

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Spor Eğitimi Modeli Bağlamında İncelenmesi: Nitel Bir İçerik Analizi

Examining the Secondary School Physical Education and Sports Curriculum in the Context of the Sports Education Model: A Qualitative Content Analysis

Çağlar TÜRKÖĞLU¹

¹ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antalya, Türkiye / caglar.turkoglu@alanya.edu.tr / 0000-0002-1025-8940

Özet: Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın (TYMM OBESÖP), Spor Eğitimi Modeli (SEM) ile uyumunu nitel doküman analizi yoluyla incelemektedir. Yönlendirilmiş içerik analizi yaklaşımıyla programın amaç, kazanım, değer ve açıklama bölümleri SEM'in altı temel bileşeni çerçevesinde kodlanmıştır. Bulgular, özellikle sezonlar, resmî müsabaka ve şenlik bileşenlerinde belirgin bir yapısal uyumsuzluk olduğunu; bu bileşenlerin programda ya hiç yer almadığını ya da yüzeysel biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Bu durum, otantik spor kültürü deneyimini, uzun süreli katılımı ve öğrencilerin duygusal yatırımlarını sınırlamaktadır. Buna karşılık, takım üyeliği ve kayıt tutma bileşenlerinde çok yüksek düzeyde uyum saptanmış; programın öğrencilerin sosyal sorumluluk, iş birliği, yönetsel rol üstlenme ve veri temelli öğrenme becerilerini güçlü biçimde desteklediği görülmüştür. Sonuç etkinlikleri ise yaratıcı performans görevleri ve fair play vurgusu üzerinden orta düzeyde bir uyum sergilemektedir. Genel olarak TYMM OBESÖP, SEM'i bütüncül bir yapısal model olarak değil; sosyal, bilişsel ve değer temelli öğrenmeyi öncelleyen seçici bir pedagojik araç kutusu olarak benimsemektedir. Bu seçici adaptasyon, programın SEM'in öngördüğü "becerili, bilgili ve istekli" spor katılımcısı profilini ne ölçüde destekleyebileceğine ilişkin tartışmaları gündeme getirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye yüzyılı maarif modeli, beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı, spor eğitim modeli (SEM), pedagojik modeller, nitelik içerik analizi.

Abstract: This study investigates the alignment between the Türkiye Century Education Model (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) Secondary Education Physical Education and Sport Curriculum (TYMM OBESÖP) and the Sport Education Model (SEM) through qualitative document analysis. Using a directed content analysis framework, the curriculum's aims, outcomes, values and explanatory sections were examined in relation to SEM's six core components. Findings reveal a pronounced structural mismatch: the seasons, formal competition and festivity components are either absent or only superficially represented, restricting authentic sport experiences, long-term participation and emotional investment. Conversely, the curriculum strongly aligns with SEM's social and cognitive aims, particularly in team affiliation and record-keeping, where authentic roles, collaborative responsibilities and data-based tasks are clearly emphasized. Culminating events show moderate alignment through creative performance tasks and fair-play reinforcement. Overall, the curriculum adopts SEM selectively—embracing its pedagogical and socio-cognitive dimensions while neglecting its structural foundations. This selective adaptation raises concerns about the program's capacity to develop competent, literate and enthusiastic sport participants in line with SEM's holistic vision.

Keywords: Türkiye century education model, physical education and sport curriculum, sport education model, pedagogical models, qualitative content analysis.

Received: 31.12.2025 / Accepted: 24.04.2026 / Published: 30.04.2026

<https://doi.org/10.22282/tojras.1853174>

Citation: Türköğlü, Ç. (2026). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının spor eğitimi modeli bağlamında incelenmesi: Nitel bir içerik analizi. *The Online Journal of Recreation and Sports (TOJRAS)*, 15 (2), 234-244.

GİRİŞ

Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri ve kültürel sürekliliklerini güvence altına almaları, sahip oldukları nitelikli insan gücüyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle her toplum, kendi tarihsel, sosyoekonomik ve kültürel değerleri doğrultusunda tasarladığı insan profilini yetiştirmek üzere eğitimi en temel araç olarak konumlandırmakta; eğitimi, bireyin yalnızca bilgiyle donatılması değil, aynı zamanda düşünsel, duygusal ve bedensel açıdan bütüncül gelişimi olarak ele almaktadır. Bu bütüncül yaklaşım içinde beden eğitimi ve spor dersleri, bireyin fiziksel yeterliklerinin yanı sıra bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerini de besleyen bir öğrenme alanı olarak özgül bir konuma sahiptir. Söz konusu dersler; özgüven, öz-disiplin, iletişim, ekip çalışması, saygı ve adil oyun (fair play) gibi değerlerin içselleştirilmesini destekleyerek öğrencilerin yaşam becerilerini güçlendirmekte, böylece eğitimin insanı bütünüyle ele alan yönünü görünür kılmaktadır (ICSSPE, 2001; Council of Europe, 2005; aktaran: Bailey vd., 2009; Dyson, 2014) Dolayısıyla beden eğitimi, klasik anlamda motor beceri öğretiminin ötesine geçerek bireyin karakter inşasına ve yurttaşlık erdemlerinin gelişimine katkı sunan çok katmanlı bir öğrenme bağlamına dönüşmektedir.

Bununla birlikte toplumsal ve teknolojik dönüşümlerin ivme kazandığı günümüzde, eğitim sistemlerinin bireyleri yalnızca bilgiyle donatmakla yetinmeyip değişen dünyaya uyum sağlayabilen, eleştirel düşünebilen, karar verme ve problem çözüme becerileri gelişmiş özerk öğrenenler olarak yetiştirmesi beklenmektedir. Geleneksel beden eğitimi anlayışlarına yönelik "öğrenciyi pasif alıcı konumuna itme",

"bireysel farklılıkları ve deneysel öğrenmeyi yeterince gözetmeme" ve "sosyal etkileşim fırsatlarını sınırlama" eleştirileri, alanda yeni pedagojik yaklaşımlara duyulan gereksinimi derinleştirmiştir (Ennis, 2014; Kirk, 2013, Hastie ve Wallhead, 2017). Bu gereksinim, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını, sorumluluk üstlenmesini ve sporu yalnızca performans odaklı değil, aynı zamanda değer temelli bir öğrenme alanı olarak deneyimlemesini öngören modellerin önemini artırmıştır. Tam da bu bağlamda, çağdaş beden eğitimi tartışmalarının yönünü belirleyen önemli kuramsal çerçeve, yani Spor Eğitimi Modeli (Sport Education Model; SEM) güncel dönüşümün hem pedagojik hem de felsefi dayanaklarını güçlendiren bir konumda durmaktadır.

Daryl Siedentop'un 1980'lerde geliştirdiği Spor Eğitimi Modeli (SEM), sporu yalnızca teknik-beceri düzeyinde değil; toplumsal, kültürel ve etik boyutlarıyla birlikte, okul bağlamında otantik bir deneyim olarak kurgular (Siedentop, 1994; Siedentop vd., 2011). Model, sosyal yapılandırmacı ve bilişsel öğrenme kuramlarını temel alır ve öğrencileri spor kültürünün her boyutuyla eğitmeyi hedefler (Hünük, 2023). SEM'in nihai amacı, öğrencileri bilgili (literate), yeterli (competent) ve istekli (enthusiastic) spor katılımcıları olarak yetiştirmektir (Siedentop, 1994). Bu hedefler çerçevesinde;

- Yeterli (Becerili) spor insanı, oyunlara katılmak için gerekli beceri ve stratejileri sergiler.

- Bilgili spor insanı, oyunun kurallarını, ritüellerini, geleneklerini anlar ve iyi/kötü uygulamaları ayırt edebilir.
- İstekli spor insanı ise yerel ve ulusal spor etkinliklerine gönüllü katılır ve spor kültürünü koruyacak şekilde davranır (Hünük, 2023).

Bu üç amaca ulaşmak için sezon yaklaşımı, takım aidiyeti, resmî yarışma, kayıt tutma, kapanış/doruk etkinlik (culminating event) ve şölen/coşku (festivity) gibi altı yapısal özellik çekirdek rol oynar (Hastie ve Wallhead, 2016; Pill ve Williams, 2017). Sezon boyunca aynı takımlarda kalıcılık, öğrencilerde aidiyeti ve birlikte öğrenmeyi beslerken; resmî yarışma ve kayıt tutma düzenekleri, sorumluluk alma, planlama ve geri bildirim kültürünü kurumsallaştırır. Doruk etkinlik ve şölen, öğrenme birimini yalnızca "bitirme" değil, toplulukça kutlama deneyimine dönüştürerek anlamı derinleştirir. Ayrıca, model pratiğinde öğrencilere hakem, antrenör, menajer ya da organizatör gibi aktif roller verilmesi, sporu çok-rollü bir öğrenme ekosistemi olarak kavramalarını sağlar. Böylelikle SEM, öğrencinin karar alma süreçlerine aktif katılımını teşvik eder ve sporu yaşam boyu değer üreten bir kültürel pratik olarak konumlandırır.

Mevcut alan yazın, Spor Eğitimi Modeli'nin (SEM) öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki dönüştürücü etkilerini istikrarlı bir biçimde ortaya koymaktadır. Modelin etkililiği, özellikle motivasyonel (Cuevas vd., 2016) ve duyuşsal alanlarda yoğunlaşmaktadır. Bu kapsamda, SEM'in öğrencilerin özerklik, ilişkilendirme ve yeterlik gibi öz-belirleme temelli (SDT) temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu (Cuevas vd., 2016) ile kişisel ve sosyal becerilerinin (Bessa vd., 2021) gelişimine anlamlı katkılar sağladığı rapor edilmiştir. Yakın dönemde gerçekleştirilen kapsamlı sistematik sentezler, modelin içsel motivasyon ve genel gereksinim doyumu açısından geleneksel beceri-drill ve doğrudan öğretime kıyasla orta düzeyde ancak tutarlı bir üstünlük sergilediğini teyit etmektedir (Manninen ve Campbell, 2021). Bu olumlu çıktılardan sonra, SEM'in kendine özgü pedagojik yapısı yatmaktadır. Öğretim biriminin planlı, kayıt tutmaya dayalı ve öğrencilere otantik sorumluluklar yükleyerek özyönetimi teşvik eden tasarımı, söz konusu sonuçlarda belirleyici bir faktör olarak gösterilmektedir (Hastie ve Wallhead, 2017; Manninen ve Campbell, 2021). Türkiye bağlamında yürütülen araştırmaların önemli bir bölümü, SEM'in sınıf içi uygulama etkililiğine odaklanmakla birlikte, öğretim programı düzeyinde SEM'in yapısal ilkeleri ile program hedefleri arasındaki uyumun sistematik biçimde incelendiği nitel içerik analizlerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu metodolojik boşluk, mevcut beden eğitimi programlarının yalnızca öğrenme süreçleri üzerinden değil, aynı zamanda modelin öngördüğü kapsamlı eğitimsel hedefler ve değer eğitimi yönleriyle de derinlemesine analiz edilmesi gerekliliğine işaret eden güçlü bir gerekçedir.

Bu araştırma gereksinimi, özellikle son dönemde yenilenen ulusal eğitim programlarının incelenmesini zaruri kılmaktadır. Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025), güncel eğitim anlayışındaki

dönüşümün somut bir yansıması olarak öne çıkmakta; öğrenciyi yalnızca psikomotor beceriler yönünden geliştirmekle yetinmeyip bilişsel ve duyuşsal alanlarda da desteklemeyi amaçlamaktadır. Program, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını, öz-yönetim becerilerinin gelişimini ve değerlere dayalı, katılımcı bir öğrenme ikliminin tesisini öngörmekte; böylece beden eğitimi, karar verme, iletişim, iş birliği ve öz-disiplin gibi yaşam becerilerinin geliştirildiği çok boyutlu bir öğrenme bağlamına taşımaktadır (Hellison, 2011; Metzler, 2017). Bu programın yapısal ve felsefi düzeyde, SEM'in çekirdek ilkeleri ne ölçüde örtüştüğünün belirlenmesi, alan yazın

açısından hem kuramsal yerleşiklik hem de uygulama potansiyeli bakımından açıklayıcı olacaktır.

Bu bilgiler ışığında, çalışmanın temel amacı, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2025 yılında yayımlanan Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nı (TYMM OBESÖP), Spor Eğitimi Modeli (SEM) bağlamında nitel içerik analizi yöntemiyle derinlemesine incelemektir. Bu inceleme ile programın, öğrencilerin anlamlı, kalıcı ve dengeli bir sportif yaşam becerisi geliştirmelerine katkısını ortaya koymak hedeflenmektedir. Çalışma, programın amaç, kazanım, değer ve açıklama bölümlerinde bu kuramsal yaklaşımın kavramsal ve yapısal düzeyde hangi göstergelerle ve ne ölçüde yer aldığına odaklanarak, fiziksel etkinlik becerilerinin ötesinde değer eğitimi ve yaşam becerileri gelişimine hizmet etme kapasitesine ilişkin literatüre özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, yanıt aranan temel soru şudur: "Spor Eğitimi Modelinin temel bileşenleri (örneğin sezonlar, takım üyeliği, resmi müsabakalar, sonuç etkinliği, kayıt tutma, şenlik/festival) öğretim programında hangi göstergeler aracılığıyla ve hangi pedagojik anlam çerçevesinde yansıtılmıştır?" Elde edilecek bulguların, programın kuramsal dayanaklarını görünür kılarak güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemesi; uygulayıcı öğretmenlere, program geliştiricilere ve politika yapıcılara kanıta dayalı öneriler üretmesi beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni: Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi temel alınarak yürütülmüştür. Doküman analizi, incelenen konuya ilişkin bilgi ve anlam örüntülerini içeren yazılı materyallerin sistematik biçimde çözümlenmesini amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Bowen, 2009). Bu yöntem, özellikle politika metinleri, eğitim programları ve resmî dokümanların belirli kuramsal çerçeveler ışığında değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (MEB, 2025) inceleme dokümanı olarak ele alınmıştır. Doküman, beden eğitimi alanında çağdaş yaklaşımları temsil eden Spor Eğitimi Modeli (Sport Education Model; SEM) bağlamında analiz edilmiştir. Bu yönüyle araştırma, mevcut bir öğretim programının kuramsal derinliğini, güncel beden eğitimi paradigmatlarıyla karşılaştırmalı biçimde ortaya koymayı hedeflemektedir.

Veri Kaynağı: Araştırmada veri kaynağı olarak, Millî Eğitim Bakanlığı (2025) tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. Bu doküman, Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmî müfredat portalından temin edilmiş ve doğruluğu teyit edilmiştir. Çalışmada insan katılımcısı bulunmadığı için evren ve örneklem kavramları geçerli değildir. İnceleme birimi olarak, öğretim programının dört ana bileşeni analiz edilmiştir: Genel amaçlar, kazanımlar, değerler ve açıklamalar. Bu bölümler hem öğretim felsefesini hem de öğrenme sürecinin yapısal çerçevesini temsil ettikleri için analiz sürecine dâhil edilmiştir. Programın güncel sürümü, Türkiye'de beden eğitimi anlayışının dönüşümünü yansıtan en kapsamlı resmî belge niteliğinde olduğundan, araştırmanın bağlamını anlamak açısından uygun bir veri kaynağı oluşturmuştur.

Bu araştırmada yalnızca kamuya açık bir resmî doküman kullanıldığından etik kurul izni gerekmemektedir. Araştırma sürecinde akademik dürüstlük, şeffaflık ve alıntı ilkelerine tam olarak uyulmuş; incelenen belgenin bütünlüğü korunmuş ve atıflar APA 7 standartlarına uygun biçimde verilmiştir.

Verilerin Toplanması: Veriler, belirlenen dokümanın resmi olarak yayımlanmış halinin elektronik (PDF) formatta temin edilmesiyle elde edilmiştir. İnceleme sürecinde doküman, araştırmacılar tarafından bütüncül biçimde okunmuş, ardından analiz birimleri (amaç, kazanım, değer ve açıklama bölümleri) ayrıştırılmıştır. Her bir bölüm, Spor Eğitimi Modeli (SEM) çerçevesinde oluşturulan tematik yönergeler doğrultusunda incelenmiştir. Dokümanda yer alan ifadeler, SEM'nin kavramsal göstergelerine uygun olarak kodlanmış; örneğin "takım çalışması", "sorumluluk alma",

"katılımcılık", "öz yönetim", "sosyal aidiyet" gibi ifadeler belirlenmiştir. Verilerin toplanması süreci, araştırmacıların yorumlayıcı rolüyle birlikte ilerlemiş; bu süreçte programın yalnızca metinsel düzeyi değil, aynı zamanda altında yatan eğitim felsefesi de dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi: Verilerin analizinde yönlendirilmiş içerik analizi (directed content analysis) yöntemi kullanılmıştır (Hsieh ve Shannon, 2005). Bu yöntem, önceden belirlenmiş kuramsal çerçeveler doğrultusunda veri analizine olanak tanıyan yarı tümdengelimci bir yaklaşımdır. Analiz süreci dört aşamada yürütülmüştür:

- Dokümanın bütüncül okunması,
- SEM göstergelerine ilişkin açık kodlamaların oluşturulması,
- Benzer kodların birleştirilerek temalar hâline getirilmesi ve
- Temaların kuramsal bileşenlerle eşleştirilip yorumlanması.

Bu analiz yaklaşımı, araştırmanın odaklandığı SEM'in öğretim programındaki yansımalarını hangi kapsam, bağlam ve derinlikte içerdiğini ortaya koymayı hedeflemiştir. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde yürütülmüş, kodlar arası görüş birliği oranı %90'ın üzerinde hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Analiz sonucunda elde edilen temalar, doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular bölümünde ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 1. Türkiye yüzyılı maarif modeli beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı içerik analizi için spor eğitimi modeli (SEM) bileşenleri kodlama çerçevesi

Ana Kategori (SEM Bileşeni)	Alt Kodlar (Metinde Aranılan Göstergeler)	SEM'deki Rolü / Amacı
1. Sezonlar (Seasons)	Uzun süreli üniteler, başlangıç ve bitiş tarihi, sezon öncesi/içi/sonrası kavramları, ünite/dönem adının "sezon" olarak geçmesi.	Spor ve fitness faaliyetlerine uzun süreli katılımı sağlamak.
2. Takım Üyeliği (Affiliation)	Sabit takımlar, öğrencilerin takım sadakati ve takım kimliği oluşturması, ünitenin sonuna kadar aynı takımla devam etme gerekliliği. Antrenör/koç, hakem, kaptan, istatistikçi gibi öğrenci rollerinin tanımlanması.	Takım içi dayanışma, sorumluluk, aidiyet duygusunu geliştirmek ve özerkliği desteklemek.
3. Resmî Müsabakalar (Formal Competition)	Ünite sonunda lig, turnuva veya şampiyona düzenlenmesi, puanlama, sıralama, düzenli maç takvimi, hakemlik uygulamaları.	Geleneksel BE dersinden farklı olarak gerçekçi ve anlamlı bir spor deneyimi sunmak.
4. Kayıt Tutma (Record-keeping)	Öğrenci veya takım tarafından puan, skor, istatistik, katılım kaydı tutma görevinin tanımlanması, veri analizi, öz/akran değerlendirme formu.	Bilişsel okuryazarlığı geliştirmek, öz-düzenleme ve sonuçları takip etme sorumluluğu vermek.
5. Şenlik (Festivity)	Şenlik, festival, kutlama, tören, ödül töreni, sosyal etkinlik, veli/izleyici katılımı, gayri resmî ödüllendirme.	Başarıyı kutlamak, sosyal/kültürel deneyimi pekiştirmek ve programa karşı duygusal yatırımı artırmak.
6. Sonuç Etkinliği (Culminating Event)	Final maçı, beceri veya ürün sergileme, koreografi sunumu, tasarlanmış oyunun oynanması, turnuva finali.	Öğrenilen becerilerin ve rekabetin doruk noktasını sunmak ve öğrenme ürünlerini sergilemek.

* Bu kodlama çerçevesinde kullanılan Spor Eğitimi Modeli (SEM) bileşenleri, modelin temel yapı taşlarını tanımlayan Siedentop, Hastie ve Van Der Mars'ın (2011) çalışmalarına dayanmaktadır.

Bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2025) kapsamında yayımlanan Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı, Spor Eğitimi Modeli (SEM) bağlamında nitel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Analiz sürecinde Hsieh ve Shannon'un (2005) yönlendirilmiş içerik analizi yaklaşımı benimsenmiş; SEM'in yapısal bileşenleri gibi önceden belirlenmiş kavramsal çerçeveler esas

alınmıştır. Kodlama birimi olarak cümle düzeyindeki anlamlı ifadeler seçilmiş; öğretim programında bu temalara karşılık gelen örüntüler sistematik biçimde belirlenmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, Spor Eğitimi Modelinin özellikle organizasyonel iskeletini oluşturan *sezonlar* ve *resmî müsabakalar* bileşenleri ile modelin duygusal-sosyal bağlamını destekleyen *şenlik/festival* bileşeninin programın

bu yapısal gereklilikleriyle ya hiç örtüşmediği ya da yüzeysel düzeyde kaldığı (düşük uyum) tespit edilmiştir. Bu durum, modelin özgün pedagojik çıktılarına ulaşılmasını

sınırlayıcı bir faktör olarak görülmektedir. Bu bulgular, Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. TYMM beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı'nın düşük uyum gösteren sem bileşenleri

SEM Bileşeni	Sayfa	Bölüm	İfade Biçimi
Sezonlar / Sezon Yaklaşımı (Seasons)	8	Tema, Öğrenme Çıktısı Sayısı ve Süre Tabloları	Programın yapısı, bir sporun uzun döneme yayılan "Sezon" olarak işlenmesi yerine, "Tema" başlıkları altında sabit ders saatleri (Örn: 52 saat) ile sınırlandırılmıştır. Bu yapı, SEM'in gerektirdiği uzun soluklu katılımı sağlamakta yetersiz kalır.
Resmi Müsabakalar (Formal Competition)	Müfredat Geneli	Öğrenme-Öğretme Uygulamaları	Programda "sınıf içi turnuvalar" ve "mini turnuvalar" yer alsa da SEM'in gerektirdiği lig usulü, sezon boyu süren resmi puanlama ve sıralama sistemine dair hiçbir ifade veya kural bulunmamaktadır.
Şenlik (Festivity)	Müfredat Geneli	Öğrenme Çıktıları ve Uygulamalar	Programda, rekabet sonrası sosyal bağları güçlendiren, veli/izleyici katılımı içeren, gayri resmi ve kutlama niteliğinde bir "şenlik" veya "festival" düzenlenmesine dair hiçbir somut yönerge veya beklenti yer almamaktadır.

Spor Eğitim Modeli (SEM) bağlamında TYMM Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesinde elde edilen bulgular, SEM'in bileşenlerinden *sezonlar/sezon yaklaşımına* (*seasons*) yönelik önemli bir yapısal uyumsuzluğu işaret etmektedir. Program metninde, SEM'in gerektirdiği "sezon yaklaşımı" ifadesine doğrudan rastlanılmamıştır. Bu temel bileşen yerine, "ders saati süresi," "süreklilik" ve "tekrar" gibi vekil (proxy) ifadeler incelenmiştir. Analiz, programın yapısının "Tema" başlıkları altında sabit ders saatleriyle (örn: 52 saat) sınırlandırıldığı ortaya koymaktadır. Bu durum, SEM'in temel zorunluluğu olan uzun soluklu, yapısal lig formatının kullanılmadığını göstermiştir.

Spor Eğitimi Modeli (SEM) bağlamında TYMM Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesinde elde edilen bulgular, SEM'in temel ilkelerini ve çıktılarını araştıran kapsamlı bilimsel literatür ışığında değerlendirilmiştir. Analiz, SEM'in bileşenlerinden *sezon yaklaşımına* (*seasons*) yönelik önemli bir yapısal uyumsuzluğu işaret etmektedir. Program metninde, SEM'in gerektirdiği *sezon yaklaşımı* ifadesine doğrudan rastlanılmamış; bu temel bileşen yerine *ders saati süresi*, *süreklilik* ve *tekrar* gibi vekil (proxy) ifadeler incelenmiştir. Analiz, programın yapısının "Tema" başlıkları altında sabit ders saatleriyle (örn: 52 saat) sınırlandırıldığı ortaya koymaktadır. Bu durum, SEM'in temel zorunluluğu olan uzun soluklu, yapısal lig formatının kullanılmadığını göstermiştir. Akademik literatür (Siedentop vd., 2011; Hastie ve Wallhead, 2016) ise, Sezonlar yaklaşımının beceri *yeterliliği* (*competence*) ve taktiksel gelişimi kümülatif doğası için zorunlu bir yapısal unsur olduğunu kesin olarak ortaya koymaktadır (Hastie ve Wallhead, 2016). Bu bağlamda, TYMM programındaki kısa, ünite benzeri yapının yetersiz kaldığı bilimsel çalışmalarla kanıtlanmıştır (Bessa vd., 2021). Sonuç olarak, söz konusu SEM bileşeni bakımından Öğretim Programı'nda bu yapısal zorunluluğa yer verilmediği ve bu nedenle programın SEM'in sezonlar bileşeni ile *düşük uyum* gösterdiği anlaşılmıştır. Bu eksiklik, programın, SEM'in önemli hedeflerinden biri olan becerili spor katılımcısı yetiştirme amacına ulaşma potansiyelini önemli ölçüde sınırlandırmaktadır.

Bununla birlikte TYMM BES Öğretim Programı SEM'in *resmi müsabaka* (*formal competition*) bileşeni bağlamında incelendiğinde ise programın SEM'in yapısal iskeletini oluşturan unsurlarda ne denli kısıtlı ve yüzeysel kaldığı net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu kritik bileşen için tespit edilen uyum düzeyi *düşük* (*yer verilmemiş*) olup, modelin

otantikliğini oluşturan temel zorunluluklardan birinin daha ihmal edildiğini göstermektedir.

Program metninde, müsabakaya yönelik içerikler "*müsabaka*," "*turnuva*," "*mini turnuvalar*" ve "*oyun kuralları*" gibi vekil (proxy) kavramlar altında incelenmiştir. Ancak programdan elde edilen somut kanıtlar, özelleşmiş hareket becerilerinin ardından kısa süreli müsabakalar/mini turnuvalar düzenlenmesini öngörmektedir (Örn: Sayfa 38, 10. Sınıf). Bu uygulamaların niteliği, pekiştirme amaçlı kalmaktadır; zira SEM'in yapısal gereklilikleri olan resmi sezonluk lig formatı, puanlama sistemi ve sıralama gibi unsurların programa dâhil edilmediği tespit edilmiştir. Bu yapısal ihmal, akademik literatürün altını çizdiği temel pedagojik çıktılarının elde edilmesini engellemektedir. Evangelio vd. (2018), resmi müsabakanın, öğrencilerin taktiksel karar verme becerilerini ve sporda okuryazarlığı (literacy) geliştirmeleri için otantik (gerçekçi) bir bağlam sağlamanın temel taşı olduğunu savunur. Pill ve Williams (2017) ise, puanlama ve sıralama sistemi olmaksızın müsabaka deneyiminin, SEM'in beklediği gerçekçilikten ve sorumluluk duygusundan uzak kalacağını belirtir. Sonuç olarak, TYMM Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın sunduğu kısa süreli ve pekiştirme odaklı "mini turnuva" uygulamaları, SEM'in talep ettiği sezon boyu süren, gerçek baskı ve rekabet ortamını yaratmaktan uzaktır. Bu yapısal eksiklik, öğrencilerin spor kültürüne dair bilgili ve yeterli katılımcılar olma yolunda atması gereken en önemli adımı, yani otantik rekabet deneyimini sınırlandırmaktadır. Program, sosyal ve duygusal kazanımlara odaklanırken, modelin *sporda yeterliliğe* ulaştırmayı hedefleyen kısıtlayıcı yapısal zorunluluklarını göz ardı etmiştir.

TYMM BES Öğretim Programı'nın SEM bağlamında incelenen çalışmamızda, programla düşük uyum gösteren son SEM bileşeni ise, SEM'in duygusal ve kültürel bağlamını oluşturan *şenlik/festival* (*festivity*) bileşenidir. Bu bileşen için tespit edilen uyum düzeyi Düşük Uyum seviyesindedir. Program, öğrenme çıktıları veya uygulamaları içerisinde, sezonun kapanışını kutlayan, veli veya izleyici katılımını içeren, gayri resmi ve sosyal nitelikte bir şenlik, festival veya ödül töreni düzenlenmesine dair hiçbir somut yönerge veya beklentiye yer vermemektedir. Programdaki sonuç odaklı görevler (koreografi, oyun tasarlama), SEM'in *sonuç etkinliği* bileşenine hizmet ederken, *şenlik/festival* bileşeninin ruhunu karşılamaktan uzaktır. Orijinal SEM'de *şenlik*, rekabetin ardından gelen, takım bağlılığını pekiştiren, katılımcıların

keyif aldığı ve spora dair olumlu duygusal yatırım yaptığı kritik bir aşamadır (Siedentop vd., 2011). Literatürde (Hastie ve Wallhead, 2016), bu tür etkinliklerin öğrencilerin spora olan duygusal yatırımını, aidiyet hissini ve içsel motivasyonunu artırdığı vurgulanır. TYMM Programı'nın bu kültürel ve sosyal kutlama boyutunu ihmal etmesi, öğrencilerin spor deneyimine dair duygusal bağ kurma ve programın nihai hedefi olan İstekli Spor Katılımcısı yetiştirme amacına ulaşma potansiyelini yapısal olarak kısıtlamaktadır.

Öte yandan, TYMM Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın SEM bileşenlerinin belli bir bölümü ile önemli düzeyde örtüştüğü tespit edilmiş ve bu örtüşmeye ilişkin bulgular, programın güçlü yönleri olarak sunulmuştur. Analizler sonucunda, Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın *takım üyeliği (bağlılık), kayıt tutma ve sonuç etkinliği* bileşenleri ile önemli ölçüde örtüştüğü (*yüksek uyum*) tespit edilmiştir. Bu bulgular, program metninde yer alan ilgili sınıf düzeylerindeki uygulama ve öğrenme kanıtları bölümleri taranarak elde edilmiş ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. TYMM beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında yüksek uyum gösteren sem bileşenlerine ilişkin bulgular

SEM Bileşeni	Sayfa	Bölüm	İfade Biçimi
Takım Üyeliği (Affiliation) İş Birliği, Akran Öğretimi, Hakem, Antrenör/Koç gibi Rollerin Dağıtımı	4	Temel Yaklaşım ve Özel Amaçlar	"...yardımseverlik, dostluk, saygı vb. değerleri referans alarak davranış geliştiren, etik, ahlaki ilkelere uygun eylemlerde bulunan... bireylerin yetiştirilmesi esas alınmıştır."
	4	Temel Yaklaşım ve Özel Amaçlar	"...grup içi ve bireysel sorumluluk alması teşvik edilerek öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin ve sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir."
	25	9. Sınıf Uygulamaları (BES.9.2.1)	"Eşler algıladıkları özelleşmiş hareket becerilerinin basamaklarını birbirine göstererek uygular (SDB2.2). Eşler motivasyonu üst seviyede tutmak için doğru yapılan hareketlerin ardından birbirine yapıcı geri bildirimler verir (D4.1)."
	33	10. Sınıf Uygulamaları (BES.10.1.2)	"Eşler, fiziksel uygunluk bileşenlerinden dengeyi geliştirmek için... birbirlerine uygulamalı olarak yaptırır (SDB2.2 İş Birliği)."
	37	10. Sınıf Uygulamaları (BES.10.2.1)	"Eşler, akran öğretim yöntemiyle özelleşmiş hareket becerilerinin basamaklarını sırayla birbirine gösterir."
	38	10. Sınıf Uygulamaları (BES.10.2.3)	"Öğrenciler turnuvalarda hakemlik, oyuncu, çalıştırıcı vb. görevler alır."
	41	10. Sınıf Uygulamaları (BES.10.3.1)	"Gönüllü öğrenciler arasından seçilenler yardımcı hakem olarak görevlendirilerek sorumluluk almaları sağlanır."
	47	11. Sınıf Uygulamaları (BES.11.2.1)	"Eşler, ... arkadaşının bireysel gelişimini ve hedeflerini desteklemek için yapıcı geri dönütler verir."
	47	11. Sınıf Uygulamaları (BES.11.2.1)	"Öğrenciler müsabaka ortamında aldığı görevleri (hakem, oyuncu, antrenör vb.) yerine getirirken görev bilincine uygun hareket eder."
	48	11. Sınıf Uygulamaları (BES.11.2.3)	"Eşler birbirlerine koçluk yaparak aktif öğrenmeye katılır."
Kayıt Tutma (Record-keeping: Analiz, Değerlendirme, Planlama)	28	9. Sınıf Öğrenme Kanıtları	"Öğrenme çıktuları; dereceli puanlama anahtarı, performans görevi, kon değerlendirilebilir."
	33	10. Sınıf Uygulamaları (BES.10.1.1)	"...bir haftalık fiziksel etkinlik için gerekli beslenme programı hazırlar." (Planlama/Kayıt)
	44	11. Sınıf Farklılaştırma (Zenginleştirme)	"Sürat gelişim verilerini analiz etmesi ve bu sonuçları grafiklerle destekleyerek performans artışını bir rapor hâlinde sunması istenebilir."
	46	11. Sınıf Öğrenme Kanıtları	"Öz değerlendirme formu ve akran değerlendirme formu kullanılarak değerlendirilebilir."
Son Etkinlikler (Culminating Events: Ürün Sergileme)	32	10. Sınıf Öğrenme Kanıtları	"Performans görevi olarak... estetik bir koreografi oluşturmaları istenebilir."
	47	11. Sınıf Öğrenme Kanıtları	"Özelleşmiş hareket becerilerinin kullanıldığı bir oyunu (on pas, yönsüz oyun vb.) grup hâlinde tasarlayıp oynamaları performans görevi olarak verilebilir."

TYMM Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın, yapısal bileşenlerdeki (*sezonlar, resmi müsabaka*) eksikliklere rağmen pedagojik hedeflere ulaşmadaki potansiyeli, *takım üyeliği (affiliation)* ilkesinin benimsenmesinde kendini gösteren *çok yüksek uyum düzeyi*

ile desteklenmektedir. Bu bileşen, SEM'in en temel sosyal zorunluluğu olan takım bağlılığı ile birlikte, öğrencilerin yönetsel roller üstlenmesini de içerecek şekilde ele alınmıştır. Öğretim Programı, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimini merkeze alan bir yaklaşım sergilemektedir.

Bu ilke, program metninde; "eşli/grup/takım çalışması," "iş birliği (sdb2.2)," "dostluk," "koçluk" gibi sosyal ifadelerle ve "hakem," "antrenör/çalıştırıcı," "oyuncu" gibi formel sorumluluk ifadeleriyle incelenmiştir. Programın hem sosyal hem de yönetsel çıktılarını kararlılıkla benimsediğinin en net kanıtları, aşağıdaki iki doğrudan yönerge ile kanıtlanmaktadır:

- Sosyal Sorumluluk: "Eşler birbirlerine koçluk yaparak aktif öğrenmeye katılır" (Sayfa 48, 11. Sınıf). Bu, sadece grup çalışmasını değil, öğrencilerin birbirini eğitime yoluyla özyönetim ve sosyal sorumluluk kazanmasını amaçlamaktadır.
- Yönetimsel Sorumluluk: "Öğrenciler müsabaka ortamında aldığı görevleri (hakem, oyuncu, antrenör vb.) yerine getirirken görev bilincine uygun hareket eder" (Sayfa 47, 11. Sınıf). Bu beklenti, öğrencilerin yalnızca pasif katılımcı rolünden çıkıp, bir spor kültürü topluluğunun yönetici, öğretici ve düzenleyici üyeleri haline gelmelerini zorunlu kılmaktadır.

Bu doğrultuda literatürdeki çalışmalar, bu pedagojik yaklaşımın ardındaki temel bilimsel desteği sağlamaktadır. Cuevas vd. (2016) ve Hoyo-Guillot vd. (2025) gibi akademisyenlerin çalışmaları, kalıcı takım üyeliği, iş birliğine dayalı öğrenme ve formel roller üstlenmenin, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarından biri olan ilişki (relatedness) ve özerklik (autonomy) ihtiyaçlarını karşılamada kritik bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır (Hastie ve Wallhead, 2017). *Takım üyeliği* bileşeninin bu denli güçlü benimsenmesi, öğrencilerin okul sporları bağlamına duygusal yatırım yapmasını, içsel motivasyonu artırmasını ve dolaylı olarak sporda kültürel *bilgeliği* (literacy) geliştirmesini sağlayarak, SEM'in nihai hedeflerinden olan *istekli* ve *bilgili spor katılımcısı* yetiştirme amacını doğrudan desteklemektedir. Sonuç itibarıyla, TYMM Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın pedagojik yaklaşımları, SEM'in duygusal, sosyal ve yönetsel öğrenme çıktılarını güçlendiren amaçları ile yüksek düzeyde örtüşmekte ve bu alanda güçlü bir benimseme sergilemektedir.

Öğretim Programının, *resmi müsabaka, sezonlar* bileşeninde gösterdiği esnekliğe karşın, *takım üyeliği* bileşeni gibi sosyal ve yönetsel alanlardaki güçlü benimseme çizgisini, bilişsel öğrenme boyutuna taşıyarak *kayıt tutma* (record keeping) bileşeninde de çok yüksek uyum (güçlü benimsenme) seviyesine ulaşmıştır. Bu bulgu, programın SEM'in *bilgili* (literate) katılımcı yetiştirme hedefine ne denli analitik bir yaklaşımla odaklandığını göstermektedir. Program, bu bilişsel zorunluluğu "öz/akran değerlendirme formu," "kontrol listesi," "raporlama" ve "veri analizi" gibi vekil kavramlar aracılığıyla desteklemiştir. *Kayıt tutma* SEM bileşeninin sadece geleneksel form doldurma faaliyetinin ötesine geçtiğini kanıtlayan en somut ve analitik beklenti, programın şu yönergesinde yer almaktadır:

".. Sürat gelişim verilerini analiz etmesi ve bu sonuçları grafiklerle destekleyerek performans artışını bir rapor hâlinde sunması istenebilir." (Sayfa 44, 11. Sınıf).

Bu beklenti, öğrencilerden nicel veriyi işlemesini, yorumlamasını ve akademik bir çıktıyla (grafik ve rapor) sunmasını talep ederek, spor eğitimi sürecini doğrudan akademik disiplinlerle (matematik, istatistik) bütünleştirmektedir.

Literatür, bu bütüncül yaklaşımın pedagojik değerini kesin olarak ortaya koymaktadır. Pill ve Williams (2017), *kayıt tutmanın* öğrencilerin bilişsel okuryazarlığını ve öz değerlendirme becerilerini geliştirerek kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almalarını sağladığını belirtir. Hastie ve Wallhead (2017) ise bu uygulamaların, sporda veri kullanımını teşvik ederek, öğrenme deneyiminin disiplinler arası akademik eğitime entegrasyonunu doğrudan desteklediğini vurgular. Sonuç olarak, öğretim programının *kayıt tutma* bileşenine verdiği bu yüksek düzeydeki önem, öğrencilere otantik bir sorumluluk yükleyip onları sosyal bağlarla (bağlılık) güçlendirirken, aynı zamanda bilimsel ve analitik düşünme becerileri kazandıran bir köprü görevi görmektedir. Bu durum, programın motor beceri ve sosyal gelişim hedeflerinin yanı sıra, *sporda okuryazarlık* hedefini de kararlılıkla benimsediğinin ve sürdürdüğünün net bir göstergesidir.

TYMM Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın, sosyal ve bilişsel öğrenme çıktılarında (*takım üyeliği, kayıt tutma*) verdiği yüksek önemi gösteren bulgular serisinin son halkası, SEM'in *sonuç etkinliği* (culminating events) bileşeninde *orta-yüksek uyum* (kısmi benimsenme) seviyesi ile karşılık bulmaktadır. Bu sonuç, programın duygusal hedeflere ulaşma arzusunu yansıtırken, yapısal eksikliklerin bu arzuyu nasıl sınırladığını ortaya koyan çarpıcı bir bağlantı sunmaktadır. Program, bu bileşeni "afiş hazırlama," "koreografi," "yaratıcılık" ve "ödüllendirme (yeşil kart)" gibi vekil (proxy) kavramlarla desteklemektedir. Uyumun *orta-yüksek düzeyde* olmasını sağlayan temel kanıtlar, koreografi oluşturmaya yönelik performans görevleri (Sayfa 32, 10. Sınıf) ile birlikte, "Müsabakalar sonunda adil oyuna uygun davranış gösteren öğrencilere yeşil kart verilmesi" (Sayfa 39, 10. Sınıf) yönündeki sosyal ödüllendirme mekanizmasıdır. Bu uygulamalar, SEM'in hedeflerinden olan *isteklilik* (enthusiasm) ve *fair play* değerlerini pekiştirmeye yönelik güçlü bir pedagojik niyet taşımaktadır.

Ancak, bu bileşenin analizi, programın temel yapısal sorunu olan *sezonlar* (bileşen 1) eksikliğine kritik bir gönderme yapmayı zorunlu kılmaktadır. Literatür, bu duygusal kapanışın etkisini, kendisini önceleyen uzun soluklu yapıya bağlar: Siedentop (1994)'un belirttiği gibi, final etkinliği, modelin ana yapısal zorunluluğu olan uzun bir sezonun duygusal doruk noktasıdır. Pill ve Williams (2017) ise, şenlik ortamının *istekliliği* (enthusiasm) güçlendiren bir sosyal ödül ortamı yarattığını kabul etmekle birlikte, sezonlar olmadan bu etkinin kısmi kalacağı uyarısını yapmaktadır. Nihai değerlendirmede, öğretim programının *yeşil kart* ve *koreografi* gibi uygulamalarla bir kutlama ortamı yaratma çabası, takdir edilmesi gereken bir pedagojik benimsemedir. Ancak bu kutlama, *resmi müsabaka* ve *sezonlar* bileşenlerinin yokluğu nedeniyle, öğrencilerin aylar süren bir çabanın ve biriktirdikleri analitik (kayıt tutma) ve sosyal (takım üyeliği) sorumlulukların otantik finali olma özelliğini kazanamamaktadır. Bu nedenle, program duygusal bitiş hedeflese de ona giden yapısal süreci atladığı için,

SEM'in beklentilerini ancak kısmi olarak karşılayabilmektedir. Bu durum, programın bütüncül bir SEM uygulaması olmaktan çok, modelin seçici pedagojik unsurlarını uyarılama eğilimini netleştiren son bulguyu teşkil etmektedir.

Yukarıda ortaya konan Spor Eğitimi Modelinin (SEM) altı temel bileşenine dair elde edilen detaylı bulgular, TYMM Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim

Programının yapısal gerekliliklerde (Düşük Uyum) eksik, ancak sosyal ve bilişsel pedagojik çıktılarda (Yüksek/Çok Yüksek Uyum) güçlü bir benimseme sergilediğini göstermiştir. Bu analizin bütüncül bir perspektifle değerlendirilmesi ve bileşenler arasındaki keskin tezatın netleştirilmesi amacıyla, TYMM Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın tüm SEM bileşenleriyle gösterdiği nihai uyum düzeyleri, gözlenen vekil kavramlar ve doğrudan kanıtlar toplu olarak Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. TYMM ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı sem analizi

SEM Bileşeni	Programda Gözlenen Kodlar ve Proxy İfadeler	Programdaki Temsil Düzeyi	Programdan Doğrudan Kanıt
1. Sezonlar (Seasons)	Ders Saati Süresi, Süreklilik, Tekrar.	Yer Verilmemiş (Düşük Uyum)	Programın yapısı "Tema" başlıkları altında sabit ders saatleri (Örn: 52 saat) ile sınırlandırılmış; SEM'in gerektirdiği uzun soluklu, yapısal lig formatı kullanılmamıştır. (Sayfa 8)
2. Bağlılık (Affiliation)	Eşli/Grup/Takım Çalışması, İş Birliği (SDB2.2), Dostluk (D4), Koçluk. Hakem, Antrenör/Çalıştırıcı, Oyuncu, Sorumluluk (D16), Görev Bilinci.	Çok Yüksek (Güçlü Benimsenme)	"Eşler birbirlerine koçluk yaparak aktif öğrenmeye katılır." (Sayfa 48, 11. Sınıf) "Öğrenciler müsabaka ortamında Hakem, Oyuncu, Antrenör vb. görevleri üstlenmesi ve bu görevleri yerine getirirken görev bilincine uygun hareket etmesi." (Sayfa 47, 11. Sınıf)
3. Resmi Müsabaka (Formal Competition)	Müsabaka, Turnuva, Mini Turnuvalar, Oyun Kuralları.	Yer Verilmemiş (Düşük Uyum)	Özelleşmiş hareket becerilerinin ardından kısa süreli müsabakalar/mini turnuvalar düzenlenir, ancak bunlar pekiştirme amaçlıdır, resmi sezonluk lig/puanlama sistemi mevcut değildir. (Örn: Sayfa 38, 10. Sınıf)
4. Kayıt Tutma (Record Keeping)	Öz/Akran Değerlendirme Formu, Kontrol Listesi, Raporlama, Veri Analizi.	Çok Yüksek (Güçlü Benimsenme)	"Sürat gelişim verilerini analiz etmesi ve bu sonuçları grafiklerle destekleyerek performans artışı bir rapor halinde sunması istenebilir." (Sayfa 44, 11. Sınıf)
5. Şenlik (Festivity)	Şenlik, Festival, Kutlama, Ödül Töreni (Sosyal/Gayriresmi), Veli/İzleyici Katılımı, Sosyal Etkinlik.	Yer Verilmemiş (Düşük Uyum)	Öğrenme çıktılarında veya öğrenme kanıtlarında, sezon sonunu kutlayan, sosyal, eğlenceli ve gayri resmi bir şenlik, festival veya kutlama etkinliğine dair doğrudan bir yönerge, görev veya kanıt bulunmamaktadır. Programın ilgili çıktıları ürün sergilemeye odaklanmaktadır.
6. Sonuç (Culminating Events)	Afiş Hazırlama, Koreografi, Yaratıcılık, Ödüllendirme (Yeşil Kart).	Orta-Yüksek (Kısmi Benimsenme)	"Müsabakalar sonunda adil oyuna uygun davranış gösteren öğrencilere Yeşil Kart verilmesi." (Sayfa 41, 10. Sınıf) ve Koreografi oluşturma performans görevleri. (Sayfa 32, 10. Sınıf)

Tartışma

Alan yazın incelendiğinde bu çalışmanın, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın (OBESDÖP), Spor Eğitimi Modelinin (SEM) altı temel bileşeniyle uyumunu sistematik olarak inceleyen alan yazındaki ilk nitel içerik analizi olduğu görülmektedir. Türkçe literatürde SEM üzerine yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi, mevcut çalışmaların uygulama çıktıları ve öğretmen görüşleri gibi konulara odaklandığını, ancak ulusal öğretim programlarının SEM bileşenleriyle uyumunu inceleyen bu tür nitel bir içerik analizinin eksik olduğunu göstermektedir (Baytur ve Ulaş, 2022). Bu yönüyle çalışma, TYMM OBESDÖP'ün pedagojik ve yapısal felsefesinin, uluslararası alanda kabul görmüş model tabanlı öğretim yaklaşımlarından biri olan SEM ile ne ölçüde örtüşüğünü metodolojik bir titizlikle ortaya koyarak önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Öğretim programında yapılan analizin sonuçları, Program'da, SEM'in temel yapısında yer alan "sezonlar", "resmî müsabaka" ve "şenlik/festival" bileşenlerine yer verilmemiş olduğu veya bu bileşenlerle düşük uyum gösterdiğini ortaya koymakta; buna karşın programın SEM'in "sonuç etkinliği" bileşeni ile orta-yüksek uyum ve modelin pedagojik/sosyal-bilişsel çıktılarını hedefleyen "takım üyeliği" ve "kayıt tutma" bileşenleri ile ise çok yüksek uyum sergilediğini göstermektedir. Bu bulgular, programın SEM'e yönelik seçici bir adaptasyon yaklaşımını benimsediği yönünde önemli bir tezatı gözler

önüne sermektedir. Programın bu çelişkili yapısı, SEM'in sunduğu otantik spor kültürü deneyimi vaadinin, ulusal eğitim sisteminin idari ve zamansal kısıtlamaları dâhilinde ne derece dönüştürülebildiği üzerine derinlemesine bir tartışmayı zorunlu kılmaktadır. Bu durum, uluslararası literatürde Albaloul ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan çalışmada da görüldüğü gibi, SEM'in kültürel ve idari bağlamdaki seçici adaptasyonunun, öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini önemli ölçüde değiştirebileceği gerçeği ile yakından ilişkilidir.

Öğretim programının bu tezatlı bulgularla şekillenen genel felsefesi, öğrencileri sadece motor beceriler açısından değil, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerden de geliştirmeyi amaçlamasıyla, SEM'in "becerili, bilgili ve istekli" katılımcı yetiştirme hedefine kuramsal olarak paralel bir duruş sergilemektedir (Siedentop, 1994). Program, kazanım açıklamalarında ve temel değerler vurgusunda, geleneksel öğretmen-merkezli yaklaşımdan öğrenciyi sürece aktif olarak dâhil eden öğrenen-merkezli bir paradigmaya geçiş niyetini kuvvetli bir şekilde göstermektedir. Bu yönelim, öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve duyuşsal alanlardaki gelişim potansiyelini destekleyen uluslararası literatürdeki bulgularla örtüşmektedir (Chu vd., 2022). Ancak bu felsefi paralellik, somut yapısal uygulama mekanizmalarında yaşanan gerileme nedeniyle, programın hedeflenen bütüncül etkiyi yaratma kapasitesini tartışmalı hale getirmekte; öğrenciye rol ve sorumluluklar yüklenirken,

bu rollerin işleyeceği otantik zamansal ve rekabetçi çerçevenin kurgulanamadığı görülmektedir.

Çalışmanın ilk ve en çarpıcı bulgusu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın (OBESDÖP), Spor Eğitimi Modeli'nin (SEM) temel yapısal zorunlulukları olan "sezonlar", "resmî müsabaka" ve "şenlik" bileşenlerinde net bir karşılık bulmaması ve düşük uyum sergilemesidir. Program metninde, öğrencilerin ayları kapsayan bir öğrenme yolculuğuna çıkmasını gerektiren uzun soluklu bir lig ya da sezon formatına dair hiçbir somut pedagojik yönergeye rastlanmaması, modelin yapısal omurgasının adeta ihmal edildiğini gözler önüne sermektedir. Programın ders saatlerini, SEM'in gerektirdiği derinlemesine katılımın aksine, sayfa 8'de belirtilen "Tema" başlıkları altında sabit ders saatleri ile sınırlandırması, bu yapısal boşluğu ortaya koymaktadır. Bu durum, program yapımcılarının felsefi düzeyde modelden faydalanmak istemesine rağmen, Türk eğitim sisteminin idari ve zaman kısıtlamaları dâhilinde, otantik spor kültürü deneyimini sunacak olan kurgusal ve zamansal çerçeveyi kurmaktan çekinerek, uygulamanın potansiyel zorluklarından kaçındığını düşündürmektedir. Bu yapısal kaçınma, modelin özünü oluşturan uzun süreli takım aidiyeti ve rekabet kültürünün okullarda kurumsallaşmasının önünde ciddi bir engel teşkil etmekte ve pedagojik hedeflerin gerçekleşmesini sınırlayıcı bir etki yaratmaktadır.

Uluslararası alan yazın (Siedentop, 1994; Hastie ve Wallhead, 2016), bu yapısal bileşenlerin modelin felsefesi ve başarısı için vazgeçilmez olduğunu açıkça netleştirmiştir; zira *sezonlar*, öğrencilerin spora duygusal yatırım yapmalarını, takım aidiyetini derinleştirmelerini, ortak bir hedef için uzun soluklu bir planlama kültürü geliştirmelerini sağlayan ana mekanizmalardır. TYMM OBESDÖP'ün ders saatlerini kısa ünite veya "Tema" başlıkları altında sınırlandırması, Manninen ve Campbell (2021)'in sistematik incelemelerinde de vurgulandığı gibi, geleneksel beden eğitimi yaklaşımlarının kısa süreli, beceri odaklı ünite anlayışından tam olarak ayrılamadığını göstermektedir. Ayrıca, Resmî Müsabaka bileşeninin ihmal edilerek yerine sadece pekiştirme amaçlı kısa süreli "mini turnuvaların" koyulması (Örn: Sayfa 38), öğrencilerin Hoyo-Guillot vd. (2025) tarafından belirtilen, gerçek rekabet ortamında karmaşık stratejileri uygulama, baskı altında karar verme ve sportif etiği deneyimleme yeterliliğini geliştirme fırsatını kısıtlamaktadır. Tabloda da görüldüğü üzere Öğretim Programı'nda SEM'in Şenlik/Festival bileşenine de yer verilmemiş olduğu görülmektedir. Bu üç temel yapısal bileşenin (Sezonlar, Resmî Müsabaka, Şenlik) eş zamanlı olarak göz ardı edilmesi, programın, öğrencileri bilgilendirici ve becerili katılımcı olarak yetiştirme çabasını, otantik deneyimin kendisi yerine, taklitçi ve basitleştirilmiş bir ortama hapsedme riski taşımakta ve modelin bütüncül hedeflerini sulandırmaktadır.

Bu yapısal eksikliklerin bir sonucu olarak, "sonuç etkinliği" bileşeninin kısmen uyumluluk göstermesi bile, programın amaçlarına ulaşmada yetersiz kalmaktadır. Programın, adil oyun ödüllendirmesi (*yeşil kart*) gibi etik vurgulara veya koreografi gibi kutlama unsurlarına yer vermesi takdir edilebilir olsa da Siedentop (1994)'un kuramsal olarak temellendirdiği, kendisinden önce gelen uzun süreli çabanın (*sezon*) ve zorlu rekabetin ardından oluşan otantik ve

duygusal bir doruk noktası olma işlevi yerine getirilememektedir. Uzun soluklu bir sezon yapısının yokluğu nedeniyle bu etkinlikler, öğrencilerin aylarca süren ortak gayretinin ve biriktirdikleri analitik (*kayıt tutma*) ve sosyal (*takım üyeliği*) sorumlulukların otantik finalini kutlama duygusunu tam olarak sağlayamamaktadır. Dolayısıyla, Program'ın nihai hedefi olan *istekli spor insanı* yetiştirme amacı, modelin ruhunu oluşturan uzun soluklu bağlılık ve toplumsal kutlama zemininden mahrum kaldığı için, pedagojik etkinliği yüzeysellik riski ile karşı karşıya kalmakta ve modelin bütüncül beklentilerini ancak yetersiz bir düzeyde karşılayabilmektedir.

SEM'in sezonlar, resmî müsabaka ve şenlik/festival gibi yapısal bileşenlerindeki ihmallere ve eksikliklere rağmen, Öğretim Programı, modelin pedagojik ve sosyal-bilişsel hedeflerine çok yüksek uyum göstererek güçlü bir benimseme sergilemiştir. Bu durum, programın felsefi derinliğinin, uygulama zorluklarından bağımsız olarak, öğrenci merkezli ve çok boyutlu gelişim odaklı olduğunu teyit etmektedir. Bu felsefi yaklaşım, beden eğitimi uygulamalarına pedagojik ve eğitimsel değer katan model tabanlı öğretim yaklaşımlarının kuramsal temelleri ile uyum içindedir (Kirk, 2013). Bu kapsamda takım üyeliği (affiliation) bileşeninde tespit edilen çok yüksek uyum düzeyi, Öğretim Programı'nın hem sosyal bağlılık (iş birliği, koçluk) hem de otantik yönetsel roller (hakem, antrenör, oyuncu) birleştiren kapsamlı bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Bu yaklaşım, Bessa ve arkadaşları (2019)'nın, SEM'in kişisel ve sosyal becerilerin gelişimindeki etkinliğini sistematik olarak teyit eden bulgularıyla kuramsal bir paralellik içindedir. Programın öğrencilere bu tür otantik sorumluluk rolleri sunması, Hastie ve Wallhead (2017)'in, bu uygulamaların öğrencilere özerklik kazandırdığı ve sporda kültürel bilgeliği geliştirmede en etkili araç olduğu yönündeki tezleriyle tam bir örtüşme içindedir. TYMM OBESDÖP'ün öğrencilere bu tür otantik sorumluluk rolleri sunması, Pill ve Williams (2017)'in da desteklediği gibi, öğrenci katılımını, liderlik becerilerini ve sorumluluk kültürünü artırma hedefini somutlaştırmaktadır. Bu pedagojik yaklaşım, programın kök değerler (sorumluluk, öz denetim, adalet) ve yetkinlikler (inisiyatif alma) aracılığıyla teorik olarak pekişmektedir. Programın sporu "hayat boyu gelişim" felsefesiyle konumlandırması, Stambulova ve Wylleman (2019)'in ikili kariyer araştırmalarından yola çıkarak vurguladığı bütüncül gelişim (holistic development) yaklaşımıyla örtüşmekte; bireyin yalnızca performans odaklı değil, aynı zamanda etik ve sosyal yönden de gelişmesine zemin hazırlamaktadır.

Benzer şekilde, SEM'in *kayıt tutma* bileşeni söz konusu olduğunda, programla çok yüksek düzeyde sağlanan uyum, Öğretim Programı'nın *bilgili (literate) katılımcı* yetiştirme hedefine ne kadar analitik ve akademik bir yaklaşımla odaklandığını göstermektedir. Programın öğrencilerden "sürat gelişim verilerini analiz edip grafiklerle raporlama" (Sayfa 44) gibi bilimsel süreçleri talep etmesi, bu bileşenin sadece bir yönetim veya görev takibi olmaktan çıkıp, disiplinler arası akademik eğitime entegre edildiğini kanıtlamaktadır. Bu bulgu, Pill ve Williams (2017)'in kayıt tutmanın öğrencilerin bilişsel okuryazarlığını ve veri yorumlama becerilerini geliştirdiği ve Hünük (2023) tarafından vurgulanan, öğrencileri kendi öğrenme

süreçlerinin aktif yöneticisi haline getirme felsefesini yansıtmaktadır. Bu sayede öğrenciler, sadece uygulayıcı değil, aynı zamanda performanslarının ve öğrenimlerinin bilimsel analizini yapan özerk bireyler olarak yetiştirilmektedir.

Bununla birlikte, programın kuramsal ve pedagojik uyumuna karşın, uygulama düzeyinde potansiyel bir metodolojik ve pratik boşluk olduğu görülmektedir. Program, *takım üyeliği* ve *kayıt tutma* gibi duyuşsal ve sosyal hedefleri güçlü bir şekilde benimsemesine rağmen, bu karmaşık çıktıların ölçülmesine yönelik standartlaştırılmış öz/akran değerlendirme formları veya kayıt tutma yönergeleri/formları sunmamaktadır. Halbuki SEM'in öğrenci öğrenme tutumu üzerindeki olumlu etkisi, bu alandaki güncel bir sistematik derleme ile açıkça kanıtlanmıştır (Zhang vd., 2024). Bu durum, bir yandan öğretmenlere esneklik tanırken, diğer yandan özellikle duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinde ölçme yükünü ve özel değerlendirme riskini artırmaktadır. Öğretmenlerin SEM'i kendi anlayışlarına göre uyarlamalarının daha fazla planlama ve hazırlık gerektirdiği yönündeki Romar ve arkadaşları (2016) tespiti, bu durumu destekler niteliktedir. Zira uluslararası alan yazında, beden eğitimi öğretmenlerinin SEM'i başarıyla uygulamasına engel olan en büyük kısıtlamaların (constraints) ders süresi, kaynak yetersizliği ve profesyonel gelişim eksikliği gibi pratik engeller olduğu vurgulanmaktadır (Harvey vd., 2020). Programın hedeflediği bu derin bilişsel ve duyuşsal dönüşümü sağlamak için gerekli olan pedagojik yeterliliğe tam olarak sahip olmayan öğretmenler için bu risk, programın bütüncül hedeflerine ulaşamamasına, öğretim programı ile yüksek uyum gösteren SEM bileşenlerinin dahi etkisizleşmesine ve teorik amacın uygulamada kaybolmasına neden olabilir. Ayrıca yerel alan yazın, öğretmenlerin öznel değerlendirme yükü, idari zorluklar ve uygulama sırasındaki kaynak kısıtlamaları gibi pratik engeller nedeniyle öğretim programlarını amaçlanan derinlikte uygulayamadığını göstermektedir (Esentaş vd., 2018). Bu bulgular zinciri, aynı zamanda öğretmen aday öğrencilerin de modelin zorunlu kıldığı sorumluluk ve

rollerin kendilerine yüklediği ek planlama ve pratik zorluklar nedeniyle modele karşı olumsuz bir algı geliştirebildiği yönündeki güncel bulgularla (Yanık ve Balci, 2024) desteklenmektedir.

Nihayetinde, TYMM OBESDÖP'ün SEM ile uyumu, *sezonlar*, *resmî müsabaka*, *şenlik/festival* gibi modelin yapısal iskeletini reddederek veya minimal düzeyde benimseyerek, ancak *takım üyeliği* ve *kayıt tutma* gibi pedagojik ve sosyal-bilişsel içeriğini güçlü bir şekilde uyarladığı bir durumu işaret etmektedir. Bu adaptasyon, program yapıcılarının SEM'i bütüncül bir yapı yerine, Türkiye eğitim sisteminin kısıtlı ders saatleri ve idari yapısıyla uyumlu, öğrenci merkezli sosyal ve bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik bir pedagojik araç kutusu olarak algıladığını göstermektedir. Esas sorun, yapısal dayanaklar olmadan, bu güçlü pedagojik çabaların, modelin nihai hedefi olan yaşam boyu spor katılımı için gerekli olan duygusal yatırım (*isteklilik*) ve derin kültürel anlayışı yaratmada ne derece kalıcı ve yeterli olacağı tartışmasıdır. Çünkü yapısal eksiklikler, Tendinha ve arkadaşları (2021)'nin sistematik derlemelerinde de vurguladığı gibi, SEM'in öğrenci motivasyonu üzerindeki olumlu etkisini ve dolayısıyla uzun vadeli katılım potansiyelini zayıflatma riski taşımaktadır. Bu bulgular, gelecekteki program geliştirmelerde, SEM'in yapısal bileşenlerinin otantikliği koruyacak şekilde, Türk eğitim sisteminin idari ve zaman kısıtlamalarıyla uyumlu olacak biçimde nasıl entegre edilebileceği üzerine odaklanılması gerektiğini göstermektedir. Aksi takdirde, programın yüksek uyum gösterdiği pedagojik hedefler dahi, kendilerini destekleyecek otantik bir yapısal zemin bulamadığı için beklenen etkiyi yaratamayacaktır.

Etik Metni: Bu makalede araştırma sürecinde, dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada yazarlar arasında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı: Bu çalışmada bütün yazarların katkı oranları eşittir.

Kaynaklar

- Albaloul, O., Kulinna, P. H., & van der Mars, H. (2024). Comparing the impact of the Sport Education model on student motivation in Kuwaiti and American students. *Frontiers in Psychology, 15*, 1334066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1334066>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education, 24*(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Baytur, S. N. ve Ulaş, M. (2022). Spor Eğitim Modeli Üzerine Yapılan Araştırmalara İlişkin Bir Bibliyometrik Analiz. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 27*(4), 297–312. <https://doi.org/10.53434/gbesbd.1151769>
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., & Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the Sport Education Model: A systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine, 18*, 812–829
- Bessa, C., Hastie, P. A., Ramos, A. & Mesquita, I. (2021). What actually differs between traditional teaching and sport education in students' learning outcomes? A critical systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine, 20*(1), 110–125. <https://doi.org/10.52082/jssm.2021.110>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Chu, Y., Chen, C., Wang, G., ve Su, F. (2022). The effect of education model in physical education on student learning behavior. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 944507. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.944507>
- Cuevas, R., García-López, L. M. ve Serra-Olivares, J. (2016). Sport education model and self-determination theory: An intervention in secondary school children. *Kinesiology, 48*(1), 30–38. <https://doi.org/10.26582/k.48.1.15>

- Dyson, B. (2014). Quality physical education: A commentary on effective physical education teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144–152. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2014.904155>
- Ennis, C. D. (2014). What goes around comes around ... or does it? Disrupting the cycle of traditional, sport-based physical education. *Kinesiology Review*, 3(1), 63–70. <https://doi.org/10.1123/kr.2014-0039>
- Esentaş, M., Işıkgöz, M. E., & Karabacak, K. (2018). A qualitative study on physical education and sports teaching practice. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), Special Issue*, 1–26.
- Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., González-Villora, S. ve Fernández-Río, J. (2018). The Sport Education Model in elementary and secondary education: A systematic review. *Movimento*, 24(3), 931–946. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81689>
- Harvey, S., Pill, S., Hastie, P., & Wallhead, T. (2020). Physical education teachers' perceptions of the successes, constraints, and possibilities associated with implementing the sport education model. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 25(3), 295–312. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1752650>
- Hastie, P. A. & Wallhead, T. L. (2016). Models-based practice in physical education: The case for sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 369–382. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0092>
- Hastie, P. A., & Wallhead, T. L. (2017). Sport Education: A model for engaging teachers and students. *ACHPER Active and Healthy Journal*, 24(2), 7–10.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Hoyo-Guillot, A., Fernández, F. T. G. & Ruiz-Montero, P. J. (2025). Effects of sport education model and physical fitness on motivation and prosociality for a healthy approach in secondary students using an experimental design. *Sports*, 13(8), 274. <https://doi.org/10.3390/sports13080274>
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hünük, D. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretim stratejileri, modelleri ve yöntemleri*. T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı. <https://yayinlar.gsb.gov.tr/Public/Files/ogrenim-stratejileri-1207.pdf>
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973–986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Manninen, M. ve Campbell, S. (2022). The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: A systematic review and multilevel meta-analysis. *European Physical Education Review*, 28(1), 78–99. <https://doi.org/10.1177/1356336X211017938>
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Pill, S. & Williams, J. (2017). Pursuing physical education outcomes through sport education. *ACHPER Active and Healthy Journal*, 24(1), 11–14.
- Romar, J.-E., Henriksson, J., Ketomäki, K., & Hastie, P. (2016). Teachers' learning experiences with the Sport Education model in physical education. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 1, 1-26.
- Siedentop, D. (Ed.). (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Stambulova, N. B., ve Wylleman, P. (2019). Psychology of athletes' dual careers: A state-of-the-art critical review of the European discourse. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.11.013>
- Tendinha, R., Alves, M. D., Freitas, T., Appleton, G., Gonçalves, L., Ihle, A., Gouveia, E. R., & Marques, A. (2021). Impact of Sports Education Model in Physical Education on Students' Motivation: A Systematic Review. *Children*, 8(7), 588. <https://doi.org/10.3390/children8070588>
- Yanık, M. ve Balcı, T. (2024). PETE Students' Opinions Towards the Sport Education Model. *The Online Journal of Recreation and Sports (TOJRAS)*, 13(3), 408–417. <https://doi.org/10.22282/tojras.1469972>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, J., Xiao, W., Soh, K. G., Yao, G., Anuar, M. A. B. M., Bai, X., ve Bao, L. (2024). The effect of the Sport Education Model in physical education on student learning attitude: a systematic review. *BMC Public Health*, 24(1), 949. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18243-0>

EXTENDED ABSTRACT

This study examines the alignment between the Turkish Ministry of National Education's Turkey Century Education Model Secondary School Physical Education and Sports Curriculum (2025) and the Sport Education Model (SEM) through qualitative document analysis. Education systems aim to cultivate individuals who are not only knowledgeable but also capable of critical thinking, problem solving, collaboration, and lifelong participation in physical activity. Within this holistic educational framework, physical

education serves as a multidimensional learning context that supports students' cognitive, affective, social, and physical development. Contemporary pedagogical perspectives emphasize learner-centered approaches that promote autonomy, responsibility, and meaningful engagement in the learning process. In this context, the Sport Education Model (SEM), originally developed by Siedentop, provides a theoretically grounded framework that conceptualizes sport

as an authentic educational experience encompassing social, cultural, and ethical dimensions.

SEM aims to develop students as competent, literate, and enthusiastic sport participants by structuring learning through six key components: seasons, team affiliation, formal competition, record keeping, culminating events, and festivity. These elements collectively aim to enhance students' skill competence, social responsibility, motivation, and understanding of sport culture. The current study addresses an important gap in the literature by systematically analyzing the extent to which the 2025 Turkish physical education curriculum reflects the structural and pedagogical principles of SEM.

The research was conducted using qualitative document analysis, a methodological approach that enables systematic examination of written materials through theoretically guided coding procedures. The official curriculum document published by the Ministry of National Education served as the primary data source. The analysis focused on four main curriculum components: objectives, learning outcomes, values, and explanatory sections. Directed content analysis was employed to identify conceptual indicators related to SEM components, including cooperation, responsibility, autonomy, participation, social belonging, and performance evaluation processes. Coding procedures were conducted independently by two researchers, achieving over 90% inter-coder agreement, which supports the reliability of the findings.

Results indicate that the curriculum demonstrates high alignment with SEM components related to team affiliation and record keeping, and moderate alignment with culminating events. The curriculum strongly emphasizes cooperative learning, peer teaching, student roles such as referee or coach, and responsibility-taking processes, all of which support social interaction and autonomy

development. Additionally, the inclusion of self-assessment forms, peer evaluation tools, performance reports, and data analysis activities reflects a strong commitment to developing students' cognitive literacy and analytical thinking skills. These findings suggest that the curriculum effectively promotes social responsibility, collaborative learning, and reflective thinking consistent with SEM's pedagogical goals.

However, the analysis also reveals limited alignment with the structural components of SEM, particularly seasons, formal competition, and festivity. The curriculum organizes learning units under fixed instructional time frames rather than long-term season structures, which restricts opportunities for sustained participation and authentic sport experiences. Similarly, while mini-tournaments are included, the absence of structured league systems, ranking procedures, and extended competitive formats limits students' exposure to realistic competitive environments. Furthermore, the curriculum lacks explicit guidance on celebratory events or festivals that reinforce emotional engagement, team identity, and enjoyment of sport participation.

Overall, findings suggest that the curriculum adopts a selective adaptation of SEM principles, prioritizing pedagogical and social-cognitive outcomes while underrepresenting structural components necessary for authentic sport experiences. Although the curriculum demonstrates strong theoretical alignment with learner-centered and holistic education philosophies, structural limitations may reduce its potential to foster long-term motivation and meaningful sport participation. Future curriculum development efforts should consider integrating SEM's structural elements in ways compatible with national educational constraints to enhance both educational depth and authenticity of sport learning experiences.