

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 içermektedir (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 ...Açıkada, 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>