GEÇİCİ KAPAK

Kapak tasarımı
devam ediyor.

BİDGE Yayınları

Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Alanında Güncel Çalışmalar

Editör: Doç. Dr. Tuğba MUTLU BOZKURT

ISBN: 978-625-5474-45-2

1. Baskı
Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL
Yayınlama Tarihi: 2026-10-25
BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374
Yayın hakları © BİDGE Yayınları
www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com
Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.
Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya / Ankara

İÇİNDEKİLER

GÖRSEL DÜNYADAN FİZİKSEL AKSİYONA: OYUN KONSOLLARININ EGZERSİZ LABORATUVARLARINA DÖNÜŞÜMÜ 1

EMRULLAH YILMAZ, HELİN OLCAY YILDIRAK, AHMETHAN YILDIRAK, TUĞBA BOZKURT

ALMANYA, FRANSA VE TÜRKİYE'DE GÜNCEL EĞİTİM REFORMLARI İLE BEDEN EĞİTİMİ VE SPORUN KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ 29

MELİKE ERDEM, RÜSTEM ORHAN

DOĞA TEMELLİ EĞİTİMDE DUYGU DÜZENLEME: DOĞAL ORTAMIN ÇOCUĞUN DUYGUSAL GELİŞİMİNE KATKISI 72

NÜSEYBE ÖZTÜRK CEYLAN

FİZİKSEL AKTİVİTE DAVRANIŞINI ANLAMAK: TEMEL KURAMLAR MODELLER VE BÜTÜNLEŞTİRİCİ YAKLAŞIMLAR 110

HAKAN KURU

POZİTİF PSİKOLOJİ PERSPEKTİFİNDEN EBEVEYNLİK .. 141

ERDİ KULBAŞ

PROFESYONEL SPORCULARDA SPORTİF PERFORMANSIN DUYGUSAL ZEKÂ VE MOTİVASYON İLE İLİŞKİSİ 169

CAN MUHAMMET ALİ KOÇ

FELSEFE VE SPOR 221

EBRU MENDİLLİ, TURAN ÇETİNKAYA

ÇOCUK EĞİTİMİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN YERİ VE ÖNEMİ 244

EBRU MENDİLLİ, TURAN ÇETİNKAYA

BÖLÜM 1

GÖRSEL DÜNYADAN FİZİKSEL AKSİYONA: OYUN KONSOLLARININ EGZERSİZ LABORATUVARLARINA DÖNÜŞÜMÜ

Emrullah YILMAZ[1]
Helin OLCAY YILDIRAK[2]
Ahmethan YILDIRAK[3]
Tuğba MUTLU BOZKURT[4]

Giriş

Dijital oyun teknolojilerindeki gelişmeler, fiziksel hareketlerin oyun ortamına aktarılmasını sağlayarak egzersiz uygulamalarına yeni olanaklar sunmuştur. Hareket algılayıcı sensörler, kameralar ve denge platformlarıyla kullanılan oyun konsolları, bireylerin bedensel hareketlerle dijital etkinliklere katılmasını mümkün kılmaktadır. Bu sistemler, özellikle hareketsiz yaşam tarzına sahip bireylerde fiziksel aktiviteyi teşvik etmek ve egzersize katılımı desteklemek amacıyla değerlendirilmektedir (Staiano & Calvert, 2011; Taylor et al., 2011).

Egzersiz ile dijital oyunun bir araya getirildiği "exergaming" uygulamalarında, kullanıcının fiziksel çabası oyun içindeki görevlerin gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Oyunun

özelliklerine bağlı olarak adım atma, ağırlık aktarma, dengeyi[1] koruma ve kol hareketleri yapma gibi eylemler, dijital ortamla etkileşim kurulmasına olanak tanımaktadır. Hareket algılama teknolojilerinin gelişmesiyle çeşitlenen bu uygulamalar, oyun konsollarının eğitim, egzersiz ve rehabilitasyon alanlarında kullanılmasına zemin hazırlamıştır (Kooiman & Sheehan, 2015; Taylor et al., 2011).

Bu sistemlerde sunulan görsel ve işitsel geri bildirimler, kullanıcının hareketlerinin sonuçlarını takip etmesine yardımcı olmaktadır. Oyun içindeki hedefler, ödüller ve uygun zorluk düzeyi ise fiziksel görevlerin daha ilgi çekici biçimde sunulmasını sağlayabilmektedir. Böylece tekrarlayan egzersizlere katılımın desteklenmesi ve hareketin eğlenceli bir deneyim olarak algılanması mümkün olabilmektedir. Bununla birlikte, bu olanakların egzersiz davranışına katkısı; kullanıcının özellikleri, oyun tasarımı ve uygulamanın koşullarıyla birlikte ele alınmalıdır (Lyons, 2015; Mueller et al., 2016).

Oyun konsollarının araştırma ve uygulama alanlarında kullanılması, fiziksel aktivitenin teşvik edilmesinin yanında hareketin ölçülmesi ve değerlendirilmesi açısından da önem taşımaktadır. Örneğin Wii Balance Board üzerine yapılan çalışmalar, ticari bir oyun aksesuarının denge değerlendirmelerinde ve nörorehabilitasyon uygulamalarında kullanılabilme potansiyelini ortaya koymuştur (Goble et al., 2014). Bu bölümün başlığında yer

[1] Doktora Öğrencisi, Bitlis Eren Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-7481-5075
[2] Doktora Öğrencisi, Bitlis Eren Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-8643-4616
[3] Doktora Öğrencisi, Bitlis Eren Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-6112-7695
[4] Doç. Dr., Bitlis Eren Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0001-8663-2188

alan “egzersiz laboratuvarlarına dönüşüm” ifadesi, konsolların hareketi algılama, geri bildirim sunma ve yapılandırılmış egzersiz görevlerini destekleme işlevlerini anlatmaktadır. Bu işlevlerin bilimsel değerlendirmelerde kullanılabilirliği, ölçüm özelliklerinin ve uygulama koşullarının incelenmesini gerektirmektedir.

Bu bölümün amacı, oyun konsollarının fiziksel aktivite ve egzersiz uygulamalarında üstlendiği rolleri kavramsal, tarihsel ve teknolojik boyutlarıyla değerlendirmektir. Bu doğrultuda öncelikle dijital oyun ve aktif video oyunu kavramları ile konsol teknolojilerinin gelişimi ele alınmaktadır. Ardından hareket algılama sistemleri, etkileşimli oyun tasarımı, fiziksel aktivite ölçümü ve oyunlaştırılmış egzersiz uygulamaları incelenmektedir. Kullanıcı deneyimi, bedensel katılım ve motivasyonun değerlendirilmesini takiben sağlık, eğitim ve toplumsal erişim boyutları tartışılmakta; bölüm, mevcut kanıtların sınırlılıkları ve gelecekteki araştırma gereksinimleriyle tamamlanmaktadır.

Kavramsal ve Tarihsel Çerçeve

Dijital Oyun Kavramı

Dijital oyunlar, kullanıcıların belirli kurallar ve hedefler doğrultusunda elektronik ortamla etkileşim kurduğu eğlence uygulamalarıdır. Bu oyunlarda bedensel katılımın biçimi, kullanılan donanıma ve oyun tasarımına göre değişmektedir. Geleneksel konsol oyunlarında kontrol ağırlıklı olarak el ve parmak hareketleriyle sağlanırken, hareket algılama teknolojileri daha geniş kas gruplarının kullanıldığı oyun deneyimlerine olanak tanımaktadır. Egzersiz ve oyun sözcüklerinin birleşiminden oluşan “exergame” kavramı, fiziksel çabanın oyuna katılımın bir parçası olduğu uygulamaları ifade etmektedir (Staiano & Calvert, 2011).

Türkçe alanyazında “harekete duyarlı dijital oyunlar (exergames)” ve “aktif video oyunları” ifadeleriyle ele alınan bu uygulamalar, kullanıcının hareketlerini sensörler ve yazılımlar

aracılığıyla dijital ortama aktarmaktadır. Mustafaoğlu (2018), aktif video oyunlarını fiziksel aktivite gerektiren ve bedensel hareketlerin ekrandaki bir temsil üzerinden görüntülenebildiği sistemler olarak açıklamaktadır. Hareket algılayan zeminler, kameralar ve farklı sensörlerle kullanılan bu oyunlar; içeriklerine bağlı olarak denge, esneklik, kuvvet ve kardiyovasküler etkinlikleri destekleyebilmektedir. Bununla birlikte, her aktif video oyununun bütün vücudu çalıştırdığı veya aynı egzersiz etkisini oluşturduğu varsayılmamalıdır.

Başer ve Uslu (2023), harekete duyarlı dijital oyunların ayırt edici özelliğini, oyuna katılımın ve oyun sonucunun oyuncunun fiziksel çabasıyla ilişkili olması üzerinden ele almaktadır. Bu yaklaşımda bedensel hareket, dijital görevlerin gerçekleştirilmesini sağlayan temel unsurlardan biridir. Kullanıcının hareketleri, sistemin algılama özellikleri ve oyunun kuralları doğrultusunda ekrandaki eylemlere dönüştürülmektedir. Böylece oyun deneyimi ile fiziksel çaba arasında karşılıklı bir ilişki kurulmaktadır.

Taylor et al. (2011), benzer uygulamaları "aktiviteyi teşvik eden oyun sistemleri" kapsamında inceleyerek egzersiz ve rehabilitasyondaki kullanım olanaklarını değerlendirmiştir. Bu sistemlerin eğlenceli ve etkileşimli yapısı, fiziksel aktiviteye katılımın desteklenmesine katkı sağlayabilmektedir. Ancak kullanımın sürdürülmesi ve beklenen kazanımların elde edilmesi, bireyin özellikleriyle uygulamanın içeriğine bağlıdır. Bu nedenle harekete duyarlı dijital oyunlar, hareketi teşvik eden ve uygun koşullarda egzersiz programlarını destekleyebilen dijital araçlar olarak değerlendirilmektedir.

Konsol Teknolojilerinin Gelişimi

Oyun konsollarının fiziksel aktivite amacıyla kullanılması, bedensel hareketlerin oyun kontrolüne aşamalı olarak dâhil edilmesiyle gelişmiştir. Erken dönem örnekleri arasında, 1980'lerde

konsollarla birlikte kullanılan ve pedal çevirme hareketine dayanan sabit bisiklet sistemleri bulunmaktadır. Ancak maliyet ve kullanım güçlükleri, bu uygulamaların yaygınlaşmasını sınırlandırmıştır. 1990'ların sonunda geliştirilen Dance Dance Revolution, oyuncuların dans pedi üzerinde belirli adımları takip etmesini sağlayarak hareket temelli oyunların tanınmasına katkıda bulunmuştur. Daha sonra beden eğitimi derslerinde de kullanılan bu oyun, fiziksel çabanın eğlence ve eğitimle birleştirilebileceğini göstermiştir (Staiano & Calvert, 2011).

Nintendo Wii'nin 2006 yılında piyasaya sunulması, hareket algılayan konsolların ev ortamında yaygınlaşmasında önemli bir gelişme olmuştur. Kumandadaki ivmeölçer aracılığıyla algılanan hareketler, oyun içindeki eylemlerin yönlendirilmesini sağlamıştır. Ardından geliştirilen Wii Fit yazılımı ve Wii Balance Board, denge ve fiziksel uygunluk odaklı etkinlikleri oyun deneyimine taşımıştır. Bu sistemlerin görece erişilebilir olması ve farklı egzersizleri etkileşimli biçimde sunması, bireysel kullanımın yanında bilimsel araştırmalarda da değerlendirilmelerine olanak tanımıştır (Goble et al., 2014).

Wii Fit ve Wii Balance Board üzerine yürütülen araştırmalar, özellikle denge değerlendirmesi ve denge eğitimi alanlarında yoğunlaşmıştır. Goble et al. (2014), sistemin ilk beş yıllık dönemini değerlendirdikleri çalışmalarında, denge odaklı yayınların sayısında belirgin bir artış olduğunu bildirmiştir. Böylece eğlence amacıyla geliştirilen bir donanım, hareketin incelenmesi ve egzersiz uygulamalarının desteklenmesi için araştırılan bir araca dönüşmüştür. Sony EyeToy, PlayStation Move ve Xbox Kinect gibi sistemler de farklı hareket algılama yöntemleriyle bu alanı çeşitlendirmiştir. Özellikle kamera tabanlı uygulamalar, elde kumanda tutulmadan bedensel hareketlerle oyunların yönlendirilmesini mümkün kılmıştır (Taylor et al., 2011).

Türkiye'de yapılan çalışmalar da hareket temelli oyunların eğitim ve sağlık alanlarındaki kullanımını ele almaktadır. Kanbir et al. (2024), kompleks motor hareketler ve harekete duyarlı dijital oyun uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin dikkat, hiperaktivite, dürtüsellik ve zamanlama özellikleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu araştırma, teknolojinin gelişimiyle birlikte kullanım alanlarının eğitim ortamlarına da uzandığını göstermektedir. Kooiman ve Sheehan (2015) ise hareket algılayan donanımların dijital oyun deneyimini değiştirdiğini belirterek akıllı telefonlar, saatler ve gözlükler gibi cihazların bu deneyimi genişletebileceğini öngörmüştür. Bu tarihsel süreç, oyun teknolojilerinin egzersiz, ölçüm ve değerlendirme uygulamalarıyla giderek daha fazla ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır.

Oyun Teknolojilerinin Dönüşümü

Hareket Algılama Sistemleri

Hareket algılama sistemleri, kullanıcının bedensel eylemlerini dijital komutlara dönüştürerek oyun konsollarının egzersiz uygulamalarında kullanılmasını sağlamaktadır. Harekete duyarlı dijital oyunlarda görüntü tablet, televizyon, projeksiyon veya başa takılan ekranlar aracılığıyla sunulurken, hareketlerin izlenmesinde farklı sensörlerden yararlanılmaktadır (Branco et al., 2024). Bu donanımlar genel olarak kumandalara yerleştirilen atalet sensörleri, vücut hareketlerini izleyen kameralar ve ağırlık aktarımını algılayan platformlar şeklinde değerlendirilebilir. Her sistem, algıladığı hareketlere bağlı olarak farklı oyun görevlerinin gerçekleştirilmesine olanak tanımaktadır.

İvmeölçer ve jiroskop kullanılan kumandalarda, hareketin hızlanma ve dönme özelliklerine ilişkin veriler oyun içindeki eylemlerin yönlendirilmesinde kullanılmaktadır. Kamera tabanlı sistemler ise kullanıcının vücut hareketlerini elde bir denetleyici bulunmadan takip edebilmektedir. Xbox Kinect gibi uygulamalarda

vücudun belirli noktalarının izlenmesi, gövde ve uzuv hareketlerinin dijital ortama aktarılmasını sağlamaktadır. Bu özellik, denge ve koordinasyon gerektiren görevlerin oyun içinde sunulmasına yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, hareketlerin algılanması ve ekrana aktarılmasındaki doğruluk, kullanılan donanımın özelliklerine ve uygulama koşullarına bağlıdır.

Wii Balance Board gibi platformlar, üzerlerine uygulanan yükün dağılımından yararlanarak basınç merkezinin (center of pressure, COP) konumunu hesaplamaktadır. Kullanıcının ağırlığını farklı yönlere aktarması, ekrandaki karakterin veya nesnenin hareketini yönlendirebilmektedir. Bazı oyunlar sağa ve sola ağırlık aktarımını gerektirirken, diğerleri öne ve arkaya hareketlerin de kontrol edilmesini istemektedir. Bu görevler, postüral kontrolün çalışılmasına ve denge performansının değerlendirilmesine yönelik uygulamalarda kullanılabilmektedir (Goble et al., 2014). Ancak oyun sırasında elde edilen ölçümlerin bilimsel değerlendirmelerde kullanılabilmesi, ilgili ölçümün geçerlik ve güvenirliğinin dikkate alınmasını gerektirmektedir.

Başa takılan ekranlar (head-mounted display, HMD), hareket takibiyle birlikte kullanıldığında kullanıcının sanal çevreyle daha yoğun bir etkileşim kurmasına olanak tanımaktadır (Branco et al., 2024). Bu sistemlerin egzersiz açısından değeri, görüntünün sunulma biçiminin yanında oyunun gerektirdiği hareketlere, uygulama süresine ve kullanıcının katılımına bağlıdır. Aktif video oyunu müdahalelerini inceleyen Moller et al. (2023), fiziksel aktivite üzerindeki etkilerin oyun özellikleri ve araştırma tasarımları arasında farklılaştığını bildirmiştir. Dolayısıyla sensör seçimi, hedeflenen bedensel hareketler ve egzersiz görevleriyle birlikte ele alınmalı; tek başına belirli bir enerji harcamasının göstergesi olarak değerlendirilmemelidir.

Etkileşimli Oyun Tasarımı

Harekete duyarlı dijital oyunlarda oyun tasarımı, fiziksel çabanın oyun içindeki hedeflerle ilişkilendirilmesini sağlamaktadır. Başer ve Uslu (2023), bu oyunlarda bedensel katılımın ilerleme ve sonuç üzerindeki belirleyici rolüne dikkat çekmektedir. Puan toplama, seviye atlama, ödül kazanma ve geri bildirim alma gibi unsurlar, kullanıcının çabasını takip etmesine ve etkinliğe ilgisini sürdürmesine yardımcı olabilmektedir. Yılmaz (2022) da teknolojinin fiziksel aktiviteyi teşvik etmek amacıyla kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda tasarımın amacı, egzersiz görevlerini kullanıcının katılmak isteyeceği, anlaşılır ve ilgi çekici bir deneyim içinde sunmaktır.

Kullanıcının hareketleri ile ekrandaki eylemler arasındaki uyum, etkileşimli tasarımın önemli bileşenlerinden biridir. Hareketlerin avatar aracılığıyla görüntülenmesi, bedensel eylemlerin dijital ortamdaki karşılığının izlenmesine olanak tanımaktadır (Mustafaoğlu, 2018). Görsel ve işitsel geri bildirimler ise kullanıcının hedefe ulaşıp ulaşmadığını değerlendirmesine ve sonraki denemelerini düzenlemesine yardımcı olabilmektedir. Bununla birlikte, oyun puanının yükselmesi her durumda hareketin doğru gerçekleştirildiğini göstermediğinden, geri bildirimin hedeflenen egzersizle uyumlu olması önem taşımaktadır.

Etkileşimli oyun tasarımında görevlerin kullanıcının beceri ve fiziksel kapasitesine uygunluğu da dikkate alınmalıdır. Ulaşılabilir hedefler ve kademeli olarak değişen zorluk düzeyi, başarı duygusunu destekleyerek katılımın sürdürülmesine katkı sağlayabilmektedir (Lyons, 2015). Kooiman ve Sheehan (2015), hareket algılama özelliklerinin ve taşınabilir teknolojilerin gelişmesinin oyun deneyimini çeşitlendirebileceğini öngörmüştür. Bu çerçevede etkileşimli tasarım; egzersizin fiziksel gereklilikleri, kullanıcının motivasyonu ve teknolojinin sunduğu olanakların birlikte değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Egzersiz Biliminin Dijitalleşmesi

Fiziksel Aktivite Ölçümü

Harekete duyarlı dijital oyunların egzersiz açısından değerlendirilmesinde, oyun sırasında ortaya çıkan fizyolojik yanıtların ölçülmesi önem taşımaktadır. Peng et al. (2011), meta-analiz çalışmalarında bu oyunların dinlenme durumuna kıyasla kalp hızını, oksijen tüketimini (VO_2) ve enerji harcamasını artırdığını bildirmiştir. İncelenen oyunların hafif ve orta şiddette fiziksel aktivite sağlayabildiğini gösteren bulgular, oyun sırasında gerçekleştirilen bedensel hareketlerin egzersiz bilimi açısından değerlendirilmesine dayanak oluşturmaktadır.

Sween et al. (2014), 2002–2012 yılları arasında yayımlanan 27 çalışmayı değerlendirdikleri derlemede, harekete duyarlı dijital oyunların enerji harcamasını artırabildiğini ve incelenen oyunların çoğunda orta şiddette fiziksel aktivite düzeyine ulaşılabildiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, elde edilen yanıtlar oyun türüne, uygulama süresine ve kullanıcı özelliklerine göre değişebilmektedir. Bu nedenle tek bir oyun sırasında ölçülen aktivite düzeyi, bütün uygulamalara genellenmemelidir. Hareketin değerlendirilmesinde kullanılan Wii Balance Board gibi araçlar da basınç merkezinin izlenmesine olanak tanıyarak denge ölçümü ve eğitimine katkı sağlayabilmektedir. Ancak bu donanımların araştırmalarda kullanılması, ölçüm koşullarının ve geçerlik özelliklerinin dikkate alınmasını gerektirmektedir (Goble et al., 2014).

Çocuk ve ergenlerde yapılan araştırmalar, oyun sırasındaki enerji harcaması ile günlük yaşamda sürdürülen fiziksel aktivitenin ayrı değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. LeBlanc et al. (2013), 3–17 yaş aralığındaki 1992 katılımcıyı kapsayan 51 çalışmayı inceleyerek oyun sırasında enerji harcamasının arttığını, ancak günlük fiziksel aktivite alışkanlıkları üzerindeki etkilerin kesinleşmediğini bildirmiştir. Pereira et al. (2024) ise toplam 526

ergeni kapsayan sistematik derlemede, beden kütle indeksi ve kardiyorespiratuvar uygunluk açısından olumlu sonuçlar saptarken glisemik kontrol ve kan basıncında belirgin bir iyileşme gösterilemediğini belirtmiştir. Bu bulgular, fiziksel uygunluğun farklı bileşenlerinin oyun temelli uygulamalara aynı düzeyde yanıt vermediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaların yorumlanmasında, elde edilen bulguların ait olduğu dönem ve çalışma koşulları da önemlidir. Daley (2009), o dönemde çocuklarla yürütülen çalışmaların az sayıda ve küçük örneklemli olduğunu belirterek daha güçlü araştırma tasarımlarına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Bu değerlendirme, alanın erken dönemindeki kanıt sınırlılıklarını yansıtmaktadır. Daha sonraki çalışmaları bir araya getiren Moller et al. (2023), harekete duyarlı dijital oyun müdahalelerinin fiziksel aktivite üzerinde olumlu etkiler sağlayabildiğini, ancak araştırmalar arasında belirgin farklılıklar bulunduğunu bildirmiştir.

Türkiye'de Gürcan et al. (2026), 40–60 yaş arasındaki sedanter yetişkinlerde harekete duyarlı dijital oyunları yürüme ve kontrol koşullarıyla karşılaştırmıştır. Dört haftalık uygulama sonunda oyun grubunda vücut ağırlığı ve beden kütle indeksinde azalma, bazı kas kuvveti ölçümlerinde ise artış bildirilmiştir. Denge süresindeki anlamlı iyileşmenin yalnızca yürüme grubunda görülmesi, kazanımların uygulama türüne göre farklılaşabildiğini göstermektedir. Bu çerçevede harekete duyarlı dijital oyunların değerlendirilmesinde enerji harcaması, fiziksel performans ve günlük aktivite davranışı birlikte ele alınmalı; sonuçlar kullanılan oyun, katılımcı grubu ve müdahale süresiyle ilişkilendirilmelidir.

Oyunlaştırılmış Egzersiz

Oyunlaştırma (gamification), oyun tasarım unsurlarının oyun dışındaki etkinliklerde kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Egzersiz uygulamalarında puan, rozet, hedef ve geri bildirim gibi

unsurlardan yararlanılarak fiziksel aktiviteye katılımın desteklenmesi amaçlanmaktadır. Mazéas et al. (2022), randomize kontrollü çalışmaları değerlendirdikleri meta-analizde, oyunlaştırılmış müdahalelerin fiziksel aktiviteyi artırabildiğini bildirmiştir. Oyunlaştırma içermeyen müdahalelerle karşılaştırmalarda da olumlu sonuçlar elde edilmiş, takip döneminde ise etkinin daha düşük düzeyde sürdüğü görülmüştür. Bu bulgular, oyunlaştırmanın katılımı destekleyebileceğini göstermekle birlikte uzun dönemli kazanımların ayrıca değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Okul temelli uygulamaları inceleyen Çoruh et al. (2024), taramada ulaşılan 1305 makaleden 159'unu uygunluk açısından değerlendirmiş ve yedi çalışmayı derlemeye dâhil etmiştir. İncelenen çalışmalar, teknolojiyle desteklenen oyunlaştırmanın çocuk ve ergenlerde fiziksel aktiviteyi teşvik etme olanaklarını ortaya koymaktadır. Haşıl Korkmaz ve Çoruh (2025) ise 12–14 yaş aralığındaki 25 öğrenciyle yürüttükleri dört haftalık araştırmada, puan, rozet ve liderlik tabloları içeren mobil uygulamayı değerlendirmiştir. Oyunlaştırma kullanılan grupta adım ve egzersiz hedeflerine ulaşma oranlarının, bu unsurların bulunmadığı gruba göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Bu sonuçlar, egzersizin oyunlaştırılmasının mobil uygulamalar aracılığıyla da desteklenebildiğini göstermektedir.

Oyunlaştırılmış egzersizlerin planlanmasında, ödül sistemleriyle birlikte hedef belirleme ve ilerlemenin izlenmesi gibi davranış değişikliğini destekleyen unsurlar da önem taşımaktadır. Moller et al. (2023), harekete duyarlı dijital oyun müdahalelerinin fiziksel aktivite üzerinde olumlu etkiler sağlayabildiğini, ancak sonuçların uygulama özelliklerine göre farklılaştığını belirtmiştir. Bu doğrultuda oyunlaştırma, bireyin çabasını görünür kılan ve egzersize katılımını destekleyen bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Katılımın düzenli bir alışkanlığa dönüşebilmesi

için görevlerin kullanıcıya uygun olması ve motivasyonun zaman içindeki değişiminin izlenmesi gerekmektedir.

Kullanıcı Deneyimi ve Bedensellik

Bedensel Katılım Biçimleri

Harekete duyarlı dijital oyunlarda bedensel hareketler, kullanıcının oyun ortamıyla etkileşim kurmasını sağlamaktadır. Oyunun özelliklerine bağlı olarak kol hareketleri, adım atma ve ağırlık aktarma gibi eylemler, dijital görevlerin gerçekleştirilmesinde kullanılmaktadır. Mustafaoğlu (2018), bu sistemlerde fiziksel hareketlerin sensörler aracılığıyla algılandığını ve ekrandaki bir avatar üzerinden görüntülenebildiğini belirtmektedir. Böylece kullanıcı, hareketlerinin oyun içindeki karşılığını izleyerek bedensel çabası ile dijital ortam arasında bağlantı kurabilmektedir. Bu etkileşimin kapsamı, kullanılan donanıma ve oyunun gerektirdiği hareketlere göre değişmektedir.

Başa takılan ekranlarla sunulan sarmalayıcı sanal gerçeklik uygulamaları, kullanıcının kendisini oyun ortamının içinde hissetmesini destekleyebilmektedir. Farič et al. (2019), sanal gerçeklik egzersiz oyunlarına ilişkin kullanıcı yorumlarını inceledikleri araştırmada, doğal hareketlerle kontrol edilebilen ve becerilerin aşamalı gelişimini destekleyen oyunların tercih edildiğini bildirmiştir. Kullanıcıların bazıları, sanal ortama odaklanmanın egzersiz sırasında hissettikleri çabadan dikkatlerini uzaklaştırdığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, karmaşık kontroller ve hareket hastalığına yol açan görüntüleme özellikleri olumsuz deneyimlerle ilişkilendirilmiştir. Bu bulgular, bedensel katılımın desteklenmesinde görsel deneyim kadar kullanım kolaylığının da önemli olduğunu göstermektedir.

Klinik uygulamalarda başa takılan ekranların kullanılabilirliğini inceleyen Branco et al. (2024), olumlu kullanıcı deneyimlerinin yanında eğitim ve teknik destek gerektiren noktaları

da ele almıştır. Bu nedenle sistemlerin uygulamaya aktarılmasında kullanıcıların fiziksel özellikleri ve teknolojiye alışma süreçleri dikkate alınmalıdır. Bedensel katılımın psikolojik yönü açısından Başer ve Uslu (2023), fiziksel aktivite içeren elektronik sporları psikolojik sermaye ve akış kavramları çerçevesinde değerlendirmiştir. Bireyin becerileriyle etkinliğin zorluk düzeyi arasında uyum bulunması, dikkatini etkinliğe yöneltmesini ve katılımdan keyif almasını destekleyebilmektedir. Bu çerçevede hareket, geri bildirim ve uygun zorluk düzeyinin birlikte düzenlenmesi, kullanıcı deneyiminin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Motivasyon ve Sürdürme

Egzersize düzenli katılımın sağlanmasında, bireyin etkinlikten aldığı keyif ve devam etme isteği önem taşımaktadır. Harekete duyarlı dijital oyunlar, eğlence ve geri bildirim unsurlarıyla bu süreci destekleyebilmektedir. Meekes ve Stanmore (2017), destekli bakım ortamlarında yaşayan yaşlı bireylerle yürüttükleri karma yöntemli araştırmada, oyun sırasında yaşanan eğlencenin ve katılımcıların fiziksel, zihinsel ve sosyal açıdan algıladıkları kazanımların motivasyona katkı sağladığını bildirmiştir. Diğer katılımcılarla kurulan sosyal etkileşim de programa katılımı destekleyen unsurlar arasında yer almıştır. Bu bulgular, oyun temelli uygulamaların yaşlı bireylerde egzersize uyumu artırmak amacıyla değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Oyunlaştırmanın katılım üzerindeki etkisi, müdahale sonrasındaki fiziksel aktivite davranışı açısından da incelenmektedir. Mazéas et al. (2022), meta-analiz çalışmalarında fiziksel aktivite üzerindeki olumlu etkinin takip döneminde azalarak sürdüğünü belirtmiştir. Bu sonuç, oyunlaştırmanın başlangıçtaki ilginin ötesinde katkı sağlayabileceğine işaret etmekle birlikte, kalıcı bir egzersiz alışkanlığının oluştuğunu tek başına göstermemektedir.

Katılımın sürdürülmesi ile fiziksel kazanımların korunması arasındaki ayrım da önemlidir. Holmes et al. (2013), Parkinson hastalığı olan bireylerle yürüttükleri 12 haftalık ev tabanlı Wii programında egzersize uyumun korunduğunu, ancak programın ortasında gözlenen denge ve denge güveni kazanımlarının sonunda başlangıç düzeylerine yaklaştığını bildirmiştir.

Bu çerçevede harekete duyarlı dijital oyunların kullanımında eğlence, ulaşılabilir hedefler ve sosyal destek birlikte değerlendirilmelidir. Kullanıcının programa devam etmesi kadar, uygulamanın hedeflenen fiziksel kazanımları sağlayıp sağlamadığının izlenmesi de gerekmektedir. Görevlerin bireyin kapasitesine göre düzenlenmesi ve ilerlemesine uygun biçimde güncellenmesi, motivasyonun desteklenmesine ve egzersiz sürecinin devamlılığına katkı sağlayabilmektedir.

Sağlık Eğitim ve Toplumsal Etkiler

Sağlık Uygulamaları

Harekete duyarlı dijital oyunlar, sağlık ve rehabilitasyon alanlarında egzersiz uygulamalarını desteklemek amacıyla kullanılmaktadır. Wii Fit üzerine yürütülen denge araştırmaları; sağlıklı bireylerin yanı sıra inme, Parkinson hastalığı ve serebral palsi gibi durumlarda ortaya çıkan hareket ve denge sorunlarını da kapsamaktadır (Goble et al., 2014). Bu uygulamalarda tekrarlayan hareketlerin oyun görevleriyle birleştirilmesi, bireylerin egzersize katılımını destekleyebilmektedir. Görevlerin kişinin fiziksel kapasitesine ve rehabilitasyon hedeflerine uygun biçimde düzenlenmesi ise uygulamanın önemli bir bileşenidir.

Parkinson hastalığında denge ve koordinasyonun desteklenmesi, oyun temelli rehabilitasyon araştırmalarının başlıca konuları arasındadır. Barry et al. (2014), sistematik derlemelerinde farklı konsol ve oyunlarla yürütülen uygulamaları değerlendirerek bu yaklaşımın kullanım olanaklarını ve mevcut kanıtların

sınırlılıklarını ele almıştır. Türkiye'de Özgönenel et al. (2016), evre 1–3 Parkinson hastalığı olan 33 bireyle yürüttükleri çalışmada, standart rehabilitasyona eklenen Xbox oyunlarının etkilerini incelemiştir. Beş hafta boyunca haftada üç kez gerçekleştirilen uygulama sonunda her iki grupta da denge ve işlevsel değerlendirme puanlarında iyileşme görülmüştür. Gruplar arasındaki iyileşme farkı ise yalnızca Birleşik Parkinson Hastalığı Derecelendirme Ölçeği-II açısından oyun grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Shahhar et al. (2022) da Wii Fit uygulamalarının dengeyi destekleyebileceğini ve geleneksel egzersizlerle birlikte değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bu sonuçlar, konsol tabanlı uygulamaların rehabilitasyon programlarında tamamlayıcı olarak kullanılma potansiyeline işaret etmektedir.

Yaşlı yetişkinlerde yapılan araştırmalar, özellikle denge ve işlevsel hareketlilik üzerinde yoğunlaşmaktadır. Fang et al. (2020), sağlıklı yaşlı bireylerle yürütülen çalışmaları değerlendirdikleri meta-analizde, dinamik denge, algılanan denge, sandalyeden kalkma ve denge test bataryalarında olumlu sonuçlar bildirmiştir. Buna karşılık statik ve proaktif denge ölçümlerinde anlamlı etki saptanmamıştır. İncelenen programlar ortalama olarak yaklaşık sekiz hafta boyunca, haftada iki–üç kez ve 40 dakikalık seanslarla uygulanmıştır. Bu süreler araştırmaların özelliklerini yansıtmakta olup bütün kullanıcılar için ortak bir egzersiz programı olarak değerlendirilmemelidir. Skjæret et al. (2016) ise denge ve yürüyüş açısından bildirilen olumlu bulguların yanında, çalışmaların yöntemsel sınırlılıklarına ve güvenlik değerlendirmelerinin önemine dikkat çekmiştir.

Türkiye'de huzurevinde yaşayan yaşlı bireylerle yapılan bir araştırmada, sanal gerçeklik tabanlı ve geleneksel denge egzersizlerinin denge ile düşme riski ölçümlerinde benzer iyileşmeler sağladığı bildirilmiştir (Yeşilyaprak et al., 2016). Ev ortamındaki uygulamaları inceleyen Temizkan ve Ekici (2018),

düşme öyküsü ve denge sorunu bulunan 65 yaş ve üzerindeki 14 bireye dört hafta boyunca toplam sekiz seans Xbox Kinect tabanlı denge eğitimi uygulamıştır. Eğitim sonrasında Berg Denge Skalası ve oyun puanlarında anlamlı artışlar saptanmış, başlangıca göre iyileşmenin bir aylık takipte sürdüğü görülmüştür. Aynı araştırmacıların 17 bireyle yürüttükleri diğer çalışmada ise kendine bakım, transfer, hareket ve sosyal algı alanlarında işlevsel bağımsızlığı destekleyen sonuçlar elde edilmiştir (Temizkan & Ekici, 2020). Küçük örneklemli ve kontrol grubu bulunmayan bu çalışmalar, daha kapsamlı araştırmalar için ön bulgular sunmaktadır.

Çocuk ve ergenlerde de oyunla desteklenen egzersiz programları araştırılmaktadır. Duman et al. (2016), fazla kilolu ve obez katılımcılarda aktif video oyunları ve müzik eşliğindeki egzersizleri içeren program sonrasında beden kütle indeksi, fiziksel performans ve bazı psikososyal ölçümlerde olumlu değişimler bildirmiştir. Programın birden fazla bileşen içermesi, kazanımların yalnızca dijital oyunlara bağlanmasını sınırlandırmaktadır. Genel olarak bu araştırmalar, harekete duyarlı dijital oyunların farklı yaş ve hasta gruplarında kullanılabileceğini; uygulamanın bireysel gereksinimler, uygun gözetim ve düzenli değerlendirmeyle birlikte planlanması gerektiğini göstermektedir.

Eğitsel Kullanım Alanları

Harekete duyarlı dijital oyunlar, beden eğitimi derslerinde fiziksel aktiviteye katılımı destekleyen uygulamalar arasında yer almaktadır. Dance Dance Revolution gibi dans temelli oyunların eğitim ortamlarında kullanılması, bedensel hareketlerin oyun görevleriyle birleştirilmesine örnek oluşturmaktadır. Staiano ve Calvert (2011), bu oyunların eğitsel kullanımını fiziksel, sosyal ve bilişsel boyutlarıyla değerlendirmiştir. Oyun sırasında hareket etme, belirli görevleri takip etme ve diğer kullanıcılarla etkileşim kurma, beden eğitiminin farklı amaçlarına katkı sağlayabilmektedir.

Türkiye'de okul temelli oyunlaştırma çalışmalarını inceleyen Çoruh et al. (2024), teknolojiyle desteklenen uygulamaların çocuk ve ergenlerde fiziksel aktiviteyi teşvik etme olanaklarını ele almıştır. Kanbir et al. (2024) ise ortaokul öğrencilerinde kompleks motor hareketler ve harekete duyarlı dijital oyunları içeren bir programın etkilerini araştırmıştır. Çalışmada gruplar arasında dikkat ve zamanlama açısından anlamlı fark bulunmazken, hiperaktivite ve dürtüsellik ölçümlerinde anlamlı farklılıklar bildirilmiştir. Bu sonuçlar, değerlendirilen bilişsel ve davranışsal özelliklerin uygulamaya aynı biçimde yanıt vermediğini göstermektedir.

Fiziksel aktivitenin bilişsel süreçlerle ilişkisini inceleyen Best (2010), aerobik egzersize ilişkin deneysel araştırmaların çocuklarda yürütücü işlevleri destekleyen bulgular sunduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşım, hareket ve bilişsel görevlerin birlikte planlandığı eğitsel uygulamalar için bir dayanak oluşturmaktadır. Ancak genel egzersiz araştırmalarından elde edilen sonuçların, her dijital oyun için aynı kazanımları göstereceği varsayılmamalıdır.

Demir ve Akın (2018), altı yaşındaki çocuklarda harekete duyarlı dijital oyunlarla denge tahtası antrenmanının dinamik denge üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırmacılar, çalışmalarının yayımlandığı dönemde Türkiye'deki araştırmaların klinik uygulamalarda yoğunlaştığına ve çocuklarla yürütülen spor bilimleri çalışmalarının geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda eğitsel kullanımın, öğrencilerin yaşına, beceri düzeyine ve dersin amaçlarına uygun biçimde planlanması önem taşımaktadır.

Eşitsizlik ve Erişim

Harekete duyarlı dijital oyunların yaygınlaşması, kullanıcıların teknolojik olanaklara erişimiyle yakından ilişkilidir. Cihazların edinilmesi, uygun kullanım alanının bulunması ve teknolojiyi kullanma becerisi, bu uygulamalardan yararlanmayı etkileyebilmektedir. Bu nedenle fiziksel aktiviteyi destekleyen

teknolojilerin kullanımında eğitim ve altyapı olanakları da dikkate alınmalıdır (Yılmaz, 2022). Yaşlı bireylerde cihazlara yabancılık, karmaşık kontroller ve anlaşılması güç talimatlar katılımı sınırlandırabilmektedir. Kullanımı kolay arayüzler, açık yönlendirmeler ve başlangıç desteği, bu engellerin azaltılmasına katkı sağlayabilmektedir (Rytterström et al., 2024).

Erişim olanaklarının yanında, ekran başında geçirilen zamanın niteliği de önem taşımaktadır. Meydanlıoğlu (2015), çocuklarda fiziksel aktivitenin bedensel ve psikososyal yararlarını ele alırken hareketsiz geçirilen sürenin azaltılmasının önemine dikkat çekmiştir. Bülbül (2020) ise çocukların özelliklerine uygun, eğlenceli ve sürdürülebilir egzersizlerin katılımı destekleyebileceğini belirtmiştir. Bu çerçevede harekete duyarlı dijital oyunlar, özellikle ev ortamında fiziksel aktivite seçeneklerini çeşitlendirebilmektedir. Gao ve Chen (2014), okul, toplum ve ev ortamındaki uygulamaları değerlendirdikleri derlemede, bu oyunların çocuklarda hareketi teşvik etme potansiyelini vurgulamış; günlük fiziksel aktivite ve obeziteyle ilişkili sonuçlar açısından kanıtların sınırlı olduğunu bildirmiştir.

Harekete duyarlı dijital oyunların sağladığı olanaklar, çocukların açık alan etkinlikleri ve farklı spor deneyimleriyle birlikte değerlendirilmelidir (Daley, 2009). Bu uygulamaların toplumsal yararı, cihazların bulunabilirliği kadar farklı yaş ve sosyoekonomik grupların kullanım gereksinimlerinin karşılanmasına da bağlıdır. Uygun destekle sunulan oyunlar, hareketsiz ekran etkinliklerinin bir bölümüne hareket içeren seçenekler sağlayabilir; ancak bu durum tek başına ekran bağımlılığının giderildiği anlamına gelmemektedir.

Sonuç ve Gelecek Perspektifleri

Disiplinlerarası Değerlendirme

Harekete duyarlı dijital oyunlar, egzersiz bilimi, oyun tasarımı, bilişim teknolojileri ve sağlık bilimlerini bir araya getiren

bir çalışma alanı oluşturmaktadır. Bu bölümde değerlendirilen araştırmalar, oyun konsollarının fiziksel aktivitenin teşvik edilmesi, hareketin değerlendirilmesi ve rehabilitasyon uygulamalarının desteklenmesinde kullanılabildiğini göstermektedir. Oyun sırasında enerji harcamasının artması, bazı denge ölçümlerinde iyileşme sağlanması ve egzersize katılımın desteklenmesi, bu uygulamaların öne çıkan katkıları arasındadır (Barry et al., 2014; Fang et al., 2020; Mazéas et al., 2022; Peng et al., 2011). Ancak elde edilen kazanımlar, kullanılan oyunlara, katılımcı özelliklerine ve uygulama koşullarına göre farklılaşmaktadır.

Fiziksel aktiviteyi artırmaya yönelik çalışmalar, oyunların fizyolojik etkileriyle davranışsal katkılarının birlikte değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Sween et al. (2014), oyun sırasında enerji harcamasındaki artışı ele alırken Moller et al. (2023), tekrarlanan oyun uygulamalarının fiziksel aktivite davranışı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu iki yaklaşım, anlık hareket artışının günlük yaşamda sürdürülen aktiviteye ne ölçüde yansıdığının önemini ortaya koymaktadır. Mustafaoğlu (2018) da dijital oyun, spor ve fiziksel aktivite arasındaki ilişkileri tartışarak bu alanın spor bilimleri açısından değerlendirilmesine katkı sunmuştur.

Konsolların ölçüm ve müdahale amacıyla kullanılması, farklı uzmanlık alanları arasında iş birliğini gerektirmektedir. Wii Balance Board'un basınç merkezi verilerinden yararlanılarak denge değerlendirmelerinde kullanılması, ticari oyun donanımlarının araştırmalara aktarılmasına örnek oluşturmaktadır (Goble et al., 2014). Bu uygulamalarda spor bilimcileri ve fizyoterapistlerin belirlediği hareket hedeflerinin, oyun tasarımcıları ve bilişim uzmanlarının geliştirdiği sistemlerle uyumlu olması önem taşımaktadır. Kooiman ve Sheehan (2015), hareket algılayan cihazlar ve taşınabilir teknolojilerin oyunlara katılım biçimlerini çeşitlendirebileceğini öngörmüştür. Bu gelişmelerin egzersiz

alanındaki katkısı, teknolojik olanakların bilimsel değerlendirme ve kullanıcı gereksinimleriyle birlikte ele alınmasına bağlıdır.

Gelecekteki Araştırmalar

Sanal gerçeklik ve hareket algılama teknolojilerindeki gelişmeler, harekete duyarlı dijital oyunların egzersiz ve sağlık alanlarında araştırılmasına yeni olanaklar sunmaktadır. Pawassar ve Tiberius (2021), sağlık alanındaki sanal gerçeklik yayınlarını bibliyometrik olarak değerlendirerek araştırmaların gelişimini ele almıştır. Bu teknolojilerin uygulamadaki katkılarının belirlenmesi için fiziksel etkilerin yanında kullanıcı deneyiminin de incelenmesi gerekmektedir. Farič et al. (2019), kullanıcı yorumlarında hareket hastalığı ve karmaşık kontroller gibi sorunların öne çıktığını bildirmiştir. Branco et al. (2024) ise sarmalayıcı uygulamaların kullanımında eğitim ve desteğin önemine dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda gelecekteki çalışmalar, kullanım kolaylığını, güvenliği ve egzersize katılımı birlikte değerlendirmelidir.

Araştırmaların bir diğer önceliği, oyun sırasında ortaya çıkan hareket artışının günlük fiziksel aktiviteye ve uzun dönemli sağlık sonuçlarına nasıl yansıdığının belirlenmesidir. LeBlanc et al. (2013), çocuk ve ergenlerde alışılmış fiziksel aktivite üzerindeki etkilerin belirsizliğini vurgulamıştır. Daley'in (2009) erken dönemde dikkat çektiği küçük örneklem ve araştırma tasarımı sorunları da kanıtların değerlendirilmesinde yöntemsel niteliğin önemini göstermektedir. Bu nedenle yeterli örneklem büyüklüğüne sahip, karşılaştırılabilir uygulama protokolleri kullanan ve uzun süreli takip içeren araştırmaların geliştirilmesi önem taşımaktadır. Günlük hareket düzeyi, vücut kompozisyonu ve kardiyometabolik göstergelerin nesnel ölçümlerle izlenmesi, uygulamaların kalıcı katkılarının anlaşılmasını sağlayabilir.

Türkiye'de yapılacak araştırmalarda, okul ve ev ortamındaki uygulamaların farklı yaş grupları açısından değerlendirilmesi yararlı

olacaktır. Demir ve Akın'ın (2018) çocuklarla yürüttüğü çalışma, spor bilimleri kapsamında geliştirilebilecek araştırmalara örnek oluşturmaktadır. Yaşlı bireylerde ise erişilebilir tasarım, açık yönlendirmeler ve teknoloji kullanımına yönelik destek öncelikli konular arasındadır (Rytterström et al., 2024).

Oyun konsollarının fiziksel aktivite alanındaki değeri, sundukları teknolojik özelliklerin uygun egzersiz hedefleriyle birleştirilmesine bağlıdır. Bilimsel bulgularla desteklenen ve kullanıcı gereksinimlerine göre düzenlenen uygulamalar, hareketin günlük yaşamda daha erişilebilir ve ilgi çekici hâle gelmesine katkı sağlayabilir. Gelecekteki araştırmaların temel yönelimi, bu katkının hangi kullanıcılar için, hangi koşullarda ve ne ölçüde sürdürülebildiğini ortaya koymak olmalıdır.

Kaynakça

Kaynakça/References

Barry, G., Galna, B., & Rochester, L. (2014). The role of exergaming in Parkinson's disease rehabilitation: A systematic review of the evidence. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation, 11,* Article 33. https://doi.org/10.1186/1743-0003-11-33

Başer, S., & Uslu, T. (2023). Rekreasyonel etkinlikler ve elektronik eğlence yönetimi bağlamında psikolojik sermaye ve akış: Espor ve tekno spor oyuncuları üzerine bir araştırma. *Fenerbahçe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 3*(2), 32–72. https://dergipark.org.tr/tr/pub/fbujss/issue/79700/1321318

Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review, 30*(4), 331–351. https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001

Branco, D., Pereira, A. H., Sardinha, L., Cameirão, M. S., Bermúdez i Badia, S., & Faria, A. L. (2024). Immersive exergaming: Harnessing virtual reality head-mounted displays for health and fitness enhancement through case study. In *2024 IEEE 12th International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)* (pp. 1–8). IEEE. https://doi.org/10.1109/SeGAH61285.2024.10639562

Bülbül, S. (2020). Çocuklarda obezite tedavisinde egzersiz. *Türk Pediatri Arşivi, 55*(1), 2–10. https://doi.org/10.14744/TurkPediatriArs.2019.60430

Çoruh, H., & Haşıl Korkmaz, N. (2025, 25–27 Ekim). *Ortaokul öğrencilerini fiziksel aktivite ve egzersize teşvik etmek için 4 haftalık mobil tabanlı oyunlaştırma uygulamasının deneyimlenmesi* [Özet bildiri]. 12. Uluslararası Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Kongresi, Bursa, Türkiye, ss. 77–78. https://avesis.uludag.edu.tr/yayin/48f95f1c-32c6-4ac6-9e2f-8faf5e44213e

Çoruh, H., Haşıl Korkmaz, N., Uğur Mutlu, S., & Kurt, Ş. (2024). Beden eğitimi ve spor eğitiminde fiziksel aktivite için teknolojiyle oyunlaştırmanın önemi: Sistematik derleme. *Uluslararası Beden Eğitimi Spor ve Teknolojileri Dergisi, 5*(1), 1–9. https://dergipark.org.tr/tr/pub/best/article/1408675

Daley, A. J. (2009). Can exergaming contribute to improving physical activity levels and health outcomes in children? *Pediatrics, 124*(2), 763–771. https://doi.org/10.1542/peds.2008-2357

Demir, A., & Akın, M. (2018). Aktif video oyunları ve wobble board denge antrenmanının 6 yaş çocuklarda dinamik dengeye etkisinin karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 3*(4), 109–121. https://doi.org/10.31680/gaunjss.461858

Duman, F., Kokaçya, M. H., Doğru, E., Katayıfcı, N., Canbay, Ö., & Aman, F. (2016). The role of active video-accompanied exercises in improvement of the obese state in children: A prospective study from Turkey. *Journal of Clinical Research in Pediatric Endocrinology, 8*(3), 334–340. https://doi.org/10.4274/jcrpe.2284

Fang, Q., Ghanouni, P., Anderson, S. E., Touchett, H., Shirley, R., Fang, F., & Fang, C. (2020). Effects of exergaming on balance of healthy older adults: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Games for Health Journal, 9*(1), 11–23. https://doi.org/10.1089/g4h.2019.0016

Farič, N., Potts, H. W. W., Hon, A., Smith, L., Newby, K., Steptoe, A., & Fisher, A. (2019). What players of virtual reality exercise games want: Thematic analysis of web-based reviews. *Journal of*

Medical Internet Research, 21(9), Article e13833. https://doi.org/10.2196/13833

Gao, Z., & Chen, S. (2014). Are field-based exergames useful in preventing childhood obesity? A systematic review. *Obesity Reviews, 15*(8), 676–691. https://doi.org/10.1111/obr.12164

Goble, D. J., Cone, B. L., & Fling, B. W. (2014). Using the Wii Fit as a tool for balance assessment and neurorehabilitation: The first half decade of "Wii-search". *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation, 11*, Article 12. https://doi.org/10.1186/1743-0003-11-12

Gürcan, E., Pündük, Z., & Çelik, E. (2026). The effects of active video games on physical performance: Experimental study. *Turkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences, 18*(1), 127–134. https://doi.org/10.5336/sportsci.2025-112534

Haşıl Korkmaz, N., & Çoruh, H. (2025). Time to move: A 4-week gamified mobile application intervention to promote physical activity in secondary school students. *European Journal of Sport Science, 25*(8), Article e70027. https://doi.org/10.1002/ejsc.70027

Holmes, J. D., Gu, M. L., Johnson, A. M., & Jenkins, M. E. (2013). The effects of a home-based virtual reality rehabilitation program on balance among individuals with Parkinson's disease. *Physical & Occupational Therapy in Geriatrics, 31*(3), 241–253. https://doi.org/10.3109/02703181.2013.814743

Kanbir, Ö., Erkut, A. O., Tekin, R., & Kanbir, L. (2024). Kompleks motor hareketler ve exergame oyunlarının ortaokul öğrencilerinin dikkat, hiperaktivite, dürtüsellik ve zamanlama durumlarına etkisinin incelenmesi. *Journal of Health and Sport Sciences, 7*(2), 103–125. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jhss/article/1505604

Kooiman, B. J., & Sheehan, D. P. (2015). Interacting with the past, present, and future of exergames: At the beginning of a new life

cycle of video games? *Loisir et Société / Society and Leisure, 38*(1), 55–73. https://doi.org/10.1080/07053436.2015.1006960

LeBlanc, A. G., Chaput, J.-P., McFarlane, A., Colley, R. C., Thivel, D., Biddle, S. J. H., Maddison, R., Leatherdale, S. T., & Tremblay, M. S. (2013). Active video games and health indicators in children and youth: A systematic review. *PLOS ONE, 8*(6), Article e65351. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0065351

Lyons, E. J. (2015). Cultivating engagement and enjoyment in exergames using feedback, challenge, and rewards. *Games for Health Journal, 4*(1), 12–18. https://doi.org/10.1089/g4h.2014.0072

Mazéas, A., Duclos, M., Pereira, B., & Chalabaëv, A. (2022). Evaluating the effectiveness of gamification on physical activity: Systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Medical Internet Research, 24*(1), Article e26779. https://doi.org/10.2196/26779

Meekes, W., & Stanmore, E. K. (2017). Motivational determinants of exergame participation for older people in assisted living facilities: Mixed-methods study. *Journal of Medical Internet Research, 19*(7), Article e238. https://doi.org/10.2196/jmir.6841

Meydanlıoğlu, A. (2015). Çocuklarda fiziksel aktivitenin biyopsikososyal yararları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 7*(2), 125–135. https://doi.org/10.5455/cap.20140714124129

Moller, A. C., Sousa, C. V., Lee, K. J., Alon, D., & Lu, A. S. (2023). Active video game interventions targeting physical activity behaviors: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research, 25*, Article e45243. https://doi.org/10.2196/45243

Mueller, F., Khot, R. A., Gerling, K., & Mandryk, R. (2016). Exertion games. *Foundations and Trends in Human–Computer Interaction, 10*(1), 1–86. https://doi.org/10.1561/1100000041

Mustafaoğlu, R. (2018). e-Spor, spor ve fiziksel aktivite. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi, 2*(2), 84–96. https://doi.org/10.30769/usbd.457545

Özgönenel, L., Çağırıcı, S., Çabalar, M., & Durmuşoğlu, G. (2016). Use of game console for rehabilitation of Parkinson's disease. *Balkan Medical Journal, 33*(4), 396–400. https://doi.org/10.5152/balkanmedj.2016.16842

Pawassar, C. M., & Tiberius, V. (2021). Virtual reality in health care: Bibliometric analysis. *JMIR Serious Games, 9*(4), Article e32721. https://doi.org/10.2196/32721

Peng, W., Lin, J.-H., & Crouse, J. (2011). Is playing exergames really exercising? A meta-analysis of energy expenditure in active video games. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*(11), 681–688. https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0578

Pereira, E. V., Morais, G. L. de, Gabriel, I. R., Claumann, G. S., Helal, L. C. A. S., Roever, L., & Farias, J. M. de. (2024). Impact of exergames on BMI and cardiovascular risk factors: A systematic review. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte, 30*, Article e2021_0508. https://doi.org/10.1590/1517-8692202430012021_0508i

Rytterström, P., Strömberg, A., Jaarsma, T., & Klompstra, L. (2024). Exergaming to increase physical activity in older adults: Feasibility and practical implications. *Current Heart Failure Reports, 21*(4), 439–459. https://doi.org/10.1007/s11897-024-00675-9

Shahhar, A. Z. M., Qasheesh, M., & Shaphe, M. A. (2022). Effectiveness of Nintendo Wii on balance in people with

Parkinson's disease: A systematic review. *Journal of Lifestyle Medicine, 12*(3), 105–112. https://doi.org/10.15280/jlm.2022.12.3.105

Skjæret, N., Nawaz, A., Morat, T., Schoene, D., Helbostad, J. L., & Vereijken, B. (2016). Exercise and rehabilitation delivered through exergames in older adults: An integrative review of technologies, safety and efficacy. *International Journal of Medical Informatics, 85*(1), 1–16. https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2015.10.008

Staiano, A. E., & Calvert, S. L. (2011). Exergames for physical education courses: Physical, social, and cognitive benefits. *Child Development Perspectives, 5*(2), 93–98. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00162.x

Sween, J., Wallington, S. F., Sheppard, V. B., Taylor, T. R., Llanos, A. A. M., & Adams-Campbell, L. L. (2014). The role of exergaming in improving physical activity: A review. *Journal of Physical Activity and Health, 11*(4), 864–870. https://doi.org/10.1123/jpah.2011-0425

Taylor, M. J. D., McCormick, D., Shawis, T., Impson, R., & Griffin, M. (2011). Activity-promoting gaming systems in exercise and rehabilitation. *Journal of Rehabilitation Research and Development, 48*(10), 1171–1186. https://doi.org/10.1682/JRRD.2010.09.0171

Temizkan, E., & Ekici, G. (2018). Evde sanal gerçeklik ile oyun temelli eğitimin geriatriklerde dengeye etkisi: Kısa dönem takipli ön çalışma. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 6*(3), 171–178. https://doi.org/10.30720/ered.396603

Temizkan, E., & Ekici, G. (2020). Geriatrik bireylerde fonksiyonel bağımsızlığa sanal gerçeklik temelli denge eğitiminin etkileri: 1 aylık takip çalışması. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 8*(2), 137–146. https://doi.org/10.30720/ered.657114

Yeşilyaprak, S. S., Yıldırım, M. Ş., Tomruk, M., Ertekin, Ö., & Algun, Z. C. (2016). Comparison of the effects of virtual reality-based balance exercises and conventional exercises on balance and fall risk in older adults living in nursing homes in Turkey. *Physiotherapy Theory and Practice*, *32*(3), 191–201. https://doi.org/10.3109/09593985.2015.1138009

Yılmaz, D. A. (2022). Teknoloji: Fiziksel aktivitenin teşvikinde yeni bir adım. *Kafkas Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2*(2), 11–28. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kafkassbd/issue/73227/1165906

BÖLÜM 2

ALMANYA, FRANSA VE TÜRKİYE'DE GÜNCEL EĞİTİM REFORMLARI İLE BEDEN EĞİTİMİ VE SPORUN KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ[1]

MELİKE ERDEM[2]
RÜSTEM ORHAN[3]

Giriş

İnsanlığın ve medeniyetin gelişmesinde bilim ve teknoloji önemli bir yere sahiptir. Bilim ve teknolojinin gelişmesi ise eğitimle gerçekleşmektedir. Hızlı bir şekilde gelişen ve değişen dünyada toplumların, kendi kültürlerini koruyabilmesinde ve daha güçlü bir duruma gelmesinde en önemli faktör eğitimdir (Arslan ve Vezne, 2021). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve küreselleşmenin etkisiyle ülkeler arasındaki etkileşimin artması, farklı eğitim sistemlerinin ve uygulamalarının karşılaştırılmasını

[1] Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalında Dr. Öğr. Üyesi Rüstem Orhan danışmanlığında yürütülen 'Güncel Eğitim Reformları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Uluslararası Karşılaştırma' vb. konularında araştırmaları devam eden yayımlanmamış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Orcid: 0009-0008-2325-347X
[3] Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Orcid: 0000-0003-3007-9883

giderek daha önemli hâle getirmiştir. Günümüzde ülke yöneticileri, bilim insanları, sanayiciler ve yatırımcılar gibi farklı alanlardaki karar vericiler, küresel gelişmeleri takip etmekte ve kendi alanlarına ilişkin uygulamaları farklı ülkelerle karşılaştırmaktadır. Bu bağlamda karşılaştırma, özellikle ülkelerin eğitim sistemlerini, politikalarını ve uygulamalarını inceleyerek benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak açısından önemli bir yaklaşım hâline gelmiştir (Xiong, 2024).

Karşılaştırma, sosyal olguları sadece betimlemekle kalmayıp bilimsel bir analiz ve yoruma tabi tutmayı sağladığı için beşerî ve sosyal bilimlerde vazgeçilmez bir bilimsel yöntemdir (Compere, 1999; akt. Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011). Karşılaştırmalı eğitim, toplumlarda mevcut eğitim problemlerini ve bu problemleri doğuran nedenleri, diğer toplumlarda benzer faktörlere değinerek saptayan, yorumlayan bir inceleme ve araştırma alanıdır (Varış, 1983; akt. Boobekova, 2002).

Reform, kökeni XVI. yüzyıl Avrupa'sındaki dinî dönüşümlere dayanan ve zamanla eğitim, siyaset, ekonomi ve kültür gibi alanlardaki yenileşme ve dönüşümleri ifade eden bir kavramdır (İlim Heyeti, 2022). Reform kavramının eğitim alanındaki karşılığı olan eğitim reformu, ulusal eğitim sisteminin önemli bir bölümünde planlanan veya uygulama aşamasında olan değişiklikleri ifade etmektedir (UNESCO, 2019). Eğitim reformları; toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimlere uyum sağlama, mevcut eğitim sisteminin performansına ilişkin sorunlara çözüm üretme ve eğitim sisteminin amaçlarını günün ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenleme gibi nedenlerle yürütülmektedir (OECD, 2020). Türkiye'de 2004 yılında gerçekleştirilen eğitim reformu kapsamında yapılandırmacı ve öğrenci merkezli bir öğretim programı anlayışının benimsenmesi, programların ekonomi ve teknolojiye duyarlı hâle getirilmesi ve öğretmen rollerinin yeniden tanımlanması gibi önemli değişikliklere gidilmiştir (Akpınar ve Aydın, 2007).

Avrupa'da eğitim süreci; 15. ve 16. yüzyıllarda matbaanın yaygınlaşmasıyla bilgi ve fikirlerin dolaşımının hızlanması, Rönesans ve Reform hareketleri, Aydınlanma düşüncesinin yaygınlaşması, Fransız İhtilali ve Sanayileşme ile birlikte eğitim anlayışının ve eğitim kurumlarının dönüşmesi gibi tarihsel gelişmelerden etkilenmiştir (Dittmar, 2021; Schleunes, 2008). Daha sonraki süreçte Avrupa Birliği'nin bütünleşme politikaları ve 1999 yılında başlayan Bologna Süreci, özellikle yükseköğretimde hareketlilik, ortaklaşma ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulmasına yönelik dönüşümleri beraberinde getirirken (European Union, 2006), günümüzde dijitalleşme ve yapay zekâdaki gelişmeler eğitim-öğretim süreçlerinin yeniden şekillenmesinde etkili olan yeni unsurlar hâline gelmiştir (OECD, 2022; OECD/European Commission, 2026). Türkiye'de eğitim süreci; Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde Tanzimat ve II. Meşrutiyet dönemlerinde gerçekleştirilen eğitim düzenlemeleri, modern eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması ve eğitim alanında merkezi bir yapının oluşturulmasına yönelik girişimlerden etkilenmiştir. Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte eğitim sisteminde önemli bir dönüşüm yaşanmış; 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle eğitim ve öğretim kurumlarının tek bir çatı altında birleştirilmesine yönelik önemli bir adım atılmıştır. Sonraki süreçte Köy Enstitüleri ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Türkiye'de eğitim sisteminin yapısal ve amaçsal çerçevesinin şekillenmesinde etkili olmuştur (Akyüz, 2021; MEB, 1973). Günümüzde ise dijitalleşme, beceri temelli eğitim, sosyal-duygusal öğrenme ve farklılaştırılmış öğretim gibi yaklaşımların yanı sıra Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim programlarının günün ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına yönelik güncel dönüşümü yansıtmaktadır (MEB, 2024).

Almanya'da Eğitim Süreci

19. yüzyılın başlarında Prusya'da gerçekleştirilen eğitim reformları, modern Alman eğitim sisteminin yanı sıra Batı dünyasındaki kitlesel eğitim anlayışının da temellerini atmıştır (Benner, 1990; Kara, 2017, s. 1). Almanya'da eğitimin tarihsel gelişimi incelendiğinde ilk kırılma noktası, Prusya Kralı II. Friedrich tarafından yayınlanan 1763 tarihli Genel Okul Yönetmeliği (Generallandschulreglement) ile okul çağındaki tüm çocuklara zorunlu eğitimin getirilmesidir (Wittmütz, 2007a; Spranger, 1965). Ancak bu dönemdeki ilkokullar (Volksschule) çoğunlukla dini itaati sağlama ve devlete disiplinli yurttaş yetiştirme amacı taşımaktaydı. Napoleon savaşlarının ardından 1806'da Prusya'nın aldığı askeri yenilgi, devlette ve eğitimde radikal reform ihtiyacını doğurmuş; bu süreçte İçişleri Bakanlığı Eğitim Bölümü Başkanı olarak atanan Wilhelm von Humboldt modern sistemin mimarı olmuştur (Berglar, 2008; Kara, 2017, s. 1).

Almanya'nın eğitim sistemi, II. Dünya Savaşı sonrasında ülkenin Doğu ve Batı Almanya olarak bölünmesinden önemli ölçüde etkilenmiştir. 1961 yılında Türkiye ile imzalanan iş gücü göçü anlaşması sonrasında Almanya'ya yönelik Türk göçünün artması, iki ülke arasındaki eğitim ilişkilerinin de önem kazanmasına neden olmuştur. Özellikle Almanya'da yaşayan Türk nüfusunun eğitimi, Türkiye açısından da önemli bir konu hâline gelmiştir. Bununla birlikte, 1964 yılında tüm eyaletlerde uygulanmak üzere eğitim alanında ortak standartların oluşturulması, Almanya eğitim sisteminin yapılandırılmasında önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir (Erginer, 2006, s. 251; akt. Kantos, 2013).

Almanya'da zorunlu eğitim 6–18 yaş arasında uygulanmakta olup toplam 12 yıldır. Okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte oldukça yaygındır ve 3–6 yaş aralığını kapsamaktadır. Zorunlu eğitimin ilk 4 yılını (6–10 yaş) ilkokul; geri kalan kısmını ise okul türüne göre 5–6 yıl süren ortaöğretim I. kademe ile 3 yıl süren ortaöğretim II. kademe (lise) oluşturmaktadır. İlköğretim ve

ortaöğretim I. kademeden sonra öğrenciler meslek okullarına, meslek yüksekokulu niteliğindeki programlara veya ortaöğretim II. düzeydeki diğer okul türlerine devam etmek zorundadır. Alman eğitim sisteminin sosyo-politik boyutunda coğrafi ve tarihî faktörler önemli bir rol oynamış olup bu etkenler arasında aşırı ulusçuluk, hızlı şehirleşme, sanayileşme ve nüfus artışı öne çıkmaktadır (Doğan, 2020; MEB, 2022).

Almanya'da son dönem eğitim reformlarında dijitalleşme, eğitimde fırsat eşitliği, tam gün eğitim ve öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesi öne çıkmaktadır. Bu kapsamda 2019 yılında başlatılan DigitalPakt Schule ile okulların dijital altyapısının geliştirilmesi, dijital içerik ve müfredatın oluşturulması ve öğretmenlerin dijital yeterliklerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin okulda daha uzun süre eğitim ve destek hizmetlerinden yararlanmasını sağlayan tam gün eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması ve dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesine yönelik politikalar da reform gündeminde yer almıştır (OECD, 2020). Ayrıca Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) programı aracılığıyla öğrencilerin dil ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmüştür (OECD, 2018).

Fransa'da Eğitim Süreci

Fransa eğitim sisteminin tarihsel ve kurumsal gelişiminde üç temel dönüşümün öne çıktığı belirtilmektedir. Bunlar; merkezi bir yönetim yapısının oluşturulması, eğitim hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu özel bir yönetim mekanizmasının oluşturulması ve kilise ile devlet arasındaki ayrımın gerçekleştirilmesidir (Orkun, Bayırlı ve Bayırlı, 2019). Günümüzde Fransa'daki eğitim sistemi, anayasal düzenlemeler ve *Code de l'éducation* (Eğitim Kodu) çerçevesinde, başta Millî Eğitim ve Gençlik Bakanlığı (*Ministère de l'Éducation nationale et de la

Jeunesse*) olmak üzere ilgili kamu kurumları tarafından yürütülmektedir (France Éducation International, 2022). Eğitim politikalarının uygulanmasında merkezi yönetimin belirgin bir ağırlığı bulunmakta; öğretim programlarının hazırlanması, öğretmenlerin görevlendirilmesi ve ulusal diploma süreçlerinin düzenlenmesi gibi temel uygulamalar merkezi düzeyde yürütülmektedir (Britannica, 2024).

Fransız eğitim mimarisi, okul öncesinden yükseköğretime kadar basamaklı ve yönlendirmeli bir kademelenme gösterir (Fulbright France, 2023):

Okul Öncesi ve İlkokul: 2019 yılında yürürlüğe giren Loi pour une école de la confiance (Güven Okulu Yasası) ile zorunlu eğitim yaşı 6'dan 3'e indirilmiştir (MENJ, 2019). Okul öncesi eğitime (École maternelle) katılım oranı Fransa genelinde %100'e yakın bir seviyededir (MENJ, 2019; France Éducation International, 2022).

Ortaokul (Collège): 11-15 yaş grubunu kapsayan zorunlu eğitimin ikinci evresidir; dönem sonunda öğrenciler Diplôme National du Brevet sınavına girerler (Fulbright France, 2023).

Lise Yapılanması (Lycée): Lise eğitimi Genel/Teknolojik Lise ve Mesleki Lise (Lycée professionnel) olarak ayrılır (France Éducation International, 2022). Mesleki liselerde öğretimin %60'ı mesleki yetkinliklere, %40'ı ise genel akademik derslere ayrılmıştır (Complete France, 2019).

Yükseköğretimde ise sistem; genel üniversiteler, yüksek puanla öğrenci kabul eden prestijli Grandes Écoles kurumları ve uygulamalı diplomalar sunan Üniversite Teknoloji Enstitüleri (IUT / STS) şeklinde uzmanlaşmıştır (Fulbright France, 2023).

Bu kademeli ve yönlendirmeli yapıya karşın, Fransız eğitim sisteminin önemli tartışma alanlarından biri eğitimde fırsat

eşitliğinin sağlanmasıdır. Özellikle öğrencilerin sosyo-ekonomik kökenleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin güçlü olması, sistemin eleştirilen yönlerinden biri olarak öne çıkmaktadır (OECD, 2018; Rochex, 2011). PISA analizlerinde, sosyo-ekonomik açıdan avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki başarı farkının 107 puana ulaştığı ve bu durumun Fransa'da eğitimde fırsat eşitsizliğinin önemli bir sorun olduğunu gösterdiği belirtilmektedir (OECD, 2018, s. 55; OECD, 2020, s. 4). Dolayısıyla Fransa eğitim sistemi, bir yandan erken yaşta başlayan ve farklı eğitim kademelerine yönlendirme içeren yapılandırılmış bir sistem sunarken, diğer yandan öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerinin eğitim çıktıları üzerindeki etkisini azaltmaya yönelik politikalar açısından tartışılmaktadır.

Fransa'da eğitim reformları daha merkezi bir yapı içerisinde yürütülmekte ve özellikle eğitimde eşitliğin güçlendirilmesi, erken çocukluk eğitimine erişimin artırılması, temel becerilerin geliştirilmesi ve dijital dönüşüm üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu doğrultuda 2019 yılında zorunlu eğitim yaşının 3'e indirilmesi, tüm çocuklara erken yaşta ortak bir eğitim çerçevesi sunulmasını amaçlayan önemli bir reform olarak uygulanmış; ayrıca dezavantajlı bölgelerde eğitim eşitsizliklerini azaltmak amacıyla REP ve REP+ okullarında sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (OECD, 2020). Bunun yanı sıra, 2015 yılında başlatılan Eğitim İçin Dijital Plan kapsamında dijital teknolojilerin öğretim programlarına dâhil edilmesi ve öğretmenlerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmüş; ortaöğretim ve mesleki eğitimde ise programların ve yönlendirme süreçlerinin yeniden düzenlenmesine yönelik reformlar gerçekleştirilmiştir (OECD, 2019; OECD, 2020).

Türkiye'de Eğitim Süreci

Türkiye'de eğitim sistemi üniter devlet yapısına bağlı olarak merkeziyetçi bir özellik taşımaktadır. Türk eğitim sisteminin kurumsal ve tarihsel temelleri incelendiğinde, yenileşme ve modernleşme arayışlarının Osmanlı Devleti'ne kadar uzandığı görülmektedir. Osmanlı Devleti, 17. yüzyılın sonlarından itibaren yaşanan ekonomik, askerî ve yönetsel sorunlar karşısında yenileşme ve Batılılaşma yönünde reformlara yönelmiştir. Bu süreçte öncelikle askerî ve yönetsel yapının güçlendirilmesi hedeflenmiş, zamanla Batı tarzı kurum ve uygulamalar Osmanlı sistemine dâhil edilmeye başlanmıştır (Faroqhi, 1995; Mardin, 1991; Ortaylı, 2006). Yenileşme hareketleri, eğitim kurumlarının da yeniden yapılandırılmasına zemin hazırlamış; modern ordu ve bürokratik yapının oluşturulmasına yönelik eğitim reformları giderek yaygınlaşmıştır.

Osmanlı'da eğitim hizmetleri genelde vakıflar aracılığıyla yürütülmüştür. Eğitim hizmetlerinin teftişi anlamında devletin ilk adımı olarak nitelendirilebilecek iş, muhtelif vakıfların teftiş ve gözetimini bir noktadan idare etmek amacıyla 1826'da kurulan Evkaf-ı Hümayun Nezareti (Vakıflar Genel Müdürlüğü) olmuştur (Öztürk, 1996). Tanzimat Dönemi, Osmanlı eğitim sisteminin geleneksel yapıdan modern ve merkezi bir yapıya doğru dönüşmeye başladığı önemli bir dönemdir. Tanzimat döneminden itibaren eğitim, modernleşme ve merkezi yönetimin güçlendirilmesinin önemli araçlarından biri hâline gelmiş; böylece geleneksel Osmanlı eğitim sistemi, yeni kurum ve düzenlemelerle birlikte dönüşerek daha merkezi ve modern bir yapıya doğru ilerlemiştir (Tekeli ve İlkin, 1999; Soydan ve Tüncel, 2013).

Bu süreçte eğitim kurumlarının yeniden düzenlenmesi ve devlet denetiminin güçlendirilmesi amacıyla çeşitli yasal ve kurumsal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. 1857 yılında Maarif Nezareti'nin kurulmasıyla eğitim hizmetlerinin merkezi bir yönetim altında toplanması yönünde önemli bir adım atılmıştır. Bu

kurumsallaşma süreci, 1869 yılında yürürlüğe giren Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile daha sistemli bir yapıya kavuşturulmuştur. Nizamname ile ilköğretimin düzenlenmesi, eğitim kademelerinin belirginleştirilmesi, öğretmen yetiştirme kurumlarının geliştirilmesi ve taşradaki eğitim faaliyetlerinin denetlenmesine yönelik düzenlemeler yapılmıştır (Çağır & Türk, 2017; Altın, 2008). Tanzimat döneminde eğitim, yalnızca yeni okul türlerinin oluşturulduğu bir alan olmaktan çıkarak, devletin merkezi yönetim ve denetim mekanizmalarının yeniden yapılandırıldığı bir alan hâline gelmiştir.

İlk Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin (TBMM) açılmasından sonra 1 Mayıs 1920'de millî eğitim hizmetlerinin tümü Maarif Vekâletine verilmiştir (Taymaz, 1997). 1920-1923 yılları arasını kapsayan ve büyük bir kısmı askerî mücadeleyle geçen dönem, Türk eğitim tarihi açısından "Cumhuriyet Eğitimine Hazırlık Dönemi" olarak kabul edilmektedir (Duman, 1991, s. 25). Millî eğitim ideolojisi; Kurtuluş Savaşı, Büyük Millet Meclisi'nin kuruluşu, Saltanat'ın kaldırılması ve Cumhuriyet'in ilanı gibi köklü siyasal dönüşümlerin yaşandığı çalkantılı bir ortamda şekillenmiştir (Kaplan, 1999, s. 133). Bu süreçte bir yandan vatanın kurtuluşu için varoluş mücadelesi verilirken, diğer yandan geleceğin çağdaş ve millî eğitim sisteminin temelleri atılmıştır.

2 Mayıs 1920 tarihli ve 3 sayılı kanunla kurulan İcra Vekilleri Heyeti bünyesinde yer alan 11 bakanlıktan biri Maarif Vekâleti olmuştur (Ceyhan, 2004, s. 55). İlk Maarif Vekili Dr. Rıza Nur döneminde teşkilat; Program Kurulu, İlköğretim, Ortaöğretim, Türk Asâr-ı Atikası (Eski Eserler) ve Sicil İstatistik Müdürlükleri olmak üzere beş ana birim halinde yapılandırılmıştır (Sarı, 2014, s. 169). Hükümet programında eğitimin millî ve dinî temellere dayanması, ders kitaplarının yerli geleneklere uygun hazırlanması ve Doğu ile Batı klasiklerinin Türkçeye çevrilmesi temel ilkeler olarak

belirlenmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 9 Mayıs 1920, s. 241-242; İnan, 1975, s. 152).

Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte eğitim alanında gerçekleştirilen en önemli düzenlemelerden biri, 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur. Bu kanunla eğitim kurumları tek bir çatı altında birleştirilmiş ve eğitim sisteminin merkezi bir yapıya kavuşması sağlanmıştır. Bu merkeziyetçi yapı, sonraki dönemlerde gerçekleştirilen düzenlemelerle daha da güçlenmiştir (Büyükdüvenci, 1994; Uygun, 2008). Türk eğitim sisteminin genel amaç, ilke ve yapısını belirleyen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ise eğitim sisteminin genel çerçevesini, öğretmenlik mesleğini ve devletin eğitim alanındaki görev ve sorumluluklarını düzenleyen temel yasal dayanaklardan biri olmuştur (Erden, 2009). Türkiye'de eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri, bu kanunla yasal bir çerçeveye kavuşturulmuş olup öğretim programları hazırlanırken söz konusu Kanun'da yer alan "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ve "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınmaktadır (MEB, 2018, s. 8). Kanunda belirlenen genel amaçlar doğrultusunda bireylerin; Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, demokratik ve laik yaşam anlayışını benimsemiş, insan haklarına saygılı vatandaşlar olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Türkiye'de eğitim sistemi, 1980'lerden itibaren siyasal, toplumsal ve ekonomik dönüşümlerin etkisiyle yeniden şekillenmiştir. 1980 askerî müdahalesi sonrasında eğitim sistemi daha merkezi ve denetimli bir yapıya kavuşturulmuş; 1981 tarihli Yükseköğretim Kanunu ile yükseköğretim alanında merkezi kontrol güçlendirilmiştir. 1990'lı yıllarda ise hızlı nüfus artışı, kentleşme ve göçün etkisiyle eğitim altyapısının genişletilmesi ve öğretmen ihtiyacının karşılanması ön plana çıkmıştır. 2000'li yıllarda eğitim sisteminde kapsamlı reformlar gerçekleştirilmiş; müfredat ve okul

türlerinde değişiklikler yapılmış, 4+4+4 eğitim sistemi uygulanmaya başlanmış ve eğitime erişimi artırmaya yönelik sosyal politikalar geliştirilmiştir (Birinci, 2025).

Türkiye'de eğitim sisteminin dönüşümü; tarihsel süreç içerisinde toplumsal, ekonomik, teknolojik ve uluslararası gelişmelerin etkisiyle biçimlenmiştir. Özellikle 2000'li yıllardan itibaren küreselleşme, Avrupa Birliği süreci ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle eğitim sisteminde kapsamlı yapısal ve içeriksel değişiklikler gerçekleştirilmiştir. 2004 yılında gerçekleştirilen eğitim reformuyla ilköğretim programlarında önemli değişikliklere gidilmiş; bu süreçte Avrupa Birliği perspektifi, uluslararası eğitim normları, 2003 PISA sonuçları ve küresel ölçekteki teknolojik ve ekonomik gelişmeler etkili olmuştur (Akpınar & Aydın, 2007). Aynı dönemde Millî Eğitim Bakanlığının merkez ve taşra teşkilatında yeniden yapılanmaya gidilmiş, 2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 sistemiyle zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılarak eğitim kademeleri yeniden düzenlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme, atama ve kariyer süreçlerine ilişkin politikalar da zaman içerisinde güncellenmiş ve eğitim sistemi sürekli bir dönüşüm sürecinden geçmiştir. Bu dönüşüm, eğitim sisteminin yapısının yanı sıra öğretme ve öğrenme anlayışını da değiştirmiştir. Geleneksel öğretmen merkezli anlayıştan, öğrencinin aktif katılımını ve öğretmenin rehber rolünü esas alan yapılandırmacı yaklaşıma geçiş yaşanmıştır (Elmadağ İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, 2017). Türkiye'de son dönemlerde ise öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve değerler eğitiminin daha belirgin hâle geldiği görülmektedir. Bu gelişmeler, ulusal eğitim hedefleri ile uluslararası eğitim yaklaşımlarının birlikte değerlendirildiği yeni bir program anlayışının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Gürhan, 2025).

Bu dönüşüm sürecinin günümüzdeki yansıması olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; yaklaşık on yıllık bir hazırlık, ihtiyaç

analizleri, paydaş görüşleri ve uluslararası incelemeler doğrultusunda geliştirilmiştir. Model; beceri temelli, öğrenci merkezli, değerler ile sosyal-duygusal gelişimi merkeze alan ve içerik yoğunluğu azaltılmış bütüncül bir anlayış sunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024, "Süreç" bölümü). Dolayısıyla Türkiye'de eğitim sistemi; öğretim anlayışı, öğrenci profili ve temel beceriler açısından kapsamlı bir değişim geçirmektedir. Bu doğrultuda modelin özelliklerinin belirlenmesi; önceki yaklaşımlar ve farklı ülke sistemleriyle karşılaştırılması, modelin sistemdeki yerini bütüncül olarak ortaya koyacaktır (MEB, 2024).

Bu çalışmanın amacı; Almanya, Fransa ve Türkiye'de gerçekleştirilen güncel eğitim reformları ile Beden eğitimi ve sporu ülkelerin kendi eğitim sistemi dinamikleri içerisinde inceleyerek, benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Karşılaştırmalı analiz yoluyla, ülkelerin eğitim politikalarında benimsedikleri farklı yaklaşımlar ortaya konulmakta ve bu yaklaşımların eğitim sistemlerinin yapısı ve işleyişine yansımaları incelenmektedir (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011). Bu doğrultuda, Türkiye'de uygulamaya konulan TYMM'nin temel özelliklerinin Fransa ve Almanya'daki güncel eğitim reformlarıyla karşılaştırılması ve Türkiye eğitim sisteminin uluslararası eğitim yaklaşımları içerisindeki konumunun değerlendirilmesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi (literatür taraması) ve karşılaştırmalı eğitim yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Doküman analizi; araştırılması hedeflenen olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin incelenmesini kapsayan sistematik bir nitel veri toplama ve analiz yöntemidir (Creswell, 2013). Karşılaştırmalı eğitim yöntemi ise farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini ve politikalarını benzerlik ve

farklılıkları yönüyle inceleyerek eğitimdeki yapısal durumları daha bütüncül biçimde anlamayı ve geliştirmeyi amaçlayan bilimsel bir araştırma yaklaşımıdır (Bereday, 1964; akt. Türkoğlu, 1985).

Çalışmada Fransa, Almanya ve Türkiye'nin eğitim sistemlerini karşılaştırmak amacıyla ulusal ve uluslararası literatürde yer alan makaleler, kitaplar, resmî raporlar, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve ilgili ülkelerin eğitim bakanlıklarına ait güncel dokümanlar incelenmiştir. Literatür taraması sürecinde; Google Scholar, ERIC, ResearchGate ve DergiPark gibi akademik veri tabanları kullanılmış; "comparative education", "education reform", "French education system", "German education system", "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" gibi anahtar kelimelerle sistematik tarama yapılmıştır. Kaynak seçiminde güncellik, bilimsel nitelik ve çalışmanın amacı ile doğrudan uyumluluk temel ölçütler olarak esas alınmıştır.

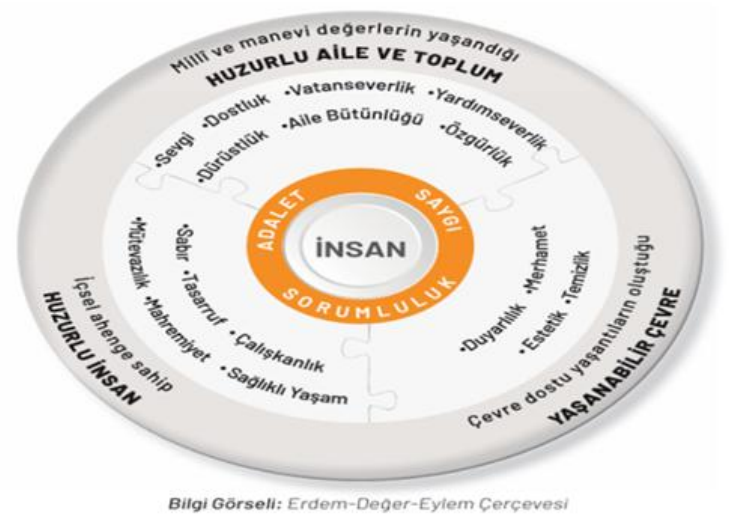
Toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Betimsel analiz; elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasını, verilerin özüne sadık kalınarak tanımlanmasını ve neden-sonuç ilişkilerinin kurulmasını hedefleyen bir yaklaşımdır (Miles & Huberman, 1994; Büyüköztürk vd., 2017). Bu doğrultuda her üç ülkenin eğitim sistemleri yapı, zorunlu eğitim süresi, program anlayışı, yönetsel yapılanma, reform uygulamaları ve temel eğitsel hedefler açısından karşılaştırılmıştır. Çalışma, sahada doğrudan veri toplamayı içermeyip mevcut bilimsel bilgiyi sistematik biçimde derleyip değerlendiren kuramsal ve karşılaştırmalı bir inceleme niteliği taşımaktadır.

Bulgular

Araştırma bulguları, eğitim sistemlerinin toplumsal, siyasal ve ekonomik koşullardan etkilendiğini; Türkiye'de eğitim ve denetim yapısının zamanla merkeziyetçi bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir (Erdoğan, 1999; Özmen, 2012). Türkiye, Almanya

ve Fransa karşılaştırmasında zorunlu eğitim ve yönlendirme sistemleri açısından belirgin farklılıklar bulunurken, Türkiye'de 2004 yılından itibaren yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve beceri temelli anlayışın güçlendiği görülmektedir (Kesici, 2019; Özer, 2008). Son dönemde ise 2024 yılı itibarıyla uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile değer, beceri ve bütüncül gelişim odaklı yeni bir eğitim anlayışı öne çıkmıştır (MEB, 2024). Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler de eğitimde dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme gibi becerilerin önemini artırmıştır. Bu doğrultuda TYMM, öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve eğilimler bakımından çok yönlü gelişimini esas alan bütüncül bir yaklaşım ortaya koymaktadır (MEB, 2024). Söz konusu model kapsamında akademik gelişimin yanı sıra ahlaki, sosyal, duygusal ve kültürel gelişimin eş zamanlı olarak desteklenmesi hedeflenmektedir.

Şekil 1 TYMM Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi



Bilgi Görseli: *Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi*

Kaynak: (MEB, 2024)

Şekil 1'de sunulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi" incelendiğinde; odak noktasına

insanın yerleştirildiği, merkeze ise adalet, saygı ve sorumluluk temel değerlerinin konumlandırıldığı görülmektedir. Dış katmanda bu değerlerin uzantısı olarak; içsel ahenge sahip huzurlu insan, millî ve manevî değerlerin yaşandığı huzurlu aile ve toplum ile çevre dostu yaşantıların oluştuğu yaşanabilir çevre hedeflerine hizmet eden eylemsel değerler (mütevazılık, çalışkanlık, vatanseverlik, merhamet, duyarlılık vb.) yapboz parçaları şeklinde bütüncül bir anlayışla modellenmiştir. Bu çerçevede model, öğrencilerin söz konusu değerleri yalnızca bilgi düzeyinde edinmelerini değil; bunları günlük yaşamda eyleme dönüştürmelerini, iş birliği, toplumsal uyum, problem çözme ve sorumluluk alma gibi becerileri geliştirerek bütüncül bir öğrenme yaklaşımı benimsemelerini desteklemektedir.

Şekil 2 TYMM Kavramsal Beceriler Çerçevesi



Kaynak: (MEB, 2024)

Şekil 2'de sunulan "Kavramsal Beceriler" çerçevesinden de anlaşılacağı üzere Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrencilerin temel, bütünleşik ve üst düzey düşünme becerilerini aşamalı bir yapıda geliştirmeyi hedefleyen bütüncül bir öğrenme yaklaşımı sunmaktadır. Bu kapsamda gözlemleme, karşılaştırma, sorgulama, yorumlama ve akıl yürütme gibi temel ve bütünleşik becerilerin yanı sıra karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilmektedir. Böylece öğrencilerin bilgiyi etkili şekilde kullanma, alternatif çözümler üretme ve ulaştıkları sonuçları

değerlendirme kapasitelerinin sistemli biçimde desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Şekil 3 TYMM Eğilimler Çerçevesi



Kaynak: (MEB, 2024)

Şekil 3'te gösterilen "Eğilimler" çerçevesinde görüleceği üzere Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) eğilimler; benlik, sosyal ve entelektüel olmak üzere üç ana boyutta yapılandırılmıştır. Bu kapsamda merak, bağımsızlık, azim, öz yeterlilik ve özgüven gibi benlik eğilimlerinin yanı sıra empati, sorumluluk, iş birliği ve girişimcilik gibi sosyal eğilimlerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte odaklanma, eleştirel ve analitik düşünme, yaratıcılık, soru sorma ve problem çözme gibi entelektüel eğilimlere de öncelik verilerek öğrencilerin bireysel, sosyal ve düşünsel gelişimlerinin bütüncül biçimde desteklenmesi amaçlanmaktadır.

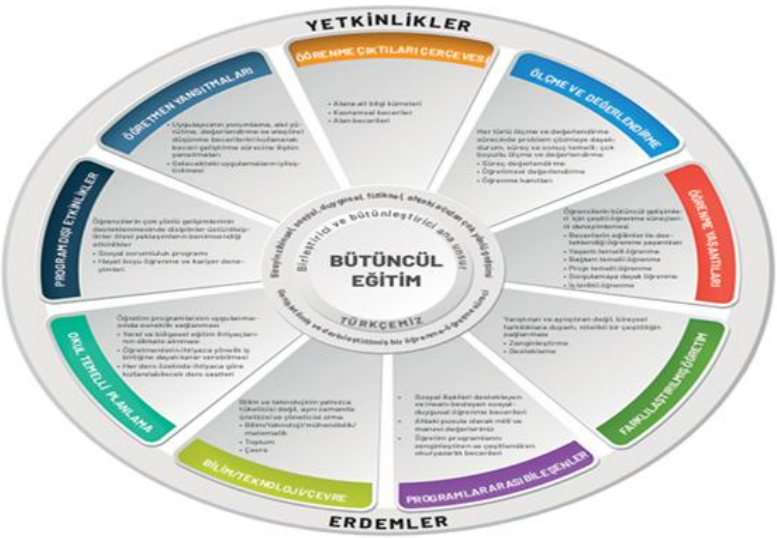
Şekil 4 TYMM Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Çerçevesi



Kaynak: (MEB, 2024)

Şekil 4’te sunulan "Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri" çerçevesinde görüleceği üzere Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde (TYMM) sosyal-duygusal öğrenme becerileri; benlik, sosyal yaşam ve ortak/birleşik beceriler olmak üzere üç temel boyutta yapılandırılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin kendini tanıma ve düzenleme, etkili iletişim ve iş birliği kurma, farklı durumlara uyum sağlama, alternatif çözümler üretme ve sorumlu karar verme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Böylece öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri ile günlük yaşam becerilerinin bütüncül biçimde desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Şekil 5 Bütüncül Eğitim Yaklaşımını Temel Alan TYMM Çerçevesi



Bilgi Görseli: *Bütüncül Eğitim Yaklaşımını Temel Alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*

Kaynak: (MEB, 2024)

Şekil 5’te sunulan "Bütüncül Eğitim Yaklaşımı" modelinde görüldüğü üzere Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM); öğrenme çıktıları, ölçme-değerlendirme, farklılaştırılmış öğretim, programlar arası bileşenler ve okul temelli planlama gibi unsurları tek bir sistem içinde bütünleştiren öğrenci merkezli bir yapı benimsemektedir. TYMM öğrencilerin zihinsel, duyuşsal, sosyal, fiziksel ve ahlaki

gelişimlerinin eş zamanlı desteklenmesi, süreç odaklı değerlendirmeye önem verilmesi, farklılaştırılmış öğretim ile disiplinler arası/üstü çalışmaların aktif biçimde kullanılması öngörülmektedir (MEB, 2024). Nitekim TYMM'nin; değerleri içselleştirmelerini ve bunları somut davranışlara dönüştürmelerini destekleyerek merhametli, çalışkan, üretken, cesaretli ve vatansever bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak sistematik bir çerçeve sunduğu vurgulanmaktadır (Taşkın, 2025; MEB, 2024).

Almanya'da ilkokul eğitimi Schulkindergarten (anaokulu) ve Grundschule (ilkokul) kurumlarından oluşmaktadır. Grundschule genel olarak 4 yıl sürmekte ve öğrenciler ilgi, yetenek ve başarılarına göre farklı ortaöğretim türlerine yönlendirilmektedir. Ortaöğretim I. kademe 5–10. sınıfları, II. kademe ise 11–13. sınıfları kapsamaktadır. Mesleki eğitim farklı meslek okullarında yürütülürken, yükseköğretime geçişte Allgemeine Hochschulreife veya Fachhochschulreife gibi yeterlilikler gerekmektedir (MEB, 2023).

Fransa'da eğitim; 3–6 yaş okul öncesi, 6–11 yaş ilköğretim, 11–15 yaş ortaöğretim ve 15–18 yaş lise olmak üzere kademelere ayrılmaktadır. Okul öncesinde temel beceriler, ilköğretimde akademik ve sosyal beceriler, ortaöğretimde eleştirel düşünme ve lise döneminde ise üniversite veya mesleki eğitime hazırlık ön plana çıkmaktadır. Lise sonunda Baccalauréat (Bac) sınavını geçen öğrenciler yükseköğretime başvurabilmektedir. Fransa'da yükseköğretim genel olarak Devlet Üniversiteleri ve Grandes Écoles olmak üzere iki ana gruba ayrılmaktadır (MEB, 2024).

Almanya'da özellikle 2024 yılı sonrasında uygulamaya konulan güncel eğitim politikaları; eğitim kalitesinin artırılması, öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin güçlendirilmesi ve değişen toplumsal koşullara uyum sağlanması amaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu politikaların en somut örneklerinden biri olan ve 2024–2034 yılları

arasında on yıl süreyle uygulanması planlanan Startchancen-Programm (Başlangıç Fırsatları Programı); sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin yoğun olduğu yaklaşık 4.000 okulun desteklenmesini ve eğitim başarısı ile sosyal köken arasındaki bağın zayıflatılmasını hedeflemektedir. Söz konusu program kapsamında öğrencilerin Almanca ve matematik alanlarındaki temel becerileri ile sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi, demokratik katılımlarının güçlendirilmesi, öğretim süreçlerinin veri temelli geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması öngörülmektedir (BMBFSFJ, 2024; Eurydice, 2026). Almanya'nın güncel eğitim reformlarında dijital dönüşüm de stratejik bir yer tutmakta; 2026 yılında hayata geçirilen DigitalPakt 2.0 (Dijital Eğitim Anlaşması 2.0) ile dijital altyapının geliştirilmesinin yanı sıra okul ve öğretim süreçlerinin bütüncül bir dijital dönüşümle yeniden yapılandırılması amaçlanmaktadır (KMK, 2026). Bununla birlikte, 26 Mart 2026 tarihinde Bildungsministerkonferenz (Eğitim Bakanları Konferansı) tarafından Federal Hükûmet ve eyaletlerin iş birliğiyle kabul edilen ortak Yol Haritası (Roadmap); öğrencilerin yeterlik gelişimindeki olumsuz eğilimin tersine çevrilmesini, Almanca ve matematikte asgari standartlara ulaşamayan öğrenci oranının azaltılmasını ve kökenden bağımsız adil fırsat eşitliğinin sağlanmasını hedeflemektedir (Bildungsministerkonferenz, 2026). Ayrıca ilkokullarda öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla güncel pedagojik esaslara dayandırılan "İlkokulda Çalışma Anlaşması"; Almanca, matematik ve sosyal bilgiler gibi temel derslerin güçlendirilmesini içermektedir. Okul yöneticilerinin niteliklerinin artırılması, öğretmen açığının giderilmesine yönelik alternatif modellerin oluşturulması ile dijital/medya okuryazarlığı ve yapay zekânın eğitimde etkili kullanımı da Almanya'nın güncel reformlarının diğer temel bileşenlerini oluşturmaktadır (Eurydice, 2026).

Fransa’da 2024 yılından itibaren yürürlüğe konulan eğitim reformlarının temel amacı, öğrencilerin temel bilgi ve becerilerini güçlendirmektir. Bu doğrultuda 2024 yılında uygulamaya konulan Choc des savoirs (Bilgi Şoku / Standartları Yükseltme Stratejisi) kapsamında; Fransızca ve matematik alanlarında ulusal değerlendirmelerin yaygınlaştırılması, öğrencilerin akademik seviyelerine göre gruplandırılması ve öğretim programlarının yeniden yapılandırılması hedeflenmiştir (Ministère de l'Éducation Nationale, 2024). Bu stratejinin devamı niteliğindeki 2025–2026 eğitim-öğretim yılı yenilikleri ise söz konusu Fransızca ve matematik müfredat güncellemelerinin yanı sıra yenilenen Éducation Morale et Civique (Ahlak ve Yurttaşlık Eğitimi) ile yabancı dil öğretim programlarının uygulamaya konulmasını kapsamaktadır. Ayrıca bu dönüşüm süreci, müfredata dâhil edilen duygusal ve ilişkisel eğitim uygulamaları ile öğretmenlerin söz konusu yeniliklere uyumunu destekleyen mesleki gelişim faaliyetleriyle güçlendirilmiştir (Ministère de l'Éducation Nationale, 2025). Fransa’daki reform hareketleri teknolojik dönüşümü de stratejik bir öncelik olarak ele almakta; 2026 yılında yapılan düzenlemelerle yapay zekânın eğitim sistemine entegrasyonunu gündeme getirmektedir. Bu kapsamda, 2027–2028 eğitim-öğretim yılından itibaren lise ikinci sınıf öğrencilerine yönelik haftalık yapay zekâ dersinin uygulanması planlanmaktadır. Söz konusu düzenleme ile öğrencilerin yapay zekâ araçlarını yalnızca pasif birer kullanıcı olarak tüketmeleri değil; bu teknolojilerin yapısını anlamaları, işleyişini eleştirel bir süzgeçten geçirebilmeleri ve bilinçli bir biçimde yönetebilmeleri amaçlanmaktadır (Ministère de l'Éducation Nationale, 2026).

Tablo 1 Türkiye, Almanya ve Fransa’daki Güncel Eğitim Reformlarının Karşılaştırması

Karşılaştırma Boyutu	**Türkiye – TYMM**	**Almanya**	**Fransa**

Temel Amaç	Öğrencinin bilişsel, sosyal-duygusal, ahlaki ve fiziksel yönleriyle bütüncül gelişimini desteklemek.	Temel becerileri geliştirmek, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmek ve dezavantajlı öğrencileri desteklemek.	Temel bilgi ve becerileri güçlendirmek, özellikle Fransızca ve matematik başarısını artırmak.
Beceri Temelli Yaklaşım	Kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerileri birlikte ele alınmaktadır.	Özellikle Almanca ve matematikte temel yeterliklerin geliştirilmesi öne çıkmaktadır.	Özellikle temel bilgi ve beceriler ile Fransızca ve matematik alanlarına ağırlık verilmektedir.
Sosyal-Duygusal Öğrenme	Modelin temel bileşenlerinden biridir. Benlik, sosyal yaşam ve ortak/birleşik beceriler kapsamında ele alınmaktadır.	Startchancen-Programı kapsamında öğrencilerin sosyo-duygusal gelişiminin desteklenmesi hedeflenmektedir.	Güncel reformlarda duygusal ve ilişkisel eğitim uygulamaları bulunmaktadır.
Değer Eğitimi	Belirgin biçimde var. Erdem-Değer-Eylem çerçevesi modelin temel	TYMM'deki gibi modelin merkezinde "değer-eğilim-beceri" bütünlüğü şeklinde	Var, özellikle ahlak ve yurttaşlık eğitimi

	bileşenlerinden biridir.	yapılandırılmamaktadır.	üzerinden öne çıkmaktadır.
Eğitimde Fırsat Eşitliği	Farklılaştırılmış öğretim ve sosyal adalet yaklaşımıyla ele alınmaktadır.	Çok belirgin. Startchancen-Programı dezavantajlı öğrencilerin yoğun olduğu yaklaşık 4.000 okula yönelmektedir.	Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre destek ve gruplandırma uygulamalarıyla ele alınmaktadır.
Dezavantajlı Okullara Özel Destek	Doğrudan Startchancen benzeri ayrı bir program yok. Farklılaştırma ve sosyal adalet yaklaşımı bulunmaktadır.	Startchancen-Programı bu amaca doğrudan yönelmektedir.	Almanya'daki Startchancen-Programı ile aynı yapıda değildir.
Dijital Okuryazarlık	Okuryazarlık becerileri içinde dijital okuryazarlık yer alınmaktadır.	DigitalPakt 2.0 ile dijital altyapı ve dijital eğitim güçlendirilmektedir.	Dijital eğitim ve özellikle yapay zekâ öğretimi güncel reform gündemindedir.
Yapay Zekâ	TYMM kapsamında ortaokul seçmeli Yapay Zekâ Uygulamaları dersi ve yapay	Yapay zekânın eğitim süreçlerinde etkili ve eleştirel kullanılması üzerinde durulmaktadır.	2027'den itibaren lise ikinci sınıfta SNT kapsamında haftalık yapay zekâ öğretimi

	zekâ temaları bulunmaktadır.		planlanmaktadır.
Zorunlu Ders Olarak Yapay Zekâ	Genel zorunlu yapı içinde değil. Yapay zekâya ilişkin içerikler ve seçmeli dersler bulunmaktadır.	Genel zorunlu ulusal ders olarak belirtilmemiştir.	Planlanıyor. 2027'den itibaren seconde düzeyinde haftalık bir saat AI eğitimi planlanmaktadır.
Dijital Altyapı	Doğrudan TYMM'nin temel bileşeni olarak değil, dijital okuryazarlık ve ilgili ders/temalar üzerinden ele alınmaktadır.	DigitalPakt 2.0 doğrudan dijital altyapı ve dijital eğitim dönüşümüne yöneliktir.	Güncel reformlarda ağırlık daha çok dijital ve yapay zekâ yeterliklerinin geliştirilmesine yönelmektedir.
Temel Dersler	Öğrenme çıktıları ve alan becerileri üzerinden ders bazında yapılandırılmaktadır.	Almanca ve matematik temel becerileri özellikle vurgulanmaktadır.	Fransızca ve matematik reformların merkezindedir.
Ölçme ve Değerlendirme	Süreç ve öğrenme kanıtları odaklı yaklaşım öne çıkmaktadır.	Öğrenci yeterliklerinin izlenmesi ve temel standartların geliştirilmesine yönelik	Ulusal değerlendirmeler ve öğrencilerin düzeylerinin belirlenmesi

		değerlendirme yaklaşımı öne çıkmaktadır.	önemli bir reform aracıdır.
Farklılaştırılmış Öğretim	Açık bir model bileşeni olarak mevcutdur.	Dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik destekler bulunmaktadır.	Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve düzeylerine göre gruplandırma uygulamaları öne çıkmaktadır.
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	Modelin uygulanmasına yönelik program okuryazarlığı ve öğretmen yansıtması gibi bileşenler bulunmakadır.	Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ve okul personelinin kapasitesinin geliştirilmesi hedeflenektedir.	Yeni programlara uyum için öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmalar yürütülmektedir.
Okul Temelli Gelişim	Okul temelli planlama modelin bileşenleri arasındadır.	Özellikle Startchancen kapsamında okul gelişimi desteklenmektedir.	Daha merkezi bir reform yapısı içerisinde yürütülmektedir.
Yurttaşlık / Demokratik Eğitim	Değerler ve öğrenci profili içerisinde ele alınmaktadır.	Startchancen kapsamında demokratik katılımın desteklenmesi hedeflenmektedir.	Éducation Morale et Civique (Ahlak ve Yurttaşlık Eğitimi) programı

			güncellenmektedir.
Bütüncül Eğitim	Zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişim birlikte ele alınmaktadır.	Akademik başarı ve sosyal-duygusal gelişim birlikte desteklenmektedir.	Akademik, yurttaşlık ve duygusal/ilişkisel gelişim birlikte ele alınmaktadır.

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı (2024), BMBFSFJ (2024), Kultusministerkonferenz (2026) ve Ministère de l'Éducation nationale (2025)

Tablo 2 Türkiye, Almanya ve Fransa'daki Güncel Eğitim Reformlarının Beden Eğitimi ve Spor Açısından Karşılaştırması

Karşılaştırma Boyutu	**Türkiye – TYMM**	**Almanya**	**Fransa**
Programın Yapısı ve Uygulama	Beden Eğitimi ve Oyun (1–4) ile Beden Eğitimi ve Spor (5–8) programları kademeli olarak uygulanmaktadır; ortaöğretimde de Beden Eğitimi ve Spor dersi programı bulunmaktadır.	Ülke çapında tek bir ders programı yoktur. Öğretim programlarının içeriği ve uygulanması eyaletlerin eğitim bakanlıklarının sorumluluğundadır.	Beden eğitimi ve spor (EPS), okul kademelerinde zorunlu bir ders olarak yürütülür; programlar ulusal düzeyde belirlenen öğrenme alanları ve yeterlikler etrafında yapılandırılır.
Temel Amaç ve Gelişim	Hareket becerileri ile	Hareket, oyun ve spor yoluyla	Motor gelişimi, sağlığı ve fiziksel

	fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve değer gelişimini bütüncül biçimde desteklemek; sağlıklı ve aktif yaşam alışkanlığı kazandırmak.	öğrencilerin fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimini desteklemek; okul içi ve dışı sportif katılımı teşvik etmek.	etkinliğe katılımı desteklemek; öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerine ve yurttaşlık bilincine katkı sağlamak.
Hareket ve Spor Becerileri	Alan becerileri, hareket becerilerinin farklı etkinlik ve öğrenme ortamlarında kullanılması ve spor kültürünün geliştirilmesi vurgulanır.	Hareket, oyun ve spor temel bileşenlerdir; somut kazanımlar ve ders içeriği eyaletlerin programlarında farklılaşabilir.	Performans geliştirme, farklı çevrelerde hareket etme, fiziksel/sportif/sanatsal etkinliklerle kendini ifade etme ve bireysel ya da takım mücadelelerini yönetme öğrenme alanları öne çıkar.
Sağlık ve Aktif Yaşam	Sağlıklı yaşam bilinci ve yaşam boyu fiziksel etkinlik alışkanlığı kazandırılması hedeflenir.	Okul sporunda hareketin ve sağlığın desteklenmesi önemlidir; bazı eyalet programlarında sağlık	Fiziksel etkinliğin sağlıkla ilişkisi, düzenli hareket ve fiziksel etkinliğe erişim öne çıkar; 2025'ten itibaren ortaokul 6. sınıfa geçişte fiziksel

		okuryazarlığı ve sağlığı geliştiren uygulamalar açıkça ele alınır.	yeterlik testleri ve temel sportif becerilere ilişkin uygulamalar duyurulmuştur.
Değerler ve Sosyal Beceriler	İş birliği, sorumluluk, öz yeterlik, özgüven, saygı ve adil davranma gibi değer ve sosyal-duygusal beceriler ders süreçlerine entegre edilir.	Sportif etkinlikler öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini destekler; okul dışı spor etkinlikleri de okul sporunun parçası kabul edilir.	Kurallara saygı, sorumluluk alma, birlikte yaşama, eşit katılım ve sportif kültüre erişim vurgulanır.
Kapsayıcılık ve Fırsat Eşitliği	Farklılaştırılmış öğretim ve destekleyici materyallerle öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verilmesi amaçlanır.	Uygulama ve öncelikler eyaletlere göre değişebilir; okul sporuna ilişkin koordinasyon federal düzeyde, uygulama sorumluluğu eyaletlerdedir.	Bütün öğrencilerin sportif kültüre eşit erişimi, ayrımcılıkla mücadele ve özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrencilerin derse katılımı vurgulanır.
Güncel Politika Yönelimi	TYMM ile beden eğitimi ve spor programları ortak model	Merkezî tek bir güncel reform yerine eyalet programları ve	2025 tarihli politika metinleri fiziksel okuryazarlığı, spor etkinliklerine erişimi

	bileşenleri olan alan becerileri, değerler, eğilimler, okuryazarlık ve sosyal-duygusal öğrenme ile ilişkilendirilmiştir.	federal düzeyde eşgüdüm öne çıkar; okul sporu ders içi ve ders dışı etkinlikleri birlikte kapsar.	ve okul içi/dışı uygulamaların eşgüdümünü öne çıkarırken, 2025'te 6. sınıf düzeyinde fiziksel yeterlik testleri uygulanmaya başlanmıştır.

Kultusministerkonferenz (2026) ve Ministère de l'Éducation nationale (2025)

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı (2024, 2025), Kultusministerkonferenz (2026), Ministère de l'Éducation nationale (2025, 2026).

Sonuç ve Tartışma

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Almanya ve Fransa'nın güncel eğitim reformları karşılaştırılmalı değerlendirildiğinde, temel becerilerin geliştirilmesi, dijital dönüşüme uyum sağlanması, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin güçlendirilmesi gibi benzer amaçların öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte, her üç ülkedeki reformların önceliklendirdiği alanlar ve uygulama biçimleri belirgin biçimde farklılaşmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) bütüncül öğrenci gelişimi, değer-beceri bütünlüğü, sosyal-duygusal öğrenme ve farklılaştırılmış öğretim daha sistematik ve felsefi bir model yapısı içerisinde ele alınırken (MEB, 2024; Taşkın, 2025); Almanya'da temel becerilerin geliştirilmesi ve sosyoekonomik dezavantajların azaltılması amacıyla Startchancen-Programm ile okul temelli doğrudan destekler öne çıkmaktadır (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Eurydice, 2026). Fransa'da ise temel bilgi ve becerilerin güçlendirilmesi, ulusal değerlendirmeler, Fransızca ve matematik öğretiminin standartlaştırılması ve yurttaşlık eğitiminin yeniden yapılandırılması dikkat çekmektedir (European

Commission/EACEA/Eurydice, 2025; Ministère de l'Éducation Nationale, 2024). Nitekim uluslararası karşılaştırmalı eğitim raporları da kıta Avrupası'nda (Almanya ve Fransa) temel akademik okuryazarlığa ve fırsat eşitliğine odaklanan yapısal müdahalelerin öne çıktığını, Türkiye'de ise değer odaklı ve bütüncül yetkinlik modellerine geçişin hedeflendiğini doğrulamaktadır (OECD, 2024).

Dijital dönüşüm ve teknoloji entegrasyonu açısından her üç eğitim sisteminde de güçlü bir ortak yönelim bulunmakla birlikte uygulamadaki yaklaşımlar farklılaşmaktadır. Fransa'da yapay zekânın doğrudan öğretim programına bağımsız bir ders olarak dâhil edilmesine yönelik 2027–2028 düzenlemesi (Ministère de l'Éducation Nationale, 2026) ve Almanya'da DigitalPakt 2.0 çerçevesinde dijital altyapıya ve okulların teknik donanımına yönelik gerçekleştirilen sistematik yatırımlar (KMK, 2026), bu ülkelerdeki güncel reformların belirgin ve baskın özellikleri olarak öne çıkmaktadır (European Commission, 2024). Türkiye'de ise yapay zekâ ve dijital okuryazarlık, TYMM kapsamında okuryazarlık becerileri ve programlar arası bileşenler bağlamında müfredata yedirilmiş bir yapıda sunulmakta; ancak bu durum Fransa'daki planlanan müstakil ve zorunlu yapay zekâ öğretimi modelinden kavramsal ve yapısal açıdan ayrılmaktadır (MEB, 2024; UNESCO, 2024).

Türkiye'de eğitim merkezi sistemle yönetilirken, Almanya'da eğitim 16 eyalet bakanlığı tarafından yürütülmektedir (Erman ve Boobekova, 2016). Türkiye, Almanya ve Fransa'nın eğitim yönetimi ve denetim yapıları incelendiğinde, ülkeler arasında merkezîleşme düzeyi bakımından farklılıklar olduğu görülmektedir. Türkiye'ye benzer şekilde Fransa'da da eğitim yönetimi ve denetim süreçleri, merkezi otoritenin güçlü etkisi altında yürütülmektedir. Almanya'da ise eğitim ve denetim sorumluluğunun eyaletler düzeyinde yürütülmesi, eğitim politikalarının daha yerel ve özerk bir yapıda şekillenmesine olanak sağlamaktadır. Bu açıdan Türkiye ve

Fransa'da merkezi yönetimin belirleyici rolü öne çıkarken, Almanya'da eyaletlerin ve okulların sahip olduğu yetkiler daha belirgin hâle gelmektedir (De Grauwe, 2008).

Yönetim ve denetim yapılarındaki bu farklılıklar, ülkelerin eğitim sistemlerinin kademelendirilmesine de yansımaktadır. Türkiye, Almanya ve Fransa'nın eğitim basamakları karşılaştırıldığında, ülkelerin okul öncesinden yükseköğretime uzanan eğitim yapılarının farklı kademelendirmelere sahip olduğu görülmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitim, 36–68 aylık çocukları kapsayan ve zorunlu eğitim kapsamında olmayan bir basamak iken, Fransa'da eğitim 3 yaşında zorunlu hâle gelmekte ve école maternelle (okul öncesi eğitim) kapsamında petite section (3 yaş), moyenne section (4 yaş) ve grande section (5 yaş) olmak üzere üç düzeyden oluşmaktadır. Almanya'da ise okul öncesi dönem Kindergarten (anaokulu) gibi erken çocukluk eğitim kurumlarını kapsamakta, zorunlu eğitim genel olarak 6 yaşında Grundschule (ilkokul) ile başlamaktadır (Eurydice, 2025).

Eğitim sistemlerinin kademelendirilmesindeki farklılıkların yanında, öğretmenlerin yetiştirilme ve mesleğe kabul süreçleri de ülkeler arasında belirgin yapısal ayrışmalar göstermektedir. Her üç ülkede de teorik bilginin saha deneyimiyle desteklenmesi hedeflenmekle birlikte; uygulama süreleri, adaylık statüleri ve seçme/değerlendirme mekanizmaları açısından niteliksel farklılıklar öne çıkmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023; OECD, 2024). Türkiye'de öğretmenliğe geçişte geleneksel olarak lisans düzeyindeki uygulamanın sınırlı kalması ve MEB-AGS (Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı) ile ÖABT (Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) gibi merkezi sınavların belirleyici olması dikkat çekmektedir; ancak Öğretmenlik Mesleği Kanunu ve Millî Eğitim Akademisi düzenlemeleriyle mesleğe hazırlık sürecinin akademi çatısı altında uygulamalı olarak yeniden yapılandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2024; Resmî Gazete, 2024).

Buna karşın Almanya ve Fransa'da öğretmen adaylığı, yalnızca yazılı testlerle değil; uzun soluklu, idari/mali statüye sahip ve doğrudan sınıf sorumluluğu içeren kapsamlı saha uygulamaları ile çok aşamalı değerlendirmelere dayanmaktadır (European Commission, 2025). Nitekim Almanya'da lisans ve yüksek lisans eğitimi sonrasındaki Birinci Devlet Sınavı'nı (Erstes Staatsexamen - akademik yeterlik ve tez değerlendirmesi) takiben, 12-24 ay süren maaşlı adaylık döneminin (Referendariat - okullarda yürütülen uygulamalı aday öğretmenlik süreci) ardından sınıf içi ders anlatım performansını ölçen İkinci Devlet Sınavı (Zweites Staatsexamen - uygulama ve pedagojik yeterlik sınavı) ile mesleğe kabul sağlanmaktadır (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; KMK, 2025). Fransa'da ise Öğretmenlik ve Eğitim Yüksek Enstitüleri (INSPÉ- mesleki öğretmen yetiştirme kurumları) bünyesinde yürütülen yüksek lisans sürecinde, ulusal yarışma sınavlarını (Concours/CAPES/CRPE - branş ve ilkokul öğretmenliği seçme sınavları) başaran adaylar bir yıllık maaşlı stajyerlik (Stagiaire - okullardaki aday öğretmenlik görevi) dönemini tamamlayarak asil öğretmenlik statüsü kazanmaktadır (Ministère de l'Éducation Nationale, 2025; OECD, 2023). Bu durum, Almanya ve Fransa'da öğretmen seçiminin akademik ölçümün ötesinde performans ve saha odaklı yürütüldüğünü ortaya koymaktadır.

Ülkelerin eğitim sistemleri her ne kadar yapısal açıdan birbirlerinden farklılık gösterse de temelde öğrencilerin sağlıklı birer birey olarak gelişmelerini, ülkenin sahip olduğu tarih bilinciyle yetişmelerini, etik, ahlak ve değerlerle büyümelerini, topluma yararlı, vatanına ve milletine bağlı bireyler olmalarını ve iyi bir meslek sahibi olmalarını hedeflemektedirler (Aydın vd., 2026). Bununla birlikte, bu ortak amaçların eğitim sistemlerine ve müfredat politikalarına yansıtılma biçimleri; ülkelerin tarihsel birikimlerine, toplumsal önceliklerine, kültürel dokularına ve yönetsel yapılarına bağlı olarak belirgin farklılıklar göstermektedir (Bereday, 1964;

Creswell, 2014; OECD, 2024). Sonuç olarak, her üç ülkenin eğitim reformları karşılaştırıldığında, sistemlerin belirgin güçlü yönleri ve karşılıklı öğrenme potansiyelleri ortaya çıkmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM); değerler eğitimini beceriyle bütünleştiren felsefi derinliği, sosyal-duygusal öğrenmeyi müfredatın merkezine yerleştiren bütüncül yapısı ve Türkçenin birleştirici gücünü esas alan özgün yetkinlik çerçevesiyle oldukça güçlü bir vizyon sunmaktadır (MEB, 2024; Taşkın, 2025). Buna karşın Kıta Avrupası sistemlerinde; Almanya'nın Startchancen-Programm örneğinde olduğu gibi sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullara doğrudan kaynak ve uzman desteği aktaran veri temelli fırsat eşitliği politikaları (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024) ve DigitalPakt 2.0 ile kurulan altyapı gücü öne çıkmaktadır (KMK, 2026). Fransa'da ise yapay zekâ okuryazarlığının lise düzeyinde müstakil bir ders olarak müfredata entegrasyonundaki kararlılık (Ministère de l'Éducation Nationale, 2026) ve ulusal düzeydeki standart ölçme-değerlendirme mekanizmaları sistemin avantajlı yönlerini oluşturmaktadır. Bu tespitler ışığında TYMM'nin başarısını artırmak adına; modelin kağıt üzerindeki bütüncül yapısının uygulamaya aktarımında okullar arası imkân ve fırsat eşitliğini sağlayacak finansal/fiziki destek mekanizmalarının Almanya örneğindeki gibi veriye dayalı olarak güçlendirilmesi, yapay zekâ ve dijital okuryazarlık alanındaki hedeflerin Fransa modelindeki gibi doğrudan ve uygulamalı ders içerikleriyle desteklenmesi ve öğretmenlerin bu dönüşüme uyumunu sağlayacak sürekli mesleki gelişim süreçlerinin derinleştirilmesi önerilmektedir (European Commission, 2025; UNESCO, 2024). Modelin uygulamadaki gelişim alanlarının değerlendirilmesinde, eğitim programlarının farklı disiplinlerdeki yansımalarının incelenmesi de önemlidir. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor, öğrencilerin fiziksel, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra sağlıklı yaşam alışkanlıkları ve iş birliği

gibi becerilerin kazandırılmasındaki rolü nedeniyle karşılaştırmalı olarak ele alınması gereken alanlardan biridir.

Beden eğitimi ve spor açısından Türkiye, Almanya ve Fransa'daki güncel eğitim politikaları karşılaştırıldığında, üç ülkede de fiziksel etkinliğin motor becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra sağlıklı yaşam alışkanlıkları, sosyal-duygusal gelişim, sorumluluk, iş birliği ve öğrencilerin bütüncül gelişimiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bununla birlikte, programların yapılandırılması, öncelik verilen beceriler ve uygulama yaklaşımları bakımından ülkeler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye'de TYMM kapsamında beden eğitimi ve oyun ile beden eğitimi ve spor öğretim programları; hareket becerileri, spor kültürü ve sağlıklı yaşam bilincini değerler ve sosyal-duygusal öğrenme bileşenleriyle bütünleştiren bir anlayışla ele alınmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024, 2025). Fransa'da beden eğitimi ve spor (EPS) dersleri aracılığıyla fiziksel etkinliğe erişimin desteklenmesi, sportif kültürün geliştirilmesi ve temel fiziksel yeterliklerin kazandırılması ön plana çıkmakta; ortaokul düzeyinde fiziksel yeterliklerin değerlendirilmesi ile yüzme ve bisiklet kullanma gibi temel becerilere yönelik uygulamalara önem verilmektedir (Ministère de l'Éducation nationale, 2025, 2026). Almanya'da ise beden eğitimi ve sporun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişime katkısı vurgulanırken öğretim programlarının içeriği, ülkenin federal yapısı doğrultusunda eyaletlerin sorumluluğunda şekillenmektedir (Kultusministerkonferenz, 2026). Bu çerçevede Türkiye, ortak bir model üzerinden alan becerileri, değerler ve bütüncül öğrenci gelişimini ilişkilendiren yaklaşımıyla; Fransa, fiziksel yeterliklerin geliştirilmesi ve sportif kültüre erişimi destekleyen politikalarıyla; Almanya ise eyalet temelli program yapısı ve okul içi ve dışındaki spor faaliyetlerine verdiği önemle öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, karşılaştırma resmî öğretim programları ve politika belgeleri üzerinden gerçekleştirildiğinden, ülkelerdeki uygulamaların

etkililiği, öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeyleri veya öğrenme çıktıları hakkında doğrudan bir değerlendirme yapılması mümkün değildir. Dolayısıyla ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar, uygulama sonuçlarından ziyade programların amaçları, içerikleri ve politika öncelikleri çerçevesinde yorumlanmalıdır.

Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) teorideki güçlü ve insani felsefesinin sahada başarıya ulaşması, uygulamadaki somut adımlarla desteklenmesine bağlıdır. Bu doğrultuda ilk olarak; okullar arasındaki imkân farklılıklarını gidermek adına Almanya'nın Startchancen modelindeki gibi dezavantajlı okullara veri temelli doğrudan finansal ve fiziki kaynak aktarılmalıdır. İkinci olarak; yapay zekâ ve dijital okuryazarlık alanındaki hedefler, Fransa örneğinde olduğu gibi lise düzeyinde etiği ve mantığı olan müstakil müfredat içerikleriyle güçlendirilmelidir. Üçüncü olarak; öğrencilerin teorik ve sınav odaklı bir cendereden çıkarılarak doğrudan uygulayarak, üreterek ve yaşayarak tecrübe edinecekleri saha odaklı öğrenme ortamları yaygınlaştırılmalıdır. Son olarak; yeni bir Millî Eğitim Akademisi ihdas etmek yerine, asıl mesleki kaynağı oluşturan üniversitelerin ve eğitim fakültelerinin altyapı ile uygulama kapasitelerinin doğrudan iyileştirilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Akpınar, B., Ve Aydın, K. (2007). Türkiye ve Bazi Ülkelerin Eğitim Reformlarinin Karşilaştirilmasi. Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 6(1), 82-88.

Akyüz, Y. (2021). Türk Eğitim Tarihi: M.Ö. 1000-M.S. 2021 (34. Bs.). Pegem Akademi.

Arslan, Ü. G., & Vezne, R. (2021). Almanya ve Türkiye Mesleki Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşilaştirilmasi. Instructional Technology And Lifelong Learning, 2(1), 111-134.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). Bildung In Deutschland 2024: Ein Meilensteinbasierter Indikatorenbericht. W. Bertelsmann Verlag.

Aydın, S., Sapancı, S., Bingöl, A. S., Ayhan, A., & Elhakan, A. (2026). Fransa, İngiltere, ABD ve Türkiye'nin Temel Eğitim Sistemleri. Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences (Joshas), 9(65), 3023-3039.

Benner, D. (1990). Wilhelm Von Humboldt'un Eğitim Teorisi. Weinheim.

Bereday, G. Z. (1964). Comparative Method In Education. Holt, Rinehart And Winston.

Berglar, P. (2008). Wilhelm Von Humboldt. 10. Baskı. Reinbek

Bildungsministerkonferenz. (2026, 26. März). Nach IQB-Bildungstrend: Bildungsministerkonferenz Beschließt Roadmap – Ziel: Trendumkehr Bei Den Schülerleistungen Innerhalb Der Nächsten Zehn Jahre. Kultusministerkonferenz.

Birinci, N. (2025). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Tarihine Toplu Bir Bakiş. Aydın Türklük Bilgisi, 10(2), 199-306.

Boobekova, K. (2002, Nisan). Karĝılaĝtırmalı Eğitim Uygulaması: Kırgızistan ve Türk Eğitim Sistemleri Örneği. Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi, 137.

Britannica, T. Editors Of Encyclopaedia. (2024). France: Education, Literacy And Schools. Encyclopedia Britannica. Https://Www.Britannica.Com/Place/France/Education

Bundesministerium Für Bildung, Familie, Senioren, Frauen Und Jugend. (2024). Startchancen-Programm.

Büyükdüvenci, S. (1994). John Dewey's Impact On Turkish Education. Studies In Philosophy And Education, 13, 393-400.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (23. Baskı). Pegem Akademi.

Ceyhan, E. (2004). Türk Eğitim Tarihi Kronolojisi, 1299-1997. Edirne: Ulusal.

Complete France. (2019). The New French Baccalaureat Changes In 2021. Complete France Publishing.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches (3rd Ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches (4th Ed.). SAGE Publications.

De Grauwe, A.(2008). Directions In Educational Planning: Symposium To Honour The Work Of Francaise Caillods: School Supervision: A Tool For Standardization Or For Equity? International Institute For Educational Planning, Working Document.3-4 July.

Dittmar, J. E. (2021). Information Technology And Institutions Supporting Human Capital Accumulation And Exchange. European Commission, CORDIS.

Doğan, S. (2020). Federal Almanya Eğitim Sistemi. Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi, 4(1), 23-36.

Erden, A. (2009). Fransa Eğitim Sistemi. Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri (Edit: Ali Balcı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erman, Y., & Boobekova, K. (2016). Almanya, Kırgızistan ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(2), 170-185.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). Teachers In Europe: Careers, Development And Well-Being. Publications Office Of The European Union. Https://Doi.Org/10.2797/997402

European Commission. (2024). Digital Education Action Plan (2021-2027): Resetting Education And Training For The Digital Age. European Schoolnet & EU Publications.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2025). National Education Systems: France- Recent Structural Reforms In School Education. Publications Office Of The European Union.

European Union. (2006). Opinion Of The Advocate General In Case C-11/06. EUR-Lex.

Eurydice (2018). National Specificities Of The Education System.Https://Eacea.Ec.Europa.Eu/Nationalpolicies/Eurydice/National-Description_En Sayfasından Erişilmiştir.

Eurydice (2019). Avrupa Eğitim Sistemlerinin Yapısı. Https://Op.Europa.Eu/En/Publication-Detail/-/Publication/D7885072-F3ac-11e9-8c1f-01aa75ed71a1/Language-Tr/Format-PDF Sayfasından Erişilmiştir.

Eurydice. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı, Eurydice Türkiye. Https://Eurydice.Meb.Gov.Tr/Meb_Iys_Dosyalar/2025_06/01015018_Tes158tr.Pdf Sayfasından Erişilmiştir.

Eurydice-Federal Bilgi Merkezi. (2026). Okul Eğitiminde Ulusal Reformlar: Almanya. Alman Uzay Merkezi (DLR) Proje Yönetim Ajansı. Https://Www.Eubuero.De

Faroqhi, Suraiya (1995) "İktisat Tarihi (17. Ve 18. Yüzyıllar)," Türkiye Tarihi 3, Osmanlı Devleti (1600–1908), Yayın Yönetmeni: Sina Akşin, İstanbul: Cem Yayınevi.

Ford PR., Le Gall F., Carling C. (2009), A Cross-Cultural Comparison Of The Participation His-Tories Of English And French Elite Youth Soccer Pla-Yers, S.138-142.

France Éducation International. (2022). The French Education System: Structure And Governance. Ministère De l'Éducation Nationale.

Fulbright France. (2023). Understanding The French Education System. Franco-American Commission.

Güler, C., & Ekinci, S. (2021). Türkiye ve Almanya Judo Kulüplerinin Yönetimsel Karşılaştırılması ve Başarı İçin Yaklaşımları. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 4(2), 108-129.

İlim Heyeti. (2022). Reform. Türk Maarif Ansiklopedisi. Https://Turkmaarifansiklopedisi.Org.Tr/Reform?Utm_Source

Kantos, Z.E. (2013). Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi. Balcı, A. (Editör). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 49-68.

Kaplan, I. (1999). Türkiye'de Millî Eğitim İdeolojisi Ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi. İstanbul: İletişim.

Kesici, A. (2019). Eğitimde Postmodern Durum: Yapılandırmacılık. İnsan ve İnsan, 6(20), 219-238.

Kultusministerkonferenz [KMK]. (2025). Ländergemeinsame Vereinbarungen Über Die Ausbildung Und Prüfung Für Lehrämter. KMK.

Kultusministerkonferenz. (2026, 2. September). Digitalpakt 2.0 Unterzeichnet: Gemeinsam Digitale Bildung Weiterentwickeln.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). Millî Eğitim Temel Kanunu (Kanun No. 1739). Resmî Gazete (Sayı 14574).

MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (Ankara: Devlet Kitapları, 2018), 8.

MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni.

Milli Eğitim Bakanığı. (2024). Fransız Eğitim Sistemi (Pdf). Lyon Eğitim Ataşeliği. Https://Lyon.Meb.Gov.Tr/Meb_Iys_Dosyalar/2024_11/10190730_Fransizegitimsistemi.Pdf 05.01.2026 Tarihinde Erişilmiştir.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2nd Ed.). SAGE Publications.

Ministère De l'Éducation Nationale Et De La Jeunesse [MENJ]. (2019). Loi Pour Une École De La Confiance: Les Apports De La Loi Pour Les Élèves Et Les Personnels. Paris: Gouvernement Français.

Ministère De l'Éducation Nationale. (2024). Choc Des Savoirs : Une Mobilisation Générale Pour Élever Le Niveau De Notre École. Ministère De l'Éducation Nationale Et De La Jeunesse.

Https://Www.Education.Gouv.Fr/Choc-Des-Savoirs-Une-Mobilisation-Generale-Pour-Elever-Le-Niveau-De-Notre-Ecole-468001

Ministère De l'Éducation Nationale. (2025, 22 Ağustos). Rentrée Scolaire 2025-2026: L'École, Notre Avenir. Ministère De l'Éducation Nationale Et De La Jeunesse. Https://Www.Education.Gouv.Fr/Rentree-Scolaire-2025-2026-L-Ecole-Notre-Avenir-463083

Ministère De l'Éducation Nationale. (2026). L'intelligence Artificielle Au Lycée Dès La Rentrée 2027. Ministère De l'Éducation Nationale Et De La Jeunesse. Https://Www.Education.Gouv.Fr

OECD. (2018). Education Policy Outlook 2018: Germany. OECD Publishing.

OECD. (2018). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know And Can Do. OECD Publishing, Paris.

OECD. (2019). Education Policy Outlook 2019: France. OECD Publishing.

OECD. (2020). Education Policy Outlook In Germany. OECD Education Policy Perspectives, No. 16.

OECD. (2020). Education Policy Outlook In France (OECD Education Policy Perspectives, No. 15). OECD Publishing, Paris.

OECD. (2020). What Students Learn Matters: Towards A 21st Century Curriculum. OECD Publishing.

OECD. (2023). Supporting Teachers' Professional Learning: Insights From TALIS And International Policy Frameworks. OECD Publishing. Https://Doi.Org/10.1787/22226877-En

OECD. (2024). Education At A Glance 2024: OECD Indicators. OECD Publishing. Https://Doi.Org/10.1787/Eag-2024-En

Özer, B. (2008). Öğrenci Merkezli Öğretim.

Öztürk, S. (1996). Türkiye Eğitim Sisteminde Denetim ve Denetmen Yetiştirme Sürecinin Analizi İnönü Üniversitesi.

Petry, K. Ve Hallmann, K. (2013). In (K. Hallmann, K. Petry Ed.), Germany Comparative Sport Development Systems, Participation And Public Policy, Sports Economics, Management And Policy. (P.75-86), New York:Springer Science+Business Media.

Resmî Gazete. (2024). Öğretmenlik Mesleği Kanunu (Kanun No. 7528). T.C. Resmî Gazete (Sayı: 32696).

Rochex, J.-Y. (2011). The French Policy Of Priority Education: A Policy Of Programmatic Changes And Uncertainty. Critical Studies In Education, 52(3), 257-270.

Sarı, M. (2014). Yeni Türk Devletinin İlk Maarif Vekâleti (Kuruluşu ve Çalışmaları 1920-1923). Atatürk Yolu Dergisi, 14(54), 169–194.

Taymaz, A. H. (1997). Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, Ilkeler, Yöntemler. TAKAV Tapu ve Kadostra Vakfı Yayını.

TBMM Zabıt Ceridesi, 9 Mayıs 1920, C. 1, İçtima: 13.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2023). Denklik Kılavuzu: Almanya Federal Cumhuriyeti Eğitim Sistemi. Hamburg: Hamburg Eğitim Ataşeliği. Https://Hamburg.Meb.Gov.Tr/Meb_Iys_Dosyalar/2023_10/12134123_Denklikkylavuzu_ALMANYA.Pdf 05.01.2026 Tarihinde Erişilmiştir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Süreci. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Https://Tymm.Meb.Gov.Tr/Surec Erişim Tarihi: 26.12.2025 Tarihinde Erişilmiştir.

Tekeli, İlhan ve İlkin, Selim (1999) Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Türkoğlu, A. (1985). Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri (Karşılaştırmalı Bir Araştırma). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

UNESCO. (2019). Educational Reform. UNESCO Thesaurus. Https://Vocabularies.Unesco.Org/Unesco/En/Page/Concept7282?Utm_Source

UNESCO. (2024). AI Competency Frameworks For Students And Teachers: Global Mapping Of Curriculum İntegration. UNESCO Publishing.

Uygun, S., Ergen, G., ve Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da Öğretmen Eğitimi Programlarında Uygulama Eğitiminin Karşılaştırılması. İlköğretim Online, 10(2), 389-405.

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerlendirmesi. Ulusal Eğitim Wittmütz, V. (2007a). 19. Yüzyılda Prusya İlköğretim Okulu. İçinde: Fisch, Stefan; Gauzy, Florence & Metzger, Chantal (Hg.): Fransa ve Almanya'da Öğrenme ve Öğretme. Almanya ve Fransa'da Apprendre Et Enseigner. Stuttgart, S. 15–32.

Xiong, Z. (2024). Global Comparison Of Education Systems. In N. Liu, Z. Feng, & Q. Wang (Eds.), Education İn China And The World (Pp. 331–388).

BÖLÜM 3

DOĞA TEMELLİ EĞİTİMDE DUYGU DÜZENLEME: DOĞAL ORTAMIN ÇOCUĞUN DUYGUSAL GELİŞİMİNE KATKISI

NÜSEYBE ÖZTÜRK CEYLAN[1]

Giriş

Erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin gelişimi, bireyin yaşam boyu sosyal ve duygusal işlevselliğinin şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Çocuklar doğumdan itibaren çeşitli duygusal uyaranlarla karşılaşmakta; bu uyaranları tanıma, yorumlama, yönetme ve ifade etme becerileri ise büyük ölçüde içinde bulundukları çevre ve bu çevrede kurdukları etkileşimler aracılığıyla gelişmektedir. Duygu düzenleme süreci geleneksel olarak ebeveyn-çocuk etkileşimleri ve yapılandırılmış eğitim ortamları çerçevesinde ele alınmıştır. Bununla birlikte, çocukların duygusal deneyimleri yalnızca bu ortamlarla sınırlı değildir. Özellikle korku, heyecan, hayal kırıklığı ve merak gibi yoğun duyguların ortaya çıktığı doğal ortamlar, çocukların duygularını deneyimledikleri, anlamlandırdıkları ve düzenlemeyi öğrendikleri önemli bağlamlar sunmaktadır. Bir böceğin ani hareketi

[1] Dr. Öğr. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Programı, Orcid: 0000-0002-3187-9594

karşısında duyulan korku, bir dal üzerinde dengede kalmaya çalışırken yaşanan kaygı, çamurun beklenmedik dokusuyla karşılaşmanın yarattığı şaşkınlık ya da bir kuş sesinin uyandırdığı hayranlık, doğal çevrenin çocukların duygusal deneyimleri üzerindeki etkisini ortaya koyan örneklerdir.

Bu bölümde, doğal ortamların çocukların duygu düzenleme süreçlerine katkısı, bu ortamların yalnızca birer öğrenme mekânı olarak değil, aynı zamanda duygusal düzenlemeyi destekleyen çevresel kaynaklar olarak değerlendirilmesi üzerinden ele alınmaktadır. Bu doğrultuda, doğanın çocuğun duygu düzenleme sürecinde bir *ortak düzenleyici* (*co-regulator*) olarak işlev görebileceği görüşü tartışılmaktadır. İlk olarak, duygu düzenlemenin kavramsal temelleri Gross'un süreç modeli ve Thompson'ın gelişimsel yaklaşımı çerçevesinde incelenecektir. Ardından, doğal ortamların dikkat ve stres üzerindeki etkileri Dikkat Restorasyon Kuramı ve Stres Azaltma Kuramı bağlamında değerlendirilecektir. Üçüncü olarak, riskli oyun deneyimlerinin çocukların hayal kırıklığına tolerans geliştirme ve duygusal dayanıklılık kazanma süreçleriyle ilişkisi ele alınacaktır. Son olarak, orman okulları ve açık hava pedagojisi uygulamalarına ilişkin araştırma bulguları değerlendirilerek erken çocukluk eğitiminde doğal ortamların duygu düzenlemeyi destekleyici potansiyeline ve Türkiye bağlamındaki uygulamalara yönelik çıkarımlara yer verilecektir.

Duygu Düzenleme: Kavramsal Çerçeve

Gross'un Süreç Modeli

Duygu düzenlemenin sistematik bir araştırma alanı olarak gelişmesinde James Gross'un çalışmaları önemli bir dönüm noktası oluşturmuştur. Gross, duygu düzenlemeyi bireylerin hangi duyguları, ne zaman ve nasıl deneyimlediklerini ve ifade ettiklerini etkileyen süreçler bütünü olarak tanımlamaktadır. Gross'un 1998 yılında ortaya koyduğu ve daha sonraki çalışmalarında geliştirdiği

duygu düzenlemenin süreç modeli (*process model of emotion regulation*), duygunun ortaya çıkış sürecinde müdahale edilebilecek beş temel düzenleme noktasını tanımlamaktadır. Bunlar; (a) durum seçimi (*situation selection*), bireyin belirli duyguları ortaya çıkarabilecek durumlara girme veya bu durumlardan kaçınma yönündeki tercihlerini; (b) durumu değiştirme (*situation modification*), mevcut durumun fiziksel ya da sosyal koşullarını düzenlemeyi; (c) dikkati yönlendirme (*attentional deployment*), dikkatin duygusal açıdan anlamlı uyaranlara yöneltilmesini veya bu uyaranlardan uzaklaştırılmasını; (d) bilişsel değişim (*cognitive change*), içinde bulunulan durumun anlamının yeniden yorumlanmasını ve (e) tepki düzenleme (*response modulation*), duygunun fizyolojik, davranışsal veya dışavurumsal bileşenleri üzerinde değişiklik yapılmasını ifade etmektedir (Gross, 1998, 2002).

Modelin temel katkılarından biri, duygu düzenleme stratejilerini duygunun ortaya çıkış sürecine müdahale ettikleri aşamaya göre sınıflandırmasıdır. Bu doğrultuda Gross, düzenleme stratejilerini öncül odaklı (*antecedent-focused*) ve tepki odaklı (*response-focused*) olmak üzere iki temel kategoride ele almaktadır. Öncül odaklı stratejiler, duygusal tepki bütünüyle ortaya çıkmadan önce sürece müdahale ederken tepki odaklı stratejiler, duygusal tepkinin oluşmasının ardından bu tepkinin bileşenlerini değiştirmeye yönelmektedir. Bilişsel yeniden değerlendirme (*cognitive reappraisal*), durumun anlamını yeniden yorumlayarak duygusal tepkinin niteliğini veya yoğunluğunu değiştirmeyi amaçlayan öncül odaklı bir stratejidir. Duygusal bastırma (*expressive suppression*) ise ortaya çıkmış duygunun dışavurumunu engellemeye yönelik tepki odaklı bir stratejidir. Gross'un (2002) bulguları, bu iki stratejinin duygusal deneyim ve dışavurum üzerindeki etkilerinin birbirinden farklılaşabildiğini göstermektedir. Özellikle bastırmanın duygunun dışarıya yansıtılmasını azaltmasına karşın duygusal deneyimi ve

fizyolojik uyarılmayı aynı ölçüde azaltmayabileceği belirtilmektedir.

Gross'un süreç modeli yetişkinlerle yürütülen araştırmalar temelinde geliştirilmiş olmakla birlikte, duygu düzenlemenin farklı aşamalarını ve stratejilerini sistematik biçimde ele alması bakımından erken çocukluk dönemindeki süreçleri anlamak için de işlevsel bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bununla birlikte, modelin okul öncesi döneme uygulanmasında gelişimsel özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir. Bu dönemde çocukların bilişsel, dilsel ve yürütücü işlev becerileri henüz gelişimini sürdürdüğünden, bilişsel yeniden değerlendirme gibi karmaşık düzenleme stratejilerini bağımsız ve tutarlı biçimde kullanma kapasiteleri sınırlı olabilir. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde duygu düzenleme, yalnızca çocuğun bireysel becerileri üzerinden açıklanamaz; bakım verenlerin ve öğretmenlerin sağladığı sosyal destek ile çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevrenin özellikleri de bu sürecin anlaşılmasında dikkate alınmalıdır. Bu yaklaşım, doğal ortamların çocukların duygusal deneyimlerini şekillendirme ve duygu düzenleme girişimlerini destekleme potansiyelinin ayrıca incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Thompson'ın Gelişimsel Perspektifi

Ross Thompson, duygu düzenlemenin gelişimsel boyutunun açıklanmasına önemli katkılar sunan araştırmacılardan biridir. Thompson (1994), duygu düzenlemeyi dışsal (*extrinsic*) ve içsel (*intrinsic*) süreçlerin etkileşimi çerçevesinde ele almakta ve gelişim sürecinde dışsal düzenleme kaynaklarına duyulan gereksinimin zamanla azalırken çocuğun içsel düzenleme kapasitesinin giderek geliştiğini vurgulamaktadır. Bebeklik döneminde duygu düzenleme büyük ölçüde bakım verenlerin desteğine dayanır. Bebeğin fizyolojik uyarılmasını yatıştırma, dikkatini farklı uyaranlara yönlendirme ve duygusal ifadelerine uygun biçimde karşılık verme gibi işlevler, yetişkinlerin düzenleyici katkılarıyla yerine getirilir.

Çocuğun gelişimiyle birlikte öz düzenleme becerileri de ilerler; ancak okul öncesi dönemde bu beceriler henüz gelişimini sürdürdüğünden, çocuğun duygularını düzenleme kapasitesi içinde bulunduğu koşullara ve çevresinden aldığı desteğe bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.

Thompson'ın (1994; 2011) yaklaşımı, duygu düzenlemenin anlaşılması bakımından üç temel noktaya dikkat çekmektedir. İlk olarak duygu düzenleme, yalnızca olumsuz duyguların azaltılmasını veya bastırılmasını değil, duygusal tepkilerin bağlama ve bireyin amaçlarına uygun biçimde düzenlenmesini de kapsar. Bu kapsamda olumlu duyguların sürdürülmesi ve belirli durumlarda duygusal tepkilerin yoğunluğunun artırılması da düzenleme sürecinin bir parçası olabilir. İkinci olarak duygu düzenleme, dikkat süreçleriyle yakından ilişkilidir. Dikkatin belirli uyaranlara yöneltilmesi veya bu uyaranlardan uzaklaştırılması, duygusal deneyimin biçimlenmesini ve duygusal tepkilerin yönetilmesini etkileyebilir. Üçüncü olarak duygu düzenleme, sosyal etkileşimlerden bağımsız bir süreç değildir; bakım verenlerle kurulan ilişkiler ve çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre, düzenleme stratejilerinin gelişiminde ve kullanımında önemli rol oynar.

Bu son nokta, duygu düzenlemenin çevresel boyutunu anlamak açısından önemli bir kuramsal hareket noktası sunmaktadır. Duygu düzenleme süreçleri sosyal etkileşimler ve içinde bulunulan koşullarla ilişkili olduğuna göre, çocuğun deneyimlerini şekillendiren çevresel özelliklerin de bu süreçler üzerindeki olası etkileri dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda doğal ortamlar, çocukların dikkatlerini yönlendirebildikleri, farklı duygusal uyaranlarla karşılaştıkları ve duygusal tepkilerini düzenlemeyi deneyimleyebildikleri özgün çevresel bağlamlar olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla doğal çevrenin duygu düzenleme üzerindeki rolünü incelemek, gelişimsel süreçlerle çevresel koşullar arasındaki etkileşimi anlamak bakımından önem taşımaktadır.

Bireysel Farklılıklar: Temperament ve Duygu Düzenleme

Duygu düzenlemenin gelişimsel sürecini açıklamak, yalnızca bu sürecin temel mekanizmalarını ortaya koymakla sınırlı değildir; çocuklar arasında gözlenen bireysel farklılıkların kaynaklarını da anlamayı gerektirir. Calkins (1994), duygu düzenleme gelişimini temperament perspektifinden ele alarak çocukların düzenleme kapasitelerindeki farklılıkların açıklanmasına katkıda bulunmuştur. Bu yaklaşımda, doğuştan gelen bireysel özellikler, özellikle duygusal reaktivite ve dikkat kontrolü, duygu düzenleme becerilerinin gelişimini etkileyen önemli etmenler arasında değerlendirilmektedir. Duygusal reaktivitesi yüksek çocuklar, uyaranlara daha hızlı ve yoğun tepkiler verebildiklerinden, duygusal tepkilerini yönetme sürecinde daha fazla dışsal desteğe ihtiyaç duyabilirler. Bununla birlikte, bu çocukların duygu düzenleme gelişimleri yalnızca temperament özellikleriyle açıklanamaz; bakım verenlerin desteği, çevresel koşullar ve çocuğun deneyimleri de bu süreçte belirleyici olabilir. Dolayısıyla bireysel farklılıkların anlaşılmasında, çocuğun özellikleri ile çevresinden aldığı desteğin birlikte değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Bu yaklaşım, doğa temelli eğitimin duygu düzenleme üzerindeki olası etkilerini bireysel farklılıklar açısından incelemek için bir kuramsal hareket noktası sunmaktadır. Örneğin, yüksek duygusal reaktiviteye sahip çocuklar, yoğun ve sürekli uyaranların bulunduğu ortamlarda duygusal tepkilerini düzenlemekte daha fazla güçlük yaşayabilirler. Gürültü, kalabalık ve yoğun sosyal etkileşimler gibi çevresel özellikler, bazı çocuklar açısından düzenleme gereksinimini artırabilir. Buna karşılık doğal ortamlar, duyusal özellikleri ve sundukları deneyimler bakımından farklı düzenleme olanakları sağlayabilir. Kaplan'ın (1995) Dikkat Restorasyon Kuramı çerçevesinde ele aldığı *büyülenme* (*fascination*) kavramı, bireyin dikkatini yoğun bir çaba gerektirmeden kendiliğinden yönelten çevresel özelliklere işaret

etmektedir. Yaprakların hareketi, suyun akışı ve kuş sesleri gibi doğal uyaranlar, dikkatin istemli çaba gerektirmeden yönelmesine olanak sağlayabilir. Bununla birlikte, doğal ortamların bütün çocuklar için her koşulda yatıştırıcı olduğu varsayılmamalıdır. Çocuğun duyusal hassasiyetleri, bireysel tercihleri ve çevresel koşullar, bu deneyimlerin nasıl algılandığını etkileyebilir.

Bu çerçevede, yüksek duygusal reaktiviteye sahip çocukların doğa temelli eğitim uygulamalarından diğer çocuklara kıyasla daha fazla yarar sağlayabileceği ileri sürülebilir. Ancak bu önerme, doğrudan kanıtlanmış bir sonuçtan ziyade, deneysel ve boylamsal araştırmalarla sınanması gereken bir hipotez olarak değerlendirilmelidir. Özellikle çocukların temperament özellikleri ile doğal ortamlardaki duygu düzenleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, doğa temelli uygulamaların hangi çocuklar için ve hangi koşullarda daha işlevsel olabileceğinin anlaşılmasına katkıda bulunabilir.

Calkins'in (1994) yaklaşımı çerçevesinde ele alınabilecek bir diğer önemli konu, duygu düzenleme becerilerinin bağlama göre değişkenlik gösterebilmesidir. Çocuklar, belirli kişilerle veya ortamlarda etkili düzenleme stratejileri sergilerken farklı sosyal koşullarda aynı becerileri kullanmakta güçlük yaşayabilirler. Bu durum, duygu düzenlemenin yalnızca çocuğun bireysel kapasitesiyle açıklanamayacağını; sosyal ilişkilerin ve içinde bulunulan koşulların da düzenleme sürecinde rol oynadığını göstermektedir. Benzer bir bakış açısıyla, fiziksel çevrenin özelliklerinin de çocukların duygusal tepkileri ve düzenleme davranışlarıyla ilişkili olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte, aynı çocuğun sınıf ve doğal ortamda farklı düzenleme davranışları sergilemesi, tek başına düzenlemenin çocuk-çevre etkileşiminin bir ürünü olduğunu kanıtlamaz; bu farklılıkların ortamın hangi özelliklerinden kaynaklandığının ayrıca incelenmesi gerekir. Bu nedenle doğal ortamların duygu düzenlemeyi destekleyen bir kaynak olarak değerlendirilmesi,

çocukların bireysel özelliklerini ve çevresel koşulları birlikte ele alan bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır.

Doğal Ortamın Düzenleyici Mekanizmaları

Dikkat Restorasyon Kuramı (Attention Restoration Theory - ART)

Çevre psikolojisinin temel kuramsal yaklaşımlarından biri olan Dikkat Restorasyon Kuramı (*Attention Restoration Theory*), Stephen ve Rachel Kaplan'ın çalışmaları doğrultusunda geliştirilmiştir (Kaplan & Kaplan, 1989; Kaplan, 1995). Kuram, gündelik yaşamda sürekli kullanılan yönlendirilmiş dikkatin (*directed attention*) zamanla zihinsel yorgunluğa yol açabileceğini ve doğal ortamların bu yorgunluğun giderilmesini destekleyen özellikler taşıdığını ileri sürmektedir. Bu yaklaşıma göre doğal çevreler, bireyin istemli dikkatini sürekli kullanmasını gerektirmeden çevreyle etkileşim kurmasına olanak tanıyarak dikkat kapasitesinin yenilenmesine katkıda bulunabilir.

Kaplan (1995), çevrenin restoratif potansiyelini dört temel özellikle açıklamaktadır. Bunlardan ilki, uzaklaşma hissi (*being away*) olup bireyin gündelik sorumluluklarından ve alışılmış çevresinden fiziksel veya psikolojik olarak uzaklaşabilmesini ifade etmektedir. İkincisi, genişlik (*extent*) özelliğidir ve çevrenin keşfedilebilir, tutarlı ve bütünlük taşıyan bir deneyim alanı sunmasıyla ilişkilidir. Üçüncüsü, büyülenme (*fascination*), bireyin dikkatini yoğun bir istemli çaba gerektirmeden kendiliğinden çeken çevresel özelliklerin varlığına işaret etmektedir. Su sesleri, yaprakların hareketi ve ışığın doğal yüzeyler üzerindeki değişimi bu tür uyaranlara örnek verilebilir. Dördüncüsü ise uyumluluk (*compatibility*) olup çevrenin sunduğu olanakların bireyin ihtiyaçları, amaçları ve eğilimleriyle örtüşmesini ifade etmektedir. Bu dört özellik birlikte değerlendirildiğinde, doğal ortamların restoratif potansiyelinin yalnızca görsel niteliklerinden değil, bireyin

çevreyle kurduğu ilişkinin niteliğinden de kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Dikkat Restorasyon Kuramı'nın okul öncesi döneme uygulanması, çocukların gelişimsel özelliklerinin dikkate alınmasını gerektirmektedir. Kuramın temel kavramları, özellikle yönlendirilmiş dikkat ve istemsiz dikkat arasındaki ayrım, çocukların dikkat becerilerinin gelişimsel niteliği çerçevesinde ele alınmalıdır. Okul öncesi dönemde dikkat kontrolü ve yürütücü işlevler gelişimini sürdürdüğünden, yetişkinler için tanımlanan dikkat süreçlerinin çocuklarda aynı biçimde işlediği varsayılamaz. Bununla birlikte, bu durum kuramın erken çocukluk döneminde kullanılmasını geçersiz kılmaz; aksine, kuramsal kavramların çocukların bilişsel ve duyusal gelişimleri doğrultusunda değerlendirilmesini gerekli kılar.

Bu bağlamda, doğal ortamların okul öncesi çocuklar üzerindeki olası restoratif etkileri yalnızca dikkat süreçleri üzerinden değil, duyusal deneyimler ve bedensel etkileşimler üzerinden de incelenebilir. Toprağın dokusu, suyun sesi, rüzgârın cilt üzerindeki etkisi ve doğal nesnelerin farklı duyusal özellikleri, çocukların çevreyle çok duyulu bir ilişki kurmasına olanak tanımaktadır. Bu deneyimlerin çocukların dikkat yönelimleri, duygusal tepkileri ve fizyolojik uyarılma düzeyleriyle nasıl ilişkili olduğu ise ayrıca araştırılması gereken bir konudur. Dolayısıyla duyusal ve bedensel deneyimlerin ön plana çıkarılması, Dikkat Restorasyon Kuramı'nın temel ilkelerinin yerine geçen alternatif bir açıklama olarak değil, kuramın erken çocukluk bağlamında yorumlanmasını zenginleştirebilecek tamamlayıcı bir perspektif olarak ele alınmalıdır.

Bu yaklaşım, doğal ortamların çocukların duygu düzenleme süreçleriyle ilişkisini açıklamak bakımından da önem taşımaktadır. Doğal çevrelerin dikkat süreçlerini desteklemesi, çocukların duygusal tepkilerini yönetmelerine dolaylı olarak katkıda

bulunabilecek bir mekanizma olabilir. Bununla birlikte, dikkat restorasyonu ile duygu düzenleme aynı süreçler değildir; aralarındaki ilişkinin niteliği ve olası aracılık mekanizmaları ampirik bulgular doğrultusunda değerlendirilmelidir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde doğanın restoratif potansiyelini incelemek, dikkat süreçleri, duyusal deneyimler ve duygu düzenleme arasındaki ilişkileri birlikte ele alan gelişimsel bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır.

Stres Azaltma Kuramı (Stress Reduction Theory - SRT)

Ulrich'in psiko-evrimsel yaklaşımına dayanan Stres Azaltma Kuramı (*Stress Recovery Theory*), doğal çevrelerin stres tepkileri üzerindeki etkilerini fizyolojik ve duygusal süreçler üzerinden açıklamaktadır (Ulrich vd., 1991). Ulrich ve çalışma arkadaşları, deneysel araştırmalarında katılımcıları önce stres oluşturan bir filme maruz bırakmış, ardından doğa ve kentsel çevreleri gösteren video kayıtlarının etkilerini incelemiştir. Bulgular, doğal çevre görüntülerini izleyen katılımcıların kalp hızı, kas gerginliği, cilt iletkenliği ve nabız geçiş süresi gibi fizyolojik göstergelerinde, stres sonrasında daha hızlı ve kapsamlı bir toparlanma gerçekleşebildiğini ortaya koymuştur (Ulrich vd., 1991). Bu sonuçlar, doğal çevrelerin stres tepkilerinin azalmasını destekleyebilecek özellikler taşıdığına işaret etmektedir.

Stres Azaltma Kuramı ile Dikkat Restorasyon Kuramı arasındaki temel ayrım, açıklamaya çalıştıkları süreçlerde ortaya çıkmaktadır. Dikkat Restorasyon Kuramı, yönlendirilmiş dikkatin kullanımına bağlı zihinsel yorgunluğun giderilmesine odaklanırken Stres Azaltma Kuramı, çevresel uyaranların stres tepkileri ve duygusal durum üzerindeki etkilerini ele almaktadır (Pearson & Craig, 2014). Ulrich'in (1991) yaklaşımına göre, tehdit oluşturmayan ve olumlu duygusal tepkiler uyandıran doğal çevresel uyaranlar, stresin azalmasını destekleyen psikofizyolojik süreçleri harekete geçirebilir. Bu süreçler, otonom sinir sisteminin işleyişindeki

değişimlerle ilişkili olarak kalp hızının ve fizyolojik uyarılmanın azalması, kas gerginliğinin düşmesi ve duygusal durumun olumlu yönde değişmesi gibi sonuçlarla kendini gösterebilir. Bununla birlikte, bu etkilerin ortaya çıkışı çevresel uyaranların niteliğine ve bireysel farklılıklara bağlı olarak değişebilir.

Stres Azaltma Kuramı, doğal ortamların erken çocukluk dönemindeki duygu düzenleme süreçleriyle olası ilişkisini açıklamak açısından da önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Çocukların duygularını düzenleme kapasiteleri gelişimini sürdürürken fizyolojik uyarılmalarını yönetme konusunda çevresel desteğe ihtiyaç duyabilmeleri, doğal ortamların olası düzenleyici işlevinin incelenmesini anlamlı kılmaktadır. Doğal çevrelerin bazı koşullarda stres tepkilerinin azalmasını ve fizyolojik sakinleşmeyi destekleyebilmesi, çocukların duygusal tepkilerini yönetmelerine yardımcı olabilecek bir mekanizma olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan doğal ortamlar, çocukların bilişsel yeniden değerlendirme gibi karmaşık stratejileri bağımsız biçimde kullanmalarını gerektirmeden, duygusal durumlarını etkileyebilecek çevresel koşullar sunabilir.

Bununla birlikte, yetişkinlerle gerçekleştirilen deneysel araştırmalarda elde edilen fizyolojik bulguların okul öncesi çocuklara doğrudan genellenmesi uygun değildir. Doğal çevrelerin çocuklarda benzer etkiler oluşturup oluşturmadığı ve bu etkilerin duygu düzenleme becerileriyle nasıl bir ilişki içinde olduğu, gelişimsel özellikleri dikkate alan araştırmalarla incelenmelidir. Ayrıca, fizyolojik sakinleşme ile duygu düzenleme birbiriyle ilişkili olmakla birlikte özdeş kavramlar değildir. Bu nedenle doğal çevrenin duygu düzenlemeye katkısı, yalnızca fizyolojik uyarılmanın azalmasıyla değil, çocuğun duygusal deneyimini yönetme ve çevresine uyum sağlama süreçleriyle birlikte değerlendirilmelidir.

Bu çerçevede doğal ortamların, Thompson'ın (1994) yaklaşımında vurgulanan dışsal duygu düzenleme kaynaklarıyla ilişkili bir çevresel destek olarak ele alınması mümkündür. Ancak doğanın insan olmayan bir ortak düzenleyici olarak kavramsallaştırılması, doğrudan kanıtlanmış bir mekanizmadan ziyade, kuramsal ve ampirik açıdan temellendirilmesi gereken özgün bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Böyle bir yaklaşım, erken çocukluk döneminde duygu düzenlemenin yalnızca kişiler arası etkileşimlerle değil, fiziksel çevrenin sunduğu olanaklarla da ilişkili olabileceğini araştırmaya açmaktadır.

İki Kuramın Karşılaştırmalı Değerlendirmesi

Dikkat Restorasyon Kuramı (Attention Restoration Theory [ART]) ve Stres Azaltma Kuramı (Stress Recovery Theory [SRT]), doğal çevrelerin insan psikolojisi üzerindeki olumlu etkilerini açıklayan iki temel kuramsal yaklaşımdır. Her iki kuram da doğal ortamların iyilik hâlini destekleyebileceğini ileri sürmekle birlikte, bu etkinin altında yatan mekanizmalar ve kuramsal dayanaklar bakımından birbirinden ayrılmaktadır (Pearson & Craig, 2014). Dikkat Restorasyon Kuramı, yönlendirilmiş dikkatin kullanımına bağlı zihinsel yorgunluğun giderilmesine odaklanırken Stres Azaltma Kuramı, doğal çevrelerin stres tepkileri ve duygusal durum üzerindeki etkilerini açıklamaktadır. Tablo 1'de iki kuram, temel özellikleri ve erken çocukluk dönemine uyarlanma olanakları bakımından karşılaştırılmaktadır.

Tablo 1. Dikkat Restorasyon Kuramı ve Stres Azaltma Kuramı Karşılaştırması

Karşılaştırma Boyutu	**Dikkat Restorasyon Kuramı (ART)**	**Stres Azaltma Kuramı (SRT)**
Temel odak	Bilişsel süreçler ve yönlendirilmiş dikkate bağlı zihinsel yorgunluk	Stres tepkileri ve fizyolojik-duygusal süreçler
Kuramsal temel	Dikkat süreçleri ve bilişsel psikoloji	Psiko-evrimsel yaklaşım
Restorasyon mekanizması	İstemsiz dikkatin devreye girmesiyle yönlendirilmiş dikkatin dinlenmesine olanak sağlanması	Doğal çevrelerin stres tepkilerinin azalmasını destekleyen psikofizyolojik süreçleri harekete geçirmesi
Doğal çevrenin öne çıkan niteliği	Büyülenme: dikkati yoğun bir istemli çaba gerektirmeden çeken uyaranlar	Tehdit oluşturmayan ve olumlu duygusal tepkiler uyandırabilen çevresel özellikler
Etkinin zamansal seyri	Dikkatin yenilenmesi, çevresel deneyimin süresi ve niteliğine bağlı olarak gelişebilir	Bazı fizyolojik ve duygusal değişimler kısa süre içinde ortaya çıkabilir
Erken çocukluk dönemine uyarlama	Dikkat kontrolünün gelişimsel özellikleri dikkate alınmalıdır	Fizyolojik ve duygusal tepkilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınmalıdır
Çocuklarda olası işleyiş	Doğal uyaranların dikkati kendiliğinden yönlendirmesi ve duyusal keşfi desteklemesi	Doğal çevrenin bazı koşullarda stres tepkilerinin azalmasına ve fizyolojik sakinleşmeye katkıda bulunması

Kaynak: Kaplan &Kaplan (1989), Kaplan (1995), Ulrich vd. (1991) ve Pearson & Craig (2014) temelinde yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 1'deki karşılaştırma, iki kuramın doğal çevrelerin restoratif etkilerini farklı mekanizmalar üzerinden açıkladığını ortaya koymaktadır. Dikkat Restorasyon Kuramı, çevresel deneyimlerin dikkat süreçleri ve zihinsel yorgunluk üzerindeki etkilerine odaklanırken Stres Azaltma Kuramı, stres tepkilerinin hafiflemesi ve fizyolojik-duygusal iyilik hâlinin desteklenmesi

üzerinde durmaktadır. Bu ayrım, özellikle duygu düzenleme becerileri gelişimini sürdüren okul öncesi çocukların doğal ortamlarla etkileşimlerinin incelenmesi açısından önem taşımaktadır.

Erken çocukluk dönemi açısından değerlendirildiğinde, Stres Azaltma Kuramı, doğal çevrelerin duygu düzenlemeyle ilişkisini açıklamak için işlevsel bir başlangıç noktası sunmaktadır. Bunun temel nedeni, kuramın dikkat kontrolü gibi bilişsel süreçlerden ziyade stres tepkileri ve psikofizyolojik değişimler üzerinde durmasıdır. Çocukların karmaşık bilişsel düzenleme stratejilerini bağımsız biçimde kullanma becerileri henüz gelişmekte olsa da çevresel uyaranlara fizyolojik ve duygusal tepkiler verebilmeleri, doğal ortamların düzenlemeyi destekleyici potansiyelinin incelenmesini mümkün kılmaktadır. Bununla birlikte, bu durum Stres Azaltma Kuramı'nın çocuklar açısından ampirik olarak daha güçlü veya her koşulda daha uygun olduğunu göstermez. Kuramların açıklayıcılığı, araştırılan süreçlere ve çocukların gelişimsel özelliklerine göre değerlendirilmelidir.

İki kuramı birbirini tamamlayan yaklaşımlar olarak ele almak, doğal ortamların duygu düzenlemeyle ilişkisini daha kapsamlı biçimde anlamaya yardımcı olabilir. Bu çerçevede doğal çevreler, bir yandan stres tepkilerinin azalmasını ve fizyolojik sakinleşmeyi destekleyebilirken diğer yandan dikkat süreçlerinin yenilenmesine katkıda bulunabilir (Ulrich vd., 1991; Kaplan, 1995). Bununla birlikte, bu iki mekanizmanın birbirini nasıl etkilediği ve erken çocukluk döneminde duygu düzenlemeyle nasıl ilişkilendiği henüz ayrıca araştırılması gereken sorulardır. Gelecek araştırmalarda fizyolojik göstergelerin, dikkat süreçlerinin ve gözlenebilir duygu düzenleme davranışlarının birlikte değerlendirilmesi, doğal ortamların çocukların duygusal gelişimindeki rolünün daha kapsamlı biçimde açıklanmasına katkı sağlayabilir.

Riskli Oyun, Hayal Kırıklığına Tolerans ve Duygusal Dayanıklılık

Riskli Oyun Kavramı ve Tipolojisi

Doğal ortamların duygu düzenleme üzerindeki işlevi, yalnızca sakinleşme ve bilişsel restorasyon süreçleriyle sınırlı değildir. Doğal çevreler, çocukların korku, heyecan ve hayal kırıklığı gibi duygularla karşılaşmalarına, bu duyguları deneyimlemelerine ve başa çıkma stratejileri geliştirmelerine olanak tanıyan deneyim alanları da sunmaktadır. Özellikle çocuğun kendi sınırlarını keşfetmesine, belirsizlikle karşılaşmasına ve belirli ölçülerde risk içeren durumları yönetmesine olanak sağlayan oyun deneyimleri, duygu düzenleme ve duygusal dayanıklılığın gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bu süreç, alanyazında *riskli oyun* (*risky play*) kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır.

Norveçli araştırmacı Ellen Beate Hansen Sandseter (2007), Norveç'teki iki anaokulunda gerçekleştirdiği gözlem ve görüşmelere dayanan araştırmasında riskli oyunu altı kategoride sınıflandırmıştır. Bu kategoriler; (1) yüksekte oynama (*great heights*), tırmanma ve yüksekten atlama gibi etkinlikleri; (2) yüksek hızda oynama (*high speed*), kaydırak kullanma, bisiklete binme ve hızlı koşma gibi etkinlikleri; (3) tehlikeli araçlarla oynama (*dangerous tools*), bıçak ve çekiç gibi araçların kullanıldığı oyunları; (4) tehlikeli unsurların yakınında oynama (*dangerous elements*), derin su ve ateş gibi potansiyel tehlike kaynaklarının bulunduğu ortamlardaki oyunları; (5) itişme ve boğuşma oyunlarını (*rough-and-tumble play*), güreşme ve kovalamaca gibi fiziksel etkileşimleri; (6) kaybolma veya yetişkin gözetiminden uzaklaşma riski içeren oyunları (*disappear/get lost*) kapsamaktadır. Bu sınıflandırma, riskli oyunun yalnızca fiziksel tehlike içeren etkinliklerden oluşmadığını, aynı zamanda çocuğun belirsizlikle karşılaşmasını ve kendi yeterliklerini sınamasını içeren farklı deneyimleri de kapsadığını göstermektedir. Kleppe vd. (2017), riskli oyun davranışlarının 1-3 yaş grubundaki çocuklarda da

gözlemlenebildiğini ortaya koyarak bu tür oyunların erken çocukluk dönemindeki görünümüne ilişkin kanıtlar sunmuştur.

Sandseter & Kennair (2011), riskli oyunu evrimsel psikoloji perspektifinden ele alarak bu deneyimlerin çocukların korkularıyla başa çıkma süreçlerindeki olası işlevini tartışmışlardır. Araştırmacılara göre riskli oyun, gelişimsel açıdan anlamlı korkularla karşılaşma ve bunlarla başa çıkma fırsatları sunarak bir tür *antifobik mekanizma* işlevi görebilir. Çocuklar, gelişim düzeylerine uygun ve yönetilebilir riskler içeren oyunlar aracılığıyla başlangıçta korku veya kaygı uyandıran durumları kademeli olarak deneyimleyebilir, kendi yeterliklerini değerlendirebilir ve bu durumlarla başa çıkabildiklerine ilişkin deneyimler kazanabilirler. Bu süreç, korku uyandıran durumlara yönelik tepkilerin zaman içinde değişmesine ve çocuğun söz konusu durumlarla başa çıkma güveninin gelişmesine katkıda bulunabilir.

Riskli oyun ile bilişsel davranışçı terapide kullanılan maruz bırakma (*exposure*) yaklaşımı arasında da kavramsal bir benzerlik bulunmaktadır. Her iki yaklaşımda da korku uyandıran durumlarla kontrollü ve aşamalı biçimde karşılaşma, kişinin bu durumlara ilişkin tepkilerinin değişmesinde rol oynayabilir. Bununla birlikte, riskli oyun ile terapötik maruz bırakma aynı süreç olarak değerlendirilmemelidir. Riskli oyun, çocuğun kendiliğinden katıldığı ve etkinlik üzerinde belirli ölçüde kontrol sahibi olduğu oyun deneyimleri çerçevesinde gerçekleşirken terapötik maruz bırakma, belirli bir klinik amaç doğrultusunda yapılandırılmış bir müdahaledir (Sandseter & Kennair, 2011). Bu nedenle riskli oyunun önemi, çocuklara korku uyandıran durumları zorla deneyimletmesinden değil, güvenlik sınırları gözetildiğinde kendi istekleri doğrultusunda bu durumları keşfetmelerine ve başa çıkma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamasından kaynaklanmaktadır.

Riskli Oyunun Duygu Düzenlemeyle İlişkisi

Sandseter vd. (2022), yayımladıkları kuramsal çalışmada riskli oyuna ilişkin çerçeveyi genişleterek bu oyun türünün yalnızca fiziksel risklerle sınırlı olmadığını; duygusal ve sosyal riskleri de içerebildiğini tartışmışlardır. Yazarlar ayrıca riskli oyunun işlevlerinin yalnızca kaygının azalmasıyla açıklanamayacağını, duygu düzenleme ve daha geniş kapsamlı gelişimsel süreçlerle birlikte ele alınması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu genişletilmiş perspektifte riskli oyunun olası işlevleri üç biyo-psikososyal düzeyde değerlendirilmektedir: (1) ruh sağlığı ve duygu düzenleme, (2) sosyal işlevsellik ve normların sınanması, (3) fiziksel sağlık ve gelişim (Sandseter vd., 2022).

Bu çerçeve, doğa temelli eğitim bağlamında da önem taşımaktadır. Doğal ortamlar; ağaca tırmanma, farklı yükseklikleri deneyimleme, engebeli yüzeylerde hareket etme ve çevreyi yetişkinlerin doğrudan yönlendirmesi olmadan keşfetme gibi deneyimler için çeşitli fırsatlar sunabilir. Buna karşılık, yapılandırılmış eğitim ortamlarında bu tür deneyimlerin kapsamı fiziksel koşullar, güvenlik düzenlemeleri ve pedagojik tercihler nedeniyle sınırlanabilir. Çocuğun gelişim düzeyine uygun ve yönetilebilir risklerle karşılaşması, zorlanma, belirsizlik ve korku gibi duygularla baş etme fırsatları yaratabilir. Bu açıdan doğal ortamlar, gerekli güvenlik önlemleri ve yetişkin rehberliği sağlandığında, çocukların yalnızca fiziksel becerilerini değil, duygusal tepkilerini tanıma ve düzenleme becerilerini de deneyimleyebilecekleri bir öğrenme bağlamı olarak değerlendirilebilir.

Aşırı Korumacılık ve Duygusal Gelişim Paradoksu

Riskli oyuna ilişkin tartışmaların pedagojik ve kültürel boyutunun da dikkate alınması gerekmektedir. Özellikle bazı toplumlarda çocukların dışarıda oyun oynama olanaklarının

azalması, yetişkin gözetiminin yoğunlaşması ve güvenlik odaklı yaklaşımların öne çıkması, çocukların kendi sınırlarını keşfedebilecekleri ve belirsizlik içeren durumlarla karşılaşabilecekleri oyun deneyimlerini sınırlandırabilmektedir. Çocukları olası tehlikelerden korumak önemli olmakla birlikte, riskleri bütünüyle ortadan kaldırmaya yönelik yaklaşımlar, onların gelişim düzeylerine uygun zorluklarla karşılaşma ve bu durumlarla baş etme fırsatlarını da azaltabilir.

Hayal kırıklığına toleransın gelişimi de bu bağlamda ele alınabilir. Çocukların istedikleri sonuca ulaşamadıkları, bir güçlükle karşılaştıkları veya belirsizlik yaşadıkları durumlarda duygularını tanımaları ve düzenlemeyi öğrenmeleri, uygun gelişimsel deneyimler ve destekleyici etkileşimlerle ilişkilidir. Dolayısıyla çocukları her türlü zorlanmadan uzak tutmak yerine, güvenli sınırlar içinde kendi kararlarını verebilecekleri ve yönetilebilir güçlüklerle karşılaşabilecekleri fırsatlar sunmak önem taşımaktadır. Doğal ortamlarda gerçekleştirilen riskli oyunlar, çocukların korku, belirsizlik ve hayal kırıklığı gibi duygularla karşılaşmalarına ve bunlarla baş etme yollarını deneyimlemelerine olanak sağlayabilir. Bu açıdan riskli oyun, çocukların duygusal dayanıklılıklarını destekleyebilecek gelişimsel deneyimlerden biri olarak değerlendirilebilir (Sandseter & Kennair, 2011).

Bir Sahne Analizi: Doğa Deneyimini Gross'un Modeline Oturtmak

Kuramsal çerçevenin pedagojik anlamını somutlaştırmak amacıyla, doğal ortamda gerçekleşen bir duygu düzenleme süreci Gross'un süreç modeli üzerinden incelenebilir. Aşağıdaki örnek, orman okulu yaklaşımından esinlenerek oluşturulmuş, gerçekçi ancak kurgusal bir sahnedir.

Beş yaşındaki Elif, orman oturumunda alçak bir ağaca tırmanmaya çalışır. İlk dalı kavradığında heyecanlanır. İkinci dala

geçerken dengesi bozulur, ayağı kayar ve yaklaşık 40 cm yükseklikten yumuşak zemine düşer. Dizini hafifçe çarpar. Bir an duraksar; yüzünde korku ve şaşkınlık ifadesi belirir. Yakınında bulunan öğretmen, durumu gözlemleyerek sakin bir sesle "Düştün, gördüm. Nasıl hissediyorsun?" diye sorar. Elif ağlamak üzere görünür; bir süre dizine bakar ve ardından "Aslında acımadı." diyerek yeniden ağaca yönelir.

Bu sahne, Gross'un (1998; 2002) süreç modelinde tanımlanan beş düzenleme noktasından bazılarını tartışmak için kullanılabilir. Bununla birlikte, sahnede gözlenen her davranışın belirli bir düzenleme stratejisinin kesin göstergesi olmadığı; yorumların kuramsal bir çözümleme niteliği taşıdığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Durum seçimi (*situation selection*). Elif'in ağaca tırmanmayı tercih etmesi, duygu uyandırma potansiyeli taşıyan bir duruma kendi isteğiyle yönelmesi olarak değerlendirilebilir. Bu tercih, heyecan, belirsizlik ve olası başarısızlık gibi duygusal deneyimlerle karşılaşma olasılığını beraberinde getirir. Doğal ortamlar, çocuklara çevrelerini keşfetme ve çeşitli etkinlikler arasında seçim yapma fırsatları sunabilir. Bununla birlikte, durum seçimi yalnızca fiziksel çevrenin sunduğu olanaklarla değil, çocuğun tercihleri, önceki deneyimleri ve yetişkinlerin belirlediği güvenlik sınırlarıyla da şekillenir.

Dikkatin yönlendirilmesi (*attentional deployment*). Düşmenin ardından Elif'in kısa süre duraksaması ve dizine bakması, dikkatinin yaşadığı olayın ve bedensel duyumlarının üzerinde yoğunlaştığını düşündürebilir. Öğretmenin "Nasıl hissediyorsun?" sorusu ise Elif'in dikkatini yaşadığı deneyimi fark etmeye ve ifade etmeye yöneltebilir. Bununla birlikte, bu sorunun dikkati belirli bir uyarıcıdan uzaklaştırdığı ya da olumsuz duygunun yoğunluğunu azalttığı yalnızca sahneye bakılarak söylenemez. Doğal ortamın sunduğu farklı duyusal uyaranlar da çocuğun dikkat deneyimini

biçimlendirebilir; ancak bu uyaranların düzenleyici bir işlev gördüğü her durumda varsayılmamalıdır.

Bilişsel değişim (*cognitive change/reappraisal*). Elif'in "Aslında acımadı." ifadesi, yaşadığı olayın anlamını değerlendirdiğine işaret edebilir. Ancak bu söz, tek başına bilişsel yeniden değerlendirmenin gerçekleştiğini kanıtlamaz. Elif gerçekten acı hissetmemiş, yaşadığı durumu başlangıçta düşündüğünden daha az tehdit edici bulmuş veya duygusunu farklı bir biçimde ifade etmiş olabilir. Öğretmenin sakin yaklaşımı, olayın tehdit edici olarak algılanmamasına katkıda bulunabilecek bir çevresel destek niteliğindedir. Bu bağlamda yetişkinin tutumu, çocuğun yaşantısını anlamlandırmasına yardımcı olan bir düzenleme desteği (*regulatory scaffolding*) olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte, Thompson'ın (1994) duygu düzenlemesine ilişkin yaklaşımıyla ilişkilendirilebilecek bu yorum, öğretmenin davranışının Elif'in değerlendirmesini doğrudan değiştirdiği anlamına gelmez.

Tepkinin düzenlenmesi (*response modulation*). Elif'in başlangıçta ağlamak üzere görünmesine rağmen ağlamaması ve yeniden ağaca yönelmesi, gözlenebilir duygusal tepkinin zaman içinde değiştiğini göstermektedir. Bununla birlikte, ağlamanın gerçekleşmemesi tek başına başarılı duygu düzenlemesi olarak yorumlanamaz. Çocuk korkusunu veya üzüntüsünü farklı biçimde ifade etmiş, duygusu kendiliğinden azalmış ya da ağlama tepkisini bilinçli olarak bastırmış olabilir. Bu olasılıkları birbirinden ayırmak için çocuğun öznel deneyimi, bedensel tepkileri ve sonraki davranışları hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç vardır.

Bu sahnenin pedagojik önemi, doğal ortamın çocuklara yalnızca keşif ve hareket olanağı sunmasından değil, aynı zamanda belirsizlik, heyecan ve zorlanma içeren deneyimlerle karşılaşabilecekleri bağlamlar oluşturabilmesinden kaynaklanmaktadır. Ağaca tırmanma girişimi, uygun güvenlik koşulları sağlandığında, çocuğun kendi sınırlarını değerlendirmesi

ve yaşadığı duygularla baş etme yollarını denemesi için bir fırsat sunabilir. Bu süreçte fiziksel çevrenin özellikleri kadar yetişkinin yaklaşımı, çocuğun bireysel özellikleri ve yaşanan olayın çocuk tarafından nasıl anlamlandırıldığı da önem taşır.

Doğa temelli etkinliklerde bu tür deneyimlerin tekrarlanması, çocukların farklı duygusal durumlarla karşılaşmalarına ve baş etme stratejilerini denemelerine olanak sağlayabilir. Örneğin bir böceğe yaklaşırken tedirginlik hissetmek, ıslak zeminde kaydıktan sonra hayal kırıklığı yaşamak veya bir arkadaşıyla dal toplama sırasında anlaşmazlığa düşmek, duygu düzenlemeyle ilişkili öğrenme fırsatları yaratabilir. Bununla birlikte, bu deneyimlerin duygu düzenleme kapasitesini kendiliğinden ve her çocukta aynı biçimde geliştireceği varsayılmamalıdır. Olası katkıları; deneyimin niteliği, çocuğun gelişimsel özellikleri, yetişkin desteği ve zaman içindeki etkileşimler çerçevesinde değerlendirilmelidir.

Doğa Temelli Eğitim Programlarından Kanıtlar

Orman Okulları (Forest Schools)

Orman okulu modeli, İskandinavya'da gelişen ve çocukların düzenli olarak doğal açık hava ortamlarında deneyim temelli öğrenmelerini esas alan bir pedagojik yaklaşımdır. Modelde çocukların farklı hava koşullarında dışarıda zaman geçirmeleri, doğal çevreyi keşfetmeleri ve kendi ilgi alanları doğrultusunda etkinliklere katılmaları önem taşır. Orman okulu uygulamaları, İskandinav ülkelerinin yanı sıra İngiltere, Almanya ve Portekiz gibi farklı ülkelerde de benimsenmiştir.

Pina & Edmonds'un Portekiz ve İngiltere'deki orman okulu uygulamaları ile geleneksel okul öncesi eğitim ortamlarını karşılaştıran araştırmasında, orman okulu deneyimi yaşayan çocukların olumsuz duygulanım ve duygu düzenleme becerileri bakımından geleneksel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden akranlarından farklılaştığı bildirilmiştir. Araştırmada ayrıca

çocukların doğadan keyif alma düzeyleri de ele alınmıştır (Pina & Edmonds, 2025). Bu bulgular, doğal ortamların çocukların duygusal deneyimleri ve duygu düzenleme süreçleriyle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, söz konusu farklılıkların yalnızca doğal ortamda bulunmaktan kaynaklandığını söyleyebilmek için araştırmanın yöntemi, örneklemi ve diğer olası açıklayıcı değişkenleri de dikkate alınmalıdır. Bulgular, doğal ortamların olası restoratif işlevleri ile çocukların duygusal gelişimini destekleme potansiyelinin birlikte incelenmesine zemin hazırlamaktadır.

McCree vd. (2018), İngiltere'de dezavantajlı sosyoekonomik koşullardan gelen 5-7 yaşlarındaki 11 çocuğun üç yıl boyunca haftalık orman okulu oturumlarına katılımını inceleyen boylamsal bir araştırma yürütmüştür. Araştırmacılar, süreç boyunca çocukların okula devamlılıkları ve akademik yaşantılarının yanı sıra duygusal dayanıklılık ve öz düzenleme gibi gelişimsel alanlardaki değişimleri de ele almışlardır. Çalışma, düzenli açık hava deneyimlerinin, serbest oyunun ve çocukların belirli doğal mekânlarla kurdukları ilişkinin duygusal ve sosyal gelişim açısından taşıyabileceği öneme dikkat çekmektedir (McCree vd., 2018). Bununla birlikte, örneklemin sınırlı olması ve araştırmanın boylamsal niteliği göz önünde bulundurularak bulguların farklı çocuk gruplarına genellenmesinde ve gözlenen gelişmelerin doğrudan orman okulu uygulamalarına bağlanmasında ihtiyatlı davranılmalıdır.

Bu araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, orman okulu yaklaşımının çocukların duygu düzenleme, öz düzenleme ve duygusal dayanıklılık süreçleriyle ilişkisini incelemek için önemli bir bağlam sunduğu söylenebilir. Doğal ortamda gerçekleştirilen serbest oyun, çocukların belirsizliklerle karşılaşmalarına, kendi kararlarını vermelerine, akranlarıyla etkileşim kurmalarına ve karşılaştıkları güçlüklerle baş etme yollarını denemelerine olanak sağlayabilir. Bununla birlikte, bu deneyimlerin gelişimsel katkıları doğal çevrenin özelliklerinin yanı sıra uygulamanın niteliği, yetişkin

desteği ve çocukların bireysel özellikleriyle birlikte değerlendirilmelidir.

İskandinav friluftsliv Geleneği ve Finlandiya Modeli

İskandinav ülkelerinde *friluftsliv* (açık hava yaşamı), doğayla düzenli etkileşimi ve açık havada gerçekleştirilen etkinlikleri önemseyen kültürel bir gelenek olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, eğitim uygulamalarına da yansımakta ve çocukların doğal çevreyle doğrudan etkileşim kurabilecekleri öğrenme deneyimlerine alan açmaktadır. Bununla birlikte, çocukların açık havada geçirdikleri sürenin sınıf içindeki süreye oranı, ülkeye ve eğitim kurumunun uygulamalarına göre değişebilmektedir.

Bølling vd.'nin (2019) Danimarka'da 16 devlet okulunda yürüttüğü yarı-deneysel çalışma, İskandinav açık hava eğitim geleneğinin (udeskole) çocukların psikososyal iyi oluşlarıyla ilişkisini incelemektedir. 34 sınıf ve 600'den fazla öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma, sınıf dışı eğitim etkinliklerine düzenli olarak katılan çocukların olumlu sosyal davranışlarında (prososyal davranış) anlamlı bir artış gözlendiğini, ayrıca akran ilişkisi sorunlarında ve dikkat eksikliği-hiperaktivite belirtilerinde azalma kaydedildiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları, doğal ortamda gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların sosyal becerilerini kullanabilecekleri ve duygusal düzenleme süreçlerini deneyimleyebilecekleri öğrenme fırsatları sunabileceğine işaret etmektedir (Bølling vd., 2019). Bununla birlikte, bu tür deneyimlerin duygu düzenleme üzerindeki katkılarını değerlendirebilmek için araştırmanın bağlamı, yöntemi ve bulgularının kapsamı dikkate alınmalıdır.

Reggio Emilia ve Açık Hava Uzantıları

Kuzey İtalya'da gelişen Reggio Emilia yaklaşımı, fiziksel çevreyi çocuğun öğrenme ve gelişim süreçlerine etkin biçimde katılan bir unsur olarak ele almakta ve bu işlevi "üçüncü öğretmen"

(*the third teacher*) metaforuyla açıklamaktadır (Edwards vd., 2012). Bu bakış açısı, doğa temelli eğitim ile duygu düzenleme arasındaki ilişkinin tartışılması açısından işlevsel bir kuramsal dayanak sunmaktadır. Çevrenin yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği bir mekân değil, çocukların deneyimlerini, etkileşimlerini ve öğrenme olanaklarını biçimlendiren pedagojik bir bileşen olarak değerlendirilmesi, doğal ve yapılandırılmış ortamların özelliklerinin önemini ortaya koymaktadır.

Reggio Emilia yaklaşımında bahçe ve açık alanların öğrenme ortamlarına dâhil edilmesi, iç ve dış mekânlar arasında süreklilik kurulması ve doğal malzemelerden yararlanılması, çevrenin pedagojik işlevini somutlaştıran uygulamalar arasında yer almaktadır. Bu tür düzenlemeler çocuklara keşfetme, seçim yapma, iş birliği kurma ve farklı duyusal deneyimler yaşama fırsatları sunabilir. Doğal çevrenin sunduğu bu olanaklar, çocukların duygusal deneyimlerini tanımaları ve farklı durumlarla baş etme yollarını denemeleri bakımından da değerlendirilebilir. Bununla birlikte, çevrenin duygu düzenleme üzerindeki olası katkıları, yalnızca fiziksel özellikleriyle değil, bu özelliklerin pedagojik amaçlarla nasıl kullanıldığı ve yetişkin-çocuk etkileşimlerinin niteliğiyle birlikte ele alınmalıdır.

Türkiye'deki bazı okul öncesi eğitim kurumlarında da Reggio Emilia yaklaşımından esinlenen uygulamalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte, bu uygulamaların doğa temelli eğitim ile duygu düzenlemeyi açık biçimde bütünleştiren programlara ne ölçüde dönüştürüldüğü, alan yazın ve mevcut uygulamalar üzerinden ayrıca incelenmesi gereken bir konudur. Bu bağlamda, Reggio Emilia yaklaşımının çevreye ilişkin perspektifi, doğal ortamların çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyecek biçimde tasarlanması ve kullanılması konusunda yararlanılabilecek bir çerçeve sunmaktadır.

Mevcut Kanıtların Sınırlılıkları

Bu noktada, alandaki bilgi birikiminin kapsamına ve dayandığı kanıtların niteliğine ilişkin epistemolojik bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Doğa temelli eğitimin çocukların duygu düzenleme süreçleriyle ilişkisine yönelik araştırmalar umut verici bulgular ortaya koymakla birlikte, mevcut kanıtların yöntemsel ve kavramsal açıdan çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar, elde edilen bulguların yorumlanmasında ve farklı eğitim bağlamlarına genellenmesinde ihtiyatlı davranılmasını gerektirmektedir.

İlk olarak, bu alandaki araştırmaların örneklem büyüklükleri, araştırma desenleri ve veri toplama yöntemleri bakımından farklılaştığı görülmektedir. Nitel araştırmalar ve yarı deneysel desenler, çocukların doğal ortamlardaki deneyimlerini ve gelişimsel süreçlerini anlamak açısından önemli katkılar sunmaktadır. Bununla birlikte, uygun karşılaştırma gruplarını ve güçlü deneysel kontrolleri içeren çalışmaların sınırlı olması, gözlenen değişimlerin ne ölçüde doğa temelli eğitim uygulamalarından kaynaklandığını belirlemeyi güçleştirebilir.

İkinci olarak, doğa temelli eğitim başlığı altında ele alınan uygulamalar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. İskandinav ülkelerindeki orman okulları, İngiltere'de uygulanan *Forest School* modeli ve Avustralya'daki *bush kinder* programları; pedagojik yaklaşımları, uygulama süreleri, etkinliklerin yapılandırılma biçimleri, çevresel koşulları ve eğitimcilerin rolleri bakımından birbirinden ayrılabilmektedir. Bu çeşitlilik, doğa temelli eğitimin tek ve standart bir müdahale biçimi olarak değerlendirilmesini güçleştirmekte; araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasını ve genellenebilirliğini sınırlayabilmektedir.

Üçüncü olarak, katılımcıların programa dâhil olma biçimi ve ailelerin özellikleri, araştırma sonuçlarını etkileyebilecek

değişkenler arasında yer almaktadır. Doğa temelli eğitim programlarını tercih eden ailelerin doğaya yönelik tutumları, eğitim beklentileri veya sosyoekonomik koşulları diğer ailelerden farklı olabilir. Bu tür farklılıklar, çocuklarda gözlenen gelişimsel sonuçların yalnızca program deneyimiyle açıklanmasını güçleştirebilir. Dolayısıyla seçim yanlılığı olasılığının dikkate alınması ve mümkün olduğunda başlangıç özelliklerinin araştırma tasarımında kontrol edilmesi önem taşımaktadır.

Dördüncü olarak, duygu düzenlemeye ilişkin verilerin önemli bir bölümünün ebeveyn ve öğretmen bildirimlerine veya gözlemsel değerlendirmelere dayanması, çocukların duygusal süreçlerinin farklı bağlamlardaki işleyişini belirlemeyi güçleştirebilir. Bu tür ölçümler, çocukların günlük davranışlarına ve yetişkinlerin uzun süreli gözlemlerine ilişkin değerli bilgiler sağlamakla birlikte, belirli bir olay sırasında ortaya çıkan duygusal ve fizyolojik değişimleri her zaman doğrudan yansıtmayabilir. Bu nedenle öz bildirimlerin, sistematik davranış gözlemlerinin ve uygun durumlarda fizyolojik göstergelerin birlikte kullanıldığı çok yöntemli araştırmalar, duygu düzenleme süreçlerinin daha kapsamlı biçimde incelenmesine katkı sağlayabilir.

Bu sınırlılıklar, doğa temelli eğitim ile duygu düzenleme arasındaki ilişkinin kesin biçimde ortaya konulduğu anlamına gelmediğini; aksine, farklı araştırma desenleri ve ölçme yaklaşımlarıyla derinleştirilmesi gereken gelişmekte olan bir araştırma alanı bulunduğunu göstermektedir. Kuramsal açıklamaların ampirik bulgularla desteklenmesi, uygulamalar arasındaki farklılıkların açık biçimde tanımlanması ve olası etki mekanizmalarının sınanması, gelecekteki araştırmaların öncelikleri arasında yer almalıdır.

Türkiye Bağlamı ve Tartışma

MEB Okul Öncesi Eğitim Programında Doğa ve Duygu: 2013'ten Maarif Modeli'ne

Türkiye'de okul öncesi eğitim programları, son yıllarda programın yapısı, öğrenme hedefleri ve gelişimsel becerilerin ele alınışı bakımından önemli değişikliklerden geçmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların gelişimini bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım alanları çerçevesinde ele almıştır. Bu programda canlı ve cansız varlıkları ayırt etme, mevsimleri tanıma ve doğa olaylarını gözlemleme gibi hedefler ağırlıklı olarak bilişsel gelişim alanıyla ilişkilendirilirken, sosyal-duygusal gelişim alanında duygu tanıma ve ifade etme gibi becerilere yer verilmiştir (MEB, 2013). Bununla birlikte, doğayla etkileşim sırasında ortaya çıkan duygusal deneyimlerin sosyal-duygusal gelişim hedefleriyle nasıl ilişkilendirilebileceği, programın genel yapısı içinde ayrıca incelenmesi gereken bir konudur.

2024 yılında okul öncesi eğitim programları açısından iki önemli gelişme yaşanmıştır. İlk olarak, 2013 tarihli Okul Öncesi Eğitim Programı güncellenerek yeniden yayımlanmıştır. İkinci olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yeni bir okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır (MEB, 2024). Bu gelişmeler, okul öncesi eğitimde programın yapısı ve öğrenme hedeflerinin düzenlenişi bakımından yeni bir dönemi başlatmıştır. Ancak güncellenen program ile TYMM kapsamında hazırlanan programın uygulama takvimi ve kurum türlerine göre kullanımına ilişkin açıklamalar, ilgili resmî belgeler üzerinden doğrulanmalıdır.

TYMM okul öncesi eğitim programı, 2013 programında kullanılan kazanım ve gösterge yapısından farklı olarak öğrenme çıktıları ve beceri temelli bir yapı benimsemektedir. Programda Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat ve müzik

alan becerileri tanımlanmış; sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve sürdürülebilirlik gibi boyutlar da programın genel çerçevesine dâhil edilmiştir (MEB, 2024). Bu yapı, çocukların yalnızca bilgi edinmelerini değil, bilgi ve becerilerini farklı bağlamlarda kullanmalarını ve günlük yaşamla ilişkilendirmelerini amaçlayan bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

TYMM'de sosyal-duygusal öğrenme becerileri; benlik becerileri, ortak/birleşik beceriler ve sosyal yaşam becerileri başlıkları altında ele alınmaktadır. Benlik becerileri kapsamında öz farkındalık, öz düzenleme ve öz yansıtma gibi becerilere yer verilmesi, çocukların kendi duygularını ve davranışlarını tanımaları, değerlendirmeleri ve gerektiğinde düzenlemeleri bakımından önemlidir. Öz düzenleme kapsamında duygu, düşünce ve davranışları yönetmeye yönelik göstergelerin tanımlanması, duygu düzenlemenin program düzeyinde açıkça ele alınmasına olanak sağlamaktadır. Benzer biçimde, çocuğun olaylar karşısında yaşadığı duyguları fark etmesi ve duygusal tepkilerinin nedenlerini anlamaya çalışması, duygu farkındalığının desteklenmesine yönelik hedeflerle ilişkilendirilebilir (MEB, 2024).

Programın değerler boyutunda doğaya saygının ele alınması ve sürdürülebilirliğe ilişkin beceri ve kazanımların farklı öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmesi de doğa temelli eğitim açısından önem taşımaktadır. Fen alanında ve diğer öğrenme süreçlerinde açık hava ortamlarından yararlanılması, çocukların doğal çevreyi doğrudan deneyimlemelerine olanak sağlayabilir. Bununla birlikte, doğaya saygı, sürdürülebilirlik ve duygu düzenleme farklı kavramsal boyutlara karşılık gelmektedir. Bu unsurların aynı programda yer alması, aralarında kendiliğinden ve sistematik bir pedagojik bağlantı kurulduğu anlamına gelmemektedir.

Bu noktada, okul öncesi eğitim programlarında doğanın nasıl ele alındığına ilişkin önemli bir ayrım ortaya çıkmaktadır: Doğayı öğrenme konusu olarak ele almak ile doğayı çocuğun gelişimini

destekleyen bir deneyim ortamı olarak değerlendirmek aynı şey değildir. Örneğin, kurbağanın yaşam döngüsünü öğrenmek doğa hakkındaki bilgi ve kavrayışla ilişkilidir. Bir kurbağayla karşılaşırken merak, tedirginlik veya tiksinti hissetmek ve bu duygularla baş etmenin yollarını deneyimlemek ise çocuğun duygusal yaşantısıyla ve duygu düzenleme süreçleriyle ilişkilidir. İki süreç birbirini dışlamaz; ancak farklı öğrenme fırsatları ve pedagojik düzenlemeler gerektirebilir.

Bu ayrımdan hareketle, TYMM'nin duygu düzenlemeye ilişkin becerileri ve doğayla ilişkili değerleri program çerçevesinde ele alması önemli bir başlangıç noktası olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, söz konusu boyutların doğal ortamlarda gerçekleştirilen deneyimler aracılığıyla nasıl bütünleştirilebileceği ayrıca incelenmelidir. Çocukların doğal çevrede karşılaştıkları belirsizlikleri, güçlükleri ve farklı duygusal durumları tanımalarını; bu durumlarla baş etme yollarını denemelerini ve gerektiğinde yetişkin desteğinden yararlanmalarını amaçlayan etkinlikler, bu bütünleşmenin pedagojik karşılıklarından biri olabilir.

Dolayısıyla burada vurgulanan gereklilik, programlarda doğa veya duygu düzenleme konularının bulunmamasından çok, doğal ortamda gerçekleşen deneyimler ile duygu düzenleme becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkinin açık ve sistematik bir pedagojik çerçeve içinde ele alınmasıdır. Bu çerçeve, doğayı yalnızca hakkında bilgi edinilen bir konu olarak değil, çocukların duygusal ve sosyal deneyimlerini yaşayabilecekleri, keşfedebilecekleri ve anlamlandırabilecekleri bir öğrenme ortamı olarak değerlendirmeyi gerektirir.

Kültürel Bağlam: Korumacılık, Risk Algısı ve Çamur Korkusu

Türkiye'de okul öncesi dönemde çocukların doğayla etkileşimlerinin sınırlandırılması, yalnızca bireysel ebeveyn tutumları üzerinden değil, aile beklentileri, kurumsal sorumluluk

anlayışı ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları çerçevesinde de ele alınmalıdır. Bu unsurların birbiriyle etkileşimi, çocukların doğal ortamlarda keşfetme, yönetilebilir risklerle karşılaşma ve farklı duygusal deneyimler yaşama olanaklarını etkileyebilir. Bu çerçevede, doğa temelli eğitimin önündeki olası engeller üç düzeyde incelenebilir.

Aile düzeyinde: Çocukların üşümesi, ıslanması, kirlenmesi veya düşmesi gibi durumlar, bazı ebeveynler tarafından önlenmesi gereken olumsuz deneyimler olarak değerlendirilebilir. Çocuğun fiziksel olarak zarar görmesi, ebeveynlerin sosyal çevrelerinden eleştiri alabilecekleri yönünde kaygı duymalarına da neden olabilir. Bu tür kaygılar, çocukların dış mekânda serbestçe hareket etmelerine ve doğal çevreyi keşfetmelerine yönelik sınırlamaları artırabilir. Bununla birlikte, ebeveyn tutumlarının farklılaşabileceği ve bu durumun sosyoekonomik koşullar, önceki deneyimler ve çevresel güvenlik algısıyla ilişkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Kurum düzeyinde: Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların güvenliğinin sağlanması temel bir sorumluluktur. Bununla birlikte, olası kazalara ilişkin sorumluluk ve hukuki sonuçlar konusunda duyulan kaygılar, bazı kurumlarda risk içeren etkinliklerin kapsamının daraltılmasına yol açabilir. Ağaçlara tırmanma gibi etkinliklerin bütünüyle yasaklanması, bahçelerdeki doğal materyallerin kaldırılması veya doğal zeminler yerine daha kontrollü yüzeylerin tercih edilmesi, bu yaklaşımın olası yansımaları arasında değerlendirilebilir. Ancak güvenlik ile gelişimsel fırsatlar arasında zorunlu bir karşıtlık bulunmamaktadır. Asıl mesele, bütün riskleri ortadan kaldırmak yerine tehlikeleri belirlemek, uygun güvenlik önlemlerini almak ve çocukların gelişim düzeylerine uygun, yönetilebilir risklerle karşılaşabilecekleri ortamlar oluşturmaktır.

Öğretmen düzeyinde: Öğretmenlerin doğa temelli eğitim, açık hava pedagojisi ve riskli oyun konularındaki bilgi ve

deneyimleri, uygulamaların niteliğini etkileyebilir. Bu alanlara ilişkin yeterli mesleki hazırlığın bulunmaması, doğa etkinliklerinin daha çok çiçek toplama, yaprak boyama veya bahçede yürüyüş gibi yetişkin tarafından yapılandırılmış çalışmalarla sınırlı kalmasına neden olabilir. Bu etkinlikler çocukların doğayla etkileşim kurmaları açısından değerli olmakla birlikte, çocukların kendi seçimlerini yapmalarını, belirsizliklerle karşılaşmalarını, zorlandıklarında farklı çözüm yolları denemelerini ve duygusal tepkilerini yönetmelerini destekleyen deneyimlerden farklılaşabilir. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde doğal ortamların pedagojik kullanımı, gelişimsel açıdan uygun risklerin değerlendirilmesi ve çocukların duygu düzenleme süreçlerinin desteklenmesi gibi konulara yer verilmesi önem taşımaktadır.

Bu üç düzey birlikte değerlendirildiğinde, doğa temelli duygu düzenleme programlarının uygulanmasının yalnızca müfredat geliştirme çalışmalarıyla sınırlı olmadığı anlaşılmaktadır. Programların sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi için ailelerin bilgilendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve kurumların güvenlik yaklaşımlarının gelişimsel gereksinimleri de dikkate alacak biçimde ele alınması gerekmektedir. Ayrıca çocukların dış mekânda gerçekleştirecekleri etkinliklere ilişkin sorumlulukların, risk değerlendirme süreçlerinin ve güvenlik standartlarının açık biçimde belirlenmesi önemlidir. Bu doğrultuda amaç, çocukları tehlikelerden koruma sorumluluğunu zayıflatmak değil; güvenliği sağlarken keşfetme, zorlanma ve duygusal deneyimlerden öğrenme fırsatlarını da koruyan bir pedagojik yaklaşım geliştirmektir.

Kentsel Bağlamda Doğa Erişimi: Sorunlar ve Stratejiler

Türkiye'de kentleşme düzeyi, okul öncesi dönemde çocukların doğayla etkileşim olanaklarını ve doğa temelli eğitim uygulamalarının planlanmasını etkileyen önemli bir bağlamsal değişkendir. Dünya Bankası (2024) verilerine göre Türkiye

nüfusunun yaklaşık %89'u kentsel alanlarda yaşarken TÜİK'in il ve ilçe merkezlerini esas alan sınıflandırmasında bu oran %93,6'ya ulaşmaktadır (TÜİK, 2025). İki oran arasındaki fark, kullanılan kentsel alan tanımlarından kaynaklanabileceğinden veriler kendi ölçütleri çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bununla birlikte her iki veri de Türkiye'de nüfusun büyük bölümünün kentlerde yaşadığını göstermekte ve doğa temelli eğitim tartışmalarının kentsel yaşam koşullarını dikkate almasını gerekli kılmaktadır.

Özellikle yoğun yapılaşmanın görüldüğü yerleşimlerde bazı okul öncesi eğitim kurumlarının bahçeleri sınırlı büyüklükte olabilmekte; beton veya sentetik zeminlerin ağırlıkta olduğu bu alanlarda toprak, bitki örtüsü, su ve doğal oyun materyallerine erişim kısıtlanabilmektedir. Doğal unsurların yetersizliği, fiziksel alan sınırlılıklarının yanı sıra güvenlik kaygıları ve bakım koşullarıyla da ilişkili olabilir. Bu nedenle doğa temelli eğitimin kentsel ortamlarda uygulanması, mevcut çevresel olanakların değerlendirilmesini ve doğal unsurların çocukların gelişimsel gereksinimleri doğrultusunda eğitim ortamlarına dâhil edilmesini gerektirir.

Kentsel çevre koşulları doğa temelli eğitimi bütünüyle olanaksız kılmamakta; aksine, uygulamaların farklı mekânlara ve mevcut kaynaklara göre uyarlanmasını gerekli hâle getirmektedir. Bu doğrultuda üç temel strateji öne çıkmaktadır. Birincisi, okul bahçelerinin doğallaştırılmasıdır. Bahçelerin uygun bölümlerinde toprak, çakıl ve bitki örtüsüne yer verilmesi; ekim-dikim alanlarının oluşturulması ve kütük, taş gibi doğal materyallerin çocukların oyun ve keşif süreçlerinde kullanılabilecek biçimde düzenlenmesi, doğal çevreyle etkileşim olanaklarını artırabilir. Küçük su alanları da uygun güvenlik ve hijyen önlemleriyle eğitim ortamına dâhil edilebilir. Bu düzenlemelerde çocukların hareket özgürlüğü ile güvenli kullanım koşulları birlikte gözetilmelidir.

İkincisi, yakın çevredeki doğal ve yarı doğal alanların eğitim amacıyla kullanılmasıdır. Mahalle parkları, kent ormanları,

üniversite kampüslerinin yeşil alanları ve erişilebilir diğer açık alanlar, düzenli eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilebileceği alternatif ortamlar olarak değerlendirilebilir. Bu alanların eğitim programına dâhil edilmesi; ulaşım, erişilebilirlik, hava koşulları, çocukların gelişimsel özellikleri ve güvenlik gereklilikleri dikkate alınarak planlanmalıdır. Böylece doğa temelli eğitim, yalnızca okul bahçesinin fiziksel olanaklarına bağlı kalmadan yakın çevrenin sunduğu kaynaklardan yararlanabilir.

Üçüncüsü, mikro-doğa yaklaşımıyla doğal materyallerin sınıf ortamına taşınmasıdır. Yapraklar, kozalaklar, taşlar, toprak, su ve canlı bitkiler gibi materyaller; çocukların dokunma, koklama, gözlemleme, karşılaştırma ve keşfetme süreçlerini desteklemek amacıyla kullanılabilir. Bu yaklaşım, özellikle açık alanlara erişimin sınırlı olduğu veya hava koşullarının dış mekân etkinliklerine izin vermediği durumlarda doğayla duyusal etkileşimin sürdürülmesine katkı sağlayabilir. Bununla birlikte sınıf ortamında doğal materyallerin kullanılması, canlıların doğal yaşam alanlarında gözlemlenmesi ve çocukların açık havada doğrudan deneyim kazanmasıyla bütünüyle eşdeğer değildir. Bu nedenle mikro-doğa uygulamaları, mümkün olduğunda açık hava deneyimlerini tamamlayan bir yaklaşım olarak ele alınmalıdır.

Sonuç olarak kentsel ortamlarda doğa temelli eğitimin uygulanabilirliği, yalnızca geniş ve doğal unsurlarla donatılmış bahçelerin varlığına bağlı değildir. Okul bahçelerinin yeniden düzenlenmesi, yakın çevredeki açık alanlardan yararlanılması ve sınıf ortamında doğal materyallerin kullanılması, farklı fiziksel koşullara uyarlanabilecek tamamlayıcı stratejiler sunmaktadır. Bu stratejilerin etkili biçimde uygulanabilmesi ise mekânsal olanakların yanı sıra öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin, kurumların planlama anlayışının ve güvenli açık hava deneyimlerini destekleyen uygulamaların birlikte değerlendirilmesini gerektirir.

Sonuç

Bu bölümde ele alınan kuramsal yaklaşımlar ve araştırma bulguları, doğal ortamların çocukların duygu düzenleme süreçlerine iki temel mekanizma üzerinden katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Birinci mekanizma, *restoratif etki*dir. Doğal çevrenin bazı özellikleri, stresin azalmasını ve dikkatin yenilenmesini destekleyerek çocuğun fizyolojik ve psikolojik açıdan rahatlamasına katkıda bulunabilir (Kaplan, 1995; Ulrich vd., 1991). Bu bağlamda doğal ortam, çocuğun duygu düzenleme sürecini destekleyebilen bir çevresel kaynak olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, söz konusu etkinin her çocukta ve her koşulda aynı biçimde ortaya çıkacağı varsayılmamalıdır.

İkinci mekanizma ise *güçlendirici etki* olarak ele alınabilir. Doğal ortamlarda gerçekleştirilen ve gelişimsel açıdan uygun sınırlar içinde kalan riskli oyunlar, çocukların korku, hayal kırıklığı ve belirsizlik gibi duygusal deneyimlerle karşılaşmalarına; bu deneyimleri tanımalarına ve başa çıkma yollarını denemelerine olanak sağlayabilir (Sandseter & Kennair, 2011). Bu tür deneyimler, yetişkin desteği ve çocuğun bireysel özellikleriyle birlikte değerlendirildiğinde, duygu düzenleme becerilerinin ve duygusal dayanıklılığın gelişimini destekleyebilecek öğrenme fırsatları sunabilir. Ancak bu kazanımlar riskli oyunun kendiliğinden ortaya çıkan sonuçları olarak görülmemeli; oyunun niteliği, çocuğun deneyimi ve çevresel koşullar dikkate alınmalıdır.

Bu iki mekanizma birbirini tamamlayan, ancak farklı süreçlere dayanan katkılar olarak düşünülebilir: Doğal ortamlar bazı durumlarda rahatlama ve dikkat yenilenmesini desteklerken bazı durumlarda çocuğun belirsizlikle karşılaşmasına, güçlükleri deneyimlemesine ve başa çıkma yollarını geliştirmesine fırsat tanıyabilir. Dolayısıyla doğa hem düzenlenmeyi destekleyen hem de düzenleme becerilerinin kullanılmasını gerektiren deneyimler sunabilen bir öğrenme ortamıdır. Bununla birlikte, doğal ortamların

yapılandırılmış sınıf ortamlarından her bakımdan üstün olduğu sonucuna varmak yerine, iki ortamın farklı öğrenme ve gelişim olanakları sunduğunu kabul etmek daha yerindedir. Bu çerçeve, doğa temelli eğitimin bilişsel ve çevresel öğrenme hedeflerinin yanı sıra sosyal-duygusal gelişim ve duygu düzenleme açısından da incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Kaynakça

Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P. & Nielsen, G. (2019). Association of education outside the classroom and pupils' psychosocial well-being: Results from a school year implementation. *Journal of School Health, 89*(3), 210–218. https://doi.org/10.1111/josh.12730

Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. Monographs of the Society for Research in *Child Development, 59*(2-3), 53-72. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01277.x

Dünya Bankası (2024). World Development Indicators: Urban population (% of total population) Turkey.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.) (2012). The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation (3. baskı). Praeger.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281-291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Gross, J. J. (Ed.) (2014). Handbook of emotion regulation (2. baskı). Guilford Press.

Kaplan, R. & Kaplan, S. (1989). The experience of nature: A psychological perspective. Cambridge University Press.

Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology, 15*(3), 169-182. https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2

Kleppe, R., Melhuish, E. & Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European*

Early Childhood Education Research Journal, 25(3), 370-385. https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308163

McCree, M., Cutting, R. & Sherwin, D. (2018). The hare and the tortoise go to forest school: Taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early Child Development and Care, 188*(7), 980-996. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1446430

MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul öncesi eğitim programı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://tegm.meb.gov.tr

Pearson, D. G. & Craig, T. (2014). The great outdoors? Exploring the mental health benefits of natural environments. *Frontiers in Psychology, 5*, 1178. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01178

Pina, M. & Edmonds, C. J. (2025). An exploratory study of preschool children at forest schools and traditional nurseries in Portugal and the UK. *International Journal of Early Years Education*, *33*(2), 407-421. https://doi.org/10.1080/09669760.2025.2604529

Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play — how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252. https://doi.org/10.1080/13502930701321733

Sandseter, E. B. H. & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology, 9*(2), 257-284. https://doi.org/10.1177/147470491100900212

Sandseter, E. B. H., Kleppe, R. & Kennair, L. E. O. (2022). Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: An evolutionary approach. *International Journal of Play, 12*(1), 127-139. https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152531

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 25-52. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x

Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review, 3*(1), 53-61. https://doi.org/10.1177/1754073910380969

TÜİK (2025). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.

Ulrich, R. S., Simons, R. F., Losito, B. D., Fiorito, E., Miles, M. A. ve Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology, 11*(3), 201-230. https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80184-7

BÖLÜM 4

Fiziksel Aktivite Davranışını Anlamak: Temel Kuramlar Modeller ve Bütünleştirici Yaklaşımlar

HAKAN KURU[1]

Giriş

Fiziksel aktivitenin yararlı olduğunu biliyor olmak, gündelik yaşamda hareket etmek için yeterli olmayabilmektedir. Düzenli yürümek isteyen bir yetişkin, iş çıkışında kendini yorgun hissedebilir, egzersize başlamış biri yaptığı etkinlikten hoşlanmadığı için bırakabilir, hareket etmeye istekli bir başkası ise güvenli bir güzergâh bulamayabilir. Görünürde aynı sonuçla, düşük fiziksel aktiviteyle karşılaşsak da bu örneklerde açıklanması gereken süreçler farklıdır. Davranış kuramlarının katkısı, bu farklılıkları görünür kılmaları ve müdahalenin hangi sürece yönelmesi gerektiğini sorgulatmalarıdır.

Fiziksel aktivite kardiyovasküler sağlık, işlevsel kapasite ve ruh sağlığı bakımından önemli yararlarla ilişkilidir. Dünya Sağlık Örgütünün yetişkinlere yönelik önerileri, haftada 150–300 dakika orta şiddette veya 75–150 dakika yüksek şiddette aerobik aktiviteyi

[1] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Rumeli Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0002-6477-1782.

ve kas güçlendirme etkinliklerini içerir. Bununla birlikte, bir sağlık önerisi davranışın nasıl oluştuğunu açıklamaz. İnsanların bu hedefleri neden benimsediği, hedeflerine hangi koşullarda ulaştığı ve kesintiler sonrasında nasıl geri döndüğü ayrı davranışsal sorulardır (World Health Organization [WHO], 2020).

Niyet ile davranış arasındaki ayrım bu sorunun ölçülebilir bir örneğidir. Feil et al. (2023), 22 makaledeki 25 bağımsız örneklemi ve 29.600 katılımcıyı bir araya getiren meta-analizde, aktif olma niyeti bulunanlar arasındaki niyet–davranış boşluğunu %47,6 olarak hesaplamıştır. Bu oran bütün toplumlara uygulanabilecek sabit bir başarısızlık olasılığı değildir; örneklem özelliklerine, ölçüme ve araştırma kalitesine göre değişir. Yine de niyetin oluşmasını açıklayan değişkenlerle niyetin uygulanmasını açıklayan değişkenlerin birbirinden ayrılması gerektiğini gösterir.

Bu bölümün ortaya koyduğu sav, fiziksel aktivitenin tek bir karar veya değişmez bir kişilik özelliği olarak anlaşılamayacağıdır. İnsanlar davranışa değer biçer, onu günlük yaşamlarına yerleştirmeye çalışır, etkinlik sırasında bir deneyim yaşar ve sonraki seçimlerini bu deneyimin gerçekleştiği koşullarda yaparlar. Kuramlar bu sürecin farklı bölümlerini ayrıntılandırır. Burada amaç, bu açıklamaları tek bir kavram listesinde toplamak yerine, birbirlerini nerede tamamladıklarını, nerede farklı öngörüler ürettiklerini ve hangi bağlantıların ayrıca sınanması gerektiğini göstermektir.

Kavramsal Kapsam ve Karşılaştırmanın Mantığı

Fiziksel aktivite, iskelet kaslarının ürettiği ve enerji harcaması gerektiren bedensel hareketleri kapsar. Egzersiz ise fiziksel uygunluğu korumak veya geliştirmek üzere planlanan, yapılandırılan ve tekrarlanan bir fiziksel aktivite türüdür. Fiziksel uygunluk, davranışın kendisiyle özdeş olmayan bir özellikler bütünüdür (Caspersen et al., 1985). Dolayısıyla spor salonuna devam

etmek, işe yürümek ve oturma süresini kesintiye uğratmak aynı bağımlı değişken olarak ele alınamaz. Bu davranışlar farklı zamanlara, olanaklara ve kararlara dayanabilir.

Kuramsal açıklamanın değerlendirilmesi için hedef davranış açıkça tanımlanmalıdır. “Daha aktif olmak” niyetini ölçüp sonraki hafta yalnızca spor salonu ziyaretlerini kaydetmek, niyet ile davranış arasında kavramsal uyumsuzluk oluşturur. Buna karşılık, “önümüzdeki hafta üç iş gününde öğle arasında yürümek” ifadesi davranışı, bağlamı ve zamanı birlikte sınırlar. Böyle bir tanım, kişinin isteksizliğiyle uygun zaman bulamamasını birbirinden ayırmayı kolaylaştırır. Ölçümdeki bu eşleştirme, kuramın sınanmasından önce çözülmesi gereken bir tasarım kararıdır (Ajzen, 1991).

Bu bölüm seçici ve eleştirel bir anlatı sentezidir. Genel sağlık davranışı yaklaşımları, fiziksel aktiviteye özgü açıklamalar ve müdahale geliştirme çerçeveleri, farklı davranışsal sorulara katkıları nedeniyle birlikte ele alınmaktadır. Kaynaklar kuramsal temel metinleri ve bunlara ilişkin seçilmiş ampirik derlemeleri içerir. Kapsam, tüm kuramların sistematik olarak tarandığı veya karşılaştırmalı etkililiklerinin sıralandığı bir envanter olarak yorumlanmamalıdır. İncelemenin odağı, yaklaşım sayısından çok açıklama mekanizmaları arasındaki ilişkidir.

Kuram, model ve çerçeve terimleri de aynı işlevi belirtmez. Örneğin Planlı Davranış Kuramı, belirli yapılar arasındaki ilişkiler hakkında öngörüler sunar. COM-B davranışın kapasite, fırsat ve motivasyonla ilişkisini düzenler; Teorik Alanlar Çerçevesi belirleyicileri ayrıntılı alanlarda sınıflandırır; Davranış Değişikliği Çarkı ise müdahale tasarımına geçişi destekler (Cane et al., 2012; Michie et al., 2011). Bir sınıflandırmanın kapsamlı olması, belirleyiciler arasındaki nedensel sıranın doğrulandığı anlamına gelmez.

Sağlık Değerlendirmelerinden Davranışsal Niyete Sağlık İnanç Modeli ve Korunma Motivasyonu Kuramı

Sağlık İnanç Modeli (Health Belief Model, HBM), kişinin sağlık tehdidini ve önerilen davranışı nasıl değerlendirdiğine odaklanır. Algılanan duyarlılık ve ciddiyet tehdidin kişisel anlamını; yararlar ve engeller ise davranışın beklenen karşılığını ve maliyetini açıklar. Harekete geçirici ipuçları davranışı gündeme taşır; öz-yeterlik kişinin davranışı gerçekleştirebileceğine ilişkin değerlendirmesini ekler (Rosenstock et al., 1988). Bu bakışla, ailesinde diyabet öyküsü bulunan bir kişinin yürüyüşü anlamlı bulması anlaşılabilir. Ancak aynı kişi yürüyüşü zaman kaybı olarak görüyorsa, yararı kabul etmesi katılım için yeterli olmayabilir.

Korunma Motivasyonu Kuramı (Protection Motivation Theory, PMT), tehdit değerlendirmesini başa çıkmaya ilişkin değerlendirmeden ayırarak bu tartışmayı ilerletir. Bir tehdidin ciddi görülmesi ile önerilen tepkinin etkili bulunması farklıdır. Tepki yeterliği, fiziksel aktivitenin riski azaltabileceği inancını; öz-yeterlik ise kişinin bu aktiviteyi yapabileceği inancını ifade eder. Önerilen davranışın maliyetleri de hesaba katılır (Maddux & Rogers, 1983; Rogers, 1975). “Yürüyüş sağlığım için yararlı” diyen birinin “ama düzenli yürüyemem” demesi, iki beklentinin neden ayrı ölçülmesi gerektiğini gösterir.

Bu iki yaklaşım, sağlık bilgisinin davranışa hangi değerlendirmeler üzerinden bağlanabileceğini açıklamakta yararlıdır. Bölümün yorumuna göre sınırlılık, tekrarlanan davranışın her gerçekleşmesinin yeniden sağlık tehdidi değerlendirmesi gerektiriyormuş gibi ele alınması durumunda ortaya çıkar. Öğle arasında yürüyüşün ne zaman başlayacağını, egzersizin nasıl hissettirdiğini veya yağmurlu günlerde ne olacağını açıklamak için başka süreçlere ihtiyaç vardır. Bu nedenle sağlık mesajlarının etkisini değerlendirirken risk algısının değişmesiyle davranışın değişmesini ayrı sonuçlar olarak incelemek gerekir.

Gerekçeli Eylem ve Planlı Davranış Kuramı

Planlı Davranış Kuramı (Theory of Planned Behavior, TPB), Gerekçeli Eylem yaklaşımının tutum, öznel norm ve niyet ilişkisine algılanan davranışsal kontrolü ekler. Tutum, davranışın olumlu veya olumsuz değerlendirilmesini; öznel norm, önem verilen kişilerin beklentilerine ilişkin algıyı; kontrol ise davranışı yapmanın ne ölçüde mümkün görüldüğünü kapsar. Niyet davranışın yakın öncüllerindendir. Algılanan kontrol, gerçek kontrolü yeterince yansıttığında davranışla doğrudan da ilişkili olabilir (Ajzen, 1991).

Bu açıklamada "hareket etmek faydalıdır" tutumu, her gün yürümeye ilişkin tutumla aynı değildir. Kişi genel yararı kabul ederken belirli yürüyüşü sıkıcı veya zahmetli bulabilir. Benzer biçimde, ailesinin kendisinden egzersiz beklediğini düşünmek, ailenin bakım sorumluluklarını paylaşarak yürüyüşe zaman açmasıyla özdeş değildir. İlki algılanan sosyal beklentiye, ikincisi davranışın gerçekleşmesini mümkün kılan desteğe karşılık gelir. Bu ayrım, öznel normun neden bütün sosyal etkileşimleri temsil etmediğini gösterir.

Hagger et al. (2002), fiziksel aktivitede gerekçeli eylem ve planlı davranış yaklaşımlarının öngörü geçerliliğini meta-analitik olarak incelemiştir. Bu literatür niyetin açıklanmasına dayanak sağlar; ancak Feil et al. (2023) tarafından gösterilen niyet–davranış boşluğu, olumlu niyetin gerçekleşme sürecinin ayrıca ele alınmasını gerektirir. Buradaki eleştiri niyetin önemsiz olduğu değildir. Niyetin güçlenmesini müdahalenin son başarısı saymak, niyet sonrası engellerin araştırılmasını eksik bırakır. Tutum, kontrol ve davranış farklı zamanlarda ölçülmeli; günlük koşulların bu ilişkileri nasıl değiştirdiği incelenmelidir.

Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal Bilişsel Kuram (Social Cognitive Theory, SCT), kişi, davranış ve çevre arasında karşılıklı ilişkiler öngörür. Öz-yeterlik,

sonuç beklentileri, hedefler ve algılanan kolaylaştırıcılar veya engeller bu yapı içinde çalışır (Bandura, 2004). Öz-yeterlik genel iyimserlik değildir; belirli bir davranışı belirli güçlükler altında gerçekleştirme kapasitesine ilişkin yargıdır. On dakika yürüyebileceğine inanmakla yoğun bir iş haftasında yürüyüş düzenini koruyabileceğine inanmak bu nedenle aynı değerlendirme değildir.

Öz-yeterliğin gelişiminde kişinin kendi başarıları ve başkalarının deneyimlerini gözlemesi önemlidir. Ulaşılabilir bir yürüyüşü tamamlamak, bir sonraki denemeyi mümkün görmesini sağlayabilir. Kendisine benzer birinin katılımını gözlemlemek de davranışın yapılabilirliğine ilişkin bilgi sunabilir. Bu süreçte çevre yalnızca dışarıdan gelen bir engel değildir; kişi yürüyüş arkadaşı bularak veya zamanını yeniden düzenleyerek kendi koşullarını da etkileyebilir (Bandura, 2004). Dolayısıyla davranıştaki değişim sonraki inançların nedenlerinden biri olabilir.

Young et al. (2014), 44 çalışmadaki 55 modeli inceleyen meta-analizde SCT modellerinin fiziksel aktivite varyansının yaklaşık %31'ini açıkladığını bildirmiştir. Öz-yeterlik ve hedeflerle ilişkiler daha tutarlıyken, sonuç beklentileri ve sosyoyapısal değişkenlerle ilişkiler aynı tutarlılıkta değildir. Çalışmaların yöntemsel kalitesinin çoğunlukla düşük bulunması da dikkate alınmalıdır. Açıklanan varyans, davranışın aynı oranda artırılabileceği anlamına gelmez; kuramın bütün karşılıklı ilişkilerini doğrulayan bir nedensellik ölçüsü olarak da kullanılamaz.

Öz Belirleme Kuramı

Öz Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory, SDT), kişinin ne kadar motive olduğunun yanında, neden hareket ettiğini sorgular. Özerklik, davranışın kişi tarafından benimsenmesini; yeterlik, etkili olma deneyimini; ilişkili olma, başkalarıyla anlamlı bağ kurmayı ifade eder. Dışsal düzenlemede ödül veya baskı, içe

yansıtılmış düzenlemede suçluluk veya kendini kanıtlama öne çıkar. Özdeşimle düzenlemede davranış kişisel olarak değerli bulunur; bütünleşmiş düzenlemede diğer değerlerle uyum kazanır. İçsel motivasyonda etkinliğin kendisi ilgi veya haz kaynağıdır (Ryan & Deci, 2000).

Bu ayrımlar sağlık için yapılan her egzersizin zorunlu olarak kontrollü motivasyona dayanmadığını gösterir. Kişi yürümekten büyük zevk almasa da bağımsız yaşayabilmeyi önemsediği için yürüyüşünü kendi isteğiyle benimseyebilir. Benzer biçimde özerklik, kişinin bütün kararları tek başına vermesi değildir. Bir uzmanın sunduğu program, gerekçesi anlaşılırsa ve kişinin tercihleri dikkate alınırsa özerk biçimde kabul edilebilir. Bu durumda uygulayıcının rolü, baskıyı artırmanın ötesinde kişinin etkinliği sahiplenmesine uygun bir ilişki kurmaktır.

Teixeira et al. (2012), 66 ampirik çalışmanın derlemesinde daha özerk motivasyon biçimleriyle egzersiz arasında tutarlı olumlu ilişkiler bulmuştur. Özdeşimle düzenlemenin başlangıç veya kısa dönem katılımla, içsel motivasyonun ise uzun dönem devamlılıkla daha güçlü ilişkili olabileceğine ilişkin bir örüntü bildirilmiştir. Araştırmaların çoğunun deneysel olmayan tasarımlara dayanması nedensel yorumu sınırlar. Sentez açısından SDT'nin katkısı niyetin gücünü tekrar adlandırmak değildir; aynı niyetin hangi düzenleme biçimiyle taşındığını ve sosyal ortamın bunu nasıl desteklediğini açıklamasıdır.

Niyetin Uygulanması ve Davranışın Düzenlenmesi
Transteoretik Model

Transteoretik Model (Transtheoretical Model, TTM), değişimi düşünmeme, düşünme, hazırlık, eylem ve sürdürme aşamaları üzerinden ele alır. Karar dengesi, öz-yeterlik ve değişim süreçleri bu aşamalara eşlik eder (Marcus & Simkin, 1994). Modelin uygulamadaki çekiciliği, hiç başlamayı düşünmeyen kişiyle

başlamış fakat devam etmekte zorlanan kişiye aynı mesajın sunulmaması gerektiğini vurgulamasıdır. Bununla birlikte, bir kişinin aşama adıyla tanımlanması davranışını üreten mekanizmayı tek başına açıklamaz.

Örneğin "hazırlık" grubundaki iki kişiden biri zaman bulamadığı, diğeri egzersiz ortamında kendini yetersiz hissettiği için başlamamış olabilir. Aşama sınıflaması aynı olsa da müdahale gereksinimleri farklıdır. Ayrıca eylem ve sürdürme ayrımında kullanılan süre sınırları, psikolojik değişimin herkes için aynı anda gerçekleştiği varsayımına dönüşmemelidir. Düzenli katılan biri yeni bir iş düzeninde yeniden planlama güçlüğü yaşayabilir. Bu örnekler, aşamayı klinik veya uygulamalı bir görüşmenin başlangıcı olarak kullanmanın, onu tek açıklama saymaktan daha bilgilendirici olabileceğini gösterir.

Romain et al. (2018), randomize kontrollü araştırmaların meta-analizinde müdahalelerin aşamaya eşleştirilip eşleştirilmemesinin etkililikte istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermemiştir. Bu sonuç aşamalarla çalışmanın her koşulda yararsız olduğu anlamına gelmez; aşama eşleştirmesinin üstünlüğünü varsaymayı desteklemez. Modeli değerlendirirken "TTM temelli" etiketinin altında hangi bileşenlerin uygulandığını ve bunların gerçekten değişip değişmediğini incelemek gerekir. Aşamalar arasındaki geçiş ile fiziksel aktivitedeki artış da ayrı çıktılardır.

Sağlık Eylem Süreci Yaklaşımı

Sağlık Eylem Süreci Yaklaşımı (Health Action Process Approach, HAPA), motivasyonel süreçlerle niyet sonrası süreçleri ayırır. Risk algısı, sonuç beklentileri ve eyleme ilişkin öz-yeterlik niyetin oluşmasında yer alır. Niyet sonrasında eylem planlama, başa çıkma planlama ve eylem kontrolü önem kazanır. Başlama, sürdürme ve kesinti sonrasında yeniden başlama için farklı öz-

yeterlik değerlendirmeleri kullanılır (Schwarzer, 2008). Bu ayrım, bir kişinin başlamayı yapabilir bulurken başarısız bir haftadan sonra geri dönmeyi zor görebileceğini açıklar.

Eylem planlama davranışın ne zaman, nerede ve nasıl yapılacağını somutlaştırır. Başa çıkma planlama ise öngörülen güçlük karşısındaki alternatif tepkiyi belirler. "Salı ve perşembe öğle arasında kampüs içinde yürüyeceğim" ifadesi eylem planıdır. "Öğle toplantısı uzarsa, işten ayrılmadan önce uygun kapalı alanda kısa yürüyüş yapacağım" ifadesi engelle başa çıkma planıdır. İki planın birlikte ele alınması, uygulamayı tek bir ideal koşula bağımlı bırakmamayı sağlar. Bu örnekler davranış reçetesi değil, iki planlama türünün kavramsal ayrımını gösterir.

Zhang et al. (2019), 95 araştırma ve 108 bağımsız örneklemi içeren meta-analizde öz-yeterlik, sonuç beklentileri, niyet ve planlama arasındaki ilişkileri değerlendirmiştir. Bulgular eylem ve sürdürme öz-yeterliğinin önemini destekler; niyet ve planlama üzerinden dolaylı ilişkiler de bildirilir. İnceleme farklı sağlık davranışlarını içerdiği için bütün sonuçlar yalnızca fiziksel aktiviteye özgü değildir. İstatistiksel aracılık, özellikle zaman sırasının yeterince sınanmadığı verilerde, önerilen mekanizmanın deneysel kanıtı olarak okunmamalıdır.

Hedef Belirleme Kontrol Kuramı ve Uygulama Niyetleri

Hedef Belirleme Kuramında hedeflerin dikkati, çabayı, ısrarı ve görev stratejilerini yönlendirmesi önemlidir. Hedefin etkisi, kişinin kapasitesi, bağlılığı, aldığı geribildirim ve görevin güçlüğü gibi koşullarla birlikte değerlendirilir (Locke & Latham, 2002). Bu yaklaşım fiziksel aktiviteye taşındığında, herkes için aynı sayısal hedefin uygun olduğu sonucu çıkmaz. Bir kişi için ulaşılabilir olan hedef, başka biri için sürekli başarısızlık deneyimi yaratabilir. Hedefin özgüllüğü ile kişinin yaşamına ve kapasitesine uygunluğu ayrı değerlendirilmelidir.

Kontrol kuramı, mevcut durumun bir referans değerle karşılaştırıldığı geribildirim döngüsüne odaklanır. Fark algılandığında davranışın düzenlenmesi gündeme gelir (Carver & Scheier, 1982). Bir giyilebilir cihazın günlük hareket miktarını göstermesi bu karşılaştırmaya veri sağlayabilir; ancak sayının görülmesi sonraki eylemi belirlemez. Kişi hedefi ulaşılabilir buluyor mu, veriyi doğru yorumluyor mu ve hareket etmek için zamanı var mı soruları önemlidir. Bu nedenle öz-izleme, hedefe ulaşmayla eşanlamlı değildir; düzenleme döngüsünün bir bileşenidir.

Uygulama niyetleri, hedefi belirli bir durumla ilişkilendiren "eğer–o zaman" planlarıdır. "Daha fazla yürüyeceğim" hedef niyetidir; "öğle yemeğinden sonra masadan kalktığımda yürüyüş ayakkabılarımı giyeceğim" ifadesi durumsal ipucunu tepkiye bağlar (Gollwitzer, 1999). Önerilen mekanizma, uygun anın tanınmasını ve planlanan tepkinin başlatılmasını kolaylaştırmaktır. Planın gerçek yaşamda karşılaşılabilir bir duruma dayanması gerekir. Sürekli değişen çalışma saatleri olan bir kişi için sabit saat yerine günlük bir olayın ipucu seçilmesi bu mantıkla değerlendirilebilir.

Peng et al. (2022), planlama müdahalelerinin fiziksel aktivite üzerindeki etkisini standartlaştırılmış ortalama fark olarak 0,35 düzeyinde hesaplamıştır; %95 güven aralığı 0,25–0,44'tür. Çalışmalar arası heterojenlik, ortalama etkinin her programda aynı büyüklükte beklenemeyeceğini gösterir. Bu sonuç planlama için deneysel destek sunar; HAPA'nın veya herhangi bir kuramın bütününün doğrulandığını göstermez. Müdahale bileşeninin etkili olması, bu etkinin hangi mekanizma üzerinden oluştuğu sorusundan ayrıdır.

Otomatik Süreçler ve Yaşanan Deneyim

İkili Süreç Yaklaşımları

İkili süreç yaklaşımları, davranışın bilinçli değerlendirmelerle hızlı çağrışımsal süreçlerin etkileşiminden

doğabileceğini ileri sürer. Yansıtıcı ve Dürtüsel Model (Reflective–Impulsive Model), önermesel değerlendirmelerle çağrışımsal ağların farklı işleyişlerini bir arada ele alır (Strack & Deutsch, 2004). Bu ayrım, aktif olmaya karar veren kişinin bir etkinlik ipucuyla karşılaştığında yaklaşma veya kaçınma eğilimi yaşayabilmesini anlamaya yardımcı olur. Her otomatik süreç alışkanlık olmadığı gibi, her bilinçli değerlendirme de ayrıntılı bir maliyet–yarar hesabı değildir.

Bu yaklaşımı uygulamaya aktarırken ölçüm önem kazanır. "Yürümeyi seviyorum" ifadesi kişinin bildirdiği değerlendirmedir; otomatik çağrışımı doğrudan ölçmez. Benzer biçimde kişinin oturmayı seçmesi, bu seçimin otomatik olduğunu göstermez. Dinlenme ihtiyacı, işin gereği veya erişim engeli aynı davranışa yol açabilir. Bu nedenle otomatik süreçleri açıklamaya eklemek, gözlenen davranışa sonradan bir etiket vermek yerine, bu süreçlerin nasıl ölçüleceğini ve bilinçli değerlendirmelere ek katkısını önceden belirlemeyi gerektirir.

Alışkanlık Oluşumu

Alışkanlık, yalnızca sık yapılan davranışı değil, öğrenilmiş bağlamsal ipuçlarının davranış eğilimini otomatik olarak harekete geçirmesini ifade eder. Tekrar ve bağlamın istikrarı bu ilişkinin gelişiminde önem taşır. Egzersizi başlatmaya ilişkin alışkanlık ile egzersiz sırasındaki hareket dizisinin otomatikleşmesi de ayrılmalıdır (Gardner & Lally, 2018). Öğle yemeğinden sonra yürüyüşe çıkmak başlatma alışkanlığına; belirli bir antrenman dizisini çok düşünmeden uygulamak yürütme alışkanlığına örnek olabilir. İkinci durumun bulunması, kişinin her seferinde antrenmana başlayacağı anlamına gelmez.

Feil et al. (2021), boylamsal araştırmaları inceledikleri derlemede alışkanlık ile fiziksel aktivite ilişkisini değerlendirmiş ve alışkanlık oluşumuyla davranışın sürdürülmesini araştıran

çalışmaların ayrılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu ayrım önemlidir: başlangıçta aktif kişilerin daha güçlü alışkanlık bildirmesi, alışkanlığın sonradan fiziksel aktiviteyi artırdığını tek başına göstermez. Davranış, otomatiklik ve bağlamın tekrarlı ölçümü, ilişkinin zaman içindeki yönünü değerlendirmeyi kolaylaştırır.

Singh et al. (2024), farklı sağlık davranışlarında alışkanlık oluşum süresinin kişiler ve davranışlar arasında büyük ölçüde değiştiğini göstermiştir. Bu bulgu, alışkanlık için herkese uygulanabilecek kısa ve sabit bir süre söylemini desteklemez; sonuçlar yalnızca egzersize özgü değildir. Uygulama açısından tekrarın sayısı kadar, ipucunun gerçekten oluşup oluşmadığı ve davranışın aynı koşullarda tekrarlanıp tekrarlanmadığı önemlidir. Taşınma veya iş değişikliği sonrasında düzenin bozulması, kişinin motivasyonunun tamamen kaybolduğu sonucuna varılmadan önce bağlamsal ipuçları açısından da incelenebilir.

Duygulanımsal Yansıtıcı Kuram

Duygulanımsal Yansıtıcı Kuram (Affective–Reflective Theory, ART), egzersiz ipuçlarının otomatik duygulanımsal değerlendirmeleri harekete geçirebildiğini ve bunların yaklaşma veya kaçınma eğilimleriyle ilişkisini açıklar. Daha yavaş, yansıtıcı değerlendirmeler bu eğilimlerle uyumlu olabilir veya çatışabilir (Brand & Ekkekakis, 2018). Önceki egzersizini yoğun hoşnutsuzlukla hatırlayan kişinin, sağlık yararını kabul etse bile yeni bir egzersiz fırsatına mesafeli yaklaşması bu kuramsal mantıkla yorumlanabilir.

ART'nin senteze katkısı, gelecekteki sağlığın yanında etkinliğin yakın ve yaşantısal karşılığını gündeme getirmesidir. Buradaki yansıtıcı süreç, kişinin deneyimini sonradan bir günlükte değerlendirmesiyle aynı kavram değildir; bilinçli değerlendirme biçimini ifade eder. Bir araştırmada egzersiz sırasında hissedilen

duygu, egzersiz sonrasındaki duygu ve daha sonra hatırlanan deneyim ayrı zamanlarda ölçülebilir. Bu öneri, bu ölçümlerin birbirinin yerine geçmeyeceği düşüncesine dayanır; belirli bir etkinlik şiddetinin herkes için aynı duygusal sonucu oluşturacağı varsayılmaz.

Kuramın kavramsal açıklığıyla ampirik doğrulanma düzeyi de ayrılmalıdır. Otomatik duygulanımsal değerlendirmenin davranışla ilişkisini sınamak için yalnızca egzersizden hoşlanma sorusu yeterli olmayabilir. Bilinçli beklentiler, anlık deneyimler ve sonraki seçimler birbirinden ayrılarak izlenmelidir. Bu bölüm açısından ART, kişinin davranışı neden değerli bulduğuyla onu yapmaya yöneldiğinde ne hissettiğinin farklı açıklama katmanları olduğunu göstermektedir (Brand & Ekkekakis, 2018).

Fiziksel Aktivitede Çabayı En Aza İndirme Kuramı

Fiziksel Aktivitede Çabayı En Aza İndirme Kuramı (Theory of Effort Minimization in Physical Activity, TEMPA), fiziksel çabayı azaltmaya yönelik otomatik çekimi davranış açıklamasına ekler. Kuram, fiziksel aktivite ipuçlarına yönelik otomatik tepkilerle çabayı en aza indirme eğilimini aynı yapı içinde ele alır; çatışma durumlarında bilişsel kontrolün rolünü tartışır (Cheval & Boisgontier, 2021). Böylece olumlu bir egzersiz değerlendirmesiyle daha az çaba gerektiren seçeneğe yönelme bir arada düşünülebilir.

TEMPA ile ART aynı mekanizmanın iki adı olarak kullanılmamalıdır. ART'de egzersize ilişkin duygulanımsal değerlendirme, TEMPA'da çabayı azaltmaya yönelik çekim öne çıkar. Hoşnutsuzlukla çaba maliyeti ilişkili olabilir; ancak bu, kavramların özdeş olduğunu göstermez. Benzer biçimde asansör kullanmak tek başına çabayı azaltma mekanizmasının kanıtı değildir; kişinin hareket kapasitesi veya çevresel koşullar da açıklayıcı olabilir. İlgili mekanizmayı sınamak, alternatif

açıklamaları ölçmeyi ve yalnızca gözlenen tercihten psikolojik süreç çıkarmamayı gerektirir.

Çevresel Koşullar ve Bütünleştirici Yaklaşımlar

Sosyoekolojik Modeller

Sosyoekolojik modeller, fiziksel aktiviteyi bireysel özellikler, kişilerarası ilişkiler, kurumlar, fiziksel çevre ve politika arasındaki etkileşimlerle ele alır. Rekreasyon, ulaşım, iş ve ev içi etkinlikler aynı çevresel koşullara dayanmaz (Sallis et al., 2006). İşe yürüyebilmek için güzergâhın ve mesafenin elverişliliği önemliyken, rekreasyonel katılım için mekânın erişilebilirliği, maliyeti ve çalışma saatleri daha belirleyici olabilir. Bu nedenle çevre, bütün fiziksel aktivite türlerine tek biçimde etki eden bir arka plan olarak düşünülmemelidir.

Bu bakış, davranışın gerçekleşmemesini hemen bireysel isteksizliğe bağlamayı sorgulatır. Öğle arasında yürüyüş için zaman ayırabilen bir çalışanla mola üzerinde denetimi olmayan çalışanın aynı motivasyon sorularına verdiği yanıtlar benzer olabilir; ancak davranış fırsatları farklıdır. Kişinin çevreyi nasıl algıladığı ile çevrede gerçekten ne bulunduğu da ayrı değerlendirilmelidir. Yakında park bulunması, o parkın kişi için erişilebilir veya güvenli olduğu anlamına gelmeyebilir. Böylece bireysel değerlendirmelerle maddi koşulların birlikte ölçülmesi gerekir.

Sosyoekolojik yaklaşımın geniş kapsamı, özgül bir nedensel açıklamaya dönüşmesi için ayrıntılandırılmalıdır. “Çevre önemlidir” ifadesi yerine hangi çevre özelliğinin, kimin, hangi davranışını, hangi zaman aralığında etkileyebileceği belirtilmelidir. Yeni bir yürüyüş alanının kullanımını araştırırken erişimdeki değişimin yanında çalışma saatleri, sosyal kullanım ve önceki aktivite düzeyi de izlenebilir. Bu, genel ekolojik ilkelerin belirli ve sınanabilir araştırma sorularına çevrilmesine ilişkin bir öneridir.

Çok Süreçli Eylem Kontrolü Yaklaşımı

Çok Süreçli Eylem Kontrolü (Multi-Process Action Control, M-PAC), fiziksel aktiviteye yönelik yansıtıcı değerlendirmeleri, davranışı düzenleme süreçlerini ve alışkanlık ile kimlik gibi refleksif süreçleri bir arada ele alır. Niyetin oluşması, başlangıç eylem kontrolü ve sürdürme birbirine bağlı olmakla birlikte farklı süreçler içerir (Rhodes, 2021). Modelin katkısı, sürdürmeyi başlangıç niyetinin uzun süre değişmeden devam etmesine indirgememesidir. Fiziksel aktivite kimliği, kişinin aktif olmayı kendisini tanımlama biçimleri arasına yerleştirmesine ilişkindir; belirli bir ipucuna otomatik tepki vermekle aynı değildir.

Bu bölümün sentezi M-PAC ile süreçlerin birlikte değerlendirilmesi bakımından yakınlık taşır. Ancak aşağıda önerilen deneyimden öğrenme ekseni, M-PAC'ın doğrulanmış bir uzantısı olarak sunulmamaktadır. Önceki katılımın sonraki beklentileri, planları veya bağlamsal ilişkileri nasıl etkilediğini araştırmaya yönelik karşılaştırma soruları üretmektedir. Bu soruların katkısı, mevcut modellere ek açıklama getirip getirmediği ve hangi bağlantıları daha iyi sınanabilir kıldığı üzerinden değerlendirilmelidir.

COM B Modeli ve Müdahale Tasarımına Geçiş

COM-B modeli (Capability, Opportunity, Motivation–Behavior), davranışı kapasite, fırsat ve motivasyonun etkileşimi içinde ele alır. Yeterlilik fiziksel ve psikolojik, fırsat/olanaklar fiziksel ve sosyal, motivasyon yansıtıcı ve otomatik boyutları içerir (Michie et al., 2011). Bir kişinin yürüyüş bilgisinin yeterli olması psikolojik kapasitenin bir yönüyle, güzergâha erişmesi fiziksel fırsatla, davranışı değerli bulması yansıtıcı motivasyonla ilişkilendirilebilir. Bu sınıflama tek tek kuramların ayrıntılı mekanizmalarının yerine geçmez; sorunun hangi koşullarda bulunduğunu geniş biçimde düzenler.

Teorik Alanlar Çerçevesi (Theoretical Domains Framework, TDF), bilgi, beceriler, sosyal veya mesleki rol ve kimlik, kapasiteye ilişkin inançlar, iyimserlik, sonuçlara ilişkin inançlar, pekiştirme, niyetler, hedefler, bellek ve dikkat süreçleri, çevresel bağlam ve kaynaklar, sosyal etkiler, duygular ve davranışsal düzenleme olmak üzere 14 alan sunar (Cane et al., 2012). Bu alanlar görüşme ve analiz kapsamını ayrıntılandırabilir. Ancak her alanın her araştırmada aynı ağırlıkta ele alınması veya bir yanıttan otomatik olarak tek bir alan çıkarılması gerekmez.

Davranış Değişikliği Çarkı (Behaviour Change Wheel, BCW), COM-B değerlendirmesinden müdahale işlevlerine ve destekleyici politika kategorilerine geçişi düzenler. Dokuz müdahale işlevi ve yedi politika kategorisi içerir (Michie et al., 2011). Örneğin sorun bilgiyle ilişkiliyse eğitim, uygulama becerisiyle ilişkiliyse öğretim ve alıştırma, erişimle ilişkiliyse çevresel düzenleme seçenekleri tartışılabilir. Bu eşleştirmeler bağlama göre değerlendirilmelidir; bir belirleyicinin saptanması, tek ve zorunlu bir müdahale seçeneğini kanıtlamaz.

COM-B, TDF ve BCW arasındaki ilişki bu nedenle bir kanıt zinciri olarak kurulmalıdır. Önce hedef davranış ve gerçekleşme koşulları tanımlanır; sonra belirleyiciler araştırılır; seçilen müdahalenin bunları nasıl etkileyeceği açıklanır. Müdahalenin uygulanabilirliği ve etkisi ayrıca değerlendirilir. Böylece "motivasyon düşüktür" gibi geniş bir sonuç yerine, hangi inancın, duygusal tepkinin, sosyal ilişkinin veya çevresel koşulun hedeflendiği belirginleşir. Bu bölümdeki kuramsal ayrımlar, böyle bir tasarımın kavramsal tutarlılığını güçlendirmek için kullanılabilir.

Kuramlar Arası Eleştirel Sentez

Ortak Kavramlar ve Korunması Gereken Ayrımlar

Kuramların ortak kavramlar kullanması, aynı açıklamayı sunduklarını göstermez. Öz-yeterlik kişinin belirli bir davranışı

yapabileceğine ilişkin inancıdır; algılanan davranışsal kontrol dış koşullar üzerindeki denetime ilişkin değerlendirmeleri de içerebilir. SDT'deki yeterlik gereksinimi ise etkili olma deneyiminin motivasyonel anlamını öne çıkarır. Bu kavramlar ilişkili olabilir; aynı ölçekle ölçülmeleri veya sonuçların birbirinin kanıtı sayılması gerekçelendirilmelidir. Benzer biçimde niyetin güçlü olması, davranışın özerk nedenlerle benimsendiğini veya gerekli fırsatların mevcut olduğunu göstermez (Ajzen, 1991; Bandura, 2004; Ryan & Deci, 2000).

Otomatiklik alanında da aynı dikkat gerekir. Alışkanlık bağlamla öğrenilmiş tepkiyi, ART duygulanımsal değerlendirmeyi, TEMPA çabayı azaltma eğilimini öne çıkarır. Fiziksel aktivite kimliği ise kişinin kendini nasıl tanımladığına ilişkindir. "Otomatik süreç" üst başlığı bu ayrımları ortadan kaldırırsa, sentez açıklama gücü kazanmak yerine belirsizleşir. Tablo 1, yaklaşımları hangi soruya yanıt verdikleri ve yorumda hangi sınırın korunması gerektiği bakımından karşılaştırmaktadır.

Tablo 1

Kuramsal sorular ve açıklama sınırları

Yaklaşım	**Temel soru ve mekanizma**	**Korunması gereken ayrım**
HBM ve PMT	Sağlık tehdidi ve koruyucu davranış nasıl değerlendirilir?	Tehdit, tepki yeterliği ve yapabilme inancı farklıdır.
TPB	Tutum, norm ve kontrol niyetle nasıl ilişkilidir?	Niyetin oluşması ile uygulanması ayrılır.
SCT	Kişi, davranış ve çevre nasıl etkileşir?	Öz-yeterlik, genel iyimserlikle özdeş değildir.
SDT	Davranış hangi nedenlerle benimsenir?	Özerk motivasyon, niyetin gücüyle aynı değildir.
TTM	Kişi değişime nasıl hazırlanır ve devam eder?	Aşama, tek başına nedensel mekanizma değildir.
HAPA	Niyet uygulamaya nasıl taşınır?	Eylem ve başa çıkma planları farklı işlevler taşır.

Yaklaşım	Temel soru ve mekanizma	Korunması gereken ayrım
Hedef belirleme ve kontrol	Hedef ve geribildirim davranışı nasıl düzenler?	Hedefin varlığı ile izleme ve düzenleme ayrılır.
Uygulama niyetleri	Belirli durumda tepki nasıl başlatılır?	Hedef niyeti ile durum–tepki planı ayrılır.
Alışkanlık	Bağlamsal ipucu hangi tepkiyi tetikler?	Sıklık, otomatikliğin tek göstergesi değildir.
ART	Duygulanımsal ve bilinçli değerlendirmeler nasıl etkileşir?	Yaşanan duygu ile otomatik değerlendirme ayrılır.
TEMPA	Çabayı azaltma çekimi seçime nasıl katılır?	Çaba maliyeti ile duygulanım özdeş değildir.
Sosyoekolojik modeller	Davranış hangi çok düzeyli koşullarda gerçekleşir?	Algılanan çevre ile nesnel koşullar ayrılır.
M-PAC	Niyet, düzenleme ve refleksif süreçler nasıl bağlanır?	Alışkanlık ve fiziksel aktivite kimliği ayrılır.
COM-B TDF ve BCW	Koşullar nasıl belirlenir ve müdahaleye çevrilir?	Sınıflandırma, özgül nedensel kanıt değildir.

Niyet Sonrası Süreçler Sabit Bir Aşama Dizisi Değildir

Bu bölümde önerilen yorum, davranışa değer verme, uygulamayı düzenleme, etkinlik deneyimi ve sonraki uyarlama arasındaki ilişkileri bir döngü olarak ele alır. Bununla birlikte döngü, herkesin aynı sırayla ilerlediği doğrulanmış bir aşama modeli değildir. Kişi önce bir arkadaşıyla yürüyüşe katılıp daha sonra davranışın değerini fark edebilir. Başka biri sağlık hedefini benimsemesine rağmen uzun süre uygun fırsat bulamayabilir. Deneyim, değerlendirmelerin sonucu olabileceği gibi sonraki değerlendirmelerin girdisi de olabilir.

Sürdürme ile başlama arasındaki ayrım da salt zamanın geçmesine indirgenemez. Kwasnicka et al. (2016), davranışın sürdürülmesine ilişkin kuramsal açıklamalarda motivasyon, öz-

düzenleme, kaynaklar, alışkanlıklar ve çevresel veya sosyal etkiler gibi temaları belirlemiştir. Bu çeşitlilik, sürdürmenin tek bir belirleyicisi olduğu iddiasını desteklemez. Bölümün çıkardığı sonuç, aynı kişinin farklı dönemlerde farklı desteklere ihtiyaç duyabileceğidir. Yeni başlayan kişi için uygulamayı başlatmak, düzenli katılan kişi için ise değişen bağlama uyarlamak daha önemli bir araştırma sorusu olabilir.

Öğrenme bu ilişkilerin zaman boyutunu incelemek için bir karşılaştırma ekseni sunar. Başarılı deneme kapasiteye ilişkin inancı değiştirebilir; olumsuz deneyim sonraki etkinlik seçimini etkileyebilir; tekrar bağlamsal ipuçlarının önemini artırabilir. Ancak bu sonuçların hepsi aynı öğrenme mekanizmasını ifade etmez. Bir kişinin neden vazgeçtiğini açıklamak, yaşantının hangi yönünü nasıl yorumladığını ve sonraki davranışla bu yorum arasında zaman içinde ilişki bulunup bulunmadığını göstermeyi gerektirir. Bu bağlantılar bölümün araştırma önerisidir; tek bir üst kuramın doğrulanmış yolları değildir.

Kanıtların Birbirine Karıştırılmaması

Bir değişkenin fiziksel aktiviteyle ilişkili bulunması, o değişkeni değiştiren her müdahalenin aktiviteyi artıracağını göstermez. Kuramsal modeli destekleyen korelasyon, zaman sırasını gösteren boylamsal bulgu ve mekanizmayı hedefleyen deney farklı soruları yanıtlar. Benzer biçimde bir müdahalenin sonuç vermesi, kuramsal açıklamasının doğru olduğunu tek başına kanıtlamaz; değişim başka bileşenlerden veya ölçülmeyen süreçlerden kaynaklanmış olabilir. Bu nedenle kuram temelli çalışmalar hem davranışsal sonucu hem de değişmesi beklenen mekanizmayı değerlendirmelidir.

Meta-analizlerde verilen sayılar da doğrudan bir kuram sıralamasına çevrilemez. SCT modellerindeki açıklanan varyans ile planlama müdahalelerindeki standartlaştırılmış etki büyüklüğü farklı

istatistiklerdir; farklı örneklem ve tasarımlara dayanır (Peng et al., 2022; Young et al., 2014). Bunları yan yana koyup bir yaklaşımın diğerinden üstün olduğunu söylemek uygun değildir. Tablo 2, seçilmiş derlemelerin hangi tür kanıt sunduğunu ve bu kanıttan hangi sonucun çıkarılamayacağını özetlemektedir.

Tablo 2

Seçilmiş derlemelerin sunduğu kanıt ve yorum sınırları

Kaynak	Temel bulgu	Çıkarılamayacak sonuç
Feil et al. (2023)	25 örneklemde niyet–davranış boşluğu %47,6.	Her birey için sabit başarısızlık olasılığı vermez.
Young et al. (2014)	SCT modellerinde açıklanan varyans yaklaşık %31; yöntemsel kalite çoğunlukla düşük.	Müdahaleyle davranışın %31 artacağı söylenemez.
Teixeira et al. (2012)	Özerk motivasyon ile egzersiz arasında tutarlı olumlu ilişkiler.	Bütün ilişkilerin nedensel olduğu gösterilmez.
Romain et al. (2018)	Aşamaya eşleştirmenin etkiyi anlamlı biçimde farklılaştırdığı gösterilmedi.	TTM'nin bütün bileşenleri geçersiz sayılamaz.
Zhang et al. (2019)	Öz-yeterlik, niyet ve planlama ilişkileri için destek.	Tüm bulgular yalnızca fiziksel aktiviteye genellenemez.
Peng et al. (2022)	Planlama için SMD 0,35; %95 GA [0,25, 0,44].	Tekniğin etkisi, bütün bir kuramı doğrulamaz.
Singh et al. (2024)	Sağlık davranışlarında alışkanlık süresi büyük değişkenlik gösterir.	Herkes için sabit bir oluşum süresi çıkarılamaz.

Kaynak: Tabloda belirtilen derlemeler. Not. SMD = standartlaştırılmış ortalama fark; GA = güven aralığı. Çalışmalar karşılaştırmalı bir kuram sıralaması sunmaz.

Ortak Vaka Üzerinden Değerlendirme ve Müdahale Mantığı

Bir üniversite çalışanının düzenli yürümek istediğini, ancak son haftalarda planladığı yürüyüşlerin çoğunu yapamadığını

düşünelim. Kişi yürüyüşün yararlı olduğunu bilir; işten sonra yorgunluk yaşadığını, öğle molalarının değiştiğini ve tek başına yürümekten sıkıldığını söyler. Bu, açıklamaları karşılaştırmak için oluşturulmuş varsayımsal bir vakadır. Verilen bilgiler herhangi bir mekanizmayı kesinleştirmez. Önce hangi günlerde yürüyüşün gerçekleştiği ve gerçekleşmediği, kararın ne zaman verildiği ve o günlerde hangi koşulların bulunduğu araştırılmalıdır.

Sağlık inancı yaklaşımı kişinin beklediği yararı ve engelleri sorgulatır; ancak kişi yararı zaten kabul ediyorsa yeni sağlık bilgisi vermek öncelikli olmayabilir. TPB, belirli yürüyüşe yönelik tutumu, sosyal beklentiyi ve algılanan kontrolü ayırır. SCT, değişen mola saatleri altında yürüyebileceğine ilişkin öz-yeterliğini sorgular. SDT ise yürüyüşün kişinin kendi değerleriyle mi, dış baskıyla mı ilişkili olduğunu ve tercih edebileceği etkinliklerin bulunup bulunmadığını araştırmaya yöneltir. Bunlar aynı görüşmede sorulabilir; yanıtlar ilgili kavramlar korunarak yorumlanmalıdır.

HAPA ve uygulama niyetleri, niyetin gün içindeki karşılığını ayrıntılandırır. Kişiyle birlikte sabit saate bağımlı olmayan, karşılaşılabilir bir olayın ardından yürüyüşe başlama olasılığı değerlendirilebilir. Öğle molası iptal edildiğinde uygulanabilecek alternatif bir plan da düşünülür. Alışkanlık yaklaşımı, seçilen ipucunun ne kadar tutarlı tekrarlandığını sorgulatır. ART yürüyüş sırasında ve yürüyüşü düşünürken yaşanan deneyimi, TEMPA ise belirli seçenekler arasındaki çaba maliyetinin olası rolünü gündeme getirir. Bu ayrımlar, bütün sorunları tek bir “motivasyon eksikliği” ifadesinde toplamayı önler.

Çevresel değerlendirme, mola üzerinde gerçek denetimin bulunup bulunmadığını ve uygun alanların erişilebilirliğini incelemelidir. Eğer iş düzeni yürüyüşe fırsat vermiyorsa yalnızca bireysel planın ayrıntılandırılması sınırlı kalabilir. Kişinin ilgi duyduğu bir eşlikçinin bulunması veya çalışma düzeninde uygun bir zaman açılması gibi seçenekler değerlendirilebilir. Bu seçeneklerin

uygulanabilirliği kişinin tercihleri ve kurumun koşullarıyla birlikte ele alınmalıdır. Tablo 3, vaka için olası değerlendirme sorularını, ölçülecek süreçleri ve müdahale mantığını eşleştirir.

Tablo 3

Varsayımsal yürüyüş vakası için değerlendirme ve uygulama eşleştirmesi

Değerlendirme sorusu	Araştırılacak süreç	Olası uygulama ve izlem
Yürüyüş kişi için ne ifade ediyor?	Beklenen yarar ve özerk düzenleme.	Kişisel gerekçe ve tercihleri belirleme; benimsenme biçimini izleme.
Hangi güçlükte yapamayacağını düşünüyor?	Duruma özgü öz-yeterlik.	Ulaşılabilir bir deneme ve sonrasındaki kapasite inancını değerlendirme.
Niyet günün hangi anında uygulanıyor?	Eylem planı ve karşılaşılan ipucu.	Durum–tepki planı; ipucunun ve başlangıcın kaydı.
Mola iptal edildiğinde ne oluyor?	Başa çıkma planı ve gerçek fırsat.	Alternatif plan veya kurum düzeyinde zaman düzenlemesi.
Yürüyüş sırasında nasıl hissediyor?	Anlık deneyim ve sonraki beklenti.	Tercih edilen etkinliği deneme; deneyimi ve sonraki seçimi ayrı izleme.
Aynı koşulda tekrar başlamak kolaylaşıyor mu?	Başlatma otomatikliği ve bağlam istikrarı.	Tekrarlanan ipucu; davranış sıklığı ve otomatikliği ayrı değerlendirme.

Kaynak: Yazar tarafından geliştirilmiş varsayımsal uygulama örneği. Müdahale seçenekleri etkililiği kanıtlanmış kişisel reçeteler değildir.

Vaka değerlendirmesi tek seferlik bir sınıflandırma olarak bitmemelidir. Uygulama sonrasında davranış değişmiş fakat hedeflenen belirleyici değişmemişse, önerilen açıklama yeniden incelenmelidir. Belirleyici değiştiği hâlde yürüyüş artmamışsa, başka bir koşulun sınırlayıcı olup olmadığı araştırılabilir. Böylece kuram, kişiye etiket koyan bir araç olmaktan çıkar; eldeki açıklamayı daha iyi verilerle düzeltmeye yardımcı olur. Bu yorumlayıcı

kullanım, farklı kuramların aynı kişiye hangi ek soruları getirdiğini görünür kılar.

Araştırma Tasarımı ve Deneyimden Öğrenme

Kuramsal Soruyu Ölçüm Tasarımına Çevirmek

Araştırma tasarımında ilk karar, kişiler arasındaki farkın mı yoksa aynı kişinin günleri arasındaki değişimin mi açıklanacağıdır. Genel öz-yeterliği yüksek kişilerin daha aktif olması, belirli bir kişinin kendini daha yeterli hissettiği günlerde daha fazla hareket ettiğini göstermez. Benzer biçimde haftalık toplam aktivite, öğle arasında yürüyüşe başlama sürecini gizleyebilir. Araştırma sorusu karar anına odaklanıyorsa gün içi kısa ölçümler; haftalar boyunca sürdürmeye odaklanıyorsa daha uzun izlem ve bağlam kayıtları gerekebilir.

Fiziksel aktivite, psikolojik süreçler ve fırsatlar ayrı göstergelerle değerlendirilmelidir. Giyilebilir cihaz hareketin zamanı veya miktarı hakkında bilgi sunabilir; kişinin neden yürüdüğünü, davranışı ne kadar özerk benimsediğini veya deneyimi nasıl yorumladığını doğrudan göstermez. Kısa öz-bildirimler ve görüşmeler bu boyutları araştırabilir. Çalışma saatleri, etkinlik alanına erişim ve hava koşulları gibi kayıtlar bağlamı ayrıntılandırabilir. Bu veri türlerinin birlikte kullanılması birbirlerinin yerine geçtikleri anlamına gelmez; her biri önceden tanımlanan ayrı bir soruyu yanıtlamalıdır.

Aracılık iddiasında zaman sırası özellikle önemlidir. Bir programın önce planlamayı değiştirdiği, bunun da sonraki aktiviteyi artırdığı öne sürülüyorsa, planlamanın davranışla aynı anda ölçülmesi açıklamayı sınırlar. Hedeflenen süreç davranıştan önce ve uygun aralıklarla değerlendirilmelidir. Alternatif açıklamalar, başlangıç davranışı ve bağlamsal değişiklikler hesaba katılmalıdır. Ayrıca katılımcının ölçüm yapmaya başlaması bile davranışını

etkileyebilir. Bu nedenle öz-izlemenin hem veri toplama yöntemi hem müdahale bileşeni olabileceği tasarımda açıkça ele alınmalıdır.

Öz Deneyleme ve Yansıtıcı Öğrenme İçin Bir Araştırma Önerisi

Öz-deneyleme, kişinin günlük yaşamında belirli bir davranış stratejisini denemesi, sonucu izlemesi ve sonraki uygulamayı yeniden düzenlemesi için kullanılabilir. Burada yeni ve doğrulanmış bir davranış kuramı olarak önerilmemektedir. Kuramların öngördüğü süreçleri kişi düzeyinde araştırmaya ve kişinin kendi deneyiminden hangi çıkarımları yaptığını anlamaya yönelik bir çalışma yaklaşımıdır. Yansıtıcı öğrenme de yalnızca kayıt tutmak değildir; kişinin beklentisiyle gerçekleşen deneyim arasındaki farkı yorumlaması ve gerekirse bir sonraki denemeyi değiştirmesidir.

Varsayımsal vakada araştırma sorusu şöyle kurulabilir: “Yürüyüşün günlük bir olayın ardından planlanması, sabit saat planına göre bu kişinin yürüyüş başlatmasını kolaylaştırıyor mu?” İki strateji aynı hedef davranışa yönelir; değerlendirme ölçütü planlanan yürüyüşlerin gerçekleşme oranı ve başlama zamanı olabilir. Deneme boyunca iş yükü, planın karşılaşılan bir ipucuna dayanıp dayanmadığı ve yürüyüşün nasıl deneyimlendiği kısa kayıtlarla izlenebilir. Amaç birkaç iyi günden genel bir kural çıkarmak yerine, stratejinin hangi koşullarda işe yaradığını anlamaktır.

Araştırma koşulları elveriyorsa kısa ve tekrarlı dönemler, önceden belirlenen karşılaştırmalar ve mümkün olduğunda strateji sırasının rastgeleleştirilmesi kullanılabilir. Ancak alışkanlık öğrenmesinin bir dönemden diğerine taşınması, hava koşulları veya iş yükünün dönemlerle çakışması yorumu güçleştirir. Bu nedenle her stratejinin etkisinin tamamen geri döndürülebilir olduğu varsayılmamalıdır. Tek kişilik sonuçların başka kişilere genellenmesi de ayrıca sınanır. Bu tasarım önerisi bir etkililik

bulgusu değil, açıklama mekanizmasını gündelik yaşamda araştırmak için somut bir başlangıçtır.

Kişinin kayıtları yorumlama biçimi ayrıca araştırılabilir. Düşük bir hareket değerini "yetersizim" biçiminde yorumlamakla, toplantıların arttığı günlerde fırsatın azaldığını fark etmek farklı sonraki eylemlere yol açabilir. İncelenecek soru, verinin kişiye gösterilip gösterilmediğinin yanında, hangi çıkarıma dönüştüğü ve bu çıkarımın sonraki planı nasıl etkilediğidir. Görüşmeler, kısa günlükler ve davranış kayıtları bu ilişkiyi birlikte incelemek için kullanılabilir. Bununla birlikte, kişinin yaptığı açıklama mekanizmanın bağımsız doğrulaması olarak kabul edilmemelidir.

Sınanabilir Önermeler ve Sentezin Sınırları

Bu karşılaştırmadan üç araştırma önermesi üretilebilir. Birincisi, niyeti güçlü fakat davranışı düzensiz kişilerde planın uygulanabilirliği ve gerçek fırsatlardaki değişimin, yalnızca niyet gücünden ek bilgi sağlayıp sağlamadığıdır. İkincisi, bir etkinliğe ilişkin yaşanan ve hatırlanan deneyimlerin sonraki etkinlik seçimiyle farklı ilişkiler gösterip göstermediğidir. Üçüncüsü, bağlam değiştiğinde alışkanlık, planlama ve yeniden başlama öz-yeterliğinin davranışın toparlanmasını hangi koşullarda açıkladığıdır. Bu önermeler bölümün sentezinden türetilmiştir; doğrulanmış sonuçlar değildir.

Sentez bütün süreçlerin her kişide aynı anda belirleyici olduğunu varsaymaz. Açıklamanın kapsamı hedef davranışla, katılımcının koşullarıyla ve zaman ölçeğiyle sınırlandırılmalıdır. Çok sayıda değişkeni aynı modele eklemek, birbirine yakın yapıları ayırt etmeden kullanmak veya her ilişkiyi nedensel oklarla göstermek kuramsal bütünleşme sağlamaz. Daha güçlü bir araştırma, hangi açıklamaların gerçekten yarıştığını ve hangi bulgunun hangi açıklamayı zayıflatacağını önceden belirtir. Böylece sentez, farklı kavramları biriktirmekten sınanabilir ilişkiler geliştirmeye ilerler.

Sonuç

Fiziksel aktiviteyi açıklayan yaklaşımlar, davranışın farklı sorunlarını ayrıntılandırır. Sağlık değerlendirmeleri ve niyet, davranışın neden değerli bulunduğunu; öz-yeterlik ve özerk motivasyon, kişinin davranışla kurduğu ilişkinin farklı yönlerini; planlama ve geribildirim, uygulamanın nasıl düzenlendiğini ele alır. Alışkanlık, duygulanım ve çaba maliyeti, bilinçli kararların yanında çalışan süreçleri görünür kılar. Sosyoekolojik modeller ise bu süreçlerin gerçekleşebileceği fırsatların eşit dağılmadığını ve çevresel koşulların açıklamaya katılması gerektiğini hatırlatır.

Bu bölümün sentezi, davranışa verilen değer, uygulama, deneyim ve sonraki uyarlama arasındaki ilişkileri araştırmanın yararlı bir yolu olarak sunmaktadır. Katkısı, bütün kuramları tek bir açıklamaya indirgemesinde değil, hangi soruların hangi mekanizmalara ait olduğunu belirginleştirmesindedir. Araştırma ve uygulamada ilerleme, doğru kuram adını seçmenin yanında, hedef davranışı açık tanımlamaya, ilgili süreci uygun zamanda ölçmeye ve açıklamayı yeni bulgular karşısında yeniden değerlendirmeye bağlıdır.

Kaynakça/References

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior, 31*(2), 143–164. https://doi.org/10.1177/1090198104263660

Brand, R., & Ekkekakis, P. (2018). Affective–reflective theory of physical inactivity and exercise: Foundations and preliminary evidence. *German Journal of Exercise and Sport Research, 48*(1), 48–58. https://doi.org/10.1007/s12662-017-0477-9

Cane, J., O'Connor, D., & Michie, S. (2012). Validation of the theoretical domains framework for use in behaviour change and implementation research. *Implementation Science, 7*, Article 37. https://doi.org/10.1186/1748-5908-7-37

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality–social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin, 92*(1), 111–135. https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.1.111

Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports, 100*(2), 126–131. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3920711/

Cheval, B., & Boisgontier, M. P. (2021). The theory of effort minimization in physical activity. *Exercise and Sport Sciences Reviews, 49*(3), 168–178. https://doi.org/10.1249/JES.0000000000000252

Feil, K., Allion, S., Weyland, S., & Jekauc, D. (2021). A systematic review examining the relationship between habit and physical activity behavior in longitudinal studies. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 626750. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626750

Feil, K., Fritsch, J., & Rhodes, R. E. (2023). The intention-behaviour gap in physical activity: A systematic review and meta-analysis of the action control framework. *British Journal of Sports Medicine, 57*(19), 1265–1271. https://doi.org/10.1136/bjsports-2022-106640

Gardner, B., & Lally, P. (2018). Modelling habit formation and its determinants. In B. Verplanken (Ed.), *The psychology of habit: Theory, mechanisms, change, and contexts* (pp. 207–229). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97529-0_12

Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist, 54*(7), 493–503. https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., & Biddle, S. J. H. (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: Predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*(1), 3–32. https://doi.org/10.1123/jsep.24.1.3

Kwasnicka, D., Dombrowski, S. U., White, M., & Sniehotta, F. (2016). Theoretical explanations for maintenance of behaviour change: A systematic review of behaviour theories. *Health Psychology Review, 10*(3), 277–296. https://doi.org/10.1080/17437199.2016.1151372

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), 705–717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705

Maddux, J. E., & Rogers, R. W. (1983). Protection motivation and self-efficacy: A revised theory of fear appeals and attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology, 19*(5), 469–479. https://doi.org/10.1016/0022-1031(83)90023-9

Marcus, B. H., & Simkin, L. R. (1994). The transtheoretical model: Applications to exercise behavior. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 26*(11), 1400–1404. https://doi.org/10.1249/00005768-199411000-00016

Michie, S., van Stralen, M. M., & West, R. (2011). The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science, 6*, Article 42. https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42

Peng, S., Othman, A. T., Yuan, F., & Liang, J. (2022). The effectiveness of planning interventions for improving physical activity in the general population: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(12), Article 7337. https://doi.org/10.3390/ijerph19127337

Rhodes, R. E. (2021). Multi-process action control in physical activity: A primer. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 797484. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.797484

Rogers, R. W. (1975). A protection motivation theory of fear appeals and attitude change. *The Journal of Psychology, 91*(1), 93–114. https://doi.org/10.1080/00223980.1975.9915803

Romain, A. J., Bortolon, C., Gourlan, M., Carayol, M., Decker, E., Lareyre, O., Ninot, G., Boiché, J., & Bernard, P. (2018). Matched or nonmatched interventions based on the transtheoretical model to promote physical activity: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Sport and Health Science, 7*(1), 50–57. https://doi.org/10.1016/j.jshs.2016.10.007

Rosenstock, I. M., Strecher, V. J., & Becker, M. H. (1988). Social learning theory and the health belief model. *Health Education Quarterly, 15*(2), 175–183. https://doi.org/10.1177/109019818801500203

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sallis, J. F., Cervero, R. B., Ascher, W., Henderson, K. A., Kraft, M. K., & Kerr, J. (2006). An ecological approach to creating active living communities. *Annual Review of Public Health, 27*, 297–322. https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102100

Schwarzer, R. (2008). Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. *Applied Psychology, 57*(1), 1–29. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00325.x

Singh, B., Murphy, A., Maher, C., & Smith, A. E. (2024). Time to form a habit: A systematic review and meta-analysis of health behaviour habit formation and its determinants. *Healthcare, 12*(23), Article 2488. https://doi.org/10.3390/healthcare12232488

Strack, F., & Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review, 8*(3), 220–247. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0803_1

Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 9*, Article 78. https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-78

World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128

Young, M. D., Plotnikoff, R. C., Collins, C. E., Callister, R., & Morgan, P. J. (2014). Social cognitive theory and physical activity: A systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews, 15*(12), 983–995. https://doi.org/10.1111/obr.12225

Zhang, C.-Q., Zhang, R., Schwarzer, R., & Hagger, M. S. (2019). A meta-analysis of the health action process approach. *Health Psychology, 38*(7), 623–637. https://doi.org/10.1037/hea0000728

BÖLÜM 5

POZİTİF PSİKOLOJİ PERSPEKTİFİNDEN EBEVEYNLİK

ERDİ KULBAŞ[1]

Giriş

Bir çocuğun güçlükler karşısında yeniden ayağa kalkabilmesi, geleceğe ilişkin umutlarını koruyabilmesi ve yaşamını anlamlı hedefler doğrultusunda şekillendirebilmesi nasıl desteklenebilir? Bu soru, çocukların gelişimini yalnızca akademik başarı, davranış sorunları veya risklerden korunma üzerinden değil; aynı zamanda sahip oldukları psikolojik kaynaklar açısından da ele almayı gerektirmektedir. Pozitif psikoloji, bireylerin yalnızca sorunlarını ve sınırlılıklarını değil, güçlü yönlerini, olumlu yaşantılarını ve gelişim olanaklarını da anlamayı amaçlayan bir yaklaşım sunmaktadır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Bu bakış açısı, çocukların psikolojik sağlamlıklarının, umutlarının ve anlamlı yaşam örüntülerinin nasıl desteklenebileceği sorusunu ebeveynlik bağlamında ele almak için anlamlı bir kuramsal zemin oluşturmaktadır.

[1] Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, Sarıyer Bilim ve Sanat Merkezi, Orcid: 0000-0001-6104-2851

Çocukların gelişimi, günümüzde aile içi ilişkilerin yanı sıra toplumsal yaşamın ve dijital dünyanın sunduğu olanaklar ve güçlükler çerçevesinde de değerlendirilmelidir. Okullarda gündeme gelen şiddet olayları, çocukların madde ve davranışsal bağımlılık riskleri, geleceklerine ilişkin belirsizlikler ve sosyal ilişkilerde yaşanabilen sorunlar, çocukların duygusal ve psikolojik açıdan desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının ortaokul ve lise öğrencileriyle yürüttüğü şiddet algısı araştırmalarının fiziksel, psikolojik ve dijital şiddet boyutlarını birlikte ele alması da bu konunun farklı yaşam alanlarıyla ilişkili biçimde incelendiğini göstermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2025). Bununla birlikte, bu tür güçlüklerin tek bir nedene bağlanamayacağı; çocukların gelişiminin bireysel özellikler, aile ilişkileri, akran çevresi ve toplumsal koşulların etkileşimi içinde şekillendiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Günümüzde dijital teknolojilerin yaygınlaşması, çocukların gündelik yaşamını ve deneyim alanlarını etkileyen önemli toplumsal etkenlerden biridir. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK, 2024) verilerine göre 6–15 yaş grubundaki çocukların %91,3'ü internet kullanmakta, %74'ü dijital oyun oynamakta ve %66,1'i sosyal medyadan yararlanmaktadır. Bu veriler dijital teknolojilerin çocukların yaşamındaki yaygınlığını ortaya koymakla birlikte, tek başına problemli kullanım veya bağımlılık göstergesi olarak değerlendirilmemelidir. Bununla birlikte, dijital ortamlarda geçirilen zamanın kontrol edilememesi, yüz yüze ilişkilerin ve günlük sorumlulukların geri plana itilmesi ya da çocuğun çevrimiçi deneyimleri ile gerçek yaşam arasındaki dengeyi kurmakta zorlanması, gelişimsel açıdan üzerinde durulması gereken durumlar arasındadır. Burada temel mesele, çocukları dijital dünyadan bütünüyle uzak tutmaktan çok, bu dünyayla sağlıklı bir ilişki kurmalarına ve gerçek yaşamla bağlarını sürdürmelerine destek olmaktır.

Bu noktada ebeveynlerin rolü, çocukları bütün güçlüklerden korumaya çalışmanın ötesinde, karşılaştıkları güçlüklerle baş edebilmeleri için ihtiyaç duydukları psikolojik kaynakların gelişimini desteklemeyi de kapsamaktadır. Masten'in (2001) psikolojik sağlamlığı gelişimsel bir süreç olarak ele alan yaklaşımı, çocukların güçlükler karşısında uyum gösterebilmesinde gündelik yaşamın olağan destekleyici kaynaklarının önemine dikkat çekmektedir. Ebeveynlerle kurulan güvene dayalı ilişkiler, duyguların ifade edilebildiği bir aile ortamı ve çocuğun ihtiyaçlarının fark edilmesi, bu destekleyici bağlamın önemli bileşenleri arasında değerlendirilebilir. Benzer biçimde umut, yalnızca gelecekte iyi şeyler olacağına ilişkin bir beklentiden ibaret değildir; hedeflere ulaşmak için yollar geliştirebilme ve bu yollarda ilerleyebileceğine inanma düşüncelerini de içerir (Snyder et al., 1997). Çocukların çabalarının fark edilmesi, sorunlar karşısında alternatif yollar aramalarına fırsat verilmesi ve gerçekçi hedefler geliştirmelerinin desteklenmesi, umutlarının gelişimine katkı sağlayabilecek ebeveyn tutumları olarak ele alınabilir.

Çocukların psikolojik iyi oluşunu desteklemek ise yalnızca mevcut güçlüklerle baş edebilmelerine değil, yaşamlarında anlam ve yön duygusu geliştirebilmelerine de önem vermeyi gerektirir. Ryff'ın (1989) psikolojik iyi oluş modelinde yer alan *yaşamda amaç* boyutu, bireyin yaşamını anlamlı kılan hedeflere ve yön duygusuna sahip olmasını vurgulamaktadır. Bu çerçevede çocukların geleceklerini yalnızca kaygı ve belirsizlikler üzerinden değerlendirmemeleri; ilgi alanlarını keşfetmeleri, kendileri için anlamlı hedefler belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmak için adımlar atabileceklerini deneyimlemeleri önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları açık iletişim, onları dinlemeleri, yaşlarına uygun sorumluluklar üstlenmelerine fırsat vermeleri ve kendi kararlarını geliştirmelerini desteklemeleri, bu sürece katkı sunabilir.

Sonuç olarak ebeveynlik, çocukları risklerden uzak tutma çabasının yanı sıra onların psikolojik sağlamlıklarını, umutlarını ve yaşama dair anlam oluşturabilmelerini destekleyen ilişkisel bir gelişim alanı olarak ele alınmalıdır. Ebeveynlerin çocuklarının yaşamını bütünüyle kontrol etmeleri ya da tüm sorunları ortadan kaldırmaları mümkün değildir. Bununla birlikte, çocukların kendilerini güvende hissettikleri, duygularını ifade edebildikleri, güçlükler karşısında çözüm arayabildikleri ve geleceklerine ilişkin anlamlı hedefler geliştirebildikleri bir aile ortamı sunmaları önem taşımaktadır. Bu bölümde, pozitif psikoloji perspektifinden hareketle ebeveynlerin çocukların psikolojik sağlamlık ve umut kaynaklarının gelişimi ile anlamlı bir yaşam inşa etme süreçlerindeki rolleri ele alınmaktadır.

Pozitif Psikoloji ve Ebeveynlik

Psikoloji bilimi, tarihsel gelişimi boyunca insan davranışlarını ve psikolojik sorunları anlamaya odaklanırken bireyin güçlü yönlerini, gelişim potansiyelini ve iyi oluşunu inceleyen yaklaşımlar da bu alanın düşünsel birikiminde yer almıştır. Özellikle hümanistik psikolojinin insanın kendini gerçekleştirme ve gelişme kapasitesine yaptığı vurgu, pozitif psikolojinin tarihsel arka planıyla ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte pozitif psikoloji, 1990'ların sonlarında Martin Seligman'ın öncülüğünde daha belirgin bir araştırma alanı hâline gelmiş; Seligman ve Csikszentmihalyi'nin (2000) çalışmasıyla insanın güçlü yönlerinin, olumlu yaşantılarının ve gelişimini destekleyen koşulların bilimsel olarak incelenmesine yönelik sistematik bir çerçeve kazanmıştır. Linley ve arkadaşları (2007), bu yaklaşımın psikolojide olumlu ve olumsuz yaşantılara ayrılan ilgi arasındaki dengesizliği gidermeyi amaçladığını belirtmektedir. Dolayısıyla pozitif psikoloji, sorunları ve güçlükleri göz ardı etmek yerine, insan gelişimini açıklarken güçlü yönleri,

psikolojik kaynakları ve gelişme olanaklarını da dikkate alan tamamlayıcı bir yaklaşımdır.

Ebeveynlik bağlamında bu anlayış, çocuğun temel bakım ve korunma ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra yaşamı anlamlandırmasının, ilişkiler kurmasının, değerler geliştirmesinin ve kendi potansiyelini keşfetmesinin desteklenmesini de kapsar. Darling ve Steinberg'in (1993) yaklaşımında vurgulandığı üzere, ebeveyn davranışlarının çocuk üzerindeki etkisini anlamada ebeveyn-çocuk ilişkisinin genel niteliği de önemlidir. Bu doğrultuda aile ortamı, yalnızca davranışların düzeltildiği değil, çocuğun güçlü yönlerinin ve çabalarının desteklendiği, duygularının önemsendiği ve gelişim olanaklarının teşvik edildiği bir alan olarak ele alınabilir.

Ebeveynliğin bu işlevi, çocukların yaşamı öğrenme biçimleri düşünüldüğünde daha da belirginleşmektedir. Çocuklar çevrelerini yalnızca doğrudan deneyimleyerek değil, ebeveynlerinin davranışlarını gözlemleyerek, onların anlatımlarından anlam çıkararak ve aile içinde karşılaştıkları tutumları değerlendirerek de tanırlar. Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı, gözlem ve model almanın öğrenmedeki önemini açıklamaktadır. Bu doğrultuda ebeveynlerin sorunlar karşısında gösterdikleri tepkiler, başkalarıyla kurdukları ilişkiler, sorumluluklarını yerine getirme biçimleri ve kendi hatalarını ele alışları çocuklar için öğrenme fırsatları oluşturabilir. Örneğin, çocuğa empati kurmanın önemini anlatmak kadar ebeveynin farklı düşüncelere saygı göstermesi; dürüstlüğü öğütlemek kadar kendi davranışlarında dürüstlüğe yer vermesi de önemlidir. Pozitif psikoloji perspektifinden bakıldığında bu süreç, yalnızca olumlu davranışların öğretilmesi değil, çocuğun güçlü yönlerini ve değerlerini gündelik yaşam içinde tanımasına, deneyimlemesine ve geliştirmesine olanak sunulmasıdır.

Aile, toplumsal ve kültürel değerlerin kuşaklar arasında aktarıldığı temel ortamlardan biridir. Çocuklar adalet, sorumluluk, saygı, yardımseverlik ve dayanışma gibi değerlerle ilk karşılaşmalarını çoğunlukla aile içindeki ilişkiler aracılığıyla yaşarlar. Grusec (2011), aile içindeki sosyalleşme süreçlerinin çocukların toplumsal kuralları ve ahlaki değerleri öğrenmelerinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, değer aktarımı çocukların yetişkinlerin söylediklerini sorgulamadan kabul etmeleri biçiminde anlaşılmamalıdır. Çocukların bir davranışın neden doğru veya yanlış olduğunu anlamaları, farklı bakış açılarını değerlendirmeleri ve kendi yaşantıları üzerinden düşünmeleri de önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarıyla günlük olaylar üzerine konuşmaları, bir anlaşmazlıkta tarafların ihtiyaçlarını değerlendirmelerine yardımcı olmaları ve yapılan davranışların başkaları üzerindeki etkisini fark ettirmeleri, değerlerin anlamlandırılmasını destekleyebilir. Böylece aile, değerlerin yalnızca aktarıldığı değil, üzerinde düşünüldüğü ve gündelik yaşamda karşılık bulduğu bir öğrenme ortamına dönüşür.

Pozitif psikolojinin ebeveynliğe katkısı, bu öğrenme ve gelişim sürecinde çocuğun eksiklikleri kadar güçlü yönlerine de odaklanmasıdır. Çocuğun merakı, yaratıcılığı, kararlılığı, mizah anlayışı, duyarlılığı veya yardımseverliği gibi özelliklerinin fark edilmesi ve uygun durumlarda kullanılmasının desteklenmesi, güçlü yön temelli ebeveynliğin temelini oluşturmaktadır. Jach ve arkadaşlarının (2018) ergenlerle yürüttüğü araştırmada güçlü yön temelli ebeveynlik ile ergenlerin güçlü yönlerini kullanmaları ve öznel iyi oluşları arasında ilişkiler incelenmiştir. Bulgulara göre ebeveynlerin çocuklarının neleri başarabildiğini fark etmelerinin ve bu özellikleri geliştirmelerine fırsat vermelerinin önemini desteklemektedir.

Bu yaklaşım, ebeveynlerin çocuklarının yaşadıkları başarısızlıkları ve hataları nasıl değerlendirdikleriyle de ilişkilidir. Çocuğun bir görevde başarısız olması, bir arkadaşlık sorunuyla karşılaşması veya beklediği sonucu elde edememesi, yalnızca olumsuz bir sonuç olarak ele alınabileceği gibi öğrenme ve yeni çözüm yolları geliştirme fırsatı olarak da değerlendirilebilir. Ebeveynin bu tür durumlarda çocuğun duygularını anlamaya çalışması, yaşanan güçlüğü küçümsemeden alternatifleri birlikte değerlendirmesi ve çocuğun kendi çözümünü geliştirmesine fırsat vermesi, pozitif psikolojinin gelişim odaklı yaklaşımıyla uyumludur. Burada amaç, çocuğun yaşadığı deneyimlerden öğrenebilmesine, kendi kaynaklarını fark edebilmesine ve gerektiğinde destek alabileceğini bilmesine yardımcı olmaktır.

Günümüzde ebeveynliğin önemli işlevlerinden biri de çocukların yaşamı doğrudan deneyimlemelerine ve bu deneyimleri anlamlandırmalarına rehberlik etmektir. Çocukların her sorununun ebeveynleri tarafından çözülmesi, onların kendi kararlarını geliştirme ve sorumluluk alma fırsatlarını sınırlayabilir. Buna karşılık, yaşlarına uygun sorumluluklar üstlenmeleri, akranlarıyla etkileşim kurmaları, gündelik sorunlara çözüm aramaları ve kararlarının sonuçlarını gözlemlemeleri gelişimlerini destekleyen deneyimler sunabilir. Pozitif psikoloji perspektifinde ebeveyn, çocuğun yerine yaşamı deneyimleyen veya bütün güçlükleri ortadan kaldıran kişi değil; çocuğun güçlü yönlerini kullanmasına, yeni beceriler geliştirmesine ve kendi potansiyelini keşfetmesine yardımcı olan bir rehberdir. Bu rehberlik, çocuğun ihtiyaç duyduğu zamanlarda destek sunmayı ve aynı zamanda gelişim düzeyine uygun bağımsızlık fırsatları tanımayı gerektirir.

Bu çerçevede ebeveynlik, çocuğun yalnızca mevcut gereksinimlerini karşılamayı değil, sahip olduğu güçlü yönleri keşfetmesini, kişisel değerlerini geliştirmesini, yaşam

deneyimlerinden öğrenmesini ve kendi potansiyelini gerçekleştirmesini destekleyen bir süreç olarak değerlendirilebilir. Ebeveynlerin çocuklarına sundukları güvenli ilişki ortamı, sergiledikleri davranışlarla oluşturdukları rol modeller ve çocuklarının özerkliğine tanıdıkları alan, bu gelişim sürecinin önemli bileşenleridir. Bununla birlikte, çocukların yaşamın güçlükleri karşısında esneklik gösterebilmeleri, hedeflerine yönelik motivasyonlarını koruyabilmeleri ve yaşamlarını anlamlı bulabilmeleri, yalnızca dışsal desteklerle değil, zaman içerisinde geliştirdikleri psikolojik kaynaklarla da ilişkilidir. Bu nedenle ebeveynliğin pozitif psikoloji perspektifinden ele alınması, psikolojik sağlamlık ve umut gibi kaynakların çocukların yaşamında nasıl desteklenebileceği ve bu kaynakların psikolojik iyi oluşun gelişimine nasıl katkı sunabileceği sorularına yönelmeyi gerekli kılmaktadır. Sonraki bölümde ebeveynlerin çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirme ve umut geliştirme süreçlerine nasıl katkı sunabilecekleri ve çocukların yaşamın güçlükleriyle baş edebilmelerine yönelik anlamlı hedefler oluşturabilmeleri üzerinde durulacaktır.

Çocukların Psikolojik Sağlamlığının Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü

Psikolojik sağlamlık, çocukların güçlükler, stres ve değişen yaşam koşulları karşısında uyumlarını sürdürebilmelerini ve yaşadıkları olumsuzlukların ardından gelişimlerini destekleyen kaynakları kullanabilmelerini ifade eden dinamik bir süreçtir. Bu süreç; duyguları düzenleyebilme, problem çözme, yardım arama, olumlu ilişkiler kurma ve değişen koşullara uyum sağlayabilme gibi bireysel becerilerin yanı sıra güvenli ilişkiler ve destekleyici çevresel koşullarla da ilişkilidir. Dolayısıyla psikolojik sağlamlık, yalnızca çocuğun sahip olduğu sabit bir özellik ya da zorluklar karşısında etkilenmeden kalabilme durumu olarak görülmemelidir; bireysel

özellikler ile aile, okul ve toplumun sunduğu kaynakların etkileşimi içinde gelişmektedir (Masten, 2001; Ungar, 2011). Masten ve arkadaşları (2021) da bu gelişimsel örüntüyü çok sistemli bir çerçevede ele alarak çocukların uyumunda çevresel sistemlerin önemini vurgulamaktadır. Bu çerçevede ebeveynler, çocuklarını tüm güçlüklerden uzak tutan kişiler olmaktan ziyade, onların kendilerini güvende hissetmelerini, baş etme becerileri geliştirmelerini ve gerektiğinde destek kaynaklarına ulaşmalarını sağlayan koruyucu ilişkilerin oluşmasında önemli bir role sahiptir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişkinin niteliği, psikolojik sağlamlığın gelişiminde önemli bir koruyucu kaynak olarak değerlendirilmektedir. Çocuğun kabul gördüğünü, anlaşıldığını ve ihtiyaç duyduğunda destek bulabileceğini hissetmesi, zorlayıcı yaşam deneyimleri karşısında baş etme kapasitesini destekleyebilir. Bununla birlikte, psikolojik sağlamlığın gelişimini yalnızca belirli bir ebeveyn tutumuyla açıklamak yeterli değildir. Ebeveyn katılımı, aile içindeki ilişkilerin niteliği, çocuğun bireysel özellikleri ve çevresel koşullar birlikte ele alınmalıdır (Kovacs et al., 2022; Masten et al., 2021). Bu açıdan ebeveynlerin temel işlevi, çocuklarının yaşamlarında karşılaşabilecekleri tüm güçlükleri ortadan kaldırmak değil, bu güçlüklerle baş etmelerini kolaylaştıran güvenli ve destekleyici bir gelişim ortamı sunmaktır (Svendsen et al., 2020).

Ebeveyn tutumları bakımından değerlendirildiğinde, çocuğun görüşlerine değer veren, duygusal ihtiyaçlarını gözeten ve gelişim düzeyine uygun sınırlar belirleyen yaklaşımlar, psikolojik sağlamlığı destekleyen aile ortamının oluşmasına katkıda bulunabilir. Buna karşılık, çocuğun karşılaştığı her sorunu onun yerine çözmek, hata yapmasını sürekli engellemek ya da davranışlarını aşırı kontrol etmek, çocuğun kendi becerilerini deneyimlemesi ve geliştirmesi için gerekli fırsatları sınırlayabilir.

Burada önemli olan, çocuğu güçlüklerle baş başa bırakmak değil, kendi kapasitesini kullanabileceği bir alan oluştururken ihtiyaç duyduğunda desteğe erişmesini sağlamaktır. Düzyol-Türk ve Tok'un (2026) okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayanan araştırması da demokratik ebeveynlik yaklaşımının destekleyici yönlerine ve aşırı koruyucu tutumların çocukların problem çözme deneyimlerini sınırlayabilme olasılığına dikkat çekmektedir. Ancak bu bulguların öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırmadan elde edildiği, dolayısıyla ebeveyn tutumları ile psikolojik sağlamlık arasında tek başına nedensel bir ilişki kanıtlamadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Psikolojik sağlamlığın gelişiminde duygusal destek ve güvenli aile ortamı da belirleyici öneme sahiptir. Çocukların korku, üzüntü, öfke ya da hayal kırıklığı gibi duygularını yargılanma kaygısı yaşamadan ifade edebilmeleri, yaşadıkları deneyimleri anlamlandırmalarını ve duygularını düzenlemeyi öğrenmelerini kolaylaştırabilir. Ebeveynlerin çocuklarını dikkatle dinlemesi, duygularını küçümsemeden kabul etmesi ve zorlayıcı durumlarda sakinleştirici bir destek sunması, çocukların güçlüklerle karşılaştıklarında yardım arayabileceklerine ilişkin güven geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Burada çocuğun duygusunu kabul etmek ile her davranışını onaylamak arasında ayrım yapmak önemlidir. Örneğin, öfke duygusunun anlaşılabilir olduğunu belirtmek, öfke sırasında başkalarına zarar veren davranışlara izin vermek anlamına gelmez. Bu yaklaşım, çocukların hem duygusal deneyimlerini tanımalarına hem de davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olabilir. Ebeveyn-çocuk ilişkisinde güvenli bağın ve olumlu ebeveynlik ilkelerinin önemini vurgulayan Svendsen ve arkadaşları (2020), destekleyici ilişkilerin çocukların dayanıklılık kaynaklarının gelişimindeki rolüne dikkat çekmektedir.

Çocukların zorluklarla baş etme becerilerinin geliştirilmesi, psikolojik sağlamlığın gündelik yaşam içinde desteklenebileceği bir diğer alandır. Okulda yaşanan bir anlaşmazlık, arkadaş ilişkilerindeki bir sorun, başarısızlık deneyimi ya da yeni bir ortama uyum sağlama gereksinimi, çocukların problem çözme ve baş etme becerilerini kullanabilecekleri doğal öğrenme fırsatlarıdır. Ebeveynler bu tür durumlarda doğrudan çözüm sunmak yerine çocuğun sorunu tanımlamasına, olası çözüm yollarını düşünmesine ve seçeneklerinin sonuçlarını değerlendirmesine yardımcı olabilir. Gerektiğinde kendi deneyimlerini paylaşmaları veya rehberlik etmeleri de çocuğun çözüm sürecini destekleyebilir. Böylece çocuk, yaşadığı her güçlüğün hemen ortadan kalkmayabileceğini; buna rağmen farklı yollar deneyebileceğini, gerektiğinde yardım isteyebileceğini ve deneyimlerinden öğrenebileceğini keşfedebilir. Psikolojik sağlamlık açısından önemli olan, çocuğun her durumda başarılı olması değil, başarısızlık ve hayal kırıklığı gibi deneyimlerin ardından yeniden deneme ve uygun destek kaynaklarını kullanma becerisini geliştirmesidir (Masten, 2001; Masten et al., 2021).

Çocuğun özerkliğinin ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi de bu sürecin tamamlayıcı bir boyutudur. Yaşına ve gelişim düzeyine uygun seçimler yapmasına fırsat verilmesi, günlük sorumluluklar üstlenmesi ve kararlarının sonuçlarını deneyimlemesi, çocuğun kendi yeterliliğine ilişkin algısını güçlendirebilir. Bununla birlikte özerklik, çocuğun bütün sorunlarını tek başına çözmesi ya da ebeveyn desteğinden bağımsız hareket etmesi anlamına gelmez. Aksine, çocuğun kendi kararlarını geliştirebildiği ve gerektiğinde güvenilir yetişkinlerden destek alabildiği dengeli bir ilişki ortamını ifade eder. Gizir ve Aydın'ın (2006) psikolojik sağlamlıkla ilişkili koruyucu faktörler çerçevesinde ele aldığı problem çözme, iletişim, öz farkındalık ve amaç belirleme gibi özellikler, çocukların bireysel becerileri ile çevresel desteklerin birlikte değerlendirilmesinin önemini ortaya

koymaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarına sorumluluk verirken gelişimsel ihtiyaçlarını gözetmeleri, hata yapmalarını öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak değerlendirmeleri ve çabalarını desteklemeleri önem taşımaktadır.

Sonuç olarak ebeveynler, çocukların psikolojik sağlamlığını tek başlarına belirleyen kişiler değil; güvenli ilişkiler, duygusal destek, özerklik ve problem çözme deneyimleri aracılığıyla bu gelişime katkı sunan önemli koruyucu kaynaklardır. Bu kaynaklar, çocukların yalnızca mevcut güçlüklerle baş etmelerine değil, gelecekte karşılaşabilecekleri durumlar karşısında farklı seçenekleri değerlendirebilmelerine ve hedeflerine yönelik adımlar atabilmelerine de zemin hazırlayabilir. Bununla birlikte, bir hedefe ulaşma isteği kadar bu hedefe ulaşmak için yollar geliştirebilmek ve engeller karşısında alternatifleri değerlendirebilmek de önemlidir. Bu noktada psikolojik sağlamlıkla ilişkili olan umut kavramı öne çıkmakta; ebeveynlerin çocukların hedef belirleme, çözüm yolları üretme ve geleceğe yönelik olumlu beklentiler geliştirme süreçlerini nasıl destekleyebilecekleri üzerinde durmayı gerekli kılmaktadır.

Çocukların Umut Düzeyinin Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü

Umut, bireyin geleceğe yönelik istek ve beklentilerinin ötesinde, ulaşmak istediği hedeflere ilişkin düşüncelerini ve bu hedefleri gerçekleştirmek için harekete geçme kapasitesine yönelik algısını içeren bir psikolojik kaynak olarak değerlendirilmektedir. Snyder ve arkadaşlarının (1997) umut kuramına göre umut, birbiriyle ilişkili iki temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlardan ilki, bireyin hedeflerine ulaşmak için harekete geçebileceğine ve çabasını sürdürebileceğine ilişkin inancını ifade eden eyleyicilik düşüncesi (agency thinking); ikincisi ise hedeflere ulaşmak için farklı yollar geliştirebileceğine ilişkin algısını ifade eden yol düşüncesidir (pathways thinking). Bu çerçevede umut, yalnızca bir şeylerin

kendiliğinden iyiye gideceğini düşünmekten farklı olarak, arzulanan bir gelecekle mevcut durum arasında bağlantı kurmayı ve hedefe ulaşmaya yönelik seçenekleri değerlendirebilmeyi içermektedir (Snyder et al., 1997, 2003). Umudun psikolojik açıdan önemini inceleyen Corrigan ve Schutte'nin (2023) meta-analizinde de eyleyicilik ve yol düşüncesinin daha düşük depresyon ve kaygı düzeyleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, bu ilişkiler umudun tek başına ruh sağlığını belirlediği anlamına gelmemekte; umudun çocukların ve gençlerin psikolojik gelişiminde dikkate alınması gereken kaynaklardan biri olduğunu göstermektedir.

Çocukların umut geliştirmesinde aile ilişkilerinin niteliği ve ebeveynlerin sunduğu destek önemli bir yere sahiptir. Çocuğun kendisini kabul edilmiş hissetmesi, düşüncelerinin önemsendiğini görmesi ve ihtiyaç duyduğunda ebeveynlerinden destek alabileceğini bilmesi, geleceğe ilişkin hedefler oluşturmasını ve bu hedeflere yönelik çaba göstermesini destekleyebilir. Izzaty ve Ayriza'nın (2021) 12–19 yaşlarındaki 400 ergenle gerçekleştirdiği araştırmada, anne ve babadan algılanan sıcak ve sevgi dolu bakım ile özerklik sunulmasının ergenlerin umut düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı bildirilmiştir. Benzer biçimde, 12–18 yaşları arasındaki 1.312 ergenle yürütülen üç zamanlı boylamsal bir araştırmada, ebeveyn-ergen bağlanması ile umut arasında karşılıklı ilişkiler saptanmış; umut düzeyinin sonraki ilişkisel süreçlerle bağlantısı da ortaya konulmuştur (Xiang et al., 2026). Bu bulgular, ebeveyn-çocuk ilişkisinin yalnızca çocuğa duygusal güven sunmakla sınırlı olmadığını, onun kendisine ve geleceğe ilişkin değerlendirmeleriyle de bağlantılı olduğunu düşündürmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarına yönelik beklentileri, çocuğun geleceğe bakışının şekillenmesinde ayrıca ele alınması gereken bir boyuttur. Çocuğun gelişim potansiyeline inanılması, ilgi ve

yeteneklerinin fark edilmesi ve geleceğe ilişkin seçeneklerin birlikte değerlendirilmesi, onun kendisi için ulaşılabilir hedefler düşünmesine katkı sağlayabilir. Ancak ebeveyn beklentilerinin destekleyici olabilmesi, bu beklentilerin çocuğun bireysel özellikleri, ilgileri ve gelişimsel ihtiyaçlarıyla uyumlu olmasına bağlıdır. Çocuğun geleceğini yalnızca akademik başarı, belirli bir meslek ya da aile tarafından önceden belirlenmiş bir yaşam biçimi üzerinden değerlendirmek, onun kendi hedeflerini keşfetmesini güçleştirebilir. Heaven ve Ciarrochi'nin (2008) 884 lise öğrencisini dört yıl boyunca izlediği boylamsal araştırmada, öğrencilerin otoritatif ebeveynlik algılarının daha yüksek umut düzeyleriyle ilişkili olduğu bildirilmiştir. Otoritatif yaklaşım, burada sıcak ve duyarlı bir ilişkiyi gelişim düzeyine uygun beklentiler ve sınırlarla birlikte sürdürmeyi ifade etmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarından beklentilerinin bulunması tek başına sorun olarak görülmemeli; bu beklentilerin baskı ve koşullu kabul biçimine dönüşmeden, çocuğun kendi hedefleriyle birlikte ele alınması önemsenmelidir.

Umut düzeyinin desteklenmesinde hedef belirleme ve hedefe ulaşma yollarını geliştirme becerileri somut bir yer tutmaktadır. Çocukların hedeflerinin yalnızca yetişkinler tarafından belirlenmesi yerine, hedef oluşturma sürecine kendilerinin de katılması; neyi başarmak istediklerini, bunun kendileri için neden anlamlı olduğunu ve hedeflerine ulaşmak için neler yapabileceklerini düşünmelerine fırsat verir. Ebeveynler bu süreçte çocuklarının hedeflerini yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun biçimde somutlaştırmalarına yardımcı olabilir. Örneğin, "Daha başarılı olmak istiyorum" gibi genel bir isteği, çalışma alışkanlığını düzenlemek, zorlandığı konuyu belirlemek veya gerektiğinde yardım istemek gibi uygulanabilir adımlara dönüştürmek, hedefe giden yolun görünür hâle gelmesini sağlayabilir. Burada amaç çocuğun bütün kararlarını ebeveynin vermesi değil, karar oluşturma ve planlama becerilerinin gelişimine

rehberlik etmektir. Nitekim Hu ve Jiang'ın (2022) erken ergenlik dönemindeki 745 öğrenciyle iki zaman noktasında yürüttüğü araştırmada, umut, ebeveynlere bağlanma ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide aracı bir rol göstermiştir. Daha yakın tarihli bir araştırmada ise ebeveyn özerklik desteğinin ergenlerin geleceğe yönelik yönelimleriyle ilişkili olduğu; gelişen zihniyet ve umudun bu ilişkide ardışık aracı değişkenler olarak yer aldığı bildirilmiştir (Li et al., 2026). Genel olarak bu çalışmalar, çocuğa seçenek sunmanın, görüşünü dikkate almanın ve kendi hedefleri üzerinde söz sahibi olmasına izin vermenin geleceğe yönelik düşüncelerini destekleyebileceğine işaret etmektedir.

Çocukların başarısızlıklarla karşılaştıklarında yeniden çaba göstermelerini desteklemek de umut gelişiminin önemli bir parçasıdır. Hedefe ulaşma sürecinde beklenen sonucun elde edilememesi, planların değişmesi veya engellerle karşılaşılması doğaldır. Başarısızlığın kişisel yetersizliğin kesin bir göstergesi olarak değerlendirilmesi çocuğun yeni girişimlerden uzaklaşmasına yol açabilirken, yaşanan deneyimin hangi noktada güçlük oluşturduğunun anlaşılması yeni yolların denenmesine olanak sağlayabilir. Bu yaklaşım umut kuramındaki yol düşüncesiyle de örtüşmektedir: bir yolun işe yaramaması, hedefe ulaşmanın bütün yollarının tükendiği anlamına gelmez. Ebeveynler, başarısızlık sonrasında çocuğun yaşadığı hayal kırıklığını küçümsemeden dinleyebilir; hangi stratejilerin işe yaradığını, nelerin değiştirilmesi gerektiğini ve başka hangi seçeneklerin bulunduğunu birlikte değerlendirebilir. Böylece çocuk, yeniden denemenin aynı yöntemi sonuç alıncaya kadar tekrarlamak anlamına gelmediğini; gerektiğinde yeni stratejiler geliştirmenin, yardım istemenin veya hedefi koşullara göre yeniden ele almanın da sürecin parçası olduğunu öğrenebilir. Umudu besleyen yaklaşım, güçlükleri inkâr etmek yerine, mevcut koşulları değerlendirerek anlamlı ve uygulanabilir seçenekleri araştırmaya odaklanır.

Sonuç olarak çocukların umut düzeyinin gelişimi, geleceğe ilişkin olumlu ifadeler duymalarından çok, kendileri için anlamlı hedefler oluşturabildikleri, hedeflerine ulaşmak üzere farklı yollar geliştirebildikleri ve karşılaştıkları engeller karşısında destek alarak yeniden değerlendirme yapabildikleri ilişkisel bir gelişim ortamıyla bağlantılıdır. Ebeveynler; çocuklarının görüşlerini önemseyerek, gerçekçi ancak sınırlayıcı olmayan beklentiler geliştirerek, hedef belirleme süreçlerine katılımlarını sağlayarak ve başarısızlık deneyimlerini öğrenme fırsatlarına dönüştürmelerine yardımcı olarak bu gelişime katkıda bulunabilirler. Psikolojik sağlamlık, çocuğun güçlükler karşısında uyum sağlayabilmesiyle öne çıkarken umut, arzulanan bir geleceğe yönelik hedefler ve bu hedeflere ulaşma yolları üzerinde düşünmeyi vurgulamaktadır. Bu iki psikolojik kaynak birlikte ele alındığında, çocukların yalnızca zorlayıcı deneyimlerle baş etmeleri değil, aynı zamanda yaşamlarını anlamlı bulmalarına, kendi potansiyellerini tanımalarına ve psikolojik iyi oluşlarını geliştirmelerine katkı sunabilecek süreçler daha kapsamlı biçimde anlaşılabilir.

Anlamlı Yaşamın İnşasından Ebeveynlerin Rolü

İnsan yaşamını anlamlı kılan şeyin ne olduğu sorusu, yalnızca yetişkinlik döneminde karşılaşılan varoluşsal bir mesele değildir. Çocuklar da erken yaşlardan itibaren kendileri için önemli olan şeyleri, başkalarıyla kurdukları ilişkilerin değerini, yaptıkları seçimlerin sonuçlarını ve dünyadaki yerlerini deneyimlemeye başlarlar. Bu deneyimler başlangıçta aile üyeleriyle kurulan ilişkiler, oyunlar, gündelik sorumluluklar ve ilgi duyulan etkinlikler aracılığıyla biçimlenirken gelişimle birlikte daha kapsamlı değerler, gelecek tasarımları ve kişisel amaçlarla ilişkilendirilebilir. Bu bakımdan yaşamın anlamı, çocuğa belirli bir yaşta kazandırılması gereken sabit bir düşünceden çok, bireyin deneyimleri, ilişkileri ve seçimleri içerisinde zamanla şekillenen bir yönelim olarak ele

alınabilir. Ebeveynlerin bu süreçteki rolü, çocuklarına yaşamın anlamına ilişkin hazır cevaplar sunmaktan ziyade, onların kendileri için neyin değerli olduğunu keşfedebilecekleri ve deneyimlerini anlamlandırabilecekleri bir gelişim ortamı oluşturmaktır.

Yaşamın anlamı, psikoloji literatüründe farklı yaklaşımlar üzerinden incelenmekle birlikte, bireyin yaşamını anlamlı olarak deneyimlemesinde amaç, tutarlılık ve önemlilik boyutları öne çıkmaktadır. George ve Park'ın (2016) kavramsal yaklaşımında anlam; bireyin deneyimlerini anlaşılabilir bir bütünlük içerisinde değerlendirmesi, yaşamına yön veren amaçlara sahip olması ve varlığının kendisi ya da başkaları açısından önem taşıdığını hissetmesiyle ilişkilendirilmektedir. Bir çocuğun geleceğe yönelik hedefler belirlemesi, yaşadıklarını anlamlandırabilmesi ve kendisini başkaları için değerli hissetmesi, yaşamın anlamıyla ilişkili fakat farklı deneyimlerdir. Dolayısıyla ebeveynlerin çocukların anlam gelişimine katkısı, yalnızca hedef belirlemelerini teşvik etmekle sınırlı değildir; çocukların kendilerini, ilişkilerini ve deneyimlerini anlamlı bir bütün içerisinde değerlendirebilmelerine de alan açmayı gerektirir.

Çocukların soyut düşünme, geçmiş deneyimleri değerlendirme ve uzak geleceğe ilişkin tasarımlar geliştirme kapasiteleri gelişimsel özelliklerine göre farklılaşır. Bu nedenle küçük çocuklarda anlam, çoğu zaman sevilen kişilerle kurulan bağlar, bir etkinliğe katılmanın verdiği doyum, bir sorumluluğu yerine getirme veya bir başkasına yardımcı olma gibi somut deneyimler üzerinden görünür hâle gelebilir. Ergenlik döneminde ise kimlik gelişimi, toplumsal ilişkiler ve geleceğe yönelik kararlar, bireyin kendi değerlerini ve yaşam amaçlarını daha kapsamlı biçimde sorgulamasına imkân tanıyabilir. Rolls ve Steger'in (2025) okul çağındaki çocuklarda yaşamın anlamını geliştirmeye yönelik müdahaleleri inceleyen sistematik derlemesi, anlamın çocukluk

döneminde de ele alınabilecek ve desteklenebilecek bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, yaşamın anlamının yalnızca yetişkinlikte ortaya çıkan bir özellik olmadığını; çocukların gelişimsel düzeylerine uygun deneyimler aracılığıyla bu alanın desteklenebileceğini düşündürmektedir.

Aile ortamının çocuğa sunduğu ilişkisel deneyimler anlamlı yaşamda önemli unsurlardandır. Çocuğun dinlendiği, görüşlerinin dikkate alındığı ve aile yaşamına anlamlı biçimde katılabildiği bir ortam, kendisini aile sisteminin değerli bir üyesi olarak deneyimlemesine katkıda bulunabilir. Buna karşılık, çocuğun düşüncelerinin sürekli olarak önemsizleştirildiği veya aile içindeki değerinin yalnızca başarılarına ve yerine getirdiği beklentilere bağlandığı ilişkiler, kendisinin ve katkılarının ne ölçüde önemli olduğu konusunda olumsuz değerlendirmeler geliştirmesine zemin hazırlayabilir. Çocuğun bir aile kararına ilişkin görüşünün sorulması, yaşına uygun bir sorumluluk üstlenmesi, yaptığı katkının fark edilmesi ve yaşadığı bir sorun hakkında düşüncelerini ifade edebilmesi, aidiyet ve önemlilik duygusunu besleyebilecek deneyimlerdir. Bu tür deneyimler, çocuğun kendisini yalnızca dışarıdan değerlendirilen bir birey olarak değil, ilişkiler içerisinde katkı sunabilen ve düşünceleri önem taşıyan bir kişi olarak algılamasına yardımcı olabilir.

Aile ortamının anlam gelişimindeki rolü, yalnızca çocuğun bireysel deneyimleriyle sınırlı değildir; aile ilişkilerinin genel niteliği de bu sürecin bir parçasıdır. Shek, Tang ve Li'nin (2025) Çin'de 2.652 ilkokul ve ortaokul öğrencisiyle dört ölçüm dalgasında yürüttükleri boylamsal araştırma, aile işlevselliği ile yaşamın anlamı arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemiştir. Bulgular, aile işlevselliğinin bazı ölçüm aralıklarında sonraki yaşam anlamını pozitif yönde yordadığını; yaşamın anlamının da sonraki aile işlevselliğiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, aile

işlevselliğinin yaşamın anlamını yordayan etkisinin bütün ölçüm aralıklarında aynı biçimde sürmemesi, ilişkinin zamana ve bağlama göre değişebileceğine işaret etmektedir.

Ebeveynlerin yaşamın anlamının gelişimine katkıda bulunabilecek bir diğer rolü, değerlerin gündelik yaşam içerisinde görünür hâle gelmesini sağlamaktır. Değerler, bireyin neyi önemli bulduğuna, hangi davranışları anlamlı veya kabul edilebilir gördüğüne ve yaşamını hangi ilkeler doğrultusunda yönlendirmek istediğine ilişkin değerlendirmelerle ilişkilidir. Çocuklar bu değerlendirmeleri yalnızca ebeveynlerinin açıklamalarından değil, onların gündelik davranışlarından da öğrenirler. Başkalarına saygı gösterilmesi, verilen sözlerin tutulması, hatalar karşısında sorumluluk alınması, ihtiyaç duyan kişilere yardım edilmesi ve farklı görüşlerin dinlenmesi, aile içinde değerlerin somut biçimde deneyimlenmesine olanak tanır. Ebeveynlerin söylediklerileyle yaptıkları arasındaki tutarlılık, çocukların değerleri yalnızca uyulması gereken kurallar olarak değil, davranışlara yön veren ilkeler olarak kavramalarına yardımcı olabilir. Çocukların bir davranışın neden doğru veya önemli kabul edildiğini sormalarına fırsat verilmesi, farklı bakış açılarıyla karşılaşmaları ve görüşlerini gerekçelendirmeleri, değerlerin dışarıdan benimsetilmesinden çok içselleştirilmesine katkıda bulunabilir. Böylece çocuk, ebeveynlerinin değerlerini sorgulamadan tekrarlayan bir birey olmak yerine, kendi değerlendirmelerini geliştirebilen bir kişi olarak yetişebilir.

Yaşamın anlamı, bireyin yalnızca kendisi için belirlediği hedeflerle değil, başkalarıyla kurduğu ilişkiler ve toplumsal yaşama sunduğu katkılarla da bağlantılıdır. Bir başkasına yardımcı olmak, ortak bir çalışmaya katılmak, sorumluluk paylaşmak veya bir topluluk için yararlı bir iş yapmak, çocuğun davranışlarının kendisi dışındaki insanlar açısından da önem taşıdığını fark etmesini

sağlayabilir. Bu tür deneyimler, çocuğun kendi becerileri ile çevresindeki insanların ihtiyaçları arasında bağlantı kurmasına fırsat verir. Arslan'ın (2024) Türkiye'de 408 lise öğrencisiyle yürüttüğü araştırma, güçlü yönleri temel alan ebeveynlik, yaşamın anlamı, prososyal davranışlar ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri incelemesi bakımından bu tartışmayla doğrudan örtüşmektedir. Araştırmada yaşamın anlamı ve prososyal davranışların, güçlü yönleri temel alan ebeveynlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracı roller üstlendiği; prososyal davranışların ayrıca ebeveynlik ile yaşamın anlamı arasındaki bağlantıda rol oynadığı bildirilmiştir. Bulgular, çocuğun güçlü yönlerinin desteklenmesiyle başkalarına yönelik olumlu davranışların ve anlam deneyimlerinin birlikte ele alınabileceğini düşündürmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının güçlü yönlerini fark etmeleri ve bu yönleri geliştirebilecekleri fırsatlar sunmaları da yaşamın anlamının kişisel boyutuyla ilişkilidir. Çocuğun ilgi duyduğu alanlarda araştırma yapabilmesi, yeni beceriler deneyebilmesi ve kendi merakını takip edebilmesi, kendisi için önemli olan uğraşları keşfetmesine yardımcı olabilir. Burada amaç, çocuğun güçlü yönlerini yalnızca yüksek başarıya ulaşabileceği alanları belirlemek için kullanmak değildir. Bir çocuğun başkalarını dinleme becerisi, bir diğerinin yaratıcılığı, bir başkasının doğaya duyduğu ilgi veya ortak çalışmalara katkı sunma isteği, farklı anlam kaynaklarına dönüşebilir. Ebeveynlerin çocuklarını yalnızca sonuçları üzerinden değerlendirmemeleri, çabalarını ve gelişimlerini de fark etmeleri, çocukların kendi ilgi ve yetenekleriyle daha gerçekçi bir ilişki kurmalarına olanak tanıyabilir. Ayrıca çocuğun ilgi alanlarının ebeveynin kendi beklentileriyle örtüşmemesi durumunda da keşif sürecine alan açılması önemlidir. Çocuğun yaşamını anlamlı kılan uğraşlar, her zaman ebeveynlerin değerli veya başarılı bulduğu uğraşlarla aynı olmayabilir. Bu nedenle destekleyici ebeveynlik, çocuğun potansiyelini belirlemekten çok, potansiyelini

keşfedebileceği ve kendi yönelimlerini geliştirebileceği fırsatlar oluşturmayı gerektirir.

Anlamlı yaşamın oluşturulmasında ebeveynlerin bir başka önemli katkısı, çocukların kendi deneyimleri üzerine düşünmelerini ve yaşadıkları olaylar arasında bağlantılar kurmalarını desteklemektir. Gündelik yaşamda yaşanan bir anlaşmazlık, başarısızlık, arkadaşlık deneyimi veya tamamlanan bir sorumluluk, çocukların kendileri ve başkaları hakkında yeni değerlendirmeler geliştirmelerine fırsat sunabilir. Ebeveynler bu tür deneyimlerden sonra çocuğa ne hissettiğini, ne öğrendiğini, olayın kendisi için neden önemli olduğunu veya benzer bir durumda ne yapmak isteyebileceğini sorabilir. Bazı olaylar çocuk için yalnızca üzücü, adaletsiz veya kafa karıştırıcı olabilir; yaşanan her güçlüğün bir amaca hizmet ettiğini ileri sürmek, çocuğun duygularını geçersizleştirebilir. Anlamlandırmayı desteklemek, yaşananları hemen olumlu bir çerçeveye yerleştirmekten ziyade, çocuğun deneyimini ifade etmesine, farklı yorumları değerlendirmesine ve zaman içinde kendi bakış açısını oluşturmasına fırsat vermektir. Böylece ebeveyn, çocuğun deneyimlerine hazır anlamlar yükleyen kişi olmaktan çok, onun anlam arayışına eşlik eden bir rehber konumunda bulunur.

Bu yaklaşım, ebeveynlerin çocuklarının geleceğe ilişkin hedeflerini ele alış biçimleri açısından da önemlidir. Akademik başarı, meslek seçimi veya belirli bir performans düzeyine ulaşmak, çocuklar için anlamlı hedefler olabilir; ancak yaşamın anlamını yalnızca bu tür sonuçlarla özdeşleştirmek, çocuğun kendisini başarıya bağımlı bir değerlendirme çerçevesinde görmesine yol açabilir. Bunun yerine ebeveynler, çocuklarıyla neyi öğrenmek istedikleri, hangi alanlarda gelişmekten keyif aldıkları, başkalarına nasıl katkıda bulunabilecekleri ve kendileri için nasıl bir yaşamın değerli olduğu üzerine konuşabilirler. Böyle bir yaklaşım, hedeflerin

yalnızca dışarıdan belirlenen beklentilerden oluşmasını önlemeye ve çocuğun kendi değerleriyle bağlantılı amaçlar geliştirmesine yardımcı olabilir.

Sonuç olarak anlamlı yaşamın inşasında ebeveynlerin rolü, çocuklarına yaşamın ne anlama geldiğini öğretmekten çok, onların kendi yaşamlarını anlamlandırabilecekleri ilişkisel ve deneyimsel koşulları desteklemek üzerinden değerlendirilmelidir. Güvenli ve kapsayıcı aile ilişkileri, değerlerin gündelik davranışlarla görünür hâle gelmesi, çocuğun güçlü yönlerini keşfedebilmesi, başkalarına katkıda bulunabileceği deneyimlere katılması ve yaşadıkları üzerine düşünebilmesi, bu sürecin farklı bileşenlerini oluşturur. Bu yaklaşımda ebeveyn, çocuğun yaşamına dışarıdan bir amaç belirleyen veya onun yerine anlam üreten kişi değildir; çocuğun kendisi için önemli olan şeyleri keşfetmesine, seçimlerinin sonuçlarını değerlendirmesine ve zaman içerisinde kendi değerleriyle uyumlu bir yönelim geliştirmesine eşlik eden bir rehberdir. Çocuğun anlam arayışına alan açmak, onun her zaman belirli bir amaca sahip olmasını beklemek değil, sorularının, ilgi alanlarının ve değişen önceliklerinin gelişimin doğal bir parçası olduğunu kabul etmektir. Böylece ebeveynlik, yalnızca çocuğun bugünkü ihtiyaçlarını karşılamaya değil, kendi yaşamını değerli bulabileceği, başkalarıyla anlamlı bağlar kurabileceği ve dünyaya katkısını keşfedebileceği bir gelişim sürecini desteklemeye de yönelir.

Sonuç

Pozitif psikoloji perspektifinden ebeveynlik, çocukların yalnızca karşılaştıkları güçlüklerle baş etmelerini değil, sahip oldukları potansiyeli keşfetmelerini, psikolojik kaynaklarını geliştirmelerini ve kendileri için anlamlı bir yaşam inşa etmelerini destekleyen bir süreç olarak ele alınabilir. Bu yaklaşım, ebeveynliğin

odağını yalnızca sorunların önlenmesinden ve mevcut ihtiyaçların karşılanmasından çıkararak çocuğun güçlü yönlerinin, ilişkilerinin, hedeflerinin ve yaşamına yön veren değerlerin gelişimine doğru genişletmektedir. Bu çerçevede psikolojik sağlamlık, umut ve anlamlı yaşam, birbirinden farklı olmakla birlikte çocuğun olumlu gelişimini tamamlayan psikolojik kaynaklar olarak değerlendirilebilir. Psikolojik sağlamlık, güçlükler karşısında uyum sağlayabilmeyi; umut, hedeflere ulaşmak için yollar geliştirmeyi ve çaba göstermeyi; anlamlı yaşam ise bireyin kendisi için değerli olan amaçları, ilişkileri ve deneyimleri fark ederek yaşamına yön verebilmesini ifade etmektedir.

Ebeveynlerin bu gelişim sürecindeki rolü, çocukları bütün olumsuz deneyimlerden uzak tutmak ya da onlar adına en doğru yaşamı belirlemek değildir. Asıl önemli olan, çocukların kendilerini kabul edilmiş ve güvende hissettikleri, düşüncelerini ifade edebildikleri, karar süreçlerine katılabildikleri ve gerektiğinde destek alabildikleri bir ilişki ortamı oluşturmaktır. Çocuğun ilgi ve güçlü yönlerinin fark edilmesi, kendi hedeflerini belirlemesine fırsat verilmesi, başarısızlıkların öğrenme deneyimleri olarak ele alınması ve duygusal ihtiyaçlarının gözetilmesi, bu ortamın temel bileşenleridir. Bunun yanında ebeveynlerin kendi davranışları, değerleri ve yaşam tercihleriyle sundukları rol model, çocukların yaşamı anlamlandırma süreçlerinde önemli bir yere sahiptir. Çocuklar yalnızca kendilerine söylenenleri değil, aile içinde gözlemledikleri ilişki biçimlerini, sorumluluk anlayışını, başkalarına yönelik tutumları ve güçlükler karşısındaki yaklaşımı da deneyimleyerek öğrenirler.

Anlamlı yaşamın inşası, çocuklara hazır değerler ve amaçlar sunmaktan çok, onların kendi değerlerini keşfedebilecekleri ve yaşamlarını bu değerlerle ilişkilendirebilecekleri deneyimler kazanmalarıyla desteklenebilir. Bu doğrultuda ebeveynlerin

çocuklarıyla anlam, sorumluluk, aidiyet, yardımlaşma ve gelecek hedefleri üzerine konuşmaları; meraklarını ve farklı ilgi alanlarını desteklemeleri; aile ve toplum yaşamına katkıda bulunabilecekleri fırsatlar sunmaları önem taşımaktadır. Çocuğun anlamlı bulduğu yaşamın, ebeveynlerinin beklentileriyle bütünüyle aynı olması gerekmez. Ebeveynliğin temel işlevlerinden biri, çocuğun kendi yönelimlerini geliştirmesine rehberlik ederken aile bağları, toplumsal değerler ve bireysel özerklik arasında dengeli bir ilişki kurmasına yardımcı olmaktır.

Sonuç olarak pozitif psikoloji perspektifinden ebeveynlik, çocuğun yalnızca mutlu, başarılı veya güçlükler karşısında dayanıklı olmasını hedefleyen bir yaklaşımın ötesinde, kendisini tanıyabildiği, başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurabildiği, geleceğe yönelik amaçlar geliştirebildiği ve yaşamında değerli bulduğu yönleri keşfedebildiği bir gelişim sürecini desteklemektedir. Elbette çocukların gelişimi yalnızca ebeveynlerin tutumlarıyla açıklanamaz; okul, akran ilişkileri, toplumsal koşullar ve kültürel çevre de bu süreçte etkilidir. Bununla birlikte ebeveynlerin sunduğu güvenli ilişkiler ve gelişimi destekleyen fırsatlar, çocukların psikolojik kaynaklarını güçlendiren önemli dayanaklar arasında yer almaktadır. Bu nedenle ebeveynliğin temel hedefi, çocuklar adına kusursuz bir gelecek kurmak değil, onların değişen yaşam koşulları içinde kendi yollarını geliştirebilmelerine, güçlüklerden öğrenebilmelerine ve kendileri için anlamlı bir yaşamın inşasına etkin biçimde katılabilmelerine eşlik etmektir.

Kaynakça

Arslan, G. (2024). Positive parenting, prosocial behavior, meaning in life, and subjective well-being in adolescents: A parallel and serial mediation analysis. *Child Indicators Research, 17*, 1547–1561. https://doi.org/10.1007/s12187-024-10144-3

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Corrigan, J. A., & Schutte, N. S. (2023). The relationships between the hope dimensions of agency thinking and pathways thinking with depression and anxiety: A meta-analysis. *International Journal of Applied Positive Psychology, 8*, 211–255. https://doi.org/10.1007/s41042-023-00099-1

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487–496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

Düzyol-Türk, E., & Tok, E. (2026). Erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlığın desteklenmesine ilişkin ihtiyaç analizi: Öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 69*, 143–162. https://doi.org/10.53444/deubefd.1914445

George, L. S., & Park, C. L. (2016). Meaning in life as comprehension, purpose, and mattering: Toward integration and new research questions. *Review of General Psychology, 20*(3), 205–220. https://doi.org/10.1037/gpr0000077

Gizir, C., & Aydın, G. (2006). Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 87–99. https://doi.org/10.17066/pdrd.47314

Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *Annual Review of Psychology, 62*, 243–269. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131650

Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality, 22*(8), 707–724. https://doi.org/10.1002/per.699

Hu, Y., & Jiang, X. (2022). Hope as an engine mediating the relation between parental attachment and social problem-solving skills in adolescents. *School Psychology International, 43*(3), 237–252. https://doi.org/10.1177/01430343221091991

Izzaty, R. E., & Ayriza, Y. (2021). Parental bonding as a predictor of hope in adolescents. *Psikohumaniora: Jurnal Penelitian Psikologi, 6*(1), 77–90. https://doi.org/10.21580/pjpp.v6i1.7981

Jach, H. K., Sun, J., Loton, D., Chin, T.-C., & Waters, L. E. (2018). Strengths and subjective wellbeing in adolescence: Strength-based parenting and the moderating effect of mindset. *Journal of Happiness Studies, 19*, 567–586. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9841-y

King, L. A., & Hicks, J. A. (2021). The science of meaning in life. *Annual Review of Psychology, 72*, 561–584. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-072420-122921

Kovacs, K. E., Dan, B., Hrabéczy, A., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2022). Is resilience a trait or a result of parental involvement? The results of a systematic literature review. *Education Sciences, 12*(6), 372. https://doi.org/10.3390/educsci12060372

Li, X., Awan, A. U. R., & Chen, T. (2026). How parental autonomy support fosters adolescent future orientation: The mediating roles of growth mindset and hope, moderated by peer relationships. *Frontiers in Psychology, 16*, 1609303. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1609303

Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1*(1), 3–16. https://doi.org/10.1080/17439760500372796

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology:

Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology, 17*, 521–549. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025, 30 Mayıs). "Şiddet Algısı Araştırması (Ortaokul ve Ortaöğretim)" raporları hazırlandı. https://orgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=3259

Rolls, H., & Steger, M. (2025). A systematic review of meaning in life oriented interventions among school-aged children. *International Journal of Applied Positive Psychology, 10*, 71. https://doi.org/10.1007/s41042-025-00255-9

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Shek, D. T. L., Tang, Y.-T., & Li, X. (2025). Family functioning and meaning in life among Chinese pre-adolescents and adolescents: A 4-wave longitudinal study. *Child Indicators Research*, *18*, 1363–1392. https://doi.org/10.1007/s12187-025-10238-6

Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H., & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology, 22*(3), 399–421. https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399

Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 122–139. https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.122.21854

Svendsen, S., Griffin, J., & Forkey, H. (2020). Using the attachment relationship and positive parenting principles to build childhood

resilience. *Advances in Pediatrics, 67*, 15–28. https://doi.org/10.1016/j.yapd.2020.04.004

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024, 24 Ekim). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2024. https://veriportali.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=53638

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

Xiang, G., Zhu, S., Mou, S., & Du, Y. (2026). Longitudinal relationships among parental-adolescent attachment, peer attachment, self-concept clarity, and hope in adolescents. *Journal of Family Psychology, 40*(6), 923–932. https://doi.org/10.1037/fam0001439

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BÖLÜM 6

PROFESYONEL SPORCULARDA SPORTİF PERFORMANSIN DUYGUSAL ZEKÂ VE MOTİVASYON İLE İLİŞKİSİ

Can Muhammet Ali KOÇ

YÜKSEK LİSANS SEMİNERİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

Danışman
Doç.Dr. Tuğba
TAFLI

KONYA- 2025

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER……..……...i

KISALTMALAR……..iii

GİRİŞ……...1

1.TEMEL KAVRAMLAR…….5

1.1. Profesyonel Sporcu……..5

1.2. Duygusal Zekâ…….6

1.3. Motivasyon……...7

1.4. Sportif Performans……..8

2.DUYGUSAL ZEKÂ…….9

2.1. Duygusal Zekânın Önemi……...10

2.2. Duygusal Zekânın Sporla İlişkisi……...12

2.2.1.Takım Sporlarında Duygusal Zekâ……...13

2.2.2.Bireysel Sporlarda Duygusal Zekâ……15

2.3.Duygusal Zekânın Performansa Etkisi…….18

3.MOTİVASYON…….19

3.1. Motivasyonun Tanımı……...19

3.2. Motivasyon Türleri……20

3.3.Motivasyon Kuramları……...22

3.4.Motivasyonun Niceliği……25

3.5. Sportif Motivasyon ve Sportif Performans…….27

4.SPORTİF PERFORMANS……...29

4.1.Sportif Performans Birleşenleri……29

4.1.1. Fiziksel Bileşenler……...29

4.1.2. Teknik Bileşenler……...30

4.1.3. Taktik Bileşenler……30

4.1.4. Psikolojik Bileşenler……...31

4.1.5. Zihinsel Bileşenler……..31

4.2.Sportif Performansı Etkileyen Psikolojik Faktörler……...31

4.2.1.Kaygının Sportif Performansa Etkisi: …….34

4.2.2.Kişilik Özelliklerinin Sportif Performansa Etkisi……...34

5.PROFESYONEL SPORCUNUN SPORTİF PERFORMANSININ DUYGUSAL ZEKA VE MOTİVASYONUNUN ÖNEMİYLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR……...……36

5.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar……36

5.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar…….39

SONUÇ……..41

KAYNAKLAR……..43

KISALTMALAR

Kısaltma	Açılımı
DZ	Duygusal Zekâ
SS	Sportif Performans
ÖY	Öz-Yeterlik
OB	Örgütsel Bağlılık
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
BİS	Bireysel Sporlar
TS	Takım Sporları
YL	Yüksek Lisans
vd.	ve diğerleri
vb.	ve benzeri
s.	sayfa
AM	Antrenman Modeli
SPSS	*Statistical Package for the Social Sciences* (İstatistiksel Paket Programı)
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
vd.	ve diğerleri
ark.	arkadaşları

GİRİŞ

Profesyonel spor, yalnızca fizyolojik kapasitenin değil, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerin birlikte yönetilmesini gerektiren karmaşık bir performans alanıdır. Sportif sonuçların belirleyicileri arasında duygusal zekâ ve motivasyonel dinamikler, özellikle baskı altında karar verme, dikkat kontrolü, öz düzenleme ve dayanıklılık gibi psikolojik becerileri doğrudan etkileyerek öne çıkmaktadır (Cox 2012, Weinberg ve Gould 2019). Bu bağlamda duygusal zekâ, sporcunun kendi ve başkalarının duygularını algılama, anlama ve düzenleme kapasitesi olarak tanımlanmakta; performansın duygulanım temelli dalgalanmalar karşısında istikrarlı biçimde sürdürülmesinde kilit rol oynamaktadır (Goleman 1995). Elit düzey örneklemler üzerinde yapılan çalışmalar, duygusal zekânın dikkat odaklanması, baskı yönetimi ve takım içi iletişim aracılığıyla performansı desteklediğini göstermektedir (Arribas-Galarraga ve ark 2020, Kopp ve Jekauc 2018, Lane ve ark 2009, Mercader ve ark 2022).

Motivasyon literatürü, sporda performansın yönü, şiddeti ve sürekliliğini açıklamak için farklı kuramsal çerçeveler sunar. Öz-belirleme kuramı, içsel güdülenme, özdeşleşmiş düzenleme ve dışsal baskıların sporcunun iyi oluşu ve kalıcı performans göstergeleriyle ilişkisini ayrıntılandırır. (Deci ve Ryan 1985, Ryan ve Deci 2000) Başarı hedefleri yaklaşımı, ustalık ve performans yönelimlerinin öğrenme, çaba ve ısrarcılık kalıplarını nasıl biçimlendirdiğini vurgular (Roberts 2001, Roberts ve ark 2007). Amaç belirleme kuramı, zorlayıcı ve spesifik hedeflerin geri bildirimle birlikte performansı anlamlı biçimde artırdığını; öz-yeterlik inançları güçlü olduğunda bu etkinin pekiştiğini göstermiştir (Locke ve Latham 1990, Bandura 1997). Beklenti-değer temelli açıklamalar, bireylerin

performansa yönelik çabasını olası sonuçların çekiciliği ve gerçekleşme olasılığı ile ilişkilendirir (Vroom 1964, Weiner 1985). Bu kuramsal hatlar birlikte ele alındığında, motivasyonun yalnızca anlık bir dürtü değil, bilişsel değerlendirmeler, duygulanım ve çevresel geri bildirimlerin etkileşimiyle şekillenen dinamik bir düzenek olduğu görülür.

Elit sporun stres yapısı, yoğun yarışma temposu, seçilme baskısı ve medya görünürlüğü gibi talepler nedeniyle kaygı, aşırı uyarılmışlık ve tükenmişlik riskini artırır (Meeusen ve ark 2013, Fullagar ve ark 2015). Uzunlamasına ve nitel bulgular, antrenman-iyileşme dengesizliğinin ve motivasyonel dalgalanmaların tükenmişlik belirtileriyle bağlantılı olabileceğini göstermektedir (Gould ve ark 1996, Smith 1986, Lemyre ve ark 2006). Bu risk faktörleri karşısında duygusal zekâ, olumsuz duygulanımı yeniden çerçeveleme, özdenetim ve kişilerarası destek arama gibi düzeneklerle koruyucu bir işlev görebilir; motivasyon ise amaç netliği, özerklik ve yetkinlik deneyimleri yoluyla ısrarcılığı ve zihinsel dayanıklılığı besleyebilir (Goleman 1995, Ryan ve Deci 2000, Clough ve ark 2002, Sheard ve ark 2009).

Zihinsel dayanıklılık, baskı altında görev sürdürme, toparlanma ve rekabetçi kendine güven gibi bileşenleriyle profesyonel seviyede kritik bir uyum özelliği olarak tanımlanır (Clough ve ark 2002, Cowden 2017). Ölçek geliştirme ve doğrulama çalışmaları, zihinsel dayanıklılığın ölçülebilir ve müdahale edilebilir bir yapı olduğunu ortaya koymuştur (Perry ve ark 2013, Sheard ve ark 2009, Gucciardi ve ark 2015). Genç elit kriketçilere yönelik iki yıllık müdahale bulguları, psikolojik beceri eğitiminin baskı altı performansını ve dayanıklılık göstergelerini iyileştirebildiğini göstermektedir (Bell ve ark 2019). Bu tür programların tasarımında

duygusal zekâ eğitimi, amaç belirleme, öz-yeterlik güçlendirme ve geri bildirim mimarileri, transfer edilebilir ve birikimli kazanımlar üretir (Bandura 1997, Locke ve Latham 2002, Lane ve ark 2009).

Profesyonel ortamlarda performans yalnızca müsabaka gününün çıktısı değildir; dönemleme stratejileri, toparlanma, beslenme ve uyku hijyeniyle bütünleşik bir hazırlık sürecinin sonucudur (Bompa ve Haff 2009, Maughan ve Burke 2012, Wilmore ve Costill 2004). Psikobiyolojik yorgunluğun duygu düzenleme ve karar kalitesi üzerindeki etkileri, uyku yoksunluğunun bilişsel-tepkisel sonuçlarıyla birleştiğinde belirginleşir; bu nedenle duygusal zekâ ve motivasyonel sürdürülebilirlik, fizyolojik hazırlığın psikolojik karşılığı olarak düşünülmelidir (Fullagar ve ark 2015). Aşırı yüklenme sendromunun önlenmesi, öz-izlem, içsel yük algısı ve duygu günlüğü gibi araçların sistematik kullanımıyla güçlenir; burada öz-yeterlik ve yetkinlik deneyimlerinin korunması tükenmişlik riskini azaltır (Meeusen ve ark 2013, Smith 1986, Ryan ve Deci 2000).

Kanıt temeli, duygusal zekânın elit örneklemlerde motivasyonel yönelim, takım içi koordinasyon ve baskı toleransı üzerinden performansla ilişkili olduğunu yinelemektedir (Arribas-Galarraga ve ark 2020, Mercader ve ark 2022, Tilindienė 2024). Basketbolcularda duygusal zekâ ile güdülenme arasındaki pozitif ilişkiler, farklı örneklemler ve yöntemlerle tekrarlanmıştır (Sukys ve ark 2019).

Türkiye bağlamındaki çalışmalar ise stresle başa çıkma stratejilerinin öznel iyi oluş ve zihinsel dayanıklılık üzerinden dolaylı etkilerine işaret eder (Yıldırım ve Arslan 2019) takım ve bireysel sporlarda duygusal zekâ ve liderlik özelliklerinin performansla ilişkili sosyal-psikolojik bir zemin sunduğunu

göstermektedir. (Orhan 2018, Varol 2020, Arslan ve Kılıç 2021, Çelik ve ark 2021)

Bu çerçevede profesyonel sporcularda performansı optimize etmeye dönük programların, fizyolojik dönemlemeyi psikolojik dönemlemeyle eşleştiren çok bileşenli bir tasarıma sahip olması beklenir. Müdahale içeriklerinin duygusal farkındalık ve düzenleme, amaca dayalı öz-takip, geri bildirim altyapısı, öz-yeterlik pekiştirme ve takım iletişimini kapsaması, yüksek baskı anlarında karar kalitesini, hata sonrası toparlanmayı ve odaklanmayı destekler (Bandura 1997, Locke ve Latham 2002, Lane ve ark 2009, Bell ve ark 2019). Kuramsal tutarlılık ve uygulama bulguları bir arada ele alındığında, duygusal zekâ ve motivasyonun profesyonel düzeyde sürdürülebilir performansın iki tamamlayıcı psikolojik ayağı olduğu açıktır; bu iki alanın birlikte geliştirilmesi, elit sporcunun rekabet üstünlüğünü davranışsal istikrar ve psikolojik esneklik üzerinden güçlendirir (Goleman 1995, Ryan ve Deci 2000, Gucciardi ve ark 2015).

Profesyonel sporcularda duygusal zekâ ve motivasyon, yalnızca performansın belirleyicisi değil, aynı zamanda sürdürülebilir başarının da temel dayanaklarıdır. Sporcunun duygularını fark etmesi, kontrol etmesi ve hedeflerine yönelmiş bir motivasyon sergilemesi, baskı altında bile istikrarlı performans göstermesini sağlar. Bu iki kavramın gelişimi, teknik ve fiziksel antrenman kadar önemlidir. Duygusal farkındalık, kararlılık ve içsel güdülenme, profesyonel sporcunun psikolojik dayanıklılığını artırır. Böylece sportif performans, yalnızca fiziksel bir çıktı değil, zihinsel ve duygusal bütünlüğün bir yansıması hâline gelir.

1.TEMEL KAVRAMLAR

1.1. Profesyonel Sporcu

Profesyonel sporcu, belirli bir spor dalında sistematik biçimde antrenman yapan, yarışmalara düzenli olarak katılan, performansını sürekli geliştirmeyi hedefleyen ve bu etkinliği bir meslek olarak icra eden kişidir (Tekin ve ark 2016). Bu kişiler, yalnızca fiziksel becerilerini değil, aynı zamanda zihinsel ve psikolojik yetkinliklerini de geliştirerek seçtikleri branşta üst düzeyde rekabet edebilme kapasitesine sahip bireylerdir. Profesyonel sporculuk, sportif faaliyetlerin ötesinde yaşamın tamamını kapsayan bir yaşam biçimi olup, bireyin beslenme düzeninden sosyal ilişkilerine kadar geniş bir alanı etkiler (Bompa ve Haff 2009). Profesyonel sporcular, antrenman planları, müsabaka takvimleri, dinlenme periyotları ve performans izleme süreçleri açısından bilimsel temellere dayanan bir hazırlık süreci yürütürler (Wilmore ve Costill 2004).

Bu süreçte fiziksel gelişimin yanı sıra psikolojik dayanıklılık, öz disiplin, motivasyon ve duygusal denge unsurları da profesyonel sporun ayrılmaz parçalarıdır (Weinberg ve Gould 2019). Sporcuların başarılarını sürdürebilmeleri, yalnızca teknik ve fiziksel hazırlığa değil, stres yönetimi, kaygı kontrolü, dikkat yoğunluğu ve öz düzenleme gibi psikolojik becerilere de bağlıdır (Cox 2012). Bu nedenle profesyonel sporculuk hem fizyolojik hem de psikolojik açıdan yüksek düzeyde özveri gerektiren bir kariyer alanıdır.

Profesyonel sporcularda performansın sürekliliği; planlı antrenman, beslenme, uyku, zihinsel hazırlık ve sosyal destek unsurlarının dengeli bir biçimde sürdürülmesiyle mümkündür

(Maughan ve Burke 2012). Sporcunun duygusal zekâ düzeyi ve içsel motivasyonu, zorluklar karşısında yılmadan hedefe odaklanmasını sağlar (Goleman 1995, Ryan ve Deci 2000). Profesyonel sporcular, fiziksel hazırlığın yanı sıra duygusal farkındalık, hedef belirleme ve öz-yeterlik gibi psikolojik becerilerle performanslarını optimize ederler (Bandura 1997, Locke ve Latham 2002). Bu yönüyle profesyonel sporcu, yalnızca fiziksel yeteneğini değil, zihinsel dayanıklılığını ve duygusal kontrolünü de sürekli geliştiren bütüncül bir birey olarak değerlendirilir.

1.2. Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını tanıma, anlamlandırma, yönetme ve başkalarının duygularını algılama kapasitesini içeren çok boyutlu bir kavramdır (Goleman 1995). Bu yeti, kişinin duygusal farkındalık geliştirmesini, sosyal ilişkilerde empati kurmasını, stresli durumlarda öz denetimini sürdürmesini ve kişiler arası iletişimde uyumlu bir tutum sergilemesini sağlar. Spor ortamında duygusal zekâ, sporcunun yarışma öncesi kaygı düzeyini kontrol etmesine, hata sonrasında yeniden odaklanmasına ve takım arkadaşlarıyla etkili iletişim kurmasına yardımcı olur (Lane ve ark 2009).

Duygusal zekânın temel bileşenleri olan öz farkındalık, öz yönetim, empati ve sosyal beceriler, sporcunun psikolojik dayanıklılığını destekleyen unsurlardır. Bu beceriler, sporcuların baskı altındaki performanslarını artırır ve stresle daha etkili biçimde baş etmelerini sağlar (Arribas-Galarraga ve ark 2020, Kopp ve Jekauc 2018). Elit düzeyde yapılan çalışmalar, duygusal zekâ düzeyi yüksek sporcuların motivasyonlarının daha istikrarlı, iletişimlerinin

daha güçlü ve hedefe yönelimlerinin daha tutarlı olduğunu göstermektedir (Mercader Rubio ve ark. 2022, Sukys ve ark 2019).

Duygusal zekâ, sporcuların içsel motivasyonlarını ve öz-yeterlik algılarını da güçlendirir. Özellikle bireysel sporlarda duygusal düzenleme becerileri, sporcunun performans istikrarını doğrudan etkilerken; takım sporlarında empati, iş birliği ve liderlik davranışlarının gelişimine katkıda bulunur (Orhan 2018, Varol 2020). Bu yönüyle duygusal zekâ, sportif performansın psikolojik altyapısında merkezi bir rol oynar ve profesyonel sporcularda başarıyı sürdürülebilir kılan duygusal denge ve bilişsel kontrolün temel belirleyicilerinden biridir.

1.3. Motivasyon

Motivasyon, bireyin davranışlarını başlatan, yönlendiren ve sürdüren içsel ya da dışsal güç olarak tanımlanır (Başaran 1984). Spor psikolojisi açısından motivasyon, sporcunun antrenmanlara devam etmesini, hedeflerine ulaşmak için çaba göstermesini ve karşılaştığı engellere rağmen kararlılığını sürdürmesini sağlayan psikolojik bir dinamiktir (Cox 2012). Profesyonel sporcular için motivasyon yalnızca başarı isteğiyle sınırlı değildir; aynı zamanda öz-yeterlik, hedef belirleme, özerklik ve kendini geliştirme arzusu gibi bilişsel süreçlerle de yakından ilişkilidir (Bandura 1997, Locke ve Latham 2002).

Ryan ve Deci'nin (2000) öne sürdüğü öz-belirleme kuramına göre motivasyon, içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutta ele alınır. İçsel motivasyon, bireyin sporu sevmesi, gelişimden haz duyması ve kişisel başarı hissiyle ilişkilidir. Dışsal motivasyon ise ödül, statü, tanınma ve maddi kazanç gibi dış faktörlerle ilgilidir. Profesyonel sporcularda içsel motivasyonun yüksek olması, performansın

sürdürülebilirliğini artırmakta; dışsal motivasyon ise hedef odaklılık ve rekabet isteğini güçlendirmektedir (Vallerand ve Losier 1999).

Motivasyon aynı zamanda sporcuların duygusal durumlarıyla da yakından bağlantılıdır. Yüksek motivasyona sahip sporcular, stresli durumlarda daha dirençli davranır, hatalardan hızlı şekilde toparlanır ve hedeflerine odaklanma becerilerini korurlar (Roberts, Treasure ve Conroy 2007). Bu nedenle motivasyon, profesyonel sporcularda sadece bir dürtü değil; duygusal zekâ, öz-yeterlik ve hedef belirleme becerileriyle iç içe geçmiş çok boyutlu bir psikolojik yapıdır.

1.4. Sportif Performans

Sportif performans, sporcunun belirli bir branşta fiziksel, teknik, taktik, zihinsel ve psikolojik becerilerini bir araya getirerek ortaya koyduğu başarı düzeyidir (Bompa ve Haff 2009). Performans yalnızca fizyolojik güç, dayanıklılık veya hızla açıklanamaz; aynı zamanda sporcunun motivasyon düzeyi, dikkat kontrolü, stres yönetimi ve duygusal denge gibi psikolojik faktörlerle doğrudan ilişkilidir (Weinberg ve Gould 2019). Bu nedenle modern spor bilimleri, performansı biyomekanik, fizyolojik ve psikolojik bileşenlerin bütünsel etkileşimi olarak değerlendirmektedir.

Sportif performansın sürdürülebilirliği, planlı antrenman programlarının yanı sıra, yeterli dinlenme, doğru beslenme, zihinsel hazırlık ve sosyal destek gibi unsurların dengeli şekilde yürütülmesine bağlıdır (Maughan ve Burke 2012, Wilmore ve Costill 2004). Sporcuların psikolojik olarak iyi oluş hâlinde olmaları, performans dalgalanmalarını azaltır ve yüksek baskı altında dahi karar kalitelerini korumalarını sağlar (Meeusen ve ark 2013).

Duygusal zekâ ve motivasyon, sportif performansın psikolojik temel taşları olarak kabul edilmektedir. Duygularını tanıyan ve yönetebilen, hedeflerine kararlılıkla odaklanan sporcular, performanslarını daha istikrarlı ve verimli biçimde sürdürebilirler (Goleman 1995, Ryan ve Deci 2000). Bu doğrultuda sportif performans, yalnızca fiziksel becerilerin değil, zihinsel dayanıklılığın ve duygusal olgunluğun da yansımasıdır.

2.DUYGUSAL ZEKÂ

Duygusal zekâ, bireyin kendisini harekete geçirebilme, düşüncelerini denetleyerek bunları olumlu biçimde yönlendirebilme ve empati kurma becerisi aracılığıyla ani kararlar karşısında hata yapma olasılığını azaltan bir zekâ biçimi olarak tanımlanmaktadır (Goleman 1995). Duygusal zekâya sahip bireyler, duygusal süreçlerinin farkında olarak hem kişisel hem de sosyal yaşamlarında daha dengeli, tutarlı ve etkili davranışlar sergilerler. Salovey ve Mayer'e (1990) göre belirli bir olay veya durum karşısında hissedilen duyguların farkına varabilme, duygusal zekânın temel yapı taşlarından biridir. Bu farkındalık, bireyin duygularını tanımasını, onları adlandırmasını ve gerektiğinde uygun biçimde ifade etmesini sağlar.

Rogers'a (1970) göre bireyin farkında olduğu duygularını kontrol edebilmesi, kendisini olumsuz duygusal yoğunluktan çekip

çıkarabilmesi ve içsel bir motivasyon geliştirebilmesi duygusal zekânın özünü oluşturmaktadır. Bu süreç, bireyin hem içsel denge kurmasını hem de dışsal etkileşimlerde daha rasyonel ve uyumlu tepkiler vermesini kolaylaştırır. Duygusal zekânın gelişmiş olması, bireyin stresle başa çıkma kapasitesini artırır ve olayları daha gerçekçi değerlendirmesine yardımcı olur.

Duygusal zekânın önemli bileşenlerinden biri olan empati, kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak olayları onun bakış açısından değerlendirme becerisidir. Empati, yalnızca başkalarının duygularını anlamak değil, aynı zamanda bu duygulara uygun tepkiler geliştirebilme yeteneğini de kapsar. Pecukonis'e (1990) göre bireyin karşısındaki kişiyi anlayabilmesi için, onun duygu ve düşüncelerini doğru biçimde kavrayabilmesi ve bu süreçte kendi önyargılarının farkında olması gerekmektedir. Bu açıdan empati, kişiler arası ilişkilerde güven, anlayış ve uyumun temelini oluşturur.

Duygusal zekâ; öz farkındalık, öz denetim, içsel motivasyon, empati ve sosyal becerilerden oluşan çok boyutlu bir yapı olarak bireyin hem kişisel gelişiminde hem de toplumsal etkileşimlerinde belirleyici bir rol üstlenir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek bireyler, duygularını yapıcı biçimde kullanarak hem bireysel başarılarını hem de sosyal ilişkilerindeki uyumu sürdürebilir hale getirirler.

2.1. Duygusal Zekânın Önemi

Duygusal zekâ, bireyin hem kişisel hem de toplumsal yaşamında başarıya ulaşmasında temel belirleyici unsurlardan biridir. Goleman'a (1996) göre insan beyninde biri duygusal, diğeri ise akılcı olmak üzere iki farklı zihin bulunmaktadır. Bu iki zihin genellikle birbiriyle uyum içinde çalışarak bireyin davranışlarını dengelemekte, karar alma süreçlerinde hem duygusal sezgileri hem

de mantıksal değerlendirmeleri bütünleştirmektedir. Ancak stres, korku, öfke veya heyecan gibi yoğun duyguların yaşandığı durumlarda, beynin duygusal bölümü devreye girerek karar verme mekanizmasını kontrol altına alır. Bu durum, bireyin ani kararlar vermesini sağlarken aynı zamanda hayatta kalma içgüdüsünün bir yansımasıdır. Duygusal zekâ, benzer anlarda bireyin duygularını doğru biçimde yönetmesi ve tepkilerini kontrol altında tutmasını mümkün kılar.

Duygusal zekânın önemi, yalnızca kriz anlarında değil, günlük yaşamın her alanında ortaya çıkar. Duygusal farkındalık, özdenetim, motivasyon, empati ve sosyal becerilerden oluşan bu çok boyutlu yapı, bireyin iletişim kalitesini, liderlik yeteneklerini, problem çözme becerilerini ve sosyal ilişkilerdeki uyumunu artırır. Duygusal zekâ düzeyi yüksek bireyler, başkalarının duygularını doğru biçimde analiz edebilir, çatışma durumlarında yapıcı çözümler üretebilir ve ekip çalışmasında daha verimli roller üstlenebilirler (Goleman 1995). Bu özellikler hem kişisel gelişim hem de mesleki başarı açısından duygusal zekânın bilişsel zekâ kadar önemli, hatta bazı durumlarda ondan daha belirleyici olduğunu göstermektedir.

Duygusal zekânın güçlü olduğu bireylerde stresle baş etme, öz motivasyonu koruma ve değişen koşullara uyum sağlama becerisi daha gelişmiştir. Bu bireyler, başarısızlıklar karşısında pes etmeden hedeflerine yönelmeye devam eder, duygularını yapıcı şekilde ifade eder ve çevreleriyle daha dengeli ilişkiler kurarlar. Bu nedenle duygusal zekâ, yalnızca akademik veya mesleki başarı değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu açısından da temel bir göstergedir.

2.2. Duygusal Zekânın Sporla İlişkisi

Spor, yalnızca fiziksel güç, dayanıklılık ve teknik becerilerle sınırlı olmayan; zihinsel, duygusal ve sosyal süreçlerin de yoğun biçimde etkileşimde bulunduğu çok boyutlu bir etkinliktir. Bu nedenle duygusal zekâ, sportif performansı doğrudan etkileyen psikolojik bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Duygusal zekâ, sporcunun kendi duygularını tanıması, kontrol etmesi, stresli durumlarda sakin kalabilmesi, takım arkadaşlarıyla etkili iletişim kurması ve hedeflerine yönelik kararlılığını sürdürmesi açısından önemli bir rol oynar (Lane ve ark 2009).

Profesyonel sporlarda başarı, yalnızca fiziksel kondisyon ve teknik yeterlilikle değil, aynı zamanda duygusal denge ve zihinsel odaklanmayla da yakından ilişkilidir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan sporcular, hata sonrası motivasyonlarını hızla yeniden kazanabilir, baskı altında daha net kararlar verebilir ve performans kaybını en aza indirebilirler.

Sporcuların duygusal zekâsı, aynı zamanda takım dinamikleri ve liderlik davranışları üzerinde de etkili olmaktadır. Empati kurabilen, takım arkadaşlarının duygularını anlayabilen ve destekleyici iletişim biçimleri geliştirebilen sporcular, ekip içi uyumun artmasına katkıda bulunur. Bu da performansın kolektif düzeyde yükselmesini sağlar (Arribas-Galarraga ve ark 2020, Kopp ve Jekauc 2018). Duygusal zekânın gelişimi, sporcuların yalnızca başarı hedeflerine ulaşmalarını değil, aynı zamanda spor yaşamlarını psikolojik iyi oluş ve tatmin duygusuyla sürdürmelerini de desteklemektedir.

Duygusal zekâ, sporun hem psikolojik hem de sosyal boyutlarında temel bir rol oynamaktadır. Duygularını tanıyan,

düzenleyebilen ve empatik ilişkiler kurabilen sporcular hem bireysel hem de takım düzeyinde daha istikrarlı, dengeli ve sürdürülebilir bir performans sergileyebilmektedirler. Bu nedenle modern spor anlayışında duygusal zekâ, fiziksel ve teknik yeterlilik kadar önemli bir performans belirleyicisi olarak görülmektedir. Duygusal Zekanın Bileşenleri;

Daniel Goleman'a göre duygusal zekâ 5 temelden oluşur.

Tablo 1 Duygusal Zekanın Bileşenleri:

Bileşen	**Açıklama**
Öz Farkındalık	Kendi duygularını tanıma ve anlamlandırma
Öz Düzenleme	Duyguları kontrol etme, dürtüleri bastırma
İçsel Motivasyon	Kişisel gelişim ve hedef odaklılık
Empati	Başkalarının duygularını anlama
Sosyal Beceri	Etkili iletişim ve ilişki kurma

"Duygusal zekâ; yalnızca ne hissettiğimizi değil, başkalarının ne hissettiğini de anlamaktır." *Daniel Goleman (1995).*

2.2.1.Takım Sporlarında Duygusal Zekâ

Takım sporlarında başarı, yalnızca bireysel yetenek ve fiziksel güçle değil, aynı zamanda takım içi iletişim, iş birliği, empati

ve duygusal dengeyle de yakından ilişkilidir. Duygusal zekâ, bu bağlamda takım sporcularının hem bireysel hem de kolektif performanslarını etkileyen temel psikolojik bir bileşen olarak görülmektedir. Takım sporları; ortak hedefler doğrultusunda hareket etmeyi, sorumluluk paylaşımını, karşılıklı güveni ve grup uyumunu gerektirir. Bu nedenle duygusal zekâ, sporcuların hem kendi duygularını hem de takım arkadaşlarının duygularını doğru biçimde anlamaları ve yönetebilmeleri açısından kritik öneme sahiptir (Goleman 1995, Lane ve ark. 2009).

Takım ortamlarında duygusal zekâ, özellikle iletişim kalitesi ve motivasyonun sürdürülmesinde belirleyici bir rol oynar. Empati düzeyi yüksek sporcular, takım arkadaşlarının duygusal durumlarını fark ederek daha destekleyici ve uyumlu davranışlar sergilerler. Bu durum, takım içinde olumlu bir atmosfer yaratır ve performans üzerindeki stres faktörlerinin etkisini azaltır (Arribas-Galarraga ve ark 2020). Duygusal zekâsı gelişmiş sporcular, eleştiriye açık, sorumluluk bilinci yüksek, kriz anlarında sakin kalabilen ve grup içinde liderlik rolü üstlenebilen bireylerdir. Bu özellikler hem takım içi çatışmaların azaltılmasını hem de kolektif hedeflere ulaşma sürecinin hızlanmasını sağlar.

Kopp ve Jekauc (2018) tarafından yapılan meta-analitik bir çalışmada, duygusal zekâ düzeyi yüksek sporcuların takım içi iletişim, performans sürekliliği ve liderlik davranışlarında anlamlı düzeyde üstünlük gösterdikleri saptanmıştır. Benzer biçimde, Mercader Rubio ve arkadaşları (2022) da duygusal zekânın takım motivasyonu ve sosyal uyum üzerinde pozitif etkiler yarattığını belirtmiştir. Bu bulgular, takım sporlarında duygusal zekânın yalnızca bireysel bir özellik değil, grup dinamiklerini düzenleyen kolektif bir güç olduğunu ortaya koymaktadır.

Duygusal zekâ, takım sporlarında liderlik süreçlerinin de temel bileşenlerinden biridir. Takım kaptanları ve saha içi lider pozisyonundaki oyuncular, yüksek duygusal zekâ düzeyleri sayesinde takımın moralini ve motivasyonunu koruyabilir, zor anlarda yapıcı bir iletişim tarzı geliştirerek takım bütünlüğünü sağlayabilirler. Duygusal farkındalığı güçlü olan liderler, oyuncuların duygusal ihtiyaçlarını fark ederek grup içi dayanışmayı artırır ve performansın sürekliliğini destekler (Varol 2020, Orhan 2018).

Ayrıca takım sporlarında duygusal zekâ, stres yönetimi ve performans baskısı altında karar verme süreçlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Maçın kritik anlarında duygusal dengeyi koruyabilen, hata sonrası kendini toparlayabilen ve takım arkadaşlarına destek olabilen sporcular, takımın genel performansını stabilize eder. Bu durum, özellikle yüksek rekabetin olduğu müsabakalarda duygusal zekânın performansın sürdürülebilirliğini sağlama gücünü açık biçimde göstermektedir (Perry ve ark 2013, Yıldırım ve Arslan 2019). Takım sporlarında duygusal zekâ, bireysel performansın ötesine geçerek kolektif başarıyı şekillendiren bir unsurdur. Duygularını tanıyan, empatik iletişim kurabilen ve takım arkadaşlarının duygusal ihtiyaçlarına duyarlı sporcular, yalnızca kendi performanslarını değil, takımın genel başarısını da yükseltmektedir. Bu nedenle duygusal zekânın geliştirilmesi, takım sporlarında teknik-taktik eğitim kadar önemli bir psikolojik gelişim alanı olarak değerlendirilmektedir.

2.2.2.Bireysel Sporlarda Duygusal Zekâ

Bireysel sporlar, sporcunun yalnız başına mücadele ettiği, performansın tüm sorumluluğunu kendi üzerinde taşıdığı branşlardır. Bu tür sporlar, dışsal destek unsurlarının sınırlı olduğu

ve karar verme süreçlerinin tamamen bireyin kontrolünde gerçekleştiği faaliyetlerdir. Dolayısıyla duygusal zekâ, bireysel sporlarda başarıyı belirleyen en kritik psikolojik faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Sporcunun kendi duygularını fark etmesi, stres ve kaygı düzeyini yönetebilmesi, odaklanmasını sürdürebilmesi ve başarısızlıklar karşısında duygusal dengeyi koruyabilmesi, duygusal zekânın gelişmişliğiyle yakından ilişkilidir (Goleman 1995, Cox 2012).

Bireysel spor dallarında duygusal farkındalık, performansın istikrarını sağlayan temel unsurlardan biridir. Sporcu, müsabaka öncesi heyecan, baskı veya kaygı gibi duygularını fark edip bu duyguları yapıcı biçimde yönlendirebildiğinde, fiziksel ve zihinsel kapasitesini daha etkili biçimde kullanabilir. Duygularını tanıyamayan veya bastıran sporcularda ise stres düzeyi artar, odaklanma azalır ve performans istikrarsızlığı görülür. Bu nedenle duygusal zekâ, bireysel sporlarda zihinsel dayanıklılığın ve öz denetimin en önemli bileşenlerinden biridir (Sheard ve ark Wersch 2009).

Bireysel sporcular, müsabaka esnasında yalnız oldukları için içsel motivasyonlarını koruma becerisine büyük ölçüde ihtiyaç duyarlar. Ryan ve Deci'nin (2000) öz-belirleme kuramına göre, bireyin içsel güdülenmesi; özerklik, yetkinlik ve ilişkililik gereksinimlerinin karşılanmasıyla güçlenir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek sporcular, hedeflerini anlamlı biçimde içselleştirerek motivasyonlarını dışsal faktörlerden bağımsız hâle getirirler. Bu durum hem antrenman sürecinde hem de yarışma ortamında psikolojik direnç ve kararlılığı artırır (Vallerand 2007, Bandura 1997).

Ayrıca bireysel sporlarda duygusal zekâ, stresli ve baskı altındaki durumlarda duygusal düzenleme kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir. Özellikle tenis, yüzme, atletizm, okçuluk veya jimnastik gibi branşlarda sporcular, performans anında karşılaştıkları baskı, hata veya yorgunluk gibi faktörleri yönetebilmek için duygusal esneklik geliştirmelidir. Empatik farkındalığın bireysel sporlarda işlevi, dışa yönelik olmaktan çok içsel yansıtma biçimindedir. Sporcu kendi iç dünyasını tanıyarak, duygusal durumunu fiziksel enerjiye dönüştürür ve bu sayede yüksek düzeyde odaklanma sağlayabilir (Lane ve ark 2009).

Araştırmalar, bireysel sporlarda duygusal zekâ düzeyi yüksek olan sporcuların daha düşük kaygı düzeyine, daha yüksek öz güvene ve daha istikrarlı performanslara sahip olduklarını göstermektedir (Orhan 2018, Çelik ve ark 2021). Duygusal farkındalık, öz kontrol ve öz motivasyon becerileri gelişmiş sporcular, başarısızlıkları kişisel yetersizlik olarak değil, öğrenme fırsatı olarak değerlendirmekte; bu da uzun vadeli performans sürekliliğini desteklemektedir (Yıldırım ve Arslan 2019).

Bireysel sporlarda duygusal zekânın gelişimi, yalnızca sportif başarıya değil, sporcunun psikolojik iyi oluşuna da katkıda bulunur. Duygusal zekâsı güçlü bireyler, yarışma stresi ve başarısızlık durumları karşısında daha dengeli tepkiler verir, özgüvenini korur ve hedeflerine ulaşmada daha kararlı davranırlar. Bu nedenle bireysel sporlarda duygusal zekâ, fiziksel antrenman kadar önemli bir zihinsel hazırlık unsuru olarak değerlendirilmeli; sporcuların öz farkındalık, öz denetim ve duygusal dayanıklılık becerilerini güçlendirecek eğitim programlarıyla desteklenmelidir.

2.3.Duygusal Zekânın Performansa Etkisi

Araştırmalarda duygusal zekâsı yüksek olan sporcuların ve kişilerin daha istikrarlı, stresi kaldırabilen, stres altında zor kararlar alabilen, takım içi ilişkilerde daha etkili ve kolay odaklanıp, odağının zor bozulduğu ortaya konmuştur (Lane ve ark 2009). Özellikle baskı atlında alınan kararların kalitesi duygusal zekâ becerileriyle doğrudan ilgilidir. Duygusal zekâ becerisi yüksek kişiler anlık kararlarını doğru şekilde vermektedir.

Öz Farkındalık; Duygusal zekanın temel birleşenlerinden biridir ve kişinin kendi duygularını tanıma ve anlama yeteneğidir. Sporcunun içinde bulunduğu duygusal durumları fark etmesi ve tanıması stresli anlarda daha etkili kararlar almasını sağlar (Gervais 2019).

Öz Düzenleme; Bireylerin duygusal baskı altında verecekleri tepkilerini kontrol etme ve duruma uygun şekilde dışarıya yansıtma becerisidir. Öfke, mutluluk veya hayal kırıklığı gibi durumları kontrol edebilme, performansını sürekliliğini arttırır. Uzun vadeli hedeflere ulaşmada etkili rol oynar (Gillebaart 2018)

İçsel Motivasyon; Bireylerin içsel ödüller veya kendilerine koydukları hedef doğrultusunda motivasyon olmalarını sağlar. Birçok sporcunun sürekliliğinin amacı kendine koyduğu hedeflerden gelir (Güler ve Erhan 2022, Sarı ve ark 2022). Türk milli güreşçimiz Rıza Kayaalp buna bir örnektir. Olimpiyat şampiyonluğunu istemesi ancak baş rakibi Mijain Lopez Nunez tarafından sürekli elenmesi Rıza'nın bu yolda olan isteğini ve çalışma hırsını arttırarak dünya çapınca sayısız başarı elde etmesinde etkili faktörlerden biri olmuştur.

Empati; Takım sporlarında, takım arkadaşlarının ne hissettiğini, hangi duygu durumunda olduğunu anlayabilme takım içi uyumu ve arkadaşlığı güçlendirir. Sporcunun karşısında olan rakibin duygularını anlama ve ne tepki vereceğini gözüne kestirmesi ona üstünlük kurmasında fayda sağlar. Empati becerisi takım ilişlerinin güçlenmesine ve kolektif başarının artmasına etki eder (Keller ve Repp 2013).

Sosyal Beceri; sporcunun takım arkadaşları veya antrenör ekibiyle etkili iletişim kurma ve iş birliği yapma yeteneğidir. Bu beceri takım içinde uyum ve verimliliği arttırarak genel başarıyı olumlu etkiler (Petrovici ve Dobrescu 2014).

3.MOTİVASYON

Motivasyo**n**, kişilerin belirli bir hedefe ulaşmak için çaba sarf ettiren içsel ve dışsal etkenlerin toplamı olarak açıklanır. Psikolojide motivasyon, bir davranış veya hareketin başlangıcını, sürdürülmesini ve yönlendirilmesini sağlayan süreçler bütünüdür.

3.1. Motivasyonun Tanımı

Motivasyon, bireylerin belirli bir amaca ulaşmak için davranışlarını başlatan, yönlendiren ve sürdürmelerini sağlayan içsel ve dışsal güçlerin bütünüdür. Başka bir ifadeyle, motivasyon bir davranışın neden ortaya çıktığını ne kadar güçlü olduğunu ve ne kadar süre devam ettiğini açıklayan psikolojik bir süreçtir (Deci ve

Ryan 1985; Locke ve Latham 1990). Spor psikolojisinde motivasyon, sporcunun antrenmanlara katılım düzeyini, çaba harcama isteğini, müsabaka sırasında gösterdiği direnç ve kararlılığı belirleyen temel bir faktör olarak kabul edilmektedir (Weinberg ve Gould 2019).

Motivasyon sözcüğü, Latince kökenli movere (hareket ettirmek) kelimesinden türemiştir ve bireyi eyleme geçmeye iten güç anlamına gelmektedir. (Maslow 1943). Dolayısıyla motivasyon, bireyin hedefe ulaşmak için harekete geçmesini, bu süreçte karşılaştığı engelleri aşmasını ve davranışını sürdürmesini sağlayan psikolojik bir mekanizmadır (Vroom 1964). Bu mekanizma sadece davranışın başlamasını değil, aynı zamanda davranışın yönünü, yoğunluğunu ve sürekliliğini de belirler. (Roberts 2001).

3.2. Motivasyon Türleri

Motivasyon, sporcunun iç dünyasından kaynaklanabileceği gibi çevresel ve sosyal etkenlerden de doğabilir. **İçsel motivasyon**, bireyin yaptığı etkinlikten doğrudan haz alması, öğrenme ve gelişme isteğiyle hareket etmesi anlamına gelirken; **dışsal motivasyon**, ödül kazanma, takdir edilme veya ceza almaktan kaçınma gibi dış faktörlere bağlı olarak ortaya çıkar (Deci ve Ryan 1985, Ryan ve Deci 2000). Araştırmalar, içsel motivasyonu yüksek sporcuların, performanslarını daha uzun süre sürdürebildiklerini ve başarısızlık durumlarında daha çabuk toparlandıklarını göstermektedir. (Vallerand 2007, Güler ve Erhan 2022).

İçsel motivasyon: Kişinin spora duyduğu ilgi, haz alma, başarma duygusu ve kişisel gelişim gibi içten gelen hissiyatlarıyla hareket etmesidir. Kişinin herhangi bir dışsal ödül ve baskı olmaksızın, sadece aktivitenin kendisinden zevk aldığı ilgi duyduğu

ve tatmin olduğu bir davranışı gerçekleştirme biçimidir. Kişi kendi isteğiyle başlatır ve sürdürür. İçsel motivasyonun temelinde kişinin merak duygusu, öğrenme arzusu ve kişisel gelişim isteği yer alır. Örnek vermek gerekirse bir bireyin kendini geliştirmek için sınırları zorlaması veya fiziksel olarak kendini daha iyi hissetmek amacıyla spor yapması içsel motivasyona örnektir (Deci & Ryan 1985). Özellikle sportif alanlarda, içsel motivasyonun yüksek olduğu kişiler daha tutarlı, devamlılığı olan ve gönüllü katılımlarda bulundukları tespit edilmiştir. (Weinberg ve Gould 2019)

Dışsal motivasyon: Kişinin bir davranışı kendi içsel ilgi ya da tatmininden ziyade, dışsal ödül elde etmek veya ceza gibi olumsuz sonuçlardan kaçmak amacıyla gerçekleştirmesidir (Deci ve Ryan 1985). Sporda dışsal motivasyon, sporcuların performanslarını yükseltmek için ödüller (madalya, para, takdir), toplumsal kabul görme, antrenör baskısı veya rekabet gibi dışsal faktörlerden etkilenmesiyle ortaya çıkar.

Maslow'un (1943) İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'na göre motivasyon, bireyin ihtiyaçlarını karşılama çabasından doğar. Fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik, aidiyet, saygı ve kendini gerçekleştirme basamaklarının her biri, bireyin motive olma düzeyini etkiler. Sporcular açısından bakıldığında, temel ihtiyaçların karşılanması, psikolojik ve sosyal doyumun artmasıyla birlikte motivasyonun daha kalıcı hâle geldiği görülmektedir (Koç ve Ulukan 2021).

Bunun yanı sıra, Bandura'nın (1997) öz yeterlik kuramı motivasyonun kaynağında bireyin kendi becerisine olan inancının yer aldığını savunur. Öz yeterlik düzeyi yüksek sporcular, zorlu durumlarda bile performanslarını sürdürebilir ve başarıya ulaşmak için daha fazla çaba gösterirler. Bu bağlamda motivasyon, sadece

hedefe ulaşmayı değil, aynı zamanda hedefe yönelik psikolojik direnç ve kararlılığı da temsil eder (Yıldırım ve Arslan 2019).

Motivasyonun dinamik yapısı, bireysel ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimiyle şekillenir. Sporcunun kişilik özellikleri, geçmiş başarı deneyimleri, sosyal destek düzeyi, antrenörle kurduğu ilişki, takım atmosferi ve rekabet ortamı, motivasyonun yönünü ve gücünü belirleyen önemli değişkenlerdir (Ayrancı ve Kaplan 2024, Arındı 2025). Nitekim yüksek motivasyon düzeyine sahip sporcuların hem psikolojik dayanıklılık hem de performans açısından daha başarılı oldukları bilimsel araştırmalarla desteklenmiştir (Allen ve Laborde 2014, Goleman 1995).

Sonuç olarak motivasyon, sporcunun davranışlarını yönlendiren, enerjisini odaklayan ve hedeflerine ulaşmasını sağlayan çok boyutlu bir süreçtir. Spor performansının sürekliliği, yalnızca fiziksel güç veya teknik becerilere değil, aynı zamanda güçlü bir motivasyonel yapıya bağlıdır. Bu nedenle spor psikolojisinde motivasyon, başarıyı belirleyen en temel psikolojik dinamiklerden biri olarak kabul edilmektedir (Roberts 2001, Weinberg ve Gould 2019, Vallerand ve Losier 1999).

3.3.Motivasyon Kuramları

Motivasyon, kişinin kendisine koyduğu hedefe ulaşmak için gösterdiği enerji, yönelim ve sürekliliği ifade eden temel bir psikolojik süreçtir. Bu süreç hem bireysel sporcuların hem de takım performanslarının sürdürülebilir kılar. Motivasyonun dinamik yapısını anlamak için çeşitli teorik yaklaşımlar vardır.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı; Abraham Maslow (1943), kişilerin davranışları belirli ihtiyaçlara dayanır ve bu ihtiyaçlar beş basamaklı bir hiyerarşi içinde sıralanmıştır;

1. Fizyolojik ihtiyaçlar,
2. Güvenlik,
3. Aidiyet,
4. Saygı,
5. Kendini gerçekleştirme.

Kişi alt düzey ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra bir üst düzeyde olan ihtiyacına yönelir. Bunlara sportif örnek vermek gerekirse; Bir sporcunun yeterli beslenmesi ve uyuması (fizyolojik), antrenman ortamının güvenliği (güvenlik), takım arkadaşlarıyla ve ekibiyle kurduğu sosyal bağlar(aidiyet), gösterdiği performansla kazandığı taraftar sevgisi ve medya desteği (saygı), sporunun kendine başarı hedefi koyması finallere katılma, şampiyon olma gibi kendini gerçekleştirme hedeflerine yönelir.

Herzberg'in çift faktör kuramı: Frederick Herzberg (1959), motivasyonu iki faktörle açıklar;

1. Motivasyonel faktörler (başarı, tanınma, sorumluluk, gelişme fırsatları)
2. Hijyen faktörleri (maaş, çalışma koşulları, yöneticiyle ilişkisi, iş güvenliği

Sporcunun motivasyonunu başarı ve takdir yükseltirken, kötü antrenman sahası, maaşların gecikmesi, yöneticilerle sorun yaşaması motivasyonunu düşürmektedir.

Öz Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory); Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilen Öz Belirleme Kuramı, bireylerin üç temel psikolojik ihtiyacı olduğunu belirtir;

1. Otonomi (Özgürlük)
2. Yeterlilik (Başarı hissi)
3. İlişki Kurma (Sosyal bağlar)

Sporcu bu ihtiyaçları karşıladığında içsel motivasyonu yükselmiş olur.

Beklenti teorisi; Victor Vroom (1964)'a göre sporcular üç unsurun birleşimiyle motive olurlar:

1. Beklenti: Çaba> Performans
2. Araçsallık: Performans> Ödül
3. Değer: Ödülün birey için anlamı

Sporcu yaptığı antrenmanlarla performansının gelişeceğini düşünüp inanıyorsa ve bu performansın sonucunda bir ödüle kavuşacaksa motive olur.

Hedef belirleme kuramı: Locke ve Latham (1990)' a göre kişilerin özgül, zorlayıcı ve ulaşabilir hedefler belirlediğinde performanslarını daha yükseğe taşıdıklarını savunur. Kişi kendi yönünü ve amaç elde etmiş olur. Yüzücünün 100 metre serbest stilde olan rekoru kırmak istemesi, futbolcuda gol krallığı, basketbolda sayı ve ribaunt krallığı ve koşucuların kendi rekorlarını geliştirme istekleri hem genel motivasyonu hem de antrenmanlarda daha disipline olunmasını sağlar.

Atıf Kuramı: Weiner (1985), sporcuların başarı ya da başarısızlıkları nasıl yorumladıkları motivasyon üzerinde etkili olduğunu savunur. Atıflar üç boyutta incelenir;

1. Nedenin kaynağı (içsel/dışsal)
2. Kontrol edilebilirlik
3. Kararlılık

Örnek vermek gerekirse bir basketbolcunun maçı kaybetmesi üzerine yetersiz çalıştım demesi (içsel, kontrol edilebilir, geçici) motivasyonu arttırabilir. Ancak maç kaybından sonra (dışsal, kontrol

dışı) hakem haksız kararlar verdi, top kötüydü veya çember kötüydü demesi.

3.4.Motivasyonun Niceliği

Motivasyonun niceliğinde bulunan olumsuzluklar, performans sporundaki en önemli sorunlardan biridir. Olumsuzluklar Vegetatif sinir sistemi yolu ile etki ederek kişinin yüksek performansa uyum sürecini bozar ve odak kaybı yaşayacağı içinde sakatlık yaşama tehlikesi arttırır. Steinbach, motivasyonun niceliğindeki olumsuz değişiklikleri ikiye ayırmaktadır. Yetersiz motivasyon ve aşırı motivasyon. Yüksek performans için olması gereken ise yeterli motivasyondur (Başer ve Ergün 1986).

Yetersiz motivasyon: Sporcunun motivasyon düzeyinin düşük seviyelerde olmasıdır. Yetersiz motivasyona sebep olan nedenler şöyle sıralanabilir;

1. Sporcunun veya takımın başarıya tok olması,
2. Sporcular veya takım için yarışmanın önemsiz olması,
3. Rakibin çok güçlü olduğu düşünülerek, daha müsabaka başlamadan yenilgiyi kabullenme,
4. Rakibi kendilerine rakip görmeyip küçümseme.

Bunlar veya buna benzeyen faktörler, takımın veya sporcunun motivasyonunu aşağı çeken yegâne şeylerdir. Bu duruma "Start tembelliği denilen durumdur (Çam 1990). VSS "Ergotrop" denilen aza geçmekte güçlük çeker. Bu durumun psikolojik ve fizyolojik belirtileri, yarışma esnasında sporcunun davranışlarına olan etkileri bilinmektedir. Sporcunun davranışına olan etkilerini kısa şöyle tanımlayabiliriz.

Fizyolojik belirtiler; Hareketlerde uyuşukluk, yavaşlık, esnemeler ve genel bir hareket isteksizliği.

Psikolojik belirtileri; Genel bir davranış gevşekliği, tembellik, oynama istememesi, sebebi olmadan gelen yorgunluk ve yüzünün düşmesi

Yarışma sırasında davranışlar; Mücadele için psikolojik enerji yoktur, saha da sadece dolanır (Başer ve Ergün 1986).

Aşırı motivasyon: Motivasyon hedefe odaklanmayı, başarıya ulaşmayı sağlayan temel psikolojik unsurlardan biridir. Ancak bu durum her zaman pozitif bir sonuç getirmez. Aşırı motivasyon, bireyin kapasitesi üzerinde yaptığı hırs, başarı beklentisini yükseğe koyup sadece tek sonucu o yüksekliğe ulaşmak zorunda olması veya rekabet isteği hem fiziksel hem de psikolojik açıdan olumsuz sonuçlar doğurabilir (Gould ve ark 1996). Etkileri bunlardır;

Fiziksel Zararlar: Sporcuya aşırı motivasyonla beraber gelen fazla antrenman isteği, sporcuyu overtraining sendromuna yakalanmasına sebep olur. Sporcu bu sendromda yeterli dinlenme yapmaz, vücuduna toparlanması için izin vermez ve zorla yapılan antrenmanlar sonucunda da sakatlıklar kaçınılmaz olur (Meusen ve ark 2013). Ayrıca vücut zayıf düşer ve sporcu sık sık hastalanabilir.

Psikolojik Zararlar: Sporcu kişinin motivasyonun üst düzey olması, bireyde hata yapmaktan aşırı korkma ve sürekli olarak kazanma arzusu gibi duygulara neden olur. Bu durum zamanla anksiyete, stres, tükenmişlik sendromu ve performans kaygısı gibi bilişsel sorunlara yol açar (Smith 1986). Sporcu kazanma ve yükselme arzusu sağlıksız bir baskıya dönüştürdüğünde, zihinsel olarak altından kalkamayabilir ve bu durum performansında düşüşe neden olabilir (Lemyre ve ark. 2006)

Sosyal ve Davranışsal etkiler: Aşırı motivasyon, sporcunun sosyal hayatında da dengesizlik yaratabilir. Tüm sosyal ilişkilerini,

ailesini arkadaşlarını ve akademik hayatını arka plana atabilir (Hausenblas ve Downs 2002) Ayrıca sürekli rekabet halinde olma hali, takım sporlarında takım içi çatışmalarının çıkmasına, bireylerin arasının açılmasına sebep verir.

3.5. Sportif Motivasyon ve Sportif Performans

Kişinin spor aktivitelerine katılmasını sağlayan ve spor aktivitesinin sürekliğini sağlayan içsel ya da dışsal güdülerdir. Sportif motivasyon bireyin antrenmanlara devam etme, performansını üst düzeye çıkarma veya rekabet ortamında başarılı olma gibi hedeflere ulaşmak için yaptığı çalışmalar ve bu konu da olan isteği temel belirleyicidir (Roberts 2001). Kişinin sportif çalışmalara yönelmesi, bu faaliyetlerde çaba göstermesi ve istikrarını belirleyen psikolojik bir süreçtir (Cox 2012).

Sporcuların dışsal olarak kendilerini motive etmeleri, özellikle kısa vadede hedeflerine ulaşmalarında etkili rol oynar. Örneğin bir sporcunun milli takıma seçilmek için gösterdiği ekstra çaba veya antrenöründen güzel bir söz duymak, takdir edilme amacıyla daha sıkı yapılan çalışmalar, dışsal motivasyona örnektir (Weinberg ve Gould 2019). Ancak içsel motivasyondan eksik, sadece dışsal motivasyonla hareket eden sporcular zaman geçtikçe tükenmişlik, stres veya spordan uzaklaşırlar. Bundan dolayı içsel ve dışsal motivasyonun dengeli biçimde yönetilmesi, uzun süreli başarı açısından önemlidir (Vallerand 2007)

Sporcunun performansını etkin kılan temel unsurlardan biri, kişinin sahip olduğu fiziksel yeterliliklerin yanı sıra psikolojik üstünlüğüdür. Sporcunun bu psikolojik üstünlüğü kurmalarında rol oynayan etkenler arasında motivasyon, sporcuların belirledikleri hedefe ulaşmalarında ve maksimum performans ortaya

koymalarında kritik bir rol oynamaktadır. Motivasyon, kişinin bir hedefe ulaşmak için gösterdiği çaba, azim ve sürekliliği belirleyen içsel veya dışsal bir güçtür (Weinberg ve Gould 2019).

Motivasyon, sporcunun antrenmanlara, ekstra çalışmalara dayanıklılığını, yarışma sırasında gösterdiği çabayı ve stresi yönetme becerisinde doğrudan etkiye sahiptir (Robert ve ark 2007). Uzun süreli arda gelen sporcu kariyerlerinde motivasyonun sürekliliği ve kesinliği büyük önem taşır. Başarıyı sürdürülebilir ve devamlı kılan yegâne şeylerden biri motivasyondur. Deci ve Ryan'ın (1985) Özbelirleyici Kuramı'na göre içsel ve dışsal motivasyon performansı etkileyen temel motivasyon türlerindendir.

Vallerand ve Losier'in (1999) yaptığı araştırmada yüksek motivasyona sahip sporcuların yalnızca daha sıkı çalışmakla kalmadıklarını, aynı zamanda zorluklar karşısında daha savaşmaya hazır olduklarını göstermiştir. Artık antrenörlerin, spor psikologlarının ve eğitimcilerinin, spor yapan kişilerin motivasyon düzelerini arttıracak yol haritalarını çıkarmaları, performans artması için ilk adımlardandır (Bandura 1997).

Bu nedenlerden dolayı sportif performansın arttırılmasında motivasyonel unsurların göz ardı edilmemesi ve sistematik bir şekilde ele alınması gereklidir.

4.SPORTİF PERFORMANS

Sportif performans, bir sporcunun belirli bir branşta veya fiziksel aktivitede gösterdiği başarı olarak tanımlanır. Bu performans, yalnızca fiziksel kapasiteyle değil; psikolojik, fizyolojik, teknik ve çevresel faktörlerle de yakından ilişkilidir (Bompa ve Haff 2009). Gelişmiş spor biliminde, sportif başarının temelinin belirlenmesi, antrenman programlarını bilimsel temellere dayandırılması açısından önem taşımaktadır.

4.1.Sportif Performans Birleşenleri

Sportif performans, bir sporcunun belirli bir branşta fiziksel, teknik, taktik, psikolojik ve zihinsel becerilerini bütünleştirerek en üst düzeyde sergilediği başarı düzeyidir. Performans, yalnızca antrenmanla geliştirilen bir çıktı değil; aynı zamanda fizyolojik, psikolojik, bilişsel ve çevresel faktörlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok boyutlu bir yapıdır (Bompa ve Haff 2009 Weinberg ve Gould 2019). Modern spor bilimleri, sportif performansı yalnızca fiziksel güç ve dayanıklılıkla değil, zihinsel hazırlık, motivasyon, duygusal denge ve takım içi uyum gibi faktörlerle birlikte ele almaktadır. Bu nedenle sportif performansın bileşenleri fiziksel, teknik, taktik, psikolojik ve zihinsel olmak üzere beş ana başlık altında incelenmektedir.

4.1.1. Fiziksel Bileşenler

Fiziksel performans, sporcunun kuvvet, sürat, dayanıklılık, çeviklik, esneklik ve koordinasyon gibi temel motorik özelliklerine dayanır. Bu unsurlar, sporcunun branşına özgü fizyolojik gereksinimlerini karşılayabilmesi için geliştirilir (Wilmore ve Costill 2004). Antrenman bilimi açısından kas kuvveti, aerobik kapasite, anaerobik güç, vücut kompozisyonu ve enerji sistemlerinin

verimliliği performansın temel belirleyicilerindendir (Maughan ve Burke 2012). Fiziksel kapasitesi yüksek olan sporcular, müsabaka süresince daha az yorgunluk yaşar, hız ve dayanıklılığı daha uzun süre sürdürebilir. Bu da teknik becerilerin doğru uygulanması ve taktik planın başarıyla yürütülmesine katkı sağlar.

4.1.2. Teknik Bileşenler

Teknik bileşenler, sporcunun branşına özgü hareketleri en verimli ve doğru şekilde uygulama becerisidir. Sporcu, teknik becerilerini geliştirmek için düzenli tekrar, motor öğrenme ve geri bildirim süreçlerinden yararlanır (Cox 2012). Örneğin bir yüzücünün kulaç tekniği, bir futbolcunun pas zamanlaması veya bir okçunun yay çekiş formu, teknik yeterliliğin göstergesidir. Teknik yeterlilik, sadece antrenmanla değil, aynı zamanda dikkat, koordinasyon ve motor kontrol gibi bilişsel süreçlerin etkin çalışmasıyla da desteklenir. Teknik hataların azaltılması, performans sürekliliğinin sağlanması açısından kritik öneme sahiptir (Bompa ve Haff 2009).

4.1.3. Taktik Bileşenler

Taktiksel performans, sporcunun oyun içinde doğru karar verebilme, rakibin stratejilerini çözümleyebilme ve müsabaka koşullarına uygun hareket edebilme becerisidir. Bu bileşen hem bireysel hem de takım sporlarında rekabet avantajı sağlayan stratejik bir unsurdur (Weinberg ve Gould 2019). Taktik zekâ, anlık durumu analiz edebilme, riskleri değerlendirme ve uygun stratejiyi belirleme gibi bilişsel süreçleri kapsar. Özellikle yüksek tempolu ve değişken ortamlarda yarışan sporcular için karar verme hızının artması, taktiksel başarının önemli bir göstergesidir.

4.1.4. Psikolojik Bileşenler

Psikolojik bileşenler, sporcunun duygusal ve zihinsel süreçlerini kontrol etme, stresle baş etme, kaygı düzeyini düzenleme ve motivasyonu sürdürme becerilerini içerir. Sportif performansın bu boyutu, özellikle baskı altında karar verme, özgüvenin korunması ve hedefe odaklanma süreçlerinde belirleyicidir (Goleman 1995, Lane ve ark 2009). Duygusal zekâ, öz farkındalık, empati, öz denetim ve motivasyon becerileri sporcunun psikolojik dayanıklılığını artırarak performans istikrarını sağlar (Ryan ve Deci 2000). Psikolojik hazırlık, aynı zamanda olumsuz düşünceleri yönetme, stresle başa çıkma ve hatalardan ders çıkarma süreçlerini de kapsar.

4.1.5. Zihinsel Bileşenler

Zihinsel bileşenler, sporcunun dikkat kontrolü, odaklanma, imgeleme, konsantrasyon, hedef belirleme ve öz-yeterlik inançları gibi bilişsel işlevleriyle ilgilidir. Zihinsel süreçler, sporcunun fiziksel ve teknik becerilerini optimal şekilde kullanabilmesini sağlar (Bandura 1997, Locke ve Latham 2002). Özellikle bireysel sporlarda zihinsel hazırlık, performansın sürdürülebilirliği açısından belirleyicidir. Sporcunun müsabaka öncesi hedef belirlemesi, olumlu düşünce alışkanlıkları geliştirmesi ve performansını zihinsel olarak prova etmesi, başarı olasılığını artırır. Bu bağlamda zihinsel antrenman, günümüz spor psikolojisinde fiziksel antrenman kadar önemli bir yer edinmiştir.

4.2.Sportif Performansı Etkileyen Psikolojik Faktörler

Sportif performans yalnızca fiziksel kapasiteyle açıklanabilecek bir olgu değildir; psikolojik faktörler de sporcuların başarı düzeyini belirleyen en kritik bileşenlerden biridir.

Günümüzde yapılan araştırmalar, sporcunun motivasyon düzeyi, duygusal zekâsı, stresle başa çıkma becerisi, özgüveni, zihinsel dayanıklılığı ve öz yeterliliği gibi psikolojik unsurların performans üzerinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır (Cox 2012, Weinberg ve Gould 2019).

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını tanıma, yönetme, başkalarının duygularını anlama ve sosyal ilişkilerde etkin biçimde kullanma becerisidir (Goleman 1995). Spor ortamında duygusal zekâ, sporcunun stres altındayken bile performansını sürdürebilmesi, takım içi iletişimde uyum sağlayabilmesi ve duygusal dengeyi koruyabilmesi açısından önemlidir (Dağ ve Sarı 2019, Kopp ve Jekauc 2018). Yapılan çalışmalarda duygusal zekâ düzeyi yüksek olan sporcuların, rekabet ortamlarında daha başarılı oldukları, motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve kaygı düzeylerini daha kolay yönettikleri belirlenmiştir. (Arribas-Galarraga ve ark 2020, Güler ve Erhan 2022).

Motivasyon, sporcunun davranışlarını başlatan, yönlendiren ve sürdüren içsel veya dışsal güçleri ifade eder (Deci ve Ryan 1985). Öz-belirleme kuramına göre içsel motivasyon, sporcunun kendi isteğiyle katılım gösterdiği durumlarda performans üzerinde daha olumlu etkiler yaratır (Ryan ve Deci 2000). Dışsal motivasyonun baskın olduğu durumlarda ise performans sürekliliği düşebilir. Vallerand (2007) ve Roberts (2001), sporcunun içsel motivasyon düzeyinin yüksek olmasının başarıya ulaşmada belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca hedef belirleme teorisine göre, ulaşılabilir ancak zorlayıcı hedefler belirleyen sporcuların performanslarında anlamlı artışlar görülmektedir (Locke ve Latham 2002).

Kaygı ve Stres Yönetimi

Sporcularda kaygı ve stres düzeyi, müsabaka öncesi ve esnasında performansı doğrudan etkileyen psikolojik unsurlardır. Yüksek düzeyde kaygı, konsantrasyon bozukluğu, kas gerginliği ve koordinasyon kaybına yol açarak performansı olumsuz etkileyebilir (Başaran ve ark 2009, Aydın 2017). Ancak uygun düzeyde kaygı, sporcunun uyarılma düzeyini artırarak performans üzerinde olumlu bir etki yaratabilir (Ölçücü ve Dereceli 2023). Bu nedenle sporcularda kaygı yönetimi ve stresle başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi performansın sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir. (Doğan 2022)

Zihinsel Dayanıklılık ve Öz Yeterlik

Zihinsel dayanıklılık, sporcunun baskı, stres ve başarısızlık durumlarında direnç gösterebilme ve hedefe odaklanma kapasitesidir (Clough ve ark 2002). Araştırmalar, zihinsel dayanıklılığı yüksek olan sporcuların antrenman ve müsabaka süreçlerinde daha istikrarlı performans sergilediklerini göstermektedir (Bell ve ark 2019, Cowden 2017). Benzer biçimde, Bandura'nın (1997) öz yeterlik kuramı, bireyin kendi yeteneğine olan inancının davranış performansını doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan sporcular, başarısızlıkla karşılaştıklarında motivasyonlarını kaybetmeden hedefe odaklanabilirler. (Yıldırım ve Arslan 2019).

Genel olarak sportif performansı etkileyen psikolojik faktörler; duygusal zekâ, motivasyon, kaygı yönetimi, stres kontrolü, zihinsel dayanıklılık ve öz yeterlik gibi değişkenlerin etkileşimiyle şekillenmektedir. Bu faktörlerin her biri, sporcunun hem bireysel hem de takım performansını artırmada belirleyici bir rol üstlenmektedir. Nitekim literatürde, bu psikolojik bileşenlerin sporcuların başarı düzeyleriyle anlamlı ilişkiler gösterdiği birçok

çalışma tarafından desteklenmiştir. (Sukys ve ark 2019, Mercader ve ark 2022, Arındı 2025, Sayan 2025).

4.2.1.Kaygının Sportif Performansa Etkisi:

Kaygının olumsuz etkisi: sporcunun aşırı kaygı içerisinde olması, konsantrasyonunu bozabilir, karar alma yetisini zayıflatır ve motorik özelliklerinde hatalara yol açar. Müsabaka öncesi kaygılı olan sporcu, bildiklerini ve çalıştıklarını uygulamada güçlük çeker. (Sınaoğlu ve Taşkın 2009).

Kaygının olumlu etkileri: Belirli bir kaygı düzeyinde uyarılmış sporcu, motive edilebilir ve performansı artabilir. Bu durum "optimal kaygı" teorisiyle açıklanır (Ölçülü ve Dereceli 2023)

4.2.2.Kişilik Özelliklerinin Sportif Performansa Etkisi

Kişilik, bireyin duygusal, bilişsel ve davranışsal özelliklerini belirleyen, çevresel uyumunu ve sosyal ilişkilerini şekillendiren temel bir psikolojik yapıdır. Spor ortamında kişilik özellikleri, sporcunun antrenman sürecine, müsabaka performansına, stresle başa çıkma biçimine ve takım içi etkileşimlerine doğrudan etki etmektedir (Allen ve Laborde 2014). Spor psikolojisinde kişiliğin, performansın belirleyici unsurlarından biri olduğu uzun süredir kabul edilmektedir.

Beş faktör kişilik modeli (dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık) sportif performansın psikolojik temellerini anlamada sıkça kullanılmaktadır (Cox 2012). Dışadönük sporcular, yüksek enerji düzeyleri ve sosyal etkileşime açıklıkları sayesinde takım sporlarında daha aktif ve motive bir performans sergilerler. Uyumluluk düzeyi yüksek sporcular ise takım içi ilişkilerde iş birliği ve iletişim becerileriyle

öne çıkarak kolektif başarıyı artırırlar (Aksu 2018). Buna karşılık, duygusal dengesizlik veya nevrotiklik düzeyi yüksek sporcuların stres ve kaygı karşısında performans düşüşü yaşadıkları görülmektedir (Alkan 2019).

Sporcuların kişilik yapıları, müsabaka öncesi kaygı düzeyleri ve duygusal düzenleme stratejileri üzerinde önemli rol oynar. Başaran ve arkadaşları (2009), duygusal olarak dengeli ve sorumluluk düzeyi yüksek sporcuların durumluk kaygıyı daha iyi kontrol ettiklerini ve performanslarının daha istikrarlı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Clough ve ark (2002), zihinsel dayanıklılık kavramını kişilik yapısının bir uzantısı olarak değerlendirerek "psikolojik sağlamlığın" sporcunun karakter özellikleriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda kişilik, yalnızca performansın bir yordayıcısı değil, aynı zamanda sporcunun duygusal zekâ ve motivasyon süreçlerini de etkileyen bir ara değişkendir (Doğan 2022, Arındı 2025).

Kişilik tipleri ve spor branşları araştırmaları, farklı spor branşlarının farklı kişilik özelliklerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Takım sporlarıyla uğraşan bireyler genellikle daha dışadönük, uyumlu ve iş birliğine açık özellikler taşırken; bireysel sporcuların içe dönük, öz disiplinli ve yüksek öz denetim sahibi oldukları belirlenmiştir (Orhan 2018; Varol 2020). Bu durum, sporcunun seçtiği branşın kişilik gelişiminde hem neden hem de sonuç olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, yüksek sorumluluk ve hedef yönelimi, özellikle elit düzeydeki sporcuların uzun vadeli başarılarını destekleyen temel kişilik özellikleri arasında sayılmaktadır (Bell ve ark 2019).

Genel olarak değerlendirildiğinde, kişilik özellikleri sportif performansın bilişsel, duygusal ve davranışsal yönlerini etkileyen

belirleyici bir faktördür. Dışadönüklük, sorumluluk ve duygusal denge gibi olumlu kişilik boyutları performansı desteklerken; yüksek düzeyde nevrotiklik ve düşük öz denetim, stres altında performans düşüşüne neden olabilir (Allen ve Laborde 2014, Aksu 2018, Alkan 2019). Bu nedenle spor psikolojisi uygulamalarında, sporcuların kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi ve bu özelliklere uygun psikolojik destek programlarının geliştirilmesi performansın sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir (Koç ve Ulukan 2021, Turhan 2009).

5.PROFESYONEL SPORCUNUN SPORTİF PERFORMANSININ DUYGUSAL ZEKA VE MOTİVASYONUNUN ÖNEMİYLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

5.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Selman Orhan (2018) bu çalışmasında, bireysel ve takım sporlarıyla uğraşan sporcuların duygusal zekâ düzeyleri ile zihinsel dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, farklı spor branşlarında aktif olarak faaliyet gösteren sporcuların duygusal zekâ ve zihinsel dayanıklılık düzeyleri değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, sporcuların duygusal zekâ düzeylerinin artırılmasına yönelik eğitim ve müdahale programlarının, zihinsel dayanıklılıklarını geliştirmede etkili olabileceği ve bu sayede sportif performanslarının iyileştirilebileceği önerilmektedir.

Çelik ve ark (2021) bu çalışmada, elit düzeydeki bireysel kadın sporcuların duygusal zekâ düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'de atletizm ve güreş branşlarında ulusal ve uluslararası düzeyde aktif olarak yarışan toplam 125 kadın sporcu oluşturmaktadır. Sonuç olarak elit düzeydeki bireysel kadın sporcuların duygusal zekâ düzeylerinin, yaş ve uluslararası başarı gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, sporcuların duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesinin, performanslarını olumlu yönde etkileyebileceği sonucunu çıkarmıştır.

İsmail Varol (2020) bu yüksek lisans tez çalışmasında, sporcuların liderlik özellikleri ile duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesidir. Ayrıca sporcuların demografik özelliklerine göre aralarında fark olup olmadığını tespit etmek içinde yapılmış bir çalışmadır. Araştırma kapsamında, farklı spor branşlarında aktif olarak yer alan 487 sporcunun (278 erkek ve 209 kadın) verileri analiz edilmiştir. Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, spor branşı, spor yılı ve aile gelir düzeyi gibi demografik özellikleri dikkate alınarak, duygusal zekâ ve liderlik yönelimleri arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Bu çalışma, sporcuların duygusal zekâ düzeylerinin liderlik özellikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bu ilişkinin çeşitli demografik faktörlere bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, sporcuların liderlik becerilerinin geliştirilmesinde duygusal zekâ eğitimlerinin önemini vurgulamaktadır.

Bengü Alkan'ın (2019) yaptığı bu çalışmada, elit düzeydeki taekwondo sporcularının kaygı düzeylerinin sportif performans üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Türkiye Taekwondo Federasyonu'na bağlı olarak faaliyet gösteren ve ulusal düzeyde yarışmalara katılan 204 kadın,183 erkek toplam 387 taekwondo sporcuları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, yüksek kaygı düzeylerinin sportif performansı olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle, müsabaka öncesi ve sırasında yaşanan yüksek durumluk kaygının, sporcuların performansında düşüşe neden olabileceği belirlenmiştir. Ayrıca, sürekli kaygı düzeylerinin de sporcuların genel performans eğilimleri üzerinde etkili olabileceği saptanmıştır.

Arslan ve Kılıç (2021) bu çalışmalarında, farklı spor branşlarında faaliyet gösteren sporcuların duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya, 12 farklı branştan (5 takım sporu ve 7 bireysel spor) toplam 520 sporcu katılmıştır. Veri toplama sürecinde, "Bar-On EQ-i Duygusal Zekâ Ölçeği", "Liderlik Yönelim Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Analiz sonuçları, sporcuların duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik davranışları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, takım sporlarıyla uğraşan sporcuların duygusal zekâ düzeylerinin bireysel sporlarla uğraşanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Liderlik davranışları açısından ise, bireysel sporcuların insan odaklı liderlik tarzlarını daha fazla benimsedikleri, takım sporcularının ise dönüşümsel liderlik özelliklerini daha belirgin şekilde sergiledikleri gözlemlenmiştir.

5.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Allen ve Laborde'ye (2014) göre, Beş Faktör Kişilik Modeli temelinde kişilik özelliklerinin spor ve fiziksel aktivite üzerindeki etkilerini inceleyen bir derleme sunmaktadır. Çalışmada, dışadönüklük ve sorumluluk gibi olumlu kişilik boyutlarının düzenli fiziksel aktivite ve sportif başarıyla ilişkili olduğu, buna karşın duygusal dengesizliğin düşük performansla bağlantılı olduğu vurgulanmıştır.

Kopp ve Jekauc (2018) yaptığı bu çalışmada, duygusal zekânın rekabetçi spor performansı üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmasında, toplam 21 çalışmadan elde edilen 3.431 katılımcıya ait verileri incelemişlerdir. Analiz sonuçlarına göre duygusal zekâ ile sportif performans arasında küçük fakat anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çalışmada duygusal zekânın yapısal modelleri (yetenek temelli, özellik temelli ve karma yaklaşımlar) temel alınarak, ölçüm türü, yayın yılı, atıf sayısı gibi potansiyel moderatör etkiler incelenmiş, ancak bu faktörlerin ilişki düzeyini anlamlı şekilde etkilemediği ortaya konmuştur.

Arribas-Galarraga ve arkadaşları (2020), duygusal zekânın elit düzeyde kano sporcularının performansı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, 14 farklı ülkeden 50 elit erkek kano sporcusunun duygusal zekâ düzeyleri değerlendirilmiş ve sporcular, Dünya Şampiyonası'nda kazandıkları madalya sayılarına göre iki gruba ayrılmıştır: 1-3 madalya kazananlar ve 3'ten fazla madalya kazananlar.

Analiz sonuçları, Grup 2'deki sporcuların empati, duygusal tanıma, duygusal kontrol ve düzenleme ile antrenman süresi

açısından Grup 1'e kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Bu bulgular, duygusal zekanın yalnızca bireysel psikolojik becerilerle değil, aynı zamanda uzun vadeli sportif başarıyla da ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. (Arribas-Galarraga ve ark 2020).

Goleman (1995), duygusal zekâyı (DZ), bireyin kendi duygularını tanıma, yönetme ve başkalarının duygularını anlama kapasitesi olarak tanımlamış ve bu yetkinliklerin bireyin genel başarısında IQ'dan daha belirleyici olabileceğini öne sürmüştür. Yazar, duygusal zekâyı beş temel bileşen üzerinden yapılandırır: öz farkındalık, öz düzenleme, içsel motivasyon, empati ve sosyal beceriler. Bu yetkinliklerin bireyin hem kişisel yaşamında hem de sosyal ve mesleki ilişkilerinde doğrudan etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Goleman'ın çalışması, beyin nörobilimi, psikoloji ve eğitim bilimlerinden bulgularla desteklenmiş; özellikle amigdala, prefrontal korteks ve limbik sistem gibi yapılarla duygusal tepki ve düzenlemenin ilişkisi açıklanmıştır. Duygusal zekânın gelişebilir bir yeti olduğu savunulmuş ve gerek eğitim ortamlarında gerek iş yaşamında DZ'yi geliştirmeye yönelik önerilere yer verilmiştir.

Goleman'a göre akademik başarı ve bilişsel yeterlilik, sosyal ilişkilerdeki becerilerle tamamlandığında sürdürülebilir başarı elde edilebilir. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin yalnızca bilişsel becerilere değil, duygusal yeterliliklerin geliştirilmesine de odaklanması gerektiği vurgulanmıştır (Goleman, 1995). Kitap, psikoloji ve eğitim alanında duygusal zekânın popülerleşmesine öncülük etmiş ve bu kavramın disiplinler arası geçerliliğini pekiştirmiştir.

Sukys ve ark (2019) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, duygusal zekâ (DZ) ile motivasyon arasındaki ilişkiyi basketbolcular özelinde incelemektedir. Çalışmanın temel amacı, sporcuların duygusal zekâ düzeylerinin, içsel ve dışsal motivasyon faktörleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Litvanya'da faaliyet gösteren erkek ve kadın basketbol takımlarından toplam 239 sporcu araştırmaya katılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, yüksek duygusal zekâya sahip sporcuların daha yüksek düzeyde içsel motivasyon (örneğin, öğrenme arzusu, başarıya ulaşma isteği) gösterdiği saptanmıştır. Çalışma, duygusal zekânın sporcuların motivasyonel yapıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ve özellikle antrenörlerin ve spor psikologlarının duygusal zekâ gelişimini destekleyici programlar geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

SONUÇ

Profesyonel sporcularda duygusal zekâ, motivasyon ve sportif performans arasındaki ilişki, modern spor anlayışında fiziksel gücün ötesine geçen bir boyut kazanmıştır. Duygusal zekâ, sporcunun kendi duygularını fark etme, yönetme ve çevresindeki bireylerin duygularını anlama becerisini geliştirerek, stresle başa çıkma ve performansını sürdürebilme yeteneğini artırır. Bu durum hem bireysel hem de takım sporlarında başarıya ulaşmada belirleyici bir faktör hâline gelmiştir. Motivasyon ise sporcunun hedefe yönelmesini, antrenman disiplinini sürdürmesini ve zorluklar karşısında kararlılığını korumasını sağlayan içsel bir güç olarak performansın sürekliliğini destekler.

Sportif performansın yalnızca fiziksel bir çıktı olmadığı, aynı zamanda zihinsel hazırlık, duygusal denge ve psikolojik dayanıklılıkla bütünleştiği görülmektedir. Bu nedenle profesyonel sporcularda performansın gelişimi için teknik ve fiziksel antrenmanların yanı sıra duygusal zekâ ve motivasyonu geliştirmeye yönelik psikolojik eğitimlerin de önem kazandığı söylenebilir. Sporcuların duygusal farkındalık, empati, özdenetim ve içsel motivasyon becerilerinin güçlendirilmesi, onların yalnızca sahadaki başarılarını değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşlarını ve spor yaşamındaki istikrarlarını da artırmaktadır.

Sonuç olarak, duygusal zekâ ve motivasyon, sportif performansın ayrılmaz iki bileşeni olarak değerlendirilmelidir. Bu iki unsurun bilinçli biçimde geliştirilmesi, sporcunun fiziksel kapasitesini en verimli biçimde kullanmasına, baskı altında daha doğru kararlar vermesine ve uzun vadeli başarılar elde etmesine katkı sağlar. Spor bilimi alanında yürütülecek çalışmaların, psikolojik ve duygusal faktörleri merkeze alan bütüncül yaklaşımlarla sürdürülmesi, gelecekte hem bireysel hem de takım sporlarında daha dengeli, dayanıklı ve başarılı sporcu profilleri oluşturulmasına zemin hazırlayacaktır.

KAYNAKLAR

Aksu O, 2018. Karate sporcularının sürekli kaygı düzeyleri, duygusal zekâ ve kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.

Alkan B, 2019. Elit taekwondocuların kaygı düzeylerinin sportif performans üzerindeki etkisi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Allen M. S, Laborde S, 2014. The role of personality in sport and physical activity. Current Directions in Psychological Science, 23, p. 460–465.

Arındı E, 2025. Aktif sporcularda mental iyi oluşun psikolojik performans üzerindeki etkisinde iyimserlik ve karamsarlığın aracı rolü. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Arribas-Galarraga S, Cecchini J. A, Luis-De-Cos I, Saies E, Luis-De Cos G, 2020. Influence of emotional intelligence on sport performance in elite canoeists. Journal of Human Sport and Exercise, 15, p. 772–782.

Arslan A, ve Kılıç M, 2021. Farklı spor branşlarındaki sporcuların duygusal zekâ ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Modern Leisure Studies, 3, p. 12–34.

Aydın O, 2017. 12 haftalık psikolojik beceri antrenman uygulamasının bireysel sporcularda kaygı, stresle baş etme, aşırı uyarılma becerileri üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ayrancı M, Kaplan A, 2024. Spor performansında zihinsel dayanıklılığın rolü; Psikolojik faktörlerin etkisini inceleyen bir derleme çalışması. Ulusal Kinesyoloji Dergisi, 5, p. 19–25.

Bandura A, 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.

Başaran M. H, Taşgın Ö, Sınaoğlu A, Taşkın A. K, 2009. Sporcularda durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, p. 534–540.

Bell J. J, Hardy L, Beattie S, 2019. Enhancing mental toughness and performance under pressure in elite young cricketers: A 2-year longitudinal intervention. Journal of Applied Sport Psychology, 31, p. 336–352.

Bompa T. O, Haff G. G, 2009. Periodization: Theory and methodology of training. Champaign, IL: Human Kinetics.

Clough P. J, Earle K, Sewell D, 2002. Mental toughness: The concept and its measurement. In I. Cockerill (Ed.), Solutions in sport psychology p. 32–43. London: Thomson.

Cowden R. G, 2017. Mental toughness and success in sport: A review and prospect. Open Sports Sciences Journal, 10, p. 1–14.

Cox R. H, 2012. Sport psychology: Concepts and applications (7th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Çelik Ö, Yılmaz D. O, Şahin İ, Besler M, 2021. Elit seviyedeki bireysel kadın sporcuların duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 6, p. 45–59.

Dağ A, Sarı İ, 2019. Duygusal zekâ ve sporcularda duygusal zekâ kullanımı. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8, p. 578–592.

Deci E. L, Ryan R. M, 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Springer.

Doğan C, 2022. Profesyonel futbolcularda duygusal zekâ ile motivasyon ilişkisinde kişilik tipinin aracı rolü. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Çanakkale

Fullagar H. H. K, 2015. Sleep and athletic performance: The effects of sleep loss on exercise performance, and physiological and cognitive responses to exercise. Sports Medicine, 45, p. 161–186.

Goleman D, 1995. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.

Gould D, Udry E, Tuffey S, Loehr J, 1996. Burnout in competitive junior tennis players: II. Qualitative analysis. The Sport Psychologist, 10, p. 341–366.

Gucciardi D. F, Hanton S, Gordon S, Mallett C. J, Temby P, 2015. The concept of mental toughness: Tests of dimensionality, nomological network, and traitness. Personality and Individual Differences, 76, p. 35–40.

Güler İ, Erhan S. E, 2022. Sporcularda duygusal zekâ ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi, 4, p. 34–42.

Hausenblas H. A, Downs D. S, 2002. Exercise dependence: A systematic review. Psychology of Sport and Exercise, 3, p. 89–123.

Herzberg F, 1959. The motivation to work. New York: Wiley.

Koç M. C, Ulukan Ö. Ü. M, 2021. Sporda kimlik, stres ve performans yönetimi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları.

Kopp A, Jekauc, D, 2018. The influence of emotional intelligence on performance in competitive sports: A meta-analytical investigation. Sports, 6, 175.

Lane A. M, Thelwell R. C, Lowther J, Devonport T. J, 2009. Emotional intelligence and psychological skills use among athletes. Social Behavior and Personality: An International Journal, 37, p. 195–201.

Lemyre P. N, Treasure D. C, Roberts G. C, 2006. Influence of variability in motivation and affect on elite athlete burnout susceptibility. Journal of Sport and Exercise Psychology, 28, p. 32–48.

Locke E. A, Latham G. P, 1990. A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Locke E. A, Latham G. P, 2002. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. American Psychologist, 57, p. 705–717.

Maslow A. H, 1943. A theory of human motivation. Psychological Review, 50, p. 370–396.

Maughan R. J, Burke L. M, 2012. Sports nutrition: More than just calories – triggers for adaptation. Nestlé Nutrition Institute Workshop Series, 69, p. 101–110.

Meeusen R, Duclos M, Foster C, Fry A, Gleeson M, Nieman D, Urhausen A, 2013. Prevention, diagnosis, and treatment of the overtraining syndrome. European Journal of Sport Science, 13, p. 1–24.

Mercader R.I, Gutiérrez Á. M, Pérez E. M. M, Oropesa R. N. F, 2022. The impact of emotional intelligence on sports performance and motivation. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19, 7212.

Orhan S, 2018. Bireysel sporcular ve takım sporcularında duygusal zekâ ve zihinsel dayanıklılık ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ölçücü B, Dereceli E, 2023. Sporda kaygı ve sportif performans. In Uluc E. A, Yıldız M, (Eds.), Spor bilimleri alanında güncel yaklaşımları p. 87–104.

Perry J, Clough P, Crust L, Earle K, Nicholls A, 2013. Factorial validity of the Mental Toughness Questionnaire-48. Personality and Individual Differences, 54, p. 587–592.

Roberts G. C, 2001. Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: A self-determination theory perspective. In G. C. Roberts (Ed.), Advances in motivation in sport and exercise p. 1–50. Champaign, IL: Human Kinetics.

Roberts G. C, Treasure D. C, Conroy D. E, 2007. Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), Handbook of sport psychology p. 3–30. New York: Wiley.

Ryan R. M, Deci E. L, 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, p. 68–78.

Sayan B. M, 2025. Sporcularda kaygının sporcu yaratıcılığına etkisi [Yüksek lisans tezi, ProQuest Dissertations Publishing].

Sheard M, Golby J, Van W. A, 2009. Progress toward construct validation of the Sports Mental Toughness Questionnaire (SMTQ). European Journal of Psychological Assessment, 25, p. 186–193.

Smith R. E, 1986. Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. Journal of Sport Psychology, 8, p. 36–50.

Sukys S, Tilindienė I, Česnaitienė V. J, Kreivytė R, 2019. Relationship between emotional intelligence and motivation in basketball players. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16, p. 1–11.

Turhan M, 2009. Profesyonel futbolcularda depresyon düzeyi, anksiyete düzeyi ve kişilik özelikleri ile sporda başarı motivasyonu arasındaki etkileşimin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Vallerand R. J, 2007. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis Eds. Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport p. 255–279. Champaign, IL: Human Kinetics.

Vallerand R. J, Losier G. F, 1999. An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. Journal of Applied Sport Psychology, 11, p. 142–169.

Varol İ, 2020. Sporcuların liderlik özellikleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Vroom V. H, 1964. Work and motivation. New York: Wiley.

Weinberg R. S, Gould D, 2019. Foundations of sport and exercise psychology (7th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Weiner B, 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92, p. 548–573.

Wilmore J. H, Costill D. L, 2004. Physiology of sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics.

Yıldırım M, Arslan G, 2019. Mental toughness and subjective well-being in Turkish athletes: The mediating role of stress-coping strategies. Journal of Sport and Health Research, 11, p. 255–267.

Zizzi S. J, Deaner H. R, Hirschhorn D. K, 2003. The relationship between emotional intelligence and performance among college baseball players. Journal of Applied Sport Psychology, 15, p. 262–273.

FELSEFE VE SPOR

BÖLÜM 7

EBRU MENDİLLİ[1]

TURAN ÇETİNKAYA[2]

Giriş

Spor, gündelik yaşamda çoğu zaman bedensel hareket, yarışma, boş zaman etkinliği veya performans alanı olarak görülmektedir. Ancak spor yalnızca bedeni çalıştıran ya da seyir zevki oluşturan bir faaliyet değildir. Spor aynı zamanda insanın kendisini tanıdığı, sınırlarını deneyimlediği, başkalarıyla ilişki kurduğu ve değerlerle karşılaştığı bir yaşam alanıdır. Bu nedenle sporun ne olduğu, niçin yapıldığı, hangi değerleri taşıdığı ve insan hayatında nasıl bir anlam kazandığı gibi sorular felsefenin temel ilgi alanlarıyla doğrudan bağlantılıdır. Felsefe, sporu sadece kazanma ve kaybetme üzerinden değil, anlam, değer, etik, beden, oyun, özgürlük ve adalet gibi kavramlar üzerinden ele alır.

Felsefe ve spor arasındaki ilişki ilk bakışta uzak gibi görünse de aslında her iki alan da insanı merkeze alır. Felsefe insanın varoluşunu, eylemlerini, bilgi üretme biçimlerini ve değer dünyasını sorgularken; spor insanın bedeniyle, iradesiyle, rakibiyle, kurallarla ve toplumla kurduğu ilişkiyi görünür hale getirir. Bu yönüyle spor, felsefi düşüncenin yalnızca soyut kavramlarla sınırlı olmadığını, gündelik ve bedensel pratiklerde de karşılık bulduğunu

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, Ahi Evran Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Bilimleri Ana Bilim Dalı, ORCID: 0009-0005-6488-1876

[2] Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor, ORCID:0000-0001-6363-5300

göstermektedir. Spor alanında yaşanan bir haksızlık, doping olayı, şiddet davranışı, hakem kararı, teknolojik yardım ya da e-spor tartışması, gerçekte felsefi bir sorunun somutlaşmış hâlidir.

Günümüzde sporun ekonomik, politik, teknolojik ve kültürel yönleri giderek daha belirgin hale gelmektedir. Profesyonel spor endüstrisinin büyümesi, medya etkisinin artması, sporcu bedeninin performans odaklı ölçülmesi, yapay zekâ destekli analizlerin kullanılması ve e-sporun yaygınlaşması sporun anlamına dair yeni tartışmalar doğurmaktadır. Bu tartışmalar yalnızca spor bilimlerinin teknik verileriyle açıklanamaz. Çünkü sorunların önemli bir kısmı "ne yapılabilir?" sorusundan çok "ne yapılmalıdır?", "adil olan nedir?", "insan onuru nasıl korunur?" ve "sportif başarı hangi sınırlar içinde anlamlıdır?" sorularıyla ilgilidir.

Spor felsefesi, bu soruların sistemli biçimde ele alındığı disiplinler arası bir alan olarak gelişmiştir. Sporun tanımı, oyunla ilişkisi, bedensel deneyimin anlamı, yarışmanın etik sınırları, fair play, doping, teknolojik destek, seyircilik, taraftarlık, cinsiyet, kapsayıcılık, olimpizm ve sporun iyi yaşamla ilişkisi bu alanın temel tartışmaları arasında yer almaktadır. Özellikle son yıllarda yayımlanan çalışmalar, sporun yalnızca fiziksel performansla sınırlı değerlendirilemeyeceğini, aynı zamanda ahlaki, toplumsal ve varoluşsal bir pratik olarak incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Mareş, 2022; Parry, 2023; Hemmingsen, 2025).

Bu bağlamda hazırlanan çalışmada felsefe ve spor ilişkisi derleme niteliğinde ele alınmıştır. Çalışmada öncelikle felsefe ve spor kavramları açıklanmış, ardından spor felsefesinin temel problemleri üzerinde durulmuştur. Sonraki bölümlerde sporun etik boyutu, fair play anlayışı, doping ve hile tartışmaları, olimpizm, beden deneyimi, teknoloji, yapay zekâ ve e-spor gibi güncel konular incelenmiştir. Böylece sporun yalnızca uygulamalı bir etkinlik değil, insanın anlam ve değer arayışını yansıtan önemli bir felsefi alan olduğu gösterilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Problemi

Modern spor ortamında başarı çoğu zaman madalya, skor, rekor, şöhret ve ekonomik kazançla ölçülmektedir. Bu durum sporda kazanma arzusunu güçlendirirken, sporun ahlaki ve insani değerlerini ikinci plana itebilmektedir. Sporcuların performans baskısı altında kalması, antrenörlerin yalnızca sonuç odaklı değerlendirilmesi, taraftar davranışlarında şiddetin görülmesi, doping ve hile gibi sorunların yaşanması sporun değer alanını tartışmalı hale getirmektedir. Sporun sadece fiziksel performans ya da rekabet üzerinden okunması, onun insan yetiştiren ve değer kazandıran yönünün ihmal edilmesine neden olabilmektedir.

Sporun felsefi boyutunun yeterince dikkate alınmaması, özellikle eğitim ve spor bilimleri alanında önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çünkü spor eğitimi yalnızca teknik beceri kazandırma süreci değildir. Spor eğitimi aynı zamanda adalet, saygı, öz denetim, sorumluluk, dayanışma ve erdem gibi değerlerin öğrenildiği bir süreçtir. Buna rağmen spor ortamlarında kimi zaman kurala uymak yerine kuralı aşmanın, rakibe saygı göstermek yerine onu her koşulda yenmenin ve sağlığı korumak yerine performansı zorlamanın öne çıktığı görülmektedir. Bu durum sporun felsefi ve etik temellerinin yeniden tartışılmasını gerekli kılmaktadır.

Güncel literatürde sporun tanımı, fair play, doping, teknoloji, e-spor ve olimpizm gibi konuların felsefi açıdan yeniden ele alındığı görülmektedir. Parry (2023) sporun tanımını tartışırken, Hemmingsen (2025) spor kavramının değer yüklü tanımlarından kaçınmanın önemini vurgulamaktadır. Fair play üzerine yapılan araştırmalar ise sporun adalet, dürüstlük ve saygı gibi değerlerle birlikte düşünülmesi gerektiğini göstermektedir (Ludwiczak & Bronikowska, 2022; Genç et al., 2023). Bu çerçevede çalışmanın temel problemi, sporun günümüzde yalnızca performans ve rekabet alanı olarak değerlendirilmesinin yetersiz kalması ve sporun felsefi

temellerinin daha bütüncül biçimde açıklanmasına duyulan ihtiyaçtır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, felsefe ve spor ilişkisini kuramsal bir bakış açısıyla incelemek ve sporun anlam, değer, etik, beden, oyun, teknoloji ve toplumsal yaşamla bağlantısını güncel literatür ışığında değerlendirmektir. Çalışmada sporun yalnızca fiziksel aktivite ya da yarışma biçimi olmadığı, aynı zamanda insanın kendisini gerçekleştirme, başkalarıyla ilişki kurma ve değer üretme biçimi olduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda spor felsefesinin temel soruları açıklanmış ve güncel tartışmalarla ilişkilendirilmiştir.

Çalışmanın önemi, spor bilimleri ve beden eğitimi alanında felsefi düşünmenin gerekliliğine dikkat çekmesinden kaynaklanmaktadır. Spor eğitimi alanında öğrencilerin sadece teknik becerilerle değil, aynı zamanda ahlaki duyarlılık ve eleştirel düşünme becerileriyle yetiştirilmesi önemlidir. Fair play eğitiminin ahlaki karar alma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalar, spor ortamında değer eğitiminin göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Umutlu & Yüksel, 2024). Bu nedenle sporun felsefi yönünün anlaşılması, antrenörler, beden eğitimi öğretmenleri, spor yöneticileri ve araştırmacılar açısından yol gösterici olabilir.

Ayrıca çalışma, teknolojinin spora etkisinin giderek arttığı bir dönemde sporun insani yönünü koruma gerekliliğine de dikkat çekmektedir. Yapay zekâ, veri analizi, dijital takip sistemleri ve e-spor gibi yeni gelişmeler sporun sınırlarını genişletirken, etik ve felsefi soruları da çoğaltmaktadır. Houterman (2024) algoritmik çağda sporcu bedeninin yalnızca ölçülen bir veri nesnesi gibi görülmemesi gerektiğini tartışırken, IOC tarafından hazırlanan yapay zekâ gündemi spor teknolojilerinin insan hakları, güven, şeffaflık ve sporcu refahı ilkeleriyle birlikte düşünülmesi gerektiğini göstermektedir (International Olympic Committee, 2024). Bu

nedenle felsefe, sporun değişen yapısını anlamak ve eleştirel biçimde değerlendirmek için önemli bir imkân sunmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, literatür taramasına dayalı derleme niteliğinde hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında felsefe ve spor ilişkisini konu alan yerli ve yabancı akademik yayınlar incelenmiştir. Kaynak seçiminde özellikle son beş yıl içerisinde yayımlanan, Google Akademik üzerinden erişilebilir olan, DergiPark, Taylor & Francis, PhilPapers, PubMed Central, IOC Olympic World Library ve benzeri akademik platformlarda yer alan yayınlara öncelik verilmiştir. Bunun yanında spor felsefesinin kavramsal temellerini açıklayan bazı temel çalışmalar da konu bütünlüğü açısından değerlendirilmiştir.

Literatür taraması yapılırken "spor felsefesi", "sport philosophy", "sport ethics", "fair play", "olympism", "doping ethics", "artificial intelligence in sport", "esports and sport definition" ve "embodiment in sport" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Elde edilen yayınlar konuya uygunluk, güncellik, erişilebilirlik ve akademik güvenilirlik ölçütleri dikkate alınarak seçilmiştir. Çalışmada nicel veri analizi yapılmamış, ulaşılan kaynaklar tematik bir yaklaşımla yorumlanmıştır. Bu nedenle çalışma, felsefe ve spor ilişkisini açıklamaya yönelik kuramsal bir değerlendirme niteliği taşımaktadır.

Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar

Felsefe Kavramı

Felsefe en genel anlamıyla insanın varlık, bilgi, değer, akıl, ahlak, güzellik ve anlam üzerine sistemli biçimde düşünmesidir. Felsefi düşünce, olayları yalnızca görünen yönleriyle kabul etmek yerine onların arka planındaki nedenleri, ilkeleri ve değerleri sorgular. Bu nedenle felsefe, "nedir?" ve "niçin?" sorularıyla birlikte "nasıl yaşamalıyız?" sorusunu da merkeze alır. Sporla ilişkisi de tam olarak bu noktada ortaya çıkar. Çünkü spor yalnızca bedensel bir

hareket değil, aynı zamanda amaç, kural, değer, anlam ve insan ilişkileri içeren bir etkinliktir.

Felsefe, spor alanında yaşanan durumların yüzeydeki sonuçlarından çok, bu sonuçların hangi değerler üzerine kurulduğunu araştırır. Örneğin bir sporcunun rakibine kasıtlı faul yapması sadece oyun kuralı ihlali olarak görülebilir. Ancak felsefi açıdan bakıldığında bu olay adalet, dürüstlük, sorumluluk ve kazanma arzusunun sınırları bakımından da tartışılmalıdır. Aynı şekilde teknolojik bir ekipmanın performansı artırması, yalnızca teknik bir yenilik değil, eşitlik ve sportif emeğin anlamı açısından da değerlendirilmesi gereken bir konudur.

Felsefenin spora katkısı, kesin ve tek bir cevap üretmekten çok, sporun anlamını daha derin düşünmeye imkân vermesidir. Spor ortamında kabul edilen kurallar, değerler ve başarı ölçütleri çoğu zaman doğal ve değişmezmiş gibi algılanır. Oysa felsefi bakış, bu kabullerin tarihsel, kültürel ve ahlaki temellere dayandığını gösterir. Bu nedenle spor felsefesi, sporun yalnızca nasıl yapılacağını değil, neden yapılacağını ve hangi değerler doğrultusunda yapılması gerektiğini sorgular.

Spor Kavramı ve Sporun Felsefi Sınırları

Spor kavramı, basit biçimde fiziksel aktivite veya yarışma olarak tanımlansa da bu tanım her zaman yeterli değildir. Çünkü sporun içinde oyun, kural, performans, rekabet, beden, kurum, seyirci ve toplumsal anlam gibi birçok unsur bulunmaktadır. Parry (2023), sporun tanımlanması konusunda tek bir ölçütün yeterli olmadığını, sporun oyun, yarışma, kurallılık, fiziksel beceri ve kurumsal tanınma gibi öğelerle birlikte düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım sporun hem pratik hem de kavramsal yönleri olan karmaşık bir alan olduğunu göstermektedir.

Sporun tanımı konusunda son yıllarda önemli tartışmalar yapılmaktadır. Özellikle satranç, motor sporları, e-spor ve sanal yarışmalar gibi alanlar, spor kavramının sınırlarını yeniden gündeme

getirmiştir. Hemmingsen (2025), sporun değer yüklü bir biçimde tanımlanmasının bazı faaliyetleri baştan dışlayabileceğini ve bu nedenle daha tarafsız bir kavramsal çerçeveye ihtiyaç duyulduğunu savunmaktadır. Bu tartışma, sporun yalnızca bedensel güçle açıklanamayacağını, aynı zamanda kurallar, amaçlar ve toplumsal kabul üzerinden de anlaşılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sporun felsefi sınırlarını belirlemek, yalnızca akademik bir tartışma değildir. Bir etkinliğin spor sayılıp sayılmaması; eğitim programlarını, federasyon yapılarını, etik kuralları, sponsorluk ilişkilerini ve sporcu haklarını doğrudan etkileyebilmektedir. Örneğin e-sporun spor olarak kabul edilip edilmemesi, bu alandaki oyuncuların sporcu olarak tanınması, etik kurallara tabi olması ve kurumlaşması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle sporun tanımı, teorik olduğu kadar uygulamalı sonuçları olan bir felsefi problem olarak değerlendirilebilir.

Spor Felsefesinin Tarihsel Gelişimi

Spor felsefesinin kökleri antik döneme kadar uzanmaktadır. Antik Yunan düşüncesinde beden eğitimi, ahlak ve yurttaşlık eğitimiyle birlikte düşünülmüştür. Bu dönemde spor, yalnızca bedeni güçlendiren bir etkinlik değil, insanın karakterini, cesaretini ve ölçülülüğünü geliştiren bir pratik olarak değerlendirilmiştir. Olimpiyat oyunları da bedensel becerinin yanında erdem, onur ve toplumsal birlik fikriyle ilişkilendirilmiştir. Bu tarihsel arka plan, sporun en başından itibaren felsefi ve ahlaki değerlerle birlikte düşünüldüğünü göstermektedir.

Modern dönemde sporun kurumsallaşmasıyla birlikte felsefi tartışmalar da farklı bir boyut kazanmıştır. Spor artık yalnızca bireysel gelişim ya da toplumsal ritüel alanı değil, aynı zamanda profesyonel rekabet, uluslararası temsil, ekonomik güç ve medya gösterisi haline gelmiştir. Bu değişim, sporun doğasına dair yeni sorular ortaya çıkarmıştır. Sporun amacı yalnızca kazanmak mıdır? Sporcu bedeni ne ölçüde araçsallaştırılabilir? Seyirci ve taraftar

kültürü sporu nasıl dönüştürür? Bu sorular spor felsefesinin çağdaş konuları arasında yer almaktadır.

Son yıllarda spor felsefesi özellikle etik problemler, teknoloji, e-spor, çevre, toplumsal cinsiyet, kapsayıcılık, doping ve sporun iyi yaşamla ilişkisi gibi alanlarda genişlemiştir. Biale (2025), çağdaş spor felsefesi tartışmalarının yalnızca sporun tanımıyla sınırlı olmadığını, aynı zamanda sporun toplumsal ve politik anlamlarını da kapsadığını göstermektedir. Bu durum spor felsefesinin canlı, güncel ve disiplinler arası bir alan olarak gelişmeye devam ettiğini göstermektedir.

Oyun, Rekabet ve Sporun Anlamı

Sporun oyunla ilişkisi, spor felsefesinin temel konularından biridir. Oyun, insanın özgürce katıldığı, belirli kurallar içinde gerçekleşen ve çoğu zaman kendi içinde anlam taşıyan bir etkinliktir. Spor ise oyunun daha kurumsal, rekabetçi ve performans odaklı biçimi olarak görülebilir. Ancak spor tamamen sonuç odaklı hale geldiğinde oyunsu niteliğini kaybetme riski taşır. Bu nedenle sporu anlamak için yalnızca kurallara ve skora değil, katılımın anlamına, hazza, çabaya ve deneyime de bakmak gerekir.

Mareş ve Ryall (2021), sporda oyunbaz tutumun önemini vurgulayarak, sporun yalnızca kazanma arzusuyla değil, oynama deneyiminin kendisiyle de anlam kazandığını belirtmektedir. Bu yaklaşım, sporun içsel değerlerine dikkat çeker. Bir müsabakada kazanmak önemli olabilir; fakat sporu spor yapan şey sadece sonucun alınması değildir. Kurallara uygun biçimde çaba göstermek, rakiple birlikte oyunun değerini üretmek ve belirsizlik içinde performans sergilemek de sporun anlamını oluşturmaktadır.

Rekabet ise sporun ayırt edici unsurlarından biridir. Ancak rekabetin nasıl anlaşıldığı önemlidir. Rekabet, rakibi yok edilmesi gereken bir düşman olarak görmek anlamına gelmez. Felsefi açıdan sağlıklı rekabet, rakibin varlığını kendi gelişiminin koşulu olarak kabul etmektir. Rakip olmadan sportif sınanma gerçekleşemez. Bu

nedenle sporun etik yapısında rakibe saygı merkezi bir yer tutar. Flynn (2021), yakın mücadelelerin sportif becerinin değerini görünür kıldığını tartışırken, aslında rekabetin anlamının yalnızca üstün gelmekten değil, nitelikli bir karşılaşma üretmekten kaynaklandığını göstermektedir.

Spor ve İyi Yaşam İlişkisi

Felsefe tarihinde iyi yaşam, insanın sadece haz ya da başarı peşinde koşması değil, anlamlı, erdemli ve dengeli bir hayat sürmesi olarak ele alınmıştır. Spor da bu bağlamda iyi yaşam tartışmasının önemli bir parçası olabilir. Çünkü spor, bedensel sağlık sağlamanın yanında disiplin, sabır, emek, öz denetim, cesaret ve dayanıklılık gibi değerleri geliştirme potansiyeline sahiptir. Bu yönüyle spor, insanın yalnızca bedenini değil, karakterini ve yaşam anlayışını da etkileyebilir.

Mareş (2022), sporun iyi yaşam içindeki rolünü Aristoteles ve Suits üzerinden tartışarak sporun insan hayatında yalnızca boş zaman etkinliği olmadığını, anlamlı bir yaşam pratiği olarak da değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, sporun insanın kendisini aşma ve yetkinleşme çabasıyla bağlantılı olduğunu gösterir. Bir kişinin düzenli spor yapması yalnızca sağlıklı kalmak için değil, kendi iradesini geliştirmek, sınırlarını tanımak ve yaşamına düzen katmak için de değerli olabilir.

Ancak sporun iyi yaşama katkısı otomatik değildir. Spor, doğru değerlerle yürütülmediğinde aşırı rekabet, sakatlık riski, tükenmişlik, şiddet, dışlanma ve araçsallaşma gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilir. Bu nedenle sporun iyi yaşamla ilişkisi, hangi amaçla ve hangi değerler içinde yapıldığına bağlıdır. Sporun insanı geliştiren bir alan olabilmesi için yalnızca performans değil, denge, sağlık, adalet ve anlam da önemsenmelidir.

Sporun Etik Boyutu ve Fair Play

Spor etiği, spor ortamında doğru ve yanlış davranışları, adalet ilkesini, kurallara bağlılığı, sorumluluğu ve rakibe saygıyı inceleyen

bir alandır. Sporun kurallarla yürütülmesi, onun etik bir alan olduğu anlamına gelir. Çünkü kurallar sadece oyunun nasıl oynanacağını belirlemez; aynı zamanda sporcuların birbirlerine ve oyuna karşı sorumluluklarını da ortaya koyar. Bu nedenle spor ortamında etik, dışarıdan eklenen bir unsur değil, sporun yapısının içinde bulunan temel bir ilkedir.

Fair play, spor etiğinin en bilinen kavramlarından biridir. Fair play, yalnızca kurallara uymak anlamına gelmez. Aynı zamanda rakibe saygı göstermek, hakemin kararını kabul etmek, haksız avantaj aramamak, kazanırken ölçülü olmak ve kaybederken onurlu davranmak anlamlarını da içerir. Ludwiczak ve Bronikowska (2022), beden eğitimi ve spor bağlamında fair play algısının davranışlarla ilişkili olduğunu ortaya koyarak fair play anlayışının eğitim süreçlerinde geliştirilmesi gereken bir değer olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de de fair play üzerine yapılan çalışmalar, bu kavramın beden eğitimi ve spor eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Genç, Şen ve Turunç (2023), beden eğitimi ve spor alanında fair play çalışmalarını bibliyometrik olarak incelemiş ve fair play, sportmenlik, fiziksel eğitim ve etik kavramlarının literatürde birlikte ele alındığını belirtmiştir. Gök ve Sarıkol (2023) ise spor lisesi öğrencilerinin fair play davranışlarını inceleyerek genç sporcuların etik davranışlarının eğitim ortamında desteklenmesi gerektiğini göstermiştir.

Fair play eğitimi, sporun değer boyutunu güçlendirmek açısından önemlidir. Umutlu ve Yüksel (2024) tarafından yapılan çalışmada, fair play eğitiminin öğrenci sporcuların ahlaki karar alma tutumları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, sporun yalnızca fiziksel beceri öğretimiyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda ahlaki karar verme süreçlerini de geliştirebileceğini göstermektedir. Bu nedenle beden eğitimi derslerinde,

antrenmanlarda ve okul sporlarında fair play eğitimi sistemli biçimde yer almalıdır.

Hile, Doping ve Performans Artırma Tartışmaları

Sporun etik açıdan en fazla tartışılan konularından biri hile ve dopingtir. Hile, sporun kurallı yapısını bozduğu için yalnızca bireysel bir yanlış davranış değildir; aynı zamanda oyunun anlamına ve diğer katılımcıların emeğine zarar veren bir eylemdir. MacRae (2023), sporda hile ve yolsuzluğu işlevsel açıdan inceleyerek hilenin sporun kurumsal ve ahlaki yapısını nasıl bozduğunu tartışmaktadır. Bu yaklaşım, hilenin sadece kural ihlali değil, güven ilişkisinin bozulması olduğunu göstermektedir.

Doping tartışması ise daha karmaşık bir etik zemine sahiptir. Bir yandan doping, sağlığı tehlikeye atması, eşit rekabeti bozması ve sporun ruhuna aykırı görülmesi nedeniyle yasaklanmaktadır. Diğer yandan performans artırıcı yöntemler ile meşru antrenman, beslenme, teknoloji ve tıbbi destek arasındaki sınır her zaman kolay çizilememektedir. Gordon ve Dodds (2023), yüksek irtifa gibi performans artırıcı uygulamaları "sporun ruhu" bağlamında tartışarak hangi tür avantajların kabul edilebilir olduğuna dair felsefi bir sorgulama yapmaktadır.

Hochstetler, Linder ve Ball (2024), doping lehine ve aleyhine geliştirilen etik söylemleri inceleyerek bu konunun tek boyutlu bir yasaklama tartışması olmadığını göstermektedir. Morrison ve Moore (2023) ise Dünya Dopingle Mücadele Ajansı'nın bazı uygulamalarını düşünce suçu tartışması bağlamında ele alarak anti-doping politikalarının da etik açıdan sorgulanabileceğini belirtmektedir. Bu durum, spor etiğinde yalnızca sporcuların değil, kurumların ve düzenleyici yapıların da ahlaki sorumluluk taşıdığını ortaya koymaktadır.

Doping ve hile konularında temel mesele, sportif başarının hangi sınırlar içinde anlamlı olduğudur. Eğer başarı yalnızca sonuca indirgenirse, hile veya sağlığı riske atan uygulamalar bazı kişiler

tarafından araç olarak görülebilir. Ancak sporun değeri sadece kazanmakta değil, kazanma sürecinin adil, dürüst ve insan onuruna uygun olmasındadır. Bu nedenle spor felsefesi, performansı tamamen reddetmez; fakat performansın değerlerle birlikte düşünülmesi gerektiğini savunur.

Beden, Deneyim ve Fenomenolojik Yaklaşım

Spor, insanın bedeniyle doğrudan deneyimlediği bir alandır. Felsefe tarihinde beden çoğu zaman zihin karşısında ikincil görülmüş olsa da çağdaş yaklaşımlar bedenin insan deneyimindeki merkezi yerini vurgulamaktadır. Sporcu bedeni yalnızca kas, kemik, hız ve kuvvetten oluşan bir araç değildir. Beden; algılayan, hisseden, karar veren, alışkanlık kazanan ve çevresiyle ilişki kuran canlı bir deneyim alanıdır. Bu nedenle sporun felsefi açıdan anlaşılması için bedenin yalnızca biyolojik değil, fenomenolojik boyutuyla da ele alınması gerekir.

Fenomenolojik yaklaşım, sporcunun hareketi nasıl yaşadığını, yarışma sırasında zamanı ve mekânı nasıl deneyimlediğini, beden farkındalığının performansı nasıl etkilediğini ve sakatlık gibi durumların benlik algısını nasıl değiştirdiğini incelemeye imkân verir. Bir koşucunun ritim bulması, bir cimnastikçinin denge hissi, bir futbolcunun oyunu bedeniyle okuması veya bir yüzücünün suyla kurduğu ilişki yalnızca mekanik hareketlerle açıklanamaz. Bu deneyimlerin içinde sezgi, alışkanlık, dikkat, korku, cesaret ve beden hafızası bulunmaktadır.

Houterman (2024), algoritmik çağda sporcu bedeninin teknoloji ve veri üzerinden yeniden anlamlandırıldığını tartışırken, bedenin yalnızca ölçülebilir performans göstergelerine indirgenmesinin sakıncalarına dikkat çekmektedir. Spor felsefesi açısından bu uyarı önemlidir. Çünkü sporcu bedeni sadece veri üreten bir nesne gibi görüldüğünde, bedenin yaşantısal, duygusal ve insani yönü geri plana düşebilir. Sporun gerçek anlamı ise sayısal

performans göstergeleri kadar yaşanan deneyimde ve insanın bedeniyle kurduğu ilişkide de ortaya çıkar.

Olimpizm ve Sporun Değerler Eğitimi

Olimpizm, sporun yalnızca yarışma ve madalya kazanma alanı olmadığını, aynı zamanda insanı geliştiren bir yaşam felsefesi olduğunu savunan önemli bir anlayıştır. Olimpik değerler arasında mükemmellik, saygı ve dostluk yer almaktadır. Bu değerler, sporun evrensel bir dil olarak farklı kültürlerden insanları bir araya getirebileceğini göstermektedir. Olimpizm açısından sporun amacı yalnızca en hızlı, en güçlü veya en başarılı olmak değildir; aynı zamanda insanın kendisini aşması, başkalarına saygı göstermesi ve barış içinde rekabet etmeyi öğrenmesidir.

Olimpizm düşüncesi, spor eğitiminin değer boyutuyla yakından ilişkilidir. Makaracı, Ceylan ve Bayrakdar (2024), antrenörlerin olimpizm kavramına ilişkin metaforik algılarını incelemiş ve olimpizmin etik rekabet, performans, fair play, arkadaşlık ve değerler gibi çok boyutlu anlamlarla ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, olimpizmin yalnızca büyük organizasyonlara ait bir söylem değil, antrenörlerin ve spor insanlarının günlük uygulamalarını etkileyebilecek bir değer çerçevesi olduğunu göstermektedir.

Sporun değerler eğitimi açısından önemi özellikle çocuk ve genç sporcular bakımından belirgindir. Beden eğitimi dersleri, okul sporları ve kulüp antrenmanları, gençlerin kurallara uyma, sorumluluk alma, başkalarına saygı gösterme ve birlikte hareket etme becerilerini geliştirebileceği ortamlardır. Ancak bu değerlerin kendiliğinden oluşacağı varsayılmamalıdır. Antrenör ve öğretmenlerin bilinçli tutumları, spor ortamının etik iklimi ve kuralların adil uygulanması değer eğitiminin temel koşullarıdır.

Spor, Toplum ve Politik Anlam

Spor bireysel bir etkinlik gibi görünse de her zaman toplumsal ve politik anlamlar taşır. Ulusal takımlar, olimpiyatlar,

kulüp kimlikleri, taraftar grupları ve spor organizasyonları, insanların aidiyet ve kimlik duygularını güçlendirebilir. Spor aracılığıyla toplumsal birlik duygusu oluşabildiği gibi, ayrımcılık, şiddet, dışlama ve kutuplaşma gibi sorunlar da ortaya çıkabilir. Bu nedenle spor felsefesi, sporun yalnızca bireysel performansla değil, toplumsal değerlerle de ilişkili olduğunu kabul eder.

Son yıllarda sporun politik ve ekonomik amaçlarla kullanılmasına ilişkin tartışmalar artmıştır. Fruh, Archer ve Wojtowicz (2023), sportswashing kavramını ele alarak sporun bazı durumlarda politik itibar kazanma aracı haline getirilebileceğini tartışmaktadır. Bu konu, sporun masum ve tarafsız bir alan olarak görülmesinin her zaman doğru olmadığını göstermektedir. Büyük spor organizasyonları, ev sahibi ülkelerin imajını güçlendirebilir; fakat aynı zamanda insan hakları, ifade özgürlüğü, çevre ve emek gibi konularda eleştirel sorulara da yol açabilir.

Sporun toplumsal anlamı yalnızca büyük organizasyonlarda değil, gündelik spor pratiklerinde de ortaya çıkar. Bir mahalle sahasında oynanan maç, bir okul takımının turnuvası veya bir engelli sporcunun yarışması, toplumun adalet ve katılım anlayışını yansıtır. Bu nedenle spor politikaları hazırlanırken yalnızca başarı ve madalya sayısı değil, erişilebilirlik, kapsayıcılık, güvenlik ve etik ilkeler de dikkate alınmalıdır. Felsefi bakış, sporun toplumsal faydasını sorgularken aynı zamanda sporun hangi koşullarda insanı özgürleştirdiğini veya araçsallaştırdığını anlamaya çalışır.

Spor, Teknoloji ve Yapay Zekâ

Teknoloji sporun hemen her alanını dönüştürmektedir. Performans analiz sistemleri, giyilebilir cihazlar, video yardımcı hakem uygulamaları, yapay zekâ destekli veri işleme, sanal gerçeklik antrenmanları ve dijital ikiz uygulamaları sporun hem antrenman hem de yarışma biçimlerini değiştirmektedir. Bu gelişmeler sporculara, antrenörlere ve yöneticilere önemli imkânlar sunmaktadır. Ancak teknoloji aynı zamanda adalet, gizlilik, eşit

erişim, insan kararının değeri ve sportif emeğin anlamı gibi yeni etik sorular da doğurmaktadır.

Carrio Sampedro (2023), sporda yapay zekânın etik kullanımını sporcu hakları ve iyi oluşu üzerinden ele alarak güvenli, adil ve sürdürülebilir kullanım ilkelerinin önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Uluslararası Olimpiyat Komitesi'nin 2024 yılında yayımladığı Olympic AI Agenda belgesi, yapay zekânın sporcuları desteklemesi, oyunların yönetimini iyileştirmesi ve olimpik değerlerle uyumlu biçimde kullanılması gerektiğini belirtmektedir (International Olympic Committee, 2024). Bu belgeler, teknolojinin sadece verimlilik aracı olarak değil, etik ilkelerle sınırlandırılması gereken bir güç olarak görülmesi gerektiğini göstermektedir.

Spor teknolojilerinde temel sorunlardan biri eşitliktir. Gelişmiş ekipmanlara, veri uzmanlarına ve yapay zekâ sistemlerine erişimi olan sporcular ile bu imkânlara sahip olmayan sporcular arasında avantaj farkı doğabilir. Bu durum sporun adil rekabet ilkesini tartışmalı hale getirir. Ayrıca sporcuların biyometrik verilerinin toplanması, saklanması ve kullanılması mahremiyet açısından önemlidir. Sporcu bedeni yalnızca performans verisi üreten bir kaynak olarak görüldüğünde, insan onuru ve özerklik riske girebilir.

Teknoloji, doğru kullanıldığında sporda sakatlık riskini azaltabilir, hakem hatalarını sınırlayabilir ve antrenman kalitesini artırabilir. Ancak felsefi bakış, teknolojinin her durumda ilerleme anlamına gelmediğini hatırlatır. Sporun değerini korumak için teknolojinin insanı destekleyen, adaleti güçlendiren ve sporcu sağlığını önceleyen bir biçimde kullanılması gerekir. Aksi halde teknoloji, sporun insani ve oyunsu karakterini zayıflatabilir.

E-Spor ve Spor Tanımı Tartışması

E-sporun hızlı gelişimi, sporun tanımı konusunda en güncel tartışmalardan birini ortaya çıkarmıştır. E-spor yüksek düzeyde rekabet, strateji, takım çalışması, dikkat, refleks ve kurumsal

organizasyon içermektedir. Bununla birlikte fiziksel hareketin geleneksel sporlara göre daha sınırlı olması, e-sporun spor sayılıp sayılmaması konusunda farklı görüşlere yol açmaktadır. Bu tartışma, sporun mutlaka yoğun fiziksel efor gerektirip gerektirmediği sorusunu gündeme getirmektedir.

Molina, Gómez-Gonzalvo ve Valenciano-Valcárcel (2025), e-sporun sportizasyon sürecini inceleyerek e-sporun giderek spor kurumlarına, rekabet kurallarına ve izleyici kültürüne benzer biçimde yapılandığını belirtmektedir. Brock (2025) ise e-sporun ontolojik olarak nasıl kavranabileceğini tartışarak disiplinler arası bir yaklaşımın gerekli olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar, e-sporun yalnızca dijital oyun olarak basitçe dışlanamayacağını, çağdaş spor kültürünün dönüşümünü anlamak için dikkatle incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

E-spor tartışması, sporun sadece bedensel güçle değil, beceri, strateji, rekabet, kurumsallık ve izleyici ilişkisiyle de tanımlanabileceğini düşündürmektedir. Ancak bu durum geleneksel sporlarla e-sporun tamamen aynı olduğu anlamına gelmez. Felsefi açıdan önemli olan, farklı etkinliklerin hangi ölçütlerle spor olarak kabul edildiğini açık biçimde tartışmaktır. Böylece spor kavramının değişen dünyada nasıl genişlediği ve hangi değerleri koruması gerektiği daha iyi anlaşılabilir.

Spor Eğitimi Açısından Felsefi Düşünmenin Önemi

Beden eğitimi ve spor eğitimi, çoğu zaman teknik beceri, fiziksel uygunluk ve performans geliştirme üzerinden planlanmaktadır. Oysa spor eğitiminin felsefi yönü ihmal edildiğinde öğrenciler yalnızca hareketleri yapmayı öğrenir, fakat bu hareketlerin anlamını, değerini ve sorumluluğunu yeterince kavrayamayabilir. Spor eğitimi, öğrencinin bedenini tanımasını, başkalarıyla saygılı ilişki kurmasını, kurallara bilinçli biçimde uymasını ve kazanma-kaybetme deneyimlerini sağlıklı biçimde yorumlamasını sağlamalıdır.

Felsefi düşünme, spor eğitiminde eleştirel soru sorma becerisini geliştirir. Öğrenciler "Neden kurallara uymalıyım?", "Rakibe saygı göstermek neden önemlidir?", "Kazanmak her şey midir?", "Haksız avantaj ne zaman ortaya çıkar?" gibi sorularla karşılaştığında sporun değer boyutunu daha iyi kavrayabilirler. Bu sorular, yalnızca teorik tartışmalar değildir. Maçta yapılan bir faul, antrenmanda arkadaşını dışlama, hakem kararına tepki gösterme veya başarı için sağlığı riske atma gibi durumlar öğrencilerin günlük spor deneyimlerinde karşılarına çıkabilir.

Antrenörler ve beden eğitimi öğretmenleri, sporun felsefi boyutunu uygulamaya taşıyan en önemli aktörlerdir. Öğretmen veya antrenör sadece teknik bilgi aktaran kişi değildir; aynı zamanda spor ortamının değer iklimini belirleyen kişidir. Eğer antrenör kazanmayı her şeyin üstünde tutarsa, sporcu da etik dışı davranışları normal görebilir. Buna karşılık öğretmen ve antrenör adalet, emek, saygı ve sağlığı merkeze alırsa sporcu bu değerleri spor pratiği içinde öğrenir.

Bu nedenle spor bilimleri fakültelerinde, beden eğitimi öğretmenliği programlarında ve antrenörlük eğitimlerinde spor felsefesi ve spor etiği derslerinin güçlendirilmesi önemlidir. Spor insanlarının felsefi düşünme alışkanlığı kazanması, sadece akademik gelişim açısından değil, spor ortamlarının daha adil, sağlıklı ve insani hale gelmesi açısından da gereklidir.

Türkiye ve Dünyada Yapılan Araştırmalar

Felsefe ve spor ilişkisine yönelik uluslararası literatürde son yıllarda dikkat çekici bir çeşitlilik görülmektedir. Sporun tanımı, e-sporun konumu, doping politikaları, yapay zekâ, fair play, sportswashing ve sporun iyi yaşamla ilişkisi gibi konular farklı felsefi yaklaşımlarla tartışılmaktadır. Parry (2023) ve Hemmingsen (2025), sporun tanımına ilişkin güncel tartışmalar yürütürken, Mareş (2022) sporun iyi yaşamla ilişkisini ele almaktadır. Houterman (2024) ise algoritmik çağda sporun beden ve teknoloji ilişkisi üzerinden yeniden düşünülmesi gerektiğini savunmaktadır.

Spor etiği literatüründe fair play, hile, doping ve kurumların sorumluluğu öne çıkan başlıklardır. MacRae (2023), hile ve yolsuzluğu kavramsal olarak ayırırken, Hochstetler ve arkadaşları (2024) doping tartışmalarını farklı etik söylemler üzerinden incelemiştir. Morrison (2025) anti-doping politikalarının sağlık ve zarar boyutunu tartışarak, spor etiğinde kurumların da sorgulanması gerektiğini göstermiştir. Bu çalışmalar, spor etiğinin sadece bireysel davranışları değil, düzenleyici sistemleri de kapsaması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Türkiye'de yapılan güncel çalışmalar daha çok fair play, olimpizm, spor eğitimi ve sporun değer boyutu etrafında yoğunlaşmaktadır. Genç ve arkadaşları (2023), beden eğitimi ve spor alanında fair play çalışmalarını bibliyometrik olarak incelemiş; Umutlu ve Yüksel (2024), fair play eğitiminin ahlaki karar alma tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Makaracı ve arkadaşları (2024) ise antrenörlerin olimpizm algılarını inceleyerek olimpizmin etik rekabet, başarı, arkadaşlık ve değerlerle birlikte düşünüldüğünü ortaya koymuştur. Bu araştırmalar, sporun felsefi ve etik boyutunun Türkiye'de de önem kazandığını göstermektedir.

Literatür genel olarak değerlendirildiğinde, spor felsefesinin günümüzde yalnızca soyut bir alan olmadığı görülmektedir. Sporun tanımı, teknolojinin etkisi, olimpik değerler, adil rekabet, sporcu hakları ve performans baskısı gibi konular doğrudan uygulamaya yansımaktadır. Bu nedenle felsefe ve spor ilişkisi, hem akademik hem de pratik açıdan önem taşımaktadır.

Sonuç

Felsefe ve spor ilişkisi, sporun yalnızca fiziksel performans ya da rekabet alanı olmadığını göstermektedir. Spor; beden, anlam, değer, oyun, adalet, özgürlük, disiplin, teknoloji ve toplumsal yaşamla iç içe geçmiş çok boyutlu bir insan etkinliğidir. Bu nedenle sporu sadece skor ve başarı üzerinden değerlendirmek eksik bir yaklaşımdır. Sporun gerçek değeri, insanın bedeniyle kurduğu

ilişkide, rakibiyle yaşadığı etik karşılaşmada, kurallara bağlılığında ve kendisini geliştirme çabasında ortaya çıkar.

Çalışmada ele alınan literatür, spor felsefesinin günümüzde önemli bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir. Sporun tanımı, fair play, hile, doping, olimpizm, e-spor, yapay zekâ ve sporun iyi yaşamla ilişkisi gibi konular çağdaş spor dünyasının temel problemleri arasında yer almaktadır. Bu problemler yalnızca teknik ya da yönetsel çözümlerle giderilemez. Çünkü spor alanındaki birçok sorun, insanın neye değer verdiği ve hangi sınırlar içinde eylemde bulunması gerektiğiyle ilgilidir. Bu nedenle felsefi düşünce, sporun daha adil, insani ve anlamlı biçimde düzenlenmesine katkı sağlayabilir.

Fair play, sporun etik temelini oluşturan en önemli kavramlardan biridir. Fair play anlayışı, sporcuların yalnızca kurallara uymasını değil, aynı zamanda rakibe, hakeme, seyirciye ve oyunun değerine saygı göstermesini gerektirir. Literatürde fair play eğitiminin ahlaki karar alma tutumları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu durum beden eğitimi ve spor eğitiminde değer boyutunun planlı biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Doping, hile ve teknolojik avantaj tartışmaları, sportif başarının hangi koşullarda anlamlı olduğunu sorgulamayı gerekli kılmaktadır. Başarı, insan sağlığını, adaleti ve eşitliği yok sayan araçlarla elde edildiğinde sportif değerini kaybeder. Bu nedenle spor kurumları, antrenörler ve sporcular yalnızca performans hedeflerine değil, bu hedeflere ulaşma yollarının etik olup olmadığına da dikkat etmelidir. Spor felsefesi bu noktada, kazanmanın tek başına yeterli olmadığını, kazanma sürecinin de ahlaki açıdan değer taşıması gerektiğini hatırlatır.

Teknoloji ve yapay zekâ sporun geleceğini şekillendiren önemli gelişmelerdir. Ancak teknolojinin spora girmesi, otomatik olarak adalet ve ilerleme anlamına gelmez. Veri güvenliği, sporcu

mahremiyeti, eşit erişim, kararların şeffaflığı ve insan bedeninin araçsallaştırılması gibi sorunlar dikkatle değerlendirilmelidir. Sporun insani yönünün korunabilmesi için teknoloji, sporcu refahını, adil rekabeti ve olimpik değerleri destekleyecek biçimde kullanılmalıdır.

Sonuç olarak felsefe ve spor birbirinden ayrı iki alan değil, insanın bedensel ve düşünsel varlığını birlikte anlamaya çalışan iki önemli alandır. Spor, felsefenin soyut kavramlarını somut yaşam deneyimlerine taşırken; felsefe de spora anlam, ölçü ve değer kazandırır. Bu nedenle spor bilimleri, beden eğitimi, antrenörlük ve spor yöneticiliği alanlarında felsefi düşüncenin daha fazla yer alması gerekmektedir. Sporun yalnızca daha başarılı değil, daha adil, daha bilinçli ve daha insani hale gelmesi için felsefi bakış açısı vazgeçilmezdir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Biale, E. (2025). Philosophy of sport: A critical review of contemporary debates. Rivista Italiana di Filosofia Politica.

Brock, T. (2025). Ontology and interdisciplinary research in esports. Sport, Ethics and Philosophy, 19(1), 48–64. https://doi.org/10.1080/17511321.2023.2260567

Carrio Sampedro, A. (2023). The ethics of AI in sport: Taking athletes' rights and wellbeing seriously. IOC Olympic Studies Centre.

Flynn, E. (2021). Athletic skill and the value of close contests. Journal of the Philosophy of Sport, 48(2), 186–201. https://doi.org/10.1080/00948705.2021.1915147

Fruh, K., Archer, A., & Wojtowicz, J. (2023). Sportswashing: Complicity and corruption. Sport, Ethics and Philosophy, 17(1), 101–118. https://doi.org/10.1080/17511321.2022.2107697

Genç, N., Şen, H., & Turunç, S. (2023). Beden eğitimi ve sporda fair play çalışmalarının incelenmesi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 7(2), 278–291.

Gök, O., & Sarıkol, E. (2023). Spor lisesi öğrencilerinin fair-play davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2(1), 70–86.

Gordon, E. C., & Dodds, C. (2023). High altitude, enhancement, and the "spirit of sport". Journal of the Philosophy of Sport, 50(1), 63–82. https://doi.org/10.1080/00948705.2023.2168679

Hemmingsen, M. (2025). Towards a value-neutral definition of sport. Sport, Ethics and Philosophy, 19(1), 4–19. https://doi.org/10.1080/17511321.2023.2260116

Hochstetler, D., Linder, G. F., & Ball, J. (2024). Ethical discourses for and against doping in sport philosophy. Journal of the Philosophy of Sport, 51(3), 515–538. https://doi.org/10.1080/00948705.2024.2369518

Houterman, A. (2024). Sport in an algorithmic age: Michel Serres on bodily metamorphosis. Sport, Ethics and Philosophy,

18(2), 126–141. https://doi.org/10.1080/17511321.2023.2190155

International Olympic Committee. (2024). Olympic AI Agenda. IOC.

Ludwiczak, M., & Bronikowska, M. (2022). Fair play in a context of physical education and sports behaviours. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(4), 2452. https://doi.org/10.3390/ijerph19042452

MacRae, S. A. (2023). A functional analysis of cheating and corruption in sports. Journal of the Philosophy of Sport, 50(1), 116–132. https://doi.org/10.1080/00948705.2023.2174550

Makaracı, M., Ceylan, G., & Bayrakdar, A. (2024). Olympism through the eyes of coaches: Metaphorical texture and colors of sport. Journal of Sport Sciences Research, 9(3), 389–402. https://doi.org/10.25307/jssr.1543444

Mareş, L. (2022). The role of sport in a good life: Aristotle and Suits. Sport, Ethics and Philosophy, 16(4), 544–562. https://doi.org/10.1080/17511321.2021.2020441

Mareş, L., & Novotný, D. D. (2023). What is sport? A response to Jim Parry. Sport, Ethics and Philosophy, 17(1), 34–48. https://doi.org/10.1080/17511321.2022.2064538

Mareş, L., & Ryall, E. (2021). "Playing sport playfully": On the playful attitude in sport. Journal of the Philosophy of Sport, 48(2), 293–306. https://doi.org/10.1080/00948705.2021.1934689

Molina, P., Gómez-Gonzalvo, F., & Valenciano-Valcárcel, J. (2025). The sportization of esports and its implications in the near future of sport. Sport, Ethics and Philosophy, 19(1), 20–34. https://doi.org/10.1080/17511321.2024.2324390

Morrison, J. (2025). Anti-doping policy, health, and harm. Sport, Ethics and Philosophy, 19(2), 185–198. https://doi.org/10.1080/17511321.2023.2286284

Morrison, J., & Moore, E. (2023). Is WADA creating and then prosecuting thought crimes? Journal of the Philosophy of Sport, 50(3), 402–418. https://doi.org/10.1080/00948705.2023.2279572

Parry, J. (2023). On the definition of sport. Sport, Ethics and Philosophy, 17(1), 49–57. https://doi.org/10.1080/17511321.2022.2077814

Umutlu, U., & Yüksel, M. F. (2024). Fair play eğitiminin ahlaki karar alma tutumuna etkisi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 335–351.

Verwijmeren, S., de Vries, J. D., & Bakker, A. B. (2024). Playful sport design: A game changer? Journal of Applied Sport Psychology, 36(1), 45–74. https://doi.org/10.1080/10413200.2023.2185698

ÇOCUK EĞİTİMİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN YERİ VE ÖNEMİ
BÖLÜM 8

EBRU MENDİLLİ[1]

TURAN ÇETİNKAYA[2]

Giriş

Çocuk eğitiminde öğrenmenin yalnızca bilgi aktarma süreci olarak görülmesi, çocuğun merak eden, deneyen, hareket eden ve anlamı kendi yaşantısı içinde kuran yönünü sınırlandırır. Oyun bu noktada çocuğun dünyayı tanıma biçimi, akranlarıyla ilişki kurma yolu ve duygularını güvenli biçimde ifade edebildiği doğal bir öğrenme ortamı olarak öne çıkar. Eğitsel oyunlar ise oyunun kendiliğinden gelişen yapısını eğitimsel hedeflerle buluşturarak çocuğun hem keyif almasını hem de belirli kazanımlara ulaşmasını sağlar. Bu nedenle eğitsel oyunlar, erken çocukluktan ilkokul yıllarına kadar farklı yaş gruplarında öğrenme ortamlarını canlı, katılımcı ve çocuk merkezli hâle getiren güçlü araçlardır.

Bu makalede çocuk eğitiminde eğitsel oyunların yeri ve önemi; kuramsal yaklaşımlar, eğitsel oyun türleri, spor ve hareket eğitimiyle ilişkisi, avantajları, sınırlılıkları ve çocuk gelişimi alanlarına etkileri bakımından ele alınmaktadır. Çalışmada oyun temelli öğrenmenin yalnızca eğlence amacı taşımadığı; bilişsel becerileri, sosyal etkileşimi, dil kullanımını, duygusal düzenlemeyi ve fiziksel gelişimi destekleyen bütüncül bir öğrenme yaklaşımı

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, Ahi Evran Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Spor Bilimleri Ana Bilim Dalı, ORCİD: 0009-0005-6488-1876

[2] Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor, ORCID: 0000-0001-6363-5300

olduğu vurgulanmaktadır. Böylece eğitsel oyunların öğretmenler, aileler ve eğitim programı geliştiricileri için neden vazgeçilmez bir yöntem olarak değerlendirilebileceği açıklanmaktadır.

Araştırmanın Problemi

Günümüzde çocukların öğrenme yaşantıları bir yandan okul programlarının akademik beklentileri, diğer yandan dijitalleşme, şehirleşme ve hareketsiz yaşam biçimleri tarafından şekillendirilmektedir. Bu koşullar altında çocukların aktif katılımını, sosyal iletişimini ve bedensel hareketini destekleyen öğrenme ortamlarına duyulan ihtiyaç artmıştır. Araştırmanın temel problemi, eğitsel oyunların çocuk eğitiminde yalnızca yardımcı etkinlikler olarak mı görüldüğü, yoksa öğrenme sürecinin merkezine yerleştirilebilecek pedagojik bir yaklaşım mı olduğu sorusunda toplanmaktadır. Güncel çalışmalar oyun temelli uygulamaların bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim alanlarında anlamlı katkılar sunabildiğini göstermekte; buna karşın oyunların amaç, yaş düzeyi, yönerge, süre ve değerlendirme bakımından planlanmadığında beklenen etkiyi göstermeyebileceğini ortaya koymaktadır (Alotaibi, 2024; Parker et al., 2022).

Problem alanının bir başka boyutu, geleneksel oyunlar ile dijital eğitsel oyunlar arasında pedagojik denge kurma gerekliliğidir. Dijital oyunlar dikkat, yaratıcılık, dil ve matematik gibi alanlarda yapılandırılmış geri bildirimler sunabilmekte; ancak ekran süresi, pasifleşme, rekabet baskısı ve içerik niteliği gibi riskler dikkatli tasarım gerektirmektedir. Geleneksel ve hareket temelli oyunlar ise çocukların beden farkındalığını, akran iletişimini ve temel motor becerilerini desteklerken, öğretmen rehberliği olmadığında kazanımların görünür hâle getirilmesi zorlaşabilmektedir. Bu nedenle araştırma problemi, eğitsel oyunların çocuk eğitiminde hangi koşullarda etkili, kapsayıcı ve gelişimsel olarak uygun hâle

getirilebileceği ekseninde değerlendirilmektedir (Behnamnia et al., 2023; Xie et al., 2025).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, çocuk eğitiminde eğitsel oyunların kavramsal, kuramsal ve uygulamalı boyutlarını bütüncül biçimde incelemektir. Çalışma, oyunun tarihsel ve pedagojik gelişimini açıklamakta; Piaget, Vygotsky, Montessori ve Froebel gibi yaklaşımların güncel oyun temelli öğrenme uygulamalarına nasıl zemin hazırladığını tartışmaktadır. Ayrıca eğitsel oyunların hareket, iş birliği, drama, dijital öğrenme ve spor temelli uygulamalar bakımından çeşitlenmesini ele alarak öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri daha bilinçli planlamasına katkı sunmayı amaçlamaktadır (Lee et al., 2024; Montoya-Fernández et al., 2024).

Araştırmanın önemi, eğitsel oyunların çocuk gelişimini tek bir öğrenme alanına indirgemeyen çok boyutlu yapısından kaynaklanmaktadır. Oyun sırasında çocuk; akıl yürütme, problem çözme, sıra bekleme, kurala uyma, rol alma, bedenini kullanma, duygusunu düzenleme ve dili işlevsel biçimde kullanma deneyimlerini aynı anda yaşayabilir. Bu bütüncül yapı, özellikle erken çocukluk ve ilkokul döneminde öğrenmeyi soyut anlatımdan çıkarıp yaşantıya dönüştürür. Güncel meta-analiz ve deneysel çalışmalar oyun temelli öğrenmenin motivasyon, katılım, matematiksel düşünme, yaratıcılık ve sosyal-duygusal yeterlik üzerinde olumlu sonuçlar üretebildiğini göstermektedir (Alotaibi, 2024; Thai et al., 2022; Xiong et al., 2022).

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içinde doküman incelemesi niteliğinde tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında 2021-2026 yılları arasında yayımlanmış, Google Akademik üzerinden erişilebilirliği bulunan ve eğitsel oyun, oyun temelli öğrenme, dijital oyun tabanlı öğrenme, çocuk gelişimi, spor eğitimi, temel hareket

becerileri ve erken çocukluk eğitimiyle ilişkili akademik çalışmalar incelenmiştir. Kaynak seçiminde hakemli dergide yayımlanmış makaleler, sistematik derlemeler, meta-analizler ve deneysel çalışmalar öncelenmiş; doğrudan çocuk eğitimine ya da çocukların gelişim alanlarına ilişkin bulgular sunan yayınlar çalışmaya dâhil edilmiştir (All et al., 2021; Alotaibi, 2024; Montoya-Fernández et al., 2024).

İncelenen çalışmalar içeriklerine göre kuramsal çerçeve, eğitsel oyun türleri, dijital eğitsel oyunlar, hareket ve spor temelli oyunlar, gelişim alanlarına etkiler ve Türkiye'de yapılan araştırmalar başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgular betimsel olarak çözümlenmiş, benzer sonuçlar bir araya getirilmiş ve çelişen ya da sınırlılık içeren yönler ayrıca değerlendirilmiştir. Bu yöntem, farklı disiplinlerden gelen araştırma sonuçlarını tek bir çatı altında ilişkilendirmeye ve eğitsel oyunların çocuk eğitimindeki rolünü yalnızca etkinlik örnekleri üzerinden değil, pedagojik dayanaklarıyla birlikte açıklamaya olanak sağlamaktadır (Cai et al., 2022; Lee et al., 2024; Şahin, 2024).

Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar

Eğitsel oyunların kuramsal çerçevesi, çocuğun bilgiyi pasif biçimde alan değil, deneyim yoluyla yapılandıran bir özne olduğu kabulüne dayanır. Bu anlayışta oyun, çocuğun nesnelerle, sembollerle, bedenle ve sosyal çevreyle kurduğu ilişkinin öğrenmeye dönüştüğü bir bağlamdır. Güncel oyun temelli öğrenme literatürü, öğrenmenin yalnızca bilişsel çıktılarla ölçülmemesi gerektiğini; motivasyon, dikkat, öz düzenleme, akran etkileşimi ve duygusal güvenlik gibi süreç göstergelerinin de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Parker et al., 2022; Toh & Kirschner, 2023).

İlgili araştırmalar oyun temelli öğrenmenin farklı alanlarda etkili olabileceğini göstermektedir. Erken çocukluk düzeyinde

yürütülen meta-analizler oyun tabanlı uygulamaların bilişsel kazanımların yanında sosyal-duygusal gelişim, katılım ve motivasyon üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Dijital oyun temelli çalışmalarda matematik, dil, dikkat ve yaratıcılık gibi alanlarda olumlu sonuçlar bildirilirken; hareket temelli oyunlarda beden farkındalığı, denge, koordinasyon ve sosyal-duygusal yeterlik ön plana çıkmaktadır. Bu çeşitlilik, eğitsel oyunların tek bir ders ya da tek bir gelişim alanına sıkıştırılamayacak kadar geniş bir öğrenme potansiyeli taşıdığını göstermektedir (Alotaibi, 2024; Behnamnia et al., 2023; Xie et al., 2025).

Oyunun Tarihsel Gelişimi

Oyun, insanlık tarihinin her döneminde çocukların toplumsal yaşama hazırlanmasında önemli bir araç olmuştur. Geleneksel toplumlarda oyunlar yalnızca boş zaman etkinliği değil; cesaret, dayanıklılık, iş bölümü, kültürel aktarım, ritim, beden kontrolü ve topluluk aidiyeti gibi değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan deneyimlerdir. Güncel çalışmalar geleneksel çocuk oyunlarının aile hafızası ve kültürel süreklilik açısından önemini vurgulamakta; ebeveynlerden çocuklara aktarılan oyunların sosyal bağları güçlendirdiğini ve çocukların yerel kültürle ilişki kurmasını sağladığını belirtmektedir (Mıhladız & Pepe, 2025; Uslu, 2022).

Modern eğitim kurumlarının gelişimiyle birlikte oyun, pedagojik bir araç olarak daha sistemli biçimde ele alınmaya başlamıştır. Anaokulu düşüncesinin yaygınlaşması, çocuğun doğal etkinliğine, hareket ihtiyacına ve nesnelerle deney yapma isteğine değer veren yaklaşımları güçlendirmiştir. Günümüzde bu tarihsel birikim, oyun temelli öğretim programları, gelişimsel değerlendirme araçları, dijital öğrenme ortamları ve spor eğitimiyle bütünleşerek daha geniş bir uygulama alanına kavuşmuştur. Böylece oyun, geçmişte kültürel aktarımın parçası iken günümüzde hem kültürel

hem de bilimsel temellere sahip bir eğitim yaklaşımı hâline gelmiştir (Montoya-Fernández et al., 2024; Parker et al., 2022).

Eğitim Kavramı

Eğitim, bireyin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinde istendik yönde değişim oluşturma süreci olarak tanımlanabilir; ancak çocuk eğitiminde bu değişimin çocuğun gelişimsel özellikleriyle uyumlu olması gerekir. Çocuklar uzun süreli soyut anlatımlardan çok somut yaşantılar, tekrar, hareket, taklit, deneme-yanılma ve sosyal etkileşim yoluyla öğrenirler. Bu nedenle eğitim ortamı çocuğun merakını canlı tutmalı, keşfetmesine izin vermeli ve öğrenme hedeflerini çocuğun deneyimleriyle ilişkilendirmelidir. Oyun temelli çerçeveler, özellikle okul öncesi ve ilkokul döneminde eğitimi disiplinler arası, katılımcı ve anlamlı hâle getiren bir yapı sunmaktadır (Lee et al., 2024; Parker et al., 2022).

Eğitim kavramının güncel yorumunda yalnızca akademik başarı değil, 21. yüzyıl becerileri, sosyal-duygusal yeterlik, yaratıcılık ve öz düzenleme de önemli hedefler arasında görülmektedir. Eğitsel oyunlar bu hedefleri aynı etkinlik içinde bütünleştirebilir; çocuk bir yandan matematiksel ilişki kurarken diğer yandan sıraya girme, strateji geliştirme, hatasından öğrenme ve duygusal tepkisini kontrol etme pratiği yapabilir. Bu yönüyle oyun, öğretmenin kazanımları görünür kıldığı, çocuğun ise etkin katılımla öğrenmeyi sahiplendiği pedagojik bir köprü işlevi görür (Alotaibi, 2024; Toh & Kirschner, 2023).

Oyun Kavramı

Oyun, çocuğun içsel isteğiyle katıldığı, kurallı ya da kuralsız biçimde gelişebilen, sembolik anlamlar üretebilen ve çoğu zaman keyif duygusuyla sürdürülen bir etkinliktir. Eğitsel açıdan oyunu değerli kılan nokta, çocuğun oyun sırasında öğrenmeyi dışsal bir zorunluluk olarak değil, etkinliğin doğal parçası olarak deneyimlemesidir. Oyun içinde çocuk, nesneleri farklı işlevlerde

kullanabilir, sosyal rolleri deneyebilir, zihinsel şemalarını sınayabilir ve bedenini amaçlı biçimde kullanabilir. Güncel araştırmalar oyun bağlamında öğrenmenin katılımı artırdığını, dikkat sürelerini desteklediğini ve öğrenme görevlerini çocuklar için daha anlamlı hâle getirdiğini göstermektedir (Alotaibi, 2024; Papanastasiou et al., 2022).

Oyun kavramı eğitsel bağlamda ele alındığında kendiliğinden oyun, rehberli oyun ve yapılandırılmış eğitsel oyun arasında ayrım yapmak gerekir. Kendiliğinden oyun çocuğun özgür keşfine alan açarken, rehberli oyun öğretmenin çocuğun ilgisini takip ederek öğrenme fırsatlarını genişletmesini sağlar. Yapılandırılmış eğitsel oyun ise önceden belirlenmiş kazanım, kural, süre, materyal ve değerlendirme ölçütlerine sahiptir. Etkili uygulamalarda bu üç biçim birbirini dışlamaz; öğretmen, hedefe göre özgürlük ve yapı düzeyini dengeler (Parker et al., 2022; Lee et al., 2024).

Oyuna İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

Oyuna ilişkin kuramsal yaklaşımlar, oyunun çocuk gelişimindeki işlevini farklı yönlerden açıklar. Bilişsel yaklaşımlar oyunu düşünme süreçlerinin ve problem çözmenin bir alanı olarak görürken, sosyokültürel yaklaşımlar oyunun akran etkileşimi, dil ve kültürel araçlarla ilişkisini vurgular. Gelişimsel yaklaşımlar ise oyun türlerinin yaşa, olgunlaşmaya ve deneyime göre değiştiğini kabul eder. Güncel çalışmalar bu yaklaşımların tek başına değil, birbirini tamamlayacak biçimde ele alınması gerektiğini göstermektedir; çünkü çocuk oyun sırasında aynı anda düşünür, konuşur, hareket eder ve sosyal bir bağlam içinde anlam üretir (Montoya-Fernández et al., 2024; Parker et al., 2022).

Kuramsal açıdan önemli bir başka nokta, oyunun ölçme ve değerlendirmeye kapalı bir etkinlik olarak görülmemesidir. Gelişimsel oyun temelli değerlendirme çalışmalarında çocukların

problem çözme, sembolik temsil, sosyal katılım, dikkat ve motor beceri göstergeleri oyun sırasında doğal biçimde gözlemlenebilmektedir. Bu yaklaşım, özellikle küçük yaş gruplarında klasik testlerin sınırlılıklarını azaltır ve çocuğun gerçek performansına daha yakın veriler sunar. Eğitsel oyunlar bu nedenle hem öğretim hem de değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (Montoya-Fernández et al., 2024; All et al., 2021).

Piaget'in Oyun Kuramı

Piaget'in oyun anlayışı, çocuğun bilişsel gelişim basamaklarıyla oyun türleri arasındaki ilişkiyi anlamak açısından önemlidir. Duyu-motor dönemde alıştırma oyunları, işlem öncesi dönemde sembolik oyunlar ve daha sonraki dönemlerde kurallı oyunlar belirginleşir. Bu çizgide oyun, çocuğun zihinsel şemalarını kullanması, dönüştürmesi ve yeni durumlara uyarlaması için doğal bir ortam sağlar. Güncel oyun temelli öğrenme araştırmalarında problem çözme, yaratıcı düşünme ve dikkat gibi bilişsel çıktılar üzerinde durulması, Piagetçi bakışın çağdaş eğitim uygulamalarında hâlâ etkili olduğunu göstermektedir (Alotaibi, 2024; Xiong et al., 2022).

Piagetçi bakış, eğitsel oyun tasarımında yaşa ve bilişsel hazırbulunuşluğa uygunluk ilkesini öne çıkarır. Örneğin okul öncesi çocuklar için somut materyaller, hareketli yönergeler ve sembolik rol alma etkinlikleri daha uygunken, ilkokulun ilerleyen yıllarında kurallı strateji oyunları, problem çözme görevleri ve oyun içinde açıklama yapma etkinlikleri daha etkili olabilir. Dijital ve geleneksel oyunların etkili olabilmesi için çocuğun zihinsel yükünü aşırı artırmadan keşif, deneme ve dönüt döngüsü sağlaması gerekir (Chang & Yang, 2023; Thai et al., 2022).

Vygotsky'nin Oyun Kuramı

Vygotsky'nin oyun kuramında oyun, çocuğun gerçek yaşantıda henüz bağımsız olarak yapamadığı rolleri ve davranışları

sosyal etkileşim içinde deneyebildiği bir gelişim alanı olarak görülür. Özellikle sembolik oyun ve rol yapma etkinlikleri, çocuğun dili kullanmasını, kurala uymasını, davranışını düzenlemesini ve başkasının bakış açısını anlamasını destekler. Güncel oyun temelli öğrenme çerçevelerinde rehberli oyun, akran iş birliği ve öğretmen desteği kavramlarının öne çıkması, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı düşüncesiyle uyumludur (Parker et al., 2022; Lee et al., 2024).

Vygotskyci yaklaşım, eğitsel oyunlarda öğretmen rehberliğinin niteliğine özel önem verir. Öğretmen çocuğun yerine oyunu yönetmek yerine, çocuğun mevcut düzeyini gözlemlemeli, gerektiğinde ipucu vermeli, sorularla düşünmeyi derinleştirmeli ve akran etkileşimini desteklemelidir. Dijital oyunlarda kullanılan ipucu, aşamalı destek ve geribildirim mekanizmaları da bu iskelenin teknolojiye uyarlanmış biçimleri olarak değerlendirilebilir. Araştırmalar, doğru düzeyde yapılandırılmış desteğin oyun temelli öğrenmede başarıyı artırabildiğini göstermektedir (Cai et al., 2022; Sun et al., 2022).

Montessori ve Oyun Temelli Öğrenme

Montessori yaklaşımında çocuk, hazırlanmış çevre içinde kendi ilgisine uygun materyalleri seçerek tekrar, düzen ve duyusal keşif yoluyla öğrenir. Her ne kadar Montessori geleneğinde oyun kavramı serbest eğlenceden çok amaçlı çalışma ve keşif olarak yorumlansa da bu yaklaşım oyun temelli öğrenmeyle önemli ortaklıklar taşır. Çocuğun aktif olması, materyalle doğrudan ilişki kurması, hatasını fark etmesi ve kendi hızında ilerlemesi eğitsel oyunun da temel ilkeleri arasındadır. Güncel gelişimsel değerlendirme çalışmaları, çocukların oyun benzeri doğal etkinliklerde gözlemlenmesinin güçlü öğrenme göstergeleri sunduğunu vurgulamaktadır (Montoya-Fernández et al., 2024; Lee et al., 2024).

Montessori çizgisinden hareketle eğitsel oyun tasarımında materyal niteliği, düzen, tekrar ve öz denetim önem kazanır. Örneğin eşleştirme kartları, sıralama materyalleri, ses ayırt etme oyunları, denge parkurları ve sayı-miktar oyunları çocuğun bağımsız seçim yapmasına fırsat verirken belirli kazanımları da destekleyebilir. Bu tür oyunlarda öğretmen çocuğa sürekli müdahale etmek yerine, çevreyi hazırlar ve gözlem yoluyla uygun anda yönlendirme yapar. Böylece oyun hem özgürlük hem de amaçlı öğrenme dengesini korur (Behnamnia et al., 2023; Montoya-Fernández et al., 2024).

Froebel ve Oyun Temelli Öğrenme

Froebel'in anaokulu düşüncesi, oyunu çocuğun iç dünyasını dışa vurduğu ve doğal gelişimini sürdürdüğü temel etkinlik olarak kabul eder. Froebelci bakışta oyun, şarkı, ritim, hareket, nesne kullanımı ve doğayla ilişki içinde bütüncül bir eğitim ortamı oluşturur. Bu yaklaşım, günümüzde oyun temelli öğrenmenin sınıf duvarlarıyla sınırlı kalmaması; bahçe, spor alanı, doğa ve sanat etkinlikleriyle bütünleşmesi gerektiğini hatırlatır. Oyun yoluyla öğrenme çocuğun yalnızca zihinsel değil, bedensel, estetik ve toplumsal yönlerini de destekleyen bir yapı sunar (Parker et al., 2022; Uslu, 2022).

Froebel'in oyun merkezli eğitim anlayışı, modern eğitsel oyunlarda kullanılan yapılandırılmış materyal ve ortak etkinlik fikrine de katkı sağlamıştır. Bloklar, şekiller, ritmik hareketler, grup şarkıları ve doğa gözlemleri çocukların ilişki kurma, sınıflama, örüntü fark etme ve birlikte hareket etme becerilerini geliştirir. Güncel öğretmen eğitimi çalışmalarında oyun temelli öğrenmenin etkili olabilmesi için öğretmenin oyunu yalnızca ödül ya da boş zaman etkinliği olarak değil, pedagojik planlama unsuru olarak görmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Lee et al., 2024; Parker et al., 2022).

Eğitsel Oyun Kavramı

Eğitsel oyun, belirli bir öğrenme hedefini çocukların katılımını artıran oyun yapısı içinde gerçekleştirmeyi amaçlayan planlı etkinliktir. Bu oyunlarda kurallar, materyaller, görevler, roller ve geri bildirimler öğrenme kazanımıyla ilişkilendirilir. Eğitsel oyunu sıradan oyundan ayıran nokta, öğretmenin oyunu rastlantısal bir etkinlik olarak değil, gelişimsel hedeflere hizmet eden bilinçli bir yöntem olarak tasarlamasıdır. Buna rağmen eğitsel oyun, oyunun doğasındaki merak, keyif, deneme ve özgür katılım özelliklerini kaybetmemelidir (Alotaibi, 2024; Parker et al., 2022).

Eğitsel oyun kavramı farklı disiplinlere uyarlanabilir. Matematikte sayı, örüntü ve problem çözme oyunları; dil eğitiminde ses farkındalığı ve kelime oyunları; fen eğitiminde sınıflama, tahmin ve deney oyunları; beden eğitiminde koordinasyon ve takım oyunları kullanılabilir. Dijital oyunlar ise hedefe göre kişiselleştirilmiş görevler, anlık dönütler ve aşamalı ilerleme sağlayarak öğrenme sürecini görünür kılabilir. Ancak her durumda oyun tasarımı, çocuğun yaşına, ilgi düzeyine, kültürel bağlamına ve güvenlik gereksinimlerine uygun olmalıdır (Thai et al., 2022; Yu & Tsuei, 2022; Yılmaz & Karamustafaoğlu, 2024).

Eğitsel Oyunların Özellikleri

Etkili eğitsel oyunların ilk özelliği açık bir öğrenme hedefiyle ilişkilendirilmiş olmasıdır. Çocuk oyuna katıldığında hangi beceriyi deneyeceği, hangi kuralı izleyeceği ve hangi sonuçlardan öğrenme çıkaracağı öğretmen tarafından planlanmalıdır. Bununla birlikte hedeflerin oyun akışını boğmaması, çocuğun kendini sınama ve keşfetme duygusunu sürdürmesi gerekir. Güncel çalışmalar, oyunların başarıyı artırabilmesi için öğrenme hedefi, etkin katılım, geri bildirim ve gelişim düzeyine uygun zorluk arasında denge kurulması gerektiğini göstermektedir (All et al., 2021; Cai et al., 2022).

Eğitsel oyunların ikinci özelliği sosyal etkileşime ve çoklu beceri kullanımına açık olmalarıdır. Çocuk oyun içinde konuşur, karar verir, bekler, hareket eder, kazanır, kaybeder, strateji değiştirir ve duygusal tepkilerini düzenler. Bu nedenle eğitsel oyunlar yalnızca bilginin pekiştirilmesi için değil, karakter ve değer eğitiminde de kullanılabilir. Değerler eğitimine ilişkin çalışmalar, oyunların paylaşma, adalet, sorumluluk, yardımlaşma ve empati gibi değerleri somut yaşantılar hâline getirebildiğini vurgulamaktadır (Değer, 2024; Toh & Kirschner, 2023).

Eğitsel Oyun Türleri

Eğitsel oyunlar amaçlarına, kullanılan materyale, katılım biçimine ve gelişim alanına göre farklı türlere ayrılabilir. Hareket temelli oyunlar bedensel becerileri; iş birliğine dayalı oyunlar sosyal iletişimi; drama ve rol yapma oyunları dil, empati ve sembolik düşünmeyi; dijital oyunlar kişiselleştirilmiş öğrenme ve anlık dönütü; spor temelli oyunlar ise dayanıklılık, koordinasyon ve kurallı takım davranışını destekler. Bu sınıflama öğretmene yalnızca etkinlik seçme kolaylığı sağlamaz, aynı zamanda hangi oyunun hangi kazanıma hizmet ettiğini görme olanağı verir (Behnamnia et al., 2023; Xie et al., 2025).

Eğitsel oyun türleri arasında kesin sınırlar bulunmaz. Bir drama oyunu aynı zamanda iş birliğine dayanabilir; bir hareket oyunu matematiksel sayma görevleri içerebilir; dijital bir oyun akran tartışmasıyla desteklendiğinde sosyal öğrenme alanına dönüşebilir. Bu nedenle öğretmen oyunları tek bir kategoriye hapsetmek yerine, öğrenme hedefleri ve çocukların ihtiyaçları doğrultusunda birleştirmelidir. Araştırmalar, oyun temelli öğrenmenin en güçlü etkilerinin çoğu zaman bilişsel, sosyal ve duygusal süreçlerin birlikte harekete geçtiği bütünleşik etkinliklerde ortaya çıktığını göstermektedir (Alotaibi, 2024; Sun et al., 2022).

Hareket Temelli Eğitsel Oyunlar

Hareket temelli eğitsel oyunlar, çocukların koşma, sıçrama, denge kurma, atma, yakalama, yuvarlanma ve yön değiştirme gibi temel hareket becerilerini geliştirirken aynı zamanda kurala uyma ve dikkatini sürdürme becerilerini destekler. Bu oyunlarda öğrenme bedensel deneyimle gerçekleştiği için çocuk soyut yönergeleri hareket aracılığıyla somutlaştırır. Özellikle erken çocukluk döneminde hareket, bilişsel ve duygusal gelişimden ayrı düşünülemez; çünkü çocuk bedenini kullanarak mekânı, zamanı, mesafeyi, hızı ve ritmi deneyimler (Xie et al., 2025; Akkuş Uçar & Bozkurt, 2024).

Hareket temelli oyunların eğitsel niteliği, rastgele fiziksel etkinlikten farklı olarak hedeflenmiş motor beceriye, güvenli alana ve aşamalı zorluk düzeyine sahip olmalarından kaynaklanır. Örneğin renkli istasyon oyunları dikkat ve sınıflamayı; denge parkurları beden kontrolünü; eşli taşıma oyunları iş birliğini; ritimli sıçrama oyunları zamanlama becerisini geliştirebilir. Bu oyunlar öğretmen tarafından gözlemlendiğinde çocukların motor yeterlikleri, sosyal katılımları ve yönerge takip becerileri hakkında önemli bilgiler sağlar (Montoya-Fernández et al., 2024; Xie et al., 2025).

İş Birliğine Dayalı Eğitsel Oyunlar

İş birliğine dayalı eğitsel oyunlar, çocukların ortak hedefe ulaşmak için iletişim kurmasını, görev paylaşmasını, birbirini dinlemesini ve strateji geliştirmesini gerektirir. Bu oyunlarda başarı yalnızca bireysel performansa değil, grubun birlikte hareket etme becerisine bağlıdır. Çocuklar takım arkadaşıyla konuşmayı, anlaşmazlığı çözmeyi, farklı fikirlere açık olmayı ve ortak kural üretmeyi öğrenir. Oyun temelli iş birliği çalışmaları, ortak problem çözme davranışlarının öğrenme sonuçlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Sun et al., 2022; Toh & Kirschner, 2023).

İş birliğine dayalı oyunların sınıf içindeki en önemli katkılarından biri kapsayıcı öğrenme iklimi oluşturmasıdır.

Rekabetin aşırı vurgulandığı oyunlarda bazı çocuklar geri çekilebilirken, iş birliği odaklı oyunlar farklı yeterliklere sahip çocukların takıma katkı sunmasına olanak tanır. Öğretmen, liderlik rolünü sürekli aynı çocuklara vermek yerine görevleri döndürerek paylaşmalı; sessiz çocukların da söz alabileceği oyun yapıları kurmalıdır. Bu yaklaşım sosyal-duygusal öğrenme, akran kabulü ve sınıf aidiyetini güçlendirebilir (Parker et al., 2022; Şahin, 2024).

Drama ve Rol Yapma Oyunları

Drama ve rol yapma oyunları, çocukların sembolik düşünme, dil kullanımı, empati ve duygusal ifade becerilerini destekleyen eğitsel oyun türleridir. Çocuk bir doktor, öğretmen, market görevlisi, sporcu, bilim insanı ya da masal kahramanı rolüne girdiğinde hem gerçek yaşamı temsil eder hem de farklı bakış açılarını dener. Bu oyunlar özellikle sosyal kuralları, meslekleri, günlük yaşam becerilerini ve değerleri öğretmede etkilidir. Sosyal-duygusal kavramların oyun ortamında ele alınması, çocukların soyut değerleri yaşantı yoluyla anlamlandırmasına yardımcı olur (Toh & Kirschner, 2023; Değer, 2024).

Drama oyunlarının öğrenme gücü, çocuğun dili amaçlı kullanmasından ve duyguyu güvenli bir kurgu içinde ifade edebilmesinden kaynaklanır. Örneğin bir anlaşmazlık sahnesini canlandıran çocuklar sırayla konuşma, karşı tarafı dinleme, çözüm önerme ve özür dileme gibi davranışları deneyebilir. Öğretmen bu süreçte oyunu kesmeden açık uçlu sorular sorarak düşünmeyi derinleştirebilir. Rol yapma oyunları bu yönüyle hem dil gelişimini hem de öz düzenleme becerisini destekleyen esnek bir pedagojik araçtır (Lee et al., 2024; Parker et al., 2022).

Dijital Eğitsel Oyunlar

Dijital eğitsel oyunlar, öğrenme hedeflerini bilgisayar, tablet ya da etkileşimli ortamlar aracılığıyla oyun kurgusu içinde sunan uygulamalardır. Bu oyunlar çocuklara anlık dönüt, aşamalı görev,

puanlama, görsel-işitsel destek ve kişiselleştirilmiş ilerleme sağlayabilir. Erken çocukluk düzeyindeki derlemeler, iyi tasarlanmış dijital oyunların dikkat, matematik, dil, yaratıcılık ve motivasyon gibi alanlarda öğrenmeyi destekleyebileceğini göstermektedir. Ancak bu etki, oyunun yalnızca çekici grafiklere sahip olmasından değil, pedagojik hedefle uyumlu tasarlanmasından kaynaklanır (Behnamnia et al., 2023; Papanastasiou et al., 2022).

Dijital eğitsel oyunların etkisi yaş düzeyi, içerik kalitesi, öğretmen rehberliği ve kullanım süresiyle yakından ilişkilidir. Kişiselleştirilmiş matematik oyunlarının sınıf temelli deneysel çalışmalarda erken matematik kazanımlarını desteklediği; dil öğrenme oyunlarının dikkat ve öz yeterlik üzerinde olumlu sonuçlar verdiği; yaratıcı düşünmeyi hedefleyen oyunların ise akıcılık, esneklik ve özgünlük göstergelerine katkı sağlayabildiği görülmektedir. Buna karşın dijital oyunların yüz yüze etkileşimin yerine geçmemesi, hareket ve sosyal oyunlarla dengelenmesi gerekir (Thai et al., 2022; Xiong et al., 2022; Yu & Tsuei, 2022).

Artırılmış gerçeklik ve benzeri teknolojiler de eğitsel oyun alanını genişletmektedir. Bu uygulamalar çocukların soyut kavramları fiziksel çevreyle ilişkilendirmesine, nesneleri üç boyutlu görmesine ve öğrenme görevlerine daha yüksek merakla katılmasına yardımcı olabilir. Bununla birlikte teknolojinin yeniliği tek başına pedagojik değer oluşturmaz; öğretmen hedefi açık biçimde belirlemeli, çocuğun dikkatini yalnızca ekrandaki uyarıcılara değil, kavrama yönlendirmelidir. Bu nedenle dijital oyunlar bilinçli rehberlikle kullanıldığında daha güçlü öğrenme sonuçları üretir (Yousef, 2021; Yu et al., 2022).

Spor Temelli Eğitsel Oyunlar

Spor temelli eğitsel oyunlar, çocukların spor branşlarına özgü becerilere geçmeden önce temel hareket örüntülerini eğlenceli, güvenli ve gelişimsel olarak uygun biçimde deneyimlemesini sağlar.

Bu oyunlarda amaç çocukları erken yaşta performans baskısı altına almak değil; koşma, sıçrama, denge, atma, yakalama, yön değiştirme ve ritim gibi temel becerileri oyun ortamında geliştirmektir. Çocuk atletizmine yönelik oyun çalışmaları, uygun planlanan eğitsel oyunların fiziksel performans göstergeleri üzerinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Akkuş Uçar & Bozkurt, 2024; Xie et al., 2025).

Spor temelli oyunlar aynı zamanda adil oyun, kurala uyma, takım olma ve duygusal dayanıklılık gibi değerleri somutlaştırır. Çocuk kazanma ve kaybetme durumunu güvenli bir bağlamda yaşar; hakem kararına saygı göstermeyi, takım arkadaşını desteklemeyi ve strateji değiştirmeyi öğrenir. Bu süreçte öğretmenin dili belirleyicidir: sonuçtan çok çaba, gelişim ve iş birliği vurgulandığında spor oyunu yalnızca fiziksel değil, sosyal-duygusal bir öğrenme alanına dönüşür (Değer, 2024; Toh & Kirschner, 2023).

Eğitsel Oyunlar ve Spor Eğitimi

Spor eğitimi çocuklara doğrudan teknik beceri öğretimiyle başlatıldığında bazı öğrenciler başarısızlık kaygısı yaşayabilir. Eğitsel oyunlar bu riski azaltır; çünkü teknik öğeleri küçük, eğlenceli ve tekrar edilebilir görevler hâline getirir. Örneğin basketbolda top sürme becerisi, çizgi takip oyunu; futbolda yön değiştirme, renkli koni oyunu; cimnastikte denge, hayvan yürüyüşleri ve parkur oyunlarıyla desteklenebilir. Bu yaklaşım çocukların spor ortamına olumlu tutum geliştirmesine ve temel hareket becerilerini oyun içinde pekiştirmesine katkı sağlar (Akkuş Uçar & Bozkurt, 2024; Montoya-Fernández et al., 2024).

Eğitsel oyunlar spor eğitiminde farklı yetenek düzeylerine sahip çocukların aynı etkinlikte yer almasını kolaylaştırır. Öğretmen oyun kurallarını, mesafeyi, materyal büyüklüğünü, süreyi ve takım yapısını değiştirerek oyunu uyarlayabilir. Böylece hem ileri düzeydeki çocuklar zorlayıcı görevlerle gelişir hem de desteğe

ihtiyaç duyan çocuklar dışlanmadan katılım gösterebilir. Bu esneklik, beden eğitimi derslerinde kapsayıcı öğretim anlayışını güçlendirir ve çocukların yaşam boyu fiziksel etkinliğe olumlu bakmasını destekler (Parker et al., 2022; Şahin, 2024).

Eğitsel Oyunların Avantajları ve Sınırlılıkları

Eğitsel oyunların en önemli avantajı, öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu artırmasıdır. Çocuk oyun sırasında hata yapmaktan daha az korkar, tekrar yapmayı doğal kabul eder ve başarıya ulaşmak için strateji geliştirmeye yönelir. Oyunlar dikkat, bellek, problem çözme, dil, sosyal katılım ve bedensel hareketi aynı anda harekete geçirdiği için öğrenmeyi çok duyulu ve yaşantısal hâle getirir. Meta-analiz bulguları, oyun temelli öğrenmenin farklı gelişim alanlarında anlamlı katkılar sağlayabildiğini göstermektedir (Alotaibi, 2024; Papanastasiou et al., 2022).

Bununla birlikte eğitsel oyunların sınırlılıkları da göz ardı edilmemelidir. Hedefi belirsiz oyunlar yalnızca zaman doldurma etkinliğine dönüşebilir; aşırı rekabet içeren oyunlar kaygı yaratabilir; iyi yönetilmeyen grup oyunları bazı çocukların dışlanmasına yol açabilir; dijital oyunlar ise gereğinden uzun kullanıldığında sosyal etkileşim ve hareket ihtiyacını azaltabilir. Bu nedenle eğitsel oyunlar planlama, rehberlik, güvenlik, süre yönetimi ve değerlendirme ilkeleriyle birlikte düşünülmelidir (All et al., 2021; Behnamnia et al., 2023).

Sınırlılıkların azaltılmasında öğretmenin oyun okuryazarlığı belirleyicidir. Öğretmen oyunun kazanımını açıklığa kavuşturmalı, yönergeleri kısa ve anlaşılır sunmalı, farklı yetenek düzeylerine göre uyarlama yapmalı ve oyun sonrasında çocukların ne öğrendiğini konuşabileceği kısa değerlendirme zamanları ayırmalıdır. Böylece oyun yalnızca eğlenceli bir etkinlik olmaktan çıkar, çocukların deneyimlerini anlamlandırdığı pedagojik bir sürece dönüşür (Lee et al., 2024; Montoya-Fernández et al., 2024).

Temel Hareket Becerilerinin Gelişiminde Eğitsel Oyunlar

Temel hareket becerileri, çocukların ileriki yaşlarda spor, dans, oyun ve günlük yaşam etkinliklerine güvenle katılabilmesi için gerekli bedensel altyapıyı oluşturur. Lokomotor beceriler, nesne kontrol becerileri ve denge becerileri oyunla desteklendiğinde çocuk hareketi zorunlu alıştırma olarak değil, keşif ve başarı deneyimi olarak yaşar. Bu nedenle erken yaşlarda eğitsel oyunlar aracılığıyla sunulan hareket çeşitliliği, fiziksel yeterlik algısını ve etkin katılım isteğini güçlendirebilir (Xie et al., 2025; Akkuş Uçar & Bozkurt, 2024).

Temel hareket becerilerinin gelişiminde oyunların aşamalı düzenlenmesi önemlidir. Önce geniş alan, basit kural ve büyük materyallerle başlayan etkinlikler; zamanla dar alan, yön değiştirme, hedefe atış, eşli çalışma ve karar verme gibi daha karmaşık görevlerle zenginleştirilebilir. Öğretmen, çocukları yalnızca hız ya da güç bakımından değil, hareket kalitesi, denge, koordinasyon, güvenli davranış ve iş birliği açısından da gözlemlemelidir. Oyun temelli değerlendirme bu noktada çocuğun gelişimini doğal ortamında izleme fırsatı sunar (Montoya-Fernández et al., 2024; Xie et al., 2025).

Temel Cimnastik Eğitiminde Eğitsel Oyunlar

Temel cimnastik eğitimi; denge, esneklik, koordinasyon, vücut farkındalığı ve güvenli hareket etme becerileri üzerine kuruludur. Küçük yaş gruplarında cimnastik becerilerinin doğrudan teknik alıştırmalarla verilmesi yerine, hayvan yürüyüşleri, köprüden geçme, ada bulma, denge çizgisi, minder parkuru ve ritimli yuvarlanma gibi eğitsel oyunlarla desteklenmesi daha uygundur. Bu oyunlar çocukların kendi bedenlerini tanımalarına, farklı düzlemlerde hareket etmelerine ve hareketten keyif almalarına yardımcı olur (Akkuş Uçar & Bozkurt, 2024; Montoya-Fernández et al., 2024).

Cimnastik temelli oyunlarda güvenlik ve aşamalılık temel ilkedir. Öğretmen zemin, minder, sıra, denge aracı ve tırmanma materyallerini çocukların yaşına uygun biçimde seçmeli; oyun görevlerini basitten karmaşığa düzenlemelidir. Çocuğun hareketi doğru denemesi kadar cesaret kazanması ve bedenini kontrol etmeyi öğrenmesi de önemlidir. Bu nedenle temel cimnastik oyunları yalnızca fiziksel gelişimi değil, öz güven, dikkat ve duygusal düzenleme becerilerini de destekleyen çok boyutlu etkinliklerdir (Xie et al., 2025; Toh & Kirschner, 2023).

Eğitsel Oyunların Önemi

Eğitsel oyunların önemi, öğrenmeyi çocuğun gelişimsel doğasına uygun hâle getirmesinden kaynaklanır. Çocuk oyunda yalnızca dinleyici değildir; nesneye dokunur, arkadaşlarıyla konuşur, bedeniyle dener, kuralı uygular, hatadan öğrenir ve sonucunu hemen görür. Bu özellikler öğrenmeyi somutlaştırır ve çocukların derse katılımını artırır. Oyun temelli öğrenme, özellikle erken yaşlarda akademik baskıyı azaltarak öğrenme merakını koruyan bir yaklaşım sunar (Alotaibi, 2024; Parker et al., 2022).

Eğitsel oyunlar öğretmen için de güçlü bir pedagojik araçtır. Öğretmen oyun sırasında çocukların kavram yanılgılarını, sosyal ilişkilerini, liderlik eğilimlerini, dikkat sürelerini ve motor becerilerini gözlemleyebilir. Bu gözlemler, sonraki etkinliklerin planlanmasında öğretmene veri sağlar. Böylece oyun öğretim, rehberlik ve değerlendirmeyi bir araya getiren doğal bir süreç hâline gelir. Güncel değerlendirme çalışmaları, oyun bağlamının çocukların gerçek performansını gözlemlemek için elverişli olduğunu göstermektedir (Montoya-Fernández et al., 2024; Lee et al., 2024).

Eğitsel Oyunların Çocuk Gelişimine Etkileri

Eğitsel oyunlar çocuk gelişimini bütüncül biçimde etkiler; çünkü oyun sırasında bilişsel, sosyal, duygusal, dilsel ve psikomotor

süreçler birbirinden ayrılmaz. Bir çocuk sayı eşleştirme oyununda matematiksel düşünürken aynı anda yönerge dinler, sıra bekler, arkadaşının hamlesini izler, bedenini kullanır ve başarı ya da hata karşısında duygusunu düzenler. Bu çok katmanlı yapı, oyunların gelişim alanlarını birlikte destekleyen doğal öğrenme ortamları olduğunu gösterir (Alotaibi, 2024; Toh & Kirschner, 2023).

Çocuk gelişimine yönelik etkiler oyunun niteliğine göre değişir. Hedefi iyi belirlenmiş ve yaşa uygun oyunlar öğrenmeyi güçlendirirken, aşırı karmaşık ya da çocuğun ilgisinden kopuk oyunlar beklenen faydayı azaltabilir. Bu nedenle öğretmenin çocukların gelişim düzeyini tanıması, oyunun kural ve materyallerini uyarlaması, oyundan sonra kısa yansıtma soruları sorması ve tüm çocukların katılımını güvence altına alması gerekir (All et al., 2021; Lee et al., 2024).

Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim açısından eğitsel oyunlar dikkat, bellek, sınıflama, karşılaştırma, neden-sonuç kurma, problem çözme ve yaratıcı düşünme süreçlerini destekler. Oyun sırasında çocuk hedefe ulaşmak için seçenekleri değerlendirir, kuralı hatırlar, farklı stratejiler dener ve sonucu gözlemleyerek düşüncesini değiştirir. Dijital ve geleneksel oyun araştırmaları, oyun temelli görevlerin özellikle matematiksel düşünme, dilsel işlemleme ve yaratıcılık gibi alanlarda öğrenme çıktıları üretebildiğini göstermektedir (Thai et al., 2022; Xiong et al., 2022).

Bilişsel gelişimde geri bildirim ve zorluk düzeyi kritik öneme sahiptir. Oyun çok kolay olduğunda çocuk yeni düşünme stratejileri geliştirmez; çok zor olduğunda ise motivasyon düşebilir. İyi tasarlanmış eğitsel oyunlar çocuğa başarabileceği fakat çaba gerektiren görevler sunar. Dijital oyunlarda aşamalı ipucu ve anlık dönüt, geleneksel oyunlarda ise öğretmenin soruları ve akran geri

bildirimi bilişsel gelişimi destekleyebilir (Cai et al., 2022; Chang & Yang, 2023).

Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim açısından eğitsel oyunlar çocukların akranlarıyla ilişki kurmasını, sıra beklemesini, kurallara uymasını, ortak karar almasını ve çatışmaları çözmesini sağlar. Oyun, sosyal becerilerin soyut anlatımla değil, yaşantı içinde öğrenildiği bir ortamdır. Çocuklar oyun sırasında liderlik, yardımlaşma, uzlaşma ve sorumluluk alma davranışlarını dener. İş birliğine dayalı oyun araştırmaları, ortak problem çözme davranışlarının öğrenme sürecindeki önemini ortaya koymaktadır (Sun et al., 2022; Parker et al., 2022).

Sosyal gelişimde kapsayıcılık ilkesi özellikle önemlidir. Bazı çocuklar akademik etkinliklerde geri planda kalırken, oyun ortamında hareket, mizah, hayal gücü ya da yardım etme gibi farklı güçlü yönleriyle görünür olabilir. Özel eğitim bağlamında oyun temelli yaklaşımlar, çocukların katılımını artıran ve sosyal etkileşimi destekleyen esnek fırsatlar sunar. Bu nedenle eğitsel oyunlar sınıf içindeki farklılıkları bir sorun olmaktan çıkarıp öğrenme zenginliğine dönüştürebilir (Şahin, 2024; Montoya-Fernández et al., 2024).

Duygusal Gelişim

Duygusal gelişim açısından eğitsel oyunlar çocukların sevinç, heyecan, hayal kırıklığı, sabırsızlık ve gurur gibi duyguları güvenli biçimde deneyimlemesini sağlar. Oyun içinde kazanmak kadar kaybetmek de öğrenme fırsatıdır; çocuk beklemeyi, yeniden denemeyi, hata yapınca pes etmemeyi ve başkasının başarısını kabul etmeyi öğrenir. Sosyal-duygusal öğrenme çalışmalarında oyunların duygu düzenleme ve öz kontrol becerilerini destekleme potansiyeli vurgulanmaktadır (Toh & Kirschner, 2023; Xie et al., 2025).

Duygusal gelişimi destekleyen oyunlarda öğretmenin tepkisi belirleyicidir. Öğretmen çocuğun başarısızlık yaşadığı anda eleştirmek yerine çabasını fark etmeli, alternatif strateji düşünmesine yardımcı olmalı ve oyundan sonra duygular üzerine konuşma fırsatı vermelidir. Bu yaklaşım oyunu yalnızca eğlenceli bir etkinlik olmaktan çıkarıp çocuğun duygusal farkındalık kazandığı bir öğrenme alanına dönüştürür. Değerler eğitiminde oyunların kullanılması da empati, sabır ve sorumluluk gibi duygusal değerlerin davranışa dönüşmesini kolaylaştırır (Değer, 2024; Toh & Kirschner, 2023).

Dil Gelişimi

Dil gelişimi açısından eğitsel oyunlar çocukların sözcük dağarcığını, dinleme becerisini, yönerge takip etmesini, anlatım gücünü ve konuşma sırasını kullanmasını destekler. Kelime bulma, ses ayırt etme, hikâye tamamlama, rol yapma ve soru-cevap oyunları çocukların dili işlevsel biçimde kullanmasına fırsat verir. Dijital dil oyunları ve fonolojik farkındalık uygulamaları da özellikle sesleri ayırt etme, dikkatini sürdürme ve öğrenmeye yönelik öz yeterlik geliştirme bakımından yararlı olabilir (Brennan et al., 2022; Yu & Tsuei, 2022).

Dil gelişiminde oyunun en güçlü yönü, dili gerçek bir iletişim ihtiyacı içinde kullandırmasıdır. Çocuk bir rol yapma oyununda müşteriyle konuşur, bir takım oyununda arkadaşına yönerge verir, bir hikâye oyununda olayları sıraya koyar ve bir bilmece oyununda ipuçlarını yorumlar. Bu süreçler dilin yalnızca sözcük ezberleme değil, anlam kurma, anlatma ve sosyal ilişki oluşturma aracı olduğunu gösterir. Öğretmen açık uçlu sorularla çocukların cümlelerini genişlettiğinde dil gelişimi daha sistemli biçimde desteklenir (Lee et al., 2024; Parker et al., 2022).

Fiziksel ve Psikomotor Gelişim

Fiziksel ve psikomotor gelişim açısından eğitsel oyunlar çocukların büyük kas ve küçük kas becerilerini, koordinasyonunu, denge becerisini, ritim duygusunu ve beden farkındalığını geliştirir. Koşma, sıçrama, yuvarlanma, tırmanma, atma ve yakalama oyunları büyük kas gelişimini desteklerken; boncuk dizme, kart eşleştirme, hedefe yerleştirme ve ritimli el oyunları küçük kas kontrolünü güçlendirebilir. Hareket temelli oyunların çocukların sosyal-duygusal yeterliğiyle de ilişkili olması, beden ve duygu gelişiminin birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir (Xie et al., 2025; Akkuş Uçar & Bozkurt, 2024).

Psikomotor gelişimde güvenli tekrar ve çeşitlilik önemlidir. Aynı hareketin farklı oyun bağlamlarında denenmesi çocuğun hareketi otomatikleştirmesine, farklı hız ve yönlerde uyarlamasına yardımcı olur. Öğretmen oyunları yalnızca performans yarışı hâline getirmemeli; doğru duruş, dengeli hareket, güvenli mesafe, arkadaşını gözetme ve kontrollü güç kullanma gibi ölçütleri de vurgulamalıdır. Bu yaklaşım çocukların fiziksel yeterlik algısını güçlendirirken sakatlanma riskini azaltır (Montoya-Fernández et al., 2024; Xie et al., 2025).

Türkiye ve Dünyada Yapılan Araştırmalar

Dünyada yapılan güncel araştırmalar oyun temelli öğrenmenin farklı yaş ve alanlarda etkili olabileceğini göstermektedir. Erken çocukluk düzeyindeki meta-analizler oyun tabanlı uygulamaların bilişsel, sosyal, duygusal, motivasyonel ve katılım boyutlarında olumlu etkiler ürettiğini; dijital oyun temelli çalışmalar ise matematik, dil, yaratıcılık ve dikkat gibi alanlarda anlamlı bulgular sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar eğitsel oyunların uluslararası literatürde giderek daha güçlü biçimde kanıta dayalı bir yaklaşım olarak ele alındığını göstermektedir (Alotaibi, 2024; Behnamnia et al., 2023; Thai et al., 2022).

Dijital oyun alanında yürütülen uluslararası çalışmalar, oyun tasarımında kişiselleştirme, geri bildirim, görev zorluğu ve yapılandırılmış destek gibi unsurların etkisini göstermektedir. Matematik oyunları sınıf uygulamalarında kazanımları artırabilirken, yaratıcı düşünme oyunları çocukların farklı çözüm üretme becerilerini geliştirebilmekte, dil oyunları ise dikkat ve öz yeterlik üzerinde olumlu sonuçlar verebilmektedir. Bu bulgular, dijital oyunların pedagojik hedefle bütünleştirildiğinde güçlü araçlar olabileceğini; ancak tek başına teknoloji kullanımının öğrenme garantisi sunmadığını göstermektedir (Xiong et al., 2022; Yu & Tsuei, 2022; Chang & Yang, 2023).

Türkiye'de yapılan araştırmalar eğitsel oyunların fen, matematik, değerler eğitimi, özel eğitim, geleneksel oyunlar ve spor eğitimi gibi alanlarda ele alındığını göstermektedir. Ses kirliliği konusunun eğitsel oyunla öğretimine yönelik çalışma, oyunların fenle ilişkili çevresel kavramları somutlaştırmada kullanılabileceğini ortaya koyarken; matematik öğretmen adaylarıyla yürütülen materyal tasarımı çalışması, öğretmen adaylarının oyun materyali geliştirme sürecinde pedagojik düşünme becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir (Yılmaz & Karamustafaoğlu, 2024; Özçakır & Özdemir, 2024).

Türkiye bağlamındaki çalışmalar ayrıca oyunların kültürel aktarım ve değer eğitimi açısından önemini vurgulamaktadır. Geleneksel çocuk oyunlarının ebeveynden çocuğa aktarılması, aile içi iletişim ve kültürel sürekliliği desteklerken; değerler eğitiminde eğitsel oyun kullanımı paylaşma, yardımlaşma, saygı ve adalet gibi kavramları yaşantı hâline getirebilir. Spor alanındaki eğitsel oyun çalışmaları ise çocukların fiziksel performans ve hareket becerilerinin desteklenebileceğini göstermektedir (Mıhladız & Pepe, 2025; Değer, 2024; Akkuş Uçar & Bozkurt, 2024).

Türkiye ve dünya literatürü birlikte değerlendirildiğinde, eğitsel oyunların etkisinin en fazla planlama kalitesi, öğretmen

rehberliği ve gelişimsel uygunlukla ilişkili olduğu görülmektedir. Uluslararası çalışmalar daha çok deneysel tasarım ve meta-analizlerle etki büyüklüğünü görünür kılarken, Türkiye'deki çalışmalar kültürel oyunlar, öğretmen adaylarının materyal geliştirmesi ve ders içeriklerine oyun uyarlaması bakımından önemli örnekler sunmaktadır. Bu iki birikimin birlikte ele alınması, hem kanıta dayalı hem de kültürel bağlama duyarlı oyun temelli eğitim programları geliştirmeye katkı sağlayabilir (Alotaibi, 2024; Lee et al., 2024; Uslu, 2022).

Sonuç

Çocuk eğitiminde eğitsel oyunlar, öğrenmenin çocuk doğasına uygun biçimde gerçekleşmesini sağlayan güçlü ve çok yönlü pedagojik araçlardır. Oyun, çocuğun merakını, hareket ihtiyacını, sosyal iletişimini ve hayal gücünü eğitimsel hedeflerle buluşturur. Bu nedenle eğitsel oyunlar yalnızca dersi eğlenceli hâle getiren yardımcı etkinlikler olarak değil, öğrenmeyi yaşantıya dönüştüren temel yöntemlerden biri olarak görülmelidir. Çocuk oyun içinde düşünür, dener, konuşur, hareket eder, iş birliği yapar ve duygularını düzenler; bu süreçler eğitim açısından değerli kazanımlara dönüşür.

Eğitsel oyunların etkili olabilmesi için öğretmenin oyunu bilinçli biçimde planlaması gerekir. Oyunların yaş düzeyine, kazanıma, sınıf ortamına, güvenlik koşullarına ve çocukların bireysel farklılıklarına uygun olması önemlidir. Aşırı rekabetten kaçınılmalı, tüm çocukların katılımı desteklenmeli, dijital oyunlar hareketli ve sosyal oyunlarla dengelenmeli, oyun sonrasında kısa değerlendirme ve yansıtma etkinliklerine yer verilmelidir. Böyle bir yaklaşımda oyun, hem öğretim hem gözlem hem de gelişimsel destek aracı hâline gelir.

Sonuç olarak eğitsel oyunlar bilişsel, sosyal, duygusal, dilsel ve psikomotor gelişimi birlikte destekleyen bütüncül bir öğrenme

ortamı sunar. Geleneksel oyunların kültürel zenginliği, dijital oyunların geri bildirim ve kişiselleştirme olanakları, hareket ve spor temelli oyunların bedensel gelişime katkısı birlikte değerlendirildiğinde çocuk eğitiminde oyun temelli yaklaşımların vazgeçilmez olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin oyun okuryazarlığının geliştirilmesi, ailelerin oyun konusunda bilinçlendirilmesi ve eğitim programlarında oyuna daha sistemli yer verilmesi, çocukların daha katılımcı, yaratıcı, sağlıklı ve sosyal bireyler olarak yetişmesine katkı sağlayacaktır.

Uygulama açısından en önemli gereklilik, oyunun dersin kenarında kalan kısa bir ödül değil, öğrenme hedefleriyle doğrudan ilişkilendirilen planlı bir yöntem olarak ele alınmasıdır. Öğretmenler her oyun için amaç, süre, materyal, güvenlik, katılım ve değerlendirme boyutlarını önceden belirlemeli; oyun sırasında gözlem yapmalı ve oyundan sonra çocukların yaşadıkları deneyimi ifade etmelerine fırsat vermelidir. Böylece çocuk oyunda yalnızca eğlenmez, neyi nasıl öğrendiğini de fark etmeye başlar. Bu farkındalık, öğrenmenin kalıcılığı ve çocuğun kendi gelişimini izleyebilmesi açısından değerlidir.

Gelecekte yapılacak uygulamalarda geleneksel oyunların kültürel birikiminden, dijital oyunların bireyselleştirilmiş geri bildirim gücünden, drama oyunlarının dil ve empati katkısından, spor temelli oyunların fiziksel gelişim potansiyelinden birlikte yararlanılması önem taşımaktadır. Okulların oyun için güvenli fiziksel alanlar oluşturması, öğretmenlerin oyun tasarlama ve oyun yoluyla değerlendirme becerilerinin desteklenmesi, ailelerin evde nitelikli oyun ortamları kurması ve çocukların yaşlarına uygun dijital içeriklere yönlendirilmesi bu süreci güçlendirecektir. Eğitsel oyunlara verilen değer arttıkça, çocukların öğrenmeye yönelik merakı, sosyal katılımı, bedensel etkinliği ve duygusal dayanıklılığı da daha dengeli biçimde gelişecektir.

Kaynakça/References

Akkuş Uçar, M., & Bozkurt, E. (2024). Çocuk atletizmine yönelik eğitsel oyunların anaerobik performansa olan etkisinin incelenmesi. Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(2), 15-23. https://izlik.org/JA86HH97GA

All, A., Castellar, E. N. P., & Van Looy, J. (2021). Digital game-based learning effectiveness assessment: Reflections on study design. Computers & Education, 167, 104160. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104160

Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. Frontiers in Psychology, 15, 1307881. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881

Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A. B., & Hayati, S. A. (2023). A review of using digital game-based learning for preschoolers. Journal of Computers in Education, 10, 603-636. https://doi.org/10.1007/s40692-022-00240-0

Brennan, A., McDonagh, T., Dempsey, M., & McAvoy, J. (2022). Cosmic sounds: A game to support phonological awareness skills for children with dyslexia. IEEE Transactions on Learning Technologies, 15, 301-310. https://doi.org/10.1109/TLT.2022.3170231

Cai, Z., Mao, P., Wang, D., He, J., Chen, X., & Fan, X. (2022). Effects of scaffolding in digital game-based learning on student's achievement: A three-level meta-analysis. Educational Psychology Review, 34, 537-574. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09655-0

Chang, C. C., & Yang, S. T. (2023). Learners' positive and negative emotion, various cognitive processing, and cognitive effectiveness and efficiency in situated task-centered digital

game-based learning with different scaffolds. Interactive Learning Environments. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2209600

Değer, B. (2024). Değerler eğitiminde eğitsel oyunun önemi. MANAS Journal of Religious Sciences, 3(1), 1-9. https://izlik.org/JA27WX82GN

Lee, J. Y., Wright, C. A., Zheng, X., Todaro, R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2024). Professional development programmes on playful learning for early childhood teachers: A systematic review. Teachers and Teaching. https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2404081

Mıhladız, N., & Pepe, K. (2025). Ebeveynlerden çocuklara geleneksel çocuk oyunları. Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty, 74, 692-707. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1551461

Montoya-Fernández, C., Losada-Puente, L., Gómez-Barreto, I. M., & Gil-Madrona, P. (2024). Developmental play-based assessment in early childhood education: A systematic review. European Early Childhood Education Research Journal, 32(5), 788-813. https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2311100

Özçakır, B., & Özdemir, D. (2024). Matematik öğretmen adaylarının gözünden eğitsel oyun materyallerinin tasarımı, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(2), 263-279. https://doi.org/10.17556/erziefd.1401436

Papanastasiou, G., Drigas, A., & Skianis, C. (2022). Serious games in Pre-K and K-6 education. Technium Education and Humanities, 2, 1-18. https://doi.org/10.47577/teh.v2i3.7365

Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school: A framework for policy and practice. Frontiers in Education, 7, 751801. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801

Sun, C., Shute, V. J., Stewart, A. E., Beck-White, Q., Reinhardt, C. R., & Zhou, G. (2022). The relationship between collaborative problem solving behaviors and solution outcomes in a game-based learning environment. Computers in Human Behavior, 128, 107120. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107120

Şahin, M. (2024). Özel eğitim ve oyun-doküman incelemesi. Trakya Eğitim Dergisi, 14(2), 567-589. https://doi.org/10.24315/tred.1342213

Thai, K. P., Bang, H. J., & Li, L. (2022). Accelerating early math learning with research-based personalized learning games: A cluster randomized controlled trial. Journal of Research on Educational Effectiveness, 15(1), 28-51. https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1969710

Toh, W., & Kirschner, D. (2023). Developing social-emotional concepts for learning with video games. Computers & Education, 194, 104708. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104708

Uslu, H. (2022). Oyun temelli öğrenmenin önemine yönelik bir çalışma: Homo Ludens (Oyun oynayan insan). Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 6(26), 481-495. https://doi.org/10.52096/usbd.6.26.31

Xie, S., Lin, N., Li, H., & Cui, X. (2025). Effects of a 5-week play-based physical training on social-emotional competence in Chinese preschool children. AI, Brain and Child, 1, Article 10. https://doi.org/10.1007/s44436-025-00011-5

Xiong, Z., Liu, Q., & Huang, X. (2022). The influence of digital educational games on preschool children's creative thinking. Computers & Education, 189, 104578. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104578

Yılmaz, M., & Karamustafaoğlu, O. (2024). Ses kirliliği konusunun eğitsel oyun yoluyla öğretimi. Külliye, 5(2), 287-308. https://doi.org/10.48139/aybukulliye.1387930

Yousef, A. M. F. (2021). Augmented reality assisted learning achievement, motivation, and creativity for children of low-grade in primary school. Journal of Computer Assisted Learning, 37, 966-977. https://doi.org/10.1111/jcal.12536

Yu, J., Denham, A. R., & Searight, E. (2022). A systematic review of augmented reality game-based learning in STEM education. Educational Technology Research and Development, 70, 1169-1194. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10122-y

Yu, Y. T., & Tsuei, M. P. (2022). The effects of digital game-based learning on children's Chinese language learning, attention and self-efficacy. Interactive Learning Environments, 31(10), 6113-6132. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2028855


BİDGE