

An examination of the physical activity experiences of primary school children based on development: Stakeholder perspectives¹

Hayriye Gül Sözen², Sanem Tabak² and Hasan Sözen³

² Ordu University, Faculty of Education, Ordu, Türkiye; ³ Ordu University, Faculty of Sports Science, Ordu, Türkiye.

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal, based on qualitative data, how children's physical activity experiences are shaped based on physical, cognitive, emotional, and social development. This study is phenomenological research. The study group, selected using criterion sampling, consists of three elementary school teachers, four families, and three academics. Individual semi-structured interviews were used to generate and analyze in-depth data. Data analysis followed four stages: coding the data, creating themes, organizing codes and themes, and defining and interpreting findings. The findings were grouped under four themes: educational policies representing physical activity experiences, programs, and teacher quality. In line with the research results, it was determined that the participants evaluated their physical activity experiences at home and at school more specifically in terms of physical education classes. The participants highlighted the need for the development of state and school policies that support the holistic development of students and the sustainability of these policies. In addition, the research results also highlighted the need for teachers to support the holistic development of students and for families to be made aware and involved in this process in a way that ensures equality.

KEYWORDS

Physical activity, primary school age, stakeholder opinions.

Gelişim temelinde ilkökul çağrı çocuklarının fiziksel aktivite yaşantılarının incelenmesi: Paydaş görüşleri

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, fiziksel, bilişsel duyuşsal ve sosyal gelişim temelinde çocukların fiziksel aktivite yaşantılarının nasıl biçimlendiğini nitel verilere dayalı olarak ortaya koymaktır. Bu çalışma, fenomenolojik bir araştırmadır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen çalışma grubu, üç ilkökul öğretmeni, dört aile ve üç akademisyenden oluşmaktadır. Derinlemesine veri üretmek ve analiz etmek amacıyla bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Verilerin analizinde verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşama izlenmiştir. Bulgular dört tema altında toplanmıştır: fiziksel aktivite yaşantılarının temsili eğitsel politikalar, program ve öğretmen niteliği. Araştırma sonuçları doğrultusunda, katılımcıları ev ve okul ortamındaki fiziksel aktivite deneyimlerini daha çok beden eğitimi dersi özelinde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Katılımcılar öğrencilerin bütüncül gelişimlerini destekleyecek bağlamda devlet politikaları, okul politikaları geliştirilmesi ve bu politikaların sürdürülebilir olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra yine öğrencilerin bütüncül gelişiminin öğretmenler tarafından

¹ This study was presented as an oral presentation at the 1st Central and Mediterranean European Conference on New Technologies, Innovations, Society, and Development.

desteklenmesi ve bu konuda eşitlik sağlanacak şekilde ailelerin bilinçlendirilmesi ve katılımı da araştırma sonuçlarında ön plana çıkmıştır.

KEYWORDS

Fiziksel aktivite, ilkokul çağı, paydaş görüşleri.

Introduction

Every year, children worldwide begin their formal education journey by starting first grade during the middle and late childhood years (ages 6–11). It is known that the developmental focus of this period is cognitive processes, motor and social skills (Kuruyer & Tabak, 2024). Although schools have become key venues for promoting health behaviors such as physical activity (Messing et al., 2019), both parents and teachers may focus primarily on academic achievement when children start school. During this period, children are considered successful when they like school and learn to count, read, and write (Correia & Marques-Pinto, 2016). This preconception results in an increase in sedentary behavior among children both in and out of school (Arundell et al., 2016). However, physical activity, learning, and academic performance are inevitably interrelated. In other words, physical activity is intertwined with ideas related to children's development, including cognitive, socio-emotional, and psychomotor development, beyond just being related to the body. Participation in physical education classes and being physically active can influence a child's broader development (Bailey et al., 2009). *"For many young children, the place where a healthy lifestyle is learned through participation in physical activity is the primary school physical education class"* (Fletcher & Mandigo, 2012, p. 363). This class aims to contribute to the development of children's motor skills, physical fitness, and sports culture; to support cognitive, socio-emotional, and psychomotor skills and behaviors; and to develop lifelong physical activity behavior patterns (Bailey et al., 2009; Coulter, McGrane, & Woods, 2019; Rink & Hall, 2008). To achieve this goal, the primary focus is on an education program that will make children physically active and increase the likelihood of sustaining this activity, promoting school-based physical activity and structured teaching in this direction (Kirk, 2005; Lonsdale, 2013; Marsden & Weston, 2007; Michael et al., 2021; Neil-Sztramko, Caldwell, & Dobbins, 2021; Ross, 2013) and, secondarily, the need to provide additional opportunities for students to be active outside of school beyond this encouragement (Cale & Harris, 2006; Erwin et al., 2013; Derigny et al., 2025; Sallis et al., 2012; Reyes-Amigo et al., 2025). However, research shows that the quality of physical education classes conducted by primary school teachers is controversial in many respects (Fletcher & Mandigo, 2012; Graber et al., 2008; Hyndman, 2017; Kirk, 2005; Morgan & Bourke, 2008; Morgan & Hansen, 2008). The main reason for this is that many primary school teachers in this field lack qualities such as pedagogical content knowledge, professional identity, and self-efficacy, and pre-service education in physical education is inadequate (Elliot et al., 2013; Griggs, 2007; Harris, Cale, & Musson, 2012; Jess & McEvilly, 2013; Morgan & Bourke, 2008; Morgan & Hansen, 2008; Rainer et al., 2012; Randall, 2022; Tsangaridou, 2012). For example, Weatherson et al. (2017) showed that primary school teachers identified many factors, such as environmental context and resources, beliefs about outcomes, social influences, knowledge, and intentions, as either hindering or facilitating the implementation of physical activity in schools. Beni and others (2021, p. 6) examined the factors affecting meaningful physical education lessons and found that teachers "tend to compare their approach with their current beliefs about the purpose of physical education, their experiences as educators, and their perceptions of their own teaching practices." Furthermore, although primary school teachers view physical education as an integral part of the school curriculum (Decorby et al., 2005), they often neglect or completely disregard physical education, preferring to teach what they consider core subjects (language skills, mathematics, science, etc.) (Aasland et al., 2024; Bonet-Forteza et al., 2025; Cruickshank et al., 2024; Hardman & Marshall, 2001; 2005; Jess et al., 2016; Kirk, 2005; Morgan & Hansen, 2008, Truelove et al., 2021; Yan & Dai, 2025). Some primary school teachers, however, want physical education programs in primary schools to be

run by physical education teachers (Cruickshank et al., 2024; Decorby et al., 2005; Morgan & Bourke, 2008; Powell, 2015; Salters & Scharoun Benson, 2022). Families play a role as critical as teachers in children's physical activity behaviors (Rhodes et al., 2020). Parents' orientations have a direct impact on the physical activity behaviors transmitted to children. Research shows that parents influence their children's physical activity and sedentary behaviors through role modeling, joint participation in physical activities, and encouragement, and that this influence is limited (Bringolf-Isler et al., 2018; Garriguet et al., 2017; Jago et al., 2010; Petersen et al., 2020; Yao & Rhodes, 2015). For example, Ruedl et al. (2022) found in their four-year study across primary school that higher parental physical activity levels were a significant predictor of physical fitness in children. Kaseva et al. (2017) found that parents' higher levels of physical activity were systematically associated with higher levels of physical activity in children and young adults up to the age of 24. However, the assumption that the development of children's basic motor skills and the acquisition of physical education behaviors are school-based skills highlights the need for teacher involvement and guidance in this area in primary schools. Teachers are one of the most important factors influencing children's participation in physical activity. And the quality of this participation is closely related to cognitive performance. Despite evidence-based studies showing that teachers and parents are demonstrative and directive in physical education and that this guidance contributes to cognitive and affective-social development, it is also true that physical education and exercise are perceived as school-based for many communities. According to Kirk (2010, p. 1), "physical education is defined by what is said, done, and written about it." This shared body of knowledge about physical education encompasses a socially constructed understanding that summarizes the subject's journey through modern times, with its purpose and content constantly changing, as outlined in various historical and philosophical narratives (e.g., Kirk, 2010; McNamee, 2005; Morgan, 2006). Indeed, this perspective is supported by Wright, Burrows, and Macdonald (2004, p. 3), who argue that we live in an era characterized by profound social and cultural change and that, as a result, the values and meanings associated with health, physical activity, and sport are diversifying and changing. Moreover, it leads to the redefinition of physical activity as "the phenomenon of people moving, acting, and performing within culturally specific spaces and contexts, influenced by their unique interests, emotions, ideas, guidelines, and relationships" (Piggin, 2020, p. 8). Therefore, the processes of learning and teaching physical education classes and physical activity in particular cannot be considered independently of the broader organizational, social, and cultural contexts in which they take place. How a society perceives skills and areas of development guides the skill acquisition process. School and home experiences, cultural and social dynamics all play a role in the fulfillment of children's developmental tasks. It is possible to speak of an intense interaction with these dynamics. Understanding this interaction and its reflections on physical activity experiences is the main focus of this study. While considering this theoretical perspective on starting primary school, the fundamental premise of this research is to examine and discuss the relationship between physical development and areas of development, which is a familiar theme but one we do not talk about much, and how it shapes children's experiences. The aim of this research is to reveal, based on qualitative data, how children's physical activity experiences are shaped on the basis of physical, cognitive, socio-emotional, and psychomotor development.

Research context

Physical education is a compulsory subject for children aged six to seventeen in Turkey and is recommended by the Ministry of National Education as a two-hour weekly class. The primary school program, including physical education, is generally conducted by primary school teachers. Although national data on children's physical activity levels in Turkey is limited, a study by the Turkish Statistical Institute (TÜİK, 2022) reported that only 6.9% of children aged 4-17 years engaged in at least 60 minutes of physical activity every day for the seven days prior to measurement. This result is well below the World Health Organization's recommendation of 60 minutes of moderate-intensity physical activity per day for young people aged 5–17. Although

various pedagogical models in the literature show that physical education is effective in increasing physical fitness (Cocca et al., 2020; Pozuelo-Carrascosa et al. 2018; Wong et al. 2021), it shows that children's opportunities to be active are limited because the weekly physical activity time cannot be changed by parents. Therefore, parents play an important role in enabling their children to join sports clubs and encouraging outdoor free play. Thus, parents should be aware that they have a high impact on their children's healthy development and lifestyle by serving as role models with their own physical activity levels, providing material support (financial, logistical, joint participation), and encouraging them (e.g., to play outside). Studies show that regular participation in physical activities among primary school children supports various cognitive skills (attention, executive functions, learning, etc.) and improves academic performance (Donnelly et al., 2016; Erickson et al., 2019; Howie & Pate, 2012; Schmidt, Benzing, & Kamer, 2016; Tomporowski et al., 2008). However, evidence-based research also exists (Flynn, Pringle, & Roscoe, 2023; Pedersen et al., 2023) indicating that parents who regularly participate in physical activity are clear role models and guides in teaching children basic movement skills and, consequently, in developing their cognitive performance. However, all these studies have been conducted in international contexts. Examining and discussing the relationship between physical activity and developmental domains and how it shapes children's learning experiences is an increasingly important topic. However, this topic has been addressed in only a few studies in the national literature, based on empirical data (Al-Hadabi et al., 2025; Demirci et al., 2024; Mirzayi et al., 2021) or within a limited scope (Çelik et al., 2024; Genç & Başaran, 2022; Kara et al., 2022; Pehlivan, Dönmez, & Yaşat, 2005). This situation indicates that existing studies are based on empirical findings and are largely limited to teachers' views, whereas this phenomenon needs to be examined in depth and in a multidimensional manner in both home and school contexts.

Method

Research design

A phenomenological research approach (Johnson & Christensen, 2008; Yüksel & Yıldırım, 2015) was adopted to understand the participants' experiences related to the phenomenon. While examining the main phenomenon of this study, the children's home and school experiences, along with cultural and social dynamics, were considered to influence their fulfillment of physical, cognitive, affective-social, and psychomotor developmental tasks. The interactions of primary school children with their families, teachers, schools, and society were taken into account. Reflecting the direct and indirect interactions that occur between these contexts (home, school, family, and community) has provided an opportunity to understand the changes in learning processes and children's development. Although it is a familiar theme, the topic of physical activity in primary school, its relationship with other areas of development, and how it shapes children's learning experiences has not been sufficiently discussed. Therefore, this study examines how children's physical activity experiences are shaped based on development, while also focusing on how stakeholders interpret their participation in these experiences (Lochmiller & Lester, 2015).

Participants

A criterion sampling method was used to determine the participants in the study. The criteria were: for parents, having a child attending primary school; for teachers, having worked as a primary school teacher for at least 5 years; and for academics, having research in the field of sports science and/or education science. In order to ensure a comprehensive understanding of the phenomenon in this study, data source diversification was utilized by consulting the views of three different stakeholder groups. Based on the assumption that phenomenological studies with small sample sizes may be advantageous in ensuring that each participant's voice is fully

reflected (Bartholomew et al., 2021), interviews were conducted with three primary school teachers, four parents, and three academics in line with the purpose of this study.

Table 1 Demographic information of the participants

Variable	Category	Primary School Teacher (N= 3)	Parent (N= 4)	Academic (N= 3)
Gender	Female	2	2	2
	Male	1	2	1
Age	30-35 years old	-	1	-
	35-40 years old	1	2	2
	40-45 years old	1	1	1
Education Level	Bachelor's	2	2	-
	Master's Degree	1	-	-
	Doctorate	-	2	3

Data collection tool

In phenomenological studies, the primary data collection method is in-depth interviews (Creswell, 2013). Therefore, semi-structured interviews were preferred in this study. The aim was to understand the participants' experiences regarding how children's physical activity experiences are shaped based on development. The interview questions were (1) the nature of physical activity (2) how physical activity shapes the developmental areas (cognitive, affective-social, psychomotor) (3) problems experienced with physical activity experiences and sustainability (4) family participation in physical activity, (5) how and to what extent physical education class practices in preschool and primary school support children's developmental areas, and (6) evaluating exercise (physical activity) experiences in the home environment. The interview questions were developed using information obtained from literature reviews, researchers' experiences, discussions within the research group, and preliminary interviews. The interview questions were prepared as open-ended, follow-up questions were applied, and responses were rephrased to ensure a common understanding between the interviewer and the participant (Brinkman & Kvale, 2015) and to make the interviews more transparent. All interviews were conducted individually, face-to-face, and in locations planned according to the participants' time and place preferences. Each interview lasted an average of 45 minutes (487 min) and was conducted and recorded in almost the same manner by the third author. All interview recordings were transcribed word for word using transcription software and checked by the third author to ensure accuracy.

Data analysis

To interpret the data, the first and second authors of the study first read and interpreted the participants' responses. MAXQDA 24 software was used to help identify themes and subcategories emerging from the data. The analysis of the data followed four stages: coding the data, creating themes, organizing codes and themes, and defining and interpreting the findings. In the data analysis, open coding was first performed on the obtained data, followed by axial coding, in which the codes were associated with categories. In open coding, the interview transcripts were examined and concepts were labeled. Through continuous comparison, they were categorized, conceptualized, and 184 codes were reached. The codes were compared according to their similarities and differences; overlapping codes were merged, and those with distinct meanings were separated. Following the open coding phase, axial coding was conducted as the second step to identify the central phenomena within the data. This process involved interconnecting the data to uncover codes, categories, and subcategories embedded in the participants' narratives. The preliminary analysis was then submitted to the second author for cross-examination. Ultimately, the authors convened to reach a consensus on the final themes.

Credibility and ethics

Four methods were used to increase the reliability and validity of the findings: (a) two coders, (b) cross-checking, (c) peer feedback, and (d) theoretical saturation. First, the first and second authors of the study independently conducted the coding process at all stages. Then, the data were sent to the third author for cross-checking. This approach allowed for the identification of errors and omissions in the coding process while also increasing diversity in the data analysis. To ensure the validity of the findings, two experts in the field of physical education and primary school education were invited to participate in the study. These experts made significant contributions to the coding and conceptualization process. Finally, additional data analysis was performed to check whether any new concepts or categories emerged. For this process, 10 interview transcripts obtained during the data collection phase were analyzed, and 1 transcript was set aside to verify theoretical saturation. After the last interview was coded, no new concepts or categories emerged, leading to the conclusion that theoretical saturation had been achieved.

Findings

The research findings were based on an analysis of the current situation regarding stakeholders' physical activity experiences. Based on the stakeholders' experiences, the categories of "*representative educational policies, programs, and teacher quality of physical activity experiences*" were created.

Representation of physical activity experiences

All stakeholders conceptualize physical activity experiences through physical education classes. Although they have a positive attitude towards physical education classes, they do not see them as classes that can meet the physical activity needs of all children. While families emphasize the positive outcomes of physical education activities in which their children participate, particularly in terms of psychomotor and social development, it is noteworthy that they do not express any opinions on the acquisition and lifelong maintenance of physical activity behaviors.

"Physical education class develops motor skills. Using your feet, using your hands if you play volleyball, coordination if you play basketball. I think it will speed these up. (P1., interview dated 08.06.2023)

"... my son was a child who was reluctant to raise his hand, reluctant to ask questions. He was very withdrawn. In fact, his communication with adults and his peers was not very good. But since he started wrestling, a lot has changed. He is really different now. More social, better. Physical education classes did not contribute to this." (P3., interview dated 06.06.2023)

Some stakeholders have a negative perception of physical activity, particularly in relation to physical education classes. Academics argued that physical education classes currently offered in schools are not of sufficient quality and do not serve their purpose; they gave examples of how students' areas of development are not supported. Some academics also stated that physical education classes are perceived as a leisure activity:

"Physical education is not perceived as something necessary in Turkey. Only families with a background in sports and expertise in this area engage in such efforts on behalf of their children. Physical education classes, perceived as free periods in schools, merely distract and entertain children." (P2., interview dated 09.06.2023)

"First of all, I think there is insufficient knowledge about the fact that the body is trainable and needs to be trained." (A2., interview dated 12.06.2023)

"Exercises at home are generally done so that children can spend their free time at home in a fun and enjoyable way. These are mostly seen as games. Of course, home exercises also

contribute to areas of development, but since they are considered leisure activities, they do not contribute in terms of physical activity, physical education, and sports." (E3., interview dated 06.06, 2023)

"When we look at physical education and physical activity in Turkey in general, we can say that although these things are binding, they are seen as leisure activities rather than leisure activities." (T3., interview dated 06.06.2023)

"When famous athletes and academic success are not brought together, families and children tend to choose only one. There seems to be an unconscious tendency to focus on one area without considering how these areas meaningfully influence each other and how sports positively change academic and social success." (A1., interview dated 07.06.2023)

Parents' decisions to direct their children toward extracurricular physical activities are mostly shaped by social expectations rather than the developmental needs of the children. The interviews reveal that physical activities are seen by parents more as an opportunity to "spend free time" or "burn off energy" rather than as a developmental goal:

"For example, on weekends, I take my child out for physical activity. This weekend, we were in the schoolyard. We played soccer, I rode my bike. Did I do it as part of psychomotor development, or was it just because it was Sunday, free time, and he had done homework all day, so I wanted him to burn off some energy, pass the time, have fun?" (A2., interview dated 12.06.2023)

Although all stakeholders are aware that physical activity supports areas of development, they have only evaluated physical education classes in a limited way in the context of supporting physical activity. It is particularly noteworthy that stakeholders did not mention physical activity in relation to healthy living, well-being, etc. However, families stated that they instrumentalized their physical activity practices as part of their social status. It was observed that they explained directing their children to extracurricular physical activity based on social expectations rather than children's developmental needs. One parent highlighted the role they play in strengthening their family's social position and increasing their symbolic capital through encouraging children's physical activity.

Educational policies

Participants generally expressed positive views regarding state policies related to physical activity experiences. Physical education classes, specifically for physical activity, are considered very important for all stakeholders in terms of state policies. They described the policies implemented for training athletes, the increase in institutional tendencies reflected in society, and the resource and logistical support as "very valuable":

"Policies were bad in the past, but I think the education provided in schools and the projects carried out by the government in recent years are good. Especially in terms of training athletes, they are producing athletes who are successful. So, the policy is good. This quality is related to the ministry." (P3., interview dated 06.06.2023)

Most participants emphasized that awareness and interest in physical activity in public institutions is gradually increasing, but the same progress is not observed in schools in terms of education:

"There is actually an increasingly clear trend in public institutions regarding the development of physical education or physical activity. But I cannot say the same thing about education. Should I mention those who direct children to different tasks in physical education classes, or those who make them solve problems in physical education classes?" (A1., interview dated 07.06.2023)

"Even if the ministry's policy is positive, it inevitably does not reflect this in schools." (T1., interview dated 05.06.2023)

However, one teacher mentioned the problems encountered in promoting physical activity in the school system and in conducting physical education classes, as well as the need for supervision. They explained this problem as the difference between the "actual program and the implemented program." It was stated that within the current school system, academic performance-oriented course content is taught instead of the skills that physical education classes aim to impart, that there is no supervision of class practices, and that the school does not support students, teachers, and parents in terms of imparting the skills related to physical education classes. It appears that they are referring to a school policy that is not in line with the current state policy specifically regarding physical education classes:

"When it comes to teaching, all responsibility is generally placed on the teacher. So, I think not only the teacher but also the school system has to guide the teacher in this regard. In other words, the administration also has to plan what is being done. After all, we have a framework program. We are going in that direction, but I see that this is not the case. Then the emphasis is again more on Turkish and mathematics. The exams are focused there." (P3., interview dated 06.06.2023)

"Even if the state policy is sufficient, the lack of mandatory and conscious follow-up also negatively affects the process." (A2., interview dated 12.06.2023)

There was consensus that families had to take responsibility due to the lack of school policy on instilling physical activity habits and encouraging sports. Stakeholders explained that children without family support experienced problems accessing physical activity based on inequality of opportunity:

"Only conscious families make individual efforts for their children's development." (P2., interview dated 09.06.2023)

"The inadequacy of school policy and the lack of mandatory and conscious follow-up also negatively affect the process." (T2., interview dated 04.06.2023)

"Children whose families cannot or do not support them are waiting for their teachers at school to notice them." (A2., interview dated 12.06.2023)

"If the family is relatively wealthy or at least middle-class or upper-class, it is a family that cares about the child's academic and physical development in terms of class." (A1., interview dated 07.06.2023)

Curriculum

Stakeholders stated that the high quality of curriculum implemented in previous years, the constant updating of curriculum, the inadequacy of the school's physical facilities in terms of curriculum implementation, and academic performance expectations are obstacles to the implementation of the current physical education curriculum. In addition, participants stated that national exams to place children in higher education institutions and the emphasis placed on subjects that are thought to improve the student's academic performance (Turkish, Mathematics, Science, etc.) due to these exams, and even the teaching of these subjects instead of physical education, hindered the implementation of the curriculum:

"If the program's outcomes had been implemented, we could have talked about a physical education class that contributes to children's physical and cognitive development. At least the gains there could have been achieved." (A2., interview dated 12.06.2023)

"In other subjects like Turkish and math, teachers provide a very high level of support, so there's actually nothing left for you to do at home. But here it's the opposite. There's nothing at school. So you have to direct them toward an area at home. We support them in math and Turkish too, but the other one is more unstable. The physical education part is much more unstable. Especially the sports area." (A1., interview dated 07.06.2023)

"Children were taken out of physical education class to prepare for the scholarship exam. It should not be used in place of another class." (P3., interview dated 06.06.2023)

"Physical education classes are not being taught... Even if they are taught, they do not achieve their purpose. They are also very weak in terms of quality." (P4., interview dated 05.06.2023)

Although stakeholders found the existing physical education curriculum to be of good quality, they indicated that there were problems, particularly with regard to the way the curriculum was implemented in terms of supporting physical activity experiences. Some stakeholders also mentioned teachers' neglect of the physical education curriculum as another problem:

"I think teachers do not teach according to the curriculum. Teaching is not about leaving students idle in class. Nor is it about telling them to play ball. Lessons should be taught in line with the learning outcomes, taking into account the cognitive, social, and psychomotor development levels of the students." (A2., interview dated 12.06.2023)

"As long as curricula are inadequate and constantly changing, the learning outcomes achievable in physical education will decrease. Physical education and sports classes are perceived as free periods, and this lowers the quality of the class." (P3., interview dated 06.06.2023)

"...when we talk about physical activity, when we talk about physical education, people have a simplistic view, but there are quite a few components. For teachers to develop themselves, they need to be proficient in many things. But we see that many of them don't have a background in sports. Even if they do, they lack knowledge. Naturally, in many places, there are no opportunities." (A1., interview dated 07.06.2023)

Teacher quality

All stakeholders indicated that teacher quality is important for the successful implementation of physical education classes, particularly in terms of promoting physical activity. Stakeholders have identified the sources of problems related to teacher quality as teachers' lack of awareness of physical activity and their failure to view this as part of their professional responsibility, their disregard for the physical education curriculum and lesson content, their lack of awareness of students' development and learning processes, and their failure to direct students toward specific sports and sporting activities:

"That's why... I can say that I doubt our teachers even know about developmental stages. ... So let's do this, let's encourage your child in this direction, look, support them in this area, etc. There is no support like that." (P1, interview dated 08.06.2023)

"The classes in schools have names, but especially in physical education, teachers are unaware of the content of the lessons, and children are left idle in class while waiting for the lesson period to end." (A2., interview dated 12.06.2023)

"They don't structure the lesson. They don't monitor physical development. The teacher's role here is actually very important. But that's not how the lessons are conducted. Of course, this is something that depends on the teacher's initiative. Teachers also have their own valid reasons, of course. When the system doesn't differentiate between teachers who work hard and those who don't, even the hard-working teachers start saying, 'Well, I'm being treated the same way.' Then they think, 'Why am I putting in so much effort?' Naturally, it's not productive." (P4., interview dated 05.06.2023)

One primary school teacher, in particular, stated that the expectations of stakeholders shape the delivery of physical education classes:

"Physical education class is never my priority. The school administration and all my parents are concerned about academic performance. (T3., interview dated 06.06.2023)

Stakeholders emphasized that teachers' professional beliefs about physical education are also a source of this problem.

"They don't take ownership of physical education classes, nor do they refuse to teach them. They see it as an unimportant class." (A2., interview dated 12.06.2023)

"Because primary school teachers already have other tasks to do. What kind of tasks? Organizing reading festivals, preparing celebration programs. Or teaching math or Turkish at school. That's the goal, not physical education." (A1., interview dated 07.06.2023)

Conclusion, discussion, and recommendations

This study has revealed, based on qualitative data, how children's physical activity experiences are shaped based on development among stakeholders in Turkey. The findings show that all stakeholders expressed positive views regarding educational policies aimed at supporting physical activity experiences carried out by the state. However, opinions on school policies, specifically educational policies, vary from person to person and generally indicate the existence of unstructured practices that do not reflect state policies, based on subjective norms related to developmental areas. This study emphasizes that encouraging physical activity both in and out of school requires a holistic approach involving multiple stakeholders, such as families, schools, and government policies. This emphasis is similar to the view of Cale and Harris (2006), who argued that the physical education curriculum alone cannot address the broader environmental factors that influence physical activity behaviors. Therefore, the acquisition and maintenance of physical activity habits should not be limited to the curriculum or teacher practices; it should be addressed through a multi-level collaboration based on the shared responsibility of schools, families, communities, and the state (Salis, Owen, & Fisher, 2015).

The research results reveal that school policies on physical education classes, specifically regarding physical activity experiences, do not take into account the objectives of the physical education curriculum and the skills targeted for acquisition in the program; furthermore, this situation is not monitored by school administrations. Stakeholders indicate that, for this reason, students do not acquire the specific objectives of physical education classes and are not directed toward physical activities in school and out-of-school environments. However, the Ministry of National Education (MoNE, 2018) states in the specific objectives of physical education classes that the class must holistically address students' cognitive, affective, and psychomotor skills based on physical activities, games, and sports. When stakeholder opinions and research findings are evaluated in this context, it is also seen that there are differences between the official physical education curriculum and the curriculum that is actually implemented. It is known that teachers who are resistant to change cannot overcome contextual difficulties and that "even the best program in education cannot have the desired effect unless its basic elements are implemented appropriately" (Ruiz-Primo, 2005, p.1).

Parents state that they have taken responsibility for their children's physical activity habits and sports participation because school administrators and teachers have failed to take into account the fundamental objectives of the physical education program implemented in schools, as outlined above. It has been determined that for students to acquire such habits, families need to be aware and that their socioeconomic status comes to the fore. Therefore, it can be said that as a result of families not having these characteristics, children cannot acquire sufficient physical activity habits, and even if they have an aptitude for a sport, they cannot achieve this competence due to their families not having these characteristics. This finding suggests that, in order to prevent inequality in the characteristics that students are expected to acquire in physical education classes, the responsibility should not be left to families. Physical education should be established as a subject that is too important to be left behind other subjects, and school policies should be developed in line with state policies. Furthermore, the school environment is defined as the ideal setting for physical activity promotion and interventions aimed at encouraging physical activity (Kriemler et al., 2011). It should not be forgotten that promoting physical activity in the school environment is the most accessible route, independent of families' economic and social resources. Parents' encouragement of their children to engage

in physical activity outside of school is mostly shaped by social expectations rather than children's developmental needs. This is consistent with Piggin's (2020) view that physical activity is "a form of action produced within culturally specific contexts and relationships." The meaning of participation in physical activity is related not only to health behavior but also to social values, parental roles, and established cultural expectations. Therefore, children's participation in physical activity is shaped by their parents' socioeconomic resources, educational levels, and social status, creating structural inequalities in children's developmental opportunities (Bringolf-Isler et al., 2018; Ruedl et al., 2022).

In Turkey, education programs are frequently renewed and updated. There are studies showing that these innovations and updates are not adequately followed by school administrations and teachers (Bümen, et al., 2014). In these research results, stakeholders also state that the constant changes in the physical education teaching program create a problem in the implementation of the curriculum. Stakeholders also state that although the physical education teaching program is of high quality, it does not come to life in teaching practices. These results obtained in the research also reveal that teachers do not take into account the objectives and gains that the curriculum is based on in their teaching practices. This situation can be explained by curriculum knowledge adequacy, which is one of the important skills teachers should possess. The research results indicate that stakeholders' failure to consider student characteristics, in addition to the program knowledge possessed by teachers, is also an obstacle to the implementation of physical education classes. Similar results were found in study conducted by Temiz & Sivrikaya (2021). This study also concluded that teachers do not take students' needs into account in their physical education teaching practices and that this situation complicates the teaching of physical education.

One of the important findings of the study is that although stakeholders have a positive attitude towards physical education classes in terms of physical activity, they do not view this class as one that supports children's physical activity needs. Physical education is seen by stakeholders more as a course that enables the acquisition of psychomotor and socio-emotional skills. However, physical education is a discipline that supports the acquisition of physical activity behaviors by students, fosters healthy lifestyle habits, and supports the holistic development of students' cognitive, socio-emotional, and psychomotor skills. Schools' support for physical activity and their definition as the ideal environment for increasing physical activity behaviors, along with evidence-based studies showing that this environment will increase academic achievement (Erwin et al., 2013; Donnelly et al., 2016; Lonsdale et al., 2013; Neil-Sztramko, Caldwell, & Dobbins, 2021; Pozuelo-Carrascosa et al., 2018; Wong et al., 2021), there are contradictions in stakeholders' views on physical activity experiences. These contradictions also indicate that families instrumentalize physical activity in their children's lives not so much based on their developmental needs, but rather based on social expectations, the social characteristics of the environment in which they live, and to reinforce their existing position. It can be stated that the socioeconomic conditions of families shape this perspective and that they view physical activity more as a leisure activity or something to do when the child has free time. It is noteworthy that stakeholders did not identify the overarching aim of physical education as preparing children for meaningful and sustainable physical activity. Given the educational and social contexts in which the participants operate, it can be argued that their perspectives have been shaped by their socialization experiences. This finding diverges from research and policy discourses that posit school physical education as a pivotal arena for promoting physical activity and instilling sustainable life skills (Fairclough & Stratton, 2005; McKenzie & Lounsbery, 2009, 2014; Tinning, 2009). The results also reveal that all stakeholders do not view physical education classes as the primary tool for acquiring physical activity behaviors. However, the World Health Organization (WHO, 2020) and UNESCO (2015) emphasize that school physical education classes play a critical role in establishing lifelong physical activity habits. However, current findings in Turkey reveal that this global framework is not sufficiently reflected at the local level. This indicates that, as Kirk (2010) points out, the

meaning of physical education cannot be evaluated within the context of "social discourses, school cultures, and historical practices." Despite suggestions that schools should support physical activity and that the relationship between increased physical activity behaviors and academic achievement will improve, stakeholders' views on the value, feasibility, and effective implementation of this practice have received limited research attention. It also shows that school resources, school management, the quality of primary school teachers, and their beliefs significantly influence the implementation of physical education programs. This emphasis on the school, the program, and teacher quality highlights their decisive role in shaping students' physical education experiences and physical activity participation. This decisive role can be explained by the interdependent levels represented by the ecological systems model of human development (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Furthermore, it indicates that stakeholders' representations of physical activity experiences and perspectives on physical activity behavior reflect the individual level of the social ecological model (Emmons, 2000) and do not contribute to physical activity levels (Morse & Allensworth, 2015). Similarly, empirical studies have shown that physical education classes, which are not currently conducted in a qualified manner, often fail to make a meaningful contribution to overall physical activity levels (Lonsdale et al., 2019). Piggini's (2020) study, which conceptualizes physical activity as an action that emerges within culturally shaped spaces, contexts, and relationships, shows that the findings cannot be explained solely by individual behaviors; instead, they must be evaluated in conjunction with school policies, teacher practices, and social interactions.

When the results of this study are evaluated in general, it becomes clear that state policies and school policies need to be developed in a context that supports students' holistic development, and that these policies must be sustainable. In addition, the research results highlight the need for teachers to support students' holistic development and for families to be made aware and involved in this process in a way that ensures equality. These results highlight the need to develop a model for physical education and, in particular, for acquiring physical activity behaviors and enabling students to maintain these behaviors throughout their lives. For the model or models to be effective, it is important to conduct conceptual and larger-scale studies that incorporate the collective views of stakeholders in the model design process. To the researchers' knowledge, this study is the first in Turkey to attempt to characterize children's physical activity experiences based on development. Although the study attempted to examine students' physical activity experiences based on their developmental processes, it unexpectedly found that participants positioned their "physical activity experiences" within the context of physical education classes at school. Although this is a limitation of the study, it actually constitutes one of its strengths in terms of reflecting the current situation in Turkey. With this insight, determining how stakeholders in Turkey conceptualize students' physical activity experiences reveals the research potential in the literature. Furthermore, conceptualizing students' physical activity experiences based on their developmental characteristics in Turkey, as viewed by stakeholders, will also play a supporting role in designing the aforementioned model(s). Another limitation of this study is that children's direct voices are not reflected in the data; this may have limited the transferability of physical activity experiences from a child's perspective. To understand experiences related to supporting gains in physical education classes specifically for sustainable physical activity, it is necessary to listen to the voices of all stakeholders. Only then will it be possible to understand and encourage children's physical activity experiences through this collective voice (Coulter & Woods, 2011).

Conflict of interest declaration

Conflict of interest

Our article titled "An examination of the physical activity experiences of primary school children based on development: Stakeholder perspective" has no financial conflict of interest with any institution, organization or person. There is also no conflict of interest between the authors.

Funding

This research received no external funding.

Author contributions (CRediT)

Author 1 (Hayriye Gül Sözen): Conceptualization; Methodology; Investigation; Data curation; Data analysis; Writing—original draft; Writing—review & editing.

Author 2 (Sanem Tabak): Conceptualization; Methodology; Investigation; Data curation; Data analysis; Writing—original draft; Writing—review & editing.

Author 3 (Hasan Sözen): Investigation; Resources; Data curation; Data analysis; Visualization; Writing—review & editing.

All authors have read and approved the final version of the manuscript.

Data availability statement

Due to ethical considerations and participant confidentiality, the qualitative data are not publicly available but may be obtained from the corresponding author upon reasonable request.

Ethics approval and consent to participate

This study complies with all the rules specified in the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Guidelines. Ethical committee approval for this research was obtained from the Ordu University Education Research Ethics Committee with its decision dated 07/12/2023 and numbered 2023-214. All individuals participating in the study were informed about the purpose and scope of the research, and the "Informed Consent Form" was signed after ensuring the confidentiality and anonymity of the data.

Use of artificial intelligence (AI) tools

Only AI-powered tools were used in the language editing process of this article. No AI-powered tools were used in any other section of the article.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Her yıl, dünya genelinde orta ve geç çocukluk döneminde (6-11 yaş) çocuklar birinci sınıfa başlayarak resmî eğitim yolculuklarına başlarlar. Bu dönemin gelişim odağının bilişsel süreçler, motor ve sosyal beceriler olduğu bilinmektedir (Kuruyer ve Tabak, 2024). Okullar, fiziksel aktivite gibi sağlık davranışlarını teşvik etmek için temel mekânlar hâline gelse de (Messing vd., 2019) okula başlama ile birlikte hem ailelerin hem öğretmenlerin ana odağı akademik kazanımlar olabilmektedir. Bu dönemde çocuklar okulu sevdiklerinde, sayı saymayı, okumayı ve yazmayı öğrendiklerinde başarılı olarak kabul edilmektedir (Correia ve Marques-Pinto, 2016). Bu ön kabul çocuklarda okulda ve okul dışında sedanter davranışların artışı ile sonuçlanmaktadır (Arundell vd., 2016). Oysa fiziksel aktivite, öğrenme ve akademik performans kaçınılmaz bir şekilde etkileşimdedir. Bir başka deyişle fiziksel aktivite bedenle ilgili olmasının ötesinde bilişsel, sosyo-

duygusal ve psikomotor gelişim dahil olmak üzere çocukların gelişimi ile ilgili fikirlerle de iç içedirler. Beden eğitimi dersine katılma ve fiziksel olarak aktif olma bir çocuğun daha geniş kapsamlı gelişimini etkileyebileceğini göstermektedir (Bailey vd., 2009). *“Birçok küçük çocuk için fiziksel aktiviteye katılım yoluyla sağlıklı bir yaşam tarzı öğrenilen yer, ilkokul beden eğitimi dersidir”* (Fletcher ve Mandigo, 2012, s. 363). Bu ders ile çocuğun motor becerilerinin, fiziksel uygunluğunun ve spor kültürünün gelişimine katkıda bulunulması; bilişsel, sosyoduyuşsal ve psikomotor becerilerin ve davranışlarının desteklenmesi ve yaşam boyu sürecek fiziksel aktivite davranış örüntülerinin geliştirilmesi hedeflenir (Bailey vd., 2009; Coulter, McGrane ve Woods, 2019; Rink ve Hall, 2008). Bu hedefe ulaşılması adına birincil olarak çocukları fiziksel olarak aktif hâle getirecek, bu durumu sürdürme olasılığını artıracak, okul temelli fiziksel aktiviteyi teşvik nitelikli bir eğitim programı ve bu doğrultuda yapılandırılmış bir öğretim (Kirk, 2005; Lonsdale, 2013; Marsden ve Weston, 2007; Michael vd., 2021; Neil-Sztramko, Caldwell ve Dobbins, 2021; Ross, 2013) ikincil olarak ise bu teşvikin ötesinde öğrencilerin okul dışında da aktif olmaları için ek fırsatlar sağlanması gerekliliği (Cale ve Harris, 2006; Derigny vd., 2025; Erwin vd., 2013; Sallis vd., 2012; Reyes-Amigo vd., 2025) öne sürülmektedir. Ancak araştırmalar sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen beden eğitimi derslerinin niteliğinin birçok açıdan tartışmalı olduğunu göstermektedir (Graber vd., 2008; Hyndman, 2017; Kirk, 2005; Morgan ve Bourke, 2008; Morgan ve Hansen, 2008; Fletcher ve Mandigo, 2012). Bunun temel nedenini alan özelinde çok sayıda sınıf öğretmenin pedagojik alan bilgisi, mesleki kimlik, özyeterlik gibi niteliklerden yoksun olması ve beden eğitimi alanında hizmet öncesi eğitiminin yetersiz olması (Elliot vd., 2013; Griggs, 2007; Harris, Cale ve Musson, 2012; Jess ve McEvilly, 2015; Morgan ve Bourke, 2008; Morgan ve Hansen, 2008; Rainer vd., 2012; Randall, 2022; Tsangaridou, 2012) şeklinde açıklamak mümkündür. Örneğin Weatherson ve diğerleri (2017), sınıf öğretmenlerinin çevresel bağlam ve kaynaklar, sonuçlara ilişkin inançlar, sosyal etkiler, bilgi ve niyetler gibi birçok faktörü fiziksel aktivitenin okulda uygulanmasını engelleyici veya kolaylaştırıcı olarak tanımladıklarını göstermiştir. Beni ve diğerleri (2021, s. 6) ise anlamlı beden eğitimi dersini etkileyen faktörleri incelemiş ve öğretmenlerin “yaklaşımı, beden eğitiminin amacına ilişkin mevcut inançlarıyla, eğitimci olarak deneyimleriyle ve kendi öğretim uygulamalarına dair algılarıyla karşılaştırma eğiliminde olduklarını” ortaya koymuştur. Ayrıca sınıf öğretmenleri beden eğitimi dersini okul müfredatının ayrılmaz bir parçası (DeCorby vd. 2005) olarak görmelerine rağmen, beden eğitimi dersini sıklıkla ihmal veya tamamen göz ardı ederek temel ders olarak düşündükleri dersleri (dil becerileri, matematik, fen vb.) öğretmeyi tercih ettikleri de (Aasland vd., 2024; Bonet-Forteza vd., 2025; Cruickshank vd., 2024; Hardman ve Marshall, 2001;2005; Jess vd., 2016; Kirk, 2005; Morgan ve Hansen, 2008, Truelove vd., 2021; Yan ve Dai, 2025) bilinmektedir. Bazı sınıf öğretmenleri ise beden eğitimi programlarının ilkokullarda beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmesini istemektedir (Cruickshank vd., 2024; DeCorby vd, 2005; Morgan ve Bourke, 2008; Powell, 2015; Salters ve Scharoun Benson, 2022). Çocukların fiziksel aktivite davranışlarında en az öğretmenler kadar aile de kritik bir rol oynar (Rhodes vd. 2020). Ebeveynlerin yönelimleri, çocuklara aktarılan fiziksel aktivite davranışları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Araştırmalar ebeveynler çocuklarını fiziksel aktivite ve sedanter davranışlarını rol model olma, fiziksel etkinliklere birlikte katılım ve onları teşvik yoluyla etkilediklerini ve bu etkinin sınırlı olduğunu (Bringolf-Isler vd., 2018; Garriguet vd., 2017; Jago vd., 2010; Petersen vd., 2020; Yao ve Rhodes, 2015) göstermektedir. Örneğin Ruedl ve diğerleri (2022) ilkokulun dört yıllık dönemi boyunca yürüttükleri çalışmalarında ebeveynlerin daha yüksek fiziksel aktivite düzeyinin çocuklarda fiziksel uygunluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Kaseva ve diğerleri (2017) ise, ebeveynlerin daha yüksek fiziksel aktivite düzeyine sahip olmasının çocukların ve genç yetişkinlerin 24 yaşına kadar daha yüksek fiziksel aktivite düzeyiyle sistematik olarak ilişkili bulunmuştur. Ancak çocukların temel hareket becerilerinin gelişimi ve beden eğitimi davranışlarının kazanımının okul temelli beceriler olduğu ön kabulü ilkokullarda bu konuda öğretmen katılımının ve yönlendirmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Öğretmen çocukların fiziksel aktiviteye katılımını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Ve bu katılımın niteliği bilişsel performansla yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin beden eğitiminde gösterici ve yönlendirici olduğu ve bu yönlendirmenin bilişsel ve duyuşsal-sosyal gelişime

katkılarını gösteren kanıt temelli çalışmalara rağmen beden eğitiminin ve egzersizin birçok topluluk için okul temelli algılandığı da bir gerçektir. Kirk'e (2010, s. 1) göre, "beden eğitimi, onun adıyla söylenen, yapılan ve yazılanlarla tanımlanır." Beden eğitimi hakkında bu ortak bilgi birikimi çeşitli tarihsel ve felsefi anlatılarda (örn. Kirk, 2010; McNamee, 2005; Morgan, 2006) konunun modern zaman yolculuğunu özetleyen, amacı ve içeriği sürekli değişen, toplumsal olarak inşa edilmiş bir anlayışı içermektedir. Nitekim bu bakış açısını Wright, Burrows ve Macdonald'ın (2004, s. 3), "derin toplumsal ve kültürel değişimlerle nitelenen bir çağda yaşadığımızı" ve bu nedenle "sağlık ile fiziksel aktivite ve sporla ilişkili değerler ve anlamların çeşitlenip değiştiği" görüşü desteklemektedir. Dahası fiziksel aktivitenin "insanların kültürel olarak belirli mekânlar ve bağlamlar içinde, kendine özgü ilgi alanları, duyguları, fikirleri, yönergeleri ve ilişkilerden etkilenecek hareket etmesi, eylemde bulunması ve performans göstermesi" olgusu olarak yeniden tanımlanmasına yol açmaktadır (Piggin, 2020, s. 8). Dolayısıyla beden eğitimi dersi ve özelinde fiziksel aktiviteyi öğrenme ve öğretme süreçleri, gerçekleştiği daha geniş örgütsel, toplumsal ve kültürel bağlamlardan bağımsız düşünülemez. Bir toplumun becerileri ve gelişim alanlarını nasıl algıladığı beceri kazanım sürecini yönlendirmektedir. Çocukların gelişim görevlerinin gerçekleştirilmesinde okul ve ev deneyimleri, kültürel ve toplumsal dinamikler birlikte etkili olmaktadır. Bu dinamiklerle ilgili yoğun bir etkileşimden bahsetmekte mümkündür. Bu etkileşimi anlamak, fiziksel aktivite yaşantılarına yansımalarını anlamak bu çalışmanın ana odağını oluşturmaktadır. Hâlihazırda ilkokula başlama üzerine bu kuramsal bakış açısıyla birlikte düşünürken tanıdık bir tema olmasına rağmen üzerine çok konuşmadığımız fiziksel gelişimin, gelişim alanlarıyla olan ilişkisine ve çocukların yaşantılarını nasıl biçimlendirdiğini incelemek ve tartışmak bu araştırmanın temel olgusunu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı fiziksel, bilişsel sosyoduyuşsal ve psikomotor gelişim temelinde çocukların fiziksel aktivite yaşantılarının nasıl biçimlendiğini nitel verilere dayalı olarak ortaya koymaktır.

Araştırma bağlamı

Türkiye'de beden eğitimi dersi, altı ila on yedi yaş arasındaki çocuklar için zorunlu bir derstir ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından haftalık iki saatlik bir ders olarak önerilmektedir. İlkokul programı, beden eğitimi de dahil olmak üzere, genellikle sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Türkiye'de çocukların fiziksel aktivite düzeylerine ilişkin ulusal veriler sınırlı olmakla birlikte, Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2022) araştırması 4-17 yaş grubundaki çocukların yalnızca %6,9'u ölçüm öncesinde son yedi günün her birinde günde en az 60 dakika fiziksel aktivite yaptığını raporlamıştır. Bu sonuç, Dünya Sağlık Örgütü'nün 5-17 yaş grubundaki gençler için önerdiği günlük 60 dakikalık orta-yoğun fiziksel aktivite düzeyinin oldukça altındadır. Literatürde beden eğitiminin fiziksel uygunluğu artırmada etkili olduğunu gösteren çeşitli pedagojik modeller bulunmasına rağmen (Cocca vd., 2020; Pozuelo-Carrascosa vd. 2018; Wong vd. 2021) haftalık fiziksel aktivite süresi ebeveynler tarafından değiştirilemediği için çocukların aktif olma fırsatlarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, ebeveynler çocuklarının spor kulüplerine katılmasına imkân sağlamada ve dışarıda serbest oyunları teşvik etmede önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, ebeveynler, kendi fiziksel aktivite düzeyleriyle rol model olarak, maddi destek sağlayarak (finansal, lojistik, birlikte katılım) ve teşvik ederek (örn. dışarıda oyun için) çocuklarının sağlıklı gelişimleri ve yaşam tarzları üzerinde yüksek etkiye sahip olduklarının farkında olmalıdır. İlkokul çağı çocuklarında düzenli fiziksel aktivitelere katılımın çeşitli bilişsel becerileri (dikkat, yürütücü işlevler, öğrenme vb.) desteklediğini ve akademik performansı iyileştirdiğine yönelik çalışmalar (Donnelly, vd., 2016; Erickson, vd., 2019; Howie ve Pate, 2012; Schmidt, Benzinger ve Kamer, 2016; Tomporowski vd., 2008) bulunmaktadır. Bununla birlikte düzenli olarak fiziksel aktiviteye katılan ebeveynler çocuklara temel hareket becerilerinin kazandırılmasında ve dolayısıyla bilişsel performanslarının geliştirilmesinde bariz bir gösterici ve yönlendirici olduğuna ilişkin kanıt temelli araştırmalar da (Flynn, Pringle ve Roscoe, 2023; Pedersen vd., 2023) mevcuttur. Ancak tüm bu çalışmalar uluslararası bağlamlar da gerçekleştirilmiş çalışmalardır. Fiziksel aktivitenin, gelişim alanlarıyla olan ilişkisine ve çocukların öğrenme yaşantılarını nasıl biçimlendirdiğini incelemek ve tartışmak giderek önem kazanan bir konudur. Ancak bu konunun ulusal literatürde az sayıda çalışmada, ampirik verilere dayalı (AI-

Hadabi vd., 2025; Demirci vd., 2024; Mirzayi vd., 2021) veya sınırlı bir kapsamda (Çelik vd., 2024; Genç ve Başaran, 2022; Kara, vd., 2022; Pehlivan, Dönmez ve Yaşat, 2005) ele alındığı görülmektedir. Bu durum, mevcut çalışmaların ampirik bulgulara dayalı ve daha çok öğretmen görüşleriyle sınırlı kaldığını, oysa bu olgunun hem ev hem okul bağlamlarında derinlemesine ve çok boyutlu biçimde incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Yöntem

Araştırma deseni

Katılımcıların olguyla ilgili yaşantılarını anlamak amacıyla fenomenolojik araştırma yaklaşımı (Johnson ve Christensen, 2008; Yüksel ve Yıldırım, 2015) benimsenmiştir. Bu çalışmanın ana olgusu incelenirken çocukların ev ve okul deneyimleri, kültürel ve toplumsal dinamiklerle birlikte, onların fiziksel, bilişsel, duyuşsal-sosyal ve psikomotor gelişim görevlerini yerine getirmelerini etkilemesi temel alınmıştır. İlkokulda çocukların aileler, öğretmenler, okullar ve toplumla olan etkileşimlerini göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamlar (ev, okul, aile ve toplum) arasında meydana gelen doğrudan ve dolaylı etkileşimlerin yansıtılması, öğrenme süreçlerindeki değişiklikleri ve çocukların gelişimlerini anlamaya olanak sağlamıştır. Aşına olduğumuz bir tema olmasına rağmen, ilkokulda fiziksel aktivite, fiziksel aktivitenin diğer gelişim alanlarıyla ilişkisi ve çocukların öğrenme deneyimlerini nasıl şekillendirdiği konusu yeterince tartışılmamıştır. Bu nedenle bu çalışma gelişim temelinde çocukların fiziksel aktivite yaşantılarının nasıl biçimlendiğini incelemekle birlikte, paydaşların deneyimlerine katılımlarını nasıl anlamlandırdıklarına (Lochmiller ve Lester, 2015) odaklanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçütler, ebeveyn için ilkokula devam eden çocuğu olmak, öğretmenler için en az 5 yıldır sınıf öğretmeni olarak çalışmak, akademisyenler için spor bilimleri ve/veya eğitim bilimleri alanında çalışmaları olmaktadır. Bu çalışmada olgunun bütüncül bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla üç farklı paydaş grubunun görüşlerine başvurularak veri kaynağı çeşitlenmesinden yararlanılmıştır. Her katılımcının sesinin tam olarak yansıtılmasını sağlamak için küçük örneklem büyüklükleriyle yapılan fenomenolojik çalışmaların avantajlı olabileceği (Bartholomew vd., 2021) öngörüsüyle bu çalışmanın amacı doğrultusunda görüşmeler üç sınıf öğretmeni, dört ebeveyn ve üç akademisyenle gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1 Katılımcıların demografik bilgileri

Değişken	Kategori	Sınıf Öğretmeni (N = 3)	Ebeveyn (N = 4)	Akademisyen (N = 3)
Cinsiyet	Kadın	2	2	2
	Erkek	1	2	1
Yaş	30-35 yaş	-	1	-
	35-40 yaş	1	2	2
	40-45 yaş	1	1	1
Eğitim Seviyesi	Lisans	2	2	-
	Yüksek Lisans	1	-	-
	Doktora	-	2	3

Veri toplama aracı

Fenomenolojik çalışmalarda temel veri toplama yöntemi derinlemesine görüşmelerdir (Creswell, 2013). Bu nedenle çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler tercih edilmiştir. Gelişim temelinde çocukların fiziksel aktivite yaşantılarının nasıl biçimlendiğine yönelik katılımcıların deneyimlerini anlamak amaçlanmıştır. Görüşme soruları (1) fiziksel aktivitenin niteliği (2) fiziksel aktivitenin gelişim alanlarını (bilişsel, duyuşsal-sosyal, psikomotor) nasıl şekillendirdiği (3) fiziksel aktivite yaşantıları ve sürdürülebilirliği ile ilgili yaşanan sorunlar (4) fiziksel aktivitede aile katılımı (5) okul

öncesi eğitim ve ilkökul sınıflarındaki beden eğitimi dersi uygulamalarının çocukların gelişim alanlarını nasıl ve ne düzeyde desteklediğini (6) ev ortamındaki egzersiz (fiziksel aktivite) deneyimlerini değerlendirilmesini içermiştir. Görüşme soruları literatür taramalarından, araştırmacıların deneyimlerden ve araştırma grubundaki tartışmalardan, ön görüşmelerden elde edilen bilgilerden yararlanılarak geliştirilmiştir. Görüşme soruları açık uçlu olarak hazırlanmış, takip soruları uygulanmış ve yanıtlar yeniden ifade edilerek görüşmeci ile katılımcı arasında ortak bir anlayış (Brinkman ve Kvale, 2015) sağlanması ve görüşmelerin açıklık kazanması hedeflenmiştir. Tüm görüşmeler bireysel olarak, yüz yüze ve katılımcıların zaman ve mekân tercihlerine uygun olarak planlanmış mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 45 dakika (487 dk.) sürmüştür ve üçüncü yazar tarafından neredeyse aynı biçimde gerçekleştirilip kaydedilmiştir. Tüm görüşme kayıtları transkript yazılımı aracılığıyla kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş, doğruluğun sağlanması amacıyla üçüncü yazar tarafından kontrol edilmiştir.

Verilerin analizi

Verileri anlamlandırmak için öncelikle araştırmanın birinci ve ikinci yazarı katılımcıların verdikleri yanıtları okumuş ve yorumlamışlardır. Verilerden ortaya çıkan temalar ve alt kategorilerin belirlenmesine yardımcı olması için MAXQDA 24 yazılımı kullanılmıştır. Verilerin analizinde verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşama izlenmiştir. Verilerin analizinde öncelikle elde edilen veriler üzerinde açık kodlama ardından kodların kategorilerle ilişkilendirildiği eksen kodlama yapılmıştır. Açık kodlamada, görüşme dökümleri incelenerek kavramlar etiketlenmiştir. Sürekli karşılaştırma yoluyla kategorize edilmiş, kavramsallaştırılmış ve 184 koda ulaşılmıştır. Kodlar, benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırılmış; örtüşen kodlar birleştirilmiş, ayrık anlam taşıyanlar ayıklanmıştır. Eksen kodlama ikinci adım olup, verilerdeki merkezi (yani eksensel) olguları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu adım, katılımcıların sesleri ve toplanan veriler içinde kodlar, kategoriler ve alt kategorileri açığa çıkarmak için verileri birbiriyle ilişkilendirmeyi içermiştir. Ardından araştırmanın üçüncü yazarına çapraz inceleme için iletilmiştir. Son olarak yazarlar bir araya gelerek temalar üzerinde uzlaşmışlardır.

İnandırıcılık ve etik

Bulguların güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla (a) iki kodlayıcı, (b) çapraz inceleme (c) akran geri bildirim ve (d) kuramsal doygunluğu doğrulamak üzere dört yöntem kullanılmıştır. Öncelikle araştırmanın birinci ve ikinci yazarı kodlama sürecinin tüm aşamalarında kodlamayı bağımsız olarak yürütmüşlerdir. Ardından araştırmanın üçüncü yazarına çapraz inceleme için iletilmiştir. Bu yaklaşım, kodlama sürecindeki hataların ve eksikliklerin belirlenmesine olanak tanırken, veri analizinde çeşitliliği de artırmıştır. Bulguların geçerliğini sağlamak amacıyla beden eğitimi ve sınıf eğitimi alanında iki uzman çalışmaya davet edilmiştir. Bu uzmanlar kodlar ve kavramsallaştırma sürecine önemli katkılar sağlamışlardır. Son olarak ek veri analizi yapılarak yeni kavram veya kategori ortaya çıkıp çıkmadığı kontrol edilmiştir. Bu işlem için veri toplama aşamasında elde edilen 10 görüşme transkripti analiz edilmiş, 1 transkript ise kuramsal doygunluğu doğrulamak amacıyla ayrılmıştır. Son görüşme kodlandıktan sonra yeni hiçbir kavram veya kategori ortaya çıkmadığından, kuramsal doygunluğa ulaşıldığı sonucuna varılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları paydaşların fiziksel aktivite yaşantılarına yönelik mevcut durumun analiz edilmesi üzerine oluşturulmuştur. Bulgularda paydaşların deneyimleri doğrultusunda "fiziksel aktivite yaşantılarının temsili, eğitsel politikalar, program ve öğretmen niteliği" kategorileri oluşturulmuştur.

Fiziksel aktivite yaşantılarının temsili

Tüm paydaşlar fiziksel aktivite yaşantılarını beden eğitimi dersi ile kavramsallaştırmaktadır. Beden eğitimi dersine olumlu yaklaşımlar da tüm çocukların fiziksel aktivite ihtiyaçlarının karşılanabileceği bir ders olarak görmemektedirler. Aileler kendi olanakları ile çocuklarının katılım gösterdiği beden eğitimi uygulamaları özelinde fiziksel gelişim açısından özellikle psikomotor gelişim ve sosyal gelişim için olumlu çıktılara vurgu yapsalar da fiziksel aktivite davranışlarının kazandırılması ve yaşam boyu sürdürülmesi hususunda görüş bildirmemeleri dikkat çekicidir.

"Beden eğitimi dersi motor becerileri geliştirir. Ayaklarını kullanma, voleybol oynuyorsa elini kullanma, basketbol oynuyorsa koordinasyon. Bunları daha hızlandıracağını düşünüyorum. (E1, 08.06.2023 tarihli görüşme)

"... benim oğlum parmak kaldırmaya çekinen, soru sormaya çekinen bir çocuktur. Çok içine kapanıktı. Aslında yetişkinlerle iletişimi de kendi yaşlılarıyla iletişimde çok iyi değildi. Fakat güreşe gittiğinden beri çok şey değişti. Şimdi gerçekten daha farklı. Daha sosyal, daha iyi. Beden eğitimi dersinin böyle bir katkısı olmadı." (E3, 06.06.2023 tarihli görüşme)

Bazı paydaşlar fiziksel aktivite yaşantılarına özelde beden eğitimi dersinin temsiline yönelik olumsuz bir algı taşımaktadır. Akademisyenler okullarda hâlihazırda yürütülen beden eğitimi dersinin niteliği olmadığını ve amaca hizmet etmediğini savunmuş; bu nedenle de öğrencilerin gelişim alanlarının desteklenmediğine örnekler vermişlerdir. Ayrıca yine akademisyenlerden bazıları beden eğitimi dersinin bir boş zaman aktivitesi olarak algılandığını belirtmişlerdir:

"Türkiye'de beden eğitimi gerek bir şey olarak algılanmıyor. Sadece spor geçmişi olan ve bu konuda uzman aileler çocukları adına böyle bir çabanın içine giriyor. Okullarda boş ders olarak algılanan beden eğitimi dersi ise çocukları sadece oyalayıp eğlendiriyor." (E2, 09.06.2023 tarihli görüşme)

"Öncelikle beden eğitilebilir olduğu ve eğitilmesi gerektiğine yönelik yeterli bilgiye sahip olunmadığını düşünüyorum." (A2., 12.06.2023 tarihli görüşme)

"Ev ortamındaki egzersizler genellikle çocuğun evdeki boş zamanını neşeli ve eğlenceli geçirebilmesi için yapılmaktadır. Bunlar daha çok oyun şeklinde görülmektedir. Elbette ev ortamındaki egzersizlerin de gelişim alanlarına katkısı bulunmaktadır ancak bunlar boş zaman aktivitesi olarak değerlendirildiği için fiziksel aktivite, beden eğitimi ve spor anlamında katkı sunmayacaktır." (E3, 06.06.2023 tarihli görüşme)

"Türkiye'de beden eğitime, fiziksel aktiviteye genel olarak baktığımızda boş zaman aktivitesi yerine böyle şeyler bağlayıcı olmasına rağmen boş zaman aktivitesi olarak görülüyor diyebiliriz." (Ö3., 06.06.2023 tarihli görüşme)

"Ünlü sporcular ve akademik başarı yan yana getirilmeyince de aileler ve çocuklar sadece birini tercih etme yoluna gidiyor. Bu alanların birbirini anlamlı etkilediğini ve sporun akademik ve sosyal başarıyı olumlu anlamda değiştirdiğini düşünmeden birine yönelmeleri konusunda bilinçsiz bir eğilimin olduğu görülüyor." (A1., 07.06.2023 tarihli görüşme)

Ailelerin çocuklarını okul dışı fiziksel aktiviteye yönlendirmeleri ise çoğunlukla çocukların gelişimsel gereksinimlerinden ziyade sosyal beklentiler tarafından şekillenmektedir. Görüşmeler, fiziksel etkinliklerin ebeveynler için daha çok "boş zaman değerlendirme" ya da "enerji atma" fırsatı olarak anlam kazandığını, gelişimsel bir hedef taşımadığını ortaya koymaktadır:

"Hafta sonu fiziksel aktivite etkinliği çocuğumla birlikte sokağa iniyorum mesela bu hafta sonu okulun bahçesindeydik. Futbol oynadık bisikleti sürdürdüm psikomotor gelişiminin bir parçası olarak mı yaptım yoksa pazar günü boş vakitteydi, işte ödev yaptı bütün gün, biraz enerji atsın, vakit geçirsın, eğlensin diye mi yaptım." (A2., 12.06.2023 tarihli görüşme)

Tüm paydaşlar fiziksel aktivitenin gelişim alanlarını desteklediği hususunda farkındalığa sahip olsa da sadece beden eğitimi dersini fiziksel aktiviteyi destekleme bağlamında sınırlı bir şekilde değerlendirmişlerdir. Özellikle paydaşların fiziksel aktivitenin sağlıklı yaşam, iyi oluş vb. gibi hususlara değinmemeleri de dikkat çekicidir. Bununla birlikte aileler fiziksel aktivite yaşantılarını toplumsal statülerinin bir parçası olarak araçsallaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Çocukları okul

dışı fiziksel aktiviteye yönlendirmeyi çocukların gelişimsel gereksinimlerinden ziyade sosyal beklentiler ile açıkladıkları görülmüştür. Bir ebeveyn çocukların fiziksel aktivite teşviki üzerinden ailelerinin sosyal konumlarını güçlendirmek ve sembolik sermayelerini artırma hususunda üstlendiği işleve dikkat çekmiştir.

Eğitsel politikalar

Katılımcılar genel olarak fiziksel aktivite yaşantıları ile ilgili devlet politikalarına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Fiziksel aktivite özelinde beden eğitimi dersi devlet politikaları açısından tüm paydaşlar için oldukça önemli görülmektedir. Özellikle sporcu yetiştirme üzerine yürütülen politikaların, kurum eğilimlerinde topluma yansıyan artışın, kaynak ve lojistik desteğinin “çok değerli” olduğunu nitelendirmişlerdir:

“Eski yıllarda politikalar kötüydü ama son yıllarda okullarda verilen eğitim, devletin yaptığı projeler bence iyi. Özellikle sporcu yetiştirme, sporcu çıkarıyorlar, başarılı oluyorlar. Hâliyle politika iyi. Bu nitelik bakanlıkla ilgili.” (E3, 06.06.2023 tarihli görüşme)

Katılımcıların çoğu kamu kurumlarında fiziksel aktiviteye yönelik farkındalık ve eğilimlerin giderek arttığını ancak okullarda eğitsel boyutta aynı ilerlemenin gözlenmediğini vurgulamışlardır:

“Beden eğitiminin ya da fiziksel aktivitenin gelişimi hususunda kamu kurumlarında aslında her geçen gün daha belirgin şekilde artan bir eğilim var. Ama eğitim hususunda aynı şeyi söyleyemeyeceğim. Çocukların beden eğitimi derslerinde farklı işlere yönlendirenleri mi söyleyeyim, beden eğitimi derslerinde soru çözdürenleri mi söyleyeyim?” (A1., 07.06.2023 tarihli görüşme)

“Bakanlık politikası olumlu olsa da ister istemez okullara böyle yansımıyor.” (Ö1., 05.06.2023 tarihli görüşme)

Bununla birlikte bir öğretmen, okul sistemindeki fiziksel aktivite teşvikinin yapılması ve beden eğitimi dersinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunlardan ve denetime duyulan gereksinimden bahsetmiştir. Bu sorunu “gerçek program ve uygulanan program” arasındaki farkla açıklamıştır. Mevcut okul sistemi içerisinde beden eğitimi dersinin kazandırmayı hedeflediği beceriler yerine, akademik performans odaklı ders içeriklerinin işlendiği, ders uygulamalarına yönelik denetimlerin yapılmadığı, okulun beden eğitimi dersine ilişkin becerilerin kazandırılması noktasında öğrencileri, öğretmenleri ve velileri desteklemediği ifade edilmiştir. Beden eğitimi dersi özelinde mevcut devlet politikasıyla uyumlu olmayan bir okul politikasından söz ettikleri görülmektedir:

“Öğretimle ilgili olunca tüm sorumluluk genelde öğretmene yükleniyor. Yani bence sadece öğretmen değil, okul sistemi de öğretmeni bu konuda yönlendirmek zorunda. Yani idare de ne yapıldığını planlamak zorunda. Neticede bizim bir çerçeve programımız var. Biz bu doğrultuda gidiyoruz ama ben bakıyorum öyle bir durum yok. O zaman ağırlık yine daha çok şeyde işte Türkçe ve matematik. Sınav kafaları oralarda.” (E3, 06.06.2023 tarihli görüşme)

“Devlet politikası yeterli olsa da zorunlu ve bilinçli takibin yapılmaması da süreci olumsuz etkiliyor.” (A2., 12.06.2023 tarihli görüşme)

Fiziksel aktivite alışkanlıkları kazandırma ve spora yönlendirme hususunda okul politikasının olmaması nedeniyle ailelerin sorumluluk almak zorunda oldukları konusunda fikir birliği gözlenmiştir. Paydaşlar özellikle aile desteği olmayan çocukların fiziksel aktiviteye erişim sorunu yaşamalarını fırsat eşitsizliği temelinde açıklamışlardır:

“Sadece bilinçli aileler çocuklarının gelişimi adına bireysel çaba içindeler.” (E2., 09.06.2023 tarihli görüşme)

“Okul politikasının yeterli olmaması, zorunlu ve bilinçli takibin yapılmaması da süreci olumsuz etkiliyor.” (Ö2., 04.06.2023 tarihli görüşme)

“Ailenin destekleyemediği veya desteklemediği çocuklar ise okullardaki öğretmenlerinin onları fark etmesi için bekliyor.” (A2., 12.06.2023 tarihli görüşme)

"Aile varlıklıysa nispeten ya da en azından orta ve üstü durumdaysa sınıfsal olarak o çocuğun akademik ve bedensel gelişimini önemseyen bir aile oluyor." (A1., 07.06.2023 tarihli görüşme)

Program

Paydaşlar geçmiş yıllarda uygulanan programların niteliğinin yüksek olması, programların sürekli güncellenmesi, programın uygulanması noktasında okulun fiziksel imkanlarının yetersizliği ve akademik performans beklentisi nedeniyle mevcut beden eğitimi dersi öğretim programının uygulanmasının önünde bir engel olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar çocukları bir üst eğitim kurumuna yerleştirmek için yapılan ulusal düzeydeki sınavlar ve bu sınavlar sebebiyle öğrencinin akademik performansını artıracaklarını düşündüğü derslere (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri vb.) önem verilmesi; hatta beden eğitimi dersi yerine bu derslerin işlenmesini de programın uygulanmasını engellediğini ifade etmişlerdir:

"Programın çıktıları uygulansaydı gerçekten çocukların fiziksel gelişimle, bilişsel gelişimine katkı sağlayan bir beden eğitimi dersinden bahsedebilirdik. En azından oradaki kazanımlara ulaşılabilirdi." (A2., 12.06.2023 tarihli görüşme)

"Türkçe, matematik gibi diğer derslerde öğretmenler çok yüksek düzeyde destek sağladıkları için evde size aslında bir şey kalmıyor. Ama burada tam tersi. Okulda hiçbir şey yok. Dolayısıyla evde sizin bir alana yönlendirmeniz gerekiyor. Yani matematikte, Türkçe'de de destekliyoruz ama öbürü daha istikrarsız gidiyor. Yani beden eğitimi kısmı çok daha istikrarsız gidiyor. Spor alanı özellikle." (A1., 07.06.2023 tarihli görüşme)

"Beden eğitimi dersinde çocuklar alındı, bursluluk sınavına çalıştırıldı. Başka bir dersin yerine kullanılmaması lazım." (E3, 06.06.2023 tarihli görüşme)

"Beden eğitimi dersinde ders işlenmiyor. Ders işlense de amacına da ulaşmıyor. Nitelik olarak da çok zayıf." (E4, 05.06.2023 tarihli görüşme)

Paydaşlar var olan beden eğitimi dersi öğretim programını nitelikli bulmalarına rağmen, özellikle öğretim programının uygulanma biçiminin fiziksel aktivite yaşantılarını desteklemesi hususunda sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Bazı paydaşlar da öğretmenlerin beden eğitimi dersi programını ihmal etmelerini başka bir sorun olarak ifade etmişlerdir:

"Öğretmenlerin programa uygun ders işlemediklerini düşünüyorum. Öğretmenlik öğrencileri derste boş bırakmak değildir. Ya da top oynayın demek değildir. Öğrencinin bilişsel, sosyal ve psikomotor gelişim düzeyleri dikkate alınarak kazanımlara uygun olarak ders işlenmeli." (A2., 12.06.2023 tarihli görüşme)

"Müfredatlar yetersiz ve sürekli olarak değiştirildiği sürece beden eğitiminde elde edilecek kazanımlar azalmaktadır. Beden eğitimi ve spor dersi boş ders algısıyla değerlendirilmektedir ve bu da dersin niteliğini düşürmektedir." (E3., 06.06.2023 tarihli görüşme)

"...fiziksel aktivite dediğimizde, beden eğitimi dediğimizde insanlar basit bir bakış açısına sahip ama oldukça fazla bileşen var. Öğretmenin kendini geliştirmesi için çok fazla şeye hâkim olması lazım. Ama bakıyoruz birçoğunda zaten spor geçmişi yok. Olsa da bilgi yok. Doğal olarak birçok yerde imkân yok." (A1., 07.06.2023 tarihli görüşme)

Öğretmen niteliği

Tüm paydaşlar fiziksel aktivite yaşantılarının kazandırılması özelinde beden eğitimi dersinin başarılı bir şekilde yürütülmesinde öğretmen niteliğinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Paydaşlar öğretmen niteliğine yönelik sorunların kaynaklarını öğretmenlerin fiziksel aktivite yaşantısına yönelik farkındalık eksiliği ve bu durumun öğretmen mesleki sorumluluğu olarak görmemeleri, beden eğitimi dersi öğretim programını ve ders içeriğini dikkate almamaları, öğretmenlerin öğrencilerin gelişim ve öğrenme süreçlerinin farkında olmaması, öğrencinin belirli bir spor dalına ve birtakım sportif faaliyetlere yönlendirilmemesi şeklinde ifade etmişlerdir:

"O yüzden ... gelişimsel dönemleri öğretmenlerimizin bildiğinden bile şüpheliyim diyebilirim. ... Yani şunu yapalım çocuğunuzun bu yönde ilerletelim bakın şu konuda destekleyin falan gibi hiçbir destek yok." (E1., 08.06.2023 tarihli görüşme)

"Okullardaki derslerin adı var ama özellikle beden eğitimi ders içeriğini dahi uygulamaktan bir haber öğretmenler ile çocuklar derslerde boş bırakılarak ders saatinin dolması bekleniyor." (A2., 12.06.2023 tarihli görüşme)

"Dersi yapılandırmıyor. Fiziksel gelişimini takip etmiyor. Öğretmenin buradaki rolü çok büyük aslında. Ama dersler işte o şekilde işlenmiyor. Bu da tabii öğretmenin inisiyatifinde olan bir şey. Öğretmenin de tabii kendince haklı sebepleri oluyor. Çalışan ve çalışmayan öğretmeni sistem ayırmadığı noktada artık çalışan öğretmenler de şunu diyor yani o da aynı değeri görüyor. O zaman niye ben bu kadar uğraşıyorum diye düşünüyorlar. Hâliyle verimli olmuyor." (E4., 05.06.2023 tarihli görüşme)

Özellikle bir sınıf öğretmeni beden eğitimi dersinin yürütülmesini paydaşların beklentilerinin şekillendirdiğini ifade etmiştir:

"Beden eğitimi dersi hiçbir zaman önceliğim olmuyor. Okul idaresinin, velilerimin hepsinin akademik performans kaygısı var." (Ö3., 06.06.2023 tarihli görüşme)

Paydaşlar, öğretmenlerin beden eğitimine yönelik mesleki inançlarının da bu sorunun kaynağı olduğunu vurgulamışlardır.

"Beden eğitimi dersine sahip çıkmadığı gibi o dersi vermeyi de reddetmiyor. Önemsiz bir ders olarak görüyor." (A2., 12.06.2023 tarihli görüşme)

"Çünkü zaten sınıf öğretmenlerinin yapacağı başka işler var. Ne gibi işler var? İşte okuma bayramı düzenlemek gibi, kutlama programları hazırlamak gibi. Ya da işte okulda matematik öğretmek, Türkçe öğretmek. Amacı bu, beden eğitimi amacı değil." (A1., 07.06.2023 tarihli görüşme)

Sonuç, tartışma ve öneriler

Bu çalışma, Türkiye'deki paydaşların gelişim temelinde çocukların fiziksel aktivite yaşantılarının nasıl biçimlendiğini nitel verilere dayalı olarak ortaya koymuştur. Bulgular, tüm paydaşların devlet tarafından yürütülen fiziksel aktivite yaşantılarını desteklemeye yönelik eğitsel politikalara ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini göstermiştir. Eğitsel politikalar özelinde okul politikaları hakkındaki görüşler ise bireyden bireye değişmekle birlikte gelişim alanlarıyla ilgili öznel normlara göre genellikle yapılandırılmamış ve devlet politikalarını yansıtmayan uygulamaların varlığına işaret etmektedir. Bu çalışmada, fiziksel aktivite yaşantılarının okulda ve okul dışında teşvikinin aileler, okullar ve devlet politikaları gibi birden fazla paydaşı içeren bütüncül bir yaklaşım gerektirdiği vurgulanmıştır. Bu vurgu Cale ve Harris'in (2006), beden eğitimi dersi öğretim programının tek başına fiziksel aktivite davranışlarını etkileyen daha geniş çevresel faktörleri ele alamayacağını savunduğu görüşüyle benzerlik taşımaktadır. Bu nedenle fiziksel aktivite alışkanlıklarının kazandırılması ve sürdürülmesi yalnızca öğretim programı ya da öğretmen uygulamalarıyla sınırlı kalmamalı; okul, aile, toplum ve devletin ortak sorumluluğuna dayanan çok düzeyli bir iş birliğiyle ele alınmalıdır (Salis, Owen ve Fisher, 2015)

Araştırma sonuçları fiziksel aktivite yaşantıları özelinde beden eğitimi dersi üzerine yürütülen okul politikalarında beden eğitimi dersi öğretim programının amaçları ve programda kazandırılması hedeflenen becerilerin temele alınmadığını; bu durumun okul yönetimleri tarafından denetlenmediğini ortaya koymaktadır. Paydaşlar beden eğitimi dersine ait özel amaçların bu nedenle öğrenciler tarafından kazanılmadığını ve öğrencilerin okul ve okul dışı ortamlarda fiziksel aktivitelere yönlendirilmediğini belirtmektedir. Oysa Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) beden eğitimi dersi özel amaçlarında dersin fiziksel etkinlikler, oyun ve spor temelli öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin bütüncül olarak ele alınması gerekliliğini ifade etmektedir. Paydaş görüşleri ve araştırma bulguları bu doğrultuda değerlendirildiğinde,

beden eğitimi dersinin resmî programı ile uygulanmakta olan program arasında farklılıklar olduğu da görülmektedir. Değişime dirençli olan öğretmenlerin bağlamsal zorlukların üstesinden gelemediği ve “eğitimdeki en iyi program bile, temel unsurları uygun şekilde uygulanmadığı sürece istenen etkiye sahip olamayacağı” (Ruiz-Primo, 2005, s.1) bilinmektedir.

Okulda yürütülen beden eğitimi dersi programının yukarıda belirtilen temel amaçlarının okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından dikkate alınmaması nedeniyle aileler çocuklarının fiziksel aktivite alışkanlıkları kazanma ve spora yönelme konularında kendileri sorumluluklar aldıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin bu tür alışkanlıklar kazanması için ise, ailelerin bilinçli olması gerekliliği ve sosyoekonomik konumlarının ön plana çıktığı belirlenmiştir. Dolayısıyla ailelerin sahip olmadığı bu tür özellikler sonucunda çocukların yeterli düzeyde fiziksel aktivite alışkanlığı kazanamayacağı, bir spor alanına yatkınlığı olsa bile; ailelerin sahip olmadığı bu özellikler nedeniyle çocuğun bu yeterliliğini çıkaramayacağı söylenebilir. Ortaya çıkan bu sonuç, sürdürülebilir fiziksel aktivite yaşantılarının beden eğitimi dersi özelinde öğrencilerin kazanması beklenen özelliklerde eşitsizliğe yol açmaması adına aile sorumluluğuna bırakılmaması gerektiği, beden eğitimi dersinin diğer derslerin gerisinde bırakılmayacak kadar önemli bir ders olarak temellendiren ve devlet politikalarıyla uyumlu okul politikaları oluşturulması gerektiği söylenebilir. Ayrıca okul ortamı fiziksel aktivite teşviki ve fiziksel aktivite teşvikine yönelik müdahaleler için ideal ortam olarak tanımlanmaktadır (Kriemler vd., 2011). Fiziksel aktivitenin okul ortamında teşvik edilmesi, ailelerin ekonomik ve sosyal kaynaklarına bağlı olmayan en erişilebilir yol olduğu unutulmamalıdır. Ailelerin çocuklarını okul dışı fiziksel aktiviteye yönlendirmeleri ise çoğunlukla çocukların gelişimsel gereksinimlerinden ziyade sosyal beklentiler tarafından şekillenmektedir. Bu durum, Piggini'nin (2020) fiziksel aktiviteyi “kültürel olarak belirli bağlamlar ve ilişkiler içinde üretilen bir eylem biçimi” olarak tanımladığı görüşüyle tutarlıdır. Fiziksel aktiviteye katılımın anlamı, yalnızca sağlık davranışı olarak değil, aynı zamanda toplumsal değerler, ebeveyn rolleri ve yerleşik kültürel beklentilerle ilişkilidir. Dolayısıyla, çocukların fiziksel aktiviteye katılımı ebeveynlerin sosyoekonomik kaynakları, eğitim düzeyleri ve toplumsal konumları tarafından biçimlenmekte; bu durum çocukların gelişimsel fırsatlarında yapısal eşitsizlikler yaratmaktadır (Bringolf-Isler vd., 2018; Ruedl vd., 2022).

Türkiye’de eğitim programlarının sıklıkla yenilendiği ve güncellendiği görülmektedir. Bu yenilikler ve güncellemelerin okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından yeterli düzeyde takip edilmediğini kanıtlayan araştırmalar mevcuttur (Bümen, vd., 2014). Bu araştırma sonuçlarında da paydaşlar, beden eğitimi dersi öğretim programında sürekli yapılan değişikliklerin programın uygulanmasında bir sorun yarattığını ifade etmektedir. Paydaşlar aynı zamanda beden eğitimi dersi öğretim programının niteliğinin yüksek olmasına rağmen, programın öğretim uygulamalarında hayat bulmadığını da ifade etmektedirler. Araştırmada elde edilen bu sonuç öğretmenlerin öğretim uygulamalarında programın temele aldığı amaç ve kazanımları dikkate almadığını da ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sahip olması gereken önemli becerilerden biri olan program bilgisi yeterliliği ile açıklanabilir. Araştırma sonuçları, paydaşların öğretmenlerin sahip olduğu program bilgisinin yanı sıra öğrenci özelliklerini de dikkate almamasının da beden eğitimi dersinin uygulanması önünde bir engel olduğunu ifade etmektedir. Temiz ve Sivrikaya (2021) tarafından yürütülen araştırmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Bu araştırmada da öğretmenlerin beden eğitimi dersine ait öğretim uygulamalarında öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almadıkları ve bu durumun da beden eğitimi dersinin öğretimini zorlaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen önemli sonuçlardan biri, paydaşlar fiziksel aktivite özelinde beden eğitimi dersine yönelik olumlu bir yaklaşım için de olsalar da bu dersi çocukların fiziksel aktivite ihtiyaçlarını destekleyen bir ders olarak görmemektedirler. Beden eğitimi dersi paydaşlar için daha çok psikomotor becerilerin ve sosyoduyuşsal becerilerin kazanılmasını sağlayan bir ders olarak görülmektedir. Oysa beden eğitimi dersi, öğrencilerin fiziksel aktivite davranışlarının kazanılmasını destekleyen, sağlıklı hayat alışkanlıkları kazandıran ve öğrencilerin bilişsel, sosyoduyuşsal ve psikomotor becerilerinin bütüncül olarak gelişimini destekleyen bir disiplindir.

Okulların fiziksel aktiviteyi desteklemesi ve fiziksel aktivite davranışlarının artmasında ideal ortam olarak tanımlanması ve bu ortamın akademik başarıyı artıracak yönündeki kanıt temelli çalışmalara (Donnelly vd., 2016; Erwin vd., 2013; Lonsdale vd., 2013; Neil-Sztramko, Caldwell ve Dobbins, 2021; Pozuelo-Carrascosa vd., 2018; Wong vd., 2021) rağmen paydaşların fiziksel aktivite yaşantılarına yönelik görüşlerinde çelişkiler olduğu görülmektedir. Bu çelişkilerin de ailelerin fiziksel aktivite yaşantılarını çocukların gelişimsel ihtiyaçlarından çok sosyal beklentiler, kendilerinin içinde yaşadığı çevrenin sosyal özellikleri, var olan konumlarını güçlendirmek olarak araçsallaştırmışlardır. Ailelerin sahip olduğu sosyoekonomik koşulların bu bakış açısını şekillendirdiği ve fiziksel aktiviteyi daha çok bir boş zaman etkinliği ya da çocuğun vakit geçirmesi gereken zamanlarda yapılacak aktiviteler olarak gördükleri ifade edilebilir. Ayrıca paydaşlar beden eğitimi dersinin genel amacının çocukları anlamlı ve sürdürülebilir fiziksel aktiviteye hazırlamak olduğuna dair bir görüş bildirmemeleri de dikkat çekicidir. Katılımcıların çalıştıkları eğitimsel ve toplumsal bağlamlar göz önüne alındığında sosyalizasyon deneyimleri ile birlikte görüşlerinin şekillendiğini söylemek mümkündür. Bu durum, okul beden eğitimi dersinin fiziksel aktiviteyi artırmak ve sürdürülebilir yaşam becerileri kazandırma hususunda kilit bir alan olduğunu ileri süren araştırma ve politika söylemleriyle (Fairclough ve Stratton, 2005; McKenzie ve Lounsbery, 2009, 2014; Tinning, 2009) örtüşmemektedir.

Sonuçlar ayrıca tüm paydaşların beden eğitimi dersini fiziksel aktivite davranışlarının kazanılması için birincil araç olarak görmediklerini ortaya koymuştur. Oysa Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO], 2020) ve UNESCO (2015), okul beden eğitimi derslerinin yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlıklarının kazandırılmasında kritik rol oynadığını vurgulamaktadır. Ancak Türkiye'deki mevcut bulgular, bu küresel çerçevenin yerel düzeyde yeterince karşılık bulamadığını ortaya koymaktadır. Bu da Kirk'ün (2010) belirttiği gibi, beden eğitiminin anlamının "toplumsal söylemler, okul kültürleri ve tarihsel uygulamalar içinde inşa edildiği" bağlamında değerlendirilemediğini göstermektedir. Okulların fiziksel aktiviteyi desteklemesi ve fiziksel aktivite davranışlarının artması ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin artacağı yönündeki önerilere rağmen, paydaşların bu uygulamanın değeri, uygulanabilirliği ve etkili biçimde hayata geçirilmesi konusundaki görüşleri sınırlı araştırma ilgisi görmüştür. Ayrıca okul kaynaklarının, okul yönetiminin, sınıf öğretmenlerinin niteliğinin ve inançlarının beden eğitimi programlarının uygulamasını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Okula, programa ve öğretmen niteliğine yapılan bu vurgu, onların öğrencilerin beden eğitimi deneyimlerini ve fiziksel aktivite katılımlarını şekillendirmedeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır. Bu belirleyici rolü insan gelişiminin ekolojik sistem modeli (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner ve Morris, 1998) tarafından temsil edilen karşılıklı bağımlı düzeylerle açıklamak mümkündür. Ayrıca paydaşların fiziksel aktivite yaşantılarının temsili ve fiziksel aktivite davranışına ilişkin bakış açılarının sosyal ekolojik modelin (Emmons, 2000) bireysel düzeyini yansıttığını ve fiziksel aktivite düzeylerine katkı sağlamadığına (Morse ve Allensworth, 2015) işaret etmektedir. Benzer şekilde ampirik çalışmalarda hâlihazırda nitelikli şekilde yürütülmeyen beden eğitimi dersinin genel fiziksel aktivite düzeylerine anlamlı katkı sağlamada çoğu zaman başarısız olduğunu göstermiştir (Lonsdale vd., 2019). Piggin'in (2020) fiziksel aktiviteyi kültürel olarak şekillenen mekânlar, bağlamlar ve ilişkiler bütününde ortaya çıkan bir eylem olarak kavramsallaştıran çalışması, bulguların yalnızca bireysel davranışlarla açıklanamayacağını; bunun yerine okul politikaları, öğretmen uygulamaları ve sosyal etkileşimlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini de göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin bütüncül gelişimlerini destekleyecek bağlamda devlet politikaları, okul politikaları geliştirilmesi ve bu politikaların sürdürülebilir olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra yine öğrencilerin bütüncül gelişiminin öğretmenler tarafından desteklenmesi ve bu konuda eşitlik sağlanacak şekilde ailelerin bilinçlendirilmesi ve katılımı da araştırma sonuçlarında ön plana çıkmıştır. Bu sonuçlar, beden eğitimi ve özellikle fiziksel aktivite davranışlarının kazanılması ve öğrencilerin bu davranışları yaşam boyu sürdürebilmesi için bir model geliştirilme ihtiyacını belirgin hâle getirmektedir. Geliştirilecek model ya da modellerin etkili olabilmesi için model tasarlama

sürecinde paydaşların kolektif görüşünün alındığı kavramsal düzeyde ve daha geniş ölçekli çalışmalar yapılması önemlidir. Araştırmacıların bilgisine göre, bu çalışma gelişim temelinde paydaşların çocukların fiziksel aktivite yaşantılarını nitelemeye çalışan Türkiye'deki ilk araştırmadır. Araştırmada öğrencilerin gelişim süreçleri temelinde fiziksel aktivite yaşantıları incelenmeye çalışılsa da beklenmedik bir şekilde araştırma katılımcıların söylemlerini "fiziksel aktivite yaşantılarını" okul temelinde beden eğitimi dersi özelinde konumlandıkları da belirlenmiştir. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olsa da aslında Türkiye özelinde mevcut durumu yansıtmaması bakımından bu araştırmanın güçlü yanlarından birini oluşturmaktadır. Bu içgörü ile Türkiye özelinde paydaşların öğrencilerin fiziksel aktivite yaşantılarını nasıl anlamlandırdıklarının belirlenmesi literatürdeki araştırma potansiyelini ortaya koymaktadır. Ayrıca Türkiye'de öğrencilerin gelişim özellikleri temelinde fiziksel aktivite yaşantılarının paydaşlar görüşü ile kavramsallaştırması da yukarıda bahsedilen model/modellerin tasarlanmasında yardımcı rol üstlenecektir. Bu çalışmanın sınırlılıklarından bir diğeri ise, çocukların doğrudan seslerinin veriye yansımamış olmasıdır; bu durum, fiziksel aktivite yaşantılarının çocuk bakış açısından aktarılabilirliğini sınırlamış olabilir. Sürdürülebilir fiziksel aktivite özelinde beden eğitimi dersindeki kazanımlarının desteklenmesine ilişkin deneyimleri anlamak için tüm paydaşların sesine başvurulması gerekir. Ancak bu kolektif sesle çocukların fiziksel aktivite yaşantılarını anlamak ve teşvik etmek (Coulter ve Woods, 2011) mümkün olacaktır.

Çıkar çatışması beyanı

Çıkar çatışması

"Gelişim temelinde ilkokul çağı çocuklarının fiziksel aktivite yaşantılarının incelenmesi: Paydaş görüşleri" başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansman

Bu araştırma için dış finansman desteği alınmamıştır.

Yazar katkıları (CRediT)

Yazar 1 (Hayriye Gül Sözen): Kavramsallaştırma; Yöntem; Araştırma/İnceleme; Veri düzenleme; Veri analizi; Özgün taslak yazımı; Yazım—gözden geçirme ve düzenleme.

Yazar 2 (Sanem Tabak): Kavramsallaştırma; Yöntem; Araştırma/İnceleme; Veri düzenleme; Veri analizi; Özgün taslak yazımı; Yazım—gözden geçirme ve düzenleme.

Yazar 3 (Hasan Sözen): Araştırma/İnceleme; Kaynaklar; Veri düzenleme; Veri analizi; Görselleştirme; Yazım—gözden geçirme ve düzenleme.

Tüm yazarlar makalenin yayımlanan son hâlini okumuş ve onaylamıştır.

Veri erişilebilirliği

Çalışmada toplanan nitel veriler, etik onay ve katılımcı gizliliği gereği açık erişime sunulmamaktadır; ancak anonimleştirilmiş veri seti makul talep üzerine sorumlu yazardan temin edilebilir.

Etik kurul onayı ve katılımcı onamı

Bu araştırmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Bu araştırmanın etik kurul izni Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 07/12/2023 tarih 2023-214 sayılı kararı ile alınmıştır. Çalışmaya katılan tüm bireylere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş, verilerin gizliliği ve anonimliği konusunda güvence sağlanarak "Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu" imzalatılmıştır.

Yapay zekâ (YZ) araçlarının kullanımı

Bu makalede yalnızca makalenin dil düzenleme sürecinde yapay zeka destekli araçlar kullanılmıştır. Makalede bunun dışında herhangi bir bölümde yapay zeka destekli araçlar kullanılmamıştır.

Kaynaklar

- Aasland, E., Nyberg, G., & Barker, D. (2024). Enacting a new physical education curriculum: a collaborative investigation. *Sport, Education and Society*, 30(7), 841–854. <https://doi.org/ezphost.dur.ac.uk/10.1080/13573322.2024.2367752>
- Al-Hadabi, B., Yetgin, M. K., Dervent, F., & Aljuhani, O. (2025). Evaluating the Influence of weight status and gender on moderate to vigorous physical activity and sedentary time in physical education lessons: A Cross-Sectional Study. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 13(5), 562. <https://doi.org/10.3390/healthcare13050562>
- Arundell, L., Fletcher, E., Salmon, J. et al. (2016) A systematic review of the prevalence of sedentary behavior during the after-school period among children aged 5-18 years. *Int J Behav Nutr Phys Act* 13, 93. <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0419-1>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bartholomew, T. T., Joy, E. E., Kang, E., & Brown, J. (2021). A choir or cacophony? Sample sizes and quality of conveying participants' voices in phenomenological research. *Methodological Innovations*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/20597991211040063>
- Beni, S., Chróinin, D. N., & Fletcher, T. (2021). 'It's how PE should be!': Classroom teachers' experiences of implementing Meaningful Physical Education. *European Physical Education Review*, 27(3), 666-683. <https://doi.org/10.1177/1356336X20984188>
- Bonet-Forteza, P. J., Hortigüela-Alcalá, D., & Muntaner-Mas, A. (2025). A critical analysis of the curriculum development process for physical education in primary education in Spain: challenges, achievements and future proposals. *Education 3-13*, 53(7), 1220–1234. <https://doi.org/ezphost.dur.ac.uk/10.1080/03004279.2025.2512197>
- Bringolf-Isler, B., Schindler, C., Kayser, B. et al. (2018). Objectively measured physical activity in population-representative parent-child pairs: parental modelling matters and is context-specific. *BMC Public Health*, 18, 1024. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5949-9>
- Brinkman, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Washington, DC: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993–1028). John Wiley & Sons.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Cale, L. & Harris, J. (2006). School-based physical activity interventions: effectiveness, trends, issues, implications and recommendations for practice. *Sport, Education and Society*, 11 (4), pp. 401 - 420
- Cocca, A., Carbajal Baca, J. E., Hernández Cruz, G., & Cocca, M. (2020). Does a multiple-sport intervention based on the tgfu pedagogical model for physical education increase physical fitness in primary school children? *International journal of environmental research and public health*, 17(15), 5532. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155532>
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>

- Coulter M, & Woods CB. (2011). An exploration of children's perceptions and enjoyment of school-based physical activity and physical education. *J Phys Act Health.*; 8:645–654.
- Coulter, M., McGrane, B., & Woods, C. (2019). 'PE should be an integral part of each school day': parents' and their children's attitudes towards primary physical education. *Education 3-13*, 48(4), 429–445. <https://doi-org.ezphost.dur.ac.uk/10.1080/03004279.2019.1614644>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Cruickshank, V., Pill, S., Williams, J. et al. (2024) Primary school Physical Education (PE) specialist teachers' experiences of teaching Health Education and Physical Education. *Curric Perspect* ,44, 3–13. <https://doi-org.ezphost.dur.ac.uk/10.1007/s41297-023-00208-9>
- Çelik, M. V., Mete, M. S., Akşit, G., Ata, D., Uzundede, M., & Yaşar, E. (2024). İlkokullarda Beden eğitimi dersinin uygulama şekli ve branş öğretmenlerine olan ihtiyaç. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 828–837. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11113030>
- Decorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208–221. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.208-221>.
- Demirci N, Karaca A, Çağlar E, et al. (2024). Differences in physical activity, sedentary time, and anthropometric variables among children and adolescents: The TUBON project. *Turk J Pediatr*, 20, 66: 511-524. <https://doi.org/10.24953/turkjpediatr.2024.5300>
- Derigny, T., Khan, M. A. U., Mura, M., Hamadene, T., Bouyat, M., Valerio, G., ... Schnitzler, C. (2025). The 'Écolo'coteaux' programme: an outdoor and cycling school-based intervention on daily physical activities opportunities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–13. <https://doi-org.ezphost.dur.ac.uk/10.1080/17408989.2025.2468929>
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197–1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Elliot, D. L., Atencio, M., Campbell, T., & Jess, M. (2013). From PE experiences to PE teaching practices? Insights from Scottish primary teachers' experiences of PE, teacher education, school entry and professional development. *Sport, Education and Society*, 18(6), 749–766. <https://doi-org.ezphost.dur.ac.uk/10.1080/13573322.2011.609165>
- Emmons, R. A. (2000). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 57–64. https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_6
- Erickson, K. I., Hillman, C., Stillman, C. M., Ballard, R. M., Bloodgood, B., Conroy, D. E., Macko, R., Marquez, D. X., Petruzzello, S. J., Powell, K. E. (2019). Physical activity, cognition, and brain outcomes: A review of the 2018 physical activity guidelines. *Medicine and science in sports and exercise*, 51(6), 1242–1251. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001936>
- Erwin, H., Beighle, A., Carson, R. L., & Castelli, D. M. (2013). Comprehensive school-based physical activity promotion: A Review. *Quest*, 65(4), 412–428. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.791872>
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). 'Physical education makes you fit and healthy'. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health education research*, 20(1), 14–23. <https://doi.org/10.1093/her/cyg101>
- Fletcher, T., & Mandigo, J. (2012). The primary schoolteacher and physical education: a review of research and implications for Irish physical education. *Irish Educational Studies*, 31(3), 363–376. <https://doi-org.ezphost.dur.ac.uk/10.1080/03323315.2012.710063>
- Flynn, R. J., Pringle, A., & Roscoe, C. M. P. (2023). Direct parent engagement to improve fundamental movement skills in children: A systematic review. *Children (Basel, Switzerland)*, 10(7), 1247. <https://doi.org/10.3390/children10071247>
- Garriguet, D., Colley, R., & Bushnik, T. (2017). Parent-Child association in physical activity and sedentary behaviour. *Health reports*, 28(6), 3–11.
- Genç, M. ve Başaran, Z. (2022). Sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi yeterliliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-12.

- Graber, K. C., Locke, L. F., Lambdin, D., & Solmon, M. A. (2008). The landscape of elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, 108(3), 151–159.
- Griggs, G. (2007). Physical Education: primary matters, secondary importance. *Education 3-13*, 35(1), 59–69. <https://doi-org.ezphost.dur.ac.uk/10.1080/03004270601103350>
- Hardman, K., & Marshall, J. J. (2001). World-wide survey on the state and status of physical education in schools. In G. Doll-Tepper (Ed.), *Proceedings of the World Summit on Physical Education* (pp. 15–37). Berlin, Germany: International Council of Sport Science and Physical Education.
- Hardman, K., & Marshall, J. (2005). Physical education in schools in European context: charter principles, promises and implementation realities. In K. Green, K. Hardman (Eds.) *Physical education in schools in European context: Charter principles, promises and implementation realities* (pp. 39-64). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446215876.n3>
- Harris, J., Cale, L., & Musson, H. (2011). The predicament of primary physical education: a consequence of 'insufficient' ITT and 'ineffective' CPD? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 367–381. <https://doi-org.ezphost.dur.ac.uk/10.1080/17408989.2011.582489>
- Howie, E. K., & Pate, R. R. (2012). Physical Activity and Academic Achievement in Children: A Historical Perspective. *Journal of Sport and Health Science*, 1, 160-169. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2012.09.003>
- Hyndman, B. P. (2017). Perceived Social-Ecological Barriers of Generalist Pre-Service Teachers towards Teaching Physical Education: Findings from the GET-PE study. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(7).
- Jago, R., Fox, K.R., Page, A.S. et al. (2010). Parent and child physical activity and sedentary time: Do active parents foster active children? *BMC Public Health*, 10, 194. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-194>
- Jess, M., & McEvilly, N. (2015). Traditional and contemporary approaches to career-long professional learning: a primary physical education journey in Scotland. *Education 3-13*, 43(3), 225–237. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.804851>
- Jess, M., Carse, N., & Keay, J. (2016). The primary physical education curriculum process: more complex than you might think!! *Education 3-13*, 44(5), 502–512. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1169482>
- Johnson, R.B., & Christensen, L.B. (2008) *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. 3rd Edition, Sage Publications, Inc., Los Angeles.
- Kara, R. Ç., Akbulut, V., Öncü, E., ve Koca, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi öz-yeterlilikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 745 - 766.
- Kaseva, K., Hintsala, T.; Lipsanen, J., Pulkki-Raback, L., Hintsanen, M., Yang, X.; Hirvensalo, M., Hutri-Kähönen, N., Raitakari, O., Keltikangas-Järvinen, L. et al. (2017). Parental physical activity associates with offspring's physical activity until middle age: A 30-year study. *J. Phys. Act. Heal.*, 14, 520–531.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255. <https://doi.org/10.1177/1356336X05056649>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Kriemler, S., Meyer U, Martin E, et al. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine*; 45:923-930.
- Kuruyer, H. G., ve Tabak, S. (2024). İlkokulda hareket eğitimi üzerine yapılan araştırmalar temelinde bilişsel gelişim. In H. Sözen & E. N. Korur (Eds.), *Beden eğitimi ve sporun temelleri* (pp. 301–310). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lochmiller, C. R., & Lester, J. N. (2017). *An introduction to educational research: Connecting methods to practice*. Sage.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Peralta, L. R., Bennie, A., Fahey, P., & Lubans, D. R. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive medicine*, 56(2), 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.12.004>

- Marsden, E., & Weston, C. (2007). Locating quality physical education in early years pedagogy. *Sport, Education and Society*, 12(4), 383–398. <https://doi.org/10.1080/13573320701600621>
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. F. (2009). School physical education: The pill not taken. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 3, 219-225. <http://dx.doi.org/10.1177/1559827609331562>
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2014). The pill not taken: revisiting Physical Education Teacher Effectiveness in a Public Health Context. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(3), 287–292. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.931203>
- McNamee, M. (2005). The nature and values of physical education. In *The Routledge reader in physical education*, Edited by: Bailey, R. and Kirk, D. 9 – 28. London: Routledge.
- Messing, S., Rütten, A., Abu-Omar, K., Ungerer-Röhrich, U., Goodwin, L., Burlacu, I., & Gediga, G. (2019). How Can Physical Activity Be Promoted Among Children and Adolescents? A Systematic Review of Reviews Across Settings. *Frontiers in public health*, 7, 55. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00055>
- Michael, S. L., Wright, C., Mays Woods, A., van der Mars, H., Brusseau, T. A., Stodden, D. F., Burson, S. L., Fisher, J., Killian, C. M., Mulhearn, S. C., Nesbitt, D. R., & Pfledderer, C. D. (2021). Rationale for the Essential Components of Physical Education. *Research quarterly for exercise and sport*, 92(2), 202–208. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1854427>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20181023115223781-06-Beden%20E%C4%9Ftimi%20ve%20Oyun%202018-124%20Eki%20%C3%96P.pdf.pdf> adresinden 20.09.2025 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Mirzayi, C., Ferris, E., Ozcebe, H., Swierad, E., Arslan, U., Ünlü, H., Araz, O., Yardim, M. S., Üner, S., Bilir, N., & Huang, T. T. (2021). Structural equation model of physical activity in Turkish schoolchildren: an application of the integrated behavioural model. *BMJ open*, 11(12), e046317. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-046317>
- Morgan, W. J. (2006). Philosophy and physical education, in: D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds) *The Handbook of Physical Education* (London, Sage), 97–108.
- Morgan, P., & Bourke, S. (2008). Non-specialist teachers' confidence to teach PE: the nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 1–29. <https://doi-org.ezphost.dur.ac.uk/10.1080/17408980701345550>
- Morgan, & Hansen, V. (2008). Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(4), 506–516. <https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599517>
- Morse, L. L., & Allensworth, D. D. (2015). Placing students at the center: the Whole School, Whole Community, Whole Child model. *The Journal of school health*, 85(11), 785–794. <https://doi.org/10.1111/josh.12313>
- Neil-Sztramko, S. E., Caldwell, H., & Dobbins, M. (2021). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *The Cochrane database of systematic reviews*, 9(9), CD007651. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD007651.pub3>
- Pedersen, M.K., Díaz, C.M.C., Wang, Q.J., Alba-Marrugo, M.A., Amidi, A., Basaiawmoit, R.V., Bergholtz, C., Christiansen, M.H., Gajdacz, M., Hertwig, R., Ishkhanyan, B., Klyver, K., Ladegaard, N., Mathiasen, K., Parsons, C., Rafner, J., Villadsen, A.R., Wallentin, M., Zana, B. and Sherson, J.F. (2023). Measuring cognitive abilities in the wild: validating a population-scale game-based cognitive assessment. *Cognitive Science*, 47: e13308. <https://doi.org/10.1111/cogs.13308>
- Pehlivan Z., Dönmez B., ve Yaşat, H. (2005). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 3:51-62.
- Petersen, T. L., Møller, L. B., Brønd, J. C., Jepsen, R., & Grøntved, A. (2020). Association between parent and child physical activity: a systematic review. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 17(1), 67. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00966-z>
- Piggin J. (2020). What is physical activity? A Holistic definition for teachers, researchers and policy makers. *Frontiers in sports and active living*, 2, 72. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.00072>
- Powell, D. (2015). Assembling the privatisation of physical education and the 'inexpert' teacher. *Sport, Education and Society*, 20 (1): 73–88. doi:10.1080/13573322.2014.941796.

- Pozuelo-Carrascosa, D. P., García-Hermoso, A., Álvarez-Bueno, C., Sánchez-López, M., & Martínez-Vizcaino, V. (2018). Effectiveness of school-based physical activity programmes on cardiorespiratory fitness in children: a meta-analysis of randomised controlled trials. *British journal of sports medicine*, 52(19), 1234–1240. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-097600>
- Rainer, P., Cropley, B., Jarvis, S., & Griffiths, R. (2012). From policy to practice: the challenges of providing high quality physical education and school sport faced by head teachers within primary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 429–446. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.603125>
- Randall, V. (2022). 'We want to, but we can't': pre-service teachers' experiences of learning to teach primary physical education. *Oxford Review of Education*, 49(2), 209–228. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2040471>
- Reyes-Amigo, T., Salinas-Gallardo, G., Mendoza, E., Ovalle-Fernández, C., Ibarra-Mora, J., Gómez-Álvarez, N., Carrasco-Beltrán, H., Páez-Herrera, J., Hurtado-Almonacid, J., Yañez-Sepúlveda, R., Zapata-Lamana, R., Sepúlveda-Figueroa, F., Olivares-Arancibia, J., & Mota, J. (2025). Effectiveness of school-based active breaks on classroom behavior, executive functions and physical fitness in children and adolescent: a systematic review. *Front. Public Health* 13:1469998. doi: 10.3389/fpubh.2025.1469998
- Rhodes, R. E., Guerrero, M. D., Vanderloo, L. M., Barbeau, K., Birken, C. S., Chaput, J. P., Faulkner, G., Janssen, I., Madigan, S., Mâsse, L. C., McHugh, T. L., Perdew, M., Stone, K., Shelley, J., Spinks, N., Tamminen, K. A., Tomasone, J. R., Ward, H., Welsh, F., & Tremblay, M. S. (2020). Development of a consensus statement on the role of the family in the physical activity, sedentary, and sleep behaviours of children and youth. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 17(1), 74. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00973-0>
- Rink, J. E., & Hall, T. J. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, 108(3), 207–218. <https://doi.org/10.1086/529103>
- Ross, S. M. (2013). Pre-K physical education: Universal Initiatives and teacher preparation recommendations. *Quest*, 65(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.727368>
- Ruedl, G., Niedermeier, M., Posch, M., Kirschner, W., Wirtzner, K., Cocca, A., & Greier, K. (2022). Association of modifiable factors with the development of physical fitness of Austrian primary school children: A 4-year longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 40(8), 920–927. <https://doi.org/ezphost.dur.ac.uk/10.1080/02640414.2022.2038874>
- Ruiz-Primo, M. A. (2006). *A multi-method and multi-source approach for studying fidelity of implementation (GRESST Report 677)*. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Salis, J.F., Owen, N., & Fisher, E. (2015). Ecological models of health behaviors. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K.V. Viswanath (Eds.), *Health behavior: Theory, research, and practice* (pp. 43–64). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved from https://books.google.com/books/about/Health_Behavior.html?id=PhUWCgAAQBAJ
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research quarterly for exercise and sport*, 83(2), 125–135. <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>
- Salters, D., & Scharoun-Benson, S.M. (2022). Perceptions and use of teaching strategies for fundamental movement skills in primary school physical education programs. *Children*, 9, 226. <https://doi.org/10.3390/children9020226>
- Schmidt, M., Benzing, V., & Kamer, M. (2016). Classroom-based physical activity breaks and children's attention: cognitive engagement works. *Frontiers in psychology*, 7, 1474. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01474>
- Temiz, C. N., ve Sivrikaya, A. H. (2021). Beden eğitimi ve spor dersinde karşılaşılan sorunların incelenmesi (Yurt içi ve yurt dışı değerlendirmesi). *Eurasian Journal of Sport Sciences and Education*, 3(1), 12-39. <https://doi.org/10.47778/ejsse.891512>
- Tinning, R. (2009). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203885499>

- Truelove, S., Capel, S., Green, K., & Ward, G. (2021). *Primary teachers' experiences of teaching physical education: A comparative study of generalist and specialist teachers in Ontario, Canada*. *Canadian Journal of Education*, 44(1), 99–116.
- Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational psychology review*, 20(2), 111–131. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9057-0>
- Tsangaridou, N. (2012). Educating primary teachers to teach physical education. *European Physical Education Review*, 18(3), 275-286. <https://doi.org/10.1177/1356336X12450788> (Original work published 2012)
- TurkStat & UNICEF. (2023). *Türkiye çocuk araştırması 2022*. Türkiye İstatistik Kurumu / UNICEF.
- UNESCO. (2015). *Quality physical education: Guidelines for policy-makers*. UNESCO Publishing.
- Weatherson, K. A., McKay, R., Gainforth, H. L., & Jung, M. E. (2017). Barriers and facilitators to the implementation of a school-based physical activity policy in Canada: application of the theoretical domains framework. *BMC public health*, 17(1), 835. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4846-y>
- World Health Organization. (2020). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization.
- Wong, L. S., Gibson, A. M., Farooq, A., & Reilly, J. J. (2021). Interventions to Increase Moderate-to-Vigorous physical activity in elementary school physical education lessons: Systematic review. *The Journal of school health*, 91(10), 836–845. <https://doi.org/10.1111/josh.13070>
- Wright J, Burrows L, ve Macdonald, D. (2004). *Critical inquiry and problem-solving in physical education*. London: Routledge.
- Yan, J., & Dai, X. (2025). Double marginalization: an ethnographic-ecological analysis of rural PE teachers' professional development between urban and underdeveloped areas. *Front. Public Health* 13, (1645977), 01-11. doi: 10.3389/fpubh.2025.1645977
- Yao, C.A., & Rhodes, R.E. (2015). Parental correlates in child and adolescent physical activity: a meta-analysis. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 12, 10. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0163-y>
- Yüksel, P., ve Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.17569/tojq.59813>