (2022) ise okul öncesi öğretmen adaylarının hareket eğitimine yönelik herhangi bir yetersizlik hissetmedikleri belirtilmiş, bunun olası sebepleri arasında etkinlikleri oyun ve hareket temeline dayandırmalarına yönelik bir eğitim almış olmalarını göstermiştir. Johnson vd. (2016), öğretmen adaylarının yeterliliğinin 12 haftalık hareket eğitime ilişkin aldıkları eğitim sonrasında arttığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları alan bilgisinin öğretmen adaylarının yeterlilik düzeyini artırdığını göstermektedir. Bu araştırmada ise yalnızca bir öğretmen adayının aldığı eğitimden ötürü kendini bu alanda yeterli hissettiğini belirtmiştir. Diğer öğretmen adayları ise almış oldukları

eğitimin içeriğinden bağımsız olarak, tecrübe eksikliğinin büyük bir engel olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının deneyimlerini artırmak için daha fazla uygulamaya ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Benzer şekilde Bartan (2019) da öğretmen adaylarının lisans programı hakkındaki görüşlerine yer verdiği çalışmada adayların daha fazla uygulama dersine ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Öğretim üyeleri de programı değerlendirdiği bir çalışmada uygulamaların yetersizliğine vurgu yapmıştır (Tekmen, 2012). Belirtilen sonuçlar araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Buna ek olarak okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmada mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin hareket etkinliklerinde hareketin kendi eğitim çalışmalarına entegrasyonu konusunda kendilerini daha yetkin hissettikleri ortaya konulmuştur (Blanusa Troselj, 2021). Çalışmanın sonuçları öğretmen deneyimi ve yetkinlik arasında tutarlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Sonuçlar

- Öğretmen adayları, hareket etkinliklerinin gelişim alanları üzerinde önemli etkisi olduğunu düşünmektedir. Motor gelişim, sosyal-duygusal gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişim alanları olumlu etkilenmektedir, ayrıca öz bakım becerileri de olumlu etkilenmektedir.
- Öğretmen adayları hareket etkinliklerini çoğunlukla sınıf ortamında uygulamıştır. Sınıf ortamı ile çocuklara yeterli alan sağlanamamıştır.
- Öğretmen adayları, hareket etkinlik planlamalarını bütünlük olarak planlamış olsalar da uygulamalar da çoğunlukla büyük grup etkinliği olarak yürütmüşlerdir.
- Öğretmen adayları, hareket etkinliklerinde büyük çoğunlukla parkur kullanmışlardır. Kullanılan tüm parkur modelleri düz modeldedir. Kullanılan parkurlar görev sayısı, ipucuna yer verme, çocuk sayısına göre düzenlenen parkur sayısı, çeşitli materyallerle desteklenme gibi kriterler doğrultusunda değerlendirildiğinde yetersiz bulunmuştur.

- Öğretmen adayları, hareket etkinliklerini uygulamadan önce çeşitli fiziksel önlemler aldıklarını belirtmiş olsalar da uygulamalarda çoğunlukla buna yönelik önlem aldıkları görülmemiştir.
- Öğretmen adayları görüşmeler sürecinde çeşitli materyaller kullandıklarını belirtse de uygulamalar sürecinde kullanılan materyal repertuarının sınırlı olduğu görülmüştür.
- Öğretmen adayları uygulamalar sürecinde çoğunlukla düz anlatım yöntemini kullanmışlardır. Görüşmelerde gösterip yaptırma yöntemini kullandıklarını belirtmiş olsalar da uygulamalarda buna yer verilmemiştir.
- Etkinlik planlarında ve uygulama süreçlerinde çok fazla öğretmen merkezli yönergeye yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda, yürütülen etkinliklerin çocuk merkezlilikten uzak olduğu düşünülmektedir.
- Öğretmen adaylarının verdiği yönergeler çoğunlukla çocuklar tarafından anlaşılmamış ya da çocuklar tarafından dinlenilmemiştir. Bu durum çeşitli sınıf yönetim problemlerine yol açmıştır.
- Öğretmen adayları, çocukların aktif katılımını desteklemede ve onları güdülemekte zorlanmışlardır.
- Öğretmen adaylarının, uygulama sürecinde sınıfın öğretmeni tarafından desteklendiği görülmüştür.
- Öğretmen adayları, etkinlik planlarında çoğunlukla birbirleri ile benzer ve çocukların gelişim düzeylerine göre basit hareket becerilerine yer vermişlerdir.
- Görüşmeler esnasında ısınma ve soğuma aşamasının hareket etkinlikleri için önemini belirten öğretmen adayları, uygulamalar sürecinde ısınma ve soğuma aşamasına çoğunlukla yer vermemiştir.

- Öğretmen adayları, uygulamalar sürecinde hareket kavramlarına çoğunlukla yer vermemişlerdir. Yalnızca bir adayın alan farkındalığına ilişkin düzenleme yaptığı görülmüştür.
- Öğretmen adayları etkinlik uygularken çocukların hareket formuna ilişkin dönütlere çoğunlukla yer vermemişlerdir. Çocuğun hareket formunu düzeltmeye ya da iyileştirmeye ilişkin çok az dönüt olduğu dikkat çekmiştir.
- Öğretmen adaylarının gelişime uygun düzenlemeler yapmakta zorlandıkları görülmüştür.
- Öğretmen adayları değerlendirme sürecinde soru-cevap yöntemini kullandıklarını belirtmiş olsalar da uygulamalarda değerlendirme uygulamasına rastlanmamıştır.
- Öğretmen adayları hareket etkinliklerinin çocukların gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu savunmuş olsalar da kendilerini hareket etkinliği uygulama konusunda çoğunlukla yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir.

Bölüm 5

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine ilişkin görüş ve uygulamalarına dair sonuçlardan yola çıkarak önerilere yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler

- Öğretmen adayları uygulamalarda farklı yöntem ve teknikler kullanarak etkinlik planlarını çeşitlendirebilirler.
- Öğretmen adayları materyal geliştirme konusunda destek alabilirler.

Politika Yapıcılar ve MEB için Öneriler

- Uygulama sürecinde yaşanan zorluklar göz önünde bulundurularak öğretmenlik eğitimi lisans programlarında temel hareket becerilerine yönelik uygulama girişimleri artırılabilir.
- Lisans programında seçmeli olarak yer alan 'Çocukta Hareket Gelişimi ve Eğitimi' dersi zorunlu hale getirilip program gereklilikleri detaylı belirtilebilir.
- Öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine ilişkin alan bilgi eksikliği göz önünde bulundurularak öğretmenlere hizmet içi eğitimler eklenebilir.
- Okul öncesi öğretmenleri için büyük kas motor gelişimine yönelik temel hareket becerilerini ve temel hareket kavramlarını içeren hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Araştırmacılar için Öneriler

- Okul öncesi öğretmen adaylarının hareket etkinliklerine ilişkin görüşlerini ve uygulamalarını belirlemek için Ankara dışındaki diğer şehirlerde olan öğretmen adaylarının da dahil edildiği örneklemeler seçilerek araştırma kapsamı geliştirilmelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin de hareket etkinlik uygulamaları ve görüşleri incelenebilir.

- Çocukta Hareket Gelişimi ve Eğitimi dersi almayan ve alan öğretmen adaylarının beceri düzeylerini kıyaslamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Lisans programında seçmeli olarak yer alan 'Çocukta Hareket Gelişimi ve Eğitimi' dersinin öğretmen adaylarının yetkinlikleri üzerindeki etkisinin görülmesi adına dersi almadan önce ve dersi aldıktan sonra öğretmen adaylarının görüşleri ve uygulamaları karşılaştırılabilir.



Kaynaklar

- Adolph, K. E., Vereijken, B., & Denny, M. A. (1998). Learning to crawl. *Child development*, 69(5), 1299-1312.
- Akgül, E., Ezmeci, F., & Akman, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının" öğretmenlik uygulaması" sürecinde yaşadıkları zorlukların incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 167-184.
- Akin, S. (2015). *Okul öncesi 60-72 aylık çocukların temel motor beceri gelişiminde eğitsel oyunların etkisi*. [Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Ali, A., McLachlan, C., Mugridge, O., McLaughlin, T., Conlon, C., & Clarke, L. (2021). The effect of a 10-week physical activity programme on fundamental movement skills in 3–4-year-old children within early childhood education centres. *Children*, 8(6), 440.
- Altınkök, M. (2006) *Temel Motor Hareketlerin Geliştirilmesini İçeren Özel Beden Eğitimi Program Tasarısının 5-6 Yaş Çocukların Temel Motor Hareketlerin Gelişimine Etkisinin Araştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Altınkök, M., Vazgeçer, E., Ölçücü, B. (2013). Temel Motor Hareketlerin Geliştirilmesini İçeren Beden Eğitimi Program Tasarısının 5–6 Yaş Çocukların Temel Motor Hareketlerinin Gelişimine Etkisinin Araştırılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013 (1), 74-87.
- Arı, M. (2005). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi, gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. 1. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Kök Yayıncılık.
- Ayaydın, A. (2010). Okul öncesi dönemde görsel sanatlar eğitiminin bireye kazandırdığı değerler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 187-200.

- Bal, A. (2005). State of the playgrounds in green space system of Zonguldak city examined from the point of view landscape architecture principle.
- Balboa-Castillo, T., León-Muñoz, L. M., Graciani, A., Rodríguez-Artalejo, F., & Guallar-Castillón, P. (2011). Longitudinal association of physical activity and sedentary behavior during leisure time with health-related quality of life in community-dwelling older adults. *Health and quality of life outcomes*, 9(1), 1-10.
- Baltacı, G. (2008). Çocuk ve spor. T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Beslenme ve Fiziksel Aktiviteler Daire Başkanlığı, Yayın No: 730.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. [Miles-Huberman Model in Qualitative Data Analysis]. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bamitale, T.D. (2003). *Child Development and Motor Learning Through Physical Activities*. [Doctoral Dissertation, University of Ibadan].
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. New York: Free Press.
- Barbour, Ann C. (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence.
- Barnett, W. S. (2003). Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications. *NIEER Preschool Policy Matters, Issue 2*.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Retrieved from <http://epicpolicy.org/publication/preschool-education>.
- Barnett, W. S., & Frede, E. (2010). The promise of preschool: Why we need early education for all. *American Educator*, 34(1), 21.

- Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programı hakkında görüş ve önerileri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 24-36.
- Bellows, L., Davies, P., Courtney, J., Gavin, W., Johnson, S., & Boles, R. (2017). Motor skill development in low-income, at-risk preschoolers: A community-based longitudinal intervention study. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(11), 997-1002.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American psychologist*, 35(4), 320.
- Bernstein, L. A. (1967). The concept of materiality. *The Accounting Review*, 42(1), 86-95.
- Berk, L. (2015). *Child development(9th Ed.)*. Pearson Higher Education AU.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Öğretmen yetiştirme açısından Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi: üzerinde bir araştırma*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Bize, R., Johnson, J. A., & Plotnikoff, R. C. (2007). Physical activity level and health-related quality of life in the general adult population: a systematic review. *Preventive medicine*, 45(6), 401-415.
- Blair, S. N. (1989). Exercise and fitness in childhood: implications for lifetime of health. *Perspectives in exercise science and sports medicine*, 401-430.
- Blanuša Trošelj, D., Žigulić, K., & Petrić, V. (2022). Movement and integrated learning: Preschool teachers' competence. *Economic research – Ekonomska istraživanja*, 35(1), 3778-3787.
- Boivin, A., Pineau, I., Barrette, B., Filali, M., Vallieres, N., Rivest, S., & Lacroix, S. (2007). Toll-like receptor signaling is critical for Wallerian degeneration and functional

recovery after peripheral nerve injury. *Journal of Neuroscience*, 27(46), 12565-12576.

Boz, M. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan temel hareket eğitim programının hareket becerilerinin gelişimine etkisi. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].

Boz, M. (2014). Motor Gelişim, Okul Öncesi Dönemde Beden Eğitimi. G. Duman (Ed.). *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim-6*. Hedef Yayıncılık, Ankara.

Bredenkamp, S. (2015). Çocuklara iletişimi öğretme: dil, okuryazarlık ve sanat. *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*, 374-409.

Brian, A., Bardid, F., Barnett, L. M., Deconinck, F. J. A., Lenoir, M., ve Goodway, J. D. (2018). Actual and Perceived Motor Competence Levels of Belgian and United States Preschool Children. *Journal of Motor Learning and Development*, 6(2), 320–336.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. [Electronic version]. *Developmental Psychology*. 22 (6), 723-742.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development*. In R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Volume 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 793-828). New Jersey: John Wiley and Sons.

Brownlee, J., & Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years: An International Journal Of Research And Development*, 26(1), 17-29.

Bryant, E.S.; Duncan, M.J.; Birch, S.L. (2014). Fundamental movement skills and weight status in British primary school children. *Eur. J. Sport Sci.*, 14, 730–736.

Bulut, S. (2013). Sağlıkta sosyal bir belirleyici; fiziksel aktivite. *Turkish Bulletin of Hygiene & Experimental Biology/Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji*, 70(4).

- Burchinal, M., Howes, C., & Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 87-105.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*(5. Baskı). Pegem Akademi.
- Canlı U, Taşkın C, Kurt C. (2021). Çoklu beceri hareket eğitimi programı: Okul öncesi çocuklarda vücut kompozisyonu ve motor performans değişimleri. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 156-167.
- Campbell, P. H., & Milbourne, S. A. (2005). Improving the quality of infant—toddler care through professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 3-14.
- Cashmore, A. W., & Jones, S. C. (2008). Growing up active: a study into physical activity in long day care centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(2), 179-191.
- Chandler, M. C., Gerde, H. K., Bowles, R. P., McRody, K. Z., Pontifex, M. B., & Bingham, G. E. (2021). Self-regulation moderates the relationship between fine motor skills and writing in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 239-250.
- Charlesworth, W. R. (1992). Darwin and developmental psychology: Past and present. *Developmental Psychology*, 28, 5-16.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London, UK: SAGE Publications.
- Cheung, R. H. P. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 180(3), 377-385.
- Chien, C., Cheung, P. & Chen, C. (2019). The relationship between sleep duration and participation in home, school, and community activities among school-aged children. *Frontiers in Neuroscience*, 13, 1-8.
- Chin, M. C. (2014). *An exploration of how the beliefs and self-perceptions of early childhood*

teachers influence their classroom practice. University of Sheffield: Unpublished doctoral dissertation.

- Clark, J. E. (1994) Motor Development. In V. S. Ramachandran (Ed). *Encyclopedia Of Human Behavior*. Vol. 3: 245-255, San Diego: Academic Pres
- Clements, R. (2004), An Investigation of the Status of Outdoor Play, *Contemporary Issues in Early Childhood*,5(2).
- Cohen, L. E., & Waite-Stupiansky, S. (2017). *Theories of early childhood education: Developmental, behaviorist, and critical*. New York: Routledge.
- Colberg, S. R., Sigal, R. J., Yardley, J. E., Riddell, M. C., Dunstan, D. W., Dempsey, P. ve Tate, D. F. (2016). Physical Activity/Exercise and Diabetes: A Position Statement of The American Diabetes Association. *Diabetes Care*, 39(11), 2065-2079.
- 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.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- Craig, A. (2012). Early childhood education has widespread and long lasting benefits.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Anı.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Cropley, A. J. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. Zinatne.
- Çağlak, S. (2005). Okul öncesi dönemde hareket gelişimi ve eğitimi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 1, 239-244.
- Çağlak Sarı, S. (2011). Okul öncesi çocuk ve hareket eğitimi. M. Ormanlıoğlu Uluğ ve G. Karadeniz (Ed.), *Okul Öncesi Çocuk ve Hareket Eğitimi*, Nobel Yayınları.
- Çaltık, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Anaokulu ve Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Uygulanan Eğitim Programına ve Programın Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Çilli, E. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin hareket eğitimi ve oyuna yönelik görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Çoknaz, H. (2020). *Psiko-motor Gelişim Doğum Öncesinden Ölüme Kadar*. Gazi Kitapevi.
- Dağlıoğlu, H. E. and Suveren, S. (2013). The role of teacher and family opinions in identifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children's actual performance. *Educational Science: Theory and Practice*, 13(1), 431-453.
- Davaslıgil, Z. Ü. T. (1997). Ekolojik yaklaşımın psikoloji ve eğitime uygulanması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 21(103), s. 66-79.
- Demirhan, G. (2012). Spor pedagojisi. H. Ertan (Ed.), *Spor Bilimlerine Giriş*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, (2509).
- Dennis, W. (1960). Causes of retardation among institutional children: Iran. *Journal of Genetic Psychology*, 96: 47-59.

- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for field workers*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Duman, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde beden eğitimi ve oyun*. Eğiten Kitap Yayınları.
- Eichstaedt, C. B., & Lavay, B. W. (1992). Physical activity for individuals with mental retardation: Infancy through adulthood.
- Elden, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları* [Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi].
- Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., De Mello, M. C., Gertler, P. J., Kapiriri, L., & Young, M. E. (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, 369(9557), 229-242.
- Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim*. Anı Yayıncılık.
- Erol, D. & Taşdere, A. (2022). Okulöncesi Öğretmenlerinin Hareket Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6. Akademik Spor Araştırmaları Kongresi Özel Sayısı, 414-428.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2016). *How to design and evaluate research in education*. Singapore: McGraw-Hill Education.
- Gabbard C. P. (2014). *Lifelong motor development* (6th Ed). USA: Pearson.
- Gagen, M. L. and Getchell, N., (2006) Using "Constraints" To Design Developmentally Appropriate Movement Activities For Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, Vol: 34., No, 3
- Gallahue, D. (1982). *Understanding Motor Development in Children*, John Wiley and Son, New York, USA.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults (6th ed.)*. McGraw-Hill.

- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway J. D. (2012). Understanding motor development (7th.Ed.). NY: McGraw-Hill.
- Garret, T. (2014). *Effective of Classroom Management*. Columbia: Teacher Collage.
- Gerdes, J., Durden, T. R., & Manning, L. (2013). Materials and environments that promote learning in the primary years. G2199.
- Gilbert, A. G. (1992). Creative dance for all ages: A conceptual approach. CS: *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*.
- Gizir, Z. (2017). Motor gelişim. A.K., Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim 0-36 ay* (ss.201-232). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Goldfield, E. C. (1989). Transition from rocking to crawling: Postural constraints on infant movement. *Developmental Psychology*, 25(6), 913.
- Goodway, J. D., Crowe, H. and Ward, P. (2003) Effects Of Motor Skill Instruction On Fundamental Motor Skill Development. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 20, 298-314.
- Goodway, J. D. and Branta, C. F. (2003) Influence Of A Motor Skill Intervention On Fundamental Motor Skill Development Of Disadvantaged Preschool Children. *Research Quarterly For Exercise And Sport*. V. 74,1; 36-46
- Goodway, J.D., Suminski, R., Ruiz, A. (2003) The Influence of Project Skill on The Motor Skill Development of Young Disadvantaged Hispanic Children. *Research Quarterly For Exercise And Sport*. V74:12-15
- Gökmen, H., (1995). Psikomotor gelişim. T.C. Başbakanlık GSGM, *Eğitim Dairesi Başkanlığı*, Gökçe Ofset, 95 s., Ankara.
- Gömlüksiz, M. N., & Kay, M. A. (2019). 2013 Okul öncesi eğitim programındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(1), 79-102.

- Gönen, M. ve Saranlı, A. G. (2014). Okul öncesinde kapalı ve açık hareket alanlarının yeterliliğinin değerlendirilmesi: Başkent Ankara örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(3), 409-419.
- Graham, G., Parker, S., Wilkins, J. L., & Fraser, R. (2002). The effects of high-stakes testing on elementary school art, music, and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(8), 51.
- Güven, N. (1988) Okulöncesi dönemde beden eğitimi çalışmalarının önemi. *5.Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılma Semineri*. Ya-Pa Yayınları.
- Güven, N. (1993) Süt çocuğunda motor gelişim. Ş. Bilir (Ed.). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi El kitabı 2*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları. 24- 32. Ankara.
- Güven, N. M. (2005). *Okul öncesi ve ilköğretimde beden eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Hamilton, M., Goodway, J. D., and Haubenstricker, J. (1999) Parent-Assisted Instruction In A Motor Skill Program For At-Risk Preschool Children. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 16(4), 415-426.
- Hanley, G. P., Cammilleri, A. P., Tiger, J. H., & Ingvarsson, E. T. (2007). A Method For Describing Preschoolers' Activity Preferences. *Journal of applied behavior analysis*, 40(4), 603-618.
- Hardy, L. L., L. King, L. Farrell, R. Macniven, and S. Howlett. (2010). "Fundamental Movement Skills among Australian Preschool Children." *Journal of Science and Medicine in Sport* 13(15): 503–508.
- Hains, A. H., Fowler, S. A., Schwartz, I. S., Kottwitz, E., & Rosenkoetter, S. (1989). A comparison of preschool and kindergarten teacher expectations for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 75-88.
- Haywood, K. M. & N. Getchell. (2009) Lifespan Motor Development. USA: Human Kinetics.

- Haywood, K. M., Getchell, N., & Robertson, M. A. (2012). Advanced Analysis of Motor Development. *Human Kinetics*. pp. 59-65
- Hegde, A. V., Sugita, C., Crane-Mitchell L., & Averett, P. (2014). Japanese nursery and kindergarten teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 301-314.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American educational research journal*, 26(2), 160-189.
- Huang, J.S., Sallis, J., & Patrick, K. (2009). The role of primary care in promoting children's physical activity. *Journal of Sports Medicine*, 43, 19-21.
- Hudson, K. N., Ballou, H. M., & Willoughby, M. T. (2021). Short report: Improving motor competence skills in early childhood has corollary benefits for executive function and numeracy skills. *Developmental science*, 24(4), e13071.
- Hürmeriç, I. (2010). The effects of two motor skill interventions on preschool children's object control skills and their perceived motor competence [Doctoral dissertation, Ohio State University].
- Hussain, S., Ali, R., Khan, M. S., Ramzan, M., & Qadeer, M. Z. (2011). Attitude Of Secondary School Teachers Towards Teaching Profession. *International Journal of academic research*, 3(1).
- İnan, M. (2004). 3-9Yaş Çocukları İçin Uygulamalı Hareket Eğitimi Öğretmen El Kitabı. İstanbul. Morpa Kültür Yayınları
- İnan, H.Z. (2013). Okul öncesi dönemde fiziksel gelişim ve motor gelişimi. B. Akman (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim içinde (s. 196-225). Ankara: Nobel.
- Ignico, A. (1994). Early childhood physical education: Providing the foundation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(6), 28-30.

- Johnson, J., Al-Mansour, M., & Sevimli-Celik, S. (2016). Researching play in early childhood. *Handbook of research methods in early childhood education: Review of research methodologies*, 2, 473-507.
- Kale, Mustafa. (2020). *Çocukta Hareket Gelişimi Ve Eğitimi*. Pegem Akademi
- Kandır, A. (2005). Erken Çocukluk Eğitiminde Kaliteyi Belirleyen Ölçütler. M. Sevinç (Ed.). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.
- Karaduman, H. Ö. (2021). *Hareket eğitiminin okul öncesi çocukların görsel algı düzeyleri üzerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].
- Kaya, R. (2007). The attitude of preschool teachers toward parent involvement. [Unpublished master's thesis, Middle East Technical University]
- Kaya, S., & Ayan, B. E. (2016). Okul öncesinde müzik ve hareketin öğrenme üzerindeki etkisi. *Journal of Education Faculty*, 18(1), 463-480.
- Kayantaş, İ., Özdemir, M., & Buyrukoğlu, E. (2022). Fiziksel Aktivite Düzeyinin Cinsiyet Özelliği Açısından İncelenmesi (Bir Meta-Analiz Çalışması). *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı 1), 687-696.
- Kerkez, F. (2004) Geliştirilmiş Oyun-Egzersiz Programının Anaokulu Çocuklarında Lokomotor Becerilere Etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*. 15(2), 76-90
- Kerkez, F. İ. (2012). Sağlıklı Büyüme için Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Hareket ve Fiziksel Aktivite. *Journal of Sports Science*, 23(1), 34-42.
- Khodaverdi, F., & Bahram, A. (2015). Relationship between motor skill competence and physical activity in girls. *Annals of Applied Sport Science*, 3(2), 43-50.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020-1041.

- Kurnaz, M. (2022). Koordinasyon temelli hareket eğitimi uygulamalarının 5-6 yaş çocukların temel motor hareketleri ve dikkat becerileri üzerine etkisinin araştırılması.
- Langendorfer, S. J. and Robertson, M. A. (2002) Developmental Profiles In Overarm Throwing: Searching For “Attractors”, “Stages”, and “Constraints.” In J. E. Clark & J. H. Humphrey (Eds.). *Motor Development: Research And Review*: Vol. 2 (Pp. 1-25). Reston, VA:NASPE Publications.
- Lee, S. M. (2003). *Korean early childhood educators’ beliefs and best practices the impact of education, experience, and teaching context*. Indiana University: Unpublished doctoral dissertation.
- Lee, M., Shiroma, E.J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S., Katzmarzyk, P.T. (2012). For The Lancet Physical Activity Series Working Group. Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy, *The Lancet*, pp. 219-229.
- Libertus, K, ve Petra H. (2017). Motor skills and their foundational role for perceptual, social, and cognitive development. *Frontiers in Psychology*, 8, 301.
- Lin, H. L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers’ views of children’s readiness for school. *Early childhood research quarterly*, 18(2), 225-237.
- Lockman, J. J., & Thelen, E. (1993). Developmental biodynamics: Brain, body, behavior connections. *Child Development*, 64(4), 953-959.
- Logan, S.W., Robinson, L.E., Wilson, A.E., ve Lucas, W.A. (2012). Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: Care, Health and Development*, 38(3), 305-315.
- Mason, J. (2017). *Qualitative researching*. London: SAGE.

- McDevitt, T. M., & Ormrod, J. E. (2010). *Child Development and Education*. Columbus OH: Merrill
- Memiş, A. U. ve Yıldırım, İ. (2006). *Erken yaşlarda fiziksel aktivite alışkanlığı kazanılmasının toplum sağlığı açısından önemi*. [Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri], 14-16 Nisan 2006, Gazi Üniversitesi, Kök Yayıncılık, II, 442-448.
- Mengütay, S. (1999). *Okul öncesi ve ilkokullarda hareket gelişimi ve spor*. TUTİBAY.
- Mengütay, S. (2006). *Çocuklarda Hareket Gelişimi ve Spor*. Morpa Kültür Yayınları.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (2nd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Temel Spor Eğitimi Öğretim Programı 9.Sınıf*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Psikomotor Gelişim. Mesleki Eğitimve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *Cocuk gelişimi ve eğitimi 0-72 ay çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi. Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmen Yeterlikleri Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Moore, D., Webb, P., ve Dickson, S. (1997). Perceptions of preservice primary teachers in teaching personal development, health and physical education. (JJ Walkuski, SC Wright, SKS Tan, Ed.), *The World Conference on Teaching, Coaching and Fitness*

Needs in Physical Education and the Sport Sciences (144-152).

Singapore: AIESEP.

Morgan, C.T. (2013). *Psikolojiye giriş*. (20.Basım). Eğitim Kitabevi.

Morse, J. M. (2016). *Mixed method design: Principles and procedures* (Vol. 4). Routledge.

Mülazımoğlu-Ballı, Ö. ve F. Gürsoy (2012). Bruininks-Oseretsky motor yeterlik testinin beş-altı yaş grubu Türk çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 104-118.44.

Mülazımoğlu-Ballı, Ö. (2016). Motor Proficiency and Body Mass Index of Preschool Children: In Relation to Socioeconomic Status. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 237-243.

Nalbant, S. (2015). Psikomotor gelişim. E. Demir (Ed.) *Spor Bilimlerine Giriş*(s. 149-176). Nobel Akademi Yayıncılık.

Newell, K. M. (1984). Physical constraints to development of motor skills. J. R. Thomas (Ed.), *Motor development during childhood and adolescence*.

Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. *Motor development on children: Aspects of coordination and control*.

O'Brien, W., Belton, S., & Issartel, J. (2016). The relationship between adolescents' physical activity, fundamental movement skills and weight status. *Journal of sports sciences*, 34(12), 1159-1167.

Omidire, M.F., Ayob, S., Mampane, R.M. & Sefotho, M.M., (2018), 'Using structured movement educational activities to teach mathematics and language concepts to preschoolers', *South African Journal of Childhood Education* 8(1), a513.

Orhan, R., & Ayan, S. (2018). Psiko-Motor Ve Gelişim Kuramları Açısından Spor Pedagojisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 523-540.

- Ölmez, E. (2018). Hareket eğitiminin çocukların görsel algı düzeylerine etkisi [Yüksek lisans tezi/Uşak Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Özbar, N., & Kayapınar, F. Ç. (2010). Okulöncesi Dönem Çocuklarında Hareket Eğitiminin El-Göz Koordinasyonu Süresi Ve Hata Sayısına Etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(4).
- Özer, D. S. & Özer, M.K. (2016). Çocuklarda motor gelişim.(9.Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, Y., Özer, Z., & Gangal, M. (2022). Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Planının Öğretmen Adayları Tarafından Planlama Sürecinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 751-774.
- Öztürk Yılmaztekin, E., & Tantekin Erden, F. (2016). Pre-Service Early Childhood Teachers' Views about Integrated Curriculum. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2).
- Özyürek, A., Özkan, I., Begde, Z., & Yavuz, N. F. (2015). Physical education and sports in preschool period. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Special Issue 3), 479-488.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L. ve Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224.
- Pang, A. W. Y., & Fong, D. T. P. (2009). Fundamental motor skill proficiency of Hong Kong children aged 6–9 years. *Research in Sports Medicine*, 17(3), 125-144.
- Payne, V. G., & Isaacs, L. D. (2017). *Human motor development: A lifespan approach*. Routledge.

- Pica, R. (2004). *Experiences in movement: birth to eight*. Clifton Park, NY: Thomson/Delmar Learning.
- Planinsec, J. (2002) Relations Between The Motor And Cognitive Dimensions Of Preschool Girls And Boys. *Perceptual And Motor Skills*. 94, 415-423.
- Purtaş, Ö., & Duman, G. (2017). Okul öncesi eğitimde uygulanan hareket etkinlik planlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 11-29.
- Riethmuller, A.M., Jones, R.A., ve Okely, A.D. (2009). Efficacy of interventions to improve motor development in young children: a systematic review. *Pediatrics*, 124(4), e782-e792.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Robinson, M. (2008). *Child Development 0-8, A Journey through the Early Years*. McGraw-Hill Education, Open University Press, London.
- Robinson, L.E., ve Goodway, J.D. (2009). Instructional climates in preschool children who are at-risk. Part I: object control skill development. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(3), 533-542.
- Rubin A, Babie L (2016). *Research Methods for Social Work. The Oxford Handbook of Qualitative Research. 3rd Edition*. Oxford University Press.
- Saltalı, N. D., & Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında koydukları kurallar ve uygulamaları. *İlköğretim Online*, 12(4), 1032-1040.
- Santrock, J. W. (2011). *Child development*. (p. 143-155) McGraw-Hill.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C.A. (2008). Motor learning and performance: a situation-based learning approach.

- Schwartz, M. S. & Schwartz, C. G. (1969). Problems in participant observation. In G. McCall ve J. L. Simmons (Eds.), *Issues in participant observation: A text and reader*. New York: Random House.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Sevimli-Celik, S., Kirazci, S., & Ince, M. L. (2011). Preschool movement education in Turkey: Perceptions of preschool administrators and parents. *Early Childhood Education Journal*, 39, 323-333.
- Sevimli-Celik, S., & Johnson, J. E. (2013). "I Need to Move and So Do the Children". *International education studies*, 6(5), 1-10.
- Sevimli-Celik, S., & Johnson, J. E. (2016). Teacher preparation for movement education: increasing pre-service teachers' competence for working with young children. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(3), 274-288.
- Sevimli-Celik, S., & Terzioğlu, T. E. (2019). Investigating the Factors that Influence Pre-service Teachers' Physical Activity Participation. *Kastamonu Education Journal*, 27(6).
- Sevimli-Celik, S. (2021). Moving between theory and practice: preparing early childhood pre-service teachers for teaching physical education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(3), 281-298.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: a practical handbook (2nd ed.)*. London: SAGE.
- Southard, D. (2002). Control Parameters For The Development Of Throwing. In. J. E. Clark & J. H. Humphrey (Eds.), *Motor Development: Research And Reviews. Volume 2* (Pp. 26-48). Reston, VA: National Association Of Sport And Physical Education.

- Soydan, S. B. (2019). The analysis of activity plans of pre-school education in terms of kinds of activity and ways of practices (individual–small/large group). *Kastamonu Education Journal*, 27(3).
- Soytürk, M., Çamlıyer, H., Tepeköylü Öztürk, Ö., & Daşdan Ada, E. N. (2007). 9-11 yaş grubu çocukların temel hareket becerilerinin örüntüleşmesinde yaratıcı dramının etkisi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi].
- Stork, S., & Sanders, S. W. (2008). Physical education in early childhood. *The Elementary School Journal*, 108(3), 197-206.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: an emergent relationship. *Quest* (00336297), 60(2).
- Sugiyama T., Okely A.D., Masters J.M., & Moore T.,(2013). Attributes of child care centers and outdoor play areas associated with preschoolers' physical activity and sedentary behavior. 44(2), 3.
- Şahin, S. (2014). Okul öncesi dönemde motor gelişim. F. Turan, A. I. Yükselen (Ed.). *Cocuk gelişimi II okul öncesi dönemde gelişim içinde* (s. 225-237). Hedef Yayıncılık.
- Şahin, S. (2015). Okul öncesi dönemde motor gelişim. F. Turan & Yükselen, A. İ. (Eds.), *Okul öncesi döneminde gelişim içinde* (s. 226-237). Ankara: Hedef.
- Şirinkan, A., & Gündoğdu, K. (2011). Öğretmenlerin ilköğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ve planlarına ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 144-159.
- Tanner, R. E. S. (1964). Conflict within small European communities in Tanganyika. *Human Organization*, 23(4), 319-327.
- Taştepe, T., & Akyol, A. K. (2019). 36-47 Aylık Çocuklarda Peabody Motor Gelişim Ölçeği-2'nin Uyarlama Çalışması Ve Motor Gelişimin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 61-82.

- TBSA (2014). Türkiye beslenme ve sağlık araştırması 2010: beslenme durumu ve alışkanlıklarının değerlendirilmesi sonuç raporu. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 931, Ankara.
- Tekmen, B. (2012). Evaluation of preschool teacher education program in Turkey: academicians' perspective.
- Tepebağ, D., & Arnas, Y. A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 50-67.
- Tepeli K. (2007). Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (Bükböt) 'nin Türkiye standardizasyonu. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Tepeli, K. (2008). Fiziksel gelişim. E. Deniz (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Maya Akademi.
- Tepeli, K. (2010). Motor (hareket) gelişim. M. E. DENİZ (Ed.) *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 75-101). Maya Akademi.
- Thelen, E., Ulrich, B. D., & Wolff, P. H. (1991). Hidden skills: A dynamic systems analysis of treadmill stepping during the first year. *Monographs of the society for research in child development*, i-103.
- Thelen, E. (1995). Motor development: A new synthesis. *American psychologist*, 50(2), 79.
- Thelen, E. (2000). Motor development as foundation and future of developmental psychology. *International Journal of Behavioral Development*, 24(4), 385-397.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (2006). Dynamic systems theories. *Handbook of child psychology*, 1.
- Thompson K. (1996). *Physical education and sport in Hunterregi on primary schools*. [Unpublished Doctoral Dissertation, Newcastle University].

- Timurtaş, M. (2019). Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin hareket ve oyun eğitimine bakış açılarının incelenmesi.
- Topkaya, İ. (2014). *Okul Öncesi Eğitiminde Hareket Etkinlikleri* (3). Paradigma Yayınları.
- Ulrich, D. (2008) Dynamic System Theory And Pattern Of Motor Behavior. Motor Behavior And Development Disabilities. University Of Michigan. Coursepacks.
- Ulutaş, A., Demir, E., & Yayan, E. H. (2017). Motor Gelişim Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların Kaba Ve İnce Motor Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1523-1538.
- Usbaş, H. (2020). *Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve 48-95 ay arası çocukların motor gelişimlerinin incelenmesi* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi].
- US Consumer Product Safety Commission. (2015). *Public playground safety handbook* (No. 325). DIANE Publishing.
- Ünver, G., & Erdamar, G. (2015). Türkiye'de Erken Çocukluk Dönemi Öğretmenlerinin Eğitim Programı Geliştirme Sürecine Katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 215-234.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. M. Gauvain & M. Cole (Ed.) *Reading on the development of children* içinde (s. 34-40). New York: Scientific American Books.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., & Ingram, G. (2010). *Developmentally appropriate practice and play-based pedagogy in early years education: A literature review of research and practice*. Ulaşım: http://www.niccurriculum.org.uk/docs/foundation_stage/eye_curric_project/evaluation/Literature_Review.pdf
- Williams, C. L., Carter, B. J., Kibbe, D. L., & Dennison, D. (2009). Increasing physical activity

in preschool: a pilot study to evaluate animal trackers. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41(1), 47-52.

Wong, S.S. (1998). *Comparative Study on the Preschool Physical Education Curriculum in Zhuhai, China and Macau Government Kindergartens*, School of Early Children Education, Hong Kong Institute of Education.

World Health Organization. (2016). Global Recommendations on Physical Activity for Health 5-17 years old. 2011. Prieiga per internetą: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/physical-activity-recommendations-5-17years.pdf>.)

World Health Organization. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age: web annex: evidence profiles (No. WHO/NMH/PND/19.2). World Health Organization.

Yalçın, Ö. (2021). *Hareket eğitimi etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının 5-6 yaş motor beceri gelişimine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].

Yavuz, N. F., & Özyürek, A. (2018). Effects of physical education and sport activities on motor skills of preschool children. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6, 40-50.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S., & Bulut, Z. (2002). Kentsel mekanlarda çocuk oyun alanları planlama ve tasarım ilkeleri. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 33(3).

Yılmaz, A. (2019). Hareket Gelişimini Etkileyen Faktörler. S. Ayan (Ed.), *Hareket Eğitimi* (1, 21-33). Pegem Yayınevi.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Ankara.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı, Ankara.

Yüzgöl, A. ve Müniroğlu, S. (2003) Ankara’da Özel Bir Okulda Yedi-Oniki Yaş Grubu Çocukların Fiziksel Özelliklerinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*. 294, 35-44.

Zaichowsky, B. L. & Martinek, T. (1980). *Growth and Development. The Child and Physical Activity*. Saint Louis: The C.U. Mosby Company.

Zask, A., Van, E., Beurden, L., Barnett, L.O., Brooks ve Dietrich, U.C.(2001). Active school playgrounds-myth or reality? Results of the move it groove it. Project Preventive Medicine.

Zorba, E. (2014). *Herkes İçin Yaşam Boyu Spor, (4.baskı)*, Ankara: Türkiye Herkes İçin Spor Federasyonu Yayınları.

EK-A:2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı – Okul Öncesi Öğretmen Adayları Görüşme Formu

A. Kişisel Bilgiler	
Tarih:	Görüşme Yapılan Yer:
Mezun olunan lise türü:	Staj okulu:
Öğretmen Adayının Yaşı:	Öğretmen Adayının Cinsiyeti:
Hareket eğitimine yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı (lisans eğitimi/seminer/kurs)? Cevabınız evet ise açıklayınız.	
Öğretmenlik uygulaması kapsamında daha önce hangi okullara gittiniz?	
Öğretmenlik uygulaması kapsamında hareket etkinliği uyguladınız mı?	
Okul öncesi öğretmenliği bölümünü isteyerek mi seçtiniz?	

B. Görüşme Soruları
Hazırlık
1. Motor gelişim çocuklarda neden önemlidir? Çocuklarda motor gelişimi desteklemek için neler yapılabilir?
2. Hareket etkinliği dendiğinde aklınıza gelenleri paylaşır mısınız?
3. Hareket etkinliğini nasıl tanımlarsınız? Neler içerir?
4. Hareket etkinliğinin gelişim alanlarına katkısı nedir?
5. Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özellikleri düşünüldüğünde, hareket etkinliklerini planlarken dikkat edilmesi gerekenler nelerdir?
Uygulama
6. Hareket etkinliklerini uygularken hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılabilir? Siz hangilerini kullanıyorsunuz?
7. Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özellikleri düşünüldüğünde, hareket etkinliklerini uygularken dikkat edilmesi gerekenler nedir?
8. Çocukların hareket becerilerini geliştirmek amacı ne tür malzemeler tercih edersiniz?
Değerlendirme
9. Hareket etkinliği planlama ve uygulama sürecinde karşılaştığınız herhangi bir zorluk var mı? Cevabınız evet ise bu zorlukları aşmak için neler yapıyorsunuz?
10. Hareket etkinliklerini planlama ve uygulama aşamasında destek alıyor musunuz? Bu destekleri yeterli buluyor musunuz? Eğer yeterli bulmuyorsanız nasıl desteklere ihtiyacınız var?
11. Çocukların gelişimlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Ne tür ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?
12. Öğretmenlik uygulaması kapsamında hareket etkinliğine yönelik öz değerlendirmenizi nasıl yaparsınız?

EK-B: 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı – Okul Öncesi Öğretmen Adayları Hareket

Etkinliği Gözlem Formu

Öğretmen Adayının Kodu:	Tarih:
Öğretmen Adayının Okumakta Olduğu Üniversite:	Gözlem Yapılan Okul:
Yaş Grubu:	Gözlem Yapılan Mekân:
Çocuk Sayısı:	Gözlem Saati (Başlangıç ve Bitiş):

Nitelikler	Görüldü	Görülmedi	Notlar
<i>Etkinlik süreci boyunca;</i>			
Çocuklar aktif katılım sağlamıştır.			
Etkinlik, çocuğun yaşına ve gelişim özelliklerine uygundur.			
Etkinlik, çocuk için eğlenceli ve ilgi çekicidir.			
Kullanılan materyaller çocuğun gelişim düzeyine uygundur.			
Kullanılan materyal sınıftaki çocuk sayısı için yeterlidir.			
Kullanılan materyaller kazanım ve göstergelere uygun seçilmiştir.			
Kullanılan materyaller amacına uygun, basit, sade ve anlaşılabilir.			
Etkinlik süresi yeterlidir.			
Yönergeler açık ve anlaşılabilir.			
Etkinlik değişime açıktır, çocukların ilgi ve isteklerine göre düzenlemeler yapılmıştır.			
Geçişler etkinlik süreci ile bütünlük oluşturmaktadır.			
<i>Hareket becerileri geliştirmeye yönelik düzenlemeler;</i>			
Alan farkındalığına yönelik düzenlemeler yapılmıştır.			
Beden farkındalığına yönelik düzenlemeler yapılmıştır.			
Efor farkındalığına yönelik düzenlemeler yapılmıştır.			
Isınma ve soğuma aktivitelerini içermektedir.			
Isınma hareketleri çocuğu çok yormayacak şekilde, grubu oluşturan bireylerin bütünleşmesine yönelik hareketlerden oluşmaktadır.			
<i>Uyarlamaya yönelik düzenlemeler;</i>			
Yönergelerin anlaşılır olması için zil, tef, hareket vb. uyarıcı kullanılmıştır.			
Çocuklara hareket yapılırken destek verilmiştir.			
Çocuklara hareket yapılırken dönüt verilmiştir.			
Beceriler ardışık sergilenmektedir.			
Hareket becerisini yapamayan çocuklar için materyal yeniden düzenlenerek beceriyi yapma kolaylaştırılmıştır.			
Her çocuğun kendi becerisini sergilemesine olanak sağlanmıştır.			

EK-C: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/Araştırma Etik Komisyonu Onay**Bildirimi**

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 17/04/2023 09:38
Sayı: E-35853172-300-00002802208



00002802208

Sayı : E-35853172-300-00002802208
Konu : Etik Komisyon İzni (Esra HENDEN)

17.04.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 27.03.2023 tarihli ve E-51944218-300-00002767321 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi **Esra HENDEN'in Doç. Dr. Menekşe BOZ** sorumluluğunda yürüttüğü **“Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Hareket Etkinliklerine İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi”** başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **11 Nisan 2023** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Sibel AKSU YILDIRIM
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 72A97537-DD88-461A-BE58-40EF5470CCD9

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Çağla Handan GÜL

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: 03123051008



EK-Ç MEB İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 05/05/2023 17:15
Sayı: E-605.99-00002833016



Sayı : E-14588481-605.99-75696818
Konu : Araştırma İzni

05.05.2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 27.04.2023 tarihli ve 2818427 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Esra HENDEN'in "**Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Hareket Etkinliklerine İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okul ve kurumlarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (7 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30
E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Emine Konuk
Unvan : Şef
İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4add-a91f-315c-8c39-7ba1 kodu ile teyit edilebilir.

EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

26/02/2024

Esra HENDEN

EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

26/02/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Hareket Etkinliklerine İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
26/02/2024	159	249430	31/01/2024	%12	2305019229

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: ESRA HENDEN

Öğrenci No.: N20239481

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Doç. Dr. Menekşe Boz)

EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report

26/02/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Main Education

Thesis Title: Examination Of Pre Service Early Childhood Teachers Opinions And Practices On Movement Activities

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
26/02/2024	159	249430	31/01/2024	12%	2305019229

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: ESRA HENDEN

Student No.: N20239481

Department: Main Education Department

Program: Early Childhood Education

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Assoc. Prof. Menekşe Boz)

EK-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı(kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

26/02/2024

Esra HENDEN

""Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

