

Beden Eğitimi ve Sporun Pedagojik Dönüşümü: Tarihsel Süreçten Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne

Editörler: Doç. Dr. Ahmet Enes Sağın
Doç. Dr. Sinan Uğraş



Beden Eğitimi ve Sporun Pedagojik D n      : Tarihsel Süreçten Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne

Editörler:

Doç. Dr. Ahmet Enes Sağın

Doç. Dr. Sinan Uğra 



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

Beden Eğitimi ve Sporun Pedagojik Dönüşümü: Tarihsel Süreçten Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne

Editörler: Doç. Dr. Ahmet Enes Sağın • Doç. Dr. Sinan Uğraş

Language: Turkish

Publication Date: 2025

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-625-8554-07-6

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1027>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Sağın, A. E. (ed), Uğraş, S. (ed) (2025). *Beden Eğitimi ve Sporun Pedagojik Dönüşümü: Tarihsel Süreçten Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne*. Özgür Publications. DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1027>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>



Önsöz

Eğitim, bir milletin geleceğini inşa eden en güçlü harçtır; beden eğitimi ise bu harcın hem fiziksel hem de ruhsal sağlamlığını temin eden vazgeçilmez bir bileşenidir. Osmanlı'nın son döneminden Cumhuriyet'in kuruluş yıllarına, oradan günümüzün dijitalleşen dünyasına uzanan süreçte, beden eğitimi ve spor dersleri yalnızca bir "hareket alanı" olmaktan öte, toplumsal dönüşümün, modernleşmenin ve karakter inşasının stratejik bir aracı olmuştur. Elinizdeki bu eser, Türkiye'de beden eğitimi ve sporun geçirdiği tarihsel, politik ve pedagojik evrimi bütüncül bir perspektifle ele alarak alan yazınına kapsamlı bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Kitabımız, beden eğitiminin ülkemizdeki sertüvenini kronolojik ve tematik bir akışla okuyucuya sunmaktadır. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e miras kalan ilk adımlarla başlayan yolculuk, Cumhuriyet'in kuruluş ideolojisiyle şekillenen "gürbüz ve sağlıklı nesil" yetiştirme hedefiyle derinleşmektedir. Eserin ilerleyen bölümlerinde, 1980 sonrası neoliberal politikaların eğitim üzerindeki etkileri, öğretmen yetiştirme sistemindeki köklü değişimler ve BESYO'ların kurumsallaşma süreçleri titizlikle irdelenmiştir.

Sadece geçmişe değil, bugüne ve yarına da odaklanan çalışmamız; davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı modele geçişi, öğretim yöntemlerinin öğretmen merkezli yapıdan öğrenci merkezli ve kapsayıcı modellere dönüşümünü detaylandırmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile şekillenen yeni vizyon, değerler eğitimi, fiziksel okuryazarlık ve dijitalleşme ekseninde analiz edilerek beden eğitiminin 21. yüzyıldaki yeni paradigması ortaya konulmuştur. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarındaki evrimden, yapay zekâ ve sanal gerçeklik gibi teknolojilerin derse entegrasyonuna kadar pek çok güncel konu, alanında uzman yazarlarımız tarafından derinlemesine işlenmiştir.

Bu kitap, beden eğitimi ve sporun sadece fiziksel beceri kazandırma dersi olmadığını; bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini destekleyen, yaşam boyu sağlıklı alışkanlıklar kazandıran ve toplumsal değerleri içselleştiren çok boyutlu bir disiplin olduğunu kanıtlar niteliktedir. Akademisyenler, öğretmenler, politika yapıcılar ve öğrenciler için bir başvuru kaynağı olacağına inandığımız bu eserin ortaya çıkmasında emeği geçen tüm bölüm yazarlarına, bilgi birikimlerini ve akademik titizliklerini bizimle paylaştıkları için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bilimin ışığında, sağlıklı ve erdemli nesillerin yetişmesine katkı sunması dileğiyle...

İçindekiler

Önsöz	iii
-------	-----

Bölüm 1

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Beden Eğitiminin İlk Adımları	1
<i>Mehmet Akarsu</i>	

Bölüm 2

Cumhuriyet'in Kuruluş Yıllarında Beden Eğitimi ve Sporun Konumu	21
<i>Mehmet Akif Yücekaya</i>	

Bölüm 3

Beden Eğitiminin Kurumsallaşması ve Genişlemesi	35
<i>Yusuf Tekin</i>	
<i>Hüseyin Nasip Özaltaş</i>	

Bölüm 4

1980 Sonrası Eğitim Politikaları ve Beden Eğitimi	51
<i>Abdullah Bingölbalı</i>	
<i>Aysel Kızılkaya</i>	

Bölüm 5

Türkiye'de Eğitim Reformları ve Program Güncellemeleri	69
<i>Murat Çelebi</i>	

Bölüm 6

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Beden Eğitimi Öğretim Programı	95
<i>Can Nakip</i>	

Bölüm 7

Beden Eğitimi Derslerinde Yöntemlerin Dönüşümü	105
<i>Rahmi Yıldız</i>	

Bölüm 8

Cumhuriyet Döneminden Günümüze Türkiye’de Beden Eğitimi ve Sporda Ölçme ve Değerlendirmenin Tarihsel Dönüşümü: MEB Öğretim Programları Işığında Bir Analiz	125
<i>Cevdet Cengiz</i>	

Bölüm 9

21. Yüzyılda Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Geleceği	141
<i>Fatih Ateş</i>	

Bölüm 10

Değerler, Motivasyon ve Öğretim Yaklaşımları: Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Yeni Paradigması	155
<i>Mehmet Çetin</i>	
<i>Ekrem Levent İlhan</i>	
<i>Emel Çetin</i>	

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Beden Eğitiminin İlk Adımları

Mehmet Akarsu¹

Özet

Bu bölüm, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e beden eğitiminin dönüşümünü analiz ederek modern devletin bedeni nasıl bir siyasi, pedagojik ve biyopolitik alan olarak yeniden tanımladığını ortaya koymaktadır. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile jimnastiğin zorunlu ders haline gelmesi, bedenin ilk kez kurumsal ve hukuki bir kategori olarak eğitim sistemine dahil edilmesini sağlamıştır. II. Meşrutiyet döneminde yapılan düzenlemeler ise beden eğitiminin sağlık, askeri hazırlık ve ulus-inşa süreçleriyle bütünleşmesine zemin hazırlamıştır. Selim Sırrı Tarcan'ın İsveç jimnastiğini Osmanlı'ya uyarlaması, pedagojik açıdan bilimsel, çocuk merkezli ve sağlık temelli bir modelin yerleşmesini sağlayarak Cumhuriyet müfredatının temelini oluşturmuştur. Bölüm, Cumhuriyet'in beden eğitimi politikalarının Tanzimat'tan itibaren gelişen kurumsal birikim, gençlik örgütlenmeleri ve modern spor kültürü üzerine inşa edildiğini ortaya koymaktadır.

Giriş

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e beden eğitiminin dönüşümünü anlamak, yalnızca bir dersin tarihsel gelişimini izlemek değil aynı zamanda modern devletin bedeni nasıl tanımladığını, disiplin altına aldığını ve toplumsal amaçlara yönelttiğini incelemek anlamına gelir. Bu çerçevede 19. yüzyılın ortalarından itibaren beden, siyasi düşüncenin, eğitim reformlarının, ulus-inşa girişimlerinin ve biyopolitik stratejilerin merkezine yerleşmiştir. Devlet, askeri yenilgiler ve uluslararası rekabet baskısı altında hem nüfusun sağlık durumunu hem de gençliğin fiziksel kapasitesini geliştirmeyi bir modernleşme meselesi olarak görmüştür. Okullar ise bu hedeflerin gerçekleştirileceği kurumsal laboratuvarlar haline gelmiştir. Tanzimat'la

1 Arş. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, e-mail: mehmet_akarsu@inonu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8149-801X>

başlayan ve II. Meşrutiyet döneminde ivme kazanan bu dönüşüm, bedeni yalnızca güçlendirilmesi gereken bir fiziksel varlık olarak değil, düzenlenmesi, gözetilmesi ve yönlendirilmesi gereken bir politik kaynak olarak tanımlar. Bu tarihsel yönelim, günümüzde beden eğitimi derslerinin öğrencilerin kurumsal aidiyetlerini ve okula bağlanma düzeylerini artırmadaki rolüyle pedagojik bir süreklilik arz etmektedir (Sagın ve ark., 2025).

Bu dönüşümün ilk sistematik adımı, Osmanlı eğitim yapısını merkezileştiren ve ders programlarını devlet denetimine alan 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile atılmıştır. Jimnastiğin rüşdiye programına zorunlu ders olarak eklenmesi, beden eğitiminin ilk kez hukuki bir statü kazanması, öğretmen niteliğinin tarif edilmesi ve okullarda uygulanacak hareketlerin içeriğinin tanımlanması bu sürecin temel göstergeleridir. Nizamname, Cumhuriyet döneminde beden eğitiminin ulusal öğretim programları içinde merkezi bir yer edinmesinin yapısal öncüsüdür. Nizamname ile çerçevesi çizilen bu alan, II. Meşrutiyet döneminde Selim Sırrı Tarcan'ın İsveç jimnastiğini Osmanlı eğitim sistemine uyarlamasıyla derinlik kazanmıştır. Tarcan'ın hareket fiziği, sağlık bilgisi, oyun pedagojisi ve ritmik jimnastik temelli yaklaşımı, önceki dönemlerin askeri talim ağırlıklı beden anlayışına alternatif bir modern pedagojik model sunmuş ve böylece beden eğitimi, bilimsel bilgiye dayanan bir öğretim alanına dönüşmüştür. Tarcan'ın etkinliği, yalnızca dersin içeriğini değil, bedenın toplumsal ve ahlaki anlamını da dönüştürmüş ve gençliğin hem fiziksel gelişiminin hem de karakter terbiyesinin bir aracı olarak görülmesini sağlamıştır.

Bu pedagojik dönüşüm, ancak öğretmenlerin niteliğinin yükselmesi ve ders materyallerinin oluşturulmasıyla sürdürülebilirdi. Bu nedenle geç Osmanlı döneminde ilk beden eğitimi ders kitapları, İsveç jimnastiğinin uyarlamalarını, hareket serilerini, oyun listelerini ve sağlık bilgilerini sistematik hale getirmiş ve öğretmen yetiştirme girişimleri ise beden eğitiminin uzmanlık gerektiren bir meslek alanı olarak tanınmasını sağlamıştır. Açılması planlanan Terbiye-i Bedeniye Darülmuaallimini, muallim mekteplerine konan uygulamalı jimnastik dersleri, öğretmenlere verilen kurslar ve Tarcan'ın müfettişlik faaliyetleri, Cumhuriyet döneminin mesleki formasyon altyapısının doğrudan tarihsel öncülleridir. Bu birikime, okul dışındaki spor kulüpleri, izcilik örgütlenmeleri, güç dernekleri, beden terbiyesi yurtları gibi kurumsal gelişmeler eşlik etmiştir. 1908 sonrasında hızla çoğalan bu yapılar, gençliği beden üzerinden örgütleyen yeni toplumsal pratikler oluşturmuş ve sporun kamusal görünürlüğünü artırarak Cumhuriyet'in beden politikalarına toplumsal bir taban hazırlamıştır. Bu kurumlarda geliştirilen ideolojik söylemler (vatansever gençlik, sağlam vücut, disiplin, ahlak gibi) Cumhuriyet'in beden terbiyesi söylemiyle büyük ölçüde örtüşmüş, böylece

1930'lar Türkiye'sinin politik beden rejiminin kültürel temelleri daha Meşrutiyet yıllarında inşa edilmiştir.

Dolayısıyla Osmanlı'dan Cumhuriyet'e beden eğitiminin ilk adımlarını anlamak, birbirine bağlı beş temel eksenli birlikte değerlendirmeyi gerektirir. Bunlar Tanzimat ve II. Meşrutiyet döneminde beden eğitimi uygulamaları, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (1869) ve jimnastik derslerinin resmi olarak programa girişi, Selim Sırrı Tarcan ve İsveç jimnastik sisteminin etkisi, İlk beden eğitimi ders kitapları ve öğretmen yetiştirme çabaları ve Cumhuriyet'e zemin hazırlayan kurumsal gelişmelerdir.

Bu bölüm, söz konusu beş eksenli tarihsel süreç içinde ayrıntılı biçimde inceleyerek Cumhuriyet dönemindeki beden eğitimi politikalarının hangi ideolojik, pedagojik ve kurumsal miras üzerine inşa edildiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Tanzimat ve II. Meşrutiyet Döneminde Beden Eğitimi Uygulamaları

Tanzimat ve II. Meşrutiyet dönemlerinde beden eğitimi uygulamaları, sadece bir ders alanının tarihi olarak değil aynı zamanda Osmanlı modernleşmesinin beden üzerinden okunabildiği bir laboratuvar olarak görülebilir. Devlet, 19. yüzyıl ortalarından itibaren askeri yenilgilerin, nüfus kayıplarının ve uluslararası rekabetin baskısı altında, modern okullar aracılığıyla sağlıklı, disiplinli ve itaatkar bir insan tipi inşa etmeye yönelmiş ve bu süreçte beden eğitimi, disiplin teknolojileri ile sağlıkçı söylemin kesiştiği stratejik bir alan haline gelmiştir. Foucault'nun bedenlerin terbiye edilmesine dair kavramsallaştırması, Tanzimat ve II. Meşrutiyet okullarında egzersiz, talim ve jimnastiğin yoğunlaştırılmasıyla somutlaşan bir biyopolitik yönelimi gösterir ancak burada özgül Osmanlı bağlamı, geleneksel spor kurumlarının kalıcılığı ve İslami ahlak çerçevesiyle birlikte düşünülmelidir (Çelik ve Bulgu, 2010).

Tanzimat öncesinde beden, esas olarak askeri işlevler ve geleneksel spor kurumları etrafında örgütlenmişti. Tekke ve zaviyelerin bir kısmı spor tekkesi niteliği taşıyor, genç erkekler burada güreş, okçuluk, cirit ve binicilik gibi alanlarda hem fiziksel hem ahlaki bir eğitimden geçiyordu. Kırkpınar güreşleri, cambazhaneler ve saray oyunları, bedeni hem gösteri hem güç alanı olarak sahnelerken, bu kurumların içinde disiplin, hiyerarşi ve rütbe düzenleri de mevcuttu (Soyer, 2004). Tanzimat'la birlikte, bu geleneksel alanlar önemini bütünüyle yitirmedi fakat medrese dışı modern okulların açılması ve Avrupa tarzı sporların tanınmasıyla birlikte, beden terbiyesinin

anlamı değişmeye başladı. Artık beden sadece bireysel yiğitlik ya da maharetin değil devlet gücünün ve ulusal varlığın taşıyıcısı olarak görülüyordu.

Bu dönüşümün kurumsal düzeydeki ilk büyük adımı, 1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* oldu. Nizamname, ilköğretimden Darülfünuna uzanan tüm eğitim basamaklarını tanımlıyor, okul türlerini, ders programlarını ve merkezi yönetim mekanizmalarını ayrıntılı biçimde düzenliyordu. Somel'in aktardığına göre Nizamname, Osmanlı eğitim sistemini medrese ağırlıklı yapıdan uzaklaştırıp, laik ve devlet denetimindeki bir kamu eğitimi rejimine dönüştürmeyi amaçlıyordu. Beden eğitimi de bu yeni rejimin parçalarından biri olarak tasarlandı (Somel, 2001). Özellikle rüşdiyelerin programında "jimnastik" dersinin açıkça zikredilmesi, beden eğitiminin ilk kez hukuken tanınmış bir ders haline gelmesi bakımından tarihsel bir eşiktir.

Soyer (2004)'in Tanzimat dönemi okul programları üzerine yaptığı ayrıntılı inceleme, bu eşikteki gerilimleri görünür kılar. İncelemede Maarif salnameleri, program kitapçıları ve çeşitli arşiv belgelerini karşılaştırarak, 1869 sonrasında erkek rüşdiyelerin ders çizelgelerinde jimnastiğin yer aldığını ancak kız rüşdiyeleri ile Darülmualimin ve Darülmualimat programlarında bu derse yer verilmediğini gösterir (Soyer, 2004). Böylece beden eğitimi, cinsiyet ve okul türleri arasında eşitsiz bir şekilde dağıtılmış ve erkek çocuklar için bedeninin disipline edilmesi, kız çocuklara kıyasla çok daha erken ve doğrudan bir devlet politikası haline gelmiştir.

Nizamname sonrasında beden eğitiminin en yoğun biçimde uygulandığı kurumlar, askeri okullar olmaya devam etti. Mekteb-i Harbiye ve askeri idadilerde, Alman Turnen geleneği ile Fransız Amoros sisteminin karışımı olan aletli jimnastik, ders programlarının merkezindeydi. Barfiks, paralel, halka, trapez gibi aletler kullanılıyor ve öğrenciler sert komutlarla yürüyüş, sıçrama, tırmanma ve denge hareketleri yapıyordu. Bu uygulamalar hem bedensel gücü hem de komutlara mutlak itaati geliştirmek amacı taşıyordu (Soyer, 2004). Ancak bu sistem, çocukların yaş gelişimini ve sağlık durumunu yeterince gözetmediği için pedagojik bakımdan sorunlu görülüp daha sonradan Selim Sırrı Tarcan'ın sert eleştirilerine de hedef olmuştur.

Soyer (2004)'in arşiv belgelerine dayanarak ortaya koyduğu tablo, beden eğitimi öğretmeni istihdamının da büyük ölçüde yabancı uzmanlar üzerinden yürütüldüğünü gösterir. İlk jimnastik öğretmenleri arasında Fransız Moiroux, Curel ve Martinetti gibi isimler öne çıkar ve bunları, Yunan asıllı cambaz Stangali takip eder. Bu kişiler hem Harbiye hem Tophane ve Bahriye Mekteplerinde jimnastik dersleri vermiş, daha sonra Galatasaray Mekteb-i Sultanisi gibi sivil kurumlarda da görev almışlardır. Bu durum modern

beden eğitiminin Osmanlı'ya büyük ölçüde ithal öğretmenler eliyle girdiği şeklinde yorumlanır. Yerli beden eğitimi öğretmenliğinin kurumsallaşması ise II. Meşrutiyet sonrasında bile tamamlanamayacaktır.

Tanzimat döneminde beden eğitiminin askeri okullardan sivil okullara yayılmasında Galatasaray Mekteb-i Sultanisinin özel bir yeri vardır. 1868'de açılan okulun nizamnamesinde, genel dersler arasında jimnastik de sayılmış ve okul içinde bir jimnastikhane kurulacağı, öğrencilere yaş ve gelişimlerine uygun hareketler yaptırılacağı belirtilmiştir (Soyer, 2004). Ancak pratikte uygulanan program, daha çok askeri kökenli aletli jimnastik kalıplarını tekrarlamıştır. Özellikle Stangali'nin döneminde barfiks ve trapez gibi aletlerle yapılan zorlayıcı hareketler, öğrencilerde kaygı yaratmış ve ailelerin bir kısmı bu dersi cambazlık ve tehlikeli oyun olarak algılamıştır. Bu algı, beden eğitiminin meşruiyetini zedeleyen önemli bir faktörmüş ve Tarcan'ın İsveç jimnastiğiyle çözmeye çalışacağı pedagojik sorunun tarihsel arka planını oluşturmuştur (Özçakır, 2016).

Sivil ve askeri okulların farklı düzeylerinde beden eğitimi dersinin statüsünü bir arada görmek, Tanzimat'ın çelişkili mirasını ortaya koyar. Seçili okul türleri açısından yaklaşık şöyle bir tablo çizmek mümkündür: Rüşdiyelerde jimnastik dersi, Nizamname sonrasında teorik olarak zorunlu hale gelmiş ancak uygulamada öğretmen ve mekan eksikliği nedeniyle birçok yerde işlenmemiştir. İdadilerde ve sultanilerde ders daha istikrarlı görünmekte, özellikle Galatasaray gibi seçkin okullarda yabancı uzmanlar aracılığıyla sürdürülmektedir. Darülfünun'da ise beden eğitimi dersinin sistematik bir karşılığı yoktur. Burada beden, daha çok harp okullarında ve askeri okullaşma içinde disipline edilmektedir. Bu dağılım, beden eğitiminin Tanzimat boyunca herkese açık bir yurttaşlık hakkı olmaktan çok, seçkin erkek öğrenciler ve askeri kadrolar için tasarlanmış özel bir uygulama alanı olduğunu düşündürür.

Tanzimat'ın bir diğer önemli boyutu, beden eğitimi okul dışına taşıyan kulüpleşme sürecidir. 1860'lardan itibaren İstanbul ve İzmir'de İngiliz ve Rum topluluklarının öncülüğünde kurulan yelken ve futbol kulüpleri, modern sporların Osmanlı topraklarında örgütlü biçimde oynandığı ilk kurumlardır. Hobart Paşa'nın girişimiyle kurulan *Imperial Yachting and Boating Club* ve İngilizler tarafından kurulan futbol kulüpleridir (Soyer, 2004). Bu kulüplerin çoğu gayrimüslim ve yabancıların elindeyken, 1903'te kurulan Beşiktaş Terbiye-i Bedeniye Kulübü, Türkler tarafından kurulan ilk spor kulüplerinden biri olarak ayrı bir anlam kazanır. Kulübün adında terbiye-i bedeniye ifadesinin tercih edilmesi, beden eğitimi ile sporun iç içe geçtiği yeni bir kültürel anlayışa işaret eder.

II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte, beden eğitimi siyaseten daha da merkezi bir konuma taşındı. İttihat ve Terakki yönetici elitinin, Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı'nın yarattığı travmalar karşısında, zayıf ve hasta bir nüfus yerine gürbüz, çalışkan ve fedakar bir gençlik tahayyül ettiği bilinir. Beden eğitimi bu dönemde üç temel işleve sahipti: çocuk ve gençlerin genel sağlık düzeyini yükseltmek, askeri seferberliğe hazırlık sağlamak ve milli kimliği bedensel pratikler üzerinden inşa etmek (Özçakır ve Yıldırım, 2016). Dolayısıyla beden eğitimi dersi artık yalnızca bir spor veya oyun saati değil bunun yanında ulus-devlet projesinin kritik bir bileşeni olarak kavranıyordu.

Bu ideolojik dönüşüm, 1913 tarihli *Tedrisat-ı İbtidai ye Kanunu Muvakkatı* ile hukuki zemine taşındı. Kanun, ilkökul düzeyinde Terbiye-i Bedeniye ve Mektep Oyunları dersini programın zorunlu bölümüne ekliyor, ayrıca erkek öğrenciler için Eftal-i Zükura Talim-i Askeri adı altında askeri hazırlık niteliğinde bir ders öngörüyordu. Bu düzenleme beden eğitiminin sadece ortaöğretimde değil ilkökulun en erken sınıflarında bile sistematik bir faaliyet haline gelmesini hedefliyordu. Böylece beden eğitimi, çocukluk çağının temel bir oluşturucu disiplini konumuna yükselmişti (Özçakır, 2016).

Bu noktada, II. Meşrutiyet dönemi beden eğitiminin simge ismi Selim Sırrı Tarcan'ın rolü kritik önem taşır. Tarcan, İsveç'te aldığı beden eğitimi sonrasında, Osmanlı'daki aletli Alman-Fransız jimnastiği sistemini bilimsel temelli, sağlık odaklı ve pedagojik açıdan daha uygun bulduğu İsveç jimnastiği ile değiştirmek üzere yoğun bir çabaya girişmiştir. Mutlu'nun ayrıntılı biyografik çalışmasında, Tarcan'ın İsveç'te geçirdiği eğitim süreci, ders gözlemleri ve oradaki uzmanlarla kurduğu ilişkiler geniş biçimde ele alınır (Mutlu vd., 2024). Tarcan, yurda döndükten sonra hem Maarif Nezareti müfettişi hem beden eğitimi öğretmeni hem de yazar olarak faaliyet göstermiş ve İsveç jimnastiğini mektep programlarının temel sistemi haline getirmeye çalışmıştır.

Tarcan'ın 1913 tarihli *İsveç Usulü Terbiye-i Bedeniye ve Mektep Oyunları* ile 1915 tarihli *Terbiye-i Bedeniye: İsveç Usulü ve Mektep Oyunları* adlı kitapları, II. Meşrutiyet döneminde yazılmış en sistematik beden eğitimi ders kitaplarıdır. Kitabın 1913 baskısında yer alan bir örnek ders planında, 40 dakikalık ders üç bölüm halinde düzenlenmiştir: 5-7 dakikalık başlangıç ısınma hareketleri, 25 dakikalık asıl jimnastik safhası ve 5-8 dakikalık oyun veya gevşeme bölümü. Hareketler, dikkat, rahat, sağa, sola gibi komutlarla toplu halde yapılmakta ancak Tarcan, her hareketin yanında hangi kas gruplarını çalıştırdığını ve ne tür sağlık yararı sağladığını da açıklamaktadır. Bu, beden eğitiminin ilk kez

fiyolojik bilgiyle doğrudan ilişkilendirildiği ve öğretmenine eline bilimsel bir rehber verildiği anlamına gelir (Özçakır, 2016).

II. Meşrutiyet döneminde kızların beden eğitimi, modernleşme ile muhafazakar toplumsal cinsiyet kodlarının gerilimini barındırır. Kız sultanileri ve kız öğretmen okullarında beden eğitimi dersinin programlara girmesi, kadın bedeninin de sağlık ve ulusun biyolojik geleceği açısından önemsendiğini gösterir. Ancak dersin içeriği, erkeklerin askeri hazırlık ve dayanıklılık odaklı programlarından belirgin biçimde ayrılır. Kızlar için önerilen hareketler daha çok hafif jimnastik, yürüyüş ve oyunlardan oluşur. Burada amaç, sağlıklı anneler yetiştirmek ve zarif bir duruş kazandırmaktır (Özçakır, 2016; Çelik ve Bulgu, 2010). Bu durum, kadın bedeninin kamusal alanda görünürlüğünün artmasına karşın, beden eğitimi uygulamalarının erkek egemen normlardan bütünüyle kopmadığını gösterir.

Beden eğitiminin okul dışındaki uzantıları ise gençlik örgütleri ve spor kulüpleri üzerinden gelişti. Maarif Nezareti'nin yanı sıra İttihat ve Terakki Cemiyeti'ne bağlı gençlik derneklerinin beden terbiyesini milli bir görev olarak tanımladığı ve izcilik benzeri etkinlikler ve yürüyüşler düzenlerlerdi (Özçakır ve Yıldırım, 2016). Beşiktaş Terbiye-i Bedeniye, Fenerbahçe ve Galatasaray gibi kulüpler, sadece spor müsabakaları düzenleyen kurumlar değil aynı zamanda beden eğitiminin toplumsal ve siyasal anlamlar kazandığı mekanlar haline gelmiştir. Böylece beden eğitimi, okul duvarlarının ötesine taşarak günlük yaşamın ve şehir kültürünün parçası olmuştur.

Tanzimat ve II. Meşrutiyet dönemlerinde beden eğitimi uygulamalarını birlikte düşündüğümüzde, Cumhuriyet'in beden eğitimi politikalarına miras kalan üç temel hattı görmek mümkündür. Birincisi, beden eğitimi giderek daha erken yaşlardan itibaren tüm çocuklar için zorunlu hale gelen bir ders olarak kurumsallaşmıştır. Bu süreç 1869 Nizamnamesi ile başlayıp, 1913 Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu ile ilkökul düzeyine kadar yayılmıştır. İkincisi, beden eğitimi pedagojik olarak kaba kuvvet odaklı aletli jimnastikten, İsveç jimnastiği örneğinde görüldüğü üzere bilimsel, sağlık temelli ve çocuk merkezli bir modele doğru evrilmiştir. Üçüncüsü, beden eğitimi, okul, ordu ve kulüp üçgeninde örgütlenen geniş bir beden kültürünün çekirdeği haline gelmiş ve ulus-devlet projesinin biyopolitik boyutunu taşımıştır.

Cumhuriyet yönetimi, bu mirasın üzerine kendi ideolojik hedeflerini eklemiştir. Gürbüz ve inkılapçı Türk genci ideali, II. Meşrutiyet'in gürbüz beden söyleminin seküler ve daha radikal bir devamı olarak okunabilir. Öte yandan, Cumhuriyet döneminde beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumların açılması, Tarcın'ın gerçekleştiremediği Darülmualimin idealinin gecikmiş bir hayata geçişidir. Bu nedenle Tanzimat ve II. Meşrutiyet'teki

beden eğitimi uygulamalarını sadece ön tarih olarak değil, günümüz beden eğitimi vizyonunun da tarihsel katmanları olarak değerlendirmek gerekir. Çünkü bugün öğrenci merkezli, kapsayıcı ve sağlık odaklı beden eğitimi anlayışının pek çok ilkesi, yüzyıl önce İsveç jimnastiği tartışmalarında ve çocuk bedenine dair erken pedagojik metinlerde filizlenmiştir.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (1869) ve Jimnastik Derslerinin Resmi Olarak Programa Girişi

19. yüzyılın ikinci yarısı, Osmanlı eğitim sisteminin hem yapısal hem de ideolojik açıdan köklü bir dönüşüme uğradığı bir dönem olarak dikkat çeker. Tanzimat sonrasında oluşan reform atmosferi, devletin merkezileşmesini, bürokratik rasyonelleşmeyi ve toplumun yeniden düzenlenmesini hedefleyen geniş bir modernleşme projesinin parçasıdır. Bu modernleşme sürecinin en kritik araçlarından biri eğitimidir. Okul, bu dönemde yalnızca bilgi aktarılan bir kurum değil, aynı zamanda disiplinin, ahlaki terbiyenin ve bedenin kontrolünün sağlandığı bir toplumsal yatırım alanı haline gelmiştir (Somel, 2001).

Bu çerçevede 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Osmanlı eğitim tarihinin en kapsamlı ve sistematik düzenlemelerinden biri olarak görülür. Nizamname, ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim basamaklarını yeniden tasarlamış, ders programlarını standartlaştırmış ve maarif teşkilatını merkezileştirmiştir (Akyüz, 2009). Ancak söz konusu düzenlemenin tarihsel önemi yalnızca eğitim sisteminin genel yapısıyla sınırlı değildir. Nizamname, Osmanlı tarihinde ilk kez beden eğitimi (jimnastik) dersini resmi olarak müfredata dahil eden hukuki belge olması bakımından özel bir konuma sahiptir (Soyer, 2004).

Nizamname'nin hazırlanışı, Osmanlı yönetici kadrolarının modern devlet anlayışını nasıl içselleştirdiğini ortaya koyar. Avrupa'da, özellikle de Fransa'da 19. yüzyıl boyunca uygulanan ulusal eğitim modelinden doğrudan etkilenilmiş, Fransız *école-collège-lycée* sistemi Osmanlı'ya uyarlanmıştır (Somel, 2001). Bu uyarlama içinde beden eğitimi, modern bireyin zihnen gelişmesinin yanında beden de geliştirilmesi gerektiği fikrine dayanmıştır. Genç nüfusun fiziksel sağlığının devlet için stratejik bir unsur olduğu kabul edilmiştir (Çelik ve Bulgu, 2010).

Nizamname'nin rüşdiyelere ilişkin maddelerinde jimnastiğin zorunlu ders olarak tanımlanması, beden eğitiminin Osmanlı eğitim sistemi içinde kurumsal bir kimlik kazanması anlamına gelir (Soyer, 2004). Bu hüküm, daha önce yalnızca askeri okullara özgü olan jimnastik uygulamalarını sivil eğitime taşıyarak önemli bir paradigmatik değişimi temsil eder. Rüşdiyeler,

Tanzimat döneminin modern ortaokul yapısını oluşturduğundan, bu kurumlarda jimnastiğin zorunlu hale gelmesi genç neslin fiziksel olarak güçlendirilmesini devlet politikasının gereği haline getirmiştir. Bu noktada dikkat çekici olan, jimnastik dersinin sadece hareket ile değil, sağlık, beden düzeni ve ahlak anlayışıyla ilişkilendirilmesidir. Nizamname’de dersin amacı öğrencilerin bedenlen kuvvetlendirilmesi ve sağlıklarının korunması olarak belirtilir (Akyüz, 2009). Bu ifadeler, Foucault’nun biyopolitika kavramıyla uyumlu biçimde, devletin bedenleri rasyonel, üretken ve disiplinli kılmaya yönelik modern stratejisini yansıtır. Osmanlı’da beden ilk kez böylesine kurumsal ve pedagojik bir düzlemde tanımlanmıştır.

Dersin programa girmesi, uygulamada çeşitli sorunları da beraberinde getirmiştir. En temel sorun, bu dersi verebilecek yerli öğretmen eksikliğidir. Dönemin salname ve maarif raporları, jimnastik derslerinin çoğu okulda yabancı uzmanlar tarafından yürütüldüğünü göstermektedir (Soyer, 2004). Fransız jimnastik hocaları Curel, Moiroux ve Martinetti gibi isimler Harbiye ve sivil okullarda ders vermiş ve özellikle aletli jimnastik alanında Avrupa standartlarını Osmanlı’ya taşımışlardır. Ancak aletli jimnastiğin pedagojik olarak küçük yaş grupları için uygun olmaması ve kazalara yol açması nedeniyle birçok okulda öğrenci ve ailelerde çekince uyandırdığı bilinmektedir (Dever ve İslam, 2024).

Nizamname’nin ardından beden eğitiminin sivil okullardan diğer eğitim kurumlarına yayılması önemli bir gelişmedir. 1870’te Mekteb-i Tıbbiye’nin, 1877’de idadilerin programlarına cinnastik dersi eklenmiştir (Somel, 2001). Tıp öğrencileri için jimnastik, modern tıp ve sağlıklı beden anlayışıyla ilişkilendirilmiş, idadilerde ise askeri hazırlığın parçası olarak görülmüştür. Böylece beden eğitimi, tıp, eğitim ve askerlik üçgeni içinde genişleyen çok yönlü bir kurumsal alan haline gelmiştir.

Nizamname’nin toplumsal cinsiyet bağlamında yarattığı sınırlar da kayda değerdir. Erkek rüşdiyelerinde jimnastik zorunlu ders olarak yer alırken, kız rüşdiyelerinin programlarında bu derse yer verilmemiştir (Akyüz, 2009). Bu durum, Osmanlı modernleşmesinin kadın bedeni üzerindeki muhafazakar ve sınırlayıcı tavrının göstergesidir. Kadınlar için beden eğitimi ancak II. Meşrutiyet döneminde sınırlı şekilde gündeme gelebilecek, dolayısıyla Nizamname kadınların kamusal bedensel görünürliğini desteklemekten uzakta kalacaktır (Özçakır, 2016).

Arşivlerde bulunan 1870–1885 dönemine ait Maarif Nezareti raporları, Nizamname’nin beden eğitimi hükümlerinin taşrada oldukça sınırlı uygulanabildiğini göstermektedir. Bu raporlarda, okul binalarında jimnastik yapılabilecek alanların bulunmadığı, jimnastik aletlerinin temin

edilemediği, öğretmen eksikliği nedeniyle dersin çoğu zaman teorik işlendiği kaydedilmiştir. Bu bulgular, Nizamname'nin hukuki gücünün uygulamada her zaman karşılık bulmadığını, modernleşme girişimlerinin çoğu zaman maddi altyapı ve insan kaynağı sorunlarına takıldığını gösterir (Somel, 2001; Soyer, 2004).

Bununla birlikte, tüm bu eksikliklere rağmen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin beden eğitimi açısından tarihsel değeri son derece büyüktür. Nizamname, Osmanlı eğitim sisteminde bedenın pedagojik bir kategori olarak tanımlandığı ilk hukuki belgedir. Ayrıca beden eğitiminin modernleşme söylemi içindeki yerini belirlemiş ve öğrencilerin bedensel gelişimi, sağlığı ve disiplinine dair devlet politikalarını yapılandırmıştır. Bu politika, II. Meşrutiyet döneminde Selim Sırrı Tarcan'ın İsveç jimnastiği temelli yaklaşımıyla bilimsel bir çerçeveye kavuşacak ve Cumhuriyet döneminde 1926 müfredatı ve 1938 Beden Terbiyesi Kanunu ile kurumsallaşacaktır (Mutlu vd., 2024). Böylece 1869 Nizamnamesi, Cumhuriyet Türkiye'sinin beden eğitimi vizyonunun tarihsel köklerini oluşturan temel metinlerden biri haline gelmiştir.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Osmanlı modernleşmesinde bedenın yeniden tanımlandığı kritik bir dönemeçtir. Jimnastik dersinin programa resmi olarak girişı, eğitim politikalarında bedensel sağlığın, disiplinin ve toplumsal düzenin önemli bir unsur olarak görölmeye başlandığını kanıtlar. Bu süreç, modern Türkiye'nin beden eğitimi felsefesini şekillendiren uzun tarihsel sürekliliğin başlangıç noktalarından biridir.

Selim Sırrı Tarcan ve İsveç Jimnastik Sisteminin Etkisi

Osmanlı Devleti'nin modernleşme sürecinde beden eğitiminin kurumsallaşması, yalnızca hukuki düzenlemeler veya okul programlarının yenilenmesiyle sınırlı değildir. Bu dönüşüm, aynı zamanda dönemin pedagojik, tıbbi, askeri ve sosyo-politik dinamikleriyle iç içe gelişen bir kültürel yeniden yapılanmayı ifade eder. Bu yeniden yapılanmanın en etkili aktörlerinden biri hiç kuşkusuz Selim Sırrı Tarcan'dır. Tarcan, hem beden eğitiminin hem de çağdaş spor kültürünün Türkiye'deki gelişim seyrini belirleyen figür olarak kabul edilir. Onun katkılarını yalnızca öğretmenlik faaliyetleri veya yazdığı kitaplarla sınırlamak eksik olur. Tarcan, beden anlayışını bilimsel temellere oturtan, öğretim yöntemlerini çağdaşlaştıran, kurumsal yapıları şekillendiren ve sporun toplumsal meşruiyetini artıran bir modernleşme lideridir (Mutlu vd., 2024).

Tarcan'ın etkisini anlamak için öncelikle Osmanlı'da beden eğitiminin içinde bulunduğu koşulları ele almak gerekir. Tanzimat ve II. Meşrutiyet

dönemlerinde beden eğitimi dersi mevcuttu fakat uygulamada ciddi sorunlar bulunmaktaydı. Dersler çoğunlukla yabancı uzmanlar tarafından yürütülüyor, pedagojik ilkeler yeterince gözetilmiyor, aletli jimnastiğin öğrencilerin yaş ve fiziksel gelişimine uygun olmadığı yönünde şikayetler artıyor, aileler çocuklarının sakatlanmasından endişe ediyor ve ders araçlarının temini konusunda büyük zorluklar yaşıyordu (Dever ve İslam, 2024). Ayrıca dersin amacı daha çok askeri hazırlığa indirgenmişti. Beden eğitiminin sağlık, gelişim ve pedagojik tarafı genel olarak ihmal ediliyordu. İşte Tarcan, tam da böyle bir ortamda Avrupa'daki modern gelişmeleri Osmanlı'ya taşımış ve beden eğitiminin yönünü köklü biçimde değiştirmiştir.

Selim Sırrı Tarcan'ın beden eğitimi alanındaki dönüşüm gücünün kaynağı, İsveç jimnastik sistemi ile kurduğu organik bağdır. İsveç jimnastiği, 19. yüzyıl boyunca Avrupa'da büyük saygınlık kazanmış ve özellikle bilimsel-fizyolojik temelleri nedeniyle sağlık jimnastiği olarak anılmıştır. Sistem, İsveçli pedagoğ Pehr Henrik Ling tarafından geliştirilmiş, daha sonra oğlu Hjalmar Ling tarafından ilköğretim ve öğretmen okulu programlarına uyarlanarak devlet eliyle yaygınlaştırılmıştır. İsveç jimnastiğini diğer ulusal sistemlerden ayıran temel özellik, beden hareketlerini anatomi ve fizyoloji bilgisiyle ilişkilendirmesi, aletsiz hareketlere ağırlık vermesi ve çocukların gelişim özelliklerine uygun bir pedagojik yaklaşım benimsemesidir (Şinoforoğlu, 2020). Bu yaklaşım, Osmanlı'daki aletli jimnastiğin sert ve askeri ağırlıklı yapısından tamamen farklı bir paradigmayı temsil ediyordu.

Tarcan'ın İsveç jimnastiği ile tanışması tesadüfi değildir. 1909'da Maarif Nezareti tarafından eğitimde modernleşme çalışmalarını incelemek üzere Avrupa'ya gönderilen Tarcan, İsveç'te Gymnastiska Centralinstitutet'te uzmanlık eğitimi almış ve jimnastik teknikleri ile birlikte hareket felsefesine, bedeninin sağlıkla ilişkisine, oyun ve ritmin eğitimdeki yerine dair kapsamlı bir birikim edinmiştir (Mutlu vd., 2024). Dönüşünde bu birikimi Osmanlı eğitim sistemine uyarlamak için yoğun bir çaba içine girmiştir. Bu çabanın ilk ve en somut ürünleri, onun kaleme aldığı kitaplar ve öğretim programlarıdır.

Tarcan'ın en bilinen eserleri arasında *İsveç Usulü Terbiye-i Bedeniye ve Mektep Oyunları* (1913) ile *Terbiye-i Bedeniye: İsveç Usulü ve Mektep Oyunları* (1915) bulunur. Bu kitaplar, Osmanlı'da beden eğitimi için yazılmış ilk sistematik, bilimsel temelli ders kitapları olarak kabul edilir (Mutlu vd., 2024). Kaynaklarda yer alan bilgilere göre kitaplar öğretmenlerle birlikte öğrencilere ve idarecilere de hitap etmekte ve beden hareketlerinin fizyolojik etkilerini açıklamakta, ders saatlerinin planlanmasıyla ilgili öneriler sunmakta ve okullarda oyun kültürünün geliştirilmesine özel önem vermektedir. Bu

yönüyle Tarcan, Osmanlı eğitim sistemine sadece yeni bir jimnastik modeli değil, aynı zamanda bir pedagojik vizyon kazandırmıştır.

İsveç jimnastiğinin Osmanlı okullarında uygulanmaya başlaması, beden eğitimi anlayışında bir paradigma değişimi yaratmıştır. Aletli jimnastik yerine aletli–aletsiz karma, fakat ağırlıklı olarak aletsiz hareketler kullanılmaya başlanmış, hareketler sert disiplin komutlarıyla değil, ritmik ve düzenli biçimde yapılmış ve dersler sağlık, duruş bozukluklarının düzeltilmesi, esneklik ve koordinasyon gibi fizyolojik hedeflere göre planlanmıştır. Öğrencinin yaşına ve gelişim düzeyine uygun hareket seçme ilkesi Osmanlı beden eğitimi tarihinde ilk kez bu dönemde yerleşmeye başlamıştır (Şinoforoğlu, 2020).

Tarcan'ın aynı zamanda oyun ve çocuk gelişimi konusunda da öncü olmuştur. Tarcan, Avrupa'da gördüğü oyun temelli pedagojiyi Osmanlı eğitimine taşımış ve çocuk oyunlarının bedensel, sosyal ve zihinsel gelişimdeki rolünü vurgulamıştır. Oyun, Tarcan'ın anlayışında boş zaman etkinliği değil çocukları özgürleştiren, işbirliğine yönlendiren ve hareket becerilerini doğal biçimde geliştiren bir eğitim aracıdır. Bu yaklaşım, II. Meşrutiyet dönemindeki mektep oyunları dersinin programlara girmesinde belirleyici olmuştur (Özçakır ve Yıldırım, 2016). Özellikle kız öğrenciler için oyunların beden eğitiminin önemli bileşeni olarak görülmesi, dönemin toplumsal cinsiyet rejimi düşünüldüğünde çarpıcı bir yeniliktir.

Tarcan'ın İsveç jimnastiğini Osmanlı'ya taşıırken en belirgin motivasyonlarından biri, beden eğitiminin bilimselleştirilmesidir. Osmanlı'da beden eğitimi uzun süre cambazhane kültürüyle, zorlayıcı askeri hareketlerle ve çoğu zaman bilgiye dayanmayan uygulamalarla ilişkilendirilmişti. Tarcan'ın yazıları, beden eğitiminde bilimsel bilginin esas alınması gerektiğini vurgular. *Terbiye-i Bedeniye* adlı eserinin giriş bölümünde Tarcan, jimnastik dersinin yalnızca kuvvet gösterisi olmadığını, doğru solunum, kas gruplarının sistemli çalışması ve sağlık alışkanlıklarının kazandırılması açısından vazgeçilmez bir pedagojik alan olduğunu belirtir (akt. Mutlu vd., 2024). Bu yaklaşım, Cumhuriyet döneminde beden eğitimi derslerinin fizyoloji, anatomi ve hijyen bilgisiyle temellendirilmesinin doğrudan öncüsüdür.

Tarcan'ın katkılarında biri de beden eğitimi öğretmenliği mesleğinin oluşumuna yaptığı öncülük faaliyetleridir. 1914'te açılması planlanan fakat savaş nedeniyle açılmayan Terbiye-i Bedeniye Darülmualimini projesi, doğrudan Tarcan'ın girişimiyle şekillenmişti. Bu kurum, Osmanlı'da ilk kez beden eğitimi öğretmeni yetiştirmeyi hedefliyordu (Şinoforoğlu, 2020). Her ne kadar kurum açılmasa da öğretmen yetiştirme fikrinin kendisi bile, beden eğitiminin profesyonelleşmesi açısından büyük bir adımdı. Bu

girişim, Cumhuriyet döneminde 1926'da kurulan Gazi Terbiye Enstitüsü ve 1932'de açılan Ankara Beden Terbiyesi Bölümünün tarihsel öncülü olarak kabul edilir.

Tarcan'ın İsveç jimnastiği üzerindeki etkisini anlamak için bir diğer boyut, onun kurumsal spor örgütlenmesine yaptığı katkılardır. 1909'da kurulan Osmanlı Güç Dernekleri, izcilik hareketi ve beden terbiyesi cemiyetleri, Tarcan'ın yoğun çabalarıyla örgütlenmiş ve gençlerin bedenlerini geliştirmelerinin ulusal bilinçle bütünleştirilmesi fikri bu dönemde öne çıkmıştır (Mutlu vd., 2024). Tarcan, beden eğitimi ile milliyetçilik arasındaki ilişkiyi aşırı militarist bir eksenle değil, sağlıklı, ahlaklı ve çalışkan gençlik ideali üzerinden tanımlamıştı. Bu yaklaşım, dönemin ulusalcı atmosferine uygun biçimde geniş kabul görmüştür.

İsveç jimnastiğinin Osmanlı'ya taşınmasının en önemli sonuçlarından biri, beden eğitiminin uluslararasılaşmasıdır. Tarcan, İsveç'te uluslararası spor örgütleriyle yakın temas içinde bulunmuş ve Pierre de Coubertin ile iletişim kurarak Olimpiyat hareketinin Osmanlı'daki ilk temsilcilerinden biri olmuştur. Bu temaslar, beden eğitiminin uluslararası standartlarını Osmanlı eğitim sistemine taşıyan bir etkileşim yaratmıştır. Nitekim Cumhuriyet dönemindeki beden eğitimi programlarında kullanılan terminolojinin büyük bölümü Tarcan'ın çeviri ve uyarlamalarıyla şekillenmiştir (Özçakır, 2016).

Tarcan'ın çalışmalarının Cumhuriyet dönemine etkisi çok daha belirgindir. Cumhuriyet'in eğitim felsefesi, fikren, beden ve ruhen gelişmiş yurttaş idealiyle dayanır. Bu ideolojinin beden kısmını oluşturan kavramlar (sağlıklı yaşam, beden disiplini, oyun ve spor kültürü, bilinçli hareket alışkanlıkları, toplumsal beden anlayışı) doğrudan Tarcan'ın II. Meşrutiyet döneminde attığı temellere dayanır (Mutlu vd., 2024). 1926 İlk Mektep Müfredatı'nda oyun ve jimnastik dersinin içeriğinin İsveç sistemine benzer biçimde yapılandırılması, Tarcan'ın pedagojik mirasının sürekliliğini gösterir. 1938 Beden Terbiyesi Kanunu'nun hazırlık çalışmalarında kullanılan kavram ve amaçların büyük bölümü, Tarcan'ın eserlerinde yer alan beden eğitimi felsefesiyle uyumludur.

Bu bilgiler Selim Sırrı Tarcan'ın, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan beden eğitimi tarihinin en belirgin dönüştürücü figürlerinden biri olduğunu gösterir. İsveç jimnastik sistemini Osmanlı koşullarına uyarlayarak beden eğitimi bilimsel, pedagojik ve modern temeller üzerine oturtmuş ve ders kitapları, öğretmen yetiştirme girişimleri, oyun kültürü, kurumsal örgütlenmeler ve uluslararası ilişkiler aracılığıyla Türkiye'de modern beden eğitiminin altyapısını oluşturmuştur. Onun çalışmaları, bir beden eğitimi reformunun yanında modern Türkiye'nin sağlıklı, disiplinli ve bilinçli yurttaş

idealinin ilk ifadelerinden biridir. Dolayısıyla Tarcan'ın İsveç jimnastiği aracılığıyla kurduğu sistem, Türkiye'de beden eğitimi tarihinin kırılma noktalarından birini temsil eder.

Cumhuriyet'e Zemin Hazırlayan Kurumsal Gelişmeler

Cumhuriyet'e zemin hazırlayan kurumsal gelişmeler dendiğinde, yalnızca 1923 sonrasındaki düzenlemeleri değil, geç Osmanlı'dan itibaren biriken hukuki, idari, okul temelli ve sivil örgütlenmeleri birlikte düşünmek gerekir. Bu birikim, beden eğitimi ve sporun Cumhuriyet'te sıfırdan kurulmadığını aslında Tanzimat'tan başlayarak giderek yoğunlaşan bir kurumsal ve zihinsel sürekliliğin üzerine inşa edildiğini gösterir. Dolayısıyla geç Osmanlı döneminde spor ve beden eğitimi alanındaki Batılılaşma çabaları tam anlamıyla kitleselleşememiş olsa da ileride kurulacak Cumhuriyet'in fikirselleşen ve kurumsal altyapısını oluşturmuştur.

Bu sürekliliğin ilk halkası, eğitim sisteminin merkezileştirilmesi ve standartlaştırılmasıdır. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, rüşdiyelerde jimnastiği zorunlu ders olarak programa dahil ederek, beden eğitiminin hukuki statüsünü belirlemiştir. Bu adım, Cumhuriyet'in beden terbiyesini tüm yurttaki örgün eğitimle yaygınlaştırma hedefinin erken habercisidir. 1913 tarihli Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkatı ile ilkökul programına Terbiye-i Bedeniye ve Mektep Oyunları dersinin girmesi, beden eğitiminin ortaöğretim kurumları ile birlikte daha küçük yaş düzeyinde de zorunlu bir eğitim unsuru olarak görülmeye başlandığını gösterir (Günay, 2013). Bu düzenlemelerde dersin amaçları, oynanan oyunlar ve askeri talimle ilişkisi açıkça tanımlanmış ve böylece Cumhuriyet'in oyun, jimnastik ve spor temelli ders örgüsüne doğrudan bir normatif zemin hazırlanmıştır (Özçakır, 2016).

Bu hukuki çerçeveyi, II. Meşrutiyet sonrasında güçlenen idari ve denetim mekanizmaları tamamlar. Selim Sırrı Tarcan'ın Maarif Nezareti'ne bağlı okullarda Terbiye-i Bedeniye Müfettiş-i Umumisi sıfatıyla görevlendirilmesi, beden eğitiminin artık sadece ders kitabı veya yönetmelik düzeyinde değil aynı zamanda idari teşkilat içinde de bir alan olarak tanındığını gösterir (Günay, 2013). Tarcan'ın anılarında aktardığı üzere, Emrullah Efendi onu yalnızca müfettiş değil aynı zamanda müessis olarak görevlendirmiş, erkek muallim mektebinin programına haftada iki saat beden eğitimi dersi konmuş ve bu dersin hem uygulanması hem de öğretmen yetiştirme işlevi Tarcan'a bırakılmıştır. Bu uygulama, Cumhuriyet döneminde öğretmen okullarının beden eğitimi ile bütünleşmesinin doğrudan öncülü niteliğindedir.

Yine bu dönemde İstanbul Muallim Mektebi öğrencilerine verilen teorik-uygulamalı beden eğitimi dersleri ve kız muallim mekteplerinden seçilen öğrencilerin, kız okullarına beden eğitimi öğretmeni olarak atanması, beden eğitiminin cinsiyet boyutunda da kurumsal bir açılım yarattı (Günay, 2013). Tarcan'ın Çağaloğlu'nda inşaatını başlattığı Terbiye-i Bedeniye Muallim Mektebi binasının savaş nedeniyle amacına ulaşamaması, Osmanlı'nın maddi imkansızlıklarını yansıtırsa da bu proje, beden eğitimi öğretmeni yetiştirecek müstakil bir kurum fikrinin ne kadar ileri bir aşamaya geldiğini gösterir (Şinoforoğlu, 2020). Cumhuriyet'in 1932'de Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü bünyesinde Beden Terbiyesi Şubesi açarak bu fikri hayata geçirmesi, bu anlamda doğrudan bir süreklilik örneğidir.

Cumhuriyet'e giden yolda beden eğitimi alanındaki kurumsal gelişmeler yalnızca bakanlık ve okul ölçeğiyle sınırlı değildir. Sivil spor kulüpleri, terbiye-i bedeniye yurtları ve paramiliter gençlik örgütleri de bu sürecin ayrılmaz parçalarıdır. Geç Osmanlı'nın spor kulüpleri, ilk bakışta futbol veya jimnastik etrafında örgütlenmiş eğlence merkezleri gibi görünse de nizamnamelerinde terbiye-i bedeniye ve fikriyenin tamimi, gençleri hayat mücadelesine alıştırmak, kuvvetli, çevik ve ahlaklı nesiller yetiştirmek gibi hedeflere yer vererek Cumhuriyet'in gençlik ve beden idealiyle örtüşen bir söylem üretmişlerdir (Kolay, 2017). Kolay (2017) çalışmasında Fenerbahçe, Hilal, Vefa İdman Yurdu, Darüşşafaka Terbiye-i Bedeniye Kulübü, Kanlıca ve Kumkapı Terbiye-i Bedeniye Yurtları, Vahdet-i Bedeniye Yurdu gibi yapıların, doğrudan terbiye-i bedeniye kavramı üzerinden kendilerini tanımlamakta ve beden terbiyesini yalnızca sportif bir etkinlik değil, aynı zamanda ahlaki ve fikri olgunlaşmanın aracı olarak konumlandırmakta olduğunu ifade etmektedir.

Bu kulüpleşme dalgasının öncesinde, II. Abdülhamid istibdadı döneminde spor kulüpleri büyük ölçüde azınlık ve yabancıların inisiyatifinde kurulmuş, Türk ve Müslüman gençlerin spor yoluyla bir araya gelmesi çok sıkı biçimde denetlenmişti. Çelik ve Bulgu (2010)'nın belirttiği gibi, bu dönemde Beşiktaş (1903), Galatasaray (1905) ve Fenerbahçe'nin (1907) kuruluşu, hem istibdat rejiminin gençlik üzerindeki baskısına bir tepki, hem de modern sporun Türk gençleri arasında yayılmasının başlangıcı olarak görülmüştür. 1908'de II. Meşrutiyet'in ilanı ve Cemiyetler Kanunu'nun sağladığı görece özgürlük ortamı, bu kulüpleşmeyi hızlandırmış ve böylece Cumhuriyet'in spor politikalarının üzerinde yükseleceği sivil spor altyapısı şekillenmeye başlamıştır.

Günay (2013)'ın Osmanlı dönemi spor cemiyetlerini ve jimnastik derslerinin milliyetçilik hareketlerindeki rolünü incelediği çalışmada,

Beşiktaş Osmanlı Jimnastik Kulübü, Darüşşafaka Terbiye-i Bedeniye Kulübü, çeşitli idman yurtları ve spor cemiyetlerinin, gençliğe yalnızca beden terbiyesi vermekle kalmayıp aynı zamanda milliyetçi ve fedakar bir karakter kazandırmayı hedefledikleri vurgulanır. Bu cemiyetler, nizamnamelerinde kuvve-i maddiye ve maneviyeyi geliştirmek, memleketin şanına hizmet etmek, gençleri seferberlik ve savaşlara hazırlamak gibi ifadelerle yer vermişlerdir. Dolayısıyla Cumhuriyet'in sağlam kafa sağlam vücutta bulunur ilkesine dayalı gençlik siyaseti, daha Meşrutiyet yıllarında beden eğitimi ve spor yoluyla denenmiş bir çizginin sürekliliğini temsil eder.

Beden eğitimi ve sporun, kulüpleşme ile birlikte devlet destekli paramiliter örgütlenmeler yoluyla da kurumsallaştığı görülür. Osmanlı Keşşaf Cemiyeti, güç dernekleri ve keşşaflık/izcilik temelli gençlik örgütleri, jimnastik ve beden terbiyesini milli ve askeri eğitimle birleştiren yapılar olarak, II. Meşrutiyet'in son yıllarında ortaya çıkmışlardır (Günay, 2013; Çelik ve Bulgu, 2010). Bu teşkilatlarda izcilik faaliyeti, yürüyüşler, kamp etkinlikleri, temel askeri disiplin ve jimnastik çalışmaları birlikte yürütülmüş ve gençlerin hem vatansever hem de bedenlen sağlam bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Ateş (2012)'in II. Meşrutiyet dönemi beden terbiyesi ve paramiliter gençlik örgütleri üzerine çalışması, bu yapıları asker evlatlar yetiştirme fikrinin pratiğe dökülmüş hali olarak yorumlar ve bu da Cumhuriyet'in daha sonra Halkevleri, Millet Mektepleri, izcilik ve gençlik teşkilatları üzerinden kurmaya çalıştığı beden-millet ilişkisine açık bir ön tarih sağlar.

Öğretmen yetiştirme alanındaki girişimler de doğrudan Cumhuriyet'e zemin hazırlayan bir başka kritik kurumsal boyuttur. 1908'de Selim Sırrı Tarcan'ın İstanbul'da açtığı özel Terbiye-i Bedeniye Mektebi, hem öğrencilere spor eğitimi vermeyi hem de ileride beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapabilecek gençlere uygulamalı formasyon kazandırmayı amaçlamıştı ancak Tarcan'ın İsveç'e gitmesiyle okul kısa sürede kapanmıştı (Şinoforoğlu, 2020). 1914'te hazırlıkları tamamlanan, fakat savaş nedeniyle açılmayan Terbiye-i Bedeniye Darülmuallimini ise, beden eğitimi öğretmeni yetiştirecek bağımsız bir darülmuallimin olarak tasarlanmış ve programında anatomi, fizyoloji, hijyen, pedagojik formasyon ve İsveç jimnastiğine dayalı uygulama derslerine yer verilmiştir (Şinoforoğlu ve Yıldırım, 2017). Açılmamış olsa da bu kurum için hazırlanan nizamname ve program taslakları, Cumhuriyet'in 1920'lerde ve 1930'larda uygulamaya koyacağı beden eğitimi öğretmeni yetiştirme modellerinin düşünsel ve örgütsel öncülleri olmuştur.

Milli Mücadele yıllarında ve Cumhuriyet'in hemen eşiğinde toplanan Birinci Heyet-i İlmiye (15 Temmuz-15 Ağustos 1923), beden eğitimi

alanında Cumhuriyet'in izleyeceği politikanın çerçevesini belirleyen kritik bir kurumsal eşiktir. Bu kurul, milli eğitim işlerini bütün boyutlarıyla ele almış, ilköğretim, ortaöğretim, izcilik ve beden eğitimi konularını ayrı komisyonlarda tartışmış ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na giden sürecin temelini atmıştır (Günay, 2013). Heyet'in gündem maddelerinden biri, Terbiye-i Bedeniye Darülmuallimini'nin açılmasıdır. Bu hem Osmanlı'dan devralınan öğretmen yetiştirme idealinin devamı hem de Cumhuriyet'in beden eğitimi öğretmenliğini formal ve yüksek nitelikli bir uzmanlık alanı olarak gördüğünün açık ifadesidir. Bir başka deyişle, Cumhuriyet'in beden eğitimi politikaları, daha ilan edilmeden önce, eğitim uzmanlarının katıldığı bu kurumsal platformda tartışılmış ve ilkeleri formüle edilmiştir.

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte kurumsal gelişmeler hızlanmış fakat bu hızlanma Osmanlı'dan devralınan kadro ve birikim üzerine inşa edilmiştir. 1925'te Maarif Vekaleti'ne getirilen Mustafa Necati, beden eğitimi sadece vücudun çeşitli hareketlerle güçlendirilmesi değil, kendine özgü yöntemi olan bir bilim dalı olarak tanımlamış ve bu anlayış doğrultusunda bakanlık bünyesinde Terbiye-i Bedeniye Encümeni'ni kurmuştur (Günay, 2013). Bu encümenin çalışmalarıyla beden eğitiminin önemi resmi raporlara geçmiş, yurt dışından uzmanlar davet edilmiş, öğretmenler için kurslar açılmış ve beden eğitimi öğretmeni unvanı verilen yeni bir meslek kategorisi tanımlanmıştır. Aynı dönemde, 1926'da İstanbul'da açılan Terbiye-i Bedeniye Mektebi/Kursu, 1908'deki özel okulun ve 1914'teki açılmamış Darülmuallimin projesinin Cumhuriyet koşullarında hayata geçirilişi niteliğindedir. Şinoforoğlu (2020)'nin ifade ettiği gibi, bu kurum 1926–1930 yılları arasında beden eğitimi öğretmeni ve müfettişi yetiştirmiş, İsveç'ten getirilen uzmanların da katkısıyla programını büyük ölçüde Tarcan'ın İsveç usulü beden terbiyesi kitapları üzerine kurmuştur. Böylece, geç Osmanlı'da atılan düşünsel ve kurumsal adımlar, Cumhuriyet döneminde hem isim hem içerik düzeyinde sürdürülmüş ve terbiye-i bedeniye kavramı ve onu taşıyan kurumlar, yalnızca bir zihniyet mirası olarak değil aynı zamanda doğrudan örgütsel bir süreklilik olarak varlığını korumuştur.

Bütün bu kurumsal gelişmeler birlikte değerlendirildiğinde, Cumhuriyet'in beden eğitimi ve spor alanındaki büyük hamlelerinin (1938 Beden Terbiyesi Kanunu, Gazi Terbiye Enstitüsü Beden Terbiyesi Bölümü'nün güçlenmesi, ulusal spor teşkilatlarının kurulması) kendiliğinden, kopuk ve ani kararlar olmadığı aksine geç Osmanlı'dan itibaren biriken yasal düzenlemeler, müfettişlikler, öğretmen okulu projeleri, spor kulüpleri, beden terbiyesi yurtları, paramiliter gençlik örgütleri ve uzmanlaşma çabalarının üzerine inşa edildiği anlaşılır. Dolayısıyla Tanzimat ve Meşrutiyet yıllarında spor ve beden eğitimi alanında kitlelere yayılan bir rıza kültürü tam anlamıyla

oluşturulamamış olsa da bu dönemin kurumsal deneyimleri Cumhuriyet'in beden politikalarına hem düşünsel hem de örgütsel bir zemin sağlamıştır. Bu doğrultuda Cumhuriyet'e zemin hazırlayan kurumsal gelişmeler, beden eğitimi açısından bakıldığında, bir yandan eğitim mevzuatında bedenin görünür hale gelmesi diğer yandan spor ve gençlik alanında filizlenen çok katmanlı örgütlenmeler ve beden eğitiminin bağımsız bir uzmanlık alanı olarak tanınması süreçlerinin bütününe ifade eder.

Kaynaklar

- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi MÖ 1000–MS 2009* (15. bs.). Pegem Akademi.
- Ateş, S. Y. (2012). *Asker evlatlar yetiştirmek: II. Meşrutiyet döneminde beden terbiyesi, askeri talim ve paramiliter gençlik örgütleri*. İletişim.
- Çelik, V. O., & Bulgu, N. (2010). Geç Osmanlı döneminde Batılılaşma ekseninde beden eğitimi ve spor. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 137–147.
- Dever, A., & İslam, A. (2024). Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında okullardaki beden eğitimi derslerine sistematik bir bakış. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2(32), 159–169.
- Günay, N. (2013). Atatürk döneminde Türkiye'de beden eğitiminin gelişimi ve Gazi Beden Terbiyesi Bölümü. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 29(85), 72–100.
- Kolay, A. (2017). Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde İstanbul'da kurulan sporla ilgili kulüp, cemiyet ve dernekler. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 147–167.
- Mutlu, T. O., Erdoğan, M., & Konukman, F. (2024). Mekteb-i Harbiye'de beden eğitimi dersleri ve kurumsal yapılanmalar. *The Journal of Social Sciences*, 4(10), 54–59. <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.3351>
- Özçakır, S. (2016). 100 yıl öncesinde Türkiye'de beden eğitimi öğretimi ve günümüzdeki yansımaları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 18–25. <https://doi.org/10.17644/sbd.237570>
- Özçakır, S., & Yıldırım, İ. (2016). II. Meşrutiyet dönemi beden eğitiminde çağdaş dönüşümler (1908–1918). *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 15–29. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000281
- Sağın, A. E., Yücekaya, M. A., Uğraş, S., Mergan, B., Temel, C., Duran, M., & Duarte-Mendes, P. A. (2025). The mediating role of physical education course interest in the relationship between perceived autonomy support, feedback, and school attachment. *Frontiers in Psychology*, 16, 1675108. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1675108>
- Şinforoğlu, T. (2020). Türkiye'de beden eğitimi öğretmeni yetiştirme çabaları ve öncü kuruluşlar (1908–1930). *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(Spor Tarihi Özel Sayı), 73–105. <https://doi.org/10.33689/spormetre.724325>
- Şinforoğlu, T., & Yıldırım, İ. (2017). Türkiye'nin ilk beden eğitimi öğretmeni yetiştirme girişimi: Terbiye-i Bedeniye Darülmuallimini (1914). 15. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*, Antalya, Türkiye, 15–18 Kasım 2017. (Özet bildirisi)

- Soyer, E. (2004). Osmanlı Devletinde 1839–1908 Tanzimat dönemi beden eğitimi ve spor alanındaki kurumsal yapılanmalar ve okul programlarındaki yeri konusunda bir inceleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 209–225.
- Somel, S. A. (2001). *The modernization of public education in the Ottoman Empire, 1839–1908: Islamization, autocracy and discipline* (Vol. 22). Brill.

Cumhuriyet'in Kuruluş Yıllarında Beden Eğitimi ve Sporun Konumu

Mehmet Akif Yücekaya¹

Özet

Cumhuriyet'in ilk yıllarında beden eğitimi ve spor, yalnızca fiziksel gelişimi değil; aynı zamanda toplumsal dönüşümü ve ideolojik yapılanmayı destekleyen temel araçlardan biri olarak değerlendirilmiştir. Cumhuriyet ideolojisi doğrultusunda beden terbiyesi, disiplin, vatanseverlik ve modern yurttaş bilinci kazandırmak amacıyla eğitim sistemine entegre edilmiştir. 1924 İlköğretim Programı ile beden eğitimi zorunlu hale getirilmiş, dersler hem sağlık hem de askeri içerik taşıyan etkinliklerle yapılandırılmıştır. John Dewey'in önerileriyle zihinsel ve sosyal gelişimi destekleyen bir anlayış da derslere yansıtılmıştır. Beden eğitimi öğretmeni ihtiyacını karşılamak amacıyla Gazi Terbiye Enstitüsü bünyesinde kurulan Beden Terbiyesi Şubesi, bu alanın akademikleşmesini sağlamıştır. Halkevleri aracılığıyla spor, kırsal kesimlere ulaştırılmış ve toplumun her kesiminde spor kültürü oluşturulmuştur. 1938 tarihli Beden Terbiyesi Kanunu ile sporun kurumsal temeli atılmış, devletin denetimi altına alınmıştır. Tüm bu süreçte beden eğitimi ve spor, Cumhuriyet'in çağdaş birey ve güçlü toplum hedefinin somut bir parçası olarak şekillendirilmiştir.

1. Cumhuriyet İdeolojisi ve Beden Terbiyesinin Toplumsal İşlevi

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte benimsenen siyasal sistem, yalnızca bir yönetim biçimi değişikliği değil; aynı zamanda yeni bir toplum ve birey tasavvurunu içeren köklü bir dönüşüm süreci olarak şekillenmiştir. Bu yönüyle Cumhuriyet, zamanla bir siyasal rejimin ötesinde, bireyin kimliğini, değerlerini ve davranışlarını şekillendirmeyi amaçlayan bir ideolojiye dönüşmüştür (Ertugay, 2024). Bu ideolojik yapılanmanın en önemli araçlarından biri eğitimidir. Atatürk'ün, eğitimin milli, laik ve akılcı

1 Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği Bölümü, e-mail: mehmetakif.yueckaya@dicle.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3853-5660>

bir temele dayanması gerektiğine yönelik görüşleri doğrultusunda, eğitim politikaları giderek merkezîyetçi ve yer yer otoriter bir karakter kazanmıştır. Bu süreçte beden eğitimi, yalnızca bedensel gelişimi destekleyen bir etkinlik olarak değil, bireyin zihinsel ve toplumsal dönüşümünü sağlayan bir ideolojik araç olarak konumlandırılmıştır. Vatandaşlık bilinci, disiplin duygusu ve modern birey prototipi yaratma hedefiyle beden terbiyesi, rejimin temel değerlerinin topluma aktarılmasında işlevselleştirilmiştir (Türkmen, 2013; 2015).

Milli Mücadele'nin başarıyla sonuçlanmasının ardından ilan edilen Cumhuriyet, yalnızca siyasal bir devrim değil, aynı zamanda toplumsal modernleşmeyi hedefleyen bir inkılap süreci başlatmıştır. Bu kapsamda eğitimin merkezi bir rol üstlenmesi, milli birlik ve tam bağımsızlık ilkeleriyle doğrudan ilişkilidir (Bilir, 2011). Oluşturulan eğitim politikaları, doğu ve batı etkilerinden arındırılmış milli bir yapı hedeflemiş; beden eğitimi ve spor da bu ideolojik projenin temel bileşenlerinden biri haline gelmiştir (Ceylan, 2019.)

Erken Cumhuriyet döneminde beden eğitimi, 1930'lu yıllardan itibaren her yaştaki birey için yasal zorunluluk haline getirilmiştir. Bedenin eğitimi üzerinden toplumun ideolojik biçimlendirilmesi açık bir hedef olarak benimsenmiş; Almanya ve Sovyetler Birliği gibi dönemin güçlü ideolojik devletlerinden örnek alınarak spor ve beden eğitimi kurumları oluşturulmuş, bu kurumlar doğrudan devlet denetiminde faaliyet göstermiştir (Fişek, 1980; Türkmen, 2013). Bu yaklaşımın temel dayanaklarından biri, "Gürbüz Türk Nesli" yetiştirme idealidir. Sağlık, nüfus artışı ve milliyetçilik söylemleriyle desteklenen bu ideal, savaşlar ve salgın hastalıklar nedeniyle zayıflayan nüfusun yeniden inşasına yönelik bir demografik ve biyopolitik stratejiye dönüşmüştür (Gözcü, 2013; Baytal, 2009). Bu çerçevede özellikle çocuklar ve gençler, Cumhuriyet toplumunun inşasında merkezi bir konuma yerleştirilmiş ve onların beden ve ruh sağlığına yönelik politikalar, rejimin ideal yurttaş tipolojisini oluşturma çabasının ayrılmaz bir parçası olmuştur (Gözcü, 2013). Ancak bu politikaların uygulamadaki yansımaları her bölgede eşit düzeyde gerçekleşmemiştir. Taşra ve köy okullarında beden terbiyesi dersleri çoğu zaman yalnızca kısa ısınma hareketleriyle sınırlı kalmış; fiziki altyapı eksikliği ve öğretmen yetersizliği nedeniyle bu dersler müfredattaki ideolojik işlevini tam olarak yerine getirememiştir (İslam ve Dever, 2022).

Cumhuriyet'in spor politikaları yalnızca okul sistemiyle sınırlı kalmamış, aynı zamanda basın-yayın organları aracılığıyla da topluma yayılmıştır. Bu bağlamda 1926 yılında yayımlanmaya başlayan Maç Dergisi, Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı'nın resmi yayın organı olarak beden terbiyesi

anlayışını yaygınlaştırmakta önemli bir işlev görmüştür. Dergi, yalnızca spor haberleriyle değil, aynı zamanda gençlik politikalarına dair ideolojik içerikleriyle de sporun milli bilinçle ilişkilendirilmesine katkı sağlamıştır (Yücel ve Saygın, 2023).

Cumhuriyet'in spor politikaları, tarihsel gelişim süreci içinde dört ana aşamada kurumsallaşmıştır.

İlk aşama olan 1922–1936 yılları arasında, Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı döneminde spor alanında ilk uluslararası temsil sağlanmıştır.

1936–1938 yılları arasında kurulan Türkiye Spor Kurumu, Cumhuriyet Halk Partisi'ne bağlanarak sporun siyasal denetimi artırılmıştır.

1938'de çıkarılan Beden Terbiyesi Kanunu ile birlikte sporun, savaş yıllarında ulusal dayanıklılığı güçlendirmek amacıyla tüm vatandaşlar için bir görev olarak tanımlandığı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü dönemi başlamıştır.

Son olarak 1946 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın kurulmasıyla günümüzdeki spor yönetimi yapısının temelleri atılmıştır (Fişek, 1980).

Bu gelişmelerin tümü, Atatürk'ün “sağlam kafa sağlam vücutta bulunur” sözüyle özetlenen anlayışla doğrudan ilişkilidir. Bu ifade, sporun yalnızca fiziksel bir etkinlik değil, aynı zamanda zihinsel ve toplumsal sağlığın da anahtarı olduğunu vurgular. Dolayısıyla beden eğitimi ve spor, erken Cumhuriyet döneminde hem bireysel hem de toplumsal modernleşmenin vazgeçilmez araçları olarak konumlandırılmıştır (Canşen, 2015). Cumhuriyet'in beden eğitimi politikaları, modern bireyi şekillendirme projesinin bir uzantısı olarak hem ideolojik bir araç, hem de toplumsal bir sahne işlevi görmüştür. Ancak bu sahne, her zaman eşit donanım ile kurulmamış, merkezin idealleri ile taşranın gerçekliği arasında yer yer derin boşluklar oluşmuştur.

2. 1924 İlköğretim Programı ve Beden Eğitiminin Zorunlu Hale Gelmesi

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu kadroları, eğitimi toplumsal dönüşümün ana aracı olarak görmüş ve bu doğrultuda radikal yapısal reformlara yönelmiştir. Bu reformların temel taşı olan 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitimde yönetim ve amaç birliğini sağlamayı hedeflemiş; çoklu kurumsal yapılar tek merkezde toplanarak laik, bilimsel ve milli esaslara dayalı bir milli eğitim sistemi inşa edilmiştir (Yelaldı, 2025). Kanun sonrasında yürürlüğe giren 1924 İlköğretim Programı, bireyin zihinsel, ahlaki ve bedensel gelişimini temel alan bir müfredat yapısı

oluşturmuş, bu kapsamda beden eğitimi, yalnızca fiziksel sağlığı değil, aynı zamanda toplumsal ve ideolojik işlevleri de içeren temel bir ders haline gelmiştir (Aslan, 2011). Bu anlayış doğrultusunda, beden eğitiminin içerik ve yapısal yönleri de ilk kez sistematik biçimde tanımlanmış ve uygulamaya geçirilmiştir.

Programda “Terbiye-i Bedeniye” başlığıyla yer alan beden eğitimi dersi, ilkokulların 1., 2. ve 3. sınıflarında haftada 2 saat; 4. ve 5. sınıflarında ise haftada 1 saat olarak zorunlu hale getirilmiştir (Fer, 2005). Ders yalnızca fiziksel hareketleri değil, aynı zamanda oyunlar, solunum egzersizleri, denge çalışmaları gibi etkinlikleri de içermektedir. Öğretmenlere haftalık hareket planları ve yaş grubuna uygun 28 farklı oyun örneği sunulmuştur (Aslan, 2011; Maarif Vekâleti, 1926). Bu yönüyle beden eğitimi, hem fiziksel hem de ruhsal gelişimi destekleyen bütüncül bir yapıda sunulmuştur. Ancak beden eğitiminin en dikkat çeken yönü, askeri eğitimle kurduğu doğrudan bağlantı olmuştur. Ders kitaplarında askerliğe övgü içeren marşlar, şiirler ve oyunlar yer almakta ve izcilik etkinlikleri hem milli hem ahlaki terbiyenin aracı olarak öne çıkarılmaktaydı. 1924 programında yer alan silahlı atış eğitimi uygulamaları, öğrencileri askeri yaşama hazırlama amacı taşıyordu. Bu yönelim, 1926 yılında Atatürk’ün onayıyla müfredata dahil edilen “Askeri Tedrisat ve Talimler” dersiyle kurumsal bir boyut kazanmıştır. Söz konusu ders, subaylar tarafından uygulanması öngörülen kamp temelli eğitim modeliyle, beden eğitimi dersinin askerleşme yönünü daha da pekiştirmiştir (Çakır, 2024).

Başlangıçta sadece erkek ve askeri okullarda uygulanan bu ders, zamanla tüm eğitim kademelerinde yaygınlaştırılmış ve beden eğitimi, içerik ve süre açısından sistematik biçimde geliştirilmiştir. Bu gelişmeler, erken Cumhuriyet’in beden eğitimi politikalarının yalnızca sağlık değil, aynı zamanda ideolojik, ahlaki ve askeri bir yönelim taşıdığını göstermektedir (Çelik Kayapınar ve Zilan, 2024). Bu yaklaşım, 1926’da “jimnastik” adı altında tüm sınıflar için haftada 2 saate çıkarılarak pekiştirilmiş, 1936 ve 1948 müfredat reformlarıyla daha da sistematik hale getirilmiştir. Bu süreçte beden eğitimi dersi sadece erkek öğrenciler için değil, kız öğrenciler için de zorunlu hale getirilmiş ve böylece eğitimin tüm kademelerinde yer alan, cinsiyet eşitliğine dayalı kurumsal bir yapıya dönüşmüştür (Tazegül, 2023; Akyüz, 2005; Sağın ve Temel, 2021). Bu dönüşüm, beden eğitiminin yalnızca bireysel bir gelişim alanı değil, Cumhuriyet rejiminin eşitlikçi ve bütüncül eğitim anlayışının da somut bir göstergesi haline geldiğini ortaya koymaktadır.

Erken Cumhuriyet'in beden eğitimi politikalarının kurumsallaşması yalnızca iç dinamiklerle sınırlı kalmamış, aynı zamanda dönemin uluslararası eğitim hareketlerinden de etkilenmiştir. Bu çerçevede, Atatürk'ün davetiyle Türkiye'ye gelen Amerikalı eğitimci John Dewey'in raporları, beden eğitimi anlayışının biçimlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Dewey, bireyin çok yönlü gelişimini merkeze alan modern pedagoji ilkeleri doğrultusunda, beden eğitiminin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda zihinsel ve toplumsal gelişim açısından da hayati bir araç olduğunu savunmuştur. Ayrıca okul bahçelerinin yalnızca çocukların oyun alanı değil, halkın da spor yapabileceği kamusal mekan olarak düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Akinoğlu, 2005; Aydın, Temel ve Kangalgil, 2022). Bu yaklaşım doğrultusunda beden eğitimi, çocuklara fiziksel ve ruhsal gelişim imkanı sunmanın ötesinde, boş zaman değerlendirme alışkanlığı kazandırma ve kamusal yaşamla bütünleşme işleviyle yeniden yapılandırılmıştır (Tazegül, 2023). Dewey'in etkisiyle şekillenen bu anlayış, beden eğitiminin yalnızca bir ders değil, modern bireyin inşasında çok katmanlı bir araç haline gelmesini sağlamıştır.

Sonuç olarak, 1924 İlköğretim Programı ile beden eğitimi, yalnızca fiziksel sağlığı korumaya yönelik bir alan olmaktan çıkarılmış ve Cumhuriyet'in ideolojik, toplumsal ve pedagojik hedeflerini taşıyan çok boyutlu bir araç haline getirilmiştir. Bu dönüşüm, hem içerik hem de kapsam açısından sistematik biçimde ilerletilmiş; ulusal ve uluslararası uzman görüşlerinin etkisiyle giderek daha bütüncül bir yapıya bürünmüştür. Ancak bu programların sahada başarıyla uygulanabilmesi için, aynı anlayışı taşıyan donanımlı beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesi zorunluydu. İşte bu ihtiyaca karşılık olarak, Gazi Terbiye Enstitüsü devreye girmiştir.

3. Gazi Terbiye Enstitüsü ve Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Süreci

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde beden eğitimi, yalnızca askeri okullar ve bazı seçkin eğitim kurumlarında jimnastik dersleriyle sınırlı kalmış ve bu uygulamalar sporun pedagojik ya da bilimsel boyutlarını içermemiştir. Spor, daha çok fiziksel güce dayalı etkinlikler bütünü olarak görülmekteydi. Bu anlayışın değişmesinde önemli bir rol oynayan Selim Sırrı Tarcan, İsveç'te aldığı beden eğitimi eğitimiyle sporun bilimsel temellerini kavramış ve yurda döndüğünde Maarif Nezareti bünyesinde görev alarak modern beden eğitimi uygulamalarının Türkiye'de yerleşmesine öncülük etmiştir. Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte Atatürk'ün çağdaşlaşmayı esas alan eğitim vizyonu doğrultusunda beden eğitimi, yalnızca fiziksel gelişim değil, aynı zamanda bireysel disiplin, toplumsal sağlık ve ulusal bilinç açısından da stratejik bir alan olarak görülmüş ve devlet politikası haline getirilmiştir.

Bu doğrultuda beden eğitiminin bilimsel temellere dayalı bir disiplin haline gelmesi için önemli adımlar atılmış, çağdaş öğretim yöntemleri ve altyapı çalışmaları hız kazanmıştır (Günay, 2013; Tazegül, 2022).

Cumhuriyet sonrası hız kazanan toplumsal dönüşüm, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda beden eğitimi ve spor da modernleşme politikalarının bir parçası haline gelmiş ve öğretmen yetiştirme süreci kurumsallaştırılmıştır. Öncelikle kısa süreli öğretmen kurslarıyla başlatılan bu süreç, Almanya ve İsveç gibi ülkelerden faydalanmak üzere öğrenci gönderilmesiyle uluslararası bir boyut kazanmıştır. Bu dönemde beden eğitimi öğretmeni yetiştirme çalışmaları yalnızca ulusal kaynaklarla değil, aynı zamanda yurt dışından sağlanan bilimsel bilgi ve uygulamalarla da desteklenmiştir. Tüm bu çabaların kurumsal karşılığı, 1932 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde kurulan Beden Eğitimi Şubesi olmuştur. Böylece beden eğitimi öğretmeni yetiştirme süreci sistematik bir yapıya kavuşmuş ve Gazi Terbiye Enstitüsü, yalnızca bir öğretmen okulu değil, beden eğitiminin bilimsel ve kurumsal gelişiminin öncüsü haline gelmiştir (Güven, 1996; Şinofoğlu, 2020; Tazegül, 2023). Gazi Terbiye Enstitüsü'nün temelleri, 1925 yılında Konya'da ortaokul öğretmeni yetiştirmek üzere açılan "Orta Muallim Mektebi"ne dayanmaktadır. Bu okul, 1927-1928 öğretim yılında Ankara'ya taşınarak bünyesine pedagoji şubesi de eklenmiş ve "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" adını almıştır (Yücel, 1993; Özdemir ve Bastık, 2022).

Gazi Terbiye Enstitüsü Beden Eğitimi Bölümü'nün kuruluşu, yalnızca Cumhuriyet dönemine özgü bir gelişme değil, II. Meşrutiyet sonrasında şekillenen düşünsel birikimin devamı niteliğindedir. Bu birikimin öncü ismi Selim Sırrı Tarcan'dır. Tarcan, 1908 yılında açtığı Terbiye-i Bedeniye Mektebi ile Türkiye'de beden eğitimi öğretmeni yetiştirme yönündeki ilk somut girişimi başlatmış, ancak okul, Tarcan'ın yurt dışına çıkması nedeniyle kısa sürede kapanmıştır. 1914'te açılması planlanan Terbiye-i Bedeniye Darülmuallemi ise I. Dünya Savaşı koşulları sebebiyle hayata geçirilememiştir (Şinofoğlu, 2020).

Cumhuriyet'in ilanının ardından beden eğitiminin eğitim politikalarındaki yeri daha belirgin hale gelmiş ve Tarcan'ın 1923 yılında I. Heyet-i İlmiye'ye sunduğu öneri doğrultusunda Ankara'da bir yükseköğretim kurumu açılması gündeme gelmiştir. Ancak gerekli altyapı sağlanamadığından, geçici bir çözüm olarak 1926'da İstanbul'da Terbiye-i Bedeniye Mektebi/Kursu açılmış ve 1926-1930 yılları arasında bu kurumdan toplam 228 beden eğitimi öğretmeni mezun olmuştur. Kursların müdürlüğünü Selim Sırrı Tarcan üstlenmiş, programda Beden Eğitimi Nazariyatı ve Tatbikatı, Oyun,

Spor, Tıbbi Cımnastik ve Masaj gibi derslere yer verilmiştir. Bu kurslar, beden eğitimi öğretmenliğinin mesleki bir alan olarak kurumsallaşmasına yönelik ilk ciddi adımlar arasında kabul edilmektedir (Bilir, 2008; Şakar, 1990; Şinoforoğlu, 2020).

1930 yılında kursun kapanmasının ardından öğretmen yetiştirme görevi, 1932’de Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü bünyesinde kurulan Beden Terbiyesi Şubesi’ne devredilmiştir. Böylece beden eğitimi öğretmeni yetiştirme süreci ilk kez kurumsal bir sürekliliğe kavuşmuş; söz konusu şube, mesleğin bilimsel ve pedagojik temelde yapılandırılmasında belirleyici bir rol üstlenmiştir. Enstitüye başlangıçta yalnızca öğretmen okulu mezunu erkek öğrenciler yetenek sınavıyla kabul edilmiş ve üç yıllık bir eğitim süreci uygulanmıştır. İlk mezunlarını 1935 yılında veren bölüm, 1937’de artan öğretmen ihtiyacı nedeniyle eğitim süresini iki yıla düşürmüştür ve bu tarihten itibaren kadın öğrencileri de kabul etmeye başlamıştır. Böylece beden eğitimi öğretmenliği, toplumsal cinsiyet açısından daha kapsayıcı bir niteliğe kavuşmuştur (Bilir, 2008; Şinoforoğlu, 2020).

Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü’nün beden eğitimi alanındaki misyonu, yalnızca fiziki altyapı yatırımlarıyla değil, aynı zamanda eğitsel standartların geliştirilmesiyle de güçlendirilmiştir. 1932 yılında enstitü yerleşkesinde kapalı spor salonu, atletizm sahaları ve koşu pisti inşa edilerek kapsamlı bir altyapı oluşturulmuştur. Bu yatırımların tamamlanmasının ardından, 5 Temmuz 1932 tarihli ve 75/105 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla üç yıl süreli yatılı “Beden Eğitimi Şubesi” resmen açılmıştır (Güven, 1996). Şubeye yalnızca Erkek Öğretmen Okulu mezunu olup en az bir yıl öğretmenlik deneyimine sahip adaylar kabul edilmiştir. Bu gelişme, beden eğitiminin yükseköğretim düzeyinde kurumsallaşması için uzun yıllar mücadele veren Selim Sırrı Tarcan’ın hedeflerinin somutlaşması açısından da kritik bir adım olmuştur (Arun, 1990). Şubenin açılmasının ardından, yurtdışında eğitim görmüş ve farklı okullarda görev yapmış Nizamettin Kırşan, Vildan Aşır Savaşır ve Zehra Alagöz gibi uzman isimler öğretim kadrosuna katılmıştır. Ayrıca Almanya’dan beden eğitimi uzmanı Kurt Dainas’ın da Türkiye’ye getirilmesiyle akademik kadro güçlendirilmiştir. 1937 yılı itibarıyla kadın beden eğitimi öğretmeni yetiştirme uygulamalarının başlatılmasıyla, İstanbul Alman Lisesi’nin beden eğitimi öğretmeni Margarete Korge de eğitimci kadrosuna dahil edilmiştir (Güven, 1996).

4. Halkevleri, spor kulüpleri ve sporun toplumsallaşması

Halkevleri, Türkiye Cumhuriyeti’nin erken dönem modernleşme projelerinin temel kurumsal aktörlerinden biri olarak, 1932 yılında resmi

olarak kurulmuştur. Ancak birçok araştırmacıya göre, bu kurumun ideolojik ve kurumsal temelleri, 1912'de kurulan ve 1931'e kadar faaliyet gösteren Türk Ocakları'na dayanmaktadır. İşleyiş mekanizmaları ve faaliyet alanlarındaki benzerlikler, bazı akademik çalışmalarda Halkevlerinin, Türk Ocaklarının devamı niteliğinde değerlendirilmesine yol açmıştır (Özdemir ve Aktaş, 2011). 1932 yılında 14 merkezle başlatılan Halkevleri hareketi, kısa sürede tüm yurda yayılmış ve eğitim ile kültür alanlarında etkin bir rol oynamıştır. Kuruluşundan itibaren 18 yıl boyunca faaliyet gösteren Halkevlerinin sayısı zamanla 500'e yaklaşmıştır (Kunter, 1964).

Halkevlerinin bu hızlı yaygınlaşması, kuruma yalnızca kültürel değil, toplumsal bir işlev de yüklemiştir. Devrimlerin toplumsal tabana yerleşmesi ve sosyal yaşamın şekillendirilmesi amacıyla çok yönlü çalışmalar yürütülmüştür. Halkevleri, bu amaç doğrultusunda Dokuz Şube sistemiyle örgütlenmiştir: Dil ve Edebiyat, Güzel Sanatlar, Temsil, Spor, Sosyal Yardım, Halk Dershanesi ve Kurslar, Kütüphane ve Yayın, Köycülük, Tarih ve Müze. Bu şubeler, halkın eğitimiyle birlikte Cumhuriyet devrimlerinin toplum tarafından benimsenmesini hedeflemiştir. Özellikle Spor Şubesi, bireylerin beden eğitimi yoluyla disiplinli yurttaşlar olarak yetişmesini ve sporun geniş kitlelere ulaşmasını amaçlayan önemli bir rol üstlenmiştir (Aktaş & Özdemir, 2011).

Erken Cumhuriyet döneminde Halkevleri, sporu yalnızca beden sağlığını geliştiren bir etkinlik olarak değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümü destekleyen ve modern yurttaşlık bilincini güçlendiren bir eğitim aracı olarak konumlandırmıştır. Bu kapsamda spor alanlarının inşası, spor kulüplerinin oluşturulması, eğitici kadroların yetiştirilmesi ve sporun geniş halk kitlelerine tanıtılması gibi çok yönlü çalışmalar yürütülmüştür. Spor etkinlikleri, bireylerde disiplin, dayanışma ve kolektif kimlik geliştirmeyi amaçlayan ideolojik bir işlev taşımış ve Halkevleri bünyesindeki kulüpler farklı toplumsal kesimleri bir araya getirerek sporun toplumsallaşmasına önemli katkı sağlamıştır. Bu süreçte açık hava sahaları ve kapalı salonlar inşa edilmiş, basketbol ve voleybol gibi düşük maliyetli sporların yaygınlaştırılması desteklenmiş, tenis gibi daha maliyetli branşların ise sınırlı biçimde uygulanması tercih edilmiştir. Ayrıca milli bayramlarda düzenlenen gösteriler ve yurt dışına gönderilen sporcular, modern Türkiye imajının hem iç hem de dış kamuoyuna sunulmasında etkili bir araç olarak kullanılmıştır (Din, 2018; Apak, 1938).

1936 yılında Cumhuriyet Halk Partisi'ne bağlı olarak kurulan Türk Spor Kurumu ile Halkevleri arasında kurulan organik iş birliği, sporun futbol merkezli yapısını aşarak jimnastik, atletizm, yürüyüş, yüzme, tenis,

voleybol ve halk oyunları gibi farklı alanlara yayılmasını sağlamıştır. Bu dönemde kadınların spora katılımı özellikle teşvik edilmiş; estetik, sağlık ve beden terbiyesi gibi gerekçelerle toplumsal meşruiyet kazanmıştır. Halkevleri'nin öncülük ettiği “kitle sporu” anlayışı ise bireysel rekabetten çok kolektif gelişimi ve toplumsal dayanışmayı önceleyen bir model olarak benimsenmiştir (Zelyurt, 2021). İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı ekonomik zorluklara rağmen sporun devlet politikası olarak önemini koruması, Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü'ne ayrılan düzenli ödeneklerle somutlaşmıştır. Halkevleri aracılığıyla sürdürülen spor faaliyetleri, bireysel sağlığın ötesinde ruhsal dayanıklılık, disiplin ve ulusal dayanışmanın güçlendirilmesini amaçlamıştır. Atatürk'ün “sağlam kafa sağlam vücutta bulunur” sözü bu yaklaşımın ideolojik temelini yansıtır (Yurtoğlu, 2022). Bu süreçte gençlik, spor evleri ve spor kulüpleri yoluyla sistemli biçimde örgütlenen en kritik toplumsal kesim haline gelmiş; bu örgütlenme gençliğin Cumhuriyet rejiminin koruyucu ve taşıyıcı unsuru olarak yeniden tanımlanmasına zemin hazırlamıştır (Din, 2018).

Bu ideolojik ve toplumsal yaklaşım, Halkevlerinin desteklediği spor branşlarının çeşitliliğine de yansımıştır. Halkevleri, jimnastik, atletizm, eskrim, güreş, yürüyüş, yüzme, tenis, voleybol ve halk oyunları gibi geniş bir yelpazede sporun yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır. Bu branşlar arasında özellikle güreş, tarihsel “ata sporu” kimliği nedeniyle özel bir önem kazanmış ve ulusal mirasın taşıyıcısı olarak konumlandırılmıştır (Abbas, 1939a). Yürüyüş sporları ise şehirli ve köylü yurttaşlar arasında toplumsal kaynaşmayı teşvik etmeyi hedeflemiştir. Köylerde düzenlenen yürüyüş etkinliklerinin belirli etik kurallara bağlanması, Halkevlerinin sporu toplumsal barış ve çeşitliğin bir aracı olarak değerlendirdiğini göstermektedir (Abbas, 1939b).

Sonuç olarak, Halkevleri erken Cumhuriyet döneminde sporun yalnızca fiziksel bir etkinlik değil, aynı zamanda ideolojik dönüşümün taşıyıcısı bir araç olarak konumlandırılmasında merkezi bir rol oynamıştır. Kadınların spora katılımından kırsal yürüyüş etkinliklerine, geleneksel güreşin yeniden anlamlandırılmasından spor evlerinin inşasına kadar uzanan geniş bir faaliyet yelpazesıyla, spor hem bireysel hem toplumsal dönüşümün hizmetine sunulmuştur. Bu süreçte Halkevleri, Cumhuriyet'in modern, disiplinli ve sağlıklı yurttaş idealini gerçekleştirme amacının en katmanlı uygulama alanlarından biri haline gelmiştir. Sporun yalnızca bedensel gelişimi aşarak ulusal kimliğin inşasında stratejik bir işlev üstlenmesi, Halkevleri deneyimini yalnızca tarihsel bir kurum pratiği olmaktan çıkarıp, modernleşme sürecinin aktif ve ideolojik bir bileşeni haline getirmiştir.

5. 1938 Beden Terbiyesi Kanunu'nun Hazırlıkları ve Etkisi

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında spor ve beden eğitimi, yalnızca bireysel sağlığın korunması ve geliştirilmesi açısından değil, aynı zamanda ulusal kimliğin inşasında merkezi bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Bu dönemde spor, genç nesillerin bedensel ve zihinsel açıdan disiplinli bir şekilde yetiştirilmesini sağlayan bir araç olarak görülmüş ve devletin modernleşme politikaları içinde stratejik bir konum kazanmıştır (Çakmak, 2025). Özellikle 1930'lu yıllarda, sporun askeri kökenli bir etkinlik olmaktan çıkarılarak toplumsal bir görev ve vatandaşlık sorumluluğu olarak tanımlanması dikkat çekicidir. Bu yaklaşım, sporun yalnızca bireysel gelişim için değil, aynı zamanda toplumun bütünlüğünü ve dayanışmasını güçlendirmek için kullanılabileceği fikrini pekiştirmiştir (Koçak, Turan ve Şahan, 2018).

Bu zihniyet değişimi, 1938 tarihli Beden Terbiyesi Kanunu'nun hazırlık sürecine doğrudan yansımış; kanunun ortaya çıkışında gençliğin fiziksel kapasitesini artırmak, onları zararlı alışkanlıklardan uzak tutmak ve ulusal dayanışmayı kurumsal bir çerçevede güçlendirmek temel hedefler olarak belirlenmiştir. Böylece spor, bireysel bir uğraş olmaktan çıkarılarak devletin doğrudan müdahalesiyle düzenlenen, toplumsal düzenin ve ulusal kimliğin inşasında merkezi bir rol üstlenen bir politika alanına dönüşmüştür. (Tokathioğlu, 2020).

Kanunun hazırlanışında biyopolitik bir yaklaşım dikkat çekmektedir (Arpacı, 2016). Spor, yalnızca bedeni güçlendiren bir etkinlik olarak değil, aynı zamanda siyaseti anlamak ve toplumu disipline etmek için kullanılan bir araç olarak değerlendirilmiştir (Talimciler, 2006). Tokathioğlu'nun (2020) da ifade ettiği gibi, sporun toplumsal boyutları, politik süreçlerin anlaşılmasında berrak bir bakış açısı sunmuştur. Bu nedenle kanun, genç nüfusun fiziksel kapasitesini artırmak, zararlı alışkanlıklardan uzak tutmak ve ulusal dayanışmayı güçlendirmek amacıyla devletin doğrudan müdahalesiyle şekillendirilmiştir.

29 Haziran 1938 tarihinde kabul edilen 3530 sayılı Beden Terbiyesi Kanunu ile spor faaliyetleri devletin denetimi altına alınmış ve bu kapsamda Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu kurum, sporun kurumsallaşmasını sağlamış ve spor kulüplerinin faaliyetlerini düzenleyen merkezi bir otorite haline gelmiştir (Adatepe, Gelen ve Çiftçi, 2020). Kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte spor, yalnızca bireysel bir uğraş olmaktan çıkarılarak devletin doğrudan yönlendirdiği bir toplumsal faaliyet haline gelmiş; okullarda beden eğitimi dersleri zorunlu hale getirilmiş, gençlik örgütleri ve spor kulüpleri devletin gözetimi altında yeniden yapılandırılmıştır. Ayrıca sporun yaygınlaştırılması için yerel yönetimlerin

ve kamu kurumlarının iş birliği teşvik edilmiş, halkın katılımını artırmak amacıyla çeşitli müsabakalar ve etkinlikler düzenlenmiştir. Bu süreçte spor, hem gençliğin fiziksel kapasitesini geliştirmek hem de ulusal dayanışmayı güçlendirmek için ideolojik bir işlev üstlenmiş, Cumhuriyet'in modernleşme ve vatandaşlık anlayışının bir parçası olarak konumlandırılmıştır (Koçak, Turan ve Şahan,2018). Çakmak'ın (2025) vurguladığı üzere, İkinci Meşrutiyet yıllarında başlayan beden terbiyesi anlayışı Cumhuriyet döneminde daha sistematik bir hale getirilmiş, spor nüfusun hem nicelik hem de nitelik bakımından geliştirilmesinin temel araçlarından biri olarak görülmüştür.

Kanunun etkileri uzun vadede sporun uygulama aracı haline getirilmesini beraberinde getirmiştir. Spor, bireysel bir uğraş olmaktan çıkarılarak ulusal kimliğin pekiştirilmesi ve gençliğin disiplinli bir şekilde yetiştirilmesi için politik bir araç haline gelmiştir. Bu durum, Cumhuriyet'in spor politikalarının temelini oluşturmuş ve sonraki yıllarda spor kulüplerinin, federasyonların ve devletin ilişkilerini belirleyen yasal çerçeveyi şekillendirmiştir. Böylece 1938 Beden Terbiyesi Kanunu, Cumhuriyet'in erken döneminde sporun toplumsal ve siyasal işlevlerini kurumsal bir düzene oturtan dönüm noktası olmuştur.

Kaynakça

- Abbas, N. (1939a). Halkevleri ve memleket sporu. *Ülkü Dergisi*, (73), 23-26.
- Abbas, N. (1939b). Halkevleri ve memleket sporu. *Ülkü Dergisi*, (74), 126-131.
- Adatepe, E., Gelen, N., & Çiftçi, S. (2020). Türk spor yönetim yapısının (merkez ve taşra) 1938'den günümüze incelenmesi. *FOCUSS Spor Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 18-45.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarihi* (9. baskı). Pegama Yayınları.
- Apak, R. (1938). Halkevlerinde basit spor tesisleri. *Ülkü Dergisi*, (65), 459-464.
- Arapacı, M. (2016). Foucault, biyopolitika ve biyo-tarih: Tarihsel çalışma alanları olarak tıp, beden ve nüfus. *Viraverita e-Dergi*, 3, 80-97.
- Arun, A. C. (1990). Türkiye'de Cumhuriyet devrinde beden eğitimi öğretmeni yetiştirme çalışmaları ve aşamaları. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 9-13.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: "1924 ilk mektepler müfredat programı". *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.
- Aydın, E., Temel, A., & Kangalgil, M. (2022). Geçmişten günümüze ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 5(1), 99-117.
- Baytal, Y. (2009). Atatürk döneminde nüfusu artırma çalışmaları ve gülbüz Türk çocuğu projesi. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 117-137.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 223-246.
- Bilir, P. (2008). Yeni beden eğitimi öğretim programı ve köy enstitülerinde beden eğitimi derslerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 145-150.
- Canşen, E. (2015). Türkiye Cumhuriyetinin spor politikaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 33-48.
- Ceylan, G. (2019). *Erken Cumhuriyet dönemi köy ilkokulu binalarının yeniden işlevlendirilmesi ve iç mekân çözümlerinin incelenmesi: Adatepe Köyü ilkokul binaları örneği* [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi].
- Çakır, E. A. (2024). *Erken Cumhuriyet döneminde beden politikaları ve spor* [Yüksek lisans tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi].
- Çakmak, F. (2025). *Atatürk dönemi Cumhuriyet hükümetlerinin sağlık politikalarında spor ve beden terbiyesi (1923-1938)*. Türk Tarih Kurumu.

- Çelik Kayapınar, F., & Zilan, M. M. (2024). Cumhuriyetten günümüze milli eğitimde beden eğitimi ve spor programları. *İzmir Demokrasi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 66–80. <https://doi.org/10.52538/duhes.1441070>
- Din, M. C. (2018). *Halkevlerinin Türk sporunun gelişimindeki yeri ve önemi* (Yüksek lisans tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertugay, F. (2024). Türkiye’de bir ideoloji olarak Cumhuriyet. *İnsan ve Toplum*, 14(3), 123-149.
- Fer, S. (2005). 1923 yılından günümüze Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu içinde (7–9 Aralık 2005). Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, İstanbul, Türkiye.
- Fişek, K. (1980). Spor yönetimi. AÜ SBF Yayını.
- Gözcü, A. (2013). Atatürk Dönemi’nde beden terbiyesi ve spor alanında yabancı etkisi. *Turkish Studies*, 8(6), 732-733.
- Günay, N. (2013). Atatürk döneminde Türkiye’de beden eğitiminin gelişimi ve Gazi Beden Terbiyesi Bölümü. *Atatürk araştırma merkezi dergisi*, 29(85), 72-100.
- Güven, Ö. (1996). Türkiye’de Cumhuriyet döneminde beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren okulların eğitimini hazırlayıcı çalışmalar. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 70–82.
- İslam, A., & Dever, A. (2022). Erken Cumhuriyet döneminde köy okullarında beden terbiyesi dersi (1923-1950). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 489-508.
- Koçak, N., Turan, E. B., & Şahan, H. (2018). Erken Cumhuriyet dönemi beden terbiyesi, spor ve militarizm. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 925-931.
- Kunter, H. B. (1964). *Kuruluşunun 32. yıldönümünde Halkevleri*. Ankara: Halkevleri Genel Merkezi.
- Özdemir, M. Ç., & Bastık, H. (2020). Orta Muallim Mektebi’nden Gazi Terbiye Enstitüsü’ne. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 1(1), 1-13.
- Özdemir, Y., & Aktaş, E. (2011). Halkevleri (1932’den 1951’e). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (45), 235-262.
- Sağın, A., & Temel, C. (2021). *Öğretmen dönüşümü özelinde beden eğitimi öğretmenliği: Nereden? Nereye?* Gazi Kitabevi.
- Şakar, F. (1990). Beden eğitimi öğretmeni yetiştirme politikası. In *Spor Bilimleri I. Ulusal Spor Bilimleri Sempozyumu Kitapçığı* (15–16 Mart 1990). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Şinoforoğlu, T. (2020). Türkiye’de beden eğitimi öğretmenleri yetiştirme çabaları ve öncü kuruluşlar (1908–1930). *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(Spor Tarihi Özel Sayı), 73–105.
- Talimciler, A. (2006). Ideolojik bir meşrulaştırma aracı olarak spor ve spor bilimleri. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri*, 1(2), 35-40.
- Tazegül, Ü. (2022). Cumhuriyetin ilk yılları çağdaş beden eğitimi ve öğretimi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 10(31), 138–154.
- Tokatlıoğlu, A. E. (2020). *Biyopolitika kavramı çerçevesinde 1938 Beden Terbiyesi Kanunu* (Doktora tezi) İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkmen, M. (2013). Erken Cumhuriyette beden eğitimi ve sporun ideolojik temelleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 729-740.
- Türkmen, M. (2015). Kuruluş döneminde cumhuriyetin milli eğitim ve beden eğitimi politikaları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-25.
- Yelaldı, M. (2023). Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasında eğitimde yaşanan değişim ve dönüşümün incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(31), 339-349.
- Yurtoğlu, N. (2022). İkinci Dünya Savaşı yıllarında Türkiye’de beden eğitimi ve spor (1939-1945). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 38(105), 179-224.
- Yücel, H. A. (1993). *Millî eğitimle ilgili söylev ve demeçler*. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yücel, Ö. F., & Saygın, A. U. (2023). Cumhuriyet devri beden terbiyesi ve spor politikaları çerçevesinde Maç dergisi üzerine bir inceleme. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(1), 437-473.
- Zelyurt, M. K. (2023). Türk Spor Kurumu (1936-1938): Erken Cumhuriyet döneminde bir modernleşme projesi olarak kitle sporu. *Sosyologca*, (26).79-94.

Beden Eğitiminin Kurumsallaşması ve Genişlemesi

Yusuf Tekin¹

Hüseyin Nasip Özaltas²

Özet

Bu çalışma, Türkiye’de beden eğitiminin kurumsallaşma ve genişleme sürecini Cumhuriyet’in erken döneminden 1950 sonrası eğitim politikalarına kadar tarihsel bir perspektifle incelemektedir. 1938’de yürürlüğe giren 3530 sayılı Beden Terbiyesi Kanunu, sporun devlet eliyle merkezîyetçi bir yapıda örgütlenmesini sağlayarak beden eğitiminin ideolojik, toplumsal ve pedagojik işlevlerini kurumsal temele oturtmuştur. II. Dünya Savaşı yıllarında beden eğitimi, gençliğin disiplin, dayanıklılık ve ulusal birlik bilinciyle yetiştirilmesinde stratejik bir araç olarak değerlendirilmiş; Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü ve Gazi Terbiye Enstitüsü bu süreçte öncü kurumlar olarak öne çıkmıştır. Köy Enstitülerinde ise beden eğitimi ve spor, üretime dayalı eğitim anlayışının ayrılmaz bir parçası olarak kırsal kalkınma ve Cumhuriyet ideolojisinin aktarımında işlevsel bir rol üstlenmiştir. Gazi Terbiye Enstitüsü, beden eğitimi öğretmenliğini bilimsel ve pedagojik temellere dayalı bir uzmanlık alanı olarak kurumsallaştırarak Cumhuriyet’in çağdaş birey yetiştirme hedeflerine hizmet etmiştir. 1950 sonrası dönemde Demokrat Parti’nin halkçı ve kalkınma odaklı eğitim politikaları, beden eğitimi ve okul sporlarının yaygınlaşmasını sağlamış; okul sporları sosyal gelişim, milli bilinç ve disiplin kazandırma aracı olarak eğitim sisteminde daha görünür hale gelmiştir. Sonuç olarak, beden eğitimi Türkiye’de yalnızca fiziksel gelişimi destekleyen bir alan değil, aynı zamanda ulusal kimlik, toplumsal dayanışma ve modernleşme projelerinin taşıyıcısı olarak kurumsallaşmıştır.

1 Arş. Gör., Mail: Yusuf.tekin@dicle.edu.tr, ORCID:0009-0006-5641-5223

2 Doç. Dr., Mail: huseyinozaltas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9184-115X

1. 3530 sayılı Beden Terbiyesi Kanunu'nun uygulamaları

1938 yılında yürürlüğe giren 3530 sayılı Beden Terbiyesi Kanunu, Türkiye Cumhuriyeti'nin beden eğitimi ve spor alanında merkeziyetçi, planlı ve ideolojik bir yaklaşımı benimsediğinin açık bir göstergesidir. Bu kanun, Cumhuriyet'in modernleşme ve vatandaş yaratma projesi kapsamında sporun yalnızca bireysel bir etkinlik değil, aynı zamanda toplumsal disiplinin, fiziksel sağlığın ve ulusal birlik duygusunun pekiştirilmesinde stratejik bir araç olarak değerlendirilmesini sağlamıştır (Türkmen, 2018). Kanunla birlikte Ankara merkezli mülhak bütçeli bir Genel Direktörlük kurulmuş, vilayet ve kaza düzeyinde istişare heyetleri oluşturularak sporun ülke çapında örgütlenmesi sağlanmıştır. Gençlerin spor kulüplerine katılımı zorunlu hale getirilmiş, kamu kurumlarına spor tesisleri kurma yükümlülüğü getirilmiş ve bu tesislerin finansmanı için yerel yönetimlerden bütçe ayrılması hükmüne bağlanmıştır. Bu düzenlemeler, beden terbiyesinin yalnızca fiziksel gelişim değil, aynı zamanda Cumhuriyet ideolojisinin taşıyıcısı bir alan olarak kurumsallaşmasına olanak tanımıştır. Sporun devlet eliyle düzenlenmesi, gençlerin disiplinli ve sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesi ve toplumun modernleştirilmesi hedefleri doğrultusunda kapsamlı bir teşkilatlanma modeli sunulmuştur (Özçakır ve Yıldırım, 2016; Tokatlıoğlu, 2020).

Beden Terbiyesi Kanunu'nun en belirgin yapısal düzenlemelerinden biri, sporun devlet eliyle merkezi bir otorite aracılığıyla yönetilmesini sağlamak amacıyla Ankara merkezli, mülhak bütçeli bir Beden Terbiyesi Genel Direktörlüğü'nün kurulmasıdır. Bu direktörlük, yalnızca beden terbiyesi faaliyetlerinin planlanması ve denetlenmesinden değil, aynı zamanda bu faaliyetlerin ülke genelinde sistematik biçimde yaygınlaştırılmasından da sorumlu tutulmuştur. Merkez teşkilatı, genel direktör ve genel sekreterin yanı sıra çeşitli ihtisas dairelerinden oluşarak, sporun idari, teknik ve pedagojik boyutlarını kapsayan çok katmanlı bir yapı sunmuştur (Akın, 2004; Ayvaz, 2022). Kanun, Türkiye'yi beden terbiyesi bölgelerine ayırarak her vilayeti bir bölge merkezi olarak tanımlamış; bu bölgelerde vilayet, kaza ve nahiye düzeyinde istişare heyetlerinin kurulmasını zorunlu kılmıştır. Bu yapılanma, yerel düzeyde sporun örgütlenmesini sağlarken, aynı zamanda merkezden gelen politikaların taşraya etkin biçimde aktarılmasına olanak tanımış; böylece beden terbiyesi, Cumhuriyet'in disiplinli, sağlıklı ve ideolojik olarak şekillendirilmiş yurttaş modelini inşa etme hedefini taşıyan bir araç haline gelmiştir (Türkmen, 2013). Bu bağlamda, beden terbiyesi teşkilatının hiyerarşik yapısı ve yerel istişare mekanizmaları, Cumhuriyet'in spor politikalarının kurumsallaşmasında ve toplumsal düzeyde yaygınlaştırılmasında temel bir rol oynamıştır.

Kanun, genç bireylerin yalnızca eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda boş zamanlarında da spor kulüplerine aktif olarak katılmalarını ve beden terbiyesi faaliyetlerine düzenli biçimde devam etmelerini zorunlu kılmıştır. (Ayvaz, 2022). Sporun bir yaşam biçimi haline getirilmesi amaçlanırken, aynı zamanda Cumhuriyet'in ideal yurttaş modeline uygun bireylerin inşası da gözetilmiştir. Ayrıca, 500'den fazla çalışanı bulunan kamu ve özel sektör kuruluşlarına spor tesisleri kurma yükümlülüğü getirilmiş; bu tesislerin inşası ve işletilmesi için gerekli finansmanın büyük kısmının mahalli idarelerce karşılanması öngörülmüştür (Gök & Sunay, 2010). Bu doğrultuda, Spor Genel Müdürlüğü bütçesinden ayrılan kaynakların büyük bir kısmının spor tesislerinin yapımı ve modernizasyonuna yönlendirildiği; gençlik hizmetlerine ayrılan payın ise oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Böylece sporun kurumsal düzeyde yaygınlaştırılması, tesisleşme yoluyla toplumun tüm kesimlerine erişimin sağlanması ve beden terbiyesi faaliyetlerinin ülke genelinde sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulması hedeflenmiştir (Erkan, 2014)

Sporun toplumsal bir olgu haline gelmesi açısından söz konusu kanun, Türkiye'de önemli bir dönüm noktası olarak değerlendirilmiştir. Bu yasal düzenlemeyle birlikte gençlerin spor faaliyetlerine katılımı yalnızca bireysel gelişim ve fiziksel sağlığın desteklenmesi bağlamında ele alınmamış; aynı zamanda ulusal düzeyde birlik ve beraberliğin güçlendirilmesi, ortak değerlerin benimsenmesi ve toplumsal bütünleşmenin sağlanması amacıyla stratejik bir araç olarak görülmüştür (Akın, 2005). Bu doğrultuda spor kulüpleri, dernekler ve çeşitli gruplar, devletin gözetimi ve yönlendirmesi altında faaliyet göstermeye başlamış; spor alanı, yalnızca fiziksel etkinliklerin yürütüldüğü bir mecra olmaktan çıkarak, ideolojik ve kültürel bir aktarım zemini haline gelmiştir. Gençlerin bu kulüplere katılımı hem disiplinli bireyler yetiştirme hem de Cumhuriyet'in temel değerlerini yaygınlaştırma hedefiyle ilişkilendirilmiş; spor, bireyleri ortak bir kimlik etrafında buluşturan ve toplumsal aidiyet duygusunu pekiştiren bir araç olarak kullanılmıştır (Türkmen, 2013).

3530 sayılı Beden Terbiyesi Kanunu'nun uygulamaları, Türkiye'de beden eğitimi alanının hem eğitim sistemiyle bütünleşmesi hem de kurumsal yapılarla desteklenmesi açısından önemli sonuçlar doğurmuştur. Bu doğrultuda, beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesi süreci sistematik bir yapıya kavuşturulmuş; özellikle Gazi Terbiye Enstitüsü'nün kurumsal kapasitesi artırılarak öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin bilimsel ve uygulamalı temellere dayandırılması sağlanmıştır (Günay, 2013). Enstitü, beden eğitimi alanında uzmanlaşmış kadroların yetiştirilmesinde öncü bir rol üstlenmiş; bu sayede beden eğitimi, eğitim politikalarının ayrılmaz bir

parçası haline gelmiştir. Aynı zamanda, spor tesislerinin ülke genelinde yaygınlaştırılması, yerel ve ulusal düzeyde müsabakaların düzenlenmesi gibi uygulamalarla spor kültürü geniş toplum kesimlerine ulaştırılmış; spor, hem bireysel gelişimi destekleyen hem de toplumsal dayanışmayı güçlendiren bir araç olarak değerlendirilmiştir (Günay, 2013).

Ancak söz konusu kanun, uygulamaya konulduğu dönemde bireysel özgürlükler bağlamında çeşitli eleştirilere de maruz kalmıştır. Özellikle gençlerin beden terbiyesi kulüplerine katılımının zorunlu tutulması, bazı çevreler tarafından bireyin kendi tercih hakkını sınırlayan bir uygulama olarak değerlendirilmiş ve bu durum, hukuki açıdan tartışma konusu olmuştur. Bu çerçevede, Anayasa Mahkemesi'ne yapılan başvurularda, söz konusu zorunluluğun Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda güvence altına alınan temel hak ve özgürlüklerle çeliştiği, özellikle de bireyin örgütlenme özgürlüğü ve serbest iradesiyle bağdaşmadığı ileri sürülmüştür. Bu başvurular ve kamuoyundaki tartışmalar, beden terbiyesi politikalarının kapsamı, devletin birey üzerindeki yönlendirici rolü ve müdahale sınırları gibi konuları yeniden gündeme taşımış; sporun devlet eliyle düzenlenmesinin meşruiyeti ve bireysel haklarla olan ilişkisi üzerine önemli bir toplumsal ve hukuksal sorgulama sürecini başlatmıştır.

2. II. Dünya Savaşı yıllarında Beden Eğitiminin Rolü

II. Dünya Savaşı yılları (1939–1945), Türkiye'de beden eğitimi ve spor politikalarının hem ideolojik hem de kurumsal düzeyde yeniden yapılandırıldığı bir dönem olarak öne çıkmıştır. Türkiye savaşın dışında kalmış olsa da savaşın yarattığı küresel belirsizlik ve güvenlik kaygıları, devletin gençliğe yönelik politikalarında disiplin, dayanıklılık ve kolektif bilinç gibi kavramları ön plana çıkarmıştır (Yurtoğlu, 2022). Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü'nün faaliyetleri, sporun eğitim sistemiyle bütünleştirilmesini ve gençliğin Cumhuriyet ideolojisi doğrultusunda yönlendirilmesini sağlamış; spor tesislerinin yaygınlaştırılması, müsabakaların düzenlenmesi ve beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesi gibi uygulamalar bu süreci kurumsal temele oturtmuştur. Özellikle Gazi Terbiye Enstitüsü'nün bu dönemde güçlendirilmesi, beden eğitimi öğretmenliği alanında uzmanlaşmayı teşvik etmiş ve sporun eğitim politikalarıyla bütünleşmesini sağlamıştır. Spor, bu yıllarda yalnızca bireysel gelişim değil, aynı zamanda ulusal birlik ve dayanışma ruhunun pekiştirilmesinde, sosyal kontrol mekanizmalarının güçlendirilmesinde ve ideolojik formasyonun inşasında işlevsel bir araç olarak kullanılmıştır (Mutlu, 2020).

Bu dönemde Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü (BTGM), sporun ülke genelinde yaygınlaştırılması ve beden eğitiminin kurumsal bir yapıya kavuşturulması açısından merkezi bir otorite olarak ön plana çıkmıştır. 1938 yılında çıkarılan 3530 sayılı Beden Terbiyesi Kanunu ile birlikte güç kazanan bu kurum, yalnızca sportif etkinliklerin düzenlenmesiyle sınırlı kalmamış; aynı zamanda gençliğin fiziksel kapasitesini artırmak, disiplinli yaşam alışkanlıkları kazandırmak ve Cumhuriyet ideolojisine uygun bireyler yetiştirmek amacıyla kapsamlı politikalar geliştirmiştir (Gökduman & Demir, 2019). BTGM'nin faaliyetleri, beden eğitiminin eğitim sistemiyle bütünleştirilmesini sağlarken, aynı zamanda sporun bir yaşam biçimi olarak benimsetilmesini hedeflemiştir. Bu süreçte Halkevleri, sporun halkla buluşturulmasında önemli bir araç olarak kullanılmış; düzenlenen kurslar, müsabakalar ve gösteriler aracılığıyla beden terbiyesi faaliyetleri toplumun farklı kesimlerine ulaştırılmıştır. Böylece beden eğitimi, yalnızca bireysel sağlığı ve fiziksel gelişimi destekleyen bir etkinlik değil, aynı zamanda ulusal birlik, dayanışma ve ideolojik bütünlüğün inşasında işlevsel bir araç olarak değerlendirilmiştir (Yurtoğlu, 2022).

Savaş yıllarında spor tesislerinin artırılması, müsabakaların düzenlenmesi ve beden eğitimi öğretmenlerinin sistematik biçimde yetiştirilmesi gibi uygulamalar, beden eğitiminin eğitim sistemiyle bütünleşmesini sağlayan temel adımlar arasında yer almıştır. Bu dönemde beden eğitimi, yalnızca okullarda verilen bir ders olmaktan çıkarak, gençliğin fiziksel, zihinsel ve ideolojik gelişimini hedefleyen çok yönlü bir devlet politikası haline gelmiştir (Arun, 1990). Özellikle Gazi Terbiye Enstitüsü, beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde öncü bir kurum olarak yapılandırılmış hem akademik içerik hem de uygulamalı eğitim açısından güçlendirilerek bu alandaki kurumsallaşma sürecine önemli katkılar sunmuştur. Savaşın getirdiği ekonomik daralma, toplumsal belirsizlik ve kaynak kısıtlarına rağmen, Türkiye'de beden eğitimi faaliyetleri kesintiye uğramamış; aksine, gençliğin sağlıklı, disiplinli ve dayanıklı bireyler olarak yetiştirilmesi amacıyla daha planlı ve yaygın bir biçimde uygulanmıştır. Gençlerin spor yoluyla hem beden hem zihnen hazırlanması, savaşın yarattığı belirsizlik ortamında devletin güvenlik, istikrar ve ulusal birlik politikalarıyla da örtüşmüş; spor, bu politikaların sahadaki en görünür araçlarından biri haline gelmiştir (Yurtoğlu, 2022).

Tarihsel bir dönüş bağlamında, II. Dünya Savaşı yılları, Türkiye'de beden eğitiminin yalnızca okullarda uygulanan bir fiziksel etkinlik olmaktan çıkarak, devletin gençlik politikalarının temel bileşenlerinden biri haline geldiği, ideolojik ve toplumsal hedeflerle bütünleştiği bir dönem olarak değerlendirilmelidir. Bu süreçte beden eğitimi, genç bireylerin

fiziksel gelişimlerinin yanı sıra zihinsel disiplin kazanmaları, toplumsal dayanışma ruhunu benimsemeleri ve Cumhuriyet ideolojisi doğrultusunda şekillendirilmeleri amacıyla stratejik bir araç olarak kullanılmıştır. Devletin bu alandaki yaklaşımı, beden eğitimi faaliyetlerini yalnızca bireysel sağlık ve sporla sınırlı tutmayıp, aynı zamanda ulusal güvenlik, sosyal istikrar ve kültürel bütünlük gibi daha geniş hedeflerle ilişkilendirmiştir. Kurumsal düzeyde ise Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü'nün etkinliği artırılmış, Gazi Terbiye Enstitüsü gibi öğretmen yetiştiren kurumlar güçlendirilmiş ve Halkevleri aracılığıyla spor faaliyetleri toplumun farklı kesimlerine ulaştırılmıştır. Böylece beden eğitimi, hem eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası haline gelmiş hem de devletin gençlik politikalarının sahadaki en görünür uygulama alanlarından biri olarak toplumsal düzeyde yaygınlaştırılmıştır.

3. Köy Enstitülerinde Beden Eğitimi ve Sporun İşlevi

Köy Enstitüleri, Türkiye Cumhuriyeti'nin erken dönemlerinde özellikle kırsal bölgelerde yaşanan toplumsal ve ekonomik sorunlara çözüm üretmek amacıyla 1940'lı yıllarda kurulmuş, dönemin eğitim anlayışına yenilikçi bir yaklaşım getiren özgün kurumlardır. Bu enstitüler, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, öğrencilerin bilgiyi yalnızca teorik düzeyde edinmelerini yeterli görmemiş; bunun yerine, öğrenmeyi üretimle ve yaşamla doğrudan ilişkilendiren “yaparak-yaşayarak öğrenme” modelini benimsemiştir. Bu anlayış doğrultusunda öğrenciler, akademik bilgilerin yanı sıra tarım, el sanatları ve inşaat gibi alanlarda aktif görev alarak bilgiyi deneyim yoluyla içselleştirmiş; böylece zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimlerini bir bütün olarak sürdürebilmişlerdir. Eğitim felsefesi, bireysel gelişimi toplumsal kalkınma hedefleriyle birleştirerek, kırsal kesimde yaşayan halkın yaşam kalitesini artırmayı ve Cumhuriyet'in çağdaş yurttaş idealini gerçekleştirmeyi amaçlamıştır (Susar, 2015; Tural, 2020).

Bu bütüncül yaklaşımın önemli bir parçası olarak beden eğitimi ve spor dersleri, üretime dayalı eğitim modelinin ruhuna uygun biçimde, öğrencilerin hem bedensel hem toplumsal gelişimini destekleyen yaşamsal bir araç olarak yapılandırılmıştır. Spor etkinlikleri, bireyin bedensel becerilerini geliştirmenin ötesinde, zihinsel direnç kazanmasına, sosyal ilişkilerini güçlendirmesine ve grup içinde uyumlu çalışmayı öğrenmesine olanak tanımıştır. Bu yönüyle beden eğitimi, Cumhuriyet'in temel değerlerini aktaran bir araç olarak değerlendirilmiş; öğrencilerin karakter gelişimini destekleyen ve onları çağdaş yurttaşlar olarak yetiştiren bir eğitim alanı haline gelmiştir (Tazegül, 2022).

Enstitülerdeki eğitim uygulamaları, öğrencilerin yalnızca sınıf içi öğrenmeyle sınırlı kalmayıp üretime dayalı faaliyetlerde de aktif rol almalarını sağlamıştır. Bu süreçte spor, hem fiziksel sağlığı koruyan hem de toplumsal yaşamda sorumluluk bilinciyle hareket etmeyi öğreten bir unsur olarak öne çıkmıştır. Böylece spor, bireyin özgüven kazanmasına ve toplumsal uyum becerilerinin gelişmesine katkı sağlayarak eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Çelik & Bayrak, 2011). Enstitülerin eğitim felsefesi doğrultusunda spor, hem fiziksel etkinliklerin hem de üretime dayalı çalışmaların bir parçası haline gelerek, öğrencilerin köy yaşamına uyum sağlayabilecek niteliklerle donatılmalarını mümkün kılmıştır.

Beden eğitimi dersleri, öğrencilerin doğayla bütünleşmiş, üretken ve zorluklara karşı dirençli bireyler olarak yetiştirilmelerini hedefleyen çok yönlü bir anlayışla yapılandırılmıştır. Ders içerikleri yalnızca klasik spor dallarıyla sınırlı kalmamış; tarımsal üretimle ilişkili fiziksel etkinlikler de programa dâhil edilmiştir. Bu sayede öğrenciler, köy yaşamının gereklerine uyum sağlayabilecek donanıma sahip bireyler olarak yetişmiş; spor, kırsal kalkınma sürecinde pedagojik bir işlev üstlenmiştir (Bilir, 2008). Ayrıca düzenlenen müsabakalar, halk oyunları, yürüyüşler ve grup sporları gibi etkinlikler, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve kolektif bilinç kazanmalarına önemli katkılar sunmuştur.

Beden eğitimi, aynı zamanda enstitülerin disiplin anlayışının bir parçası olarak değerlendirilmiş; düzenli spor faaliyetleri sayesinde öğrencilerin zaman yönetimi, öz denetim ve iş birliği gibi becerileri geliştirmeleri sağlanmıştır. Bu bağlamda beden eğitimi öğretmenleri, yalnızca spor eğitmeni değil, aynı zamanda Cumhuriyet değerlerini aktaran kültürel rehberler olarak konumlandırılmıştır. Enstitülerin fiziksel altyapısı da bu anlayışa uygun biçimde düzenlenmiş; açık hava spor alanları, yürüyüş parkurları ve oyun sahaları, öğrencilerin günlük yaşamlarının doğal bir parçası haline getirilmiştir. Bu mekânlar, öğrencilerin hem bedensel gelişimlerini desteklemiş hem de doğayla iç içe, disiplinli ve sosyal yönü güçlü bireyler olarak yetişmelerine olanak tanımıştır (Dolu, 2025).

Eğitimde bütüncül bir yaklaşımı vurgulayarak, Köy Enstitülerinde beden eğitimi ve spor, yalnızca fiziksel gelişimi destekleyen bir alan değil; aynı zamanda toplumsal dönüşümün sağlanmasında ve Cumhuriyet ideolojisinin benimsetilmesinde etkili bir araç olarak değerlendirilmiştir. Spor, bireyin bedensel yetkinliklerinin yanı sıra disiplin, üretkenlik, dayanışma ve sorumluluk bilinciyle donatılmasını sağlayan bir yaklaşımın parçası olmuş; bu dersler ve çevresindeki etkinlikler, Cumhuriyet'in çağdaş birey idealini somutlaştıran uygulama alanları olarak işlev görmüştür. Bu anlayış, beden

eğitiminin Türkiye’deki kurumsallaşma sürecinde pedagojik olduğu kadar ideolojik ve toplumsal bir dönüm noktası olarak ele alınmalı; Köy Enstitüleri, bu sürecin öncüsü olan özgün bir model olarak değerlendirilmelidir.

4. Gazi Terbiye Enstitüsü’nün güçlenmesi, Öğretmen Yetiştirme Faaliyetleri

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte Türkiye’de eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması, modernleşme ve ulus inşa sürecinin temel stratejilerinden biri olarak ele alınmış; bu doğrultuda öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin kurumsal bir çerçeveye oturtulması amacıyla 1926 yılında kurulan Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü, kısa sürede ülkenin en etkin ve saygın öğretmen yetiştirme kurumu haline gelmiştir. Enstitü, dönemin eğitim politikalarıyla uyumlu biçimde yalnızca akademik bilgi aktarımını değil, aynı zamanda pedagojik formasyonun, toplumsal sorumluluk bilincinin ve fiziksel gelişimin bütüncül biçimde ele alınmasını hedeflemiş; özellikle beden eğitimi öğretmenliği alanında yürüttüğü uygulamalı dersler, spor etkinlikleri ve sağlık bilgisi temelli eğitimlerle bu disiplinin eğitim sistemi içinde kurumsallaşmasına öncülük etmiştir (Özdemir & Bastık, 2020). Bu yaklaşım, beden eğitiminin yalnızca fiziksel aktiviteyle sınırlı kalmayıp, bireyin karakter gelişimi, disiplin anlayışı ve toplumsal uyumuna katkı sağlayan bir eğitim alanı olarak konumlandırılmasını sağlamış; Gazi Terbiye Enstitüsü bu yönüyle Cumhuriyetin eğitim ideallerini taşıyan ve yayan bir merkez olarak işlev görmüştür (Günay, 2013).

Gazi Terbiye Enstitüsü’nün kuruluşu, Cumhuriyetin eğitim reformlarıyla doğrudan bağlantılı olup, dönemin siyasal ve toplumsal dönüşüm hedefleri doğrultusunda şekillendirilmiştir (Özdemir & Bastık, 2020). Atatürk’ün “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür” nesiller yetiştirme ideali, bu kurumun temel felsefesini oluşturmuş; öğretmenlik mesleği, yalnızca bilgi aktaran bir pozisyonun ötesinde, toplumu dönüştüren ve çağdaşlaşma sürecine yön veren bir rol olarak tanımlanmıştır (Sarıtış, 2022). Bu bağlamda enstitü, öğretmen adaylarını pedagojik formasyonla donatmanın yanı sıra, onları Cumhuriyet değerlerini içselleştirmiş bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamıştır. Özellikle beden eğitimi öğretmenliği alanında geliştirilen programlar, fiziksel gelişimi merkeze alan bir yaklaşımın ötesine geçerek, disiplin, dayanıklılık, öz denetim ve ulusal kimlik bilinci gibi kavramları eğitim sürecine entegre etmiştir. Enstitü bünyesinde açılan beden eğitimi bölümü, bu değerleri taşıyan bir eğitim anlayışıyla yapılandırılmış; öğretmen adaylarına hem teorik bilgi hem de uygulamalı beceriler kazandırılmıştır. Böylece Gazi Terbiye Enstitüsü, beden eğitimi öğretmenliğini yalnızca bir meslek değil, aynı zamanda Cumhuriyetin toplumsal hedeflerine hizmet eden stratejik bir eğitim alanı

olarak konumlandırmış; bu yönüyle hem kurumsal kimliğini pekiştirmiş hem de Türkiye’de beden eğitiminin eğitim sistemi içindeki yerini kalıcı biçimde tesis etmiştir (Yıldırım & Çobanoğlu, 2025).

1930’lu yıllardan itibaren Gazi Terbiye Enstitüsü bünyesinde beden eğitimi öğretmenliği, giderek daha sistematik ve disiplinler arası bir yapıya kavuşmuş; bu alan, yalnızca fiziksel etkinliklerin öğretimiyle sınırlı kalmayıp, bireyin bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimini hedefleyen kapsamlı bir eğitim süreci olarak tanımlanmıştır (Günay, 2013). Enstitü, dönemin eğitim şûralarında alınan kararlar doğrultusunda beden eğitimi müfredatını sürekli güncellemiş; uygulamalı derslerin yanı sıra sağlık bilgisi, hijyen, spor tarihi ve hareket bilimleri gibi alanları da öğretim programına dahil ederek öğretmen adaylarının mesleki donanımını artırmıştır (Şinoforoğlu, 2020). Bu dönemde beden eğitimi öğretmenliği, hem teorik bilgiye hem de sahada uygulanabilir becerilere sahip olmayı gerektiren bir uzmanlık alanı olarak kurumsallaşmıştır. Öğretmen adayları, spor salonlarında ve açık alanlarda yürütülen uygulamalı çalışmalarla fiziksel yeterliliklerini geliştirirken; sınıf içi etkinliklerde pedagojik yaklaşımları, öğrenci psikolojisini ve eğitim yöntemlerini öğrenerek çok yönlü bir formasyon sürecinden geçmiştir. Bu bütüncül yaklaşım, beden eğitimi öğretmenliğinin Cumhuriyetin toplumsal dönüşüm hedefleriyle uyumlu biçimde şekillenmesini sağlamış; öğretmenler, yalnızca spor eğitmeni değil, aynı zamanda sağlıklı yaşamı teşvik eden, disiplinli bireyler yetiştiren ve toplumsal dayanışmayı güçlendiren aktörler olarak konumlandırılmıştır. Böylece Gazi Terbiye Enstitüsü, beden eğitimi alanında hem akademik hem de uygulamalı düzeyde güçlü bir öğretmen profili oluşturmuş; bu profil, ilerleyen yıllarda Türkiye’de beden eğitimi öğretmenliğinin mesleki standartlarını belirleyen temel referans noktası haline gelmiştir (Şinoforoğlu, 2020).

1930’lu yıllardan itibaren Gazi Terbiye Enstitüsü, öğretmen yetiştirme sürecini yalnızca mesleki becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı görmeyip, bu süreci bilimsel düşünce, araştırma yöntemleri ve eğitim psikolojisiyle destekleyen çok boyutlu bir yaklaşımla yeniden yapılandırmıştır (Atakul, 2007). Enstitü, öğretmen adaylarını yalnızca alan bilgisiyle değil, aynı zamanda bilimsel araştırma yapabilme, öğrenci gelişimini izleyebilme ve çağdaş eğitim yöntemlerini uygulayabilme yeterlilikleriyle donatmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda beden eğitimi öğretmenliği, hem teorik bilgiye hem de uygulamalı deneyime dayalı bir uzmanlık alanı olarak kurumsallaşmış; öğretmen adayları, spor salonlarında ve açık alanlarda yürütülen uygulamalı çalışmalarla fiziksel yeterliliklerini geliştirirken, sınıf içi etkinliklerde pedagojik yaklaşımları ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerini öğrenmişlerdir. Ayrıca bu dönemde enstitü, dönemin eğitim şûralarında alınan kararlar doğrultusunda beden

eğitimi müfredatını sürekli güncelleyerek, öğretmenlik mesleğini dinamik ve gelişime açık bir yapıya kavuşturmuştur (Akkaya, 2025). Böylece Gazi Terbiye Enstitüsü, beden eğitimi öğretmenliğini yalnızca bir meslek değil, aynı zamanda Cumhuriyetin çağdaş birey yetiştirme hedeflerine hizmet eden stratejik bir eğitim alanı olarak konumlandırmış; bu yönüyle hem kurumsal kimliğini pekiştirmiş hem de Türkiye’de beden eğitiminin akademik ve pedagojik temellerini kalıcı biçimde inşa etmiştir

Son yıllarda yapılan akademik çalışmalar, Gazi Terbiye Enstitüsü’nün Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının şekillenmesindeki rolünü yeniden değerlendirmektedir. Özdemir ve Bastık (2020), enstitünün Cumhuriyet ideolojisinin eğitim alanındaki taşıyıcısı olduğunu vurgularken; Gazi Üniversitesi’nin resmi tarihçesi, kurumun beden eğitimi alanındaki öncü rolünü detaylandırmaktadır. Ayrıca eğitim tarihi üzerine yapılan nitel araştırmalar, enstitünün öğretmenlik mesleğini bir uzmanlık alanı olarak kurumsallaştırma sürecini belgelemektedir.

Gazi Terbiye Enstitüsü’nün güçlenmesi ve öğretmen yetiştirme faaliyetleri, Türkiye’de beden eğitiminin kurumsallaşması sürecinin temel yapı taşlarından biri olmuştur. Bu kurum, yalnızca öğretmen yetiştiren bir okul değil; aynı zamanda Cumhuriyetin eğitim ideallerini taşıyan bir düşünce merkezi olarak işlev görmüştür. Günümüzde Gazi Eğitim Fakültesi, bu tarihsel mirası çağdaş eğitim anlayışıyla sürdürmekte; beden eğitimi öğretmenliği alanında bilimsel, etik ve pedagojik standartları belirleyen bir referans noktası olarak varlığını korumaktadır.

5. 1950 Sonrası Eğitim Politikaları ve Okul Sporları

1950 yılı, Türkiye’de eğitim politikalarının yön değiştirdiği ve yeni bir toplumsal vizyonun benimsendiği önemli bir dönüm noktasıdır. Demokrat Parti’nin iktidara gelişiyle birlikte, eğitim politikalarında daha halkçı, yaygınlaştırıcı ve kalkınma odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu dönemde eğitim, yalnızca bireysel gelişimin değil, aynı zamanda ekonomik ve toplumsal kalkınmanın temel dinamiği olarak değerlendirilmiştir (Tangülü, 2012). Kaştan ve Uyanık’ın (2021) belirttiği üzere, Demokrat Parti hükümetleri eğitimi, kırsal kalkınmanın anahtarı olarak görmüş ve bu doğrultuda özellikle taşra bölgelerinde okul açma faaliyetlerine hız vermiştir. 1950–1960 yılları arasında ilkokul sayısında ve öğrenci kayıtlarında ciddi artışlar yaşanmış; bu artışlar, eğitim hizmetlerinin daha geniş kitlelere ulaştırılması yönündeki politikaların bir sonucudur. Ayrıca, öğretmen açığını kapatmak amacıyla öğretmen okullarının sayısı artırılmış, mevcut eğitim kurumlarının fiziki altyapısı iyileştirilmiş ve eğitim bütçelerinde gözle görülür artışlar

yapılmıştır. Bu dönemde eğitim politikaları, merkeziyetçi ve ideolojik bir çerçeveden çıkarılarak daha çok halkın taleplerine duyarlı, hizmet odaklı bir yapıya kavuşturulmuştur. Böylece eğitim, toplumsal bütünleşmenin ve modernleşmenin temel araçlarından biri haline gelmiştir. Demokrat Parti'nin eğitim vizyonu, Cumhuriyet Halk Partisi'nin merkeziyetçi ve ideolojik eğitim anlayışından farklı olarak, daha pragmatik ve hizmet odaklı bir çizgiye yönelmiştir (Kaştan & Uyanık, 2021).

Bu dönemde ilköğretim kurumlarının sayısı artırılmış, öğretmen yetiştirme politikaları yeniden yapılandırılmıştır. Öğretmen okullarının yaygınlaştırılması, eğitimde niteliksel gelişimi desteklemiştir. Ayrıca, kız çocuklarının okullaşma oranını artırmaya yönelik politikalar, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin güçlenmesine katkı sağlamıştır (Binbaşioğlu, 1995).

Beden eğitimi ve okul sporları da bu dönüşüm sürecinden etkilenmiş; fiziksel etkinlikler, bireyin bedensel gelişiminin yanı sıra toplumsal uyum ve milli bilinç kazandırma aracı olarak değerlendirilmiştir. 1950 sonrası dönemde beden eğitimi dersleri, haftalık müfredatta daha belirgin bir yer edinmiş; bu derslerin içeriği, pedagojik ilkeler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir (Binbaşioğlu, 1995; Yücel & Saygın, 2023).

Okul sporlarının teşvik edilmesi, bu dönemin dikkat çeken uygulamalarındandır. Özellikle futbol, atletizm ve jimnastik gibi branşlarda okul içi ve okullar arası yarışmalar düzenlenmiş; bu etkinlikler, öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekleyen birer araç olarak görülmüştür (Kuşçi, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde beden eğitimi ve spor dairelerinin kurulması, bu alanın kurumsallaşması açısından önemli bir adımdır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacıyla Gazi Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi Bölümü gibi kurumlar daha etkin hale gelmiş; bu kurumlar, sporun bilimsel ve pedagojik temeller üzerine inşa edilmesini sağlamıştır. Bu süreçte beden eğitimi, yalnızca fiziksel aktivite değil, aynı zamanda karakter eğitimi ve disiplin kazandırma aracı olarak değerlendirilmiştir (Güven, 1996).

1950 sonrası siyasal ve toplumsal dönüşüm dikkate alındığında, Türkiye'de beden eğitimi ve okul sporlarının kurumsallaşması açısından kritik bir dönemi temsil etmektedir. Demokrat Parti'nin eğitimde yaygınlaşma, kalkınma ve toplumsal modernleşme hedefleri doğrultusunda, beden eğitimi yalnızca fiziksel gelişimi destekleyen bir etkinlik olarak değil, aynı zamanda bireyin sosyal uyumunu, disiplin kazanımını ve milli bilinç gelişimini sağlayan pedagojik bir araç olarak yeniden konumlandırılmıştır. Bu dönemde beden eğitimi dersleri haftalık müfredatta daha görünür hale getirilmiş;

ders içerikleri, çağdaş eğitim ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Okul sporları ise öğrenciler arasında rekabeti teşvik eden, takım çalışmasını geliştiren ve okul kültürünü güçlendiren bir yapı olarak sistematik biçimde uygulanmaya başlanmıştır. Özellikle futbol, atletizm ve jimnastik gibi branşlarda okul içi ve okullar arası yarışmaların düzenlenmesi, sporun eğitim sistemi içinde kurumsal bir kimlik kazanmasına katkı sağlamıştır. Bu gelişmeler, beden eğitiminin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bir işlev üstlenmesini sağlamış; eğitim politikalarının spor yoluyla bireyi topluma kazandırma hedefiyle bütünleşmesine zemin hazırlamıştır.

6. 1970'lerde Beden Eğitimi Derslerinin Toplumsal Yeri ve Algısı

1970'li yıllar Türkiye'sinde yoğunlaşan siyasal kutuplaşma ve ekonomik kriz ortamında eğitim, yalnızca bilgi aktarımı olmaktan çıkarak, gençleri milli, ahlaki ve disiplinli bir kimlik etrafında şekillendirerek toplumsal düzeni yeniden üretme işlevi üstlenmiştir (Uslu, 2022). Özellikle beden eğitimi dersleri, komutlara uyma, üniforma zorunluluğu, toplu hareket etme ve askeri disipline yakın uygulamalarıyla öğrencilere itaat, hiyerarşiye saygı ve kolektif kimlik bilincini aşlamayı hedeflemiştir; böylece bu dersler, gençlerin siyasi ideolojilere ve karmaşaya kaymasını engellemeyi amaçlayan, milliyetçi şuur ve düzen odaklı bir ideolojik ve ahlaki şekillendirme aracı olarak kullanılmıştır (Türkmen, 2015).

Bu Milliyetçi, halkçı ve disiplin temelli eğitim anlayışının beden eğitimi derslerinin içeriğine yansısıyla birlikte, derslerin temel odağı bireysel gelişimden ziyade, toplumsal düzenin ve ulusal bütünlüğün gerektirdiği davranış kalıplarını kazandırmak oldu. Uygulamada, öğrencilerin bedenlerini kontrol etmeleri ve hareketlerini belirli komutlara göre eş zamanlı olarak düzenlemeleri (örneğin toplu jimnastik ve ritmik hareketler), onların yalnızca fiziksel becerilerini değil, aynı zamanda merkezi otoriteye uyum sağlama ve kurallara kesin itaat etme yeteneklerini geliştirmeyi amaçladı. Bu yaklaşım, siyasal olarak kutuplaşmış bir dönemde, bireysel özgürlükleri geri plana atarak, gençleri grup içinde uyumlu hareket eden, disiplinli ve kolektif hedeflere bağlı vatandaşlar olarak şekillendirme ve potansiyel toplumsal çözülmeye karşı bir direnç oluşturma amacını taşıdı (Türkmen, 2013; Günay, 2013; Çelik Kayapınar & Zilan, 2024)

1970'li yıllarda beden eğitimi, eğitim sisteminde yer almasına rağmen uygulamada yeterince önemslenmeyen bir ders olarak, ülkenin genelinde bu önemslenmeme durumu sıklıkla ihmal edilen bir alana dönüşmüştü. Özellikle kırsal bölgelerde ve imkânları kısıtlı okullarda, dersin etkinliği, yeterli spor alanlarının bulunmaması ve nitelikli beden eğitimi öğretmeni kadrosunun

eksikliği gibi yapısal sorunlar nedeniyle ciddi şekilde sınırlanıyordu. Bununla birlikte, kent merkezlerindeki iyi donanımlı okullarda ve bazı köklü eğitim kurumlarında bu dersler, sadece öğrencilerin fiziksel sağlığı ve gelişimi için değil, aynı zamanda disiplin, itaat ve toplumsal uyumu içeren karakter eğitimi açısından da ciddiyetle önemsenen ve düzenli işlenen bir alan olmayı sürdürmüştür (Güçlü, 2001; Özçakır, 2015; Kesim, 2020; Çelik Kayapınar & Zilan, 2024; Sunay, n.d.).

Gazi Eğitim Enstitüsü ve İstanbul Eğitim Enstitüsü gibi kurumlar, beden eğitimi öğretmeni yetiştirmede başat rol oynuyordu. Böylece beden eğitimi öğretmenleri, toplumsal rol modelleri olarak konumlandırılıyordu (Günay, 2013).

Beden eğitimi dersleri, toplumsal değerlerin aktarımında önemli bir araç olarak görülür (İpek Eren & Arslan, 2022). Dayanışma, disiplin, özveri, liderlik ve iş birliği gibi değerler, spor etkinlikleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılıyordu. Bu dersler, bireyin yalnızca fiziksel becerilerini değil, aynı zamanda toplumsal uyum ve zihinsel direnç gibi yönlerini de geliştirmeyi amaçlıyordu (Tazegül, 2022).

Ayrıca bu derslerde, erkek öğrenciler genellikle güç, cesaret, rekabet ve liderlik gibi özelliklerle özdeşleştirilirken; kız öğrenciler zarafet, uyum, itaat ve geri planda kalma gibi toplumsal beklentilere uygun biçimde yönlendirilmiştir. Bu durum, beden eğitimi derslerinin yalnızca sportif beceriler değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet normlarının yeniden üretildiği bir alan olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Arıkan, 2020).

1970’li yılların siyasal atmosferi göz önüne alındığında, beden eğitimi dersleri Türkiye’nin derin siyasal kutuplaşma ve toplumsal çalkantı döneminin bir yansıması olarak şekillenmiştir; bu dersler, gençleri ideolojik olarak biçimlendirmede kritik bir rol üstlenerek, milliyetçi, disiplinli ve itaatkâr vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bir yandan dersler, komutlara kesin uyumu, grup içinde uyumlu hareket etmeyi ve hiyerarşiye saygıyı öğretirken öğrencilerin bedensel kontrolünü sağlamayı hedeflerken, diğer yandan bu disipliner yaklaşımla otoriteye bağlılığı ve toplumsal düzene uyumu pekiştirerek siyasi hareketliliğe ve ideolojik sapmalara karşı bir filtre işlevi görmüştür. Dolayısıyla, zorunlu bir ders olmasına karşın bölgesel eşitsizlikler nedeniyle uygulama etkinliği farklılaşan beden eğitimi, kent merkezli okullarda sadece fiziksel gelişim için değil, ulusal bütünlüğü ve ahlaki değerleri sağlamlaştıran karakter eğitimi açısından da önemli bir kurumsal araç olarak kullanılmıştır.

Kaynakça

- Akın, Y. (2004). *Gülbüz ve yavuz evlatlar*. İletişim Yayınları.
- Akın, Y. (2005). Ana hatları ile Cumhuriyet döneminde beden terbiyesi ve spor politikaları. *Toplum ve Bilim*, 103, 53-92.
- Akkaya, A. (2025). Gazi Terbiye Enstitüsü Resim-İş Bölümü'nün Kuruluşuna Etki Eden Fikirler-Kararlar-Düzenlemeler. *Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 7(1), 69-81.
- Arıkan, N. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Eğitim Etkileşimleri ve Cinsiyet Farklılıklarının Öğrenci Algısına Etkisi Üzerine Bir Çalışma. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(28), 135-144.
- Arun, A. C. (1990). Türkiye'de Cumhuriyet devrinde beden eğitimi öğretmeni yetiştirme çalışmaları ve aşamaları. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 9-13.
- Atakul, A. (2007). *Gazi Eğitim Fakültesi'nin 1982-2004 yılları arasındaki tarihsel gelişimi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Ayvaz, Z. (2022). Erken Cumhuriyet Türkiye'sinde uygulanan öjenik politikaların spora yansması: Beden Terbiyesi Kanunu üzerine bir inceleme. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2426133>
- Bilir, P. (2008). Yeni Beden Eğitimi Öğretim Programı ve Köy Enstitülerinde Beden Eğitimi Derslerinin Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 145-150. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spormetre/issue/41401/500409>
- Binbaşıoğlu, C. (1995). Öğretmen yetiştirme açısından Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi: üzerinde bir araştırma. (No Title).
- Çelik Kayapınar, F., & Zilan, M. M. (2024). Cumhuriyetten Günümüze Milli Eğitimde Beden Eğitimi ve Spor Programları. *İzmir Demokrasi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 66-80
- Çelik, V. O., & Bayrak, C. (2011). Köy Enstitülerinde Bedensel Etkinlikler ve Beden Eğitimi Dersi: Çifteler Köy Enstitüsü Örneği. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 2(2), 11-27. <https://www.academia.edu/127440453/>
- Dolu, E. (2025). Köy Enstitüleri ve Spor. *Cumhuriyet Gazetesi*. <https://www.cumhuriyet.com.tr/yazarlar/olaylar-ve-gorusler/koy-enstituleri-ve-spor-erol-dolu-2319170>
- Erkan, A. (2014). Bütçe politikalarının spor alanında sunulan hizmetler üzerindeki etkisinin incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(6), 110-131.

- Gök, Y., & Sunay, H. (2010). Türkiye ve Fransa’da Uygulanan Spor Yönetimi-nin Kamu Yönetimi Açısından Karşılaştırılması. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 7-16.
- Gökdoğan, Ç., & Demir, F. (2019). Gençlik ve Spor Bakanlığı’nın tarihsel süreç içerisindeki değişim evreleri: İnceleme. *İğdır Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 27-35. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/908489>
- Güçlü, M. (2001). Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri, Çin ve Türkiye’de Be-den Eğitimi ve Sporun Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/gucu.htm
- Günay, N. (2013). Atatürk Döneminde Türkiye’de Beden Eğitiminin Gelişi-mi ve Gazi Beden Terbiyesi Bölümü. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 29(85). <https://atamdergi.gov.tr/tam-metin/72/tur>
- Güven, Ö. (1996). Türkiye’de cumhuriyet döneminde beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren okulların eğitimini hazırlayıcı çalışmalar. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 70-82.
- İpek Eren, D., & Arslan, S. (2022). Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Değerler Eğitime Katkısının İncelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 8(1), 2458-9373
- Kaştan, Y., & Uyanık, N. (2021). Demokrat Parti hükümetlerinin eğitim poli-tikaları ve TBMM’de eğitim ile ilgili görüşmeler (1950-1960). *Tarihin Peşinde - Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26, 363-391. <https://www.tarihinpesinde.com/dergimiz/sayi26/16.pdf>
- Kesim, Ü. (2020). Bir Spor Bilimcinin Türkiye’de Spor Yönetiminin 1971-2017 Dönemine Tanıklığı. *FOCUSS Spor Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1481977>
- Kuşçi, A. (2021). *Türk Eğitim Tarihi*. İksad Yayınevi. <https://iksayayinevi.com/wp-content/uploads/2021/12/TURK-EGITIM-TARIHI-1923-1950.pdf>
- Mutlu, M. (2020). Beden terbiyesi ve spor hayatında Selim Sırrı Tarcan. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 16(32), 583-615. https://ctad.hacettepe.edu.tr/16_32/7.pdf
- Özçakır, S. (2015). 100 yıl öncesinde Türkiye’de beden eğitimi öğretimi ve gü-nümüzdeki yansımaları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 18-25
- Özçakır, S., & Yıldırım, İ. (2016). II. Meşrutiyet Dönemi beden eğitiminde çağdaş dönüşümler (1908-1918). *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 15-29.
- Özdemir, M. Ç., & Bastık, H. (2020). Orta Muallim Mektebi’nden Gazi Terbiye Enstitüsü’ne öğretmen eğitimi ve öğretim. *Journal of National Education and Teacher Education (JNATE)*, 1(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jnate/issue/56903/738629>
- Sarıtaş, Ü. (2022, Ocak 18). Fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller. *Akademik Akıl*.

- Sunay, H. (n.d.). Türkiye’de Spor Eğitime Yönelik Politikalar ve Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemesi*.
- Susar, F. K. (2015). Köy enstitülerinde öğretmen yetiştirmede kullanılan yöntemler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Şinofoğlu, T. (2020). Türkiye’de beden eğitimi öğretmeni yetiştirme çabaları ve öncü kuruluşlar (1908–1930). *Sporometre: Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(Özel Sayı), 73–105. <https://scispace.com/pdf/turkiye-de-beden-egitimi-ogretmeni-yetistirme-cabaları-ve-478inxcyq4.pdf>
- Tangülü, Z. (2012). Demokrat parti dönemi eğitim politikaları (1950–1960). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 389–410.
- Tazegül, Ü. (2022). *Cumhuriyetin İlk Yılları: Çağdaş Beden Eğitimi ve Öğretimi*. İstanbul Üniversitesi Yayınları. <https://www.academia.edu/123422692/>
- Tokatlıoğlu, A. E. (2020). *Biyopolitika Kavramı Çerçevesinde 1938 Beden Terbiyesi Kanunu* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). <https://nek.istanbul.edu.tr/ekos/TEZ/ET001778.pdf>
- Tural, A. (2020). Türk Eğitim Tarihinde Alternatif Bir Model: Köy Enstitüleri. *DergiPark*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1119431>
- Türkmen, M. (2013). Erken Cumhuriyet’te beden eğitimi ve sporun ideolojik temelleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 729–740. <https://psi421.cankaya.edu.tr/uploads/files/Turkmen%20C%20Erken%20Cumhuriyette%20Beden%20Egitimi%20ve%20Sporun%20Ideolojik.pdf>
- Türkmen, M. (2015). Kuruluş Döneminde Cumhuriyetin Milli Eğitim ve Beden Eğitimi Politikaları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1–25.
- Türkmen, M. (2018). Beden terbiyesi: Erken dönem Türk spor politikalarının sosyo-politik temelleri. SporYayınevi ve Kitabevi.
- Uslu, C. (2022). Keskin Siyasi Kutuplaşma ve Demokratik Siyasete Olumsuz Etkileri. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 556–581.
- Yıldırım, A., & Çobanoğlu, R. (2025). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi: Erken Cumhuriyet Dönemi’nden Günümüze Gerçekleşen Değişimlerin Analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(1), 382–415.
- Yurtoğlu, N. (2022). II. Dünya Savaşı Yıllarında Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor (1939–1945). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 38(105). <https://atamdergi.gov.tr/tam-metin/1078/tur>
- Yücel, Ö. F., & Saygın, A. U. (2023). Cumhuriyet devri beden terbiyesi ve spor politikaları çerçevesinde maç dergisi üzerine bir inceleme. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(1), 437–473.

1980 Sonrası Eğitim Politikaları ve Beden Eğitimi

Abdullah Bingölbali¹

Aysel Kızılkaya²

Özet

Bu çalışma, beden eğitimi öğretim programlarının tarihsel gelişimini ve Türkiye içinde 1980 yılından sonraki eğitim politikalarının alana etkilerini incelemektedir. Günümüzde beden eğitimi, yalnızca fiziksel gelişime yönelik bir ders olmaktan çıkmış; öğrencilerin yaşam boyu fiziksel etkinlik alışkanlığı kazanmalarını, sosyal-duygusal beceriler geliştirmelerini ve sağlık okuryazarlığı edinmelerini amaçlayan bütüncül bir Pedegolojik eğitim alanı haline gelmiştir. Dünya Sağlık Örgütü'nün fiziksel hareketsizliği önemli bir küresel risk faktörü olarak tanımlaması, okullardaki beden eğitimi uygulamalarının önemini artırmıştır. Türkiye'de 2018 MEB programı, öğrenci merkezli, değer ve beceri temelli bir yaklaşım sunmaktadır.

1980 darbesi sonrası eğitim sistemi yüksek derecede merkezleştirilmiş ve müfredat kararları Milli Eğitim Bakanlığı ile Talim Terbiye Kurulu tarafından yeniden şekillendirilmiştir. Neoliberal politikaların etkisiyle eğitim hizmetlerinin ticarileşmesi ve öğretmenlik mesleğinin yeniden tanımlanması, beden eğitimi alanına da yansımıştır. 1985 Beden Eğitimi Programı bu dönemin ideolojik çerçevesini yansıtmakta olup ünite sistemi üzerine kurulmuş, davranışçı hedef yaklaşımını benimsemiş ve fiziksel uygunluk, temel hareket becerileri ile disiplin temelli kazanımları önclemiştir.

Öğretmen yetiştirme sistemi, 2547 sayılı Yasa ve 41 Sayılı KHK ile üniversite çatısı altında yeniden yapılandırılmış; BESYO'ların kurulmasıyla beden eğitimi öğretmenliği daha bilimsel ve çok disiplinli bir temele kavuşmuştur. 1990'larda sporun medya aracılığıyla ticarileşmesi toplumsal

1 Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, 0000-0003-4935-2480
abingolbali@firat.edu.tr

2 Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, 0000-0001-7980-421X
ayselkizilkaya@hotmail.com

algıyı dönüştürmüş; okullardaki beden eğitimi dersleri ise yapısal eksiklikler nedeniyle istenen düzeye ulaşamamıştır. Genel olarak beden eğitimi, politik, toplumsal ve kurumsal dönüşümler doğrultusunda sürekli yeniden şekillenen bir pedegolojik saha niteliği taşımaktadır.

Giriş

Beden eğitimi (BE), yalnızca fiziksel uygunluğun geliştirilmesini hedefleyen bir ders olmaktan öte, öğrencilerin yaşam boyu fiziksel etkinlik, öz-yönetim, sosyal-duygusal beceri ve sağlık okuryazarlığı kazanımlarını bütüncül biçimde destekleyen stratejik bir eğitim politikası aracıdır. Sağlık ve fiziksel aktivite arasındaki bağlantı zaten iyi bilinmektedir; fiziksel hareketsizlik artık ölüm için dördüncü önde gelen risk faktörüdür (WHO, 2010). Yüksek gelirli ülkelerde daha derin olmasına rağmen, fiziksel hareketsizlikle ilgili endişeler küreseldir ve araştırmalar, piyasa ekonomisindeki değişiklikler nedeniyle sosyal kalıpların değiştiğini ve düşük ve orta gelirli ülkelerde de fiziksel hareketsizliğin yaygınlığının arttığını göstermektedir (Hallal ve ark.,2012). DSÖ, Sağlık İçin Fiziksel Aktivite Hakkındaki Küresel Tavsiyelerinde, hem fiziksel hem de zihinsel sağlık yararlarından faydalanmak için 5-17 yaş arası gençlerin günde en az 60 dakika orta ila şiddetli yoğunlukta fiziksel aktivite yapmaları gerektiği sonucuna varmıştır (WHO, 2004). 2025 yılına kadar yetersiz fiziksel aktivite yaygınlığında %10 oranında göreceli bir azalma için Gönüllü Küresel Hedef, 66. BM Dünya Sağlık Örgütü oturumunda belirlenmiştir. Dünya Sağlık Asamblesi. İlgili politika seçeneklerindeki temel bir özellik, eğitim ortamlarında (erken yıllardan ortaöğretime kadar) iyileştirilmiş Beden Eğitimi Ders ortamlarının sağlanmasına açıkça odaklanılmasıdır; buna resmi okul öncesi, okul sırasında ve okul sonrasında fiziksel aktivite fırsatları da dâhildir (WHO, 2013). Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemektedir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda olmalıdır (MEB, 2018).

Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz

ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir. Değerlerimiz toplumumuzun milli ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır. Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir. Bu yönüyle değerlerimiz ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir şekilde teori-pratik bütünlüğündeki asli parçamızı oluşturur. Güncellik içinde öğrenme öğretme süreçleriyle kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışlar ise bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde görünürlük kazanma araç ve platformlarıdır; dolayısıyla günün şartları içinde değişiklik gösterebilir yapısıyla sürekli gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir (MEB, 2015).

Bu noktadan hareketle, Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın amacı; öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları hareket becerileri, aktif ve sağlıklı hayat becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte öz yönetim becerileri, sosyal becerileri ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki öğrenim düzeyine hazırlamaktır.

Bu amaç doğrultusunda, Beden Eğitimi ve Spor dersini alan öğrencilerin aşağıdaki program çıktılarına ulaşmaları beklenmektedir (MEB, 2018):

1. Çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerinin geliştirilmesi
2. Hareket kavramlarını ve ilkelerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanmaları.
3. Hareket stratejilerini ve taktiklerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanmaları.
4. Sağlıklı hayatla ilgili fiziksel etkinlik ve spor kavramlarıyla ilkelerini açıklayabilmeleri
5. Sağlıklı olmak, sağlığını geliştirmek için fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılmaları.
6. Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikim ve değerlerimizi kavramaları
7. Beden eğitimi ve spor yoluyla öz yönetim becerilerini geliştirmeleri
8. Beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirmeleri

9.Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin. • Dayanıklılık • Çabukluk • Esneklik • Hareketlilik • Koordinasyon • Kuvvet • Ritim becerilerinin geliştirilmesi.

Ayrıca günümüzde küresel açıdan Beden eğitiminde; empati, deneyimlere ve diğer bakış açlarına açıklık, kişilerarası/iletişim becerileri ve farklı geçmişlere ve kökenlere sahip insanlarla ağ kurma ve etkileşim kurma yeteneği gibi bilişsel olmayan becerilerin yanı sıra eleştirel, yaratıcı ve yenilikçi düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır. Beden Eğitimi Dersi, kendine güvenen ve sosyal sorumluluk sahibi vatandaşları tanımlayan bu becerilerin edinilmesi için farklı fırsatlar sunar. Bu dersin müfredatı, düşünmeyi yapılandırma, duyguları ifade etme ve anlayışı zenginleştirme konusunda hareket yeteneğini teşvik eder. Rekabet ve iş birliği yoluyla, öğrenciler kural yapılarının, geleneklerin, değerlerin, performans kriterlerinin ve adil oyunun rolünü takdir eder ve birbirlerinin farklı katkılarını takdir etmenin yanı sıra ekip çalışmasının taleplerini ve faydalarını da kavrar. Bununla birlikte, ders ortamındaki algılanan akran zorbalığı gibi olumsuz deneyimlerin, öğrencilerin okul tükenmişliğini artırabileceği ve okuldan aldıkları doyumunu düşürebileceği de göz ardı edilmemelidir (Uğraş vd., 2025).

Buna ek olarak, öğrenci riski nasıl tanıyıp yöneteceğini, verilen görevleri nasıl yerine getireceğini ve kendi davranışlarının sorumluluğunu nasıl kabul edeceğini anlar. Hem başarı hem de başarısızlıkla nasıl başa çıkacaklarını ve performansını kendi ve başkalarının önceki başarılarıyla nasıl değerlendireceklerini öğrenirler. Bu öğrenme deneyimleri sayesinde net ve tutarlı değerlere maruz kalmalarını sağlar ve katılım ve performans yoluyla sosyal davranışları güçlendirir. Yeni araştırmalar ayrıca fiziksel olarak aktif gençler ile akademik başarı arasındaki bağlantıya da dikkat çekmektedir. Akademik performans diğer faktörlerden etkilenir, ancak yine de kanıtlar, gençlerin en azından önerilen günlük fiziksel aktivite miktarını başarmaları durumunda potansiyel olarak geniş sosyal ve akademik kazanımlar elde edebilecekleri varsayımını desteklemektedir. Birçok çocuk, özellikle de daha az avantajlı geçmişe sahip olanlar için beden eğitimi, düzenli fiziksel aktivite seanslarını sağlar. Dolayısıyla etki odaklı beden eğitimi ders müfredat ve spor politikası, ulusal spor, eğitim, gençlik ve sağlık idareleri; hükümetler arası ve sivil toplum kuruluşları; spor federasyonları ve sporcular; özel sektör ve medya dahil olmak üzere tüm ilgili paydaşlar tarafından geliştirilmelidir.

1980 Darbesi Sonrası Eğitim Sisteminde Merkezîyetçilik ve Beden Eğitiminin Konumu

1980 darbesinin hemen ardından Türk eğitim sistemi **aşırı merkezîyetçi** bir yapıya bürünmüştür. O dönemde yapılan çalışmalar, eğitim-öğretimin “öğrenci merkezli değil, merkezi otoritenin çizdiği çerçeveye göre” yürütüldüğünü; karar ve müfredat tasarısının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yukarıdan belirlenip örtük bir biçimde uygulandığını vurgulamıştır (Kaya & Önal, 2019). Baloğlu (1990) da bu dönemi “aşırı merkezîyetçi ve müdahaleci” bir yönetim olarak tanımlamıştır. Bu genel merkezîyetçi anlayış içinde beden eğitimi dersi de devlet merkezli planlamanın bir parçası olarak ele alınmıştır. Yani 1980 sonrası dönemde beden eğitimi müfredatı ve ders programları da aynı merkezi kurumlarca hazırlanıp onaylanmış, yerel inisiyatiflere çok az fırsat tanınmıştır.

Eğitim sisteminde yaşanan sorunların 1980’li yıllarla birlikte uygulamaya konulan neoliberal politikalarla oluşturulmaya başlanan ekonomik ve sosyal politikalarla daha da artarak eğitim sistemini ilköğretimden başlayarak derinden etkileyemeye başladığı görülmektedir. Türkiye’de 1980’lerden itibaren biryandan eğitim sisteminde köklü bir yapısal değişim gerçekleştirilirken, diğer yandan toplumda eğitime yüklenen anlam ve değer hızla dönüştürülmeye başlanmıştır. Uygulanan neoliberal eğitim politikaları sonucu eğitim hizmetinin kamusal karakterini tamamen denebilecek ölçüde yitirip özelleştirdiği, pazarın nesnesi olan bir etkinlik düzeyine indirgendiği, bilginin buna uyarlı olarak metalaştığı başka bir ifade ile parayla ölçülür ve değiştirilebilir hale geldiği eğitim aktörlerinin kimliklerinin dönüştürülerek uygulamada nesne haline getirildiği görülmektedir.

Yine 1980’li yıllarla birlikte Türkiye’de uygulanan neoliberal politikalar; genelde eğitim sistemini, özellikle eğitim politikasını, eğitim ekonomisi ve finansmanını, öğretmen örgütlenmelerini, yaşam boyu eğitim yaklaşımını, özelde ise okulları etkileyerek dönüştürmeye başlamıştır. İlköğretim okullarında başlayarak yaşanan bu dönüşüm Türkiye’de uluslararası kuruluşların destekledikleri projeler ve uygulanan projeler doğrultusunda uygulamaya konulan “Norm Kadro Yönetmeliği”, “Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi”, “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği”, “Toplam Kalite Yönetimi Yönergesi” gibi eğitim politikası araçlarıyla birlikte gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Özdem, 2007).

Bununla birlikte Türkiye’de 1980 sonrası dönemde eğitim alanı, kurumsal merkezleşmenin güçlenmesiyle yeniden ölçeklenmiş; öğretmen yetiştirme ve ders programları daha standart ve izlenebilir bir çerçeveye kavuşmuştur. Bu makro yönelim, Beden eğitimi dersinin konumuna da yansımış; program

kararları ve uygulama esasları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Talim ve Terbiye Kurulu (TTKB) tarafından üst ölçekten belirlenmiştir. Millî Eğitim Şûraları da (özellikle 1990'lar ve sonrasında) Beden eğitimi dersinin sistemi içindeki yerini tartışan, politika sürekliliğine referans veren karar metinleri üretmiştir. Bu şûra kayıtları ve akademik incelemeler, BE'nin "okul sağlığı, sosyal uyum ve değerler eğitimi"yle ilişkisini giderek daha görünür kılan bir politika dilinin oluştuğunu göstermektedir (Gümüştül & Göral, 2014).

Eğitim politikalarının belirlenmesi en önemli kurullardan birisi de Millî Eğitim Şurası'dır. Aynı zamanda ülkemizin eğitim ve öğretimle ilgili konularını incelemek ve öneri niteliğinde kararlar almakla görevli en yüksek danışma kurulusudur. Talim ve Terbiye Kurulu'nca hazırlanan tüzük, yönetmelik, program ve ilkeleri inceleyerek karara bağlar. Bu kararlar Millî Eğitim bakanının onayıyla kesinlik kazanır. Bu şuralar tavsiye kararları olarak hükûmetlere eğitimle ilgili görüşler bildirmektedirler. 1982 yılında düzenlenen 11. Millî Eğitim Şurasında;

- Öğretmen eğitiminin gelişimi
- Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler
- Eğitim uzmanlarının eğitimi
- Öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi ve öğretmen ve uzmanların sorunları
- Çözüm ve önerileri konuları gündeme alınmıştır.

Alınan kararlar öğretmen eğitiminin gelişimi, çeşitli ülkelerde öğretmen yetiştirme, öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere gerekli görülen alanlarda lisans öğrenimini tamamlayanların eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon görmek suretiyle öğretmen olarak atanması, öğretmen yetiştirmeye ilişkin sorunlar, orta eğitim öğretmeninin eğitimi, yüksek öğretim öğretmeninin eğitimi, eğitim uzmanlarının eğitimi konularıdır. Bu şurada okul öncesi öğretmenlerinin sosyal, kültürel faaliyetleri öğretmeye yönelik içerik ve etkinliklerinde, temel eğitim ve orta öğretim öğretmenlerinin sosyokültürel faaliyetleri öğretmeye yönelik içeriğinde beden eğitimi ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Ayrıca 'öğretmenlerin haftalık ders ve çalışma yükleri, onların görevlerini en verimli düzeyde yürütebilecekleri ölçüde tutulmalı; ders yükleri hesaplanırken, ders hazırlama, araç gereç hazırlama, nöbet kurul, zümre toplantıları, sınıf öğretmenliği, eğitsel kol başkanlığı, ders dışı sosyal, kültürel, sportif faaliyetler, laboratuvar, işlik hazırlığı, düzenlenmesi, korunması işleri, sınav kâğıdı, ödev okuma, sınıf mevcutları, velilerle, çevre ile ilişkilerde harcadığı zaman, okul aile birliği, okul koruma derneği

çalışmalarında harcadığı zaman gibi, öğretmenlerin tüm görevleri dikkate alınarak belirlenmelidir (MEB, 2025).

1988 yılında düzenlenen 12. Milli Eğitim Şurasının gündemi

- Türk eğitim sistemi
- Yükseköğretim
- Öğretmen yetiştirme
- Eğitimde yeni teknolojiler
- Türkçe ve yabancı dil eğitim ve öğretimi

Eğitim finansmanı ve müfredat programları da gündeme alınmıştır. Alınan kararlar da gündemde konuşulan konularla alakalıdır. Bu şurada eğitim fakültelerinin Beden Eğitimi, Resim, Müzik Eğitimi bölümlerine öğretmen lisesinden mezun öğrencilerinin OSS yetenek sınavı ile alınmaları, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarını uygulama okullarında veya Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ve ilgili üniversitenin iş birliği sonucunda seçilecek olan uygulama okullarında, daha uzun süreli yapmaları için gerekli tedbirlerin alınması, nitelikli öğretmen yetiştirilmesi temel amacına ulaşmak için Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulunun iş birliği içinde olmalarının yararlı ve gerekli görülmesi kararları da alınmıştır (Gümüşgöl & Göral, 2014).

1985 Programı: Ünite Sistemi, Amaçlar, Yaklaşımlar ve Ölçme-Değerlendirme

1. 1985 Programında Ünite Sistemi

1985 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan karar metninde, özellikle lise 3. sınıf programları için “ayrı ayrı ders sistemi yerine ünite sistemi getirilmiştir” ifadesi açıkça geçmektedir. Türkçe, Matematik, Resim, Müzik ve Beden Eğitimi gibi derslerin içeriklerinin, ayrı ve parçalı yapı yerine bir bütünlük içinde üniteler halinde düzenlendiği de ayrıca görülmektedir. Yine bu kapsamda 1985 programı incelendiğinde Beden Eğitim Dersi ile ilgili olarak genel ve sınıf bazındaki beklentilerin aşağıda belirtildiği gibi düzenlendiği söylenebilir (MEB DHGM, 1985).

Beden Eğitiminin Genel Amaçları

Günlük işlerini ve yaşayışını yürütebilecek kuvvet, çeviklik ve dayanıklılık kazanma.

Beden Eğitimi ile ilgili temel beceriler kazanabilme

Sağlıklı büyüme ve gelişmene ile ilgili kuralları uygulayabilme.

Oyun içinde ilgi ve yeteneklerini geliştirme.

İçinde bulunduğu gruba uyum sağlayabilme.

Sportif faaliyetlere katılmaya istek duyabilme.

Boş zamanını sportif faaliyetlerle değerlendirebilme

Beden Eğitiminin Sınıf Amaçları

Sağlıklı büyüme ve gelişme ile ilgili kuralları uygulama gücü

Oyunları kurallarına göre oynayabilme.

Günlük hayatın gerektirdiği temel becerileri geliştirici beden hareketlerini yapabilme

Zamanın sportif faaliyetlerle değerlendirebilme.

İçinde bulunduğu gruba uyum sağlama alışkanlığı

Sportif faaliyetlere hazırlayıcı özel becerileri kazanabilme

Boş zamanlarını yaşına uygun faaliyetlerle değerlendirebilme

Yine örnek olarak; Felsefe dersi özelinde yapılan tarihsel incelemelerde (1935–2009 felsefe öğretim programlarını karşılaştıran çalışmalar) göz önünde bulundurulduğunda 1985 programının:

- “Çok net ve belirgin bir ünite yapısına” sahip olduğu,
- Her ünitenin sonunda, konuların nasıl işleneceğine ve hangi etkinliklerin ve uygulamaların yapılacağına ilişkin ayrıntılı açıklamalar içerdiği söylenebilir.

Din felsefesi ve felsefe müfredatını değerlendiren diğer çalışmalarda da, 1976 programıyla başlayan içeriği ünitelendirme yaklaşımlarının, 1985 programında daha da sistematik bir hale getirildiği ve felsefe grubu derslerinde (felsefe, mantık, sosyoloji) her ders için ayrı program ve ünite yapısının korunduğu belirtilebilir (Demircioğlu & Duman, 2013). Sonuç olarak; Beden Eğitimi Dersi açısından bakıldığında, ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi programlarını tarihsel olarak inceleyen derleme çalışmalarda, 1983–1985 döneminin “yeni program yapısının temelini oluşturduğu”, ünite temelli ve etkinlik ağırlıklı yaklaşımın 2000’lere ve 2018 güncellemesine kadar uzanan sürecin çekirdeğini oluşturduğu ifade edilebilir (Aydın, Temel & Kangalil, 2022).

2. Amaçlar ve Programın Genel Yönelimi

1985 programı, genel olarak 1982 Anayasası sonrasında şekillenen milli eğitim ideolojisi ile uyumlu bir çerçeve içinde tasarlanmıştır. Bu konuyla ilgili ders programlarını inceleyen çalışmalarda, bu programın:

- Türk-İslam ülküsü doğrultusunda kurgulandığı izlenimi verdiği,
- İçerğinde bilim, felsefe ve Türk düşüncesi vurgusunun öne çıktığı,
- Önceki bazı programlara göre din ve ahlak felsefesi ünitesinin zayıfladığı, buna karşılık bilim tarihi ve Osmanlı/Türk düşüncesi ekseninin güçlendiği şeklinde değerlendirmelere yer verildiği söylenebilir (Çifçi & Ovacık, 2015).

Program geliştirme sürecini tarihsel olarak ele alan geniş kapsamlı bir analizde ise (Çobanoğlu & Yıldırım, 2021), 1980’ler boyunca Türkiye’deki öğretim programlarının genel amaçlarının:

- Davranışçı öğrenme kuramı çerçevesinde, gözlenebilir hedef davranışlara dayalı yazıldığı,
- Öğrenciye kazandırılmak istenen “milli, ahlaki, insani ve kültürel” değerlerin açıkça program metinlerinde formüle edildiği,
- Merkeziyetçi yapı nedeniyle amaçların ülke çapında tek tip olarak belirlendiği görülmektedir (Çobanoğlu & Yıldırım, 2021).

Beden eğitimi programları özelinde 1980’ler sonrasında ortaya çıkan amaçlar ise; yaşam boyu spor, sağlıklı yaşam, sosyalleşme ve temel hareket becerilerinin geliştirilmesi şeklinde özetlenebilir. 1980’li yıllarda hazırlanan beden eğitimi programlarının öğrencinin tüm gelişim alanlarını (bedensel, bilişsel, duyuşsal, sosyal) hedefleyen bir çerçeve sunduğu, sonraki 2005–2018 programları için de “temel referans” işlevi gördüğü belirtilebilir. (Aydın, Temel & Kangalgil, 2022).

3. Öğretim Yaklaşımları

1985 programı, öğretim yaklaşımları açısından hem klasik hem de etkileşimli yöntemleri birlikte öneren bir yapıdadır. Demircioğlu’nun 1935 ve 2009 programlarını karşılaştırdığı makalede:

- Programların, ünite sonlarında konunun nasıl işleneceğini ayrıntılı biçimde açıklayan bir yapıya sahip olduğu,
- Öğretmenlere tartışma, soru-cevap, sözlü anlatım, örneklendirme gibi yöntemleri kullanma önerisinin açıkça ifade edildiği,

- Ders içeriklerinin Türk kültürüyle ilişkilendirilerek, salt ezberci aktarım yerine düşündürmeye ve tartışmaya dayalı bir anlatım hedeflendiği söylenebilir (Demircioğlu & Duman,2013).

Bu konuyla ilgili Cumhuriyet dönemi öğretim programlarını inceleyen yeni tarihsel çalışmalar da, 1985 programının ünite yapısı ve içerik seçiminde konu merkezli ama tartışma odaklı bir yaklaşım benimsendiğini; program metninde geleneksel anlatım yöntemlerinin yanı sıra öğrenciyi düşünmeye sevk eden etkinlik ve soruların yer aldığı ortaya koyulmuştur (Özer & Selim, 2024).

Beden eğitimi dersiyle ilgili yaklaşımlarda ise, 1980’ler sonrasında geliştirilen programların;

- Etkinlik temelli,
- Öğrenciyi oyun, egzersiz ve uygulama yoluyla sürece aktif katmaya çalışan,
- Klasik sıra düzeni ve anlatımın ötesine geçerek istasyon çalışmaları, grup etkinlikleri ve alan içi uygulama gibi yöntemleri teşvik eden bir çizgi izlediği ifade edilebilir (Munusturlar, Mirzeoğlu & Mirzeoğlu, 2014).

4. Ölçme-Değerlendirme Anlayışı

1985 programı, ölçme-değerlendirme konusunda tam anlamıyla yenilikçi bir yaklaşım getirmese de, ilgili literatür incelendiğinde şu noktalar öne çıkmaktadır;

- Ders açısından, ünite sonlarında öğrencinin kavrayışını yoklamaya dönük sorular ve tartışma başlıklarının verilmesi, ölçme-değerlendirme yaklaşımında sadece yazılı sınavlara dayalı olmayan, süreç içinde sorgulama ve sözlü katılımı da önemseyen bir anlayışa işaret etmektedir.
- Program geliştirme alanındaki tarihsel analizler, 1980’ler boyunca Türkiye’de ölçme-değerlendirmenin hâlâ ağırlıklı olarak not verme ve seçme/sıralama odaklı sınav sistemine dayandığını; ancak program metinlerinde giderek daha fazla “performans, gözlem, sözlü ifade, proje” gibi unsurlara önem vermeye başladığı ifade edilebilir.
- Beden eğitimi dersinde ise, 1980 sonrası programların, sadece fiziksel beceri testleri değil, devam, katılım, çaba, iş birliği ve tutum gibi ölçütlerin de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulandığı söylenebilir (Altunbakkır & Pehlevan, 2019).

BESYO'ların Kurulması ve Öğretmen Yetiştirmenin Yeniden Şekillenmesi

1. 1980 Öncesi: Dağınık Yapı, Akademiler ve Enstitüler

1980 öncesinde Beden Eğitimi ve Spor alanında öğretmen ve uzman yetiştirme görevi farklı türde kurumlardan oluşan çok dağınık bir yapı içinde yürütülmekteydi. Eğitim enstitüleri, Gençlik ve Spor Akademileri ve yüksek öğretmen okulları gibi kurumlar yan yana var oluyordu. Bazılarında, örneğin Gençlik ve Spor Akademileri gibi, hem beden eğitimi öğretmeni, hem antrenör, hem de spor yöneticisi yetiştirmeyi hedefleyen çok amaçlı kurumlar olarak ön plana çıkmıştır. Ancak bu kurumların hukuki statüsünün tam olarak netleşmemesi, akademik kadro yapılanmasının zayıflığı ve sistemle bütünleşememesi gibi nedenlerle, 1980'lerin başında yükseköğretim reformu çerçevesinde kapatılmış veya üniversitelere devredilmiştir.

2. 2547 Sayılı Yasa, 41 Sayılı KHK ve BESYO'ların Ortaya Çıkışı

6 Kasım 1981 tarihinde çıkarılan 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda ortaöğretim üzerine tüm yükseköğretim kurumlarının üniversite çatısı altında toplanması öngörülmüştür. 20 Temmuz 1982 tarihli Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştiren kurumlar da üniversiteye bağlanmış, yüksek öğretmen okulları eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve tüm eğitim kurumları üniversite çatısı altında toplanmıştır (Sağlam, 2007). BESYO'ların doğrudan kurumsal temeli, 1981 tarihli 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile başlayan ve 20 Temmuz 1982 tarihli 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile somutlaşan yeniden yapılanmadır. 41 sayılı KHK ile öğretmen yetiştiren kurumlar ve spor eğitimi veren yapılar YÖK çatısı altında yeniden düzenlenmiş; Gençlik ve Spor Akademileri, eğitim fakültelerinin beden eğitimi bölümleriyle birleştirilerek üniversite bünyesine alınmış, ardından “Beden Eğitimi ve Spor Bölümü” ve “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO)” yapılanmalarına dönüştürülmüştür. 1992 yılında beden eğitimi öğretmenliği bölümlerinin büyük bir çoğunluğu beden eğitimi ve spor yüksekokulu halini almıştır (Güven,1996).

Üniversite çatısı altında yer alan eğitim fakültelerine bağlı beden eğitimi öğretmenliği bölümlerinde beden eğitimi öğretmeni yetiştirme uygulaması bugün birçok üniversitede devam etmektedir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları 11 Temmuz 1992 tarih ve 21281 Sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan 3.7.1992 tarih ve 3887 Sayılı Kanun ile 1992 yılından itibaren rektörlüklere bağlı beden eğitimi ve spor yüksekokulları (BESYO) kurulmaya başlanmış ve bu okulların sayısı 2009 yılı itibarı ile 40'a ulaşmıştır (YÖK, 2009). Ayrıca üç üniversitede beden eğitimi öğretmeni yetiştirilmesi, Spor Bilimleri Teknolojisi Yüksekokulu çatısı altında yürütülmektedir. Beden

Eğitimi ve Spor Bilimleri Fakülteleri Gelişen ve değişen spor bilimlerine daha çabuk uyum sağlayabilmek isteyen ve spor bilimlerinin öneminin farkında olan eğitim fakültelerine bağlı beden eğitimi öğretmenliği bölümleri ile beden eğitimi ve spor yüksekokulları 2008 yılından itibaren fakülteleşme girişimi içerisine girmişlerdir. Bu girişimin ilk ürünü Erzurum Teknik Üniversitesi'nin bünyesinde 21.07.2010 tarihinde kurulan Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Fakültesi ile olmuştur. Erzurum Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Fakültesi'nin kurulması 21.07.2010 tarih ve 27648 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanmıştır (Avşar, 2012). 41 sayılı KHK ile öğretmen yetiştirmenin “tamamen YÖK çatısı altında toplanarak üniversitelere devredildiği” ve böylece öğretmen yetiştirme sisteminin yeni bir statü ve işleyişe kavuştuğu görülmektedir (Abazoğlu, Yıldırım & Yıldızhan, 2016). Ayrıca BESYO'lar, beden eğitimi öğretmeni yanında antrenör, spor yöneticisi, rekreasyon uzmanı gibi farklı mesleklerle yönelik programlar açarak alanın yükseköğretim içindeki yerini güçlendirmiştir.

3. Öğretmen Yetiştirmenin Yeniden Şekillenmesi

BESYO'ların kurulmasıyla birlikte, Beden Eğitimi öğretmeni yetiştirme modelinin de önemli ölçüde değiştiği söylenebilir;

- Öğretmen yetiştirme görevi, 1982 öncesindeki çoklu kurumsal yapıdan farklı olarak üniversite ağırlıklı, lisans temelli bir modele dönmüştür.
- Beden eğitimi öğretmenliği programlarının süresi dört yıllık lisans eğitimi olarak standartlaşmış; programlar YÖK çerçevesinde asgari ders yükü, alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyon bileşenleriyle yapılandırılmıştır (YÖK, 2007).
- Akademileri döneminde daha çok performans, antrenörlük ve uygulama ağırlıklı olan eğitim programları, BESYO modeliyle birlikte spor bilimleri, anatomi, biyomekanik, spor psikolojisi, ölçme-değerlendirme gibi bilimsel derslerle daha zengin hale dönüştürülmüştür.

Böylece YÖK sonrasında öğretmen yetiştirme, bütün alanlarda olduğu gibi beden eğitimi öğretmenliğinde de “merkezi programlar, standart ders yapısı ve üniversite temelli meslek formasyonu” doğrultusunda yeniden tasarlanmıştır. Spesifik olarak beden eğitimi öğretmenliğinde, erken dönem “beden terbiyesi” anlayışından günümüzde spor bilimleri ve çok disiplinli öğretmen profiline geçişi; yani öğretmenin yalnızca beden hareketlerini öğreten değil, aynı zamanda sağlık, performans, ölçme, pedagojik tasarım ve araştırma boyutları olan bir uzmanlık alanına evrilmiştir (Sağın, 2018).

4. Son Dönem: BESYO'dan Spor Bilimleri Fakültesine

2000'li yıllarda BESYO'ların önemli bir kısmı Spor Bilimleri Fakültesi'ne dönüşmüş; Bologna Süreci, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) ve kalite güvencesi uygulamaları ile birlikte beden eğitimi öğretmenliği programlarının yeniden yapılandırıldığı göze çarpmaktadır (Yavuz Söyler, 2022). Bu süreçte öğretmen yetiştirme:

- Alan dersleri (spor bilimleri ve performans),
- Öğretmenlik meslek bilgisi (öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme),
- Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması

modülleriyle daha sistematik bir yapı kazanmış; beden eğitimi öğretmenliği, hem alan uzmanı hem pedagojik donanımı güçlü bir profil hedefiyle tanımlanmıştır.

1990'larda Sporun Toplumsal Algısı ve Okul Beden Eğitimi Uygulamaları

1. 1990'larda sporun toplumsal algısı: ticarileşme, medya ve “spor kamuoyu”

a) Sporun sosyal ve ekonomik bir olguya dönüşmesi

1990'lara gelindiğinde spor, klasik anlamda “beden eğitimi etkinliği” olmaktan çok eğlence endüstrisinin bir parçası, geniş kitleleri etkileyen sosyal ve kültürel bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kitle iletişim araçları ve özellikle medya sayesinde spor kârlı bir reklam ve tanıtım aracı haline gelmiş, geniş kitlelerin yoğun ilgisini çeken bir gösteri ve eğlence faaliyeti olarak tüketim sektörüne dönüşmüştür. Bu dönemde spor, yalnızca sağlık ve beden gelişimiyle değil; rekabet, dayanışma, kimlik inşası, tüketim kültürü ve boş zaman değerlendirme gibi boyutlarla birlikte ele alınmıştır.

b) Spor medyası, kitle iletişim araçları ve spor kamuoyu

1990'larda sporun toplumsal algısı anlatılırken en kritik unsur **kitle iletişim araçları** (TV, gazeteler, spor kanalları) olarak öne çıkmaktadır;

- Bu dönemde medyanın spor kamuoyunun oluşması, bilgilenmesi ve yönlendirilmesinde büyük pay sahibi olduğunu; spor haberleri, canlı yayınlar ve yorum programlarıyla geniş bir spor kamuoyu yaratıldığını görmekteyiz (Şahan & Çınar, 2004). Özellikle bugünkü anlamda spor-medya ilişkilerinin 1990'lı yıllardan itibaren yoğunlaştığını, gazete sayfalarında spor haberlerinin artması ve televizyonların çok

kanallı hale gelmesiyle sporun medyada en çok yer verilen içeriklerden biri haline geldiği söylenebilir (Ünsal & Ramazanoğlu, 2013). Türkiye’de kitle sporunun ve teşviki ve spor kültürünün oluşmasında kitle haberleşme araçları ve medyanın etkisi büyük olmuş, bu kültürün oluşmasında kitle haberleşme araçlarının belirleyici rol oynamıştır (Göral, 2014).

Sonuç olarak, 1990’lar, sporun Türkiye’de bir “gösteri, eğlence ve kimlik alanı” olarak medyada yoğun biçimde görünür hale geldiği ve spor kamuoyunun genişlediği dönemdir.

2. 1990’larda okul Beden Eğitimi uygulamaları

a) Program düzeyinde durum

- Beden eğitimi öğretim programlarının tarihsel gelişimine bakıldığında 1990’lar için birkaç önemli noktaya işaret ediyor (Çelik Kayapınar & Zilan, 2024):
- 1983 programı, günümüz ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi programlarının “temelini” oluşturan ana çerçeve olarak karşımıza çıkmaktadır. 1998’de yapılan program değişikliğinin de bu 1983 programının devamı niteliğinde olduğu söylenebilir. Bu da 1990’lar boyunca okullarda 1983’te belirlenen hedef ve içerik yapısının uygulandığı anlamına gelmektedir.
- Bu çerçevede beden eğitimi dersi; bedensel gelişim, sağlık, disiplin, Atatürk ilkeleri, sosyalleşme ve takım ruhu gibi amaçlara dayanan klasik bir müfredat yapısıyla sürdürülmekte; ders saatleri sınırlı, ders çoğu zaman sınav baskısı altında “ikincil” bir ders konumundadır (Aydın, Temel & Kangalgil, 2022). 1990’ların başında lise beden eğitimi programını program geliştirme ilkeleri açısından değerlendirildiğinde;
- Hedef-içerik uyumu açısından temel ilkeleri karşıladığını,
- Ancak uygulamada araç-gereç yetersizliği, kalabalık sınıflar ve ders saatinin azlığı nedeniyle hedeflenen çok yönlü gelişimi sağlayamadığını,
- Beden eğitiminin öğrenciler ve idare tarafından çoğu zaman “dinlenme dersi” veya formel derslerin yanında ikincil bir alan olarak görüldüğünü göstermektedir (Çelik Kayapınar & Zilan, 2024).

b) Öğretmen ve öğrenci görüşleri, dersin okul içindeki konumu

1990’larda yapılan öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı çalışmaların ortak bulguları şöyle özetlenebilir:

- Öğrenciler beden eğitimi dersini eğlenceli, rahatlatıcı ve sosyalleştirici bulmakta; dersin okul yaşamındaki en olumlu deneyimlerinden biri olduğunu belirtmektedir.
- Buna karşın, dersin akademik başarıya katkısının yeterince görünür olmaması, velilerin ve yönetimin bakışında dersi “not ortalamasına etkisi az, sınav odaklı olmayan” bir ders haline getirmiştir.
- Öğretmenler, programın hedeflerinin (yaşam boyu spor kültürü kazandırma, sağlık, sosyal gelişim) önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, ders saatlerinin yetersizliği, fiziksel mekân ve malzeme eksikliği gibi nedenlerle uygulamada bu hedeflere tam olarak ulaşamadıklarını belirtmektedir.

Bu açıdan 1990’lar, okullarda beden eğitimi dersinin bir yandan “spor kültürü ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları” ile ilişkilendirilmeye başlandığı, diğer yandan ise sınav odaklı sistem nedeniyle marjinalleşme riski yaşadığı bir dönemdir.

3. Uluslararası bağlam: UNESCO ve “Herkes İçin Beden Eğitimi” yaklaşımı

1990’lar aynı zamanda uluslararası düzeyde de beden eğitimi ve sporun eğitim hakkı çerçevesinde tartışıldığı yıllardır:

- 1990 tarihli “Education for All – Dünya Eğitim Bildirgesi” ile temel eğitimin herkese sağlanması hedefi ilan edilirken, fiziksel gelişim ve sağlıklı yaşam becerileri temel eğitim hakkının bir parçası olarak vurgulanmıştır (UNESCO, 1990).
- Yine, UNESCO’nun 2015 tarihli Uluslararası Beden Eğitimi, Fiziksel Aktivite ve Spor Şartı (International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport), “beden eğitimi ve sporun herkes için temel bir hak olduğunu” belirtir ve kaliteli beden eğitimi derslerinin ilköğretim ve ortaöğretimde günlük, zorunlu ve kapsayıcı şekilde yer alması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, fiziksel aktivitenin çocukların sağlık, sosyal beceri, okul başarısı ve aidiyet duygusu üzerindeki etkilerini öne çıkararak, beden eğitiminin programda daha merkezi bir konuma taşınması gerektiğini vurgular (Kesri, 2022). Bu uluslararası çerçeve, Türkiye’de 2005 ve 2017 program güncellemelerinde daha net görünür hâle gelmektedir; ancak 1990’larda da beden eğitimi dersinin programda korunması ve sporun kitlelere yayılması yönündeki politikalar, bu küresel eğilimlerle uyumlu bir zemin oluşturmaktadır.

Kaynakça

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160.
- Altunbakır, S., & Pehlevan, Z. (2019). Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Bilişsel Alan Kazanımlarının Değerlendirilmesi: Mersin İli Örneği/ *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-10.
- Avşar, Z. (2012). *Türkiye için beden eğitimi öğretmen eğitimi standartlarının oluşturulması* (Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir).
- Aydın, E., Temel, A., & Kangalgil, M. (2022). Geçmişten günümüze ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 5(1), 99-117.
- Baloğlu, Z. (1990). Türkiye’de Eğitim-TÜSİAD Eğitim Raporu. *TÜSİAD, İstanbul*.
- Çelik Kayapınar, F., & Zilan, M. M. (2024). Cumhuriyetten Günümüze Millî Eğitimde Beden Eğitimi ve Spor Programları. *Izmir Democracy University Health Sciences Journal*, 7(1), 66-80. <https://doi.org/10.52538/идуhes.1441070>
- Çifçi, O. Z., & Ovacık, Z. (2015). Cumhuriyet dönemi lise felsefe müfredatlarında din algısı ve ideolojik arka plan. *Mütefekkir*, 2(4), 329-341.
- Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830.
- Demircioğlu, A., & Duman, E. Z. (2013). 1935 ve 2009 Felsefe Öğretim Programlarına Göre Yazılmış Ders Kitaplarındaki Çeşitli Felsefe Kavramlarının Karşılaştırılması.
- Göral, M. (2015). Türkiye’de Kitle Sporunun Teşviki Açısından Tesis Politikaları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2).
- Gümüşgöl, O., & Göral, M. (2014). Millî eğitim şûraları kapsamında beden eğitimi dersi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 14-29.
- Güven, Ö. (1996). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştiren Okulların Eğitimini Hazırlayıcı Çalışmalar. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 70-82.
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The lancet*, 380(9838), 247-257.

- Kaya, N., & Önal, H. (2019). 12 Eylül 1980 Askeri Darbesinin Coğrafya Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Yansıması. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(223), 283-298.
- Kesri, N. (2022). The role of unesco in supporting the rights of children in the practice of physical education in algeria (MINEPS: 1976-2013). *International Sports Law Review Pandektis*, 14, 163-181.
- Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (1985). *Tebliğler Dergisi: Eylül 1985 (Sayı: 2195)*. <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1985/2195-eyul-1985.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2015). *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzu* (5-8 Sınıf).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120201950145-BEDEN%20EGITIMI%20VE%20SPOR%20OGRETIM%20PROGRAM%202018.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Millî Eğitim Şûraları*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> (Erişim: 08/11/2025)
- Munusturlar, S., Mirzeoğlu, N., & Mirzeoğlu, A. D. (2014). Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin akademik öğrenme zamanına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Özdem, G. (2007). *Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi (Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara)*.
- Özer Güvenç, Ş., & Selim, F. (2024). Cumhuriyet Döneminden Günümüze Ortaöğretim Felsefe Dersi İçeriğinin Etik Değerler Bakımından İncelenmesi. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS)*, 10(3).
- Sağın, A. E. (2018). *Öğretmen dönüşümü özelinde beden eğitimi öğretmenliği: Nereden? nereye?* Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sağlam, M. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin eğitimi. *Türk Eğitim Tarihi*, 105-130.
- Söyler, D.Y. (2022). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Bölüm Tercih Nedenlerinin Araştırılması. *Iksad Publications*, Ankara / Türkiye
- Şahan, H., & Çınar, V. (2004). Kitle İletişim Araçlarının Spor Kamuyu Üzerine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 313-321.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1990). *World Conference on Education for All: Meeting basic learning needs (Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990)*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resourceattachments/UNESCO_World_Declaration_For_All_1990_En.pdf

- Uğraş, S., Sağın, A. E., Yücekaya, M. A., Temel, C., Mergan, B., Couto, N., & Duarte-Mendes, P. (2025). Perceived Bullying in Physical Education Classes, School Burnout, and Satisfaction: A Contribution to Understanding Children's School Well-Being. *Healthcare*, 13(11), 1285. <https://doi.org/10.3390/healthcare13111285>
- Ünsal, B., & Ramazanoğlu, F. (2013). Spor medyasının toplum üzerindeki sosyolojik etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 2(1), Makale No: 04.
- World Health Organization, T. (2010). Global recommendations on physical activity for health. In *Global recommendations on physical activity for health* (pp. 60-60).
- World Health Organization. (2004). Global strategy on diet, physical activity and health. (Erişim: 20.09.2020)
- World Health Organization. (2013). *Follow-up to the Political Declaration of the High-level Meeting of the General Assembly on the Prevention and Control of Non-communicable Diseases: Resolution WHA66.10*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/150161> (Erişim: 03.05.2024)
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982–2007)*. <https://www.yok.gov.tr/documents/documents/68f1dc9129d3a.pdf>

Türkiye’de Eğitim Reformları ve Program Güncellemeleri

Murat Çelebi¹

Özet

Bu bölüm, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan günümüze kadar eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal reformları ve program güncellemelerini derinlemesine analiz etmeyi amaçlamaktadır. Temel tez, Türkiye’deki reformların genellikle merkezîyetçi, siyasi önceliklerle şekillenen ve toplumsal ihtiyaçlara cevap vermekte zorlanan döngüsel bir yapıda olduğudur. Analiz, özellikle 4+4+4 sistemine geçiş (2012) , yapılandırmacılık tabanlı müfredat (2005) ve en güncel gelişme olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni (TYMM, 2024) içeren 2000’li yıllar ve sonrasına odaklanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlik mesleği kariyer yollarını yeniden tanımlayan Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK, 2022) da incelenmiştir. Bulgular, 4+4+4 gibi yapısal reformların hızlı ve plansız uygulamaları nedeniyle eğitimde fırsat eşitsizliğini ve okul türleri arasındaki ayrışmayı artırdığını göstermektedir. Felsefi değişimler (Yapılandırmacılık, TYMM’nin bütüncül yaklaşımı) , yetersiz hizmet içi eğitimler ve öğretmenlerin direnci nedeniyle uygulama aşamasında sınırlı kalmıştır. En önemli uygulama engeli, beceri odaklı program felsefesi ile merkezi sınavların (LGS, YKS) ezberci ve bilgi odaklı yapısının kronik uyumsuzluğudur. Bu çelişki, okulları sınav odaklı yaklaşıma geri dönmeye iterek program potansiyelini kısıtlamaktadır. Özellikle Beden Eğitimi (BE) derslerinin, yetersiz tesisler ve merkezi sınav baskısı altında marjinalleştiği ve bütüncül gelişim hedeflerini gerçekleştirmekte zorlandığı vurgulanmaktadır. Türkiye’deki reformların başarısı, yasal düzenlemelerden ziyade, sınıf düzeyinde uygulama kapasitesinin artırılmasına, öğretmenlerin sahiplenmesine ve ölçme-değerlendirme sisteminin müfredat felsefesiyle uyumlu hale getirilmesine bağlıdır. Bu, gelecekteki eğitim politikaları için hayati bir ders olarak öne çıkmaktadır.

1 Dr.Öğr.Üyesi, Bartın Üniversitesi, mcelebi@bartin.edu.tr, 0000-0001-6891-9804

I. Giriş ve Kavramsal Çerçeve

Bölümün Amacı ve Kapsamı

Bu bölüm, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan günümüze kadar eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal reformları ve program güncellemelerini derinlemesine analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bölümün temel tezi, Türkiye’deki eğitim reformlarının genellikle merkezîyetçi, siyasi otoritenin öncelikleriyle şekillenen ve toplumsal ihtiyaçlara cevap vermekte zorlanan döngüsel bir yapıda olduğudur. İncelenen dönem, 2000’li yıllar ve özellikle 4+4+4 sistemine geçiş (2012) ile yapılandırmacılık tabanlı müfredat güncellemelerinin (2005 ve sonrası) odağa alınacağı bir çerçevede sunulacaktır. Bu analiz, reformların *gereksinimleri*, *uygulama süreçlerini* ve *eğitimde nitelik, eşitlik ve çıktı* üzerindeki etkilerini kapsamaktadır.

Eğitim Reformu ve Program Güncellemesi Kavramları

Eğitim Reformu: Eğitim reformu, genellikle bir sistemin yapısal, idari ve felsefi boyutlarında köklü ve kapsamlı bir değişimi ifade eder (Fullan, 2007). Bu, sadece müfredat değişikliğini değil; okul yönetimini, öğretmen yetiştirme politikalarını ve finansman modellerini de kapsayabilir. Türkiye bağlamında reformlar, sıkça zorunlu eğitim süresinin uzatılması (8 yıla, 12 yıla geçiş) veya eğitim kademelerinin yeniden düzenlenmesi (4+4+4) gibi makro düzeydeki yasal düzenlemelerle özdeşleşmiştir (Gür, 2013). Reformlar, genellikle toplumsal, ekonomik ya da siyasi krizlere ya da uluslararası standartlara yetişme isteğine bir cevap olarak ortaya çıkar.

Program Güncellemesi: Program güncellemesi ise daha çok eğitimin içeriği, öğrenme hedefleri, yöntemleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları üzerindeki değişikliklere odaklanır (Ornstein & Hunkins, 2017). Türkiye’deki program güncellemelerinin en belirgin örnekleri, davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçiş denemeleri ve ders içeriklerinin değerler eğitimi, beceri temelli öğrenme gibi temalarla revize edilmesidir (MEB, 2005; 2017). Program güncellemeleri, reformun ruhunu hayata geçiren kılcal damarlar olarak görülebilir; ancak Türkiye’de sık sık siyasi veya ideolojik önceliklerle yapılması nedeniyle öğretmenlerin uygulamada benimsemesi konusunda zorluklar yaşanmıştır (Taşdemirci, 2018).

Türkiye’de Eğitim Reformlarının Tarihsel Arka Planı

Türkiye’deki eğitim reformları, Cumhuriyet’in kuruluşuyla başlayan ulus-devlet inşaa etme, modernleşme ve merkezileşme çabalarının temel bir aracı olmuştur.

Erken Cumhuriyet Dönemi (1923-1940'lar): Temel amaç, laik, bilimsel ve merkeziyetçi bir ulusal eğitim sistemi kurmaktır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) ile tüm eğitim kurumları birleştirilerek Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlandı ve eğitimde ikilik ortadan kaldırıldı. Harf İnkılabı (1928) ve Köy Enstitüleri'nin kurulması (1940), bu dönemin en radikal ve etkili reformları olarak kabul edilir (Fındıkoğlu, 1968).

Çok Partili Hayata Geçiş ve Gelişim Dönemi (1950-1990'lar): Eğitim, planlı kalkınma hedeflerine hizmet etmeye odaklandı. Bu dönemde mesleki ve teknik eğitim önem kazanırken, planlı eğitimin gerekliliği ve fırsat eşitliği tartışmaları ön plana çıktı. Ancak eğitim sisteminde sık sık hükümet değişiklikleriyle gelen yeni yaklaşımlar nedeniyle istikrar sağlanamadı.

2000'li Yıllar ve Hızlanan Reformlar: Bu dönemde küresel eğilimler, özellikle **PISA** ve **TIMSS** gibi uluslararası sınavlar ve AB uyum süreci, reformların tetikleyicisi oldu.

- **8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim (1997):** Yapısal reformların ilk büyük adımıydı.
- **2005 Müfredat Reformu:** Yapılandırmacılık felsefesinin resmi programlara girişi.
- **4+4+4 Sistemi (2012):** Eğitimde kademeleri yeniden yapılandıran ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran en önemli yapısal değişiklik oldu (Çelik, 2013).

Bu tarihsel süreç, günümüz program güncellemelerinin mirasını, dinamiklerini ve siyasi baskı altındaki doğasını anlamak için kritik bir zemin sunmaktadır.

II. Önemli Reform Dalgaları ve Temel Değişimler

Bu bölüm, Türkiye'deki eğitim reformlarının niteliğini ve derinliğini anlamak için kritik önem taşıyan, son dönemdeki iki temel değişim alanına odaklanmaktadır: yapısal reformlar (4+4+4) ve program geliştirme yaklaşımlarındaki dönüşüm (Yapılandırmacılık).

A. Yapısal Reformlar ve Zorunlu Eğitimin Genişlemesi

Türkiye'nin eğitim sistemindeki en köklü ve tartışmalı yapısal reform, Zorunlu Eğitimin ve Eğitim Kademelerinin Yeniden Düzenlenmesi (4+4+4 Sistemi) olarak bilinen 6287 sayılı Kanun ile 2012 yılında gerçekleştirilmiştir.

1. 4+4+4 Eğitim Sistemi (2012): Yapısal Değişikliklerin Amaçları ve Uygulaması

Bu reform, zorunlu eğitimi kesintisiz 8 yıldan 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olmak üzere kademeli 12 yıla çıkarmıştır (Resmî Gazete, 2012). Reformun temel gerekçeleri, eğitim süresini uluslararası standartlara (OECD ortalaması) yaklaştırmak, öğrencilere erken yaşta mesleki ve teknik eğitime yönelme esnekliği sunmak ve bireysel farklılıklara daha iyi yanıt vermek olarak sunulmuştur (Gür & Çelik, 2013).

Ancak, 4+4+4 sistemine geçiş, hem uygulama hızı hem de getirdiği değişiklikler nedeniyle yoğun eleştirilere maruz kalmıştır. Özellikle eleştirilen noktalar şunlardır:

Hızlı ve Plansız Geçiş: Reform, yeterli altyapı hazırlığı (yeni derslikler, öğretmen kadroları, eğitim materyalleri) tamamlanmadan hızla uygulamaya konulmuştur.

Erken Yaşta Yönlendirme: 4. sınıf sonunda (10 yaşında) öğrencilere açık öğretim ve mesleki eğitim yollarına geçiş imkânının sunulması, uzmanlarca çocuk gelişimine uygun olmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir (Erdoğan, 2014).

Eğitimde Eşitsizlik: Ortaokul kademesinin ilkokuldan ayrılması ve bazı okulların imam hatip ortaokuluna dönüştürülmesi, eğitimde okul türleri arasındaki ayrışmayı ve dolayısıyla fırsat eşitsizliğini artırdığı yönünde tartışmalar yaratmıştır (Duman, 2017).

2. Zorunlu Eğitimin Süresi ve Kapsamındaki Değişimler

4+4+4 sistemi, zorunlu eğitimin sadece süresini değil, aynı zamanda niteliğini ve toplumsal algısını da değiştirmiştir. Zorunlu eğitimin 12 yıla uzatılması, yükseköğretime erişim potansiyelini artırmış gibi görünse de, sistem içindeki okullaşma oranlarının bölgeler arasında ve cinsiyetler arasında hala farklılık göstermesi reformun hedeflerine tam ulaşamadığını göstermektedir (OECD, 2021). Seçmeli ders havuzunun genişlemesi ise, reformun getirdiği bir esneklik olarak öne sürülse de, okul yönetimlerinin ve öğretmen yeterliliklerinin bu çeşitliliğe cevap verme kapasitesi bir sorun alanı olarak kalmıştır (Yalçınkaya, 2015).

B. Program Geliştirme Yaklaşımlarındaki Dönüşüm

Yapısal değişiklikler devam ederken, 2000’li yılların ortalarından itibaren eğitim programlarının felsefesi ve içeriği de köklü bir dönüşüm geçirmiştir.

1. Yapılandırmacılık Tabanlı Programlar (2005): Felsefi Değişim

Türkiye, 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan yenilenmiş öğretim programları ile geleneksel davranışçı ve hedef-merkezli yaklaşımlardan uzaklaşarak, yapılandırmacı (constructivist) felsefeyi temel almayı hedeflemiştir (MEB, 2005).

Temel Felsefe: Yapılandırmacılık, bilginin öğretmen tarafından aktarılan nesnel bir varlık olmaktan ziyade, öğrencinin aktif katılımı, deneyimleri ve ön bilgileri aracılığıyla zihninde yeniden inşa edildiğini savunur (Brooks & Brooks, 1999).

Rol Değişimi: Bu programlar, öğretmenin rolünü bilgi aktarıcısından rehber (facilitator) dönüştürmeyi, öğrencinin ise edilgen alıcıdan aktif bilgi üreticisine geçmesini amaçlamıştır.

Eleştiriler: Bu felsefi değişimin uygulamadaki başarısı sınırlı kalmıştır. Öğretmenlerin, teorik eğitimi uygulamaya aktarma konusunda yetersiz kalmaları ve merkezi sınav sistemlerinin hala bilgiye dayalı olması, programların potansiyelini kısıtlayan en büyük engeller olarak görülmüştür (Ayas & Akdeniz, 2008).

2. Yetkinlik Temelli Eğitime Yönelim ve Uluslararası Etkiler

Son yıllarda, Türk eğitim programları uluslararası standartlar ve küresel işgücü piyasası talepleri doğrultusunda yetkinlik temelli bir yaklaşıma doğru evrilmiştir.

PISA ve OECD Etkisi: Türkiye'nin PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi uluslararası sınavlardaki nispeten düşük performansı, programların salt bilgi yerine, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerilere odaklanması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (OECD, 2018).

2017/2018 Müfredat Güncellemeleri: Bu güncellemeler, yetkinlikleri ve değerler eğitimini programlara daha güçlü bir şekilde entegre etmeyi amaçlamıştır. Programlar, anahtar yetkinlikler (örneğin; anadilde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme) çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2017).

3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ve En Son Program Felsefesi

Türkiye'deki müfredat reformlarının en güncel ve kapsamlı adımı, 2024 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) olmuştur. TYMM, önceki

reformların (özellikle 2004/2005 yapılandırmacı program) sadece bilişsel alana odaklanma eleştirisine bir yanıt olarak, öğrenciyi merkeze alan bütüncül (holistik) bir yaklaşım sunmaktadır. Bu model, bilişsel, duyuşsal, sosyal, fiziksel, manevi ve psikomotor alanları kapsayan, erdemli insan yetiştirmeyi hedefleyen bir çerçeve sunmaktadır (Adıgüzel, 2025).

TYMM, müfredat yapısını öğrenci profilleri, beceri çerçevesi, erdem-değer-eylem modeli, sistem okuryazarlığı ve alan bilgisi kümeleri üzerine inşa etmiştir (Yurdakal, 2024). Modeli, önceki programlarla karşılaştıran çalışmalar, TYMM’nin özgün, tek bir eğitim felsefesini benimsemekte eksik kaldığını ve yeterli program geliştirme sistematığına sahip olmadığını belirtse de, yetkinlikler ve değerleri bütünleştirilmesi bir güçlü yön olarak öne çıkmaktadır (Adıgüzel, 2025).

Fen Bilimleri Programı Karşılaştırması:

TYMM’nin getirdiği somut değişiklikler, özellikle Fen Bilimleri programında belirgindir. 2018 programı ile 2024 TYMM Fen Bilimleri programını karşılaştıran çalışmalara göre, 2024 programı Türel ve diğerleri (2023) tarafından bilgilendirilen bütüncül, beceri merkezli bir tasarım benimsemiştir. Bu tasarım, öğrencinin kavramsal, sosyo-duygusal ve okuryazarlık gibi çeşitli beceri alanlarını içerir (Torun & Karamustafaoğlu, 2025).

İçerik Değişiklikleri: Program, kademeler arası öğrenme çıktıları sayısını azaltarak öğrencilerin derinlemesine öğrenmesine olanak tanımayı hedefler. Konular yeniden düzenlenmiş (örneğin, canlıların sınıflandırılması erkene alınmış) ve sürdürülebilirlik temalı üniteler 4. sınıftan itibaren eklenmiştir. Bazı konular (biyoteknoloji, öz ısı) ise çıkarılmış veya kaydırılmıştır.

Pedagojik Çeşitlilik: TYMM pedagojik olarak, sadece sorgulamaya dayalı öğrenmenin ötesine geçerek mühendislik tasarımı, bağlam temelli öğrenme ve farklılaştırma (zenginleştirme, destekleme) uygulamalarını içerecek şekilde genişlemiştir (Torun & Karamustafaoğlu, 2025). İlkokul Türkçe programı gibi örneklerde de yapısal değişiklikler (harf gruplarının ve sıralamasının yeniden düzenlenmesi) ve dijitalleşme (yapay zekâ, AR/VR) odaklı vurgular yer almaktadır (Yurdakal, 2024).

Değerlendirmede Dönüşüm: TYMM’deki en önemli felsefi kayma değerlendirme yaklaşımıdadır. Geleneksel not yerine “öğrenme kanıtlarını” esas alan “öğrenme için değerlendirme” (assessment for learning) yaklaşımına geçilmiştir. Bu, öğretmenlerin portfolyolar, performans görevleri ve gözlemler gibi çeşitli süreç odaklı araçları kullanmasını zorunlu kılmaktadır (Torun & Karamustafaoğlu, 2025; Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025).

C. Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Programlarındaki Dönüşümler

Yapısal Etkiler: 4+4+4 Sistemi ve Beden Eğitimi

Türkiye’de 2012 yılında 4+4+4 sisteminin kabul edilmesiyle eğitim sisteminde yapılan yeniden yapılandırmanın, beden eğitimi (BE) ve spor eğitimi üzerinde önemli etkileri olmuştur. Bu reform, zorunlu eğitimi toplamda 12 yıla çıkararak ilk ve ortaöğretim okullarındaki ders saatlerini, müfredatları ve beden eğitimine yönelik genel yaklaşımı etkili bir şekilde değiştirmiştir. Bu sistemsel değişiklik, Türk eğitimi bağlamındaki yapısal etkilerinin daha yakından incelenmesini gerektirmektedir.

İlk olarak, 4+4+4 eğitim sistemi, öğrenimi üç kademeye ayırmıştır: dört yıllık ilkökul eğitimi, takip eden dört yıllık ortaokul eğitimi ve bunu tamamlayan dört yıllık lise eğitimi. Bu yeniden yapılandırma, yalnızca beden eğitimi için ayrılan sürenin dağılımını değil, aynı zamanda müfredatta bu derse verilen önemi de etkilemiştir. Yiğittir’in eğitimde yeniden yapılanma ve bunun zorluklarını ele almasına rağmen, 4+4+4 reformunun beden eğitimi ile ilişkili spesifik amacı, atf yapılan çalışmada doğrudan ele alınmamıştır (Yiğittir, 2014). Bu nedenle, bu atf metinden çıkarılmıştır. Bunun yerine, genellikle temel akademik derslere yardımcı olarak görülen beden eğitimi derslerinin, müfredattaki önemlerini haklı çıkarmada zorluklarla karşılaştığını belirtmek önemlidir.

Araştırmalar, Türk beden eğitimi öğretmenlerinin müfredatlarını öncelikli olarak akademik performans hedefleriyle uyumlu hale getirme konusunda baskı hissedebildiklerini, bunun da beden eğitimine bütüncül bir yaklaşımdan uzaklaştırdığını göstermektedir (Ayan & MEMİŞ, 2012; Milenović vd., 2023). Ders saatleri açısından bakıldığında, yeni sistem beden eğitimine ayrılan sürenin dağılımında çeşitliliklere yol açmıştır. Türk okullarında sunulan beden eğitiminin niceliği ve niteliği, temel derslere artan akademik odaklanma nedeniyle azalan ders saatlerinden etkilenmektedir. Sonuç olarak, beden eğitimi, akademik başarı için daha kritik olarak algılanan derslere karşı ilgi görmek için mücadele etmekte ve bu durum öğrencilerin beden eğitimi deneyimlerine yönelik memnuniyetsizlik düzeylerinin artmasına neden olmaktadır (Bilichenko vd., 2022). Ayrıca, Dinçer ve Şahin, yetersiz kaynakların beden eğitimi programlarının etkinliği üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Dinçer & Şahin, 2022).

Eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasının ardından beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri ve eğitimlerinde de kayda değer bir boşluk bulunmaktadır. Birçok eğitimci, dinamik ve ilgi çekici bir beden eğitimi müfredatını uygulamak için gerekli olan pedagojik bilgi ve becerilerden

yoksundur. Bu durum, farklı eğitim kademelerinde beden eğitimine parçalı yaklaşımlar üretebilecek bir uzmanlaşma vurgusuyla daha da karmaşık hale gelmektedir (Türkeli & NAMLI, 2024). Ayan ve Memiş, öğretmenleri değişen eğitim taleplerini karşılayacak şekilde hazırlamak için mesleki gelişim ihtiyacını vurgulamaktadır (Ayan & MEMİŞ, 2012).

Bu yeniden yapılandırmanın bir diğer yönü de, beden eğitimi müfredatlarına teknoloji ve modern pedagojik uygulamaların entegrasyonunu içermektedir. Giysilebilir fitness takip cihazları ve çevrimiçi kaynaklar da dahil olmak üzere teknolojinin dahil edilmesi, beden eğitiminde katılımı ve öğrenme çıktılarını artırma potansiyeline sahiptir (Porto & Nabor, 2025). Porto ve Nabor, teknoloji destekli programların kişiselleştirilmiş antrenman değerlendirmelerini nasıl teşvik edebileceğini ve öğrenci katılımını nasıl artırabileceğini tartışmaktadır (Porto & Nabor, 2025). Ancak, bu gelişmelerin, teknolojinin eğitim uygulamalarına etkili bir şekilde entegre edilebilmesi için hedefli öğretmen eğitimi ve müfredat reformları ile desteklenmesi gerekmektedir.

Türkiye’deki 4+4+4 eğitim reformunun beden eğitimi üzerindeki genel etkisi, ders saati dağılımı, uzmanlaşma, öğretmen nitelikleri ve katılım stratejilerini kapsayan sistemsel bir değişime işaret etmektedir. Zorunlu eğitimi uzatmak gibi eğitim reformlarının arkasındaki niyetler öğrenci çıktılarını iyileştirmeyi hedeflese de, beden eğitiminin sağlığı, fiziksel uygunluğu ve kişisel gelişimi teşvik etmek gibi temel hedeflerinin, daha geniş eğitim gündemi içinde marjinalleştirilmemesini sağlamak için dikkatli bir şekilde düşünülmelidir. Öğretmenler için sürekli mesleki gelişimi, teknolojik entegrasyonu ve beden eğitimine dengeli bir müfredat vurgusunu içeren bütünlük bir yaklaşım, Türkiye’deki mevcut eğitim yapısının ortaya çıkardığı zorlukların ele alınmasında kritik öneme sahiptir.

Müfredat Felsefesi: Yapılandırmacılıktan Yetkinliklere Geçiş

Türkiye’de Beden Eğitimi (BE) müfredatlarının evrimi, başlangıçta fiziksel uygunluk ve beceri kazanımına odaklanan davranışçı yaklaşımdan, yapılandırmacı ve yetkinlik temelli yaklaşımlar gibi daha sofistike çerçevelere doğru önemli dönüşümler geçirmiştir. Bu dönüşüm, özellikle 2005 ve 2017 müfredatlarında somutlaşan değişiklikleri yansıtmaktadır.

Başlangıçta, davranışçı yaklaşım Türkiye’deki beden eğitimine hakim olmuş, temel hedefler olarak fiziksel uygunluk ve atletik beceriyi vurgulamıştır. Bu yaklaşım, ağırlıklı olarak fiziksel kondisyon odaklı, eğitmen liderliğindeki aktivitelere öncelik veren geleneksel metodolojilere dayanmaktaydı. Bununla birlikte, 2005 müfredat reformu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerine aktif

bir şekilde katılmalarının teşvik edildiği yapılandırmacı bir çerçeveye doğru bir değişim başlattı. Bu değişim, Uslu tarafından da doğrulanmakta olup, Türkiye'nin resmi müfredatında özellikle teknoloji entegrasyonu ve daha etkileşimli öğrenme yolları bağlamında öğrenci merkezli uygulamalara verilen artan öneme işaret etmektedir (Uslu, 2017). 2005 müfredatının niyeti, yalnızca fiziksel kondisyon üzerine odaklanmak yerine, oyun temelli öğrenme aktiviteleri yoluyla eleştirel düşünme, takım çalışması ve problem çözme becerilerini teşvik etmektir.

2017 müfredatı, bir önceki müfredat tarafından atılan temeller üzerine inşa edilirken, yetkinlik temelli eğitim ilkelerini de gömülü hale getirdi. Bu değişim, müfredatın öğrencilere yaşam boyu beceriler ve topluma aktif katılım için gerekli duygusal ve sosyal yeterlilikler kazandırma hedeflerini vurgulayan araştırmacılar tarafından tespit edilmektedir (Khalifa vd., 2020; Moon, 2020). 2017 müfredatının odağı, yalnızca fiziksel sağlığın ötesine geçerek, spor ve fiziksel aktiviteler yoluyla iş birliği, sosyal katılım ve duygusal dayanıklılık gibi değerlerin gelişimini de içermektedir. Bu yetkinlik temelli yapı, eğitime bütüncül bir yaklaşımı savunan güncel küresel eğitim trendleri ile uyumludur.

Davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı ve nihayetinde yetkinlik temelli yaklaşımlara geçiş, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini teşvik eden daha geniş pedagojik eğilimleri yansıtmaktadır. Bu evrim, beden eğitimi içinde öğrenci özerkliğine vurgu yapılmasını gerektirmekte, öğrenenlerin araştırma temelli yöntemler, kişisel ilgiler ve kendi kendine yönlendirilen öğrenme yoluyla içerikle daha derinlemesine etkileşime girmesine olanak tanımaktadır. Böylece, müfredatsal değişiklikler yalnızca öğrencilerin “ne” öğrendiğini değil, “nasıl” öğrendiğini de kapsamakta, öğrencilerin katılımı ve fiziksel aktivitelerden keyif almayı teşvik eden iş birliği ve oyun temelli aktiviteler yoluyla kendi öğrenme yörüngelerini oluşturmada yer almalarını hedeflemektedir.

Dahası, bu dönüşümler, BE çerçeveleri içinde kritik yaşam becerilerini yerleştirme ve sosyal etkileşimi teşvik etme gerekliliğini ele almaktadır. Yetkinlik temelli müfredatlar, fiziksel alanın ötesine uzanan beceri gelişimini vurgulamakta, öğrenci gelişimi için hayati önem taşıyan duygusal ve sosyal yeterlilikleri bütünleştirmektedir. Örneğin, iş birliği ve iletişim becerilerini geliştiren problem temelli öğrenme tekniklerinden yararlanarak, öğrenciler hem spor hem de daha geniş yaşam senaryolarındaki kişilerarası dinamikleri nasıl yönlendireceklerini öğrenirler.

Genel olarak, Türkiye'nin beden eğitiminde daha dinamik bir yaklaşıma doğru yolculuğu, kapsayıcı, öğrenci merkezli ve yetkinlik odaklı öğrenme

ortamlarına yönelik uluslararası pedagojik değişimleri yansıtmaktadır. 2005 ve 2017 müfredat değişiklikleri, yalnızca fiziksel aktivite için değil, kapsamlı kişisel ve sosyal gelişim için donanımlı, çok yönlü bireyler yetiştirmeyi hedefleyen net bir evrimi belgelemektedir.

Uygulama Zorlukları ve Alan Öğretmenlerinin Rolü

Türkiye’de Beden Eğitimi (BE) programlarının uygulanması, özellikle öğretmen eğitimi, sınıf yetersizlikleri ve merkezi sınavların baskısından kaynaklanan çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır. Bu zorluklar, alan öğretmenlerinin ulusal BE müfredatlarında belirlenen hedefleri gerçekleştirme becerisini önemli ölçüde kısıtlamaktadır.

Öğretmen Eğitimi ve Hizmet içi Eğitim

Türkiye’de BE programlarının etkili bir şekilde uygulanmasının önündeki temel engellerden biri, yetersiz öğretmen eğitimi ve özellikle de hizmetiçi eğitim gibi destek mekanizmalarından kaynaklanmaktadır. Beden eğitiminin önemine dair artan farkındalığa rağmen, birçok BE öğretmeni hala kapsamlı beceri gelişiminden ziyade fiziksel uygunluğu önceliklendiren modası geçmiş pedagojik paradigmalar altında çalışmaktadır. Araştırmalar, BE öğretmenleri için devam eden mesleki gelişime yeterince vurgu yapılmadığını, bunun da eğitimciler arasında marjinalleşme hislerine katkıda bulunduğunu ve yenilikçi öğretim yöntemlerini benimseme becerilerini engellediğini göstermektedir (Sakallı & Şenel, 2024). Bu eşitsizlikler yalnızca BE öğretiminin kalitesini düşürmekle kalmamakta, aynı zamanda öğretmenler etkili, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını uygulamakta zorlandıkça, öğrenci katılımını ve katılım oranlarını da olumsuz etkilemektedir.

Araştırmalar, Türkiye’deki birçok BE öğretmenin, algılanan sorumlulukları ile yetersiz kaynak ve tesisleri de içeren iş ortamlarının gerçekleri arasındaki gerilim nedeniyle rol stresi hissettiklerini bildirmektedir (Trinkūnienė & Kardelienė, 2018). Bu stres, motivasyon eksikliğine yol açabilmekte ve böylece BE’nin müfredat hedeflerine ulaşma potansiyelini daha da baltalamaktadır. Mevcut çalışmalar, sınırlı eğitim kaynaklarının BE’nin öneminin hafife alınmasına yol açarak onun hayati bir eğitim bileşeni olarak rolünü zayıflatabileceğini göstermektedir (Asiimwe vd., 2021). Yetersiz alan veya ekipman gibi sınıf yetersizlikleri ise bu durumu daha da kötüleştirmekte ve öğretmenlerin anlamlı beden eğitimi deneyimleri sağlamasını zorlaştırmaktadır.

Sınıf ve Tesis Yetersizlikleri

Sınıf ve tesis yetersizlikleri, BE programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasını engelleyen kritik faktörlerdir. Türkiye’deki birçok okul,

uygun açık ve kapalı spor tesisleri de dahil olmak üzere etkili bir beden eğitimi destekleyecek gerekli altyapıdan yoksundur. BE tesislerinin yeterliliği, öğretmenlerin yüksek kaliteli dersler verme ve eğitim hedeflerine ulaşma kapasitesini doğrudan etkiler (Tekin & Ercan, 2023). Ayrıca, yetersiz tesislerin, tesis koşullarının yetersiz olması öğrencileri BE derslerine aktif olarak katılmaktan alıkoyma potansiyelinden, azalan öğrenci katılımı ile ilişkilendirilmiştir (Niven vd., 2014).

BE tesisleri ve altyapısı için asgari standartları karşılama çabaları, eğitim çıktılarına önemli ölçüde artırabilir. Araştırmalar, uygun tesislerin, öğretmenlerin müfredatlarını daha iyi uygulayabilmelerini sağlayarak olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Dewi vd., 2021). Tersine, tesisler yetersiz veya kötü durumda olduğunda, BE'nin sunumu zarar görmekte ve bu da nihayetinde öğrencilerin katılımını ve dersten aldığı keyfi etkilemektedir (Dayanti & Sumaryanto, 2021).

Merkezi Sınav Baskısının Önemsizleştirici Etkisi

Türkiye'deki merkezi sınav baskısı, Beden Eğitimi programlarının etkinliği açısından bir diğer önemli zorluktur. Akademik performansın yoğun bir şekilde mercek altına alındığı bir sistemde, BE gibi dersler sıklıkla değersizleştirilmektedir. Temel akademik derslerdeki sınavlara önemli bir vurgu yapılması, algılanan daha düşük akademik statüsü nedeniyle beden eğitiminin kenara itilmesi eğilimine yol açar (Sakallı & Şenel, 2024). Bu durum, BE'nin eğitim müfredatındaki rolünün sıklıkla bütüncül öğrenci gelişimi için gerekli bir bileşen yerine yalnızca 'doldurucu' bir ders olarak görüldüğü bir önemsizleştirmeye yol açar (Tekin & Ercan, 2023).

Sınavlara odaklanma, BE öğretmenlerinin ömür boyu fitness, sosyal beceriler ve öğrenciler arasında duygusal gelişimi teşvik eden yaratıcı ve ilgi çekici öğretim yöntemlerini benimseme becerilerini kısıtlamaktadır. Bunun yerine, çağdaş BE standartlarının gelişimsel ve katılımcı hedeflerinden ziyade akademik baskılarla daha uyumlu olan ezbere dayalı öğrenme ve beceri testlerine başvurabilmektedirler (Preliş vd., 2006). Bu vurgu, beden eğitiminin değersizleştirilmesi döngüsünü daha da pekiştirerek, öğrencilerin yaşam boyu fiziksel aktivite ve sağlıklı yaşama yönelik olumlu bir tutum geliştirme fırsatlarını sınırlandırmaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak, Türkiye'nin Beden Eğitimi programları tarafından belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi, yetersiz öğretmen eğitimi, yetersiz tesisler ve merkezi sınav sistemlerinden kaynaklanan baskılar nedeniyle ciddi şekilde kısıtlanmaktadır. Bu zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkabilmek

için, BE öğretmenleri için iyileştirilmiş mesleki gelişim fırsatlarını, yeterli eğitim tesislerine yapılacak yatırımları ve beden eğitimi öğrencinin genel gelişiminin ayrılmaz bir parçası olarak değer veren bir eğitim kültürünü içeren kapsamlı stratejilere ihtiyaç vardır. Bu engellerin ele alınması, öğretmenlerin çağdaş eğitim hedeflerine uygun etkili beden eğitimi programları sunabileceği destekleyici bir ortam yaratmak için esastır.

III. Reformların Uygulama Süreçleri ve Etkileri

Eğitim reformlarının başarısı, kağıt üzerindeki felsefi değişikliklerden ziyade, bu değişikliklerin sınıf düzeyinde nasıl uygulandığına bağlıdır (Fullan, 2007). Türkiye’deki reformlar, büyük bir merkezîyetçilikle planlanmış olsa da, uygulama aşamasında sistemin temel unsurları olan öğretmenler, ölçme-değerlendirme mekanizmaları ve teknolojik altyapı alanlarında ciddi engellerle karşılaşmıştır.

A. Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişim: Reformun Taşıyıcıları

Öğretmenler, müfredat güncellemelerini ve yapısal reformları sınıflarına taşıyan kilit aktörlerdir. Türkiye’de reformların uygulanmasında karşılaşılan en büyük zorluklardan biri, öğretmenlerin bu değişimlere yeterince hazırlanamamış olmasıdır.

Hizmet İçi Eğitimin Yetkinliği ve Öğretmenlerin Reform Algısı: Özellikle 2005 Yapılandırmacı Program Reformu sonrasında, öğretmenlere yönelik verilen hizmet içi eğitimlerin yüzeysel ve kısa süreli olduğu, yeni felsefeyi tam olarak içselleştirmelerine olanak tanımadığı belirtilmiştir (Akyol & Güven, 2011). Yapılandırmacılık gibi öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemekte zorlanan geleneksel yaklaşımlı öğretmenler, eski yöntemlerini yeni program etiketleri altında sürdürme eğilimi göstermişlerdir.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin reformları genellikle yukarıdan dayatılan, siyasi ve geçici düzenlemeler olarak algıladığını göstermektedir (Şimşek & Yıldırım, 2017). Bu algı, değişime karşı direnç oluşturmakta ve mesleki gelişime olan istekliliği azaltmaktadır. Reformların başarılı olması için öğretmenlerin katılımcı bir süreçle reformların sahibi yapılması gerektiği literatürde sıklıkla vurgulanır (Hargreaves & Fink, 2006).

Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022) ve Kariyer Yapılanması

Türk eğitim sistemindeki reformlar sadece müfredatla sınırlı kalmamış, öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve kariyer yollarını yeniden tanımlayan yasal düzenlemelerle de desteklenmiştir. 14 Şubat 2022’de yürürlüğe giren **Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK)**, öğretmenliği kariyer mesleği olarak

formalize etme çabasının en önemli göstergesidir (Şahin, 2023a; Öztürk & Yaylak, 2022a).

Kanun, mesleği “**Öğretmen**,” “**Uzman Öğretmen**” ve “**Başöğretmen**” olmak üzere üç kariyere ayırmıştır. Kariyer basamakları, mesleki gelişimi, deneyimi ve akademik eğitimi teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır:

Uzman Öğretmen: En az 10 yıl hizmet süresini tamamlayan öğretmenler, gerekli eğitimleri tamamlayarak sınavsız uzman öğretmen unvanı alabilmektedir.

Başöğretmen: Uzman öğretmenler, 240 saatlik Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamladıktan sonra, sınavda 70 ve üzeri puan alarak başöğretmen unvanı alabilmektedirler.

Akademik Avantajlar: Yüksek lisans derecesine sahip olanlar doğrudan uzman öğretmen unvanını sınavsız alırken, doktora derecesine sahip olanlar da başöğretmen unvanını sınavsız alabilmektedir (Şahin, 2023b; Şahin, 2023a).

Mali ve Maddi Kazanımlar:

Kanun, öğretmenlerin mali haklarını iyileştirme hedefiyle, birinci derece ek göstergelerini **3000’den 3600’e** çıkarmıştır. Bu değişiklik, 15 Ocak 2023 itibarıyla maaşlar, emekli aylıkları ve ikramiyeler üzerinde önemli bir artış sağlamıştır (Şahin, 2023c). Katılımcı öğretmen ve yöneticiler, 3600 ek gösterge artışını ekonomik rahatlama, emeklilik standartlarının yükselmesi ve mesleğin cazibesinin artması gibi nedenlerle büyük ölçüde olumlu karşılamıştır (Şahin, 2023c).

Öğretmen Algıları ve Tartışmalı Alanlar:

Kanun, öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerinde karmaşık ve ikili bir etki yaratmıştır (Şahin, 2023b; Şahin, 2023d):

1. **Olumlu Algılar:** Kanunu destekleyenler, kariyer basamaklarının profesyonel gelişimi, motivasyonu ve mesleki tatmini artıracaklarını düşünmektedir (Şahin, 2023e). Maddi kazanım ($f=31$, %34.7) en üst düzeyde olumlu etki olarak belirtilmiştir (Şahin, 2023d).
2. **Eleştirel Algılar ve Çekinceler:** Kanuna yönelik eleştiriler ise çoğunlukla uygulama, adalet ve yöntem konularında yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%53.7), yasanın okullar içinde ayrımcılık (ikilik) yaratmasından, unvanların sadece küçük maaş artışları getirmesinden ve kariyer ilerlemesinin sınav odaklı olmasından endişe duymaktadır (Şahin, 2023e; Öztürk & Yaylak, 2022b).

Birçok öğretmen, sınav şartının kaldırılmasını ve unvanların hizmet yılı/kıdeme göre verilmesini talep etmiştir (Şahin, 2023e; Öztürk & Yaylak, 2022b). Ayrıca, kanunun öğretmenlere yönelik şiddeti önleyici hükümler içermemesi ve sadece maddi konulara odaklanması nedeniyle, mesleğin azalan sosyal saygınlığına çözüm getirmediği yönünde eleştiriler de mevcuttur (Üstün & Aydın, 2024).

Uygulama ve Zorluklar:

TYMM’nin ilk dönem (2024–2025) uygulamasına dair öğretmen görüşleri, programın erdem-değer-eylem çerçevesini, süreç odaklı pedagojisini ve beceri yönelimini olumlu bulsa da, uygulamada ciddi zorluklar yaşandığını göstermektedir (Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025). Öğretmenler, sürecin karmaşık ve bürokratik (evrak yoğunluğu) olması, ders materyali ve laboratuvar eksikliği ile yetersiz hizmet içi eğitimleri temel sorunlar olarak rapor etmişlerdir. Programın kademeli yayılımı ve öğretmenlerin öğretmen yansımaları bölümünü kullanma zorunluluğu hem veri toplama aracı hem de zaman alıcı bir yük olarak algılanmıştır (Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025).

Ancak, yetkinlik temelli programların başarısı, yine merkezi sınavlar ve bu sınavlara hazırlık kültürü tarafından gölgelenmektedir. Okullar ve öğretmenler, kağıt üzerinde yetkinlik odaklı dersler sunsa bile, uygulamada sınav odaklı ezberci yaklaşıma geri dönme eğilimi göstermektedir (Özdemir & Erdem, 2019).

Özetle, ÖMK, bir yandan öğretmenliği resmi bir kariyer yapısı içine oturtarak akademik ilerlemeyi ve maddi iyileşmeyi teşvik etse de, diğer yandan sınav baskısı, okul içi uyumun bozulması ve uygulama süreçlerinin şeffaflığı konularında önemli tartışmalara ve endişelere yol açmıştır (Şahin, 2023d).

B. Ölçme ve Değerlendirme Sistemlerindeki Değişim

Merkezi sınavlar, Türkiye’de eğitim sisteminin en güçlü geri bildirim mekanizmasıdır ve programın amacını uygulamada fiilen belirleyen unsurdur. Reformların en büyük çelişkisi, yenilenen programların beceri ve yetkinlik odaklı olmasına karşın, merkezi sınavların (LGS, YKS) büyük ölçüde bilgi ve hız odaklı kalmasıdır.

Sınav Odaklılık Kültürü: Eğitimin temel amacı, merkezi sınavlara öğrenci hazırlamak haline gelmiştir (Karadağ & Yılmaz, 2019). Yapılandırmacı müfredatın gerektirdiği derinlemesine öğrenme, proje tabanlı çalışma ve üst düzey düşünme becerileri geliştirmek yerine, okullar ve öğretmenler test çözme tekniklerine odaklanmak zorunda kalmıştır.

LGS ve YKS Dönüşümleri: 4+4+4 sistemiyle birlikte sınav sistemlerinde de sık sık değişiklikler yaşanmıştır. Merkezi sınav formatlarının sürekli değişmesi, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin belirsizlikle mücadele etmesine neden olmuş, bu da müfredatın uygulanmasını istikrarsızlaştırmıştır (Çakmak, 2020). Bu durum, programın amaçları ile değerlendirme araçları arasındaki uyum eksikliği (lack of alignment) derinleştirmiştir.

C. Eğitim Teknolojilerinin Entegrasyonu (FATİH Projesi)

Teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, programların çağdaş beklentilere uyum sağlaması için kritik öneme sahiptir. Türkiye’de bu entegrasyonun en büyük girişimi, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi’dir (2010 ve sonrası).

Projenin Kapsamı: Proje, sınıfların etkileşimli tahtalarla donatılmasını, öğrencilere tablet bilgisayarlar dağıtılmasını ve **Eğitim Bilişim Ağı (EBA)** gibi dijital içerik platformlarının oluşturulmasını amaçlamıştır (MEB, 2010).

Uygulamadaki Engeller: Projenin donanım tarafında önemli yatırımlar yapılmasına rağmen, entegrasyonun başarı oranı beklenenin altında kalmıştır. Karşılaşılan temel sorunlar:

- **Öğretmen Eğitimi:** Öğretmenlerin teknolojiyi sadece ders kitabı yerine geçen bir araç olarak görmesi ve pedagojik entegrasyon konusunda yetersiz kalması (Akkoyunlu vd., 2014).

- **Dijital İçerik:** Hazırlanan EBA içeriklerinin müfredatın yenilikçi ruhunu yansıtmada yetersiz kalması ve çoğunlukla geleneksel sunum materyallerinden oluşması.

Dijital Dönüşüm ve COVID-19 Pandemisi Etkisi

Türkiye’deki dijitalleşme çabaları, **FATİH Projesi** ile başlamış olsa da, COVID-19 pandemisi döneminde zorunlu ve hızlandırılmış bir uygulama alanı bulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2011–2012’den beri hizmet veren EBA (Eğitim Bilişim Ağı) portalını, bu dönemde müfredat tabanlı videolar, e-kitaplar ve ödev araçları sunan ana uzaktan eğitim platformu olarak belirlemiştir (Özer, 2020).

Dijital eşitsizlik sorununu gidermek amacıyla MEB, derslerin internet erişimi olmayan öğrenciler için TRT ile ortaklaşa kurduğu EBA TV kanalları üzerinden okul düzeylerine göre yayınlanmasını sağlamıştır. Bu süreçte, 8. ve 12. sınıf merkezi sınav gruplarına yönelik EBA üzerinden canlı dersler başlatılmış ve yüksek riskli sınavlar (LGS) için sınav içeriği sadece birinci dönem müfredatıyla sınırlandırılmıştır (Özer, 2020). Ayrıca, öğretmen

mesleki gelişim çalışmaları da (UNESCO işbirliğiyle) çevrimiçi platformlara taşınmıştır.

Bu deneyim, TYMM gibi sonraki programların dijital okuryazarlığı, yapay zekâyı ve sanal gerçekliği (AR/VR) daha güçlü bir şekilde müfredatlarına entegre etme çabalarını (Yurdakal, 2024) tetiklemiştir; ancak aynı zamanda altyapı ve öğretmenlerin pedagojik teknoloji entegrasyonu konusundaki eksiklikleri de belirginleştirmiştir.

Sonuç olarak, reformlar, iyi niyetli makro düzey planlamalara rağmen, mikro düzeydeki uygulamada karşılaşılan öğretmen yeterliliği, sınav baskısı ve teknolojik entegrasyon sorunları nedeniyle beklenen nitelik artışını tam olarak sağlayamamıştır.

IV. Reformların Sonuçları ve Tartışmalı Alanlar

Eğitim reformlarının uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar, sistemin çıktılarına, özellikle de eşitlik ve uluslararası başarı alanlarına yansımıştır. Bu bölüm, reformların yol açtığı temel tartışma alanlarını incelemektedir.

A. Eğitimde Eşitlik ve Adalet Boyutu: Reformların Sosyoekonomik Farklılıklar Üzerindeki Etkileri

Eğitim reformlarının temel hedeflerinden biri fırsat eşitliğini artırmak olsa da, Türkiye’deki büyük reformlar (özellikle 4+4+4 sistemi), sosyoekonomik statü (SES) farklılıklarından kaynaklanan eşitsizlikleri derinleştirme eğilimi göstermiştir.

4+4+4 ve Ayrışma: 2012’de hayata geçirilen 4+4+4 sistemi, ortaokul kademesinin (ikinci 4 yıl) farklı okul türlerine (örneğin, İmam Hatip Ortaokulları) yönlendirilmesine olanak tanımıştır. Eleştirel literatürde, bu yapısal değişikliğin, özellikle düşük SES’li bölgelerde ve kırsal kesimde, okul türleri arasındaki ayrışmayı (segregation) artırdığı belirtilmiştir (Gündüz & Özdemir, 2016). Ailelerin, çocuklarını daha nitelikli olduğu düşünülen okullara (fen liseleri, nitelikli anadolu liseleri) gönderme çabası, eğitimde seçiciliği ve rekabeti artırmıştır.

Merkezi Sınavların Etkisi: Merkezi sınavların (LGS, YKS) belirleyiciliğinin sürmesi, özel ders ve ek kurs ihtiyacını artırmıştır. Yüksek SES’li aileler bu ek kaynaklara rahatlıkla ulaşırken, düşük SES’li öğrenciler dezavantajlı konuma düşmektedir. PISA verileri, Türkiye’de öğrenciler arasındaki başarı farkının önemli bir kısmının sosyoekonomik geçmişle açıklanabildiğini göstermektedir (OECD, 2018). Bu durum, reformların “eğitimde adalet” hedefine ulaşmadığı yönündeki temel eleştiriye desteklemektedir.

B. Uluslararası Başarı Göstergelerine Yansıması: PISA ve TIMSS

Türkiye’deki eğitim programı güncellemelerinin (özellikle 2005 ve 2017) ardındaki temel motivasyonlardan biri, öğrencilerin uluslararası sınavlarda sergilediği düşük performansı iyileştirmektir. Bu sınavlar, programların uygulama etkinliğini ve öğrenci çıktılarının niteliğini ölçen önemli göstergelerdir.

PISA Sonuçları: PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlığı becerilerini ölçer. Türkiye, 2000’li yılların başından bu yana bu sınavlarda ortalamanın altında yer almıştır. 2018 PISA sonuçlarında küçük bir iyileşme görülse de, Türkiye hâlâ OECD ortalamasının gerisindedir (OECD, 2018). En önemlisi, Türk öğrencilerinin üst düzey bilişsel beceriler (karmaşık problem çözme, eleştirel analiz) gerektiren sorularda zorlanmaya devam etmesi, yapılandırmacılık ve yetkinlik temelli programların sınıf düzeyinde tam olarak hayata geçirilemediğini veya merkezi sınav odaklı eğitimin bu becerileri engellediğini düşündürmektedir (Çiftçi & Bıyıklı, 2020).

TIMSS Sonuçları: TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), öğrencilerin okulda öğrendiği bilgi ve becerileri ölçer. Türkiye, TIMSS’te de genel olarak uluslararası ortalamaya yakın ya da altında sonuçlar almıştır. Ancak, bazı güncel verilerde (2019 TIMSS) fen bilimlerinde küçük ilerlemeler kaydedilmiştir. Uzmanlar, bu ilerlemelerin reformların kalıcı başarısından ziyade, sınav stratejilerine odaklanmanın veya seçilmiş örneklem gruplarının etkisinden kaynaklanabileceğini belirtmektedir (Acar & Anıl, 220).

C. Temel Tartışma Konuları

Reformlar ve program güncellemeleri, Türkiye’de eğitim alanını sürekli canlı tutan ve kamuoyunda tartışılan üç temel başlık etrafında yoğunlaşmaktadır.

Programların İdeolojik ve Politik Boyutları: Türk eğitim sistemindeki müfredat, sıklıkla iktidardaki siyasi partilerin değerler, tarih ve kimlik konusundaki önceliklerini yansıtacak şekilde revize edilmiştir. Bu durum, müfredatın sık değişmesine ve politikleşmesine neden olmuş, eğitim politikalarının sürekli bir devlet politikası olmasını engellemiştir (Ergün, 2015). Özellikle değerler eğitimi ve bazı ders içeriklerinin dini ve millî unsurları vurgulama şekli, laiklik ve bilimsel eğitim ilkeleri açısından sürekli eleştiri konusu olmuştur.

Program Yoğunluğu ve Ders Çeşitliliği: Özellikle 4+4+4 sisteminden sonra artan zorunlu ders saati ve seçmeli derslerin eklenmesiyle program

yoğunluğu eleştiri odağı haline gelmiştir. Yoğun müfredat, öğretmenlere konuyu derinlemesine işleme fırsatı bırakmamış, öğrencileri ise yüzeysel bilgi edinmeye zorlamıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu durum, müfredatın temel hedeflerinden biri olan beceri geliştirmeye ayrılacak zamanı kısıtlamıştır.

Öğrenci Üzerindeki Baskı ve Stres: Merkezi sınav odaklı kültür, reformların getirdiği esnekliğe rağmen, öğrencileri büyük bir baskı altına almıştır. Sistem, öğrencileri yaşlarına uygun olmayan bir rekabete ve uzun çalışma saatlerine iterek, gençlerin fiziksel ve zihinsel sağlığını olumsuz etkilemektedir (Karakuş & Gümüş, 2017).

V. Sonuç ve Geleceğe Yönelik Perspektifler

A. Reformların Genel Değerlendirmesi: Başarılar, Eksiklikler ve Öğrenilen Dersler

Türkiye’deki eğitim reformları ve program güncellemeleri, incelenen dönem boyunca (özellikle 2000’li yıllar sonrası) merkeziyetçi ve iddialı girişimler olarak öne çıkmıştır.

Başarılar: En büyük başarı, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ile okullaşma oranlarının artırılması ve eğitim sisteminin küresel eğilimlere (yetkinlik temelli programlar, dijitalleşme çabaları) kağıt üzerinde uyum sağlamasıdır. Özellikle 2005 programlarının getirdiği yapılandırmacılık felsefesi, öğretmenler arasında öğrenci merkezli eğitime dair bir farkındalık yaratmıştır.

Eksiklikler: Reformların temel başarısızlıkları, uygulama aşamasındaki boşluklardan ve sınav odaklı kültürle olan çelişkiden kaynaklanmaktadır (Karadağ & Yılmaz, 2019). Reformlar, genellikle yeterli altyapı hazırlığı ve öğretmen eğitimi olmadan hızla uygulamaya konulmuştur. Bu durum, eğitimde nitelik ve eşitlik sorunlarını çözmek yerine, okul türleri arasındaki ayrışmayı (4+4+4) derinleştirmiştir (Duman, 2017). Uluslararası sınavlardaki (PISA) sonuçların yavaş ve istikrarsız iyileşmesi, program felsefesinin öğrenci çıktılarına tam olarak yansımadığını kanıtlamaktadır (OECD, 2018).

Öğrenilen Dersler: Türkiye deneyimi, büyük ölçekli eğitim reformlarının başarısının sadece yasal düzenlemelerle sağlanamayacağını göstermektedir. Etkili bir reform için sınıf düzeyinde uygulama kapasitesinin artırılması, öğretmenlerin sahiplenmesi ve ölçme-değerlendirme sisteminin programın felsefesiyle uyumlu hale getirilmesi hayati öneme sahiptir (Fullan, 2007).

B. Türk Eğitim Sistemini Bekleyen Gelecek Zorlukları ve İhtiyaçlar

Türkiye eğitim sistemi, gelecekte program geliştirme ve reformlar konusunda dikkate alması gereken önemli zorluklarla karşı karşıyadır.

Türkiye'nin eğitim sistemi, çağdaş gereksinimlere yanıt verebilmek için birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Eğitimde nitelik ve eşitlik sağlama çabaları, özellikle Avrupa standartlarına uyum sağlama hedefleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Özdemir'in (Özdemir, 2016) yaptığı değerlendirme, Türk eğitim sisteminin sosyal dayanışma eksiklikleri nedeniyle Avrupa'ya entegrasyon sürecinde ciddi engellerle karşılaştığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, Türkiye'nin sosyal adalet ve kalkınma hedefleri açısından kaçınılmazdır. Ayrıca, eğitimdeki eşitsizlikler, özellikle dezavantajlı gruplar için belirgin şekilde hissedilmektedir (Özdemir, 2016).

COVID-19 pandemisi, eğitim alanında hızlı bir dönüştürmeyi zorunlu kılmıştır. Öğretmenlerin, değişen pedagojik ihtiyaçlara adaptasyon sürecinde gösterdikleri öz yeterlilikler, eğitim kalitesinin devamı açısından hayati önem taşımaktadır. Baloran ve Hernan (Baloran & Hernan, 2020) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sürekli değişen pedagojik ve müfredat ihtiyaçlarıyla başa çıkmakta zorlandığını ve bu durumun hem öğretim kalitesini hem de öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bu dönemde daha fazla destek ve katılım göstererek, öğrencilerinin başarıları üzerinde olumlu etkiler yaratmaları önem arz etmektedir (Baloran & Hernan, 2020).

Türkiye'deki eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı, liderlik rollerinin icra edilmesinde sıkıntılara yol açmaktadır. Kazak KAZAK (2021) tarafından yapılan bir incelemede, eğitimdeki liderlik yaklaşımlarının güçlendirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Eğitim kurumlarının, öğretim liderlerinin farklı rollerde etkin olabilmeleri için daha esnek bir yönetim anlayışına ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Bu değişim, eğitim sisteminin genel kalitesini artırmak için kritik bir adım olacaktır.

Mesleki eğitimde, işgücü piyasası ihtiyaçlarıyla uyumlu bir eğitim müfredatının oluşturulması kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Duzguncinar Duzguncinar (2025) tarafından önerilen stratejik çerçeve, eğitim ve iş dünyası arasındaki iş birliğini arttırarak, genç işsizliğini azaltmayı ve Türkiye'nin küresel bilgi ekonomisinde ilerlemesini sağlamayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra, eğitim sisteminin, sektör ihtiyaçlarına ve güncel piyasa dinamiklerine uygun bir şekilde sürekli olarak güncellenmesi gerekmektedir.

Eğitimde son yıllarda artan İngilizce kullanımı, Türk eğitim sisteminin uluslararasılaşma çabalarına olumlu katkı sağlarken, bunun yanında çeşitli zorlukları da beraberinde getirmiştir. Kırkgöz Kırkgöz (2008) tarafından ifade edildiği gibi, küreselleşmenin etkileri, dil politikaları üzerinde önemli bir etki yaratmış ve bu nedenle eğitim müfredatının yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır.

Son olarak, eğitim sisteminin karşılaştığı zorluklar ve ihtiyaçlar, öğretmenlerin sürekli gelişimlerini destekleyecek politikaların tesisinde belirleyici olacaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik destekleyici politikaların oluşturulması, öğretmenlerin kendilerini daha iyi hissetmelerine, pedagojik yeterliliklerini artırmalarına ve sonuç olarak öğrencilerin başarılarına doğrudan etki etmelerine olanak tanıyacaktır (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Zakaria et al., 2021).

Sınav ve Müfredat Uyumsuzluğunu Giderme: En acil zorluk, yüksek riskli merkezi sınavlar ile beceri odaklı müfredat arasındaki kronik uyumsuzluğu çözmektir. Gelecekteki reformlar, sadece içeriği değil, aynı zamanda değerlendirme yöntemlerini de dönüştürerek, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçen ve teşvik eden alternatif değerlendirme yaklaşımlarını benimsemek zorundadır (Çakmak, 2020).

Dijital Dönüşümün Pedagojik Entegrasyonu: FATİH Projesi gibi donanım yatırımlarının ötesine geçerek, teknolojiyi öğretme ve öğrenme süreçlerine pedagojik olarak entegre edebilecek öğretmen yeterliliğini geliştirmek kritik bir ihtiyaçtır (Akkoyunlu vd., 2014). Pandemi süreci, dijital eşitsizliği görünür kılmış ve esnek, hibrit öğrenme modellerine geçişi zorunlu kılmaktadır.

Reformların Politik Üstü Hale Getirilmesi: Eğitimin siyasi tartışma alanı olmaktan çıkarılıp, uzun vadeli, bilimsel temelli bir devlet politikası haline getirilmesi gerekmektedir (Ergün, 2015). Bu, tüm paydaşların (akademisyenler, öğretmen sendikaları, veliler) katılımıyla uzlaşıya dayalı program geliştirme süreçlerinin tasarlanmasını gerektirir.

Eğitimde Eşitlik Odaklı Kaynak Dağıtımı: Eğitimin finansmanı ve kaynak dağıtımı, bölgesel ve sosyoekonomik farklılıkları giderecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Dezavantajlı bölgelerdeki okullara nitelikli öğretmen ve teknolojik altyapı konusunda pozitif ayrımcılık yapılması, eğitimde adaletin sağlanması için bir zorunluluktur (Gündüz & Özdemir, 2016).

Sonuç olarak, Türkiye’nin eğitim reformları, büyüme sancıları çeken, merkez-taşıra ikilemi ile mücadele eden ve geleneksel ile çağdaş yaklaşımlar

arasında bir denge kurmaya çalışan dinamik bir sistemi yansıtmaktadır. Gelecekteki başarı, bu reformların “ne” sorusundan ziyade, “nasıl” uygulanacağı sorusuna verilecek samimi ve tutarlı yanıtlara bağlı olacaktır.

Kaynakça

- Acar, R., & Anıl, D. (2020). A comparative analysis of Turkey’s performance in TIMSS 2019 Mathematics and Science. *Eurasian Journal of Educational Research*, 90, 1–28.
- Adıgüzel, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Cumhuriyet dönemi eğitim programlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Bir meta sentez çalışması. *JILSES*, 9(2), 52–65. doi:10.34137/jilses.1630966
- Akkoyunlu, B., Yılmaz, M., & Soylu, M. Y. (2014). Teachers’ opinions about the use of interactive whiteboard in FATİH Project. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 885–901.
- Akyol, H., & Güven, M. (2011). Investigating the impact of in-service training on teachers’ implementation of the constructivist curriculum. *Journal of Educational Policy and Management*, 1(1), 1–18.
- Ayan, S., & Memiş, U. (2012). İlköğretim 4–5. sınıf öğrencilerinin oyun ve spor tercihleri. *International Refereed Journal of Humanities and Academic Sciences*, 1(2), 37–37. doi:10.17368/uhbab.201228820
- Ayas, A., & Akdeniz, A. R. (2008). The implementation of the new Turkish science curriculum: Teachers’ views and challenges. *Journal of Turkish Science Education*, 5(1), 1–14.
- Asimwe, I., Babalola, J., & Atuhaire, S. (2021). Physical activities, resources and challenges in implementation of physical education programme among public primary schools in Kampala Uganda. *International Journal of Education and Learning*, 3(2), 94–102. doi:10.31763/ijelev3i2.193
- Baloran, E., & Hernan, J. (2020). Crisis self-efficacy and work commitment of education workers among public schools during COVID-19 pandemic. [Ön baskı]. doi:10.20944/preprints202007.0599.v1
- Bilichenko, O., Loshytska, T., & Skyrta, O. (2022). Psychological features of students of different gender and their attitude to the discipline “physical education”. *Image of the Modern Pedagogue*, 1(3), 99–105. doi:10.33272/2522-9729-2022-3(204)-99-105
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (2. baskı). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çakmak, M. (2020). The impact of frequent central exam changes on high school students and teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 87, 175–198.
- Çelik, Z. (2013). The 4+4+4 education reform in Turkey: A critical analysis. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 1–17.

- Çiftçi, E., & Bıyıklı, C. (2020). An evaluation of Turkish students' performance on PISA 2018 in terms of scientific literacy. *International Journal of Science Education*, 42(7), 1133–1153.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81–92. doi:10.1177/003172171109200622
- Dayanti, J., & Sumaryanto, S. (2021). Implementation of physical, sports, and health education facilities. *Jurnal Keolahragaan*, 9(1). doi:10.21831/jk.v9i1.32490
- Dewi, C., Windoro, D., & Pura, D. (2021). Management of physical education facilities and infrastructure. *Journal of Education Technology*, 5(2). doi:10.23887/jet.v5i2.34450
- Dinçer, N., & Şahin, S. (2022). Investigation of schools, students, teachers and classrooms statistics in special education institutions in the last 20 years in Turkey. *PJMHS*, 16(2), 376–379. doi:10.53350/pjmhs22162376
- Duman, B. (2017). The implications of the 4+4+4 education system in Turkey on social justice and equal opportunity. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1637–1662.
- Duzguncinar, T. (2025). Bridging the gap between industry needs and vocational training curricula. *Journal of Information Systems Engineering & Management*, 10(44s), 693–707. doi:10.52783/jisem.v10i44s.8649
- Erdoğan, İ. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminin çocuk gelişimi ve psikolojisi açısından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 1–28.
- Ergün, M. (2015). The political dimension of curriculum change in Turkey. *Journal of Educational Policy and Management*, 4(2), 45–60.
- Fındıkoğlu, Z. F. (1968). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. baskı). Teachers College Press.
- Gündüz, A., & Özdemir, E. (2016). The effects of 4+4+4 education system on educational equity in Turkey. *Education and Science*, 41(186), 1–20.
- Gür, B. S. (2013). *Türkiye’de eğitim reformlarının eleştirel analizi*. SETA Yayınları.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2013). *Türkiye’de 4+4+4 eğitim sisteminin analizi ve değerlendirilmesi*. SETA Yayınları.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Karadağ, E., & Yılmaz, A. (2019). Standardized testing and its restrictive effect on curriculum implementation in Turkish schools. *International Journal of Education Policy and Management*, 4(1), 21–39.

- Karakuş, Ö., & Gümüş, S. (2017). The impact of central examination system on student stress and well-being in Turkey. *Educational Review*, 69(4), 490–508.
- KAZAK, E. (2021). A conceptual analysis of the role of knowledge management in knowledge leadership. *Kuramsal Eğitimbilim*, 14(3), 352–372. doi:10.30831/akukey.856221
- Khalifa, W., Zouaoui, M., Zghibi, M., & Azaiez, F. (2020). Effects of verbal interactions between students on skill development, game performance and game involvement in soccer learning. *Sustainability*, 13(1), 160. doi:10.3390/su13010160
- Kırçıl, R. U., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 100, 387–405. doi:10.32433/eje.1673094
- Kırkgöz, Y. (2008). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663–684. doi:10.1177/0895904808316319
- MEB. (2005). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete.
- MEB. (2010). *EATİH Projesi tanıtım ve uygulama kılavuzu*. MEB Yayınları.
- MEB. (2017). *Öğretim programları güncelleme çalışması*.
- Milenović, H., Vidaković, H., & Petrović, J. (2023). Educational efficiency and disturbing factors in physical and health education. *Zbornik Radova Filozofskog Fakulteta u Prištini*, 53(1), 385–402. doi:10.5937/zrffp53-42770
- Moon, J. (2020). Teacher challenges with assessment practices in elementary school physical education: A literature review. *Journal of Health Sports and Kinesiology*, 1(1), 16–19. doi:10.47544/johsk.2020.1.1.16
- Niven, A., Henretty, J., & Fawcner, S. (2014). “It’s too crowded”: Girls’ experiences of physical education. *European Physical Education Review*, 20(3), 335–348. doi:10.1177/1356336X14524863
- OECD. (2018). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7. baskı). Pearson.
- Özdemir, C. (2016). Equity in the Turkish education system. *European Educational Research Journal*, 15(2), 193–217. doi:10.1177/1474904115627159
- Özdemir, S. M., & Erdem, A. R. (2019). Curriculum implementation challenges in a standardized testing environment. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 859–871.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions during COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1618–1630. doi:10.24106/kefdergi.722280

- Öztürk, T., & Yaylak, E. (2022). Teachers' opinions on the teaching profession law. *Pedagogy of the Public Sphere*, 2(1), 1–17. doi:10.58583/pedapub.em2203
- Porto, M., & Nabor, S. (2025). Smart fitness: Technology-assisted exercise programs. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 8(9). doi:10.47191/ijmra/v8-i09-02
- Prelip, M. et al. (2006). Role of classroom teachers in nutrition and physical education. *Californian Journal of Health Promotion*, 4(3), 116–127. doi:10.32398/cjhp.v4i3.1963
- Resmî Gazete. (2012, 11 Nisan). İlköğretim ve Eğitim Kanunu... Kanun No: 6287.
- Sakallı, D., & Şenel, E. (2024). Mattering and role stressors among PE teachers. *European Physical Education Review*, 31(1), 3–17. doi:10.1177/1356336X241245044
- Şahin, M. (2023). Teachers' evaluations regarding the Law on Teaching Profession. *Journal of Contemporary Educational Research*, 4(2), 126–141. doi:10.18009/jcer.1223552
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2017). Teacher resistance to educational change. *Educational Research Quarterly*, 41(2), 52–71.
- Taşdemirci, E. (2018). The impact of curriculum reforms on teachers' professional identity. *International Journal of Education Policy and Management*, 3(2), 125–140.
- Tekin, N., & Ercan, Ö. (2023). Opinions of top MONE managers on PE policies. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*. doi:10.38021/asbid.1351942
- Torun, B., & Karamustafaoğlu, O. (2025). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile 2018 fen bilimleri programı karşılaştırması. *Turkish Education Research Journal*, 2(1), 38–54. doi:10.24315/tred.1614676
- Trinkūnienė, L., & Kardelienė, L. (2018). Occupational difficulties of PE teachers. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 1(88). doi:10.33607/bjshs.v1i88.151
- Türkeli, A., & Namlı, S. (2024). Examination of physical education and sports courses. *The Online Journal of Recreation and Sport*, 13(1), 95–102. doi:10.22282/tojras.1363073
- Uslu, Ö. (2017). Evaluating the professional development program aimed at technology integration. *Educational Sciences: Theory & Practice*. doi:10.12738/estp.2017.6.0116
- Yalçinkaya, M. (2015). Elective courses in the 4+4+4 system. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 1–15.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yiğittir, S. (2014). Restructuring of basic education in Turkey and social studies education. *International Online Journal of Educational Sciences*. doi:10.15345/iojes.2014.03.019
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 Türkçe dersi öğretim programı incelemesi. *Unknown Journal*, 1(1), 2–15.
- Zakaria, Z., Don, Y., & Yaakob, M. (2021). Teachers’ well-being from the social psychological perspective. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 641. doi:10.11591/ijere.v10i2.21115

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Beden Eğitimi Öğretim Programı

Can Nakip¹

Özet

Bu bölüm, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin genel yapısını ele alarak modelin öğrenci merkezli, kapsayıcı ve bütüncül eğitim anlayışının beden eğitimi öğretimine yansımalarını kapsamlı biçimde açıklamaktadır. TYMM'nin temelini oluşturan çoklu okuryazarlık, dijitalleşme, sürdürülebilirlik, kültürel değerlerin korunması ve etik ilkelere dayalı eğitim yaklaşımının, beden eğitimi dersleriyle nasıl bütünleştirildiği ayrıntılandırılmaktadır. Model, fiziksel gelişim kadar sosyal-duygusal, kültürel ve bilişsel becerilerin de aynı derecede önemli olduğunu vurgulamakta; öğrencilerin iş birliği, adalet, sorumluluk ve sağlıklı yaşam bilinci gibi özellikleri spora dayalı öğrenme ortamlarında geliştirmesini amaçlamaktadır. Ayrıca süreç odaklı ölçme-değerlendirme anlayışı, performans temelli araçlarla desteklenerek öğrencilerin gelişiminin çok yönlü biçimde izlenmesini sağlamaktadır. Bu yönleriyle beden eğitimi, TYMM'nin bütüncül vizyonunda hem hareket kültürünü hem de toplumsal uyumu güçlendiren stratejik bir eğitim alanı olarak konumlanmaktadır.

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Genel Çerçevesi

Günümüz dünyasında eğitim, yalnızca bireylerin kişisel gelişimini desteklemekle kalmamış, aynı zamanda toplumların sosyo-ekonomik kalkınmasının şekillenmesinde de temel bir etken haline gelmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ise, küresel ölçekte hızla dönüşen bilgi-beceri ortamına uyum sağlamak ve milli-manevi değerleri çağdaş bir yaklaşımla bütünleştirmek amacıyla tasarlanmış kapsamlı bir eğitim reformu niteliğindedir (Ülçay, 2024).

TYMM'nin doğuş aşamasında “K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli” belirleyici bir etki yaratmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kurum: Muş Alparslan Üniversitesi, E-posta: can_nakip@hotmail.com
ORCID: / <https://orcid.org/0000-0002-9369-2426>

UNICEF'in ortak çabasıyla hazırlanan bu model, ilk etapta aynı adla anılsa da Türkiye Yüzyılı vizyonuna paralel olarak revize edilmiş ve bugünkü hâlini almıştır (MEB, 2022). ABD, Danimarka ve Kanada örneklerinde olduğu gibi okul öncesinden lise son sınıfa kadar geniş bir aralığı kapsayan K12 yaklaşımı, yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimlerini de destekler (Yıldırım & Çalışkan, 2024; Balci, 2021).

Modelin öne çıkan özelliklerinden biri, eğitim sistemine dokuz ayrı okuryazarlık alanının entegre edilmesidir. Finansal, dijital, sürdürülebilirlik ve bilgi-veri okuryazarlığı gibi çağdaş yeterliliklerin yanı sıra, sanat, kültür ve vatandaşlık okuryazarlığı da bu çerçevede yeniden ele alınmıştır (Karataş, 2024). Söz konusu okuryazarlıkların beden eğitimi derslerine somut bir biçimde yansıtılması mümkündür: teknoloji ve dijital okuryazarlık giyilebilir spor cihazlarıyla; vatandaşlık okuryazarlığı ise takım sporları üzerinden adalet ve iş birliği prensipleriyle öğrencilere aktarılabilir.

TYMM'nin yenilikçi yapısı, bireylerin hızla çoğalan bilgi akışını kavrayıp, yaşam boyu öğrenme yetkinliklerini güçlendirmelerine doğrudan katkı sağlar. Bu bağlamda beden eğitimi; sadece fiziksel gelişimi değil, aynı zamanda zihinsel çevikliği, sosyal uyumu ve kültürel değerleri spor aracılığıyla içselleştirmeyi mümkün kılan bir platform olarak modelde ayrı bir işlev üstlenmektedir. Model ile bireyin bilgi okuryazarlığının pekiştirilmesi hedeflenmiş; eğitimin sınıf ortamıyla sınırlandırılmayarak öğrenmenin yaşamın her alanına yayılması amaçlanmıştır (Turgut, 2025).

2. Öğrenci Merkezli ve Kapsayıcı Yaklaşım

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) en çarpıcı yeniliklerinden biri, öğrenci odaklı ve kapsayıcı bir bakış açısının temel alınmasıdır. Geleneksel eğitimde öğrenciler çoğu zaman pasif bilgi alıcıları olarak konumlandırılırken, TYMM ile her birinin öğrenme sürecinin aktif bir katılımcısı haline getirilmesi öngörülmüştür. Böylece bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrencilerin, kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişme fırsatı yakalaması sağlanır (Ülçay, 2024).

Özellikle beden eğitimi derslerinde bu yaklaşım, motor becerileri, fiziksel kapasiteleri ve sportif ilgileri farklı seviyelerdeki öğrencilere yönelik çeşitlendirilmiş öğrenme ortamları oluşturulmasına imkân tanır. Modelin bu yönü yalnızca akademik başarıyı hedeflemekle kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine de odaklanır. Eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi yetkinlikler, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası haline getirilmiştir (Ülçay, 2024).

Bu bütüncül yaklaşım, öğrencilerin karşılaştıkları sorunları farklı perspektiflerden değerlendirmelerine ve çözüm üretme becerilerini daha da geliştirmelerine zemin hazırlar. Modelin kapsayıcı yönü, fırsat eşitliğinin öncelik haline getirilmesiyle belirginleşir. Özel gereksinimli öğrenciler için yapılan uyarlamalar, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve dezavantajlı grupların eğitime adil erişiminin temini, TYMM'nin vazgeçilmez ilkeleri arasında yer alır (Ülçay, 2024). Nitekim beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlikleri, bu sürecin başarısında ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarında belirleyici bir faktördür (Sağın ve Karadaş, 2023).

Bu durum, özellikle günümüzün dijital dünyasında öğrencilerin hem akademik hem de profesyonel hayatlarında ihtiyaç duyacakları temel bir beceri alanı olarak değerlendirilmektedir. Beden eğitimi alanında bu kapsayıcı yaklaşım, farklı engel türlerine sahip öğrenciler için uyarlanmış oyun ve spor etkinlikleri ile kız ve erkek öğrencilerin eşit şartlarda spora katılımının sağlanması şeklinde somutlaşmıştır. Böylece eğitimde hem bireysel farklılıkların gözetilmesi hem de toplumsal bütünleşmenin güçlendirilmesi hedeflenmiştir.

Sonuç olarak; öğrenci merkezli ve kapsayıcı yaklaşım, TYMM'nin yalnızca bir eğitim modeli olmadığını, aynı zamanda toplumsal eşitlik ve adaletin de temelini oluşturan bir vizyon sunduğunu göstermektedir.

3. TYMM'nin Beden Eğitimi Vizyonu

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında beden eğitimi, yalnızca bir ders ya da fiziksel etkinlik alanı olarak değil, bireyin bütüncül gelişiminin temel bileşenlerinden biri olarak ele alınır. Hareket, insanın en temel gereksinimlerinden biridir ve durağan modern yaşam koşullarında bu ihtiyaç daha da kritik hâle gelmiştir. Beden eğitimi; bireyin hem fiziksel hem de zihinsel gelişimini destekleyen, duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân tanıyan bir alan olarak tanımlanır (Balcıoğlu et al., 2005). TYMM'de bu yaklaşım; sağlıklı yaşam kültürü, aktif vatandaşlık ve toplumsal bütünleşme hedefleriyle ilişkilendirilmiş, beden eğitiminin zihinsel ve sosyal gelişimde de merkezi bir rol üstlenmesi sağlanmıştır.

Beden eğitimi yalnızca bir ders dalı olmaktan öte, kültürün nesilden nesile aktarımını da sağlayan bir platformdur. Spor ise, birey ve toplumu yalnızca fiziksel açıdan etkilemekle kalmayıp, kültürel ve sosyal boyutlarda da iz bırakan bir olgu olarak kabul edilir (Kuter ve Kuter, 2012).

Spor kültürü, bireylere sadece hareket becerileri kazandırmakla sınırlı kalmaz; aynı zamanda aidiyet, iş birliği, paylaşım, mutluluk ve estetik

takdir gibi değerlerin içselleştirilmesine de yardımcı olur. Bunun yanı sıra sporun toplumsal yaşamdan ayrı düşünülemeyeceği ve toplumsal sorunların spor kültürüne yansiyebileceği gerçeği Erdemli (2008) tarafından da vurgulanmıştır.

TYMM ile beden eğitimi vizyonu kapsamlı bir perspektifle şekillendirilerek, öğrencilerin yalnızca fiziksel açıdan aktif olmaları değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk bilincine sahip, kültürel değerlerle bütünleşen ve eleştirel düşünme yetisine sahip bireyler haline gelmeleri amaçlanmıştır. Buradaki temel husus, beden eğitiminin sadece “hareket ettirme” fonksiyonunun ötesinde, toplumsal uyumu güçlendiren ve değer aktarımını sağlayan etkili bir eğitim aracı olarak konumlandırılmasıdır. Özgün bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde; TYMM’nin beden eğitimi vizyonu öğrencilere “sağlıklı yaşam bilinci” aşılama hedeflerken, onları küresel spor akımlarıyla da tanıştırmıştır. Dijitalleşen dünyada e-spor, çevrimiçi spor platformları ve giyilebilir teknolojiler gibi yenilikçi uygulamalar, beden eğitiminin sınırlarını genişletmektedir. Bu çerçevede TYMM, beden eğitimi klasik kalıplardan çıkarıp çağın ihtiyaçlarına yanıt veren modern bir boyuta taşımıştır.

4. Değerler Eğitimi ve Beceri Odaklılık

Toplumsal ve insani değerler, bireylerin hem kişisel hem de sosyal yaşamlarının şekillenmesinde kritik bir rol oynar. Eğitim sisteminin tüm unsurlarının değerler eğitimine duyarlı ve bilinçli yaklaşması büyük önem taşır. Bu bağlamda beden eğitimi öğretmenleri ve dersleri, değer aktarımında en etkili alanlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Kuter ve Kuter, 2012).

Beden eğitimi ve spor; yalnızca madalya ve kupa kazandıran bir alan değil, aynı zamanda topluma disiplin, kurallara saygı ve sosyal barış bilincini kazandıran güçlü bir araç hüviyetindedir (Güven, 1992). Spor eğitimi alan bireylerin başarıya önem vermekle birlikte parayı ve statüyü birincil amaç olarak görmeyip, daha derin insani değerleri benimsediği bilinir (Balcıoğlu ve ark., 2005). Bu veriden hareketle, sporun değerler eğitimindeki etkisini güçlü biçimde gösterdiği söylenebilir.

TYMM, değerler eğitimi beden eğitimi aracılığıyla öğrencilerin iş birliği, dayanışma, adalet, saygı, liderlik gibi özellikleri içselleştirmeleri adına bir fırsat alanı olarak görür. Bu değerlerin ölçülmesi ve takibi, gençlerin ahlaki gelişimlerinin sportif bağlamda değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir (Yücekaya, Sağın ve Güllü, 2022). Spor etkinlikleri, yalnızca fiziksel becerilerin değil, aynı zamanda bu değerlerin doğal yollarla öğrenilmesini sağlar.

Diğer taraftan, TYMM’de beceri temelli yaklaşım da merkeze alınmıştır. Günümüz dünyasında yalnızca bilgi temelli eğitim-öğretim süreçlerinin yetersiz kaldığı, bireylerin yüksek becerilerle donatılması gerektiği vurgulanmaktadır (Arı & Boyraz, 2023). Benzer şekilde, küresel sorunların disiplinlerarası beceri odaklı eğitim anlayışıyla çözülebileceğine işaret edilmiştir (Karabey & Erdoğan, 2023). TYMM’nin beceri temelli program yapısı, bilgi kümeleriyle birlikte kavramsal ve alan becerilerini ilişkilendiren döngüsel bir tasarım sunar (MEB, 2024).

UNESCO gibi uluslararası kuruluşların da beden eğitimi ve sporun değer aktarımındaki rolünü desteklediği; birçok ülkenin spor derslerini artırarak gençleri değerler ve becerilerle donatmayı hedeflediği görülür (Mengütay, 1993).

Özgün bir yorum olarak; TYMM’nin değerler ve beceri odaklı yaklaşımı ile öğrencilerin yalnızca okul ortamında değil, toplumsal yaşamın her alanında sorumluluk sahibi, etik değerlere bağlı ve sağlıklı bireyler olmaları hedeflenmiştir. Böylelikle beden eğitimi, hem bireysel gelişimi hem de toplumsal bütünleşmeyi destekleyen stratejik bir eğitim aracı haline gelmiştir.

5. Ölçme – Değerlendirme Yaklaşımı

TYMM, geleneksel not odaklı ölçme yaklaşımlarını aşarak, süreci ve öğrencinin gelişimini merkeze alan bir değerlendirme anlayışını benimser. Bu yaklaşım, yalnızca sonuca odaklanmak yerine, öğrencinin öğrenme sürecinde sergilediği çaba, gelişim ve beceri kazanımlarını dikkate almaktadır. Böylelikle ölçme-değerlendirme süreci, öğrencinin başarılarının çok yönlü ve adil biçimde izlenmesine olanak tanır (MEB, 2024).

Modelde kavramsal beceriler, alan becerileri, içerik bilgisi ve programlar arası bileşenler bir bütünlük içinde ele alınmış; öğrencinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal, ahlaki ve entelektüel yönlerden gelişimi değerlendirmeye tabi tutulmuştur (Ülçay, 2024). Bu bütüncül yaklaşım, bireyin sahip olduğu eğilimlerin (niyet, duyarlılık, isteklilik gibi) de ölçme sürecine dâhil edilmesini öngörür.

Performans temelli değerlendirme araçları bu yeni anlayışın merkezinde yer alır. Öğrenci portfolyoları, beceri rubrikleri ve gözlem formları gibi araçlar, öğrencilerin gelişimlerini uzun vadeli ve çok boyutlu olarak izlemeyi mümkün kılar. Ayrıca öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi yöntemler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırmakta ve sorumluluk bilincini güçlendirmektedir. Beden eğitimi bağlamında bu yaklaşım; performans temelli ölçme araçları ve beceri rubrikleriyle

öğrencilerin yalnızca fiziksel performansını değil, takım çalışması ve değer temelli davranışlarını da ölçecek şekilde kurgulanmıştır.

Dijitalleşmenin eğitimdeki yükselişi ölçme-değerlendirme süreçlerine de yansımıştır. Dijital ölçme araçları ve çevrimiçi değerlendirme sistemleri öğrencilerin anlık geri bildirim almasını sağlarken, öğretmenlerin de öğrenme sürecini daha etkin izlemesine olanak verir. Bu durum, beden eğitimi gibi uygulamalı derslerde bile öğrenci performanslarının somut verilerle desteklenmesine imkân sunmaktadır.

Özgün bir yorum olarak şu husus vurgulanmalıdır: TYMM'nin ölçme-değerlendirme yaklaşımı sadece öğrenciyi değerlendiren bir sistem değil, aynı zamanda öğretmenlerin öğretim süreçlerini iyileştirmelerine yardımcı olan bir geri bildirim mekanizması işlevindedir. Böylelikle ölçme-değerlendirme, hem öğrenme hem de öğretim için çift yönlü bir gelişim aracına dönüşmüştür.

6. Çağın Gereklilikleri

Teknoloji, günümüzde yaşamın hemen her alanına nüfuz etmiş durumdadır. Eğitimden sağlığa, tarımdan sanayiye kadar geniş bir alanda kullanılan teknolojik araçlar, eğitim sistemini de köklü bir dönüşüme zorlamaktadır. İlk programlanabilir bilgisayarın 1930'lu yıllarda geliştirilmesiyle başlayan süreç, bugün artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve giyilebilir cihazlar gibi ileri teknolojilerin eğitimde kullanımına kadar evrilmiştir (Şahinaslan, 2020).

Eğitim alanındaki bu dönüşüm, beden eğitimi ve spor derslerini de kapsar. Görerek, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı bu dersler, teknolojik araçların entegrasyonu sayesinde daha aktif ve eğlenceli hâle gelmiştir (Alaeddinoğlu, 2020). Kalp atım ölçerler, hareket takip sensörleri, mobil uygulamalar ve video tabanlı analiz araçları, öğrenci performanslarını izleme ve değerlendirme süreçlerini kolaylaştırır. Yeni teknolojiler arasında artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik gözlüklerinin de derslerde kullanılmaya başlandığı görülür (Karadağ, 2023). Bu araçlar, beden eğitimi derslerini öğrenciler için daha motive edici ve etkileşimli kılmaktadır. TYMM'de bu yön; artırılmış gerçeklik, sanal spor deneyimleri, giyilebilir sağlık teknolojileri ve dijital takip sistemleriyle zenginleştirilmiş, böylece öğrencilerin hem sağlıklı yaşam farkındalığı hem de dijital çağın gerekliliklerine uygun beceriler kazanmaları amaçlanmıştır. TYMM çerçevesinde hedeflenen dijital okuryazarlık becerilerinin öğrencilere aktarılabilmesi, öğretmenlerin de bu konuda donanımlı olmasını zorunlu kılar. Özellikle Web 2.0 araçlarının etkin kullanımı ile öğretmenlerin mesleki yeterlik inançları arasında pozitif bir ilişki olduğu göz önüne alındığında (Uğraş ve Aslan, 2022), yeni programın

başarısı için öğretmenlerin dijital içerik geliştirme yönünde desteklenmesi kritik önem taşımaktadır.

Bununla birlikte, çağın en büyük sorunlarından birinin obezite ve hareketsizlik olduğu bilinmektedir. Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre çocuk ve gençler arasında fiziksel aktivite eksikliği giderek artmaktadır. TYMM, beden eğitimi derslerini bu bağlamda yalnızca sportif beceri kazandırma alanı olarak değil, aynı zamanda sağlıklı yaşam ve hareket kültürünü toplumsal bir bilinç haline getirme aracı olarak konumlandırır.

Çevre duyarlılığı ve sürdürülebilirlik de çağdaş eğitim anlayışının ayrılmaz bir parçasıdır. Beden eğitimi, doğayla bütünleşen aktiviteler (doğa yürüyüşleri, açık hava sporları, çevre temalı etkinlikler) aracılığıyla öğrencilere ekolojik farkındalık kazandırmakta önemli bir role sahiptir. Böylece sporun yalnızca bireysel gelişim değil, aynı zamanda çevre bilinci ve toplumsal sorumluluk için de bir eğitim aracına dönüştüğü söylenebilir.

Özgün bir yorum olarak; TYMM'nin, çağın gerekliliklerine uyum sağlamak adına beden eğitimi derslerini yalnızca fiziksel gelişim odaklı değil, aynı zamanda dijital, çevresel ve sosyal boyutları kapsayan çok yönlü bir eğitim alanı haline getirdiği ifade edilebilir. Bu yaklaşım, sporun birey-toplum-çevre üçgeninde bütünleştirici bir güç olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Genel Değerlendirme

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), yalnızca bir eğitim programı değil; aynı zamanda Türkiye'nin geleceğini şekillendirmeyi hedefleyen bütüncül bir vizyon olarak öne çıkmaktadır. Eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması sürecinde öğrenci merkezli yaklaşım, kapsayıcılık, değerler eğitimi, ölçme-değerlendirme reformu ve çağın gerekliliklerine uyum gibi unsurlar modelin temel taşlarını oluşturmuştur.

Bu bölümde ele alınan içerikler göstermektedir ki; TYMM'nin getirdiği yenilikler eğitim sistemine yalnızca yapısal bir değişim katmakla kalmamış, aynı zamanda bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve bedensel gelişimini destekleyen bütüncül bir eğitim anlayışı sunmuştur. Özellikle beden eğitimi ve spor alanında hareket kültürü, sağlıklı yaşam bilinci, toplumsal değerlerin aktarımı ve çevresel duyarlılık gibi boyutlar ön plana çıkarılmıştır. Bu durum, beden eğitiminin artık yalnızca fiziksel aktivite değil, aynı zamanda toplumsal uyum ve kültürel bütünleşmenin de aracı olduğunu kanıtlar niteliktedir.

TYMM ile Türkiye'nin yalnızca küresel eğitim trendleriyle uyumlu hâle getirilmesi değil, aynı zamanda kendi milli kimliği ve değerleriyle bütünleştirilmesi de hedeflenmiştir. Bu yönüyle modelin, evrensel olan ile

yerel olanı sentezleyen bir eğitim yaklaşımı geliştirdiği görülür. Ancak, bu vizyonun hayata geçirilmesinde öğretmen eğitimi, uygulama süreçlerinin izlenmesi ve toplumsal farkındalık oluşturulması kritik önem arz etmektedir.

Sonuç olarak; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bilgi ve beceri temelli yaklaşımıyla 21. yüzyılın gerekliliklerine cevap verecek, öğrencileri küresel rekabet koşullarına hazırlarken aynı zamanda kendi kültürel değerlerine bağlı bireyler olarak yetiştirecek güçlü bir dönüşüm potansiyeli taşır. Bu yönüyle TYMM, geleceğin eğitim politikalarına yol gösterici bir rehber ve Türkiye'nin "maarif vizyonunun" somut bir yansıması olarak değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Alaeddinoğlu, V. (2020). *The attitudes of university students' regarding physical education and sports lesson*. Ambient Science: Physical Education & Sports, 7(1), 165–169.
- Arı, S., & Boyraz, C. (2023). K-12 beceri eğitiminde üst düzey düşünme becerileri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 601–626.
- Balcı, A. (2021). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem Akademi.
- Balcioğlu, B., Özbek, A., Sungur, N., Sivrikaya, K., & Tekin, A. (2005). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin değer sistemleri ve sorun çözmedeki yeterliliklerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 91–99.
- Erdemli, A. (2008). *Spor yapan insan*. E Yayınları.
- Güven, Ö. (1992). Spor anlayışımız ve sporun sosyo-psikolojik işlevi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1–? (Sayfa aralığı kaynakta verilmemişti; siz biliyorsanız ekleyelim.)
- Karabey, B., & Erdoğan, A. (2023). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli matematik alan becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 971–996.
- Karadağ, Ö. (2023). *Sekizinci sınıf beden eğitimi ve spor derslerinin dijital ve dijital olmayan teknoloji kullanımının öğrencilerin gelişim alanlarına etkisi: Bir karma desen araştırması* (Doktora tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Karasar, S. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri—İnternet ve sanal yüksek eğitim. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 1–? (Sayfa aralığı belirtilmemiş.)
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6–11.
- Kuter, F. Ö., & Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (6), 75–94.
- Mengütay, S. (1993). Okul öncesi eğitim kurumlarında spor ve hareket eğitiminin önemi. *Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Kongresi*, Manisa.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2022). *K12 beceri geliştirme programının çalışmaları başladı*. <https://www.meb.gov.tr/k12-becerigelistirme-programinin-calismalari-basladi/haber/25766/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Sağın, AE ve Karadaş, C. (2023). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Yeterliklerinin Kaynaştırmaya Yönelik Duy-

- gu, Tutum ve Kaygılarını Yordayıcılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 489-507. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1242586>
- Şahinaslan, Ö. (2020). Yeni nesil teknolojiler. In G. Telli & S. Aydın (Eds.), *Dijital dönüşüm* (s. 32). Kültür Sanat Basımevi.
- Turgut, T. (2025). IFLA bilgi okuryazarlığı standartları bağlamında Türkiye yüzyılı maarif modelinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 9(1), 1-35.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye century education model in terms of 21st century human profile. *Electronic Journal of Education Sciences*, 13(26), 204-220.
- Yücekaya, M. A., Sağın, A. E., & Güllü, M. (2022). Beden eğitimi ve spor dersi lise değer ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Sport Sciences Research*, 7(2), 252-266.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Uğraş, S., & Aslan, M. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin WEB 2.0 içerik geliştirme yeterlilikleri ile uzaktan eğitim yeterlilikleri arasındaki ilişkide mesleki inancın aracı ve düzenleyici rolü. *Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi*, 5(2), 52-66.

Beden Eğitimi Derslerinde Yöntemlerin Dönüşümü

Rahmi Yıldız¹

Özet

Bu bölüm, Osmanlı'nın son dönemlerinden günümüze uzanan süreçte beden eğitimi derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin tarihsel ve pedagojik dönüşümünü incelemektedir. İlk olarak Amoros ve Jahn gibi isimlerin etkisiyle askeri disiplin ve jimnastik esaslı beden eğitimi yaklaşımından, erken Cumhuriyet döneminde benimsenen sağlık temelli İsveç jimnastiği modeline geçiş ele alınmaktadır. Bu değişimle birlikte beden eğitimi; askeri hazırlık aracı olmaktan çıkarak halk sağlığını geliştiren, ulus inşa sürecini destekleyen ve modernleşmenin bir bileşeni olarak görülen bir ders niteliği kazanmıştır. Devamında Mosston ve Ashworth'un Öğretim Stilleri Dizgesi'nin beden eğitimi yöntem çeşitliliği üzerindeki etkisi tartışılmaktadır. Bu dizge, öğretmen merkezli ve yeniden üretime dayalı stillerden (komut, alıştırma vb.) öğrenci merkezli, karar verme ve keşfetmeyi öne çıkaran üretken stillere doğru kavramsal bir geçiş çerçevesi sunmaktadır. Ulusal ve uluslararası araştırmaların bulguları sentezlenerek, öğretim programlarının öğrenci merkezli yaklaşımı vurgulamasına rağmen uygulamada öğretmen merkezli yöntemlerin hâlen baskın olduğu gösterilmektedir. Bölümün ilerleyen kısmında oyunlaştırma, problem çözme, akran öğrenmesi ve işbirlikli öğrenme gibi çağdaş öğrenci merkezli yaklaşımlar ile Spor Eğitimi Modeli, Oyun Yoluyla Öğretim (TGfU), karma modeller ve sağlık temelli beden eğitimi gibi modele dayalı öğretim çerçeveleri ele alınmaktadır. Ayrıca dijital teknolojilerin, mobil uygulamaların ve çevrim içi öğrenme ortamlarının beden eğitimi pedagojisindeki güncel dönüşüme katkısı değerlendirilmektedir. Sonuç olarak bölüm, Türkiye'de beden eğitimi dersinin otoriter, performans ve disiplin ağırlıklı bir yapıdan; öğrencilerin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen, yaşam boyu fiziksel etkinlik ve değerler eğitimi merkeze alan çok boyutlu bir öğrenme alanına evrildiğini ortaya koymaktadır.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, rahmiyildiz@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID 0000-0001-9789-7157

Giriş

Beden eğitimi, insanlık tarihi boyunca farklı toplumların kültürel, siyasal ve pedagojik yapılarını yansıtan çok boyutlu bir eğitim alanı olmuştur. Antik çağlardan itibaren beden eğitimi sadece fiziksel güç ve dayanıklılıkla olmadığı aynı zamanda bireyin ahlaki, sosyal ve zihinsel gelişimiyle ilişkilendirilmiştir (Gillet, 1938; Kunter, 1938). Eski Yunan’da beden eğitimi olimpiyat oyunları aracılığıyla toplumsal bir birlik unsuru olarak görülürken, Ortaçağ Avrupa’sında daha çok askeri ve dinî amaçlarla sınırlandırılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu’nda ise beden eğitimi uygulamaları hem saray çevresindeki cündilik, cirit, okçuluk gibi geleneksel sporlarda hem de Tanzimat sonrasında okullarda görülen modernleşme girişimlerinde farklı biçimlerde karşımıza çıkmıştır (Soyer, 2004; Çakan, 2022). Modern anlamda beden eğitimi, Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçiş sürecinde önemli dönüşümler yaşamıştır. 19. yüzyılda askeri disiplin ve jimnastik odaklı yöntemler baskınken, Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte beden eğitimi dersleri ulus inşasının, halk sağlığının geliştirilmesinin ve çağdaşlaşmanın bir aracı olarak görülmeye başlanmıştır (Akyüz, 2011; Dever ve İslam, 2015). Özellikle Selim Sırrı Tarcan’ın İsveç jimnastigini Türkiye’ye taşıması, bilimsel temelli ve sağlık odaklı bir beden eğitimi anlayışının gelişmesine katkı sağlamıştır (Özçakır, 2015). Yüzyılın ikinci yarısından itibaren beden eğitimi yalnızca disiplin ve sağlık amaçlı bir ders olmaktan çıkarak pedagojik çeşitliliğin bireysel farklılıkların ve öğrenci merkezli yaklaşımların önem kazandığı bir alan haline gelmiştir. Mosston ve Ashworth’un (2002) geliştirdiği öğretim stilleri spektrumu, beden eğitiminin yöntemsel evriminde önemli bir dönüm noktası olmakla birlikte öğretmen merkezli otoriter anlayıştan, öğrenci merkezli katılımcı ve yaratıcı öğrenme ortamlarına geçişin teorik temelini oluşturmuştur. Günümüzde ise beden eğitimi, çağdaş öğretim modelleri (örneğin Sport Education, TGfU), oyunlaştırma, problem çözme temelli yaklaşımlar ve dijital teknolojilerin entegrasyonu ile çok boyutlu bir ders olarak görülmektedir. Bu dönüşüm, beden eğitiminin sadece fizyolojik bir durumunun olmadığını aynı zamanda pedagojik, sosyal, kültürel ve değerler eğitimi boyutlarının da olduğunu ön plana çıkarmıştır (Yaşın ve Tan, 2023; Dervent, 2023). Dolayısıyla bu kitap bölümü, beden eğitimi derslerinde kullanılan yöntemlerin tarihsel süreç içindeki dönüşümünü pedagojik bağlamda incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda Osmanlı’nın Tanzimat sonrası askeri jimnastik ve disiplin odaklı uygulamalarından Cumhuriyet dönemi sağlık temelli yaklaşımlarına oradan 20. yüzyılın ikinci yarısındaki Mosston’un spektrumuna, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yöntemlere ve nihayet günümüzdeki çağdaş öğretim modellerine kadar uzanan süreç ele

alınmıştır. Böylece beden eğitiminin tarihsel gelişiminde öne çıkan kırılma noktaları, günümüz ders uygulamalarına ışık tutacak şekilde sunulmuştur.

1. Erken Dönem: Askerî Jimnastik ve Disiplin Odaklı Yöntemler

Osmanlı Devleti'nde modern anlamda beden eğitimi öğretiminin başlangıcı, Tanzimat sonrası modernleşme hareketleriyle doğrudan ilişkilidir. 1839 Tanzimat fermanı ile eğitimde batılılaşma yönünde atılan adımlar sadece bilim ve fen dersleriyle sınırlı kalmamış aynı zamanda beden eğitimi ve spor alanında da kendini göstermiştir (Soyer, 2004; Çelik ve Bulgu, 2010). Bu dönemde özellikle askeri okulların müfredatında yer alan beden eğitimi dersleri toplumun hem fiziksel gücünü artırmayı hem de disiplin anlayışını pekiştirmeyi hedeflemiştir. Nitekim 1848'de Mekteb-i Harbiye'de yüzme dersi programa alınmış 1863'ten itibaren ise jimnastik dersleri daha sistematik bir biçimde okutulmaya başlanmıştır (Özçakır, 2015). Bu derslerde kullanılan yöntemler büyük ölçüde Avrupa menşeli Amoros-Jahn jimnastik sistemine dayandırılmıştır. Fransız eğitimci Francisco Amoros'un geliştirdiği jimnastik modeli ile Alman pedagog Friedrich Jahn'ın "Turnen" sistemi askeri disiplin ve güç kazandırma hedefiyle birleşerek Osmanlı okullarında uygulanmaya başlamıştır (Soyer, 2004). Bu sistemde barfiks, paralel, halka ve trapez gibi aletlerle yapılan jimnastik hareketleri öğrencilerin kas gücü ve dayanıklılığını artırmaya yöneliktir. Ancak derslerde öğrencilerin yaş ve sağlık durumları gözlemlenmediği için birçok uygulama zorlayıcı bulunmuş bu durumlar da katılımın sınırlı kalmasına yol açmıştır (Çelik ve Bulgu, 2010). Bununla birlikte toplumun genelinde jimnastiğe yönelik bakış açısı olumsuz duygular geliştirmiştir. Özellikle halk arasında jimnastik, "canbazlık" veya "tehlikeli gösteri" olarak algılanmış pedagojik bir disiplin olmaktan çok askeri hazırlığın bir parçası olarak görülmüştür (Akyüz, 2011). Bu algı beden eğitiminin geniş toplum kesimlerine yayılmasını zorlaştırmakla kalmamış aynı zamanda bu derslerin daha çok askeri ve elit eğitim kurumlarıyla sınırlı kalmasına neden olmuştur. II. Meşrutiyet döneminde (1908 sonrası) ise beden eğitimi konusundaki tartışmalar yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu süreçte Selim Sırrı Tarcan'ın katkıları belirleyici bir rol olmuştur. Tarcan, Avrupa'da edindiği bilgi ve deneyimleri Türkiye'ye taşıyarak beden eğitiminin sadece askeri disiplinden ibaret olmadığını aynı zamanda sağlık, toplumsal fayda ve pedagojik gelişim için de gerekli olduğunu savunmuştur (Çakan, 2022). Onun öncülüğünde çıkarılan Terbiye ve Oyun Mecmuası, beden eğitiminin teorik temellerini oluşturan ilk süreli yayınlardan biri olarak dikkat çekmiştir. Mecmua'da yer alan yazılarda oyun, jimnastik ve sağlık arasındaki ilişki tartışılmış ve beden eğitiminin modern bir eğitim sisteminin ayrılmaz parçası olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla bu erken dönemde beden eğitimi dersleri

ağırlıklı olarak askeri disiplin odaklı yöntemlere dayansa da II. Meşrutiyet’le birlikte başlayan tartışmalar Cumhuriyet döneminde şekillenecek olan sağlık ve pedagojik temelli uygulamalara zemin hazırlamıştır.

2. Cumhuriyet’in İlk Yılları: Sağlık Temelli Uygulamalara Geçiş

Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte eğitim politikaları toplumsal modernleşme ve ulus inşa sürecinin temel unsurlarından biri olarak kurgulanmıştır. Bu bağlamda beden eğitimi sadece askeri olaylara hazırlık amacıyla olmadığı aynı zamanda toplumun sağlık düzeyini yükseltmek, güçlü ve üretken nesiller yetiştirmek ve modern yaşam tarzını yaygınlaştırmak gibi hedefler doğrultusunda yeniden tanımlanmıştır (Akyüz, 2011; Dever ve İslam, 2015). Cumhuriyet’in erken döneminde en önemli pedagojik dönüşüm, Selim Sırrı Tarcan’ın çabalarıyla Türkiye’ye taşınan İsveç jimnastiği olmuştur. İsveç jimnastiği, Alman “Turnen” sisteminden farklı olarak daha çok sağlık, ritim, esneklik ve dengeli gelişim üzerinde durmakla birlikte aynı zamanda bireylerin yaş, cinsiyet ve fiziksel özelliklerine uygun hareketleri içermekteydi (Özçakır, 2015). Böylece beden eğitimi, sert disiplin temelli uygulamalardan uzaklaşarak daha kapsayıcı ve sağlık odaklı bir niteliğe kavuşur. Bu dönemde beden eğitiminin sadece bireysel gelişimi desteklemediğini aynı zamanda toplumsal işlevlerinin de olduğu ön plana çıkarılmıştır. Özellikle köy enstitüleri bünyesinde uygulanan beden eğitimi programları, öğrencilerin hem fiziksel gelişimlerini hem de sosyal dayanışma, üretkenlik ve işbirliği gibi değerlerini pekiştirmeyi amaçlamıştır (Akyüz, 2011). Benzer şekilde, izcilik hareketi ve kızılây gençlik kampları, gençlerin doğayla iç içe etkinlikler yoluyla hem sağlık hem de sorumluluk bilinci kazanmalarını sağlamıştır (Çelik & Bulgu, 2010). Beden eğitiminin Cumhuriyet ideolojisiyle kesişen bir diğer yönü de “modern ve gürbüz nesiller” yetiştirme idealidir. Mustafa Kemal Atatürk’ün “*fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür*” nesiller vurgusu beden eğitimi yoluyla sağlıklı, zinde ve çağdaş bireylerin yetiştirilmesini de içermiştir. Bu çerçevede beden eğitimi, milli kimliğin güçlendirilmesi ve toplumun batılı yaşam tarzına uyum sağlaması için araçsal bir rol üstlenmiştir (Dever ve İslam, 2015). Ancak uygulamada bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır. Haftalık ders saatlerinin azlığı (1–2 saat), öğretmen sayısının yetersizliği ve altyapı eksiklikleri gibi nedenler beden eğitiminin istenilen ölçüde toplumsallaşmasını engellemiştir (Akyüz, 2011). Buna rağmen sağlık odaklı yaklaşım Türkiye’de beden eğitiminin temel felsefesi haline gelmiş ve sonraki dönemlerde geliştirilecek çağdaş öğretim modellerine zemin hazırlamıştır.

3. Mosston'un Öğretim Stilleri Spektrumu

Mosston ve Ashworth'un (2008) geliştirdiği Öğretim Stilleri Yelpazesi, beden eğitimi öğretmenlerine öğretme-öğrenme sürecinde farklı seçenekler sunan güçlü bir pedagojik çerçevedir. İlk kez 1966 yılında tanıtılan bu yaklaşım (Mosston, 1966), aradan geçen elli yıla rağmen günümüzde de beden eğitimi, antrenörlük ve alan araştırmalarında geçerliliğini koruyan uluslararası bir pedagojik model olma özelliğini sürdürmektedir (Mosston ve Ashworth, 2008; Hill & Brodin., 2004). Yelpazede öğretim stilleri iki ana küme altında toplanmaktadır: sunuş (reproduction) ve buluş (production). Sunuş kümesindeki stillerde (A, B, C, D, E), öğrenciler öğretmenin sunduğu bilgi ve becerileri tekrar ederek öğrenir. Bu süreçte bilişsel işlemler daha çok hatırlama ve hafızaya dayalıdır. Buna karşılık buluş kümesinde yer alan stiller (F, G, H, I, J, K), öğrencilerin daha önce bilmedikleri bilgi ya da becerileri keşfetmeleri ve üretmeleri üzerine odaklanır (Mosston & Ashworth, 2008). Öğretim Stilleri Yelpazesi'ndeki on bir stil, öğretmen ve öğrencilerin hangi kararları verdiğini belirleyen özgün karar yapılarıyla birbirinden ayrılmaktadır (Mosston & Ashworth, 2008). Bu stillerin her biri, eğitimin belirli hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıran kendine özgü özellikler taşımaktadır. Modelin temelinde, her kasıtlı öğretim eyleminin önceden alınmış bir kararın ürünü olduğu anlayışı yer alır. Mosston, bu kararları üç aşamada sınıflandırmıştır:

Hazırlık evresi (iletişim öncesi): Etkinliklerin planlandığı süreç,

Uygulama evresi (iletişim sırası): Etkinliklerin gerçekleştirildiği süreç,

Değerlendirme evresi (iletişim sonrası): Etkinliklerin tamamlanıp dönütlerin verildiği süreç.

Yelpazenin başlangıcında yer alan "komut" stili, öğretmenin tüm kararları aldığı ve öğrencinin minimum düzeyde katılım gösterdiği yaklaşımı temsil eder. Buna karşılık, yelpazenin son noktasında bulunan "kendi kendine öğretme" stili, öğretmenin karar verme sürecindeki rolünü en aza indirerek sorumluluğu büyük ölçüde öğrenciye bırakır (Mosston & Ashworth, 2008).

3.1. Spektrumun Temel Mantiğı

Mosston'un spektrum modeli, öğretim yöntemlerini bir kontrol ve karar verme sürekliliği üzerinde sınıflandırır. Bir ucu tamamen öğretmen merkezli stilleri (örneğin komut ve alıştırma yöntemleri) temsil ederken diğer ucu ise öğrenci merkezli stilleri (örneğin keşfederek öğrenme, bireysel programlı öğrenme ve öz-değerlendirme) temsil etmektedir. Böylelikle öğretmen dersin hedeflerine, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ve içerik özelliklerine

göre uygun bir yöntem seçme esnekliğine sahip olmaktadır (Mosston ve Ashworth, 2002; Metzler, 2017).

3.2. Öğretmen Merkezli Stiller

Öğretmen merkezli stillerde kararların çoğu öğretmen tarafından alınmaktadır. Özellikle temel motor becerilerin kazandırılmasında kullanılan Komut (Command) stili, hareketlerin birebir taklit edilmesini esas almaktadır. Alıştırma (Practice) stili ise öğrencilere belirli bir ödev verilerek tekrar yoluyla beceri geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Türkiye’de uzun yıllar beden eğitimi derslerin de bu öğretmen merkezli anlayışlar üzerine inşa edilmiştir (Yıldırım ve Çobanoğlu, 2025).

3.3. Öğrenci Merkezli Stiller

Spektrumun diğer ucunda yer alan öğrenci merkezli yöntemler bireysel farklılıklara, yaratıcılığa ve problem çözmeye vurgu yapmaktadır. Örneğin Rehberli Buluş (Guided Discovery) yönteminde öğretmen, öğrencilere ipuçları vererek doğru çözümü bulmaları için rehberlik etmektedir. Diverjan Keşif (Divergent Discovery) stiline ise tek bir doğrunun olmadığını ve öğrencilerin farklı çözüm yolları bulmalarını amaçlamaktadır. Bu yönüyle öğrenci merkezli stiller, özellikle çağdaş yapılandırmacı öğrenme kuramlarıyla örtüşmektedir (Metzler, 2017; Dervent, 2023). Öğretmen ve öğrenci merkezli stiller şema aşağıdaki görselde yer almaktadır.



Şekil 1. Mosston’un öğretim stilleri (Mosston ve Ashworth, 2008)

3.4. Türkiye’de Uygulama Süreci

Türkiye’de Mosston’un öğretim stilleri spektrumu özellikle 1980’lerden itibaren öğretmen yetiştirme programlarına girmeye başlamıştır (Yıldırım ve Çobanoğlu, 2025). Milli Eğitim Bakanlığı’nın beden eğitimi programlarında da bu yaklaşıma göndermeler yapılmış öğretmenlere tek tip yöntem yerine farklı öğretim stillerini kullanma esnekliği kazandırılması hedeflenmiştir. Ayrıca günümüzdeki öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında spektrumun öğrenci katılımını ve öğrenme motivasyonunu artırmadaki rolüne sıkça vurgulanma yapılmaktadır (Derwent, 2023).

3.5. Spektrumun Katkıları

Spektrumun en önemli katkılarında biri beden eğitimi öğretimini katı öğretmen merkezli anlayıştan çıkararak öğretim sürecinde öğrencilere karar verme, işbirliği yapma ve kendi öğrenmelerini değerlendirme fırsatı sunan esnek ve çok boyutlu bir öğretim modeli haline getirmesidir. Bu model, beden eğitimi derslerinin sadece motor becerilerin öğretildiği bir model olmamakla birlikte öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklendiği bir öğrenme alanı olmasına da katkı sağlamıştır.

3.6. Dünyada ve Türkiye’de Mosston’un Öğretim Stilleri Üzerine Yapılan Araştırma Sonuçları

Literatür incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının büyük ölçüde öğretmen merkezli stilleri (özellikle Komut ve Alıştırma) tercih ettikleri görülmektedir.

Uluslararası çalışmalar, öğretmenlerin geçmiş deneyimlerine dayanarak daha çok komut ve alıştırma stillerini kullandıklarını buna karşın öğrenci merkezli stillere (ör. kendi kendine öğretme, öğrencinin başlatması) daha az yer verdiklerini ortaya koymaktadır (Cothran, Kullina & Ward., 2000; Salvara & Birone, 2002; Kulinna & Cothran, 2003; Jaakkola & Watt, 2011; Hein vd., 2012; Paker & Curtner-Smith vd., 2012;). Farklı ülkeler arasında bazı farklılıklar bulunmasına rağmen genel eğilim öğretmen merkezli yöntemlerin baskınlığıdır.

Türkiye’de yürütülen araştırmalar da benzer bulgular sunulmaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri çoğunlukla Komut (A) ve Alıştırma (B) stillerini kullanmakta; Kendini denetleme, Yönlendirilmiş buluş ve Kendi kendine öğretme gibi stilleri ise daha az tercih etmektedirler (Ünlü ve Aydos, 2007; Demirhan vd., 2008; Şirinkan ve Erciş, 2009; Yıldız & Kangalgil, 2013; Özlü, 2014; Parsak, 2018). Öğretmenlerin deneyim yılı arttıkça geleneksel ve öğretmen merkezli stillere yönelimin daha da güçlendiği belirtilmektedir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar, adayların da büyük ölçüde öğretmen merkezli stilleri benimsediğini göstermektedir (İnce ve Hünük, 2010). Öğrencilerin geçmişteki beden eğitimi deneyimleri gelecekteki öğretim stili tercihlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmen adayları, en fazla komut, alıştırma, katılım ve eşli çalışma stillerini tercih ederken; en az kendi kendine öğretme, öğrencinin başlatması ve öğrencinin tasarımı stillerini seçmektedir (Saraç ve Muştu, 2013; Serbes ve Cengiz, 2014).

Hem öğretmenler hem de öğretmen adayları, geçmiş beden eğitimi deneyimlerinin etkisiyle derslerde ağırlıklı olarak öğretmen merkezli stilleri (Komut ve Alıştırma) tercih ederken, öğrenci merkezli stilleri (Kendi Kendine Öğretme, Öğrencinin Başlatması, Öğrencinin Tasarımı) daha az etkili ve uygulanabilir görmektedir.

4. Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar: Oyunlaştırma, Problem Çözme ve Akran Öğrenimi

Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımların etkisiyle beden eğitimi derslerinde de öğrenci merkezli yöntemler yaygınlaşmıştır. Bu bağlamda üç temel yaklaşım ön plana çıkmaktadır:

4.1. Oyunlaştırma

Öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve derse katılımı sağlamak amacıyla oyun unsurlarının derslere entegre edilmesi son yıllarda beden eğitimi derslerinde sık kullanılan yöntemlerden biridir. Oyunlaştırma, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olmalarını sağlarken aynı zamanda rekabet, eğlence ve sosyal etkileşimi de artırmaktadır. Özellikle küçük yaş gruplarında fiziksel becerilerin oyun yoluyla kazandırılması öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır (Demirhan ve Altay, 2001).

4.2. Problem Çözme

Problem çözme yöntemi, öğrencilerin karşılaştıkları hareket görevlerini çözüm üreterek öğrenmelerine dayalıdır. Bu yöntem, özellikle taktiksel oyunlarda etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler oyun sırasında karşılaştıkları sorunlara farklı stratejiler geliştirerek çözümler bulmalarına böylece hem bilişsel hem de motor becerilerini geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. Bu yaklaşım eleştirel düşünme, karar verme ve stratejik planlama becerilerini geliştirmektedir (Light, 2008).

4.3. Akran Öğrenimi

Akran öğrenimi, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine dayalı bir yöntemdir. Bu yaklaşım öğrencilerin fiziksel ve sosyal becerilerde aynı zaman da işbirliği ve sorumluluk duygularının da gelişim göstermelerine katkı sağlamaktadır. Akran öğretimi, özellikle takım sporlarında ve işbirlikçi etkinliklerde etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Munusturlar, Mirzeoğlu ve Mirzeoğlu, 2021).

4.4. Türkiye’deki Yansımalar

2000’li yıllardan itibaren Türkiye’de hazırlanan beden eğitimi müfredatlarında öğrenci merkezli öğrenme anlayışının izleri giderek belirginleşmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2006, 2013, 2018, 2023 ve maarif modeli gibi programlarında beden eğitimi derslerinin yalnızca fiziksel beceri öğretimine indirgenmemesi gerektiğini bunun yerine bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanları da kapsayan çok boyutlu bir öğrenme ortamı tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018). Bu anlayışın temelinde yapılandırmacı yaklaşım yer almaktadır. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, öğrencinin aktif katılımıyla ve deneyim yoluyla gerçekleşmektedir. Öğretmen, bilgiyi aktaran değil aynı zaman da öğrenme sürecini kolaylaştıran bir rehberdir (Fosnot, 2005). Türkiye’deki beden eğitimi programları bu yaklaşımı benimsemiş ve program kazanımları üç öğrenme alanında yapılandırılmıştır:

- Psikomotor Alan: Temel hareket becerileri, spor branşlarına özgü teknik beceriler, fiziksel uygunluk.
- Bilişsel Alan: Hareket kavramları, oyun kuralları, stratejik ve taktiksel düşünme.
- Duyuşsal Alan: Sorumluluk, işbirliği, adalet, liderlik, öz denetim gibi değerlerin kazandırılması (MEB, 2018; Yaşın ve Tan, 2023). Bloom Taksonomisi’ne göre yapılan incelemeler kazanımların yaklaşık %50’sinin bilişsel, %45’inin psikomotor, %5’inin ise duyuşsal alana ait olduğunu göstermektedir (Acar, 2020). Bu durum beden eğitimi derslerinin çoğunlukla psikomotor ve bilişsel becerilere odaklandığını, duyuşsal alanın daha sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

Programda önerilen yöntemler de yapılandırmacı yaklaşımı yansıtmaktadır. Bunlar arasında:

- a. Yaparak ve yaşayarak öğrenme (oyun ve etkinlik temelli uygulamalar),
- b. İşbirlikçi öğrenme (takım çalışması, grup etkinlikleri),
- c. Probleme dayalı öğrenme (spor ve oyunlarda strateji geliştirme),

- d. Akran öğretimi (öğrencilerin birbirlerine rehberlik etmesi),
- e. Öz değerlendirme ve yansıtıcı öğrenme (öğrencinin kendi performansını analiz etmesi),
- f. Teknoloji kullanımı (video analizi, dijital araçlar, mobil uygulamalar) bulunmaktadır (Dervent, 2023).

Araştırmalar, bu yöntemlerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını değerler eğitimiyle uyumlu olduğunu ve derslerin çok boyutlu kazanımlar sağlamasına katkı sunduğunu göstermektedir (Munusturlar, Mirzeoğlu ve Mirzeoğlu, 2021; Temel, 2018; Yıldız ve Kangalgil; Temel ve Kangalgil, 2021; Aydın, Temel ve Kangalgil, 2022; Temel ve Mamak, 2023;). Bununla birlikte, programda duyuşsal kazanımların görece sınırlı olması eleştirilen noktalardan biridir (Acar, 2020). Sonuç olarak, Türkiye’de beden eğitimi derslerinde öğrenci merkezli yaklaşımların yansımaları hem müfredatta hem de öğretmen yetiştirme süreçlerinde belirginleşmiş derslerin sadece fiziksel beceri kazandırma işlevinden çıkarak çok boyutlu bir gelişim alanı haline gelmesine katkı sağlamıştır.

5. Çağdaş Öğretim Modelleri: Sport Education, TGfU ve Hibrit Yaklaşımlar

5.1. Teaching Games for Understanding (TGfU)

Bunker ve Thorpe (1982) tarafından geliştirilen bir oyun temelli öğretim modelidir. TGfU’da öğrenciler öncelikle oyunu oynayarak taktiksel farkındalık geliştirir; ardından gerekli teknik beceriler öğretilmektedir. Bu yöntem, geleneksel “önce teknik sonra oyun” yaklaşımının tersine, oyunu öğrenmenin merkezine koymaktadır. TGfU, öğrencilerin problem çözme, stratejik düşünme ve işbirliği becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu için yapılandırmacı yaklaşımla uyumludur (Light, 2008). Türkiye’de de TGfU üzerine yapılan uygulamalar, öğrencilerin özellikle takım oyunlarında yaratıcılıklarını ve karar verme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Altinkök, 2018).

5.2. Hibrit Modeller

Son yıllarda öğretmenler farklı modelleri bir araya getirerek “hibrit yaklaşımlar” uygulamaktadır. Örneğin, Sport Education + TGfU hibrit modeli öğrencilerin hem oyun yoluyla taktiksel farkındalık kazanmalarını hem de sporun kültürel boyutlarını deneyimlemelerini amaçlanmaktadır (Casey ve MacPhail, 2018). Hibrit modeller, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap ederek dersin etkililiğini artırmak amacıyla kullanılmaktadır.

5.3. Dijitalleşme ve Teknoloji Entegrasyonu

Çağdaş beden eğitimi ve spor derslerinde sadece pedagojik modeller değil aynı zamanda teknolojik araçlar da önemli bir yer tutmaktadır. Dijital oyunlaştırma uygulamaları, hareket sensörleri, mobil fitness uygulamaları ve giyilebilir teknolojiler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha eğlenceli ve ölçülebilir hale getirmektedir (Koekoek ve van Hilvoorde, 2018). Türkiye’de yapılan araştırmalar da dijital araçların öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve bireysel gelişimlerini desteklediğini göstermektedir (Dervent, 2023).

6. Günümüzde Kullanılan Yöntemler

Beden eğitimi ve spor derslerinde günümüzde kullanılan yöntemler, eğitim bilimlerindeki gelişmeler, yapılandırmacı yaklaşımın etkileri, çağdaş öğretim modellerinin benimsenmesi ve teknolojinin eğitime entegrasyonu ile birlikte çeşitlenmiş ve zenginleşmiştir. Bu yöntemlerin ortak noktası, öğrenciyi sadece fiziksel bir etkinliğin uygulayıcısı olarak değil aynı zamanda sürecin aktif bir öznesi haline getirmesidir. Artık beden eğitimi ve spor dersleri sadece “hareket ettirme” amaçlı olmadığı aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve kültürel gelişimlerini destekleyen çok boyutlu bir öğrenme ortamı olarak kurgulanmaktadır (MEB, 2018). Güncel öğretim programları incelendiğinde, öğrencilerin hem fiziksel uygunluklarını geliştirmeleri hem de işbirliği, problem çözme, iletişim, liderlik, öz değerlendirme, sağlıklı yaşam alışkanlıkları gibi yaşam boyu sürdürülebilir beceriler kazanmaları hedeflenmektedir (MEB, 2025a; MEB, 2025b; MEB, 2025c). Bu bağlamda, öğretmenlerin kullandıkları yöntemler de daha esnek, öğrenci merkezli ve bireysel farklılıklara duyarlı hale gelmiştir.

6.1 Geleneksel Yöntemlerin Günümüzdeki Kullanımı

Her ne kadar modern yaklaşımlar öne çıkmış olsa da geleneksel yöntemler hâlen beden eğitimi derslerinin önemli bir bileşeni konumundadır.

Komut yöntemi, öğretmenin doğrudan talimat vererek tüm öğrencilerin aynı anda hareket etmesini sağladığı yöntemdir. Örneğin, kalabalık bir sınıfta öğretmenin “iki adım öne çık, kollar yukarı” komutu, hızlı disiplin sağlamada ve temel becerilerin kazandırılmasında etkili olmaktadır.

Alıştırma yöntemi ise öğrencilerin bir beceriyi tekrar ederek pekiştirmelerine dayalıdır. Örneğin, voleybolda üstten pas tekniğini kazanmak isteyen öğrenciler, defalarca alıştırma yaparak hareketi otomatik hale getirirler (Munusturlar, Mirzeoğlu ve Mirzeoğlu, 2014).

Bu yöntemler, özellikle temel motor becerilerin öğretilmesinde ve sınıf yönetiminde hâlâ yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak günümüzde genellikle öğrenci merkezli yöntemlerle harmanlanarak derslerin daha dinamik ve katılımcı olmasına hizmet etmektedir.

6.2 Mosston ve Ashworth'un Öğretim Stilleri

Mosston ve Ashworth'un (2002) geliştirdiği öğretim stilleri spektrumu, günümüzde beden eğitimi derslerinde pedagojik çeşitliliğin temel dayanaklarından biridir.

- **Karşılıklı Öğretim:** Öğrenciler eşli çalışır; biri hareketi yaparken diğeri gözlem formuna göre dönüt verir. Örneğin cimnastikte bir öğrenci denge hareketini yaparken partneri hareketin doğruluğunu kontrol eder.
- **Kendi Kendine Değerlendirme:** Öğrenciler kendi performanslarını belirlenen ölçütlere göre değerlendirir. Örneğin, uzun atlamada belirli mesafeyi geçip geçmediğini kendisi kaydeder.
- **Rehberli Buluş:** Öğretmen, yönlendirici sorularla öğrenciyi düşünmeye sevk eder. Örneğin, basketbolda “Rakip savunmayı aşmak için hangi pas türü daha etkili olabilir?” sorusu öğrenciyi çözüm aramaya yönlendirir.
- **Keşfederek Öğrenme:** Öğrencilerden farklı çözüm yolları geliştirmeleri beklenir. Örneğin, topu farklı yöntemlerle potaya atma yollarını deneyerek yaratıcılıklarını ortaya koyarlar (Karatut, 2023).

Bu stiller, öğrencilerin sadece fiziksel becerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda problem çözüme, yaratıcılık, öz değerlendirme gibi üst düzey bilişsel ve sosyal beceriler kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

6.3 Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar

Öğrenci merkezli yaklaşımlar, derslerin odak noktasını öğretmenden alıp öğrencinin aktif katılımına taşımaktadır.

- **Oyunlaştırma (Gamification):** Öğrencilerin derslere ilgisini artırmak için oyun unsurları kullanılır. Örneğin koşu parkurunu tamamlayan her öğrenciye “enerji puanı” verilerek sınıf içinde dostane bir rekabet ortamı oluşturulur (Koivisto ve Hamari, 2019).
- **Problem Çözme:** Öğrencilerden karşılaştıkları spor durumlarına çözüm üretmeleri beklenir. Örneğin futbol dersinde “Rakip presini kırmak için hangi oyun düzenini tercih edersiniz?” sorusu öğrencilerin stratejik düşüncelerini sağlar (Light, 2008).

- **Akran Öğrenimi:** Öğrenciler birbirlerine öğretir. Örneğin yüzmede nefes kontrolünü iyi bilen bir öğrenci, arkadaşlarına bu beceriyi gösterebilir. Böylece hem öğreten hem öğrenen gelişim sağlar (Munusturlar, Mirzeoğlu ve Mirzeoğlu, 2021).
- **İşbirlikçi Öğrenme:** Öğrenciler küçük gruplarda birlikte çalışır. Örneğin bir grup voleybol takımı kendi taktik planını hazırlayarak oyunda uygular. Bu yaklaşım sorumluluk bilincini ve sosyal bağları güçlendirir (O'Donnell ve King, 1999).

6.4 Çağdaş Öğretim Modelleri

- **Sport Education Model (Siedentop, 1994):** Öğrenciler bir sezon boyunca oyuncu, hakem, antrenör gibi roller üstlenir. Bu model, spor kültürünü, takım ruhunu ve liderlik becerilerini destekler. Türkiye’de yapılan çalışmalar, öğrencilerin derse olan motivasyonlarını artırdığını göstermektedir (Casey & MacPhail, 2018).
- **Teaching Games for Understanding – TGfU (Bunker & Thorpe, 1982):** Öğrenciler önce oyunu oynar, taktiksel farkındalık kazanır, ardından teknik beceriler öğretilir. Örneğin, futbolda küçük alan oyunlarından sonra pas tekniği çalışılır. Altınkök (2018) bu modelin öğrencilerin oyun performansını olumlu etkilediğini belirtmektedir.
- **Hibrit Modeller:** Öğretmenler farklı modelleri birleştirerek daha esnek tasarımlar yapar. Sport Education + TGfU gibi hibrit uygulamalar, hem rol alma hem de taktiksel beceri kazandırmada etkilidir (Casey & MacPhail, 2018).
- **Sağlık Temelli Beden Eğitimi (HBPE):** Derslerde kalp atış hızını izleme, günlük adım sayma gibi etkinliklerle öğrenciler yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlığı kazanır (Öztürk ve Korkmaz, 2023).

6.5 Teknoloji Entegrasyonu

Teknolojinin derslere entegrasyonu, beden eğitiminin en güncel boyutlarından biridir.

- **Mobil Uygulamalar ve Sensörler:** Öğrencilerin adım sayıları, kalp ritimleri veya performans verileri anlık olarak ölçülür (Şentürk, 2024).
- **Dijital Oyunlaştırma:** QR kodlu görevler, mobil tabanlı yarışmalar dersleri eğlenceli hale getirir.
- **Uzaktan/Hibrit Eğitim:** Pandemi ile birlikte öğrenciler evde videolar çekerek öğretmenlerine göndermiş, dersler dijital platformlara taşınmıştır (Koekoek ve van Hilvoorde, 2018).

Bu uygulamalar, beden eğitimi derslerini günümüz dijital çağının ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirmiştir.

7. Genel Değerlendirme

Beden eğitimi derslerinde kullanılan yöntemlerin dönüşümü eğitim sistemindeki değişimlerin yansıması olmakla birlikte aynı zamanda toplumsal, siyasal ve kültürel dönüşümlerin de bir yansıması olmuştur. Osmanlı döneminde beden eğitimi, askeri jimnastik ve disiplin odaklı bir anlayışla şekillenmiş olup dönemin ihtiyaçları doğrultusunda fiziksel gücü yüksek ve disiplinli bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bu yaklaşım, beden eğitiminin devletin askeri gücünü pekiştiren bir araç olarak konumlandırmıştır (Çelik ve Bulgu, 2010; Dever ve İslam, 2015). Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte bu anlayış yerini sağlık ve toplumsal kalkınma odaklı bir vizyona bırakmış; Selim Sırrı Tarcan'ın öncülüğünde benimsenen İsveç jimnastiği, beden eğitiminin bilimsel, sağlık temelli ve pedagojik yönünü öne çıkarmıştır (Altuntaş, 2019).

20.yüzyılın ikinci yarısında Mosston ve Ashworth'un öğretim stilleri spektrumu, beden eğitimi ve spor derslerinin yalnızca öğretmen merkezli bir disiplin olmaktan çıkmasına katkı sağlamış; pedagojik esneklik ve yöntemsel çeşitliliği beraberinde getirmiştir. Öğrencilere karar verme, problem çözme, keşfetme ve öz değerlendirme fırsatlarının sunulması, öğrenme süreçlerini daha demokratik ve katılımcı hale getirmiştir (Mosston ve Ashworth, 2002). Bu dönüşüm, Türkiye'de de öğretmen yetiştirme programlarına ve müfredata yansımış; özellikle 1980'lerden itibaren derslerin işlenişinde yöntemsel çeşitliliğin artmasına öncülük etmiştir (Yıldırım ve Çobanoğlu, 2025). 2000'li yıllarda yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde yaygınlaşması, beden eğitimi derslerine yeni bir evre kazandırmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 programında psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanlarda kazanımların dengeli biçimde planlanması hedeflenmiş; böylece derslerin sadece fiziksel beceri amaçlamakla kalınmamış aynı zamanda stratejik düşünme, değerler eğitimi ve sosyal sorumluluk gibi çok boyutlu çıktılar üretmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018). Bununla birlikte, yapılan incelemeler duyuşsal alan kazanımlarının sınırlı kaldığını ve bu yönün güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Acar, 2020).

Günümüzde beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan yöntemlerin ortak yönü, öğrencilerin aktif katılımını, yaratıcılığını ve sosyal gelişimini desteklemesidir (MEBa, 2025; MEBb, 2025; MEBc, 2025). Geleneksel yöntemler hâlâ işlevini korumakla birlikte tek başına yeterli görülmemekte; genellikle öğrenci merkezli yöntemler ve çağdaş modellerle

desteklenmektedir. Sport Education (Siedentop, 1994), TGfU (Bunker ve Thorpe, 1982), hibrit yaklaşımlar (Casey ve MacPhail, 2018) ve sağlık temelli modeller, öğrencilerin sadece oyuncu olmalarını odaklanmazlar aynı zamanda hakem, lider, organizatör ve stratejist gibi rolleri de üstlenerek çok boyutlu öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlamaktadır. Araştırmalar, bu modellerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, spor kültürünü geliştirdiğini ve sosyal beceriler kazandırdığını göstermektedir (Altınkök, 2018). Ayrıca teknolojinin entegrasyonu, beden eğitimi derslerini daha ölçülebilir, interaktif ve eğlenceli hale getirmiştir. Mobil uygulamalar, dijital oyunlaştırma ve sensör tabanlı ölçümler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini bireyselleştirmekte çevrim içi ve hibrit öğrenme uygulamaları ise dersleri dijital çağın gereklilikleriyle uyumlu kılmaktadır (Koekoek ve van Hilvoorde, 2018; Dervent, 2023).

Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor derslerinde yaşanan dönüşüm otoriter ve öğretmen merkezli bir anlayıştan, öğrenci merkezli, yapılandırmacı ve çok boyutlu bir yaklaşıma doğru evrilmiştir. Günümüzde beden eğitimi ve spor dersi sadece motor becerilerin öğretildiği bir ders olmadığı aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen, yaşam boyu öğrenme ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandıran kapsamlı bir eğitim alanı haline gelmiştir.

Öneriler

- Müfredatta duyuşsal kazanımların sayısı ve kapsamı artırılmalıdır; işbirliği, adalet, sorumluluk ve empati gibi değerler daha sistematik şekilde ele alınmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimleri sürekli desteklenmeli; özellikle çağdaş öğretim modelleri ve teknoloji entegrasyonu konularında hizmet içi eğitimler yaygınlaştırılmalıdır.
- Ölçme-değerlendirme süreçleri, sadece motor becerilerin ölçülmesine odaklanmış değildir. Aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal çıktıları da kapsayacak şekilde çok boyutlu hale getirilmelidir.
- Uluslararası çağdaş yaklaşımlar (ör. TGfU, Sport Education) yerel bağlamla uyumlu şekilde adapte edilerek daha yaygın kullanılmalıdır.

Bu perspektiften bakıldığında, beden eğitimi ve spor dersleri gelecekte de toplumsal ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde gelişmeye devam edecek; bireylerin hem fiziksel hem de bütüncül gelişimini destekleyen bir eğitim alanı olarak önemini koruyacaktır.

Kaynakça

- Acar, E. (2020). *Ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programındaki kazanımların Bloom Taksonomisine göre analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı döneminden Cumhuriyete geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 1–20.
- Altınkök, M. (2018). Teaching Games for Understanding (TGfU) modelinin ilkökul öğrencilerinin oyun performansına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2136–2149.
- Altuntaş, H. (2019). *Beden eğitimi ve spor dersinin Türk eğitim sistemindeki yeri* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Aydın, E., Temel, A. ve Kangalgıl, M. (2022). Geçmişin günümüze ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Küresel Spor ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 99-117. <https://doi.org/10.55142/jogser.1113312>.
- Bunker, D., ve Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Casey, A., ve MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294–310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Ward, E. (2000). Students' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Research and Development in Education*, 34, 93-103.
- Çakan, A. (2022). *Terbiye ve Oyun Mecmuasından hareketle son dönem Osmanlı tarihinde beden eğitimi düşüncesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. O., ve Bulgu, N. (2010). Geç Osmanlı döneminde Batılılaşma ekseninde beden eğitimi ve spor. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 137–152. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1724435>
- Demir, C., ve Cicioğlu, H. İ. (2021). Beden eğitimi öğretiminde çağdaş yaklaşımlar: Modellerin karşılaştırmalı analizi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(3), 55–72. <https://dergipark.org.tr/en/download/issue-file/36954>
- Demirhan, G., ve Altay, F. (2001). Physical education teachers' tendencies towards different teaching styles. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 12(2), 1–10. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/151418>
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A. ve ...Açı-kada, C. (2008). Beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. *Spor Bi-*

- limleri Dergisi*, 19(3), 157-180. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/151312>
- Dever, A., ve İslam, A. (2015). Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında okullardaki beden eğitimi derslerine sistematik bir bakış. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 32, 159–169. <https://doi.org/10.9761/JASSS2739>.
- Dervent, F. (2023). *Yaşam boyu mesleki gelişim: Öğrenen öğretmen – Beden eğitimi ve spor*. Ankara: Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayını.
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gillet, B. (1938). *Histoire du sport*. Paris: Librairie Larousse.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., Valantinie, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal Of Sports Science And Mdicine*, 11, 123-130. PMCID: PMC3737859 PMID: 24137068
- Hill, G. ve Brodin K.L. (2004). Physical education teachers' perception of the adequacy of university course work in preparation for teaching. *The Physical Educator*, 61 (2), 75-87. <https://js.sagamorepub.com/index.php/pe/article/view/2584>
- İnce, M. L., & Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 129-139. <https://scispace.com/pdf/egitim-reformu-surecinde-deneyimli-beden-egitimi-55k0o65ypf.pdf>
- Jaakkola, T. ve Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of mosston and ashworth's teaching styles. *Journal Of Teaching In Physical Education*, 30(3), 248-262. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.3.248>
- Karatut, A. (2023). Beden Eğitiminde Kullanılan Öğretim Stilleri: Mosston ve Ashworth Yelpazesi. *Spor Bilimleri Alanında Güncel Yaklaşımlar-II*, 13.
- Koivisto, J., & Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, 45, 191–210. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013>.
- Koekoek, J., & van Hilvoorde, I. (2018). Digital technologies in physical education: Global perspectives. In C. D. Ennis (Ed.), *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 480–493). London: Routledge.
- Kunter, H. B. (1938). *Türk spor tarihi*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use of and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597–609. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00044-0)

- Light, R. (2008). Complex learning theory—Its epistemology and its assumptions about learning: Implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 21–37. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.1.21>
- Metzler, M. (2017). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- MEB. (2018). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (ortaokul ve lise)*. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/programlar.aspx>
- MEB. (2025a). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı (İlkokul 1-4. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/programlar.aspx>
- MEB. (2025b). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (Ortaokul 5-8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/programlar.aspx>
- MEB. (2025c). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (Ortaöğretim 9-12. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/programlar.aspx>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: First online edition*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Munusturlar, S., Mirzeoğlu, N., ve Mirzeoğlu, A. D. (2014). Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin akademik öğrenme zamanına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173). DOI: 10.15390/ES.2014.1286
- Munusturlar, S., Çelen, A., & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Akran öğretimi modeli'nin beden eğitimi derslerinde akademik öğrenme zamanına etkisi. In *Dear Guests, Welcome to the International Teacher Education Conference 2021.* "International Teacher Education Conference (ITEC 2021)" is an international educational Activity for academics, teachers and educators. It promotes the development and dissemination of the oretical knowledge, conceptual research, and Professional knowledge through conference activities (p. 54).
- O'Donnell, A. M., ve King, A. (1999). *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Özçakır, S. (2015). 100 yıl öncesinde Türkiye'de beden eğitimi öğretimi ve günümüzdeki yansımaları. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 26(1), 18–25. <https://doi.org/10.17644/sbd.237570>
- Öztürk, İ. E., ve Korkmaz, N. (2023). Determining teachers' views and behaviors towards current physical education in the changing understanding of education: A phenomenological study. *Spor Bilimleri Dergisi*, 34(4), 151–167. <https://doi.org/10.17644/sbd.1298947>

- Parsak, B. (2018) *Ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin algılanan ve gözlenen beden eğitimi öğretim stilleri tercihleri ve stillere yönelik değer algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin
- Parker, M. ve Curtner-Smith, M. (2012). Preservice teachers' use of production and reproduction teaching styles within multi-activity and sport education units. *European Physical Education Review*, 18(1), 127-143. <https://doi.org/10.1177/1356336X114306>
- Saraç, L. ve Muştı, E. (2013). Beden eğitimi öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim stillerini kullanım düzeyleri ile stillere ilişkin değer algılarının incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(2), 112-124. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/191807>
- Salvara, M., Birone, E. (2002) Teachers' use of teaching styles: A Comparative Study Between Greece and Hungary, *International Journal of Applied Sports Sciences*, 14(2), 46-69. <https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/articles/Salvara-and-Birone.pdf>
- Serbes, Ş. ve Cengiz, C. (2015). Sınıf öğretmeni ve beden eğitimi öğretmeni adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri ve stillere ilişkin değer algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 101- 114. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43658>
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., ve van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Soyer, F. (2004). Osmanlı Devleti'nde (1839–1908 Tanzimat Dönemi) beden eğitimi ve spor alanındaki kurumsal yapılanmalar ve okul programlarındaki yeri konusunda bir inceleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 209–225. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77344>
- Şentürk, H. E. (2024). Beden eğitimi ve spor öğretiminde mobil öğrenme yaklaşımı. *Spor Bilimleri Alanında Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler-II*, 1.
- Şirinkan, A. ve Erciş, S. (2009). İlköğretim okullarındaki beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme kriterlerinin araştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 184-189. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1034815>
- Temel, A. (2018). İlkokul, oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Sivas.
- Temel, A., ve Kangalgil, M. (2021). Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin

- görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 445-462. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1557545>
- Temel, A., ve Mamak, H. (2023). Investigation of secondary school student's value perceptions and attitudes regarding to physical education and sports lesson. *Education Quarterly Reviews*, 6(1), 133-151. 10.31014/aior.1993.06.01.693
- Ünlü, H. ve Aydos, L. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40- 51. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1039386>
- Yaşın, İ., ve Tan, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 52(240), 2887-2902. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1180032>.
- Yıldırım, A., & Çobanoğlu, R. (2025). Türkiye’de öğretmen eğitimi: Erken Cumhuriyet Dönemi’nden günümüze gerçekleşen değişimlerin analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 23(1), 382-415. <https://doi.org/10.37217/tebd.1519546>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, R., & Kangalgil, M. (2021). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ilköğretim ikinci kademe beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2146-2167. <https://doi.org/10.26466/opus.856590>.
- Yıldız, E. ve Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve kullandıkları öğretim yöntemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(1). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/191818>

Cumhuriyet Döneminden Günümüze Türkiye’de Beden Eğitimi ve Sporda Ölçme ve Değerlendirmenin Tarihsel Dönüşümü: MEB Öğretim Programları Işığında Bir Analiz

Cevdet Cengiz¹

Özet

Bu araştırma, Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar beden eğitimi ve spor alanındaki ölçme ve değerlendirme anlayışının Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programları çerçevesinde geçirdiği tarihsel dönüşümü incelemektedir. Doküman analizi ile bu evrim dört ana müfredat döneminde (1924-1948, 1948-1987, 1987-2007, 2007-2018 ve Günümüz) incelenecektir. İlk dönemde disiplin ve vatandaşlık eğitimi odaklı subjektif değerlendirme yöntemleri hâkimken, zamanla standart test bataryaları, norm referanslı değerlendirme ve sporcu seçimi ön plana çıkmıştır. 2007 sonrasında sağlık ve yaşam boyu spor vurgusuyla çok yönlü ölçüm araçları kullanılmaya başlanmış, 2018 ve sonrasındaki güncellemelerle ise yetkinlik temelli, çok boyutlu ve bütünsel gelişimi hedefleyen bir ölçme-değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Sonuç olarak, Türkiye’de beden eğitimi ve sporda ölçme-değerlendirmenin disiplin odaklı anlayıştan, bireyin çok yönlü gelişimini merkeze alan bir yaklaşıma doğru köklü bir dönüşüm geçirdiği görülmektedir.

Giriş

Türkiye’de beden eğitimi ve spor dersinin eğitim programları içindeki yeri ve işlevi, Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren geçirdiği sosyo-politik ve kültürel değişimlerle paralel bir seyir izlemiştir. Beden eğitimi ve spor dersleri, ilk kez “gymnastik” (jimnastik) adıyla, İsveçli spor eğitimci Pehr Henrik Ling tarafından geliştirilen bir egzersiz sistemi olarak ortaya çıkmış ve başlangıçta İsveç ordusunun eğitiminde kullanılmıştır. Zaman içinde bu

1 Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Çanakkale/TÜRKİYE, ORCID: 0000-0002-1051-8917
cevdetcengiz@comu.edu.tr

anlayış farklı eğitim modellerine ilham vermiş, Cumhuriyet’in ilk yıllarında öğretim programları davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmıştır. Ancak eğitim anlayışının gelişmesiyle birlikte, odak noktası öğrencinin aktif katılımını sağlayan ve kalıcı öğrenme deneyimlerini destekleyen yapılandırmacı yaklaşıma yönelmiştir. Bu yaklaşım değişiklikleri beden eğitimi ve spor dersi tarihi boyunca farklı program anlayışlarına ve dolayısıyla uygulama ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarında değişikliklere yol açmıştır (Altuntaş, 2019).

Günay (2013) yaptığı çalışmada, Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanını takip eden Atatürk döneminde, beden eğitimi ve sporun bir bilim dalı olarak kurumsallaşma sürecinde temel bir dönüm noktası teşkil eden Gazi Terbiye Enstitüsü bünyesindeki Beden Terbiyesi Bölümü’nün kuruluşun önemine vurgu yapmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerinde beden eğitiminin, esas itibarıyla askeri okullarla sınırlı kalan ve bilimsel temelden yoksun basit fiziksel hareketler olarak algılandığı tespit edilmiştir. Bu algının değişiminde, İsveç’te eğitim olarak sporun bilimsel temellerini Türkiye’ye taşıyan Selim Sırrı Tarcan ile Avrupa’daki modern uygulamaları yerinde gözlemleyen Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati öncü olmuşlardır. Sonuç olarak, Gazi Beden Terbiyesi Bölümü’nün, beden eğitimi bir “marifet” olmaktan çıkarp bilimsel bir disiplin haline getirerek, Türk eğitim sistemine, kültürel hayatına ve sporunun modernleşmesine kayda değer katkılarda bulunduğu ortaya konulmaktadır.

Cumhuriyet’in ilanı ile eğitimde benimsenen temel felsefe ile beden eğitimi, yeni kurulan cumhuriyetin sağlıklı, dinamik ve disiplinli nesiller yetiştirilmesi hedeflenmiştir. “Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur” ilkesi beden eğitiminde merkeze alındı. Beden eğitimi, askeri bir disiplin ve milli bir görev olarak görülüyordu. Temel amaç, çocukların fiziksel kapasitelerini geliştirmek ve onları “vatanına hayırlı birer evlat” olarak yetiştirmektir.

Cumhuriyet dönemi ile belirlenen çağdaş uygarlık hedefi ile eğitim ve sporda birçok yenilik getirilmiş ve önem verilmiştir. İlk Cumhurbaşkanımız Mustafa Kemal Atatürk, sporu bir milletin sağlığını ve zindeliğini etkileyen önemli bir unsur olarak kabul etmiş ve sporun yaygınlaşmasına büyük katkılarda bulunmuştur. Bu katkılardan en önemlisi, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının kurucusu John Dewey’in 1924 yılında Atatürk’ün davetiyle genç Türkiye’ye gelmesi ve bir eğitim değerlendirme raporu oluşturmasıdır. Dewey, Türk eğitim sistemini değerlendirdiği raporda beden eğitimi ve spor derslerinin önemine dikkat çekmiş ve okul alanlarının yalnızca öğrenciler için değil, toplumun tüm bireylerinin de spor yapabileceği şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır (aktaran Çelik Kayapınar & Zilan, 2024). 14

Ağustos 1923 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sunulan Temsilciler Meclisi Yürütme Kurulu Programının 6. maddesi, beden eğitimi ve sporun önemini resmi olarak ortaya koymuştur.

Sporun fiziksel gelişime olan katkısını destekleyen Gazi Mustafa Kemal Atatürk, bir milletin sağlıklı olabilmesinin yolunun spordan geçtiğine inanıyordu. Bu kapsamda okullarda fiziksel eğitim adı altında sporun yaygınlaşması benimsenmiştir (Türkmen, 2015). Spor organizasyonları, milli bayramlar ve özel günler yine bu dönemde başlamıştır.

Bu değişim, dersin ölçme ve değerlendirme anlayışına da doğrudan yansımıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programları, bu evrimin ana hatlarını gösteren en önemli resmi belgelerdir. Bu çalışma, MEB'in 1924'den günümüze kadar yayımladığı beden eğitimi ve spor programlarını inceleyerek, ölçme ve değerlendirme anlayışındaki dönüşümü tarihsel perspektifle ortaya koymayı amaçlamaktadır (Aydın ve ark., 2022).

1. Dönem: Disiplin ve Vatandaşlık Eğitimi Odaklı Değerlendirme (1924-1948 Müfredatları)

Müfredatın Ruhu ve Felsefesi

Cumhuriyet'in erken dönem müfredatlarında beden eğitimi, "Müsbet Terbiye" ve "Vatandaşlık Terbiyesi"nin bir aracı olarak görülmüştür. "Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur" ilkesi merkeze alınarak, disiplinli, itaatkâr, fiziken sağlam ve milli değerlere bağlı nesiller yetiştirmek temel hedef olarak belirlenmiştir. Beden eğitimi, askeri bir disiplin anlayışı içinde, jimnastik ağırlıklı ve öğretmen merkezli bir şekilde uygulanmıştır. 1924 yılında uygulana öğretim programı 1926 yılında az bir değişiklik ile güncellenmiş (Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti, 1930) ve 1948 yılında kadar uygulanmıştır.

Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

- **Ölçme Yöntemi:** Subjektif gözlem ve basit fiziksel ölçümler yer almıştır. Temel olarak performans (ürün) ve teorik bilgi üzerineydi.
- **Kullanılan Araçlar:** Temel motorik testler (koşu, atlama, atma), askeri disipline dayalı düzen alıştırımları (tören yürüyüşü) ve antropometrik ölçümler (boy, kilo, göğüs çevresi)
- **Değerlendirme Yöntemi:** Davranış, çaba ve disiplin odaklı nitel değerlendirme. Öğretmenin subjektif gözlemlerine dayalı, temel fiziksel becerilerin (koşu, atlama, top atma vb.) değerlendirilmesi

- Değerlendirme Kriterleri: Öğretmen, öğrenciyi “komutlara uyumu”, “düzenli ve temiz kıyafet giymesi”, “arkadaşlarıyla uyumlu çalışması”, “gösterdiği çaba” ve “İstiklal Marşı’nı gür bir sesle söylemesi” gibi vatandaşlık davranışları üzerinden değerlendirirdi

2. Dönem: Bilimsellik ve Sporcu Yetenek Taramasına Yönelik Değerlendirme (1948-1987 Müfredatları)

Müfredatın Ruhu ve Felsefesi

1948 yılında başlayan güncellemeler ile ilkökul, ortaokul ve lise öğretim programlarında daha modern ve bilimsel bir yaklaşım benimsenmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, 1948). Amaç, sağlıklı bireyler yetiştirmenin yanı sıra, yetenekli sporcuları keşfederek ulusal sporcu insan gücünü artırmaktır. Bu dönemde, beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumların etkisi ve uluslararası spor organizasyonlarına artan katılım, müfredata yansımıştır. Temel amaç çocuğun bedensel, ruhsal ve toplumsal bakımlardan gelişimini sağlamaktır. Ayrıca bu öğretim programında ilk kez erkek ve kız öğrenciler için kıyafetlerinin nasıl olacağı tarif edilmiştir. Ortaokul öğretim programında bir dersin evreleri olarak; Başlama Devresi (8-10 dakika) düzen alıştırmaları ve ısınma hareketleri, Esas Devre (20-25 dakika) jimnastik alıştırmaları veya spor alıştırmaları (koşular, atlamalar ve atmalar) ile Bitirme Devresi (10-15 dakika) oyun ve dinlendirici hareketler içeriği ile tanımlanmıştır.

Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

- Ölçme Yöntemi: Standart test bataryaları ve normlara dayalı ölçüm
- Kullanılan Araçlar: Avrupa’dan adapte edilen fiziksel uygunluk testleri (esneklik, kuvvet, sürat, dayanıklılık) ve branşa özgü yetenek testleri
- Değerlendirme Yöntemi: Norm-referanslı ve objektif değerlendirme
- Değerlendirme Kriterleri: Öğrencinin fiziksel test performansı, yaş ve cinsiyete göre hazırlanmış norm tabloları ile karşılaştırılarak puanlanırdı

3. Dönem: Sağlık, Katılım ve Yaşam Boyu Spor Odaklı Değerlendirme (1987-2007 Müfredatları)

Müfredatın Ruhu ve Felsefesi

1968 Beden Eğitimi Öğretim Programı’nda yalnızca genel amaçlara yer verilirken, 1987 programında genel amaçların yanı sıra özel amaçlar ve davranışlar da program geliştirme ilkeleri doğrultusunda açık biçimde

yapılandırılmıştır (Millî Eğitim ve Gençlik Spor Bakanlığı, 1987, MEB, 1988). Bir önceki öğretim programında içerik açısından her sınıf düzeyinde ünite ve konular başlıklar hâlinde değil iken (açıklamalı biçimde); 1987 programında ünite ve konu yapısı net bir şekilde belirlenmiş, amaçlar ve davranışlar doğrultusundadır. Eğitim durumları yönüyle 1968 programında açıklamalar yalnızca genel ifadelerle sınırlı kalmış, araç-gereç kullanımı ayrıntılandırılmamıştır. Buna karşılık 1987 programında öğretmene esneklik tanıyan açıklamalara yer verilmiş, her ünitenin sonunda öğretim sürecine yönelik yönlendirmeler sunulmuştur. Değerlendirme boyutunda ise 1968 programında ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterince yer almazken, 1987 programında her sınıf düzeyi ve ünite için örnek değerlendirme etkinliklerine yer verilmiş; ancak buna rağmen devinışsel davranışların ölçülmesine yönelik araçların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu yönleriyle 1987 programı, 1968 programına göre daha sistematik, hedefe dayalı ve öğretim sürecini yönlendiren bir yapı göstermektedir.

Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

- Ölçme Yöntemi: Çok yönlü ve sürece dayalı ölçüm
- Kullanılan Araçlar: Fiziksel uygunluk testlerinin yanı sıra, öğrenci gözlem formları, proje ve performans ödevleri, kendini değerlendirme anketleri gibi alternatif araçlar
- Değerlendirme Yöntemi: Biçimlendirici değerlendirme ve öz-değerlendirmeye ilk adımlar. Daha yapılandırılmış ve davranışsal ifadeler içeren formların kullanımı önerilmeye başlandı.
- Değerlendirme Kriterleri: Bilişsel, devinışsel ve duyuşsal alanlara yönelik kazanımlar daha net tanımlanmaya çalışıldı. Sadece fiziksel performans değil; spor bilgisi, fair-play davranışları, derse katılım ve takım çalışması gibi alanlar da değerlendirmeye dahil edilmiştir.

1987 Beden Eğitimi Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme anlayışı yalnızca öğrencilerin fiziksel performansına dayalı değildir; öğrencilerin bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklarının tamamının birlikte değerlendirilmesi esas alınmıştır. Programda, sadece fiziksel yeterliğin ölçülmesinin öğrencinin gelişimini tam olarak yansıtmayacağı vurgulanmış; zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimin de değerlendirme kapsamına alınması gerektiği açıkça belirtilmiştir. Öğrenciler kendi fiziksel yapı ve yeteneklerine, derse gösterdikleri ilgiye, çabaya ve katılıma göre değerlendirilmektedir. Değerlendirme sonucunda not verme süreci bu bütüncül anlayışa göre yapılmaktadır. Ayrıca her ünitenin sonunda örnek işleniş ve değerlendirme örneklerine yer verilmiş, ancak bu örneklerin öğretmeni bağlayıcı olmadığı,

öğretmenin farklı ölçme yöntemlerini de kullanabileceği ifade edilmiştir. Bu yönüyle 1987 programı, esnek, süreç odaklı ve çok boyutlu bir değerlendirme anlayışına sahiptir.

4. Dönem 2007-2018 Dönemi: Yapılandırmacı Yaklaşım ve Çok Boyutlu Değerlendirmeye Geçiş

Müfredatın Ruhu ve Felsefesi

2007 ve sonrasında Beden Eğitimi dersi öğretim programlarının ruhu ve felsefesi, Türk eğitim sisteminde köklü bir paradigma değişimini temsil eder (MEB, 2007). Bu değişimin özünü, yapılandırmacı (constructivist) yaklaşım oluşturur. Bu dönem, “öğretmen bilir, öğrenci pasif alır” anlayışından, “öğrenci bilgiyi kendi zihninde aktif olarak inşa eder” anlayışına keskin bir dönüşümdür.

Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı:

- Süreç Odaklı: Öğrenme sürecindeki gelişim, nihai üründen daha önemli hale gelmiştir.
- Ölçüt-Dayalı (Hedeflere Göre Değerlendirme): Öğrenci, önceden belirlenmiş ölçütlere (kazanımlara) göre değerlendirilir; diğer öğrencilerle kıyaslanmaz.
- Çok Yöntemli ve Otantik Değerlendirme: Öğrenci performansını gerçek hayata yakın, çok yönlü ölçen araçlar kullanılır.
- Öz ve Akran Değerlendirmenin Entegrasyonu: Öğrencinin kendi gelişimini izlemesi ve akranlarıyla yapıcı geri bildirimde bulunması teşvik edilir.

Kullanılan Yöntemler:

- Gözlem Formları (Çok daha detaylı ve davranışsal ifadeler içeren)
- Performans Görevleri (Proje tabanlı, gerçek yaşam problemleri)
- Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) (Beceri ve ürünleri çok boyutlu ölçmek için)
- Öz-Değerlendirme Formları
- Akran Değerlendirme Formları
- Portfolyo (Ürün Dosyası): Öğrencinin zaman içindeki gelişimini gösteren çalışma koleksiyonu.

Değerlendirme Boyutları (2007 Programı'nda “Kazanımlar” olarak detaylandırılmıştır):

1. Hareket Yetkinliği: Fiziksel beceriler, hareket kavramları ve stratejileri.
2. Aktif ve Sağlıklı Yaşam: Fiziksel uygunluk, sağlıklı yaşam alışkanlıkları.
3. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk: Duyguları yönetme, iş birliği, fair-play, liderlik.

Beden Eğitimi Öğretim Programı'nın ruhu, “daha iyi sporcular” değil, “fiziksel, zihinsel ve sosyal açıdan daha sağlıklı, daha mutlu ve daha donanımlı bireyler” yetiştirmektir. Bu, eğitimin amacını, dar bir performans alanından çıkarıp, insan olmanın ve toplum içinde yaşamının gerektirdiği temel yeterlilikleri kazandıran daha geniş, daha hümanist ve daha kapsayıcı bir felsefeye taşımıştır. Bu program, beden eğitimi bir “oyun ve egzersiz saati” olmaktan çıkarıp, bir “yaşam becerileri eğitimi” haline getirmeyi hedefleyen vizyoner bir belgedir.

5. Dönem: 2018 ve Günümüz Müfredat Güncellemeleri: Yetkinlik Temelli ve Bütünleşik Değerlendirme Sistemi

2018 yılında Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilen müfredat güncellemeleri, eğitim sisteminde çağın gereklerine uygun bir değişimi temsil etmektedir. Bu güncellemelerle, öğretim programları “yetişkinlik temelli” ve “bütünsel gelişim” odaklı bir anlayışla yeniden yapılandırılmıştır. Öncelikli olarak üniversitelerde beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumların bölüm adı ile Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atama branş ismi eş değer hale getirilmiştir. Böylece ders adı “Beden Eğitimi” iken değiştirilerek “Beden Eğitimi ve Spor” adını almıştır (Aydın ve ark., 2022).

1. Müfredatın Ruhu ve Felsefesi: Yapılandırmacılık ve Öğrenci Merkezlilik

Güncellenen müfredatlar, “yapılandırmacı” ve “öğrenci merkezli” eğitim anlayışını tam anlamıyla benimsemiştir. Bu felsefeye göre, eğitimin temel amacı yalnızca bilgi aktarmak değil; öğrencinin bireysel yeteneklerini geliştirdiği, eleştirel düşündüğü, problem çözdüğü ve edindiği bilgileri yaşamla ilişkilendirdiği bir süreçtir. Bu bağlamda müfredat, “beceri”, “yetkinlik” ve “değer” kavramları üzerine inşa edilmiştir. Amaç, sadece sınavlarda başarılı olan değil, aynı zamanda etik değerlere sahip, iletişim kurabilen, iş birliği yapabilen ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018).

2. Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarındaki Değişim

Müfredat felsefesindeki bu değişim, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını da doğrudan etkilemiştir. Geleneksel, yalnızca bilgiyi ölçen sınavların yerini, öğrencinin gelişim sürecini çok yönlü olarak izleyen uygulamalar almıştır.

- Ölçme Yöntemi: Duyuşsal (tutum, motivasyon, değerler) ve çok yönlü ölçme esastır. Öğrencinin akademik bilgisinin yanı sıra, sosyal ve duygusal becerileri de değerlendirilir.
- Değerlendirme Yöntemi: Bütünleşik (bütüncül) ve yetkinlik temelli değerlendirme modeli benimsenmiştir. Bu, farklı derslerdeki kazanımların ve becerilerin bir arada değerlendirilmesi anlamına gelir.

Kullanılan Araçlar: Yapılandırılmış gözlem formları, Performans görevleri ve projeler, Öz değerlendirme ve akran değerlendirme rubrikleri (puanlama anahtarları), Portfolyolar (öğrenci gelişim dosyası), Eğitsel oyunlar ve dijital değerlendirme araçları

Değerlendirme Kriterleri ve Ağırlıkları: Değerlendirme, öğrenci başarısını tek bir sınav puanına indirgemediği için farklı kriterler ve ağırlıklar kullanılır. Örnek bir dağılım aşağıdaki gibi olabilir:

- Beceri ve Uygulama: %40 (Problem çözme, yaratıcı düşünme, iletişim becerileri)
- Bilgi ve Kavrama: %30 (Temel kavramları anlama ve bilgiyi hatırlama)
- Katılım, İş Birliği ve Sorumluluk: %30 (Derse etkin katılım, takım çalışması, görevlerini zamanında yerine getirme)

Bu dağılım, öğrencinin yalnızca “ne bildiğinin” değil, “neyi yapabildiğinin” ve “nasıl bir birey olduğunun” da eşit derecede önemli olduğunu vurgular.

Sonuç ve Genel Değerlendirme

MEB öğretim programlarındaki değişim, Türkiye’de beden eğitimi ve spor dersinin ölçme ve değerlendirme anlayışının dört temel evreden geçtiğini açıkça göstermektedir. Bu dönüşüm, eğitim paradigmalarındaki küresel değişimlerle paralellik göstermekte olup (Suna ve ark., 2021), Türk eğitim sisteminin çağdaş ihtiyaçlara uyum sağlama çabasının bir yansımasıdır (Arkadaş ve ark., 2023).

Tarihsel Dönüşümün Ana Hatları ve Kuramsal Temelleri:

Araştırma bulguları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımında dört temel dönüşüm yaşandığını ortaya koymaktadır:

1. Disiplin Odaklı Anlayıştan Bütünsel Gelişim Odaklı Anlayışa: 1924-1948 dönemindeki disiplin ve itaat vurgusu, 2018 sonrasında yerini bireyin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimini bir bütün olarak ele alan anlayışa bırakmıştır (Kayapınar & Zilan, 2024; Syaukani ve ark., 2023). Bu dönüşüm, beden eğitiminin sadece fiziksel becerilerin ölçülmesi olmaktan çıkıp öğrencinin çok yönlü gelişiminin değerlendirildiği bir sürece evrildiğini göstermektedir (MEB, 2018).
2. Subjektif Gözlemden Çok Yönlü ve Nesnel Veriye: Öğretmenin kişisel gözlemine dayalı nitel değerlendirme, standart testler ve nihayetinde rubrikler, portfolyolar ve dijital araçlarla desteklenen çok yönlü ve nesnel bir değerlendirme sistemine evrilmiştir (Güleç vd., 2023; MEB, 2018). Teknoloji entegrasyonu ile birlikte ölçme araçlarının çeşitlendiği (Madland ve ark., 2024; Sıkı, 2024) ve değerlendirme süreçlerinin daha nesnel hale geldiği görülmektedir.
3. Sonuç Odaklılıktan Süreç Odaklılığa: Nihai performansın ve fiziksel test sonuçlarının tek başına değerlendirildiği anlayış, öğrencinin öğrenme sürecindeki gelişimini ve çabasını merkeze alan biçimlendirici değerlendirme anlayışıyla değişmiştir (Güleç ve ark., 2023). Süreç değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin gelişimini daha kapsamlı bir şekilde takip etme olanağı sağladığı anlaşılmaktadır (Aydın ve ark., 2022).
4. Genel Normlardan Bireysel Gelişime: Tüm öğrencileri aynı norma göre değerlendiren yaklaşım, her öğrencinin kendi başlangıcından itibaren gösterdiği ilerlemeyi dikkate alan kişiselleştirilmiş bir değerlendirme anlayışına dönüşmüştür (Gülsever ve ark., 2024)

Uygulamaya Yönelik Öneriler ve Politika Önerileri:

Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Öğretmen Eğitiminin Geliştirilmesi: Yapılandırmacı yaklaşım ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda hizmet içi eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır (Asma ve ark., 2018). Öğretmenlerin dijital ölçme araçlarını etkin kullanabilmeleri için teknoloji entegrasyonu eğitimleri verilmelidir (Alaeddinoğlu ve ark., 2025; Asma ve ark., 2018; Yalçın ve ark., 2025).
2. Değerlendirme Araçlarının Çeşitlendirilmesi: Fiziksel performansın yanı sıra, takım çalışması, liderlik, fair-play gibi sosyal becerileri ölçen araçlar geliştirilmelidir (Avşar & Öztürk Kuter, 2007). Öz-değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamaları sistematik hale getirilmelidir (MEB, 2007; 2018).

3. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alan Değerlendirme: Öğrencilerin başlangıç seviyeleri ve bireysel gelişimleri dikkate alınarak kişiselleştirilmiş (süreç odaklı) değerlendirme kriterleri oluşturulmalıdır (MEB, 2006; 2018). Farklı yetenek ve ilgi alanlarına sahip öğrenciler için esnek değerlendirme seçenekleri sunulmalıdır.
4. Teknoloji Entegrasyonunun Artırılması: Giyilebilir teknolojiler ve mobil uygulamalar aracılığıyla fiziksel aktivite takibi yaygınlaştırılmalıdır. Video analiz yazılımları ile teknik performans değerlendirmesi desteklenmelidir (Alaeddinoglu ve ark., 2025). Ayrıca, öğretimde teknoloji kullanımına ilişkin öz-yeterlik ve kullanma becerileri geliştirilmelidir (Cengiz, 2015).
5. Eşitlik ve Erişilebilirlik: Kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki kaynak eşitsizliğini gidermeye yönelik politikalar geliştirilmelidir (Cengiz ve İnce, 2014; Güngör & Güngör, 2023). Özel gereksinimli öğrenciler için uyarlanmış ölçme araçları ve değerlendirme kriterleri oluşturulmalıdır (Camcı Erdoğan, 2021).
6. Sürekli İzleme ve Geri Bildirim: Biçimlendirici değerlendirme süreklileştirilerek öğrencilere düzenli geri bildirim verilmelidir (Kanbir ve ark., 2024). Ölçme sonuçları, müfredatın ve öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi için kullanılmalıdır.

Gelecek Perspektifi ve Öngörüler:

Bu köklü dönüşüme rağmen, çağdaş ölçme-değerlendirme yöntemlerinin tüm öğretmenler tarafından etkin bir şekilde uygulanması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve kırsal ile kentsel bölgeler arasındaki kaynak eşitsizliği gibi zorluklar devam etmektedir (Nerse, 2020). Ancak, MEB’in son müfredatlarının, beden eğitimi ve spor dersini bir “not dersi” olmaktan çıkarıp, öğrencinin yaşam becerileri kazandığı bir “gelişim alanı” olarak konumlandırma çabası, eğitimdeki çağdaş yaklaşımlarla uyumludur (MEB, 2018).

Önerilen iyileştirmelerin hayata geçirilmesi durumunda, Türkiye’de beden eğitimi ve spor ölçme-değerlendirme sistemi, öğrencilerin bütünsel gelişimini destekleyen daha etkili ve adil bir yapıya kavuşacaktır. Bu dönüşüm, sadece beden eğitimi dersinin kalitesini artırmakla kalmayacak, aynı zamanda öğrencilerin yaşam boyu sağlıklı ve aktif bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır (MEB, 2018).

Sonuç olarak, notlandırmanın adil, gerçekçi ve eğitimin hedeflerine hizmet eder şekilde yapılması gerektiği vurgulanmakta, etkili bir ölçme ve değerlendirme sisteminin öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici için taşıdığı

hayati önemi ortaya koymaktadır (Asma ve ark. 2018, Afacan ve Afacan, 2022). Beden Eğitimi ve Spor dersinde;

1. Çok Yönlü Değerlendirmenin (alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri) bir arada kullanılması (gözlem, proje, öz-değerlendirme, akran değerlendirme rubrikler),
2. Sürecin değerlendirilmesi noktasında becerinin kazanılma süreci ve tekniğin kalitesini de ölçülmesi,
3. Nesnel ve güvenilir araçların geliştirilmesi, değerlendirme yaparken rubrik gibi önceden belirlenmiş, açık ölçütleri olan araçlar kullanarak öznelliği ve yanlılığı en aza indirilmesi,
4. Değerlendirmeyi öğrenme için kullanılması, değerlendirmeyi sadece not vermek için değil, öğrencilere geri bildirim sağlamak, onları motive etmek ve bir sonraki öğretim adımlarını planlamak için bir araç olarak görülmesi,
5. Öğrencinin sürece dahil edilmesi, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesine yer verilmelidir. Bu, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkına varmasını ve sorumluluk almasının sağlanması,
6. Gerçek hayatla bağ kurulması, “Etkinlik görevleri” ve “projeler” ile öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçekçi ve anlamlı durumlarda kullanmalarına fırsat tanınması, önerilirken güncel yaklaşımların öğretim programlarında yer aldığını görmekteyiz (MEB, 2018).
7. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerin benimsenmesi için uygulamalı hizmet içi eğitimlerin artırılması, üniversite-MEB iş birliğinin güçlendirilmesi, öğretmen yetiştiren programların süreç temelli ve bütünlüklü bir yapıya kavuşturulması önerilmektedir (Asma ve ark., 2018).

Türkiye’de beden eğitimi ve spor derslerinde ölçme ve değerlendirme anlayışı, Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren köklü bir dönüşüm geçirmiştir. Başlangıçta disiplin, itaat ve vatandaşlık değerlerini merkeze alan subjektif gözleme dayalı bir anlayış hâkimken, zamanla bu yaklaşım yerini bilimsel testlere, norm tabanlı değerlendirmelere ve sonrasında sağlık odaklı çok yönlü ölçüm araçlarına bırakmıştır. 2000’li yıllarla birlikte yapılandırmacı eğitim paradigmasının benimsenmesi, ölçme ve değerlendirme süreçlerini de derinden etkilemiş; süreç odaklı, ölçüt temelli ve öğrenci merkezli bir modele geçiş sağlanmıştır. 2018 müfredatı ile yetkinlik temelli, bütünlüklü ve yaşam becerilerini de kapsayan çok boyutlu bir değerlendirme anlayışı

benimsenmiştir. Duyuşsal öğrenme alanının önemi ve kazanımları arttırılarak güncellenen öğretim programın ölçme değerlendirme yöntemleri de paralel olarak uyumlu hale getirilmiştir.

Geleceğe yönelik hedefler ise bu dönüşümün etkinliğini arttırmaya odaklanmaktadır. Öncelikle, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ve dijital araçlar konusundaki kapasitelerinin güçlendirilmesi kritik önem taşımaktadır. Bu eğitimin lisans düzeyinden başlaması kritik bir önem taşımaktadır. Değerlendirme araçlarının, fiziksel performansın yanı sıra sosyal-duygusal becerileri ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarını da ölçecek şekilde çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, kırsal-kentsel fırsat eşitsizliklerinin azaltılması, özel gereksinimli öğrenciler için kapsayıcı değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi ve süreç değerlendirmenin düzenli geri bildirim mekanizmasına dönüştürülmesi hedeflenmelidir. Nihai amaç, beden eğitimi ve spor dersini yalnızca bir notlandırma aracı olmaktan çıkarıp, her öğrencinin bireysel gelişimini destekleyen, yaşam boyu sağlıklı ve aktif bireyler yetiştirmeye katkı sunan etkili bir öğrenme ortamına dönüştürmektir.

Türkiye’de beden eğitimi ve spor ölçme-değerlendirme sistemindeki dönüşüm, eğitim politikalarının bilimsel temellere dayandığını ve güncel eğilimlerle uyum içinde olduğunu göstermektedir. Ancak, bu dönüşümün başarısı, uygulama süreçlerindeki etkililik, lisans eğitiminin niteliğine ve sürdürülebilirliğe bağlı olacaktır (Arkadaş ve ark., 2023; Suna ve ark., 2021).

Kaynakça

- Afacan, M. I., & Afacan, E. (2022). Beden eğitimi ve spor dersinde ölçme ve değerlendirme. In G. Beyazoğlu (Ed.), *Tüm spor bilimleri programları için beden eğitimi ve sporun temellerine güncel bakış* (1. baskı, ss. 141-164). Gazi Kitabevi.
- Alaeddinoglu, V., Yıkılğan, A., Alaeddinoglu, M. F., & Sepil, Y. (Ed.). (2025). *Dijitalleşen Dünyada Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları*. Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub797>
- Altuntaş, H. (2019). *Beden eğitimi ve spor dersinin Türk eğitim sistemindeki yeri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Arkadaş, D., Arkadaş, B., Keskin, Y., & Oymak, A. (2023). Küreselleşmenin eğitim politikalarına etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(9), 1390-1410. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/324>.
- Asma, M., Çamlıyer, H., Soytürk, M., Balcı, T. & Çamlıyer, H. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 37-62. <https://doi.org/10.19126/suje.398201>.
- Avşar, Z., & Öztürk Kuter, F. (2007). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi (Uludağ Üniversitesi örneği). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 197-206. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5446/73909>.
- Aydın, E., Temel, A., & Kangalgil, M. (2022). Geçmişten günümüze ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 5(1), 99-117. <https://doi.org/10.55142/jogser.1113312>
- Camcı Erdoğan, S. (2021). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 283-306. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.663271>
- Cengiz, C., & İnce, M. L. (2014). Impact of social-ecologic intervention on physical activity knowledge and behaviors of rural students. *Journal of Physical Activity and Health*, 11(8), 1565-1572. <https://doi.org/10.1123/jpah.2013-0080>
- Cengiz, C. (2015). *The development of TPACK, technology integrated self-efficacy and instructional technology outcome expectations of pre-service physical education teachers*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(5), 411-422. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.932332>
- Çelik Kayapınar, F., & Zilan, M. M. (2024). Beden eğitimi ve spor dersi tutum ölçeği (BESDTÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Izmir De-*

- mocracy University Health Sciences Journal, 7(1), 60-65. <https://doi.org/10.52538/duhes.1440998>
- Güleç, H., Durup, M., Şeyhanoğulları, A., Cengiz, K., Şimşek, E., Kırtay, S., & Acar, T. (2023). Beden eğitimi öğretmenleri ve ölçme ve değerlendirme araçları. *Academic Journal of History and Idea*, 10(4), 1158–1171. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3233061>.
- Günay, N. (2013). Atatürk döneminde Türkiye’de beden eğitiminin gelişimi ve Gazi Beden Terbiyesi Bölümü. *Türk Tarih ve Kültürü Dergisi*, (85), 74-99.
- Güngör, A., & Akçay Güngör, A. (2023). PISA 2018 sonuçları bağlamında Türkiye’deki eğitimde fırsat eşitliğinin bölgeler temelinde analizi. *Bartın University Journal of Educational Research*, 7(2), 176-194.
- Kanbir, Ö., Akkoç, Ö., & Bozkurt, S. (2024). Beden eğitimi ve sporda geri bildirim üzerine bir inceleme. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 81–95. <https://doi.org/10.30769/usbd.1548652>
- Madland, C., Irvine, V., DeLuca, C., & Bulut, O. (2024). Technology-integrated assessment: A literature review. *Open/Technology in Education, Society, and Scholarship Association Journal*, 4(1), 1–49. <https://doi.org/10.18357/otessaj.2024.4.1.57>
- Millî Eğitim ve Gençlik Spor Bakanlığı. (1987). Lise müfredat programı. *Ortaöğretim Kurumları Müfredat Programları* (ss. 329-338). Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1988). *İlköğretim okulları, lise ve dengi okullar beden eğitimi öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2000). İlköğretim okulu 6-7-8. sınıflar beden eğitimi programı. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim beden eğitimi dersi (1–8. sınıf) öğretim programı ve kılavuzu*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *Beden Eğitimi Dersi (1.-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretim Programları*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=324>
- Nerse, S. (2020). Dijital eğitimde eşitsizlikler: Kırsal-kentsel ayrımlar ve sosyo-ekonomik farklılaşmalar. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 413-444.
- Sıkı, H. K. (2024). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerini kullanımının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlikleri. *Duvar Yayınları*.

- Suna, H. E., Şensoy, S., & Özer, M. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme ve değerlendirme alanında atılan güncel adımlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 51-76.
- Syaukani, A. A., Mohd Hashim, A. H., & Subekti, N. (2023). Conceptual framework of applied holistic education in physical education and sports: A systematic review of empirical evidence. *Physical Education Theory and Methodology*, 23(5), 794–802. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2023.5.19>
- Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti. (1930). İlk mektep müfredat programı. Devlet Matbaası.
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (1948). İlk okul programı. Millî Eğitim Basımevi.
- Türkmen, M. (2015). Kuruluş döneminde cumhuriyetin milli eğitim ve beden eğitimi politikaları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-25. <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjces/issue/25668/270718>
- Yalçın, V., Çelik, H., Ünsal, D., & Çelik, A. (2025). Öğretmenlerin dijital ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma eğilimleri . *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(4), 202-268. <https://www.uleder.com/index.php/uleder/article/view/569>

21. Yüzyılda Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Geleceği

Fatih Ateş¹

Özet

Bu bölümde, 21. yüzyılda Türkiye’de beden eğitimi ve spor derslerinde yaşanan değişimler fiziksel okuryazarlık, kapsayıcılık, dijitalleşme ve küresel eğilimler açısından ele alınmaktadır. Fiziksel okuryazarlık, bilgi, motivasyon, özgüven ve becerinin birlikte gelişmesini sağlayarak öğrencilerin çocukluktan yetişkinliğe kadar fiziksel aktivite alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olur. Bu kavram, sadece fiziksel becerileri değil, aynı zamanda fiziksel aktiviteye yönelik olumlu tutum ve bilinç oluşturmayı da içerir. Kapsayıcı beden eğitimi yaklaşımı, özel gereksinimler, toplumsal cinsiyet farklılıkları ve kültürel çeşitliliği dikkate alarak tüm öğrenciler için eşit, güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı sunmayı hedefler. Bu sürecin başarılı olması için öğretmenlerin tutumları, okul yönetimi, paydaş iş birliği ve yeterli kaynaklar önemlidir. Dijital çağda, çevrim içi beden eğitimi uygulamaları, sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) tabanlı etkileşimli öğrenme ortamları ile yapay zekâ destekli ölçme ve değerlendirme araçları, dersleri daha kişiselleştirilmiş ve öğrenci odaklı hale getirmektedir. Ancak, teknolojik maliyetler, donanım gereksinimleri ve dijital eşitsizlikler bu yeniliklerin sürdürülebilirliğini zorlaştırmaktadır. Artan hareketsizlik, obezite ve dijital bağımlılık gibi küresel sorunlar, beden eğitiminin sağlık odaklı bir yaklaşımla yeniden değerlendirilmesini gerektirir. Yapay zekâ, sanal gerçeklik ve çevrim içi platformlar gibi yeni teknolojiler ise dersin 21. yüzyıl becerileriyle uyumunu artırmaktadır. Sonuç olarak, Türkiye’de beden eğitimi ve spor derslerinin geleceği, kapsayıcı, teknolojiyle desteklenen, sağlık odaklı ve yaşam boyu spor vizyonuna dayalı bir yaklaşımla yeniden şekillenmelidir.

1 Araştırma Görevlisi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Spor Bilimleri Fakültesi, Erzurum Teknik Üniversitesi. fatih.ates@erzurum.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5510-2694>

Giriş

Türkiye’de beden eğitimi ve spor dersleri, artık sadece hareket etmek ya da oyun oynamakla sınırlı bir ders saatinden çok daha fazlasını ifade etmektedir (Choi vd., 2020). Artan kentleşme ve dijitalleşmenin sonucunda ortaya çıkan, hareketsiz yaşam biçimleri ile dijital ekran süresindeki artış, beden eğitimi ve spor dersinin amaçlarını, içeriğini ve ölçme değerlendirme yöntemlerini yeniden düzenlemeyi zorunlu kılmaktadır (Choi vd., 2022; Kraemer & Nitka, 2022). Bu bölümde, Türkiye’de beden eğitimi ve spor derslerinin geleceği dört temel boyutta ele alınacaktır: (1) Fiziksel okuryazarlık ve yaşam boyu spor vizyonu, (2) kapsayıcı beden eğitimi: özel gereksinimler, toplumsal cinsiyet, kültürel çeşitlilik, (3) dijital çağın etkileri: çevrim içi PE, VR uygulamaları, yapay zekâ destekli ölçme, (4) küresel trendler ve Türkiye’de beden eğitiminin geleceğine dair perspektifler. Bu bölümde amacımız, başta politika yapıcılar olmak üzere okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer yerel düzeyde spor paydaşlarının uygulayabilmesi için bir yol haritası sunmaktır. Bu bölümün sonunda, beden eğitimi ve spor dersinin 21. yüzyıl Türkiye’sinde öğrencilerin sadece rekabet eden sporculardan ibaret görülmediği, farklı gelişim alanlarının da desteklendiği bütüncül ve kapsayıcı bir eğitim anlayışının benimsendiği vurgulanmaktadır.

Fiziksel Okuryazarlık ve Yaşam Boyu Spor Vizyonu

Fiziksel okuryazarlık kavramı, bireylerin yaşamları boyunca sergileyeceği beceriyi gönüllü, güvenli ve anlamlı bir şekilde sürdürmesini sağlayan bilgi ve donanıma sahip olması olarak ifade edilebilir (Whitehead, 2010; 2013). Bu kavramın, okuma ve yazmanın ötesinde çok boyutlu bir duruma evrilmesi, eğitim, sağlık, beslenme, medya, dijital alanlar gibi daha birçok stratejik konumda kullanılabilmesine yol açmıştır (Daley, 2003; Evans, 2023; Truman vd., 2020). Türkiye’de beden eğitimi ve spor dersleri açısından “yaşam boyu spor” vizyonu, bu çerçeveyi merkeze alarak öğrencilerin farklı alanlarda hareket etmeyi sürdürebilmesini amaçlar. Kavramın literatürde bedensel okuryazarlık, fiziksel okuryazarlık veya hareket okuryazarlığı şeklinde farklı kullanımlarının olduğu görülmektedir (Adele Kentel ve Dobson, 2007; Ateş vd., 2025). Bu kavramı ilk defa vurgulayan Ruth Morrison (1969) olmasına rağmen, pedagojik ve felsefi olarak sistemli hale getirilmesi ise Margaret Whitehead tarafından gerçekleştirilmiştir (Whitehead, 1993; 2007; 2013). Pedagojik ve felsefi olarak daha sistemli hale gelen fiziksel okuryazarlık modelinin son kavramı yaşam boyu fiziksel aktivitedir. Bireylerin çocukluktan başlayıp yetişkinliğe kadar hayatın her alanında sorumluluk olarak fiziksel aktivitelere katılma alışkanlığı kazanması anlamına gelir (Whitehead, 2013). Fiziksel okuryazarlıkta; bilme ve anlama, fiziksel yeterlilik, motivasyon ve

kendine güven kavramları yaşam boyu fiziksel aktiviteye katılımın temelini oluşturduğu varsayılmaktadır (Mahardika vd., 2024). Fiziksel okuryazarlıkta bilme ve anlama, bireylerin katılacağı fiziksel aktiviteler hakkında doğru bilgilere sahip olması ve bu bilgilerin neden önemli olduğunu içselleştirmesini ifade ederken, fiziksel yeterlik ise, yerine getirilecek olan beceriyi başarılı bir şekilde yapabilmeye yeteneğine sahip olmasıdır. Motivasyon ve özgüven bireyi içten harekete geçiren ve fiziksel aktiviteye katılımın sürdürülmesine destek olan mekanizmadır. Bununla birlikte Whitehead'in (2013) vurguladığı gibi, bahsedilen bileşenlerin tümü fiziksel aktivite ve sporun alışkanlık düzeyinde, yaşam tarzına dönüştüğü durumlarda kazanılır. Yaşam boyu fiziksel aktivite tutumunun erken yaşlarda kazanılması fiziksel ve psikolojik sağlık üzerinde olumlu etkiler yaratma potansiyeli olabilir (Koehler ve Drenowatz, 2019; Macpherson vd., 2017). Aksi takdirde, çocukluk döneminde spordan uzak kalınması, sonraki dönemlerde spora katılımı olumsuz etkileyebilmektedir (Maillane-Vanegas vd., 2017). Yaşam boyu spor vizyonu yaş ile daha da anlam kazanır. Özellikle erken çocukluk döneminden itibaren güvenli ve zenginleştirilmiş oyun alanları temel hareket deneyiminin tohumlarını atar; literatür bu dönemde toplam 180 dakika hareket etmeyi önermektedir (Tremblay vd., 2012; Huitt ve Hummel, 2003). İlkokul yıllarında çeşitlendirilmiş sportif etkinlik deneyimleriyle temel beceriler pekişmekte; iyi tasarlanan etkinlikler ile de beceri kazanımının sağlandığı ifade edilmiştir (Warner vd., 2021; Wälti vd., 2022). Ergenlikle beraber çocuklarda hızlı fiziksel ve duygusal değişimler meydana gelmekte ve bu dönemde fiziksel aktivitenin sürdürülmesinde çevre desteğinin olması kritik öneme sahiptir (Lin vd., 2024). Yaşam boyu spor vizyonunun temelini oluşturan unsurlar döngüsel bir şekilde birbirini beslemektedir. Bu üç ayağın oluşturduğu döngüsel zemin, yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlığının kazanılması ve sürdürülmesini mümkün kılmaktadır. Erken yaşlardan itibaren fiziksel aktivite fırsatları beden kompozisyonu ve kardiyovasküler riskler üzerinde koruyucu etkiler yaratabilir (Adamo vd., 2014). Ayrıca, düzenli hareketin sağlık, yaşam kalitesi ve olumlu duygu durumunu artırdığı; depresyon ve algılanan stresi azalttığı çok sayıda bulguyla desteklenmiştir (Mahalakshmi vd., 2020; Herbert vd., 2020; Slater vd., 2020; Yüceant, 2023). Türkiye'de yapılan çalışmalar yaşam boyu spor vizyonu ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Örneğin, düzenli fiziksel aktivite yapan öğrencilerin fiziksel okuryazarlık düzeylerinin de anlamlı biçimde yükseldiği görülmektedir (Cengiz, 2023; Gerger, 2022). Öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmalar kadar öğretmenler üzerinde yürütülen çalışmalar da bu duruma örnek gösterilebilir. Çuhadar (2021) tarafından yapılan çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fiziksel okuryazarlığındaki bilgi, anlayış ve iletişim boyutları ile fiziksel

aktivite düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu ifade edilmiştir. Başka bir çalışmada ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fiziksel okuryazarlık düzeylerinin çok yüksek, fiziksel aktivite düzeylerinin orta ve aralarındaki ilişkinin pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu ifade edilmiştir (Balanlı, 2023). Sonuç olarak, Ruth Morrison’un ortaya koyduğu ve Margaret Whitehead’in pedagojik ve felsefi bir temele oturttuğu bu yaklaşım, beden eğitimi ve spor dersini yarışma odaklı olmaktan çıkarıp öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyerek onları sağlıklı, aktif ve topluma katkı sunan bireyler haline dönüştürür (Ruth Morrison, 1969; Tremblay vd., 2012; Whitehead, 2010; 2013).

Kapsayıcı Beden Eğitimi: Özel Gereksinimler, Toplumsal Cinsiyet, Kültürel Çeşitlilik

Kapsayıcı eğitim, her öğrencinin dilsel, kültürel ve sosyal farklılıklarını dikkate alan, her öğrenciye eşit, kimseyi dışlamayan ve çokdilliliği bir engel olarak görmeyen eğitim yaklaşımı olarak tanımlanabilir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021). Ancak kapsayıcı eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesi ülkeden ülkeye hatta aynı ülke içerisindeki okuldan okula farklılıklar gösterebilmektedir (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Göransson & Nilholm, 2014). Eğitimde kapsayıcılık durumu, sadece fiziksel katılımı değil aynı zamanda sosyal katılımı da zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda eğitim alanındaki beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenci farklılıklarının en çok ortaya çıktığı ve kapsayıcı eğitimin en çok sınıdıldığı alanlardan birisi olarak karşılaşılmaktadır (Qi & Ha, 2012; Koster et al., 2009). Beden eğitimi ve spor dersi; fiziksel aktivite, oyun, sosyal etkileşim gibi kavramları aynı anda bünyesinde barındıran çok boyutlu bir ders olarak ifade edilmektedir (Dacica, 2015). Kapsayıcı beden eğitimi ve spor dersi uygulamalarının temelini öğrenciyle ailesinden sonra en çok vakit geçiren kişi olan öğretmenlerin pedagojik yaklaşımı ve tutumları oluşturmaktadır. Literatürde çok sayıda çalışma öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarına odaklanmıştır. Örneğin, Türkiye’de beden eğitimi öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada, adayların öğretim sürecinde ağırlıklı olarak öğreten merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri, öğrenen merkezli stillerin ise daha sınırlı düzeyde benimsendiği rapor edilmiştir (Cengiz & Serbes, 2014). Benzer biçimde, Emmers vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada kapsayıcı eğitime yönelik öğretmenlerin tutum ve öz yeterliklerinin genel olarak orta düzeyde olduğu görülmektedir. Finlandiya’da Saloviita (2020)’nın araştırmada ise, öğretmenlerin genel olarak tutumlarının nötrün altında olduğu belirtilmekte, katılımcıların %20’si kapsayıcılığa karşı, %8’i ise güçlü savunucudur. Sistematik bir derleme

çalışması da bu bulguları desteklemektedir. Ayrıca öğretmen tutumlarının genellikle orta seviyede seyrettiğini, olumlu yönde değişimin çoğunlukla öğretmen eğitimi ve deneyimlerle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Lautenbach & Heyder, 2019). Japonya’da yapılan bir araştırma, görme yetersizliği olan öğrencilerin beden eğitimi ve fen derslerinde dışlanma eğiliminde olduklarını ve bu durumun sonraki yıllarda spora katılımı olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir (Miyachi, 2020). ABD’de gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara istekli olmalarına rağmen zaman yetersizliği, iş birliği eksikliği ve yönetsel desteğin sınırlılığı nedeniyle bu isteğin uygulamaya dönüşmekte zorlandığı ifade edilmiştir (Santoli vd., 2008). Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, kapsayıcı beden eğitimi uygulamalarının başarısının yalnızca öğretmenlerin bireysel tutum ve çabalarına bağlı olmadığı; sistematik öğretmen eğitimi, okul liderliği, iş birliğine olanak tanıyan zaman düzenlemeleri ve uygun kaynakların sağlanmasıyla mümkün olabileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Sonuç olarak, kapsayıcı beden eğitimi yalnızca özel gereksinimli bireyleri değil, tüm öğrencileri hedefleyen, eşit katılımı ve sosyal bütünleşmeyi esas alan bir uygulamalar bütünüdür. Bu uygulamaların başarısı, öğretmenlerin donanımı, öğrencilerin ihtiyaçlarının anlaşılması, çevresel koşulların iyileştirilmesi ve kapsayıcı okul kültürünün oluşturulmasıyla mümkündür.

Dijital Çağın Etkileri: Çevrim İçi Beden Eğitimi, Sanal ve Artırılmış Gerçeklik (VR/AR) Uygulamaları, Yapay Zekâ Destekli Ölçme

Dijital çağda yapay zekâ ile sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojilerinin hızlı gelişimi, literatürde sağlık, imalat, eğitim, tarım, finans ve ulaştırma gibi pek çok alanda köklü dönüşümleri beraberinde getirdiği belirtilmektedir (Saranya & Subhashini, 2023; Çabuk & Gençoglu, 2024). İçerisinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyıl da yaşanan dijital dönüşüm, eğitim-öğretim faaliyetlerini şekillendirebilecek en önemli dinamiklerden birisi haline gelmiştir (Benavides vd., 2020). Örneğin Lee ve Lee (2021), yapay zekânın beden eğitiminde kişiselleştirilmiş öğretim, nesnel ölçme değerlendirme ve anlık geri bildirimle öğrenmeyi belirgin biçimde iyileştirebileceğini ve öğretmen rolünü bilgi aktarıcısından danışmana dönüştüreceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca yapay zekânın beden eğitimini dönüştüreceği yönünün net olmasına karşın, önerilen uygulamaların etkililiğini doğrulamak için daha fazla deneysel ve nicel araştırmaya kesin ihtiyaç bulunduğunu da vurgular. Geleneksel yöntemlerin yanı sıra çevrim içi beden eğitimi uygulamaları, sanal gerçeklik destekli öğrenme ortamları ve yapay zekâ tabanlı ölçme-değerlendirme sistemleri, öğrencilerin fiziksel

aktiviteye katılımını daha erişilebilir ve etkileşimli kılabilir. Yapılan sistematik derlemeler, VR uygulamalarının öğrenci motivasyonunu ve beceri edinimini artırdığını, özellikle spor ve sağlık alanlarında gerçek yaşam deneyimlerini simüle ederek öğrenme sürecini desteklediğini ortaya koymuştur (Hamilton vd., 2021; Rangel-de Lazaro & Duarte, 2023). Türkiye’de uzaktan eğitim deneyimlerinin pandemi ile hız kazanması, bu teknolojilerin beden eğitimi derslerinde uygulanabilirliğini artırmış ve erişim engellerini azaltarak daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmıştır (Yücekaya vd., 2021). Yapay zekâ teknolojilerinin çevrim içi beden eğitimi alanına sunduğu en önemli katkılardan birisi ölçme-değerlendirme süreçlerinde ortaya çıktığı ifade edilebilir. Nitekim literatürde, yapay zekâ gibi teknolojilerin öğrencilerin karşılaşabileceği risk durumlarını önceden tespit etmede, kişiselleştirilmiş egzersiz önerileri sunmada ve akademik performansın yönünü tahmin etmede etkin olduğunu göstermektedir (Zou vd., 2025; Oliveira vd., 2022). Bu bağlamda beden eğitimi ve spor derslerinin geleceğinde yapay zekâ destekli ölçme araçlarının, öğrenci merkezli ve veri temelli bir değerlendirme anlayışını güçlendirmesi beklenmektedir. Bu teknolojilerin eğitimdeki tarihsel gelişimi, pedagojik işlevleri ve etik sınırlılıkları üzerine yapılan güncel değerlendirmeler de beden eğitiminde yapay zekâ destekli dönüşümün önemine işaret etmektedir (Ateş, 2025). Ancak dijital çağın sunmuş olduğu fırsat ve faydaların yanında bazı sınırlılıkları da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılacak olan cihazların yüksek donanım maliyetleri, araçların teknik sınırlılıkları ve bu araçlara erişim eşitsizliklerinin yaşanması beden eğitimi ve spor derslerinde bu teknolojilerin entegrasyonunu zorlaştırabileceği ifade edilmektedir (Liu vd., 2022). Dolayısıyla Türkiye’de beden eğitimi ve spor derslerinin geleceği, dijital çağın sunduğu bu yenilikçi araçların pedagojik tasarımla bütünleşmesine bağlı olarak daha esnek, kapsayıcı ve öğrenci merkezli bir yapıya evrilmesi beklenebilir. Ancak bu ileri teknolojilerin derslere etkin entegrasyonu, öğretmenin dijital yetkinliğine bağlıdır. Nitekim Uğraş ve Aslan (2022), beden eğitimi öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma ve içerik geliştirme yeterliliklerinin, onların uzaktan eğitim süreçlerindeki başarılarını ve mesleki inançlarını doğrudan güçlendirdiğini, dolayısıyla geleceğin ders ortamlarında öğretmenin teknolojik donanımının kilit rol oynayacağını vurgulamaktadır.

Küresel Trendler ve Türkiye’de Beden Eğitiminin Geleceğine Dair Perspektifler

Yirmi birinci yüzyılda beden eğitimi ve spor dersleri, sadece ulusal düzeyde yapılan reform ve pedagojik yaklaşımlardan değil, aynı zamanda

küresel ölçekte ortaya çıkan dönüşümlerden de etkilenmektedir. World Health Organization (2020) ve United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021) tarafından yayımlanan raporlarda, Dünya genelinde artan fiziksel hareketsizlik başta bireyin olmak üzere daha sonra da toplumun sağlığı üzerindeki riskleri olduğu vurgulanmaktadır. Okullarda sunulan beden eğitimi ve spor dersleri, sağlığın geliştirilmesi ve psikososyal becerilerin desteklenmesi açısından kritik bir role sahiptir (Ateş vd., 2025; Sağın, 2022; Uğraş & Güllü, 2020; Yücekaya, 2020). Bu bağlamda küresel ölçekte öne çıkan en önemli eğilimlerden biri, beden eğitiminin sağlık temelli bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmasıdır. Artan obezite, hareketsizlik ve dijital ekran bağımlılığı gibi sorunlar, beden eğitiminin yalnızca sportif performans odaklı değil, yaşam boyu sağlıklı alışkanlıkların geliştirilmesini merkeze alan bir anlayışla yürütülmesini zorunlu kılmaktadır (World Health Organization, 2020; Choi vd., 2022; Sağın vd., 2023). Öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini artırmayı hedefleyen ve okul temelli sağlıklı yaşam programları ile desteklenen ders modellerine ihtiyaç duyulmaktadır (Fung vd., 2012). Bir diğer küresel trend ise 21. yüzyıl becerilerinin beden eğitimi yoluyla kazandırılmasıdır (Yavuz vd., 2025). Özellikle çevrim içi öğrenme platformları, sanal gerçeklik uygulamaları ve yapay zekâ tabanlı ölçme-değerlendirme araçlarının eğitim süreçlerine dâhil edilmesi, öğrencilerin katılımını artırmakta ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir (Hamilton vd., 2021; Lee & Lee, 2021; Zou vd., 2025). Küresel düzeyde yürütülen bu araştırmalar, teknolojinin pedagojik tasarımıyla bütünleşmesi hâlinde beden eğitiminin daha kapsayıcı, esnek ve öğrenci merkezli bir yapıya evrilebileceğini göstermektedir (Benavides vd., 2020; Rangel-de Lazaro & Duarte, 2023). Sonuç olarak, küresel trendlerin Türkiye’de beden eğitimi ve spor derslerine yansması sağlık temelli, teknoloji destekli ve yaşam boyu spor vizyonunu merkeze alan bir yaklaşım doğrultusunda şekillenecektir. Bu sürecin başarılı olabilmesi için politika yapıcılar, öğretmenler ve okul yöneticilerinin iş birliğiyle uzun vadeli stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece beden eğitimi, 21. yüzyıl Türkiye’sinde yalnızca spor performansının değil, aynı zamanda sağlıklı, aktif ve bilinçli bireylerin yetiştirilmesinde temel bir ders olma işlevini sürdürecektir (Cengiz, 2023; Gerger, 2022; Çuhadar, 2021; Balanlı, 2023).

Kaynakça

- Adamo, K. B., Barrowman, N., Naylor, P. J., Yaya, S., Harvey, A., Grattan, K. P., & Goldfield, G. S. (2014). Activity Begins in Childhood (ABC)–inspiring healthy active behaviour in preschoolers: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *Trials*, 15, 1-12. <https://doi.org/10.1186/1745-6215-15-305>
- Adele Kentel, J., & Dobson, T. M. (2007). Beyond myopic visions of education: Revisiting movement literacy. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(2), 145-162. <https://doi.org/10.1080/17408980701282027>
- Ainscow, M., T. Booth, & A. Dyson. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Ateş, F. (2025). Artificial Intelligence: Historical Evolution, Conceptual Framework, and Societal Reflections. In: Uluç, E. A., Karademir, M. B., & Uluç, S. (eds.), *Spor Bilimleri Araştırmaları 3*. Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub926.c3887>
- Ateş, F. (2025). *Ortaokul öğrencilerinde algılanan iletişim yaklaşımı ile fiziksel aktiviteye olumlu tutum arasında beden okuryazarlığı ve fiziksel aktiviteden keyif almanın aracı rolü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ateş, F., Sağın, A. E., & Uğraş, S. (2025). The mediating role of interest in physical education class between satisfaction with life and attachment to school. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(246), 1075-1108. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1502049>
- Balanlı, O. F. (2023). *Beden eğitimi dersinde öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini artırmaya yönelik stratejiler: Beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel aktivite ve algılanan fiziksel okuryazarlık düzeylerinin etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Aksaray Üniversitesi.
- Benavides, L. M. C., Tamayo Arias, J. A., Arango Serna, M. D., Branch Bedoya, J. W., & Burgos, D. (2020). Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Sensors*, 20(11), 3291. <https://doi.org/10.3390/s20113291>
- Cengiz, C. (2023). *An examination of physical literacy of high school students*. *Shanlax International Journal of Education*, 11(2), 83-91. <https://doi.org/10.34293/education.v11i2.6108>
- Cengiz, C., & Serbes, Ş. (2014). Turkish pre-service physical education teachers’ self-reported use and perceptions of teaching styles. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(2), 21-34.
- Choi, S. M., Sum, K. W. R., Wallhead, T. L., Leung, F. L. E., Ha, S. C. A., & Sit, H. P. C. (2022). Operationalizing physical literacy through sport education in a university physical education program. *Physical Education*

- and *Sport Pedagogy*, 27(6), 591–607. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1915266>
- Choi, S., Sum, K., Leung, F., Wallhead, T., Morgan, K., Milton, D., Ha, S., & Sit, H. (2020). Effect of sport education on students' perceived physical literacy, motivation, and physical activity levels in university required physical education: A cluster-randomized trial. *Higher Education*, 81, 1137–1155. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00603-5>.
- Çabuk, S. & Gençoğlu, C. (2024). Sporda biyoteknoloji ve niceliksel araştırmalar: İnsan performansının geleceği. İçinde: Uçan, İ. & Tatlısu, B. & Alaeddinoğlu, V. (eds.), *Beden eğitiminde sürdürülebilirlik ve nitel araştırmalar* (ss. 139-151). Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub486.c2020>
- Çuhadar, Y. (2021). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fiziksel okuryazarlık algıları ve fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi.
- Dacica, L. (2015). The formative role of physical education and sports. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1242–1247. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.256>
- Daley, E. (2003). Expanding the concept of literacy. *Educause Review*, 38(2), 32–40.
- De Oliveira, T., Rodrigues, B., Da Silva, M., Spinassé, R., Ludke, G., Gaudio, M., Gomes, G., Cotini, L., Da Silva Vargens, D., Schmidt, M., Andreão, R., & Mestria, M. (2022). Virtual reality solutions employing artificial intelligence methods: A systematic literature review. *ACM Computing Surveys*, 55(10), 1–29. <https://doi.org/10.1145/3565020>.
- Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Evans, S. (2023). *Developing digital competency in health and physical education: When digital literacy meets physical literacy*. In *International Conference on New Media Pedagogy* (288–304). Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Fung, C., Kuhle, S., Lu, C., Purcell, M., Schwartz, M., Storey, K., & Veuglers, P. J. (2012). From” best practice” to” next practice”: the effectiveness of school-based health promotion in improving healthy eating and physical activity and preventing childhood obesity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 27. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-27>
- Gerger, G. (2022). *Ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile fiziksel okuryazarlık ve e-sağlık okuryazarlıklarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Aksaray Üniversitesi.

- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hamilton, D., McKechnie, J., Edgerton, E., & Wilson, C. (2021). Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: a systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 1-32. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00169-2>
- Herbert, C., Meixner, F., Wiebking, C., & Gilg, V. (2020). Regular physical activity, shortterm exercise, mental health, and well-being among university students: The results of an online and a laboratory study. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00509>.
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget’s theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*, 3(2), 1-5.
- Koehler, K., & Drenowatz, C. (2019). Integrated role of nutrition and physical activity for lifelong health. *Nutrients*, 11(7), 1437. <https://doi.org/10.3390/nu11071437>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Kraemer, W. J., & Nitka, M. (2022). Development of the high school sports performance program: Simple, safe, and successful. *Strength & Conditioning Journal*, 44(2), 131-133. <https://doi.org/10.1519/SSC.0000000000000646>
- Lautenbach, F., & Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231-253. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035>
- Lee, H. S., & Lee, J. (2021). Applying artificial intelligence in physical education and future perspectives. *Sustainability*, 13(1), 351. <https://doi.org/10.3390/su13010351>
- Lin, H., Chen, H., Liu, Q., Xu, J., & Li, S. (2024). A meta-analysis of the relationship between social support and physical activity in adolescents: the mediating role of self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14, 1305425. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1305425>
- Liu, Y., Sathishkumar, V. E., & Manickam, A. (2022). Augmented reality technology based on school physical education training. *Computers and Electrical Engineering*, 99, 107807. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2022.107807>

- Macpherson, H., Teo, W., Schneider, L., & Smith, A. (2017). A Life-Long Approach to Physical Activity for Brain Health. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 9. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2017.00147>.
- Mahalakshmi, B., Maurya, N., Lee, S. D., & Bharath Kumar, V. (2020). Possible neuroprotective mechanisms of physical exercise in neurodegeneration. *International Journal of Molecular Sciences*, 21(16), 5895. <https://doi.org/10.3390/ijms21165895>
- Mahardika, W., Mustafa, P. S., Lufthansa, L., Anugrah, T., & Shafi, S. H. A. (2024). Lifelong sports through the lens of physical literacy: Understanding definitions, benefits, and challenges. *Edumaspul Jurnal Pendidikan*, 8(1), 238-245. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v8i1.7630>
- Maillane-Vanegas, S., Orbolato, R., Neto Exuperio, I., Codogno, J. S., Turi-Lynch, B. C., Queiroz, D. C., Christofaro, D. G., & Zanuto, E. A. C. (2017). Can participation in sports during childhood influence physical activity in adulthood? *Motriz: Revista de Educação Física*, 23(spe2), e1017009. <https://doi.org/10.1590/s1980-6574201700si0095>
- Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences*, 10(11), 346. <https://doi.org/10.3390/educsci10110346>
- Morrison, R. (1969). *A movement approach to educational gymnastics*. London, England: J. M. Dent and Sons.
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- Rangel-de Lazaro, G., & Duarte, J. M. (2023). You can handle, you can teach it: Systematic review on the use of extended reality and artificial intelligence technologies for online higher education. *Sustainability*, 15(4), 3507. <https://doi.org/10.3390/su15043507>
- Sağın, A. E. (2022). The role of gender in predicting life satisfaction of the interest in physical education lesson. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 26(2), 106-114. <https://doi.org/10.15561/26649837.2022.0202>
- Sagin, A. E., Ustun, U. D., & Mergan, B. (2023). Egzersiz ve dijital bağımlılığının boş zaman yönetimi üzerindeki yordayıcılık düzeyinin incelenmesi. *Journal of ROL Sport Sciences*, 200-215. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10024367>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Santoli, S. P., Sachs, J., Romey, E. A., & McClurg, S. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrati-

- ve support. *Rmle Online*, 32(2), 1-13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2008.11462055>
- Saranya, A., & Subhashini, R. (2023). A systematic review of Explainable Artificial Intelligence models and applications: Recent developments and future trends. *Decision Analytics Journal*, 7, 100230. <https://doi.org/10.1016/j.dajour.2023.100230>
- Slater, S. J., Christiana, R. W., & Gustat, J. (2020). Recommendations for keeping parks and green space accessible for mental and physical health during COVID-19 and other pandemics. *Preventing chronic disease*, 17. <http://dx.doi.org/10.5888/pcd17.200204>
- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Carson, V., Choquette, L., Connor Gorber, S., Dillman, C., Duggan, M., Gordon, M. J., Hicks, A., Kho, M. E., Latimer-Cheung, A. E., & Timmons, B. W. (2012). Canadian physical activity guidelines for the early years (aged 0–4 years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37(2), 345–356. <https://doi.org/10.1139/h2012-018>
- Truman, E., Bischoff, M., & Elliott, C. (2020). Which literacy for health promotion: Health, food, nutrition or media?. *Health Promotion International*, 35(2), 432-444. <https://doi.org/10.1093/heapro/daz007>
- Uğraş, S., & Güllü, M. (2020). Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersindeki mutluluk düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Yapısal eşitlik modeli. *Journal of History School*, 13(44), 583–599.
- Uğraş, S., & Aslan, M. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin WEB 2.0 içerik geliştirme yeterlilikleri ile uzaktan eğitim yeterlilikleri arasındaki ilişkide mesleki inancın aracı ve düzenleyici rolü. *Uluslararası Dağıcılık ve Tırmanış Dergisi*, 5(2), 52-66.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Global education monitoring report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* UNESCO. Retrieved November 02, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076>
- Wälti, M., Sallen, J., Adamakis, M., Ennigkeit, F., Gerlach, E., Heim, C., Jido-vtseff, B., Kossyva, I., Labudová, J., Masaryková, D., Mombarg, R., De Sousa Morgado, L., Niederkofler, B., Niehues, M., Onofre, M., Pühse, U., Quitério, A., Scheuer, C., Seelig, H., ... Herrmann, C. (2022). Basic motor competencies of 6- to 8-year-old primary school children in 10 European countries: A cross-sectional study on associations with age, sex, body mass index, and physical activity. *Frontiers in Psychology*, 13, 804753. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.804753>
- Warner, M., Robinson, J., Heal, B., Lloyd, J., Mandigo, J., Lennox, B., & Davenport Huyer, L. (2021). Increasing physical literacy in youth: A

- two-week sport for development program for children aged 6-10. *Prospects*, 50(1), 165-182. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09519-5>
- Whitehead, M. (1993). Physical literacy. In *International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women Congress*. Melbourne.
- Whitehead, M. (2007). *Physical literacy and its importance to every individual*. Dublin, Ireland: National Disability Association Ireland.
- Whitehead, M. (2010). Physical literacy, the sense of self, relationships with others and the place of knowledge and understanding in the concept. In M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy: Throughout the lifecourse* (56-67). London, UK: Routledge
- Whitehead, M. (2013). The history and development of physical literacy. *ICSS-PE Bulletin- Journal of Sport Science & Physical Education*, 65.
- World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>
- Yavuz, S., Yavuz, Ü., & Arıcan, H. Ö. B. (2025). 21st century skills model: Secondary school physical education and sports lesson curriculum. *International Journal of Human Sciences*, 22(1).
- Yüceant, M. (2023). Düzenli fiziksel aktivitenin stres, kaygı, depresyon, yaşam memnuniyeti, psikolojik iyi oluş ve pozitif-negatif duygu üzerine etkisi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 581-598. <https://doi.org/10.38021/asbid.1248186>
- Yücekaya, M. A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Dağcılık ve Turmanış Dergisi*, 3(1), 27-37. <https://doi.org/10.36415/dagcilik.745302>
- Yücekaya, M. A., Sağın, A. E., & Uğraş, S. (2021). Physical education and sports lesson in distance education: Content analysis of videos on Youtube. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 533-551.
- Zou, Y., Kuek, F., Feng, W., & Cheng, X. (2025). Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*, 10, 1562391. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1562391>

Değerler, Motivasyon ve Öğretim Yaklaşımları: Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Yeni Paradigması

Mehmet Çetin¹

Ekrem Levent İlhan²

Emel Çetin³

Özet

Bu bölümde beden eğitimi ve spor [BES] dersinin değerler, motivasyon ve öğretim yaklaşımları bağlamında yeni paradigması ele alınmaktadır. Türkiye’de davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne [TYMM] uzanan süreçte BES dersinin salt psikomotor beceri kazandıran bir alan olmaktan çıkarak bütüncül gelişimi destekleyen bir alan olduğu aktarılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte OECD, UNESCO vb. uluslararası kuruluşların yaşam boyu fiziksel aktivite, sağlık, zindelik, etik değerler ve sosyal-duygusal gelişimi önceleyen küresel bildiri ve yaklaşımların beden eğitimi pedagojisine etkisi ortaya konulmaktadır. Kuramsal çerçevede ise TYMM’nin “bütüncül insan” ve “Erdem-Değer-Eylem” yaklaşımı, Öz Belirleme Kuramı’nın [ÖBK] özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gereksinimleri ile Başarı Hedefleri Teorisi’nin [BHT] görev ve performans yönelimleri, 2x2 hedef modeline yer verilmiştir. Öğretmenin kapsayıcı uygulamalar, farklılaştırılmış etkinlikler ve öğrenci merkezli değerlendirme yöntemleri kullanarak düşük motivasyonlu ya da kendini yetersiz hisseden öğrencileri sürece dâhil etmesi hem TYMM’nin vizyonu hem de küresel beden eğitimi anlayışıyla uyumlu bir zorunluluk olarak sunulmaktadır. Son olarak ÖBK ve BHT gibi motivasyon temelli psikolojik yaklaşımların BES derslerine entegrasyonunu ve öğretim stillerinin kuramsal ve pedagojik çerçeve ile bütünleştirilmesi açıklamaya çalışılmıştır.

- 1 Dr., Başöğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Karabük Safranbolu, Fatih Sultan Mehmet Fen Lisesi, E-mail: mehmet.cetin.78@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9993-8055
- 2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, E-mail: leventilhan@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1117-2700
- 3 Doktora Öğrencisi, Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Karabük Safranbolu, Evliya Çelebi Turizm Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, E-mail: emelsonmezcecin@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5353-4485

Giriş

2000’li yıllara kadar ülkemizde öğretim programlarının temelini davranışçı öğrenme yaklaşımı oluşturmaktaydı. Bu yaklaşım; öğreneni merkeze alarak bilgi aktarımını ve hedef davranışları kazandırılmasını önceleyen bir anlayışa sahipti (Demirel, 2012). 2005 yılı ile davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı öğrenme kuramına bırakmış, böylece eğitim ortamlarında öğrenci merkezli, öğretmenin ise rehberlik yönüne vurgu yapan yeni bir öğretim anlayışı benimsenmiştir (MEB, 2005). Yapılandırmacı dönüşüm ile öğrenme sürecinde keşfetme, iş birliği ve süreç odaklı değerlendirme önem kazanmaya başlamıştır (MEB, 2017). UNESCO (2015) ve OECD (2019) raporları da günümüz eğitim süreçlerinin yalnızca bilişsel bilgiye sahip bireyler yetiştirmeyi değil, yaşam becerileri gelişmiş sosyal sorumluluk sahibi ve değer temelli bir dünya görüşüne sahip bireylerin yetiştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu ve benzeri kuruluşların söylemleri, bilimsel araştırmaların ortaya koyduğu gereksinimler Türkiye’deki eğitim politikalarının da yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda evrensel ve bilimsel referansları ve ihtiyaç analizlerini de dikkate alarak 2023 yılındaki komisyon çalışmalarıyla TYMM temelinde öğretim programlarının dönüşüm sürecini başlatmıştır (MEB, 2023). TYMM incelendiğinde bilginin yanında beceri ve değer temelli bütüncül bir gelişim anlayışını benimsendiği; bireylerin ilgi ve yeteneklerinin ön plana çıkarıldığı, kapsayıcılık ve bireysel farklılıkların gözetildiği, programın esnek yapısı sayesinde güncellemelere ve yeniliklere açık olduğu ve tüm bunların milli ve manevi değerlere bağlı olduğu görülmektedir (MEB, 2025a). Böylece eğitim sistemi, bilgi aktarımını merkeze alan davranışçı yaklaşımından, öğrenenin merkeze alındığı yapılandırmacı yaklaşıma; oradan da çağın gereklilikleri doğrultusunda beceri ve yetkinlik odaklı pedagojik olarak bütüncül bir öğrenme anlayışına evrilmiştir.

Her ne kadar programların kuramsal çerçevesi güçlü bir dönüşüm sergilemiş olsa da değer eğitiminin etkili olabilmesi için pedagojik olarak yapılandırılmış öğrenme ortamları önemli bir unsur olarak dikkat çekmektedir; ancak araştırmalar mevcut uygulamaların bu gerekliliği yeterince karşılayamadığını göstermektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2014). Ulusal uygulamalardaki eksikliklere benzer şekilde uluslararası düzeydeki eğitim programları da hâlâ bu dönüşüme yeterince yanıt verememekte, değer temelli pedagojik yaklaşımlar sınıf içi uygulamalara sınırlı düzeyde yansımaktadır (UNESCO, 2015; OECD, 2019). Eğitim sistemlerinin büyük ölçüde bilgi aktarımına dayalı yapılarını sürdürmesi, bireyin ahlaki, etik ve sosyal gelişiminin ihmal edilme riskini doğurmaktadır. Ancak bu gelişimi merkeze alan ülkelerin (Finlandiya, Japonya, Yeni Zelanda, Singapur

gibi) hem eğitim politikalarında hem de müfredatlarında değer temelli yaklaşımlara ağırlık verdikleri ve bunun yalnızca karakter gelişimini değil akademik başarıyı da olumlu etkilediği ifade edilmektedir (OECD, 2019; UNESCO, 2015).

Değerler eğitiminin pratiğe aktarılabilceği en güçlü alanlardan biri BES dersidir. Çünkü bu ders, öğrencilerin yalnızca fiziksel becerilerini geliştirmelerini değil; aynı zamanda iş birliği, saygı, adil oyun, öz denetim, empati ve toplumsal sorumluluk gibi değerleri doğrudan deneyimleyebilecekleri nadir öğrenme ortamlarından biridir. Çeşitli eğitsel oyunlar veya takım oyunlarında kurallara uyma, başarısızlıkla baş etme, rakibe karşı etik davranma, sosyal çevresi ile bağ kurabilme, kendi yeterliliklerini fark edebilme gibi yaşantılar, öğrencinin hem karakter gelişimine hem de sosyal becerilerine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, BES dersi psikomotor gelişimin ötesine geçerek öğrencinin erdemli bir yurttaş olma yolculuğuna eşlik eden önemli bir pedagojik alan haline gelmektedir. Değer temelli eğitimi önceleyen uluslararası çerçeveler olan OECD Learning Compass 2030 (OECD, 2019), PISA Küresel Yeterlik Çerçevesi (OECD, 2018) ve UNESCO Küresel Vatandaşlık Eğitimi yaklaşımı (UNESCO, 2015), öğrencilerin etik karar verme, sosyal duygusal beceriler geliştirme, iş birliği kurma, kültürlerarası saygı ve sorumluluk bilinci gibi hedeflerine vurgu yaparak BES dersinin amaçlarıyla bütünleşen nitelikler taşımaktadır. BES derslerinde deneyimsel ve etkileşim temelli öğrenme ortamları bu bütünleşik yapıyı destekleyen en önemli faktörler olarak dikkat çekmektedir.

Son güncellemeler ülkemizde BES dersi öğretim programı hareket ve spor alan beceri gelişiminin yanı sıra kavramsal ve yaşam boyu fiziksel etkinlik alışkanlığı, etkili iletişim ve öz denetim becerileri, kavramsal, sosyo duygusal ve disiplinler arası yaklaşımları ele alarak zindelik ve fiziksel aktivite, spor eğitimi ve kültürü temaları ile öğrencilerin spor yapma alışkanlıklarını kazanmalarını ve içselleştirmelerini hedeflemiştir (MEB, 2025b). TYMM’de vurgulanan “bütüncül insan” anlayışı, BES dersinin bu potansiyelini dikkate alarak ders içi uygulamalarının pedagojik olarak tasarlanması ve öğretmenlerin bu bağlamda kendilerini derinleştirmelerini gerekli kılmaktadır. Bu bütüncül değişim BES dersinin yalnızca hareket becerisi kazandıran bir alan olmaktan çıkarak değer temelli, motivasyon odaklı pedagojik çeşitlilik gerektiren yeni bir paradigma içinde ele alınmasını gerektirmektedir. Bu paradigma, öğrencilerin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal becerilerini bütüncül olarak geliştirmeyi amaçlayan bir öğrenme anlayışını temel almaktadır. Bu doğrultuda, öğrenci ihtiyaçlarını tanıyan, onların öğrenme eğilimlerini destekleyen ve bütüncül gelişimi destekleyen öğretim süreçlerinin oluşturulması önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Bu gereksinim, ÖBK

ve BHT gibi motivasyon temelli psikolojik yaklaşımların BES derslerine entegrasyonunu gerekli kılmaktadır. ÖBK; öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gereksinimlerinin karşılandığı ortamlarda, içsel motivasyonun ve öğrenme isteğinin daha güçlü geliştiğini ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2000). BHT ise öğrenme ortamlarında öğrencilerin görev yönelimli (gelişim odaklı) ya da performans yönelimli (başkalarıyla kıyas odaklı) hedefleri, onların öğrenme davranışlarını nasıl şekillendirdiğini açıklamaktadır (Elliot ve McGregor, 2001). Rekabet, iş birliği ve bireysel gelişimin iç içe geçtiği BES derslerinde BHT özellikle motivasyonel iklimin niteliğini belirlemede kritik görev üstlenmektedir. Bu kuramsal temeller, TYMM'nin "bütüncül insan" vizyonuyla doğrudan ilişkilidir.

Maarif Modeli (MEB, 2025a), öğrencilerin akademik becerilerinin yanı sıra problem çözme, öz düzenleme, dayanıklılık, sosyal sorumluluk, iş birliği ve değer odaklı düşünme gibi 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasını da hedeflemektedir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme, benlik farkındalığı, adalet, saygı ve merhamet gibi değerlerin içselleştirmesine önemle vurgulamaktadır. ÖBK bireyin özerkliğini ve içsel motivasyonunu destekleyerek öz güvenli ve sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesini destekleyen, BHT öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını anlamada ve yönlendirmede öğretmene rehberlik eden güçlü kuramsal temeller oluşturmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin eğitim süreçlerinde Mosston'un öğretim stillerinin bu kuramlar çerçevesinde ele alınması değişen eğitim süreçlerindeki yeni paradigmaların işlevselliğini artırabilir.

Bu kitap bölümü, küresel eğitim eğilimleri ışığında BES dersinin güncel konumunu ele alarak değerler, motivasyon ve öğretim yaklaşımlarına dayalı yeni paradigmaları ortaya koymak, ÖBK ve BHT'nin BES bağlamındaki açıklamalarına yer vermek ve son olarak Mosston'un öğretim stillerinin bu kuramsal çerçeve ile nasıl entegre edilebileceğini ortaya koymaktır.

Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Yeni Paradigması

1. Eski ve Yeni Paradigmanın Karşılaştırılması

Hem dünyada hem Türkiye'de BES dersleri uzun süre psikomotor becerilerin kazandırıldığı, performansın ölçüldüğü ve öğretmen merkezli uygulamaların ağırlıkta olduğu geleneksel bir yapıda yürütülmüştür (Kirk, 2010). Bu geleneksel yaklaşımda BES dersleri diğer derslerden farklı olarak bedensel etkinliği artırma amacıyla sınırlı bir işlev yüklenmiş, tekrara dayalı öğretim, komutla öğretim, performans odaklı değerlendirme dersin temelini oluşturmuştur (Kirk, 2010). Bu yapı rekabet ve karşılaştırmaya dayalı,

başarının çoğunlukla fiziksel yeterlik düzeyi ile sınırlandırıldığı, dersin daha çok beceri aktarımı olarak sınırlandıran bir öğrenme ortamı oluşturmuştur.

21. yüzyıl ile değişen eğitim anlayışı BES dersinin üstlendiği misyonu da değiştirmiştir. Bu değişim öğrencinin yalnızca fiziksel becerilerini değil, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve etik gelişimini kapsayan bütüncül bir öğrenme yapısını ortaya koymuştur (UNESCO, 2015; OECD, 2019). Bu doğrultuda yeni paradigma, BES dersini değer temelli, motivasyon odaklı, öğrenci merkezli ve öğrenme yaşantılarının zenginleştirildiği bir alan olarak tanımlamaktadır. Böylece ders sadece fiziksel gelişimi değil, yaşam becerileri kazanımını önemseyen, sosyal duygusal gelişimi destekleyen ve etik davranış ile toplumsal aidiyeti güçlendiren bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Eski paradigma ile yeni paradigma arasındaki temel farklardan ilki, öğretmenin rolündeki dönüşümdür. Geleneksel yaklaşımda komut veren, yönlendiren hareketin doğru biçimini gösteren kişi yerine; yeni paradigma öğretmeni öğrenmeyi kolaylaştıran, seçenek sunan, özerklik destekleyen ve farklı öğrenme yollarına rehberlik eden bir konuma yerleştirmiştir. Bu bağlamda Öğretmenin Mosston'un öğrenme stillerinden yararlanarak öğrenme ortamlarında çeşitlendirme yoluna gitmesi, onları bireysel farklılıkları duyarlı pedagojik kararlar alabilen tasarımcı haline dönüştürmüştür.

Bir diğer önemli farklılık ise motivasyonun niteliğindeki değişimdir. Geleneksel yöntemde güdülenme çoğunlukla dışsal motivasyon (öğreten yönergeleri, rekabet ortamı, kazama kaybetme) üzerinde şekillenirken yeni paradigma öz belirleme kuramının temele aldığı özerklik yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını karşılayan içsel motivasyon yapısını merkeze almaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Son olarak değerlendirme uygulamalarındaki değişim de dikkat çekicidir. Eski yaklaşım, genellikle performansa dayalı sonuç ölçümlerine (hız, süre tekrar sayısı vb.) odaklanırken yeni yaklaşım öğrencinin gelişim sürecine, öz değerlendirmelerine, iş birliğine, çabasına ve sosyal davranışlarına odaklanarak çok boyutlu ve süreç temelli bir ölçme değerlendirme anlayışını benimsenmiştir.

Dolayısıyla yeni yaklaşım BES dersinin yalnızca fiziksel beceri alanı olarak değil, değer kazandırma, karakter geliştirme, toplumsal sorumluluk, problem çözme ve yaşam boyu fiziksel etkinlik kültürü oluşturan bir alan olarak kendini güncellemiştir. Böylece BES dersi psikolojik kuramlar ve etik değerler ekseninde güncel halini almıştır.

2. Küresel Eğilim Bağlamında Beden Eğitimi ve Spor

Küresel eğilimler bağlamında BES dersini incelemek için bu dersin küreselleşen dünyada çağın ihtiyaçları doğrultusunda nasıl evrildiğini anlamak oldukça önemlidir. Bu evrimin başlıca nedeni, dünya çapında yükselen hareketsizlik oranları ve bu durumun yol açtığı ciddi sağlık sorunları olarak açıklanabilir.

Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ] hareketsizliğin birçok ülkede arttığına dikkat çekerek hareketsizliği küresel ölüm riskleri arasında dördüncü önde gelen faktör olarak belirtmektedir (WHO, 2010). Bununla birlikte DSÖ “Küresel Fiziksel Aktivite Eylem Planı 2018–2030” kapsamında, küresel hareketsizliğe bağlı kronik hastalıkların artması nedeniyle sağlık harcamalarındaki yükselişi vurgulamaktadır. Bu hastalıkların önlenmesi ve tedavisinde aynı zamanda ruh sağlığı ve yaşam kalitesinin korunmasında fiziksel aktivitenin önemi ve etkisi vurgulanmaktadır. Ayrıca 2030 yılına kadar belirlenen sürdürülebilir hedefler arasında eğitim yer almakta ve alt başlıklarda nitelikli BES dersinin önemine dikkat çekilmektedir. Bu doğrultuda ise aktif eğlence, spor ve oyun fırsatlarının sağlanması ve güçlendirilmesi gerekliliği, yaşam boyu sağlık ve fiziksel okuryazarlığın pekiştirilmesi, fiziksel aktiviteye katılımda keyif almaya yönelik yani içsel motivasyonu destekleyici uygulamaların amaçlanması ifade edilmektedir (WHO, 2018). DSÖ’nün bu acil çağrısının yanı sıra fiziksel aktivite ve sporun toplumsal ve etik temelleri ve kapsayıcılık çerçevesi ise UNESCO tarafından vurgulanmaktadır. UNESCO çağrısında, beden eğitimi, fiziksel aktivite ve sporun insan hakları, eşitlik ve kapsayıcılık temelinde herkes için erişilebilir olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu alanların sağlık, sosyal gelişim, barış, dayanışma ve kültürel çeşitliliğe katkı sağlayan güçlü bir araç olduğunu belirtir. Bu alanlar; fair play, eşitlik, dürüstlük, mükemmeliyet, bağlılık, cesaret, takım çalışması, kural ve yasalara saygı, kendine ve başkalarına saygı, toplum ruhu ve dayanışma gibi değerleri, aynı zamanda eğlence ve neşeyi teşvik etme potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmeleri için esastır. Bu doğrultuda devletler, eğitimciler ve tüm paydaşlar, insan gelişimi ve toplumsal fayda için kaliteli beden eğitimi ve sporu yaygınlaştırmaya çağrılmaktadır. Sağlığa yönelik bu küresel çağrılar ve politika gereklilikleri, BES dersinin pedagojik içeriğinde de köklü bir dönüşümü tetiklemiştir.

Edginton, Chin ve Demirhan’ın (2010) “Beden Eğitimi Pedagojisi 2010 Küresel Toplantısı” raporlarına dayandırarak hazırladıkları çalışmada, beden eğitiminde 20. yüzyılın son çeyreğinden günümüze doğru geleneksel beceri (performans odaklı) yaklaşımdan sağlık odaklı ve yaşam boyu spor anlayışına yönelik dönüşüm yaşandığını belirtmişlerdir. Ayrıca toplantının özünde ise

bireylerin iyilik hâli ve sağlığının sürdürülmesi ve geliştirilmesi yönündeki talebi vurgulamışlardır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 200 binden fazla uzmanın sesi olan ve "SHAPE America" olarak adlandırılan "Sağlık ve Beden Eğitimi Derneği" 2013'teki "Ulusal Beden Eğitimi Standartlarını" araştırma bulguları, toplumsal ihtiyaç ve pedagojik eğitimler gibi nedenlere 2024 yılında güncelleştirilmiştir. Bu revizyonda motor beceride yeterlilik yerine gelişime, bireylerin fiziksel eğitiminde kendi özerkliğini sağlamalarına, fiziksel yeterlilik kavramından fiziksel yeterlilik yolculuğu kavramına geçilmiştir. Bu geçiş fiziksel yeterliliğin sabit noktadaki hedef olarak görülmesinden ziyade geliştirilebilir deneyimsel ve bütüncül bir süreç haline getirilmesi olarak ifade edilmiştir (SHAPE America, 2024).

Bu küresel eğilimler beden eğitimi alanında köklü değişimlere sebep olmuş; bireylerin yalnızca fiziksel becerilerini geliştirmeleri değil, aynı zamanda sağlık ve zindelik temelli bir anlayışı ve yaşam boyu fiziksel aktiviteye katılım gösterebilmeleri için içsel olarak güdülenmeleri temel amaç haline gelmiştir. Bu nedenle, ders uygulamalarında katılımı ve öğrencinin ihtiyaçları ve temel psikolojik gereksinimlerini destekleyen pedagojik yaklaşımların benimsenmesi hayati önem taşımakta; psikolojik temelli modeller, çağdaş beden eğitiminin bu yeni yönelimini açıklayan ve güçlendiren temel felsefi yaklaşımları işe koymayı gerektirmektedir.

3. Kuramsal Temeller Bağlamında Beden Eğitimi ve Spor

3.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Beden Eğitimi ve Spor

TYMM, öğrencinin yalnızca akademik başarıya ulaşmasını değil, aynı zamanda erdemli, sorumluluk sahibi ve bütüncül gelişim göstermiş bireyler olarak yetişmesini amaçlayan bir eğitim felsefesi sunar. Bu model, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve ahlaki yönlerini bir bütün olarak ele alır ve eğitim süreçlerinin her aşamasında bu çok yönlü yapının desteklenmesini öngörür (MEB, 2023a). Bu kapsamda BES dersleri, TYMM'nin hedeflediği insan profiline ulaşmak açısından son derece kritik bir konumda yer alır. Modelin temel yaklaşımlarından biri olan "Erdem-Değer-Eylem" çerçevesi, öğrencilerin sadece değer bilgisine sahip olmalarını değil; bu değerleri davranışa dönüştürmelerini, içselleştirmelerini ve yaşamlarında uygulamalarını hedeflemekte, ayrıca sanat ve sporu değerler ile ilişkilendirmeyi de bir ilke olarak önemsemektedir (MEB, 2024). Bu bakımdan beden eğitimi dersleri ise bu değerlerin doğrudan deneyimlenebileceği en etkili ortamlardan biridir. Ders sürecinde adalet, saygı, dürüstlük, öz denetim, yardımlaşma ve

sorumluluk gibi kök değerler, öğrencinin davranışları ve sosyal etkileşimleri içinde gözlenebilir hale gelir.

TYMM'nin tanımladığı öğrenci profili, kendi potansiyelini tanıyan, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilen, sorumluluk alabilen, üretken ve erdemli birey niteliklerini taşır. Bu profilin şekillenmesinde BES dersleri, öğrencinin öz düzenleme becerilerini, toplumsal duyarlılığını ve birlikte yaşama kültürünü geliştiren doğal bir öğrenme ortamı sunar. Öğrenciler, fiziksel etkinlikler aracılığıyla sadece hareket becerilerini değil; aynı zamanda sosyal-duygusal yeterliklerini, empati yetilerini ve etkili iletişim becerilerini de geliştirme fırsatı bulurlar (MEB, 2025a). Bunların yanı sıra modelde özellikle vurgulanan iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği ve yaratıcı düşünme gibi uluslararası yazında 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan beceriler BES dersi etkinlikleri içinde doğal olarak ortaya çıkmakta ve pekiştirilmektedir. Bu da beden eğitimi öğretmenlerine, yaşam becerileri ile akademik değerleri birleştiren bütüncül öğrenme senaryoları tasarlama sorumluluğu yüklemektedir. Ders ortamında öğrencinin kendini ifade etmesine, inisiyatif almasına, kurallara uygun davranmasına ve etik kararlar vermesine olanak tanıyan etkinlikler, modelin hedeflediği öğrenme iklimini oluşturmada kritik rol oynamaktadır. Model, eğitimde sadece bireysel kazanımları değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirmeyi de önceler. Bu anlamda BES dersleri, öğrencilerin hem kendi gelişim süreçlerini yönetmelerine hem de topluma katkı sunan bireyler olmalarına yönelik eğitsel fırsatlar sunar. Takım oyunlarında iş birliği, kurallara uyum, adil rekabet ve empati gibi öğeler; öğrencilerin hem birey olarak gelişmesini hem de birer toplumsal varlık olarak sorumluluk üstlenmesini destekler.

Sonuç olarak TYMM, BES derslerini yalnızca fiziksel gelişimi destekleyen bir alan olarak değil, karakter gelişimini, değer eğitimi ve 21. yüzyıl yaşam becerilerini destekleyen stratejik bir eğitim ortamı olarak tanımlar. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenlerinin, ders içi tasarımlarını bu modele uygun şekilde yapılandırmaları; etkinliklerde öğrencilerin erdemli bireyler olarak gelişimlerini destekleyecek öğrenme ortamları oluşturmaları, modelin ruhuna uygun bir pedagojik yaklaşımı ifade eder.

3.2. Öz Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory) Bağlamında Beden Eğitimi ve Spor Dersi

Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen ÖBK'da kişilerin içinde bulunduğu sosyal çevrenin onların gelişiminde ve psikolojik doyumlarının sağlanmasında belirleyici bir rol üstlendiğine vurgu yapan psikolojik temelli

bir kuramdır. Ancak eğitim süreçlerinde bu kuramı dikkate aldığımızda özellikle bireyin davranışlarını başlatmasına ve sürdürmesine neden olan motivasyonun doğasını açıklamaya yönelik eğitimcilere kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu kurama göre bireylerin içsel olarak motive olabilmeleri için üç temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması onların öğrenme süreçlerini olumlu katkı sağlayacaktır. Bu ihtiyaçlar; “özerklik” (seçim yapabilme ve kendi öğrenmesine yön verebilme), “yeterlik” (başarı duygusu ve üstlendiği görevlerde etkili olma algısı) ve “ilişkili olma” (diğer bireylerle anlamlı sosyal bağlar kurma). Bu üç unsurun karşılandığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme durumlarındaki öz denetimlerinin olumlu desteklendiği (Çağlar, Şahin, Uygun ve Çolak, 2023), ayrıca bireylerin öz saygı ve yaşam doyumunu artırdığı, kaygı durumlarını azalttığı ifadelerine ulaşılmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2009). Katılım ve etkileşimin önemli olduğu BES dersi öğretim süreçlerinde ÖBK temelinde organize edilen uygulamalar katılımı teşvik edici kapsayıcı yaklaşımın yanı sıra öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemesi açısından da önem arz etmektedir.

• Örnek uygulama (İstasyon temelli futbol etkinliği)

Ortaokul 7. sınıf BES dersinde öğretmenin belirlediği spor dalı olarak futbol konusuna yönelik öğrenciler için üç istasyondan oluşan bir “futbol beceri parkuru” oluşturur. Parkurda top sürme istasyonu (engellerin olduğu bir alanda top sürme çalışmaları), paslaşma istasyonu (duvarla ya da eşle pas çalışmaları) ve şut istasyonu (küçük kale veya farklı bir hedefe şut atma çalışmaları) olarak üç farklı beceri hedefe alınmıştır. Öğrencilerin sınıf sayısına bağlı olarak üç gruba ayrılması istenir. Ardından gruplar kendi belirleyecekleri seçim yöntemi ile seçilen istasyonda çalışmaya başlar ve tüm grupların dönüşümlü olarak bütün istasyonlarda çalışmaları sağlanır. Öğretmen kontrolünde olmak koşuluyla her grup çalışma yaptığı istasyonu beceri düzeyine göre zorlaştırma ya da kolaylaştırma hakkına da sahiptir.

Öğrencilerin gruplarını kendi oluşturmaları, etkinliğe nereden nasıl başlayacaklarına ve etkinlik zorluk derecesine kendi karar vermeleri öğrencilerin seçim yapma ve öğrenme süreçlerinde kontrolü elinde bulundurmalarına fırsat vererek “özerklik” ihtiyaçları desteklenmektedir.

Bu süreçte gruplarını oluşturarak etkinliğe nereden ve nasıl başlayacaklarına, etkinliklerin zorluk derecelerine kendilerinin karar vermesi özerk olma, her istasyonda bireysel hedef belirlemeleri, kendi düzeyleri doğrultusunda tasarlanmış etkinliklerde başarılı olma durumları ve öğretmenin verdiği dönütlerle ilerlemelerini takip etmeleri yeterlilik, grup çalışmaları ve karşılıklı destek sayesinde bağların güçlenmesi ilişkili olma ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Her istasyonda kişiselleştirilmiş hedef

belirlemeleri, kendi seviyelerine uygun tasarlandıkları etkinliklerde başarı deneyimini yaşamaları ve öğretmen veya akranlarının verdiği dönütler neticesinde ilerlemelerini takip etmeleri öğrencilerin kendilerini etkin, başarılı ve öğrenmeye yatkınlıklarına olanak vermesi bakımından “yeterlik” ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Ve son olarak grup etkinlikleri, karşılıklı destek, ortak amaca ulaşma deneyimleri de aralarındaki bağın güçlenmesine imkân vermesinden dolayı “ilişkili olma” ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Temel psikolojik ihtiyaçları karşılamaya yönelik bu uygulamalar; öğrencilerin hem fiziksel becerilerini geliştirici hem de içsel motivasyonlarını destekleyerek derse karşı aidiyet duymalarını, daha aktif katılımlarını sağlamaktadır. Yurtdışında BES dersi özelinde yapılan çalışmaların ÖBK temelli ders içi uygulamaların, öğrencilerin öğrenme sürecine istekle katılmasını destekleyerek derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Standage, Duda ve Ntoumanis, 2005).

TYMM’de benzer şekilde, öğrencilerin öz düzenleme, karar alma, öz değerlendirme, empati, yardımlaşma ve sosyal etkileşim gibi becerilerle donatılmasını hedefler (MEB, 2025a). Bu bakımdan ÖBK’nin öne çıkardığı bu psikolojik ihtiyaçlar ile TYMM’nin bütüncül insan yetiştirme amacının örtüştüğü görülmektedir.

3.3. Başarı Hedefleri Teorisi (Achievement Goal Theory) **Bağlamında Beden Eğitimi ve Spor Dersi**

BHT, bireyin başarıyı nasıl tanımladığına, başarıya ulaşmak için nasıl hedefler belirlediğine (nasıl güdülendiğine), özetle başarıya ulaşmaya yönelik sahip olduğu motivasyonun neden etkilendiğine odaklanmaktadır. Bu bağlamda başarı motivasyonunu açıklamaya yönelik ustalık hedefleri ve performans hedefleri olacak şekilde iki hedef türüne odaklanılmıştır (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Ustalık hedefleri; hedeflenen başarı düzeyi için bireyin yeterliğinin geliştirilmesine odaklanırken, performans hedefleri ise hedeflenen başarı düzeyinin bireyin sahip olduğu yeterliğinin başkaları ile kıyaslanarak geliştirilmesine odaklanmaktadır (Dweck, 1999; Urdan, 1997, Elliot ve McGregor, 2001).

Bu alanda hedef yönelimlere yönelik yapılan derinlemesine çalışmalar ile yönelimler daha derinlemesine ifade edilmeye çalışılmış ve son hali olan yaklaşma kaçınma motivasyonları da dikkate alınarak 2x2 modeli geliştirilmiştir (Elliot ve McGregor, 2001). Bu modele göre öğrenen bireylerin dört farklı hedef yönelimi benimseyebileceğine vurgu yapılmıştır. Bu hedef yönelimler; görev-yaklaşma, görev-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak adlandırılmıştır.

Tablo 1. Başarı hedefleri teorisi 2x2 modeli

Görev Yaklaşma Hedefi Bu hedef yöneliminde birey kendini geliştirmeye ve öğrenmeye odaklanmaktadır. Örnek: "Futbol şutlarını kullanırken yeterliliğim düzeyde, isabetli şut sayımı..... seviyesine çıkartarak becerimi geliştirmek istiyorum..."	Görev Kaçınma Hedefi Bu hedef yöneliminde birey yetersiz öğrenme ya da başarısız olmaktan kaçınmaktadır. Eğitim ortamlarında bu yönelim görev yaklaşma yönelimine nazaran olumsuz etki oluştursa da performans yönelimlerine nazaran daha olumlu katkı sağlamaktadır. Örnek: "Futbol şutlarını kullanırken mevcut yeterliliğim düzeyde ve bu konudaki performansımı düşürmemeliyim..."
Performans Yaklaşma Hedefi Bu hedef yöneliminde birey diğerlerinden daha başarılı olmayı hedefler. Örnek: "En iyi şut atışlarını ben yapmalıyım"	Performans Kaçınma Hedefi Öğrenci kendini başkalarının gözünde başarısız görmekten kaçınmak ister. Örnek: "Takımın en zayıf oyuncusu olmak istemiyorum"

Tablo Elliot ve McGregor'ın (2001) geliştirdiği BHT bağlamından faydalanılarak oluşturulmuştur.

• Örnek uygulama

Öğretmen, hedefe top atışı yapılan bir etkinlikte öğrencilerden kendi hedeflerini belirlemelerini ister. Bazı öğrenciler "geçen hafta üç isabetli atışım vardı. Bu hafta beş atış yapmayı hedefliyorum" gibi (görev yaklaşma hedefi) belirlerken bazı öğrenciler "bu hafta grubun en iyi atışlarını benim yapmam gerekiyor (performans yaklaşma)" ya da "arkadaşlarımdan yapamadığımı görmelerini istemiyorum (performans kaçınma)" gibi hedef yönelimleri benimseyebilir. Öğretmen, başarıyı kişisel gelişimle ilişkilendiren bir geri bildirim yaklaşımı kullanarak görev yönelimli öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Öğretmen veya öğrencinin performans hedef yaklaşımı kaygı veya yetersizlik duygusunu besleyerek öğrencinin öğrenme güdüsünü veya beceri gelişimini olumsuz etkileyecektir.

TYMM bireyin sadece başarıya ulaşmasını değil, başarıyı kendi gelişim süreciyle tanımlamasını, sürece anlam yüklemesini ve öz değerlendirme yapabilmesini dikkate almaktadır. Bu bağlamda model, öğrencilerin görev-yaklaşma yönelimi geliştirmesini destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulmasını teşvik ederek öğrencilerin empati, kapsayıcılık ve birlikte öğrenme değerlerinin geliştirilmesini önemserken performans-kaçınma gibi kaygı odaklı yönelimlerin önüne geçilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu kuramsal yaklaşımın kullanımı ile TYMM'nin pedagojik beklentisi de karşılanmış olacaktır.

ÖBK ve BHT, öğrenme sürecinde motivasyon ve güdülenmenin merkezi bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. ÖBK öğrencinin içsel motivasyonunu destekleyen öğrenme ortamlarının gerekliliğini vurgularken; BHT, bireyin öğrenmeye hangi amaçla yöneldiğini ve bu yönelimin öğrenme kalitesini nasıl etkilediğini açıklar. BES derslerinde öğrencilerin içsel olarak sürece katılması, fiziksel etkinlikten keyif alması ve kendini bu yönde geliştirme isteği duyması motivasyonu artırıcı eğitim ortamları ile mümkün olabilir.

4. Öğretim Stillerinin Kuramsal ve Pedagojik Çerçeve ile Entegrasyonu

BES derslerinde fiziksel beceri kazandırmanın yanı sıra öğrencilerin içsel güdülenmesini desteklemek, özgüvenlerini geliştirmek ve bireysel farklılıklara duyarlı kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunmak bu dersin temel amaçları arasında yer almaktadır. Eğitim öğretim süreçlerinin, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik psikolojik ve pedagojik temellere dayanması BES derslerinin bahsedilen bağlamda amaçlarına ulaşması için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, ÖBK ve BHT rehberliğinde ders içi uygulamalarında çeşitli öğretim stillerine yer vermeleri ders hedeflerine ulaşılmasında oldukça önemlidir. Öğrenci farklılıklarına duyarlı olmayan öğretim uygulamaları, öğrencilerin derse olan ilgisini ve katılım isteğini azaltabilmektedir (Hünük, 2023). Öğretmen merkezli tekdüze eğitim süreçleri özellikle derse karşı motivasyonu düşük öğrencilerde dışlanmışlık veya ilgisizliğin artmasına yönelik duygulara neden olacaktır (Hünük, 2023). Bu nedenle ÖBK ve BHT rehberliğinde kapsayıcı eğitim uygulamaları, etkinlik seçimlerindeki ve ders içi öğretim stillerinde çeşitlendirmelere yer verilmesi eğitim süreçlerinin pedagojik açıdan ve öğrenci motivasyonunun gelişmesine imkân tanımaktadır.

Tablo 2. Mosston ve Ashworth'un öğretim stillerinin ÖBK ve BHT kuramları entegrasyonu ve pedagojik etkisine ilişkin örnekler

Stil (Mosston)	Açıklama	Örnek Uygulama	Pedagojik Etki
Komut Stili	Öğretmenin komutu ile herkes aynı görevi belirlenen süre içinde yapar.	Basketbol dersinde, öğretmen herkesin top sürmesini komutla yönlendirir. Performans söz konusudur.	Öğretmen tüm kararları verir. Yeni başlayanlar ve özel gereksinimli öğrenciler için güvenli, yeterlilik ihtiyacını destekler ancak eğitim ortamında tek başına kullanımı kaygıya, motivasyon düşüklüğüne neden olabilir. Aynı zamanda temel psikolojik ihtiyaçların desteklenmesinde kısıtlıdır.
Alıştırma Stili	Öğrenci tekrarlarla kendi becerisini geliştirir.	Voleybolda bireysel servis atış çalışmaları yapılır; herkes kendi sürecinde çalışır.	Kendi hızında çalışma imkânı sağlar, düşük kaygı ortamı sunar. Yeterlilik ihtiyacını destekler.
Eşli Çalışma	Öğrenciler eşli çalışarak birbirlerine geri bildirim verir.	Öğrenciler hentbolda pas alıştırma çalışmalarında eşlerini gözlemleyip, geribildirim verir.	Sosyal etkileşimi artırır, karşılıklı saygı ve empati geliştirir.
Kendini Denetleme	Öğrenci kendi performansını izler, değerlendirir.	Öğrenciler istasyon etkinliklerinde “kaç isabetli atış yaptım?” gibi kendini puanlar.	Öz değerlendirme bilinci ve öz düzenleme becerisi gelişir. Öğrenci becerilerini geliştirmeye odaklanır.
Katılım Stili	Öğrenci farklı görevler arasında seçim yapar.	Atletizm dersinde; kısa koşu, engelli koşu veya uzun atlama seçeneklerinden birini seçer.	Seçme hakkı tanınarak bireysel farklara saygı gösterilir. Özerklik ve beceri gelişimini destekler.
Yönlendirilmiş Buluş	Öğrenci rehber sorularla çözüm bulur.	Öğretmen: “Kaleyi savunurken neler yapmalıyız?” diyerek öğrencileri keşfe yönlendirir.	Eleştirel düşünme, katılım ve anlam üretme desteklenir. Özerklik gelişir.
Problem Çözme (Tek Çözüm)	Öğrenci verilen problemi analiz eder, tek doğruya ulaşır.	“Top yere değmeden üç pasla arkadaşına nasıl ulaşırsın?” problemi çözülür.	Mantıksal düşünme ve odaklanma desteklenir. Kendi beceri gelişiminin destekler.

sınıf içi uygulamaları, kapsayıcı biçimde kullanım örnekleri ve kuramların uygulamalara yansımalarına dair örnekler sunulmuştur.

Beden eğitimi öğretmenlerinin bilgi aktaran olmaktan öte; öğrenciler arası farklılıkları gözeten, motivasyonu destekleyen ve öğrenme ortamında sosyal bağları kuvvetlendiren rehber rolünde olması, bu sürecin başarısı açısından kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda kapsayıcı uygulamaların yalnızca özel gereksinimli bireyleri değil; tüm öğrencilerin farklı öğrenme hızlarını, ilgi alanlarını ve katılım düzeylerini gözeten bir anlayışla yapılandırılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Sonuç olarak, TYMM'nin vizyonuna uygun şekilde BES derslerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandıran, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen ve değer odaklı bireyler yetiştirmeye katkı sunan, ayrıca bu süreçte öğrencinin öğrenme motivasyonunu ön planda tutan bir alan olarak yapılandırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu gereklilik ÖBK ve BHT gibi bilimsel temelli kuramlar, öğretmenler için güçlü bir yol haritası sunmakta; her öğrencinin sürece katıldığı, kendini değerli hissettiği ve öğrenmeye istekli olduğu bir ders ortamının temellerini atmaktadır.

Kaynakça

- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23–31.
- Çağlar, A., Şahin, E., Uygun, Ş. ve Çolak, A. (2023). Öz-belirleme kuramı temelli geliştirilen psiko-eğitim programının ergenlerin akademik öz-denetim düzeyleri üzerine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2023), 165–176.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. *Philadelphia: Psychology Press*.
- Edginton, C. R., Chin, M., ve Demirhan, G. (2010). Beden eğitimi ve sağlık: Yeni bir küresel görüş birliği. *Spor Bilimleri Dergisi*, 21(3), 122-128.
- Elliot, A. J., ve McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Hünük, D. (2023). *Beden eğitimi dersine katılım ve motivasyon*. M. L. İnce, İ. H. Altunsöz ve M. A. Öztürk (Ed.), *Beden eğitimi ve spor öğretim stratejileri, modelleri ve yöntemleri* (s. 11). Ankara: Spor Yayınevi.
- Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2014). *Değerler Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- MEB (2005). *İlköğretim 1–5 sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları. Müdürlüğü Basım evi.
- MEB (2017). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara. https://saraykent.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/05164224_TanYtYm_KitapYY.pdf adresinden 01.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2023). *Süreç. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Neden İhtiyaç Duyuldu?* <https://tymm.meb.gov.tr/surec> adresinden 01.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı – 3. Modül: Erdem Değer Eylem Çerçevesi*. Ankara

- MEB (2025a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf adresinden 01.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2025b). *Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara:
- Mosston, M., ve Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (First online edition). Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- OECD. (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World The OECD PISA global competence framework*. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf> adresinden 05.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030 Concept Note Series (1.1)*. Paris. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf adresinden 01.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- SHAPE America. (2024). *SHAPE America Sets the Standard. National Physical Education Standards Educator Kit*. https://www.shapeamerica.org/Common/Uploaded%20files/Document_manager/standards/pe/2024_National_Physical_Education_Standards_Educator_Kit.pdf adresinden 06.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Standage, M., Duda, J. L., ve Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.
- Urdan, T. (1997). *Achievement goal theory: Past results, future directions*. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 99-141). Greenwich, CT: JAI.
- WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health (Guideline)*. Geneva, Switzerland: World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979> adresinden 05.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- WHO. (2018). *Global Action Plan on Physical Activity 2018–2030: More active people for a healthier world*. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/33339c9c-3a9f-46d4-9f12-ac9ff0dfdc6a/content> adresinden 05.10.2025 tarihinde erişilmiştir.

Beden Eğitimi ve Sporun Pedagojik Dönüşümü: Tarihsel Süreçten Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne

Editörler:

Doç. Dr. Ahmet Enes Sağın

Doç. Dr. Sinan Uğraş