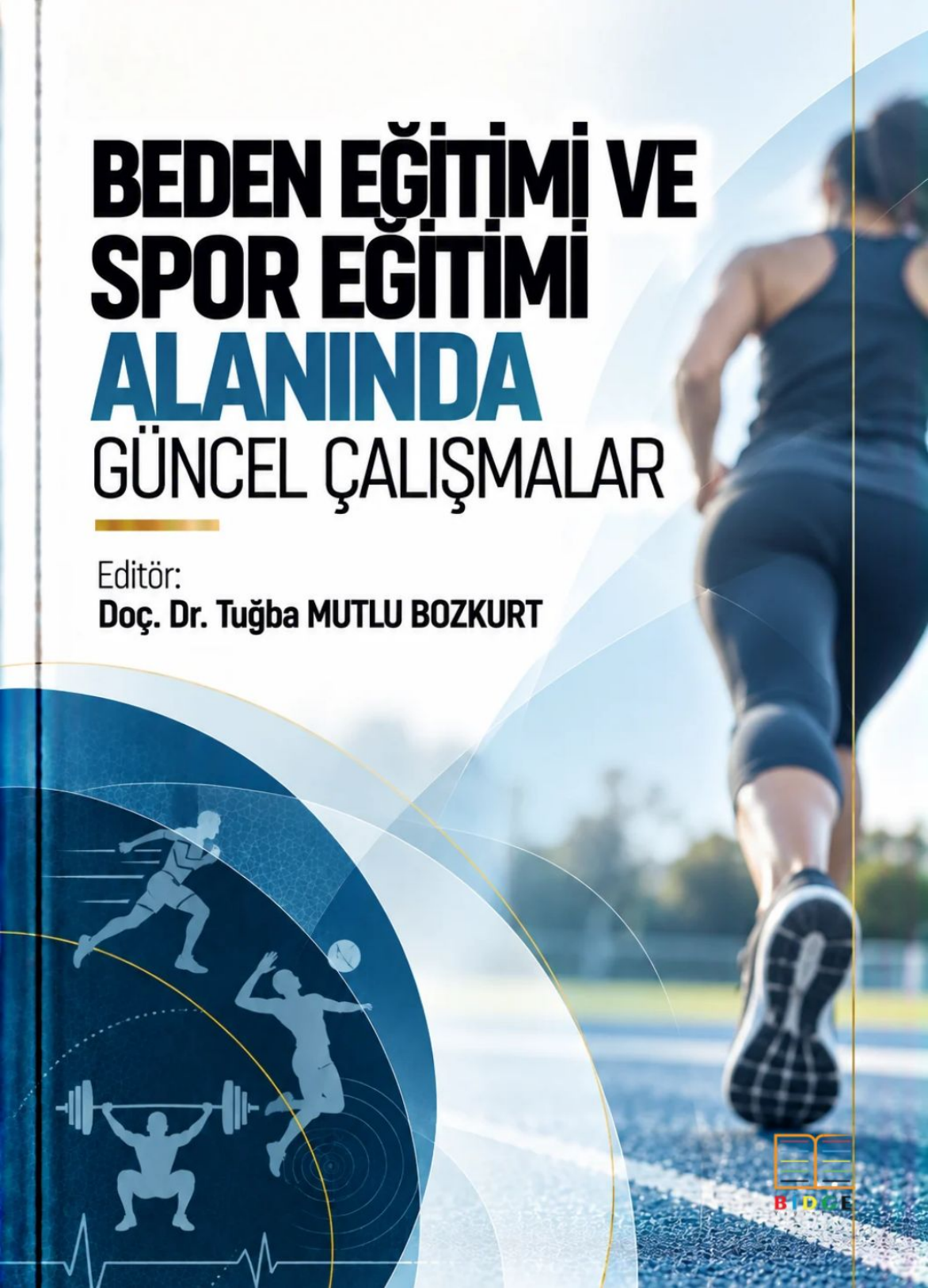
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ ALANINDA GÜNCEL ÇALIŞMALAR

Editör:
Doç. Dr. Tuğba MUTLU BOZKURT



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

ÇOCUK EĞİTİMİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN YERİ VE ÖNEMİ 72

EBRU MENDİLLİ, TURAN ÇETİNKAYA

FİZİKSEL AKTİVİTE DAVRANIŞINI ANLAMAK: TEMEL KURAMLAR MODELLER VE BÜTÜNLEŞTİRİCİ YAKLAŞIMLAR 102

HAKAN KURU

FELSEFE VE SPOR 133

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.

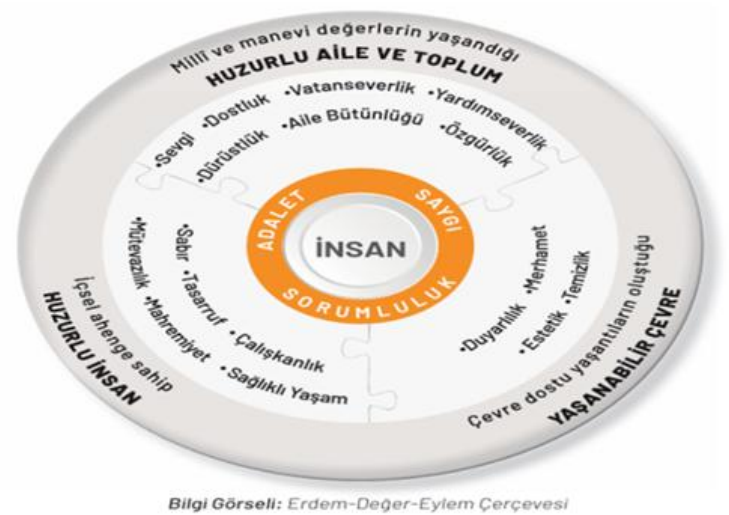
Toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Betimsel analiz; elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasını, verilerin özüne sadık kalınarak tanımlanmasını ve neden-sonuç ilişkilerinin kurulmasını hedefleyen bir yaklaşımdır (Miles & Huberman, 1994; Büyüköztürk 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.

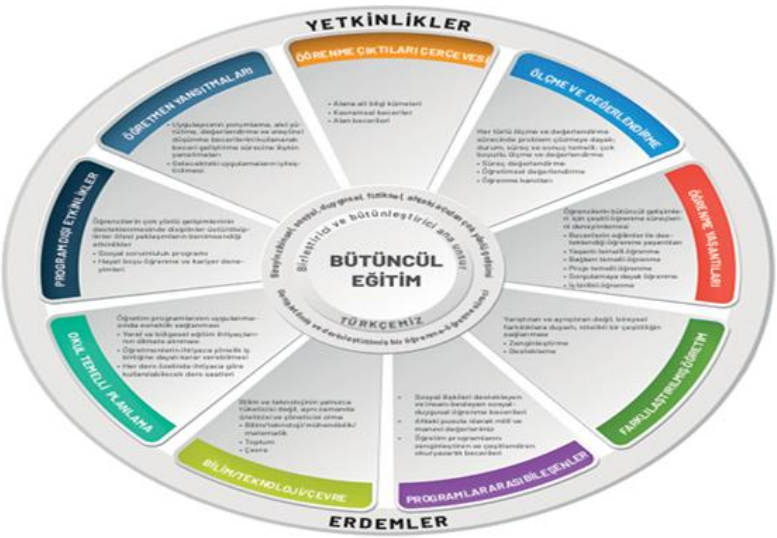
Şekil 4 TYMM Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Çerçevesi



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).

ÇOCUK EĞİTİMİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN YERİ VE ÖNEMİ
BÖLÜM 3

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

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

FELSEFE VE SPOR

BÖLÜM 5

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


BİDGE