



## ORJİNAL MAKALE / ORIGINAL ARTICLE

Uluslararası Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi/ KMÜ UBESBD  
International Journal of Physical Education and Sport Sciences / KMU JIPES



# TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNDE BÜTÜNCÜL İNSAN ANLAYIŞI: BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİ ÜZERİNDEN BİR İNCELEME

<sup>1</sup>Zeki TAŞ

<sup>1</sup>Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Sakarya, Türkiye

*Geliş Tarihi / Received:* 05.02.2026, *Kabul Tarihi / Accepted:* 02.03.2026

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)'nde benimsenen bütüncül insan anlayışı çerçevesinde beden eğitimi ve spor derslerinin pedagojik işlevini, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan öğretim programları ve resmî düzenleyici belgeler üzerinden incelemektir. Araştırma, erdem-değer-eylem modeli, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve “yetkin ve erdemli insan” öğrenci profili bağlamında ele alınmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemiyle yürütülmüş; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan öğretim programları, model dokümanları ve resmî düzenleyici belgeler sistematik ve karşılaştırmalı biçimde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, beden eğitimi ve spor dersinin adalet, saygı ve sorumluluk gibi çatı değerlerin; sabır, sağlıklı yaşam, iş birliği ve çevresel duyarlılık gibi boyut değerlerin öğrenciler tarafından eylem temelli olarak içselleştirilmesine imkân sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, TYMM Ortak Metni ile beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarında yer alan kazanım ve açıklamalar, benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri, ortak beceriler ve kavramsal becerilerden oluşan sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin beden eğitimi ve spor etkinlikleri aracılığıyla bütünlük ve eş zamanlı biçimde geliştirilebileceğine işaret etmektedir. Sonuç olarak beden eğitimi ve spor dersinin, TYMM'de öngörülen bütüncül insan anlayışının uygulanmasında destekleyici bir alanın ötesinde, önemli ölçüde kurucu bir pedagojik işlev üstlendiği belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Beden Eğitimi ve Spor, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Erdem-Değer-Eylem Modeli, Sosyal-Duygusal Öğrenme, Yetkin ve Erdemli İnsan

**Corresponding Author:** Zeki TAŞ, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Sakarya, Türkiye

**E-mail:** zekitas@subu.edu.tr

**ABSTRACT**

The aim of this study is to examine the pedagogical function of physical education and sport courses within the framework of the holistic conception of the human being adopted in the Türkiye Century Education Model, based on curricula and official regulatory documents published by the Ministry of National Education. The study addresses this issue in relation to the virtue–value–action model, social and emotional learning skills, and the profile of the “competent and virtuous individual.” Employing a qualitative research design, the study was conducted using the document analysis method; curricula, model documents, and official regulatory documents published by the Ministry of National Education were systematically and comparatively analyzed. The findings indicate that physical education and sport courses provide opportunities for students to internalize overarching values such as justice, respect, and responsibility, as well as sub-values including patience, healthy living, cooperation, and environmental awareness, through action-based learning. Moreover, the learning outcomes and explanations presented in the Türkiye Century Education Model Core Text and the physical education and sport curricula suggest that social and emotional learning skills—comprising self-management skills, social life skills, common skills, and conceptual skills—can be developed in an integrated and simultaneous manner through physical education and sport activities. In conclusion, it has been determined that physical education and sports lessons, beyond being a supportive area in the implementation of the holistic understanding of the human being envisioned in the TYMM (Turkish National Education System), assume a significantly constitutive pedagogical function.

**Keywords:** Physical Education and Sport, Türkiye Century Maarif Model, Virtue-Value-Action Model, Social-Emotional Learning, Competent and Virtuous Individual

## 1. GİRİŞ

Modern eğitim paradigmaları, köklerini pozitivist düşünce geleneğinden alan ve bilgiyi nesnel, ölçülebilir ve standartlaştırılabilir çıktılar üzerinden tanımlayan bir anlayışın etkisi altında şekillenmiştir (Comte, 1853; Durkheim, 1956; Fırat, 2020a). Bu yaklaşım, eğitim sistemlerinde özellikle ölçme-değerlendirme süreçlerinin nicel performans göstergelerine indirgenmesi, davranışçı öğrenme modellerinin uzun süre baskın olması ve bilginin aktarılabilir bir içerik olarak ele alınması gibi mekanizmalar aracılığıyla kurumsallaşmıştır. Buna ek olarak, küresel ekonomik rekabetin yönlendirici etkisiyle eğitim, insan sermayesini artırmaya yönelik araçsal bir işlev çerçevesinde yeniden konumlandırılmakta; akademik başarı ve ölçülebilir çıktılar temel başarı göstergeleri olarak öne çıkmaktadır (Ersoy, 2023).

Bu yönelim, eğitim süreçlerinin ağırlıklı olarak bilgi aktarımı ve teknik beceri kazandırma ekseninde yapılandırılmasına yol açmakta; bireyin bedensel, duygusal ve ahlaki gelişim boyutlarını bütüncül bir karakter inşasının temel bileşenleri olarak ele almak yerine pedagojik açıdan ikincil bir düzeye itmektedir. Bilişsel merkezli bu indirgemeci yaklaşım, akademik performansı merkeze alırken ruhsal ve bedensel iyilik hâlini çoğunlukla bilişsel verimliliği destekleyen araçsal unsurlar çerçevesinde değerlendirmekte; karakter gelişimini ise eğitimin kurucu bir amacı olmaktan ziyade dolaylı bir çıktı olarak konumlandırmaktadır. Bu nedenle eğitimin temel sorunsalı, bilginin nicel birikiminden ziyade, bireyin karakter gelişimine nasıl yön verdiği ve bu gelişimin yaşam pratiklerine hangi biçimlerde yansıdığı sorusu etrafında yeniden düşünülmelidir.

Bu bağlamda eğitimin temel sorunsalı, bilginin nicel birikiminden ziyade, bireyin karakter gelişimine nasıl yön verdiği ve bu gelişimin günlük yaşam pratiklerine hangi biçimlerde yansıdığıdır. Karakter gelişimi, ahlaki boyutta bireyin etik karar alma süreçleri ve değer temelli davranış örüntüleriyle somutlaşmakta; eğitim, bireyin ne bildiğini değil, bilgiyi hangi etik ilkeler doğrultusunda kullandığını belirleyen bir işlev üstlenmektedir (Nucci, 2001; Lickona, 1991). Duygusal boyutta ise karakter gelişimi, bireyin kişilerarası ilişkilerde empati kurabilme kapasitesi, duygularını tanıma ve yönetme becerileri ile sosyal uyum düzeyi üzerinden görünür hâle gelmekte; bu beceriler, bireyin hem akademik hem de toplumsal yaşamda sağlıklı ilişkiler kurabilmesinin temelini oluşturmaktadır (Goleman, 1995; Elias et al., 1997). Bedensel boyutta karakter gelişimi, sağlıklı yaşam alışkanlıklarının kazanılması, beden farkındalığının geliştirilmesi ve bireyin kendi bedeniyle kurduğu ilişkinin bilinçli ve dengeli bir yapıya kavuşmasıyla ilişkilendirilmektedir. Bu yönüyle bedensel gelişim, fiziksel yeterliliklerle sınırlı

olmayan; özdenetim, süreklilik ve sorumluluk gibi karakter özellikleriyle bütünleşen bir gelişim alanı olarak değerlendirilmektedir (Whitehead, 2010; Bailey et al., 2009). Dolayısıyla eğitim, karakter gelişimini ahlaki, duygusal ve bedensel boyutlarıyla bütüncül bir şekilde ele almadığı sürece, bireyin yaşam pratiklerine anlamlı ve kalıcı biçimde yön verme kapasitesini sınırlayan indirgemeci bir yapı üretme riski taşımaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uzun süredir yürürlükte olan ve ağırlıklı olarak kazanım, içerik ve bilişsel performans odaklı yapılandırılan öğretim programlarının yerine geçmek üzere geliştirilmiş bütüncül bir eğitim reformu olarak kamuoyuna sunulmuştur (Özürk, Akıncı & Beldağ, 2025). TYMM çağdaş eğitim sistemlerinde baskın olan bilişsel merkezli yaklaşımların sınırlılıklarını aşmayı hedefleyerek, eğitimi bilişsel, bedensel, sosyal ve duygusal boyutları bütünleştiren bir insan anlayışı çerçevesinde yeniden ele almaktadır (Köseoğlu, 2025). Bu yönüyle TYMM, önceki programlardan farklı olarak eğitimi biyolojik süreçlerle sınırlı bir unsur olarak değil; öğrenme deneyimleri, kişisel gelişim ve toplumsal etkileşimlerle iç içe geçmiş bir gelişim alanı olarak tanımlanmaktadır (Vatansever & Sülün, 2025). Modelin geliştirilmesinde; öğrencilerin akademik başarıya indirgenen eğitim deneyimleri, değer aktarımında yaşanan kopukluklar, bedensel etkinliklerin ikincil bir alan olarak konumlandırılması ve çağdaş toplumsal ihtiyaçlara yanıt vermekte zorlanan program yapıları belirleyici eğitimsel gereksinimler olarak öne çıkmıştır (Behriz, 2025). Bu doğrultuda değerler; ahlaki farkındalık, sorumluluk bilinci, saygı ve estetik duyarlılık gibi yönleriyle öğretim programlarının bütününe yayılmakta ve öğrenme süreçlerinin yapılandırıcı unsurları arasında yer almaktadır (Engin, 2014). TYMM, bu ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak 2024 yılında kamuoyuna açıklanmış, 2024–2025 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli bir geçiş anlayışıyla belirli sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlanmıştır. Uygulama süreci, ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim düzeylerinde programların aşamalı olarak dönüştürülmesini esas almakta; öğretim programları, ölçme-değerlendirme anlayışı ve öğrenme ortamları modelin bütüncül insan anlayışıyla uyumlu biçimde yeniden yapılandırılmaktadır (Engin, 2014; Köseoğlu, 2025).

TYMM kapsamında beden eğitimi ve spor dersleri, eğitim sürecinin ikincil ya da yalnızca dinlenmeye yönelik alanları olarak değil; bütüncül insan anlayışının uygulanmasına doğrudan katkı sunan pedagojik öğrenme alanları olarak yapılandırılmaktadır. Modelde hedeflenen “yetkin ve erdemli insan” profili, bilişsel yeterliklere sahip olmayı sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştiren, öz denetim becerisine sahip, sorumluluk bilinci yüksek ve estetik duyarlılık

gösterebilen bireyleri kapsamaktadır. Bu çerçevede beden eğitimi ve spor dersleri, değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde aktarılmasıyla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin aktif katılımı yoluyla deneyimlenmesine ve eylem temelli olarak pekiştirilmesine imkân tanımaktadır. Bu dersler aracılığıyla öğrencilerin öz farkındalık ve öz düzenleme gibi benlik becerilerini geliştirmektedir (Azzaloualidine ve Erturan, 2025). İletişim, iş birliği ve sosyal etkileşime dayalı sosyal-duygusal öğrenme becerilerini öğrenme sürecine dâhil ettikleri belirtilmektedir (Güneş ve Tösten, 2023). Ayrıca beden eğitimi ve spor etkinliklerinin, adalet, saygı ve sorumluluk gibi değerlerin soyut kavramlar olmaktan çıkarılarak kurallı oyun, rekabet ve iş birliği gibi somut öğrenme durumları üzerinden yaşantıya dönüştürülmesine olanak sağladığı ifade edilmektedir (Aksoy, 2015a).

TYMM, literatürde yer alan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları ve piyasa odaklı beceri çerçevelerinden, özellikle beceri kavramına yüklediği anlam bakımından ayrılmaktadır. OECD'nin Eğitim 2030 Çerçevesi gibi uluslararası yaklaşımlarda beceriler çoğunlukla bireyin iş gücü piyasasına uyumunu ve ekonomik rekabet gücünü artırmaya yönelik yetkinlikler bağlamında ele alınırken (OECD, 2019), TYMM'de beceriler; erdem, değer ve eylem bütünlüğü içerisinde, bireyin kişisel gelişimi ve toplumsal sorumluluk bilinciyle ilişkilendirilen bir yapı içinde tanımlanmaktadır (Arslan, 2025). Modelin Ortak Metni'nde bu yaklaşım açık biçimde vurgulanmakta; öğrenme çıktılarının bilişsel performans göstergeleriyle sınırlı olmadığı, değerlerle bütünleşmiş davranış örüntülerini kapsadığı ifade edilmektedir (Bolat, 2025). TYMM, önceki programlarda yer alan "kök değerler" yaklaşımını bu modelde geliştirerek adalet, saygı ve sorumluluk gibi "çatı değerler" etrafında yapılandırılmış bir değer sistemi önermekte ve bu değerlerin tüm derslerde disiplinler arası bir anlayışla kazandırılmasını hedeflemektedir (Taşkın, 2025). TYMM'de değerler, bilişsel kazanımlarla sınırlı olmayan; öğrencinin davranışları ve eylemleri üzerinden gözlemlenebilen, öğrenme sürecine içkin yaşantı temelli kazanımlar olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda modelde "çatı değerler" olarak adlandırılan adalet, saygı ve sorumluluk gibi kavramlar, eğitim literatüründe uzun süredir evrensel değerler olarak tartışılan ahlaki ve toplumsal ilkelerle örtüşmektedir. Nitekim beden eğitimi ve spor alanında rekabet, iş birliği, kurallara uyum ve fair play gibi durumların, bu değerlerin öğrenciler tarafından deneyimlenmesine olanak tanıyan güçlü pedagojik bağlamlar sunduğu önceki çalışmalarda ortaya konulmuştur (Aksoy, 2015a; Önal ve ark., 2023). TYMM ise söz konusu evrensel değerleri, bütüncül insan anlayışı doğrultusunda öğretim programlarının merkezine yerleştirerek sistematik bir eğitim modeli içinde yeniden yapılandırmaktadır.

Öğretim programlarında yer alan kazanım ve açıklamalar, beden eğitimi ve spor dersinin motor becerilerin öğretiminin yanı sıra, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve değer eğitimiyle bütünleşik bir işlev üstlendiğine işaret etmektedir. Buna karşın, TYMM üzerine yürütülen güncel çalışmaların önemli bir bölümünün modelin genel yapısı, program sadeleştirilmesi, dijital okuryazarlık veya ölçme-değerlendirme boyutlarına odaklandığı; beden eğitimi ve spor dersinin bütüncül insan anlayışı içindeki rolünü doğrudan ele alan incelemelerin sınırlı kaldığı görülmektedir (Banaz, 2024; Ülçay, 2024). Bu durum, beden eğitimi ve spor dersinin modelin değer ve beceri boyutlarıyla ilişkisini ayrıntılı biçimde tartışan çalışmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, TYMM’de benimsenen bütüncül insan anlayışını, MEB tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni ve beden eğitimi ve spor dersi öğretim programları temelinde incelemek; söz konusu dersin, erdem–değer–eylem bütünlüğü içerisinde öğrencilerin sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerine nasıl katkı sunduğunu ortaya koymaktır. Çalışma, mevcut literatürde sınırlı biçimde ele alınan bu ilişkiyi doküman analizi yöntemiyle ele alarak, TYMM’nin pedagojik yaklaşımının beden eğitimi ve spor dersi bağlamında daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Çalışmanın akademik önemi, TYMM üzerine yürütülen mevcut araştırmaların büyük ölçüde modelin genel pedagojik çerçevesi (Ülçay, 2024; Karataş, 2024), dijital okuryazarlık boyutu (Banaz, 2024), ders kitaplarında değer aktarımı (Suluk ve Yıldırım, 2025) ve programın genel değerlendirilmesine yönelik incelemelere odaklanmasına karşın, beden eğitimi ve spor dersinin TYMM’de öngörülen bütüncül insan anlayışı içerisindeki konumunu doğrudan ele alan çalışmaların sınırlı kalmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışma, TYMM öğretim programları ortak metnini doküman analizi yöntemiyle inceleyerek, beden eğitimi ve spor dersinin “Erdem-Değer-Eylem” çerçevesi içerisinde nasıl tanımlandığını ve bu dersin yetkin ve erdemli insan profiline ilişkin hedeflerle nasıl ilişkilendirildiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece çalışma, TYMM bağlamında beden eğitimi ve spor dersinin pedagojik rolüne ilişkin kavramsal belirsizliklerin azaltılmasına ve literatürdeki program odaklı değerlendirmelere ders temelli bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Çalışmanın kuramsal ve pedagojik dayanakları, TYMM’de yer alan insan anlayışı, değerler sistemi ve öğrenme yaklaşımı çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor dersi, öz farkındalık, empati, iletişim ve sosyal yaşam becerilerinin doğal öğrenme süreçleri içerisinde desteklenebildiği pedagojik bir öğrenme alanı olarak öne çıkmaktadır (Güneş ve Tösten, 2023; Azzalouahdine ve Erturan, 2025).

Çalışma, bu yaklaşımıyla beden eğitimi ve spor dersinin TYMM içerisindeki konumunu öğretim programları ve ortak metinler üzerinden analiz ederek, eğitim bilimleri ve spor bilimleri literatürüne kavramsal bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Bu bağlamda çalışmanın temel araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir:

TYMM’de benimsenen bütüncül insan anlayışı, beden eğitimi ve spor dersleri aracılığıyla hangi pedagojik ve değer temelli mekanizmalar üzerinden yapılandırılmaktadır?

Bu temel soruyu ayrıntılandırmak ve TYMM dokümanlarında yer alan insan anlayışını beden eğitimi ve spor dersi bağlamında daha sistematik biçimde incelemek amacıyla aşağıdaki alt sorular oluşturulmuştur:

- TYMM öğretim programları ortak metninde vurgulanan insan anlayışı, bedensel gelişimi öğrencinin öğrenme sürecindeki rolü açısından nasıl tanımlamaktadır?
- TYMM’de yer alan adalet, saygı ve sorumluluk gibi çatı değerler, beden eğitimi ve spor dersi kapsamında hangi öğrenme yaşantıları aracılığıyla davranışa dönüştürülmektedir?
- TYMM’de dersler arası ortak bileşenler olarak tanımlanan sosyal-duygusal öğrenme becerileri (öz farkındalık, öz düzenleme, sosyal farkındalık), beden eğitimi ve spor dersinin hareket ve oyun temelli yapısı içerisinde nasıl desteklenmektedir?
- TYMM’nin nihai hedefleri arasında yer alan “huzurlu birey, huzurlu aile ve huzurlu toplum” idealine ulaşma sürecinde beden eğitimi ve spor dersi, öğrencilerin yalnızca fiziksel gelişimini destekleyen bir alan mıdır, yoksa karakter gelişimini ve toplumsal uyumu güçlendiren temel bir ders olarak mı işlev görmektedir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımları kapsamında doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Doküman analizi; resmî, yazılı ve görsel belgelerin sistematik biçimde incelenerek belirli bir bağlam içerisindeki kavramsal yönelimlerin, temaların ve örüntülerin ortaya konulmasını amaçlayan bir nitel araştırma yöntemidir (Bowen, 2009; Creswell ve Poth, 2018). Bu yöntemin tercih edilme gerekçesi, TYMM çerçevesinde yayımlanan öğretim programlarının, doğrudan uygulamaya dönük resmî düzenleyici belgeleri olması ve beden

eğitimi ve spor dersinin değer, beceri ve pedagojik yönelimlerini metinsel düzeyde analiz etmeye elverişli bir yapı sunmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2021).

## 2.2. Araştırmacının Konumu (z Düşünümsellik)

Araştırmacı, beden eğitimi ve spor alanında akademik çalışmaları bulunan ve alanında değer temelli çalışmalar yürütmüş bir araştırmacıdır. Bu durum, araştırma sürecinde dokümanlara ilişkin n kabullerin farkında olunmasını gerekli kılmıştır. Bu nedenle analiz sürecinde, kişisel yorumlardan kaçınılmış; kodlama ve tema oluşturma aşamalarında yalnızca dokümanlarda açık biçimde yer alan ifadeler esas alınmış, yorumlayıcı genellemelerden bilinçli olarak uzak durulmuştur. Araştırmacının alan bilgisi, analiz sürecinde bir avantaj olarak kullanılmış; ancak bu bilgi, veriye dayalı çıkarımların önüne geçmeyecek biçimde sınırlandırılmıştır (Levitt ve ark., 2017).

## 2.3. Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını, MEB tarafından 2024 ve 2025 yılında yayımlanan aşağıdaki resmi dokümanlar oluşurmaktadır:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ğretim Programları Ortak Metinleri
- Beden Eğitimi ve Spor Dersi ğretim Programı (ortaokul)
- TYMM'yi analiz eden derleme / kavramsal makaleler

Bu dokümanlar; ğretim programlarının uygulanmasına ilişkin pedagojik çerçeveyi netleştiren, programın değer ve beceri boyutlarını açıklayan resmî metinlerdir. Akademik niteliği bulunmayan, denetimsiz ya da ikincil içerik üreten web kaynakları verilerin kurumsal güvenilirliğini ve resmî bağlamını korumak amacıyla (Prior, 2003) araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

## 2.4. Veri Toplama Süreci ve Dokümanların Kapsamı

Doküman analizi kapsamında toplam 286 sayfa resmî doküman analiz edilmiştir. Dokümanların dâhil edilme ltleri şunlardır:

- MEB tarafından resmî olarak yayımlanmış olması
- TYMM kapsamında güncel olması
- Beden eğitimi ve spor dersine doğrudan ya da dolaylı biçimde atıf içermesi

- Pedagojik ve değer temelli araştırmaları ele almış olması

Bu ölçütleri karşılamayan, eski programlar ve taslak metinler analiz dışında bırakılmıştır. Doküman türleri, kaynak platformları ve seçilme gerekçeleri “Veri Toplama Süreci (Doküman Analizi)” başlıklı bir tabloda sunulmuştur (Tablo 1).

**Tablo 1.** Veri Toplama Süreci (Doküman Analizi)

Doküman Türü	Dokümanın Resmî Adı	Kaynak Platform	Doküman Sayısı	Analize Dâhil Edilme Gerekçesi
Resmî politika ve çerçeve belgesi	TYMM Ortak Metin (MEB, 2025)	MEB Resmî Web Sitesi	1	TYMM'nin insan profili, Erdem-Değer-Eylem çerçevesi ve programlar arası bileşenlerini ortaya koyan temel politika belgesi olması
Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (5,6,7 ve 8. sınıflar)	Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (MEB, 2025)	MEB Resmî Web Sitesi	1	Beden eğitimi ve spor dersinin amaçları, öğrenme çıktıları, değerler ve sosyal-duygusal becerilerle ilişkisini doğrudan içermesi
Bağlamsal destekleyici akademik dokümanlar	TYMM'yi analiz eden derleme ve kavramsal makaleler ve lisansüstü tezler	DergiPark, Google Akademik, Tez Veri Merkezi	18 (Referanslar bölümünde sunulmuştur)	TYMM'nin pedagojik ve programatik yönelimlerine ilişkin alanyazındaki eğilimleri ortaya koymak ve doküman analizine bağlamsal çerçeve sağlamak

## 2.5. Veri Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Analiz süreci sistematik ve aşamalı bir biçimde yürütülmüştür. İlk aşamada, araştırma kapsamında incelenen beden eğitimi ve spor dersi öğretim programına ait tüm dokümanlar bütüncül olarak okunmuş ve analiz birimleri belirlenmiştir. Bu çalışmada analiz birimi olarak, öğretim programında açıkça yer alan kazanım ifadeleri, açıklayıcı metinler ve öğrenme alanlarına ilişkin yönlendirici cümleler esas alınmıştır.

İkinci aşamada kodlama süreci gerçekleştirilmiş; belirlenen analiz birimleri içerisindeki değerler, beceriler ve öğrenme alanları, metinlerde açık biçimde ifade edilen kavramsal içerikler üzerinden kodlanmıştır. Kodlama sürecinde örtük yorumlardan kaçınılmış, yalnızca

metinde doğrudan yer alan ifadeler dikkate alınmıştır. Üçüncü aşamada benzer özellikler gösteren kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş; son aşamada ise kodlar ve temalar karşılaştırmalı olarak gözden geçirilmiş, örtüşen ya da tekrar eden yapılar giderilerek analiz süreci tutarlı hale getirilmiştir. Kod ve tema yapısı analiz sürecinde anlam bütünlüğünü artırmak amacıyla sınırlı düzeyde revize edilmiş, ancak temel tema yapısı korunmuştur.

Bu araştırma, doküman analizine dayalı olarak yürütülmüş, analiz kapsamına alınan dokümanlar önceden belirlenmiş, araştırma sorularıyla doğrudan ilişkili olan tüm resmî metinler analiz sürecine dâhil edilmiştir. Dokümanların tümü incelendiğinde, tematik tekrarların başladığı görülmüş ve analiz sürecinin tamamlandığı kabul edilmiştir.

## 2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın niteliksel güvenirliliği; inandırıcılık, tutarlılık ve aktarılabilirlik ölçütleri doğrultusunda ele alınmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

- *İnandırıcılık*: Bulgular, doğrudan doküman ifadelerine dayandırılmış ve yorumlar açık metin referanslarıyla desteklenmiştir.
- *Tutarlılık*: Kodlama ve tema oluşturma süreci sistematik biçimde yürütülmüş, analiz adımları ayrıntılı olarak raporlanmıştır.
- *Uzman görüşü ve kodlama güvenirliliği*: Analiz süreci ve oluşturulan kod-tema yapısı, alanında uzman ikinci bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Kodlamalar arasındaki uyum değerlendirilmiş; görüş ayrılığı bulunan durumlar araştırmacılar tarafından karşılıklı tartışılarak ele alınmış ve uzlaşılı yoluyla ortak karara varılmıştır. Bu süreç, kodlama güvenirliliğini artırmaya yönelik bir denetim mekanizması olarak kullanılmıştır.
- *Aktarılabilirlik*: İncelenen bağlam, doküman türleri ve analiz süreci ayrıntılı biçimde tanımlanarak okuyucunun çalışmayı değerlendirmesine olanak tanınmıştır.

## 2.7. Etik Hususlar

Bu araştırma, kamuya açık ve MEB tarafından resmî olarak yayımlanmış dokümanlar üzerinden yürütüldüğü, verilere ulaşmada insan katılımcıları veya hayvan denekleri kullanılmadığı için etik kurul izni gerektirmemektedir (Merriam & Tisdell, 2016). Araştırma sürecinde Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen akademik dürüstlük ve atıf ilkelerine titizlikle uyulmuş; dokümanların özgün bağlamı korunmuş ve herhangi bir çarpıtıcı yoruma yer verilmemiştir.

### 3. BULGULAR

TYMM resmi belgeleri ve bu modele yönelik akademik değerlendirmeler üzerinden yapılan doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular; Erdem-Değer-Eylem Modeli, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Bütüncül İnsan/Öğrenci Profili olmak üzere üç ana tema altında sunulmuştur.

**Tablo 2.** Erdem-Değer-Eylem Modeli ve Beden Eğitimi Uygulamaları

Üst Tema (Erdem)	Kodlanan Değer	Analiz Edilen Doküman	İlgili Bölüm / Kazanım / Beceri Kodu	Metinde Geçen Dayanak İfadesi (Kod Kaynağı)	Araştırmacı Yorumu
Adalet	Adil Oyun (Fair Play)	BEÖP & Ortak Metin	BEOSAB8; Kazanım BES.8.2.4; D1. Adalet	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Spor ve fiziksel aktivitelerde dürüstlük, saygı, eşitlik, sportmenlik gibi temel etik değerleri benimsemeyi ifade eder."</li> <li>"Hakem olarak görevlendirilen öğrencilerin... doğru olan davranışı teşvik etmeleri istenir."</li> <li>"Herkesin eşit haklara sahip olduğuna inanır ve adaleti benimser."</li> </ul>	Metindeki ifadeler, adalet değerinin spor etkinliklerinde kurallara uyma, eşitlik ve sportmenlik davranışları üzerinden ele alındığını göstermektedir.
Sorumluluk	Bireysel ve Sosyal Sorumluluk	BEÖP & Ortak Metin	Uygulama Esasları Madde 7; Kazanım BES.8.2.2; D16. Sorumluluk	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Öğrencilerin aktif oldukları... bireysel ve sosyal sorumluluk... modelleri kullanılmalıdır."</li> <li>"Öğrencilere antrenör, hakem, malzemeci vb. farklı takım rolleri ve sorumlulukları tanıtılır."</li> <li>"Üstlenilen görev doğru ve zamanında yerine getirilirken... hesap verilmesine ilişkin zihinsel örüntüler."</li> </ul>	İlgili kazanım ve uygulama esaslarında sorumluluk değeri, öğrencinin bireysel görevleri ile takım içindeki rolleri üstlenmesi üzerinden tanımlanmaktadır.
Huzurlu İnsan	Sağlıklı Yaşam	BEÖP & Ortak Metin	5. Sınıf 1. Tema; D13. Sağlıklı Yaşam; D10. Mütevazılık	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Sağlıklı bir yaşam tarzı için fiziksel aktivitenin önemini anlamaları... alışkanlık kazanmaları amaçlanmaktadır."</li> <li>"İçsel huzur ve dengesini sürdürmek için manevi değerlere önem verir, ruhsal gelişimine özen gösterir."</li> </ul>	Metinlerde sağlıklı yaşam, fiziksel aktiviteye katılım, öz bakım davranışları ve içsel dengeye yönelik ifadelerle birlikte ele alınmakta; bireyin bedensel ve ruhsal iyilik hâlinin korunmasına vurgu yapılmaktadır.

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Öğrencilerin zindelik ile fiziksel aktivite arasındaki ilişkiyi kurabilmeleri... öz bakımına dikkat etmesi.",</li> </ul>
<b>Sabır</b>	Azim ve Kararlılık	Ortak Metin & BEÖP	E1.3. Azim ve Kararlılık; D12. Sabır; 6. Sınıf 1. Tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Zorlukları aşmak için gayret gösterir... Yenilgi ve başarısızlıklarında tekrar deneme gücünü kendinde bulur."</li> <li>• "Çalışmalarında sebat eder... Sabrın bilinçli ve etkin bir bekleyiş süreci olduğunu fark eder."</li> <li>• "Hareketleri tekrar etme fırsatı sunulur... istikrarlı çalışma alışkanlıkları geliştirir.",</li> </ul>

İlgili ifadelerde sabır değeri, zorluklar karşısında çaba gösterme, tekrar deneme ve istikrarlı çalışma davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Tablo 2'ye ilişkin bulgular, TYMM temel taşlarından biri olan "Erdem-Değer-Eylem" çerçevesinin beden eğitimi derslerinde nasıl eylem odaklı bir yapıya dönüştüğünü sergilemektedir. Analiz, Adalet erdeminin teorik bir kavram olmaktan çıkıp (BEOSAB8-Adil oyun anlayışına uygun davranma) alan becerisiyle "dürüstlük, saygı ve eşitlik" kodları üzerinden fiziksel bir eyleme dönüştürülme hedefi taşıdığını göstermektedir. Sorumluluk değerinin analizi, bu kavramın ders programında yer alan "bireysel ve sosyal sorumluluk modelleri" ve "takım rolleri" (antrenör, hakem, malzemeci vb.) aracılığıyla öğrenciye bir "görev bilinci" olarak aşılandığını göstermektedir. Huzurlu İnsan üst teması altında kodlanan Sağlıklı Yaşam değeri, fiziksel zindelle sınırlı olmayıp, öğrencinin "öz bakımına dikkat etmesi" ve "manevi sağlığını koruması" eylemleriyle bütünleşerek ontolojik bir derinlik kazandığını ortaya koymaktadır. Sabır değerinde ise "zorluklar karşısında yılmama" ve "antrenmanlarda sebat etme" kodları ön plana çıkmakta; bu durum sabrın pasif bir bekleyiş olmadığını, "istikrarlı bir çalışma disiplini" (D12.3) olarak içselleştirildiğine yöneliktir. Araştırmacı perspektifinden bu bulgular, beden eğitimi dersinin maarif modelinin "ahlaki pusulasını" oyun alanında somut hale getiren en temel pedagojik araçlardan biri olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.** Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin (SDB) Bütünleşik Gelişimi

SDB Kategorisi (Tema)	Kodlanan Beceri	Analiz Edilen Doküman	İlgili Bölüm / Kazanım / Beceri Kodu	Metinde Geçen Dayanak İfadesi (Kod Kaynağı)	Araştırmacı Yorumu
<b>Benlik Becerileri</b>	Öz Farkındalık	BEÖP & Ortak Metin	SDB1.1. (Öz Farkındalık); SDB1.2.	• "Fiziksel aktiviteler sırasında vücudunda meydana gelen değişimleri (nabız,	Metinde yer alan ifadeler, öğrencinin fiziksel aktivite sırasında bedenindeki değişimleri, kendi performans düzeyini ve

			(Öz Düzenleme); BES.5.1.1.	terleme vb.) fark etmeleri sağlanır.", • "Kendi seviyelerine ilişkin farkındalıklarının artması, gelişim için hedef koymaları... sağlanır." • "Olaylar karşısında hangi duyguları yaşadığını fark etmek... davranışlarını nasıl etkilediğini anlamak.",	duygusal tepkilerini fark etmesine yönelik kazanımlara vurgu yapıldığını göstermektedir.
<b>Sosyal Yaşam Becerileri</b>	İş Birliği	BEÖP & Ortak Metin	SDB2.2. (İş Birliği); SDB2.1. (İletişim); BES.5.2.2.	• "Ortak bir amaca ulaşmak için birlikte çalışmaları... birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmaları vurgulanır." • "Sözlü iletişimle stratejilerini ifade etmeleri; beden dili, jest ve mimiklerini kullanarak takım arkadaşlarıyla uyum sağlamaları." • "Ortak hedefler doğrultusunda takım oluşturur... diğer üyelerle yardımlaşır.",	İlgili kazanım ve açıklamalarda iş birliği, ortak hedefler doğrultusunda birlikte çalışma, yardımlaşma ve iletişim kurma davranışları üzerinden ele alınmaktadır.
<b>Ortak/Birleşik Beceriler</b>	Sorumlu Karar Verme	BEÖP & Ortak Metin	SDB3.3. (Sorumlu Karar Verme); SDB3.1. (Uyum); BES.6.2.3.	• "Taktiksel problemleri saptar... alternatif çözümler arasından uygun olanı belirler ve etkililiğini değerlendirir.", • "Değişen kurallar veya hedefler eklenerek öğrencilerin taktiklerini değişen durumlara uyarlamaları sağlanır." • "Kendi hakları ile başkalarının hakları arasında denge gözeterek kararlar alır."	Metinlerde sorumlu karar verme becerisi, taktiksel problemleri analiz etme, alternatif çözümler arasından uygun olanı seçme ve kendi hakları ile başkalarının haklarını gözeterek karar alma davranışlarıyla ilişkilendirilmektedir.

Tablo 3'teki bulgular, SDB'nin beden eğitimi öğretim programında "programlar arası bir bileşen" olarak tüm temalara nüfuz ettiğini ortaya koymaktadır. Benlik Becerileri (SDB1) kategorisinde, öğrencinin fiziksel aktiviteler sırasında vücudundaki nabız ve terleme gibi değişimleri fark etmesi (SDB1.1), maarif modelinin "kendini tanıma" ilkesinin bedensel bir yansıması olarak kodlanmıştır. Sosyal Yaşam Becerileri (SDB2) kapsamında yapılan analizler; "iş birliği" (SDB2.2) ve "yardımlaşma" kodlarının, öğrencilerin "birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olma" ve "takım ruhunu önemseme" eylemleriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Ortak/Birleşik Beceriler (SDB3) temasında ise, özellikle "sorumlu karar

verme" (SDB3.3) becerisinin, oyunlardaki taktiksel problemleri saptama ve çözüm yollarını ahlaki/teknik dengede değerlendirme süreçleriyle hayat bulduğu saptanmıştır. Betimsel analiz sonuçları, beden eğitimi dersinin bu beceriler için bir "laboratuvar" işlevi gördüğünü; öğrencinin sosyal ilişkilerini ve iç dünyasına yönelik kaynaklarını fiziksel bir etkileşim ortamında (SDB2.1) geliştirmesine imkan sunduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.** Yetkin ve Erdemli İnsan" ve Ontolojik Bütünlük

Bütünlük Alanı (Tema)	İlgili Kod/Kavram	Analiz Edilen Doküman	İlgili Bölüm/Kazanım/ Beceri Kodu	Metinde Geçen Dayanak İfadesi (Kod Kaynağı)	Araştırmacı Yorumu
Maneviyat ve Fiziksel Yapı	Ontolojik Bütünlük	Ortak Metin & BEÖP	Ontolojik Bütünlük; Ruh ve Beden; Sağlıklı Profil	<ul style="list-style-type: none"> <li>"İnsanı ruh ve bedenden oluşan bir varlık olarak göz önüne alan bütüncül bir eğitim anlayışı benimsemekte."</li> <li>"Düzenli spor ve egzersiz yapan... Manevi sağlığını koruyan... Kendine güvenen."</li> <li>"Beden insanın fizyolojik yapısını, ruh ise kişinin benliğini meydana getiren entelektüel, ahlaki yetileri ifade eder."</li> </ul>	Beden eğitimi ve spor dersinin, dokümanlarda bireyin ruh ve beden bütünlüğü içinde ele alındığı bir gelişim alanı olarak tanımlandığı görülmektedir. İncelenen metinlerde fiziksel etkinliklerin, sağlıklı yaşam profili ve manevi denge ile birlikte değerlendirildiği ifadeler yer almaktadır.
Bilge ve Sorgulayıcı	Epistemolojik Bütünlük	BEÖP & Ortak Metin	Epistemolojik Bütünlük; Sorgulayıcı Profil; BES.5.1.1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Öğrencinin nasıl düşündüğü, bilgiye nasıl eriştiği... problem çözme gibi becerileri geliştirmesi oldukça önemlidir."</li> <li>"Vücudunda meydana gelen değişimleri sorgulayabilmeleri... fiziksel aktivite ve zindelik ilişkisini çözümleyebilmeleri."</li> <li>"Karşılaşılan bilgileri değişik referans kaynaklarıyla değerlendiren eleştirel düşünen bireyler."</li> </ul>	Dokümanlarda beden eğitimi ve spor dersinin, öğrencilerin düşünme, sorgulama ve problem çözme becerilerini destekleyen bir öğrenme alanı olarak ele alındığı görülmektedir. Hareket ve fiziksel etkinliklerin, bilgiye erişme ve anlamlandırma süreçleriyle ilişkilendirildiği ifadeler bulunmaktadır.

<b>Vatansever ve Estetik</b>	Kültürel Birikim	BEÖP & Ortak Metin	Aksiyolojik Olgunluk; Kültürel Birikim; BES.6.4.1.; BES.5.4.3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Kültürel mirasın korunmasında duyarlı davranır... Atalarının başarılarını takdir eder.",</li> <li>• "Mustafa Kemal Atatürk'ün spora verdiği önemi yorumlayabilmeleri... geleneksel oyunları sergilemeleri.",</li> <li>• "Estetik bakış açısıyla dans koreografisi oluşturmaları... güzelliğe duyarlı, ölçülü ve zarif şahsiyetler.",</li> </ul>	İncelenen dokümanlarda geleneksel sporlar, halk oyunları ve estetik etkinliklerin; kültürel miras, estetik duyarlılık ve ulusal değerlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor dersinin, kültürel birikimi aktaran bir öğrenme alanı olarak konumlandırıldığı ifade edilmektedir.
------------------------------	------------------	--------------------	--	---	---

Tablo 4'teki bulgular, TYMM'nin nihai hedefi olan "Yetkin ve Erdemli İnsan" profilinin beden eğitimi dersleri aracılığıyla bütüncül bir kimliğe dönüşme hedefi taşıdığını güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır. Maneviyat ve Fiziksel Yapı satırındaki analizler, insanın "ruh ve bedenden oluşan bir varlık" olarak tanımlandığı ontolojik bütünlük ilkesi, derslerde "düzenli spor yapma" ve "iç huzuru sürdürme" kodlarından türetilmiştir. Bilge ve Sorgulayıcı öğrenci profilinin, öğrencinin fiziksel uygunluk kavramlarını ezberlemeyle yetinmemesi, vücudundaki değişimleri "sorgulayabilmesi" (BES.5.1.1) ve bilgiyi bilgece bir yaklaşımla (epistemolojik bütünlük) kullanabilmesi üzerinden yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Vatansever ve Estetik kategorisinde ise, halk oyunları ve geleneksel sporlar aracılığıyla "kültürel mirasa sahip çıkma" (D19.2) ile ritmik hareketlerdeki "zarafet ve ölçülülük" (D7) kodlarının iç içe geçtiği görülmektedir. Araştırmacı yorumuyla bu bulgular, maarif modelinin "Köklerden Geleceğe" vizyonunun; öğrencinin hem kültürel kimliğine sahip çıkan bir "vatansever", hem de hareketin estetiğini kavrayan "zarif ve bilge" bir şahsiyet olarak yetişmesinde beden eğitimi dersinin kurucu bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır.

#### 4. TARTIŞMA

Bu araştırmada elde edilen bulgular, TYMM temel felsefesi olan "Erdem-Değer-Eylem" çerçevesinin beden eğitimi ve spor dersleri aracılığıyla teoriden uygulamaya nasıl aktarıldığını kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Tablo 2'de sunulan veriler ışığında; adalet, sorumluluk, huzurlu insan ve sabır başlıkları altında kümelenen değerlerin, bu dersin

doğasındaki “eylem öğrenme” (action learning) ve “yaşantı temelli” yapı sayesinde öğrencilerin karakter inşasına kurucu bir katkı sağlamayı hedeflediği görülmektedir.

Araştırma bulguları, adalet erdeminin beden eğitimi derslerinde “Adil Oyun Anlayışına Uygun Davranma” (BEOSAB8) alan becerisiyle karşılık bulduğunu göstermektedir. Eğitim etkinliklerinde adil oyun vb. yeti ve değerleri de kapsayan etiğin ve adaletin ancak pratik eylemler ve alışkanlıklar yoluyla kazanılabileceği (Aristoteles, 2024) olgusundan hareketle TYMM’de de benzer bir yaklaşımla adalet; dürüstlük, saygı ve eşitlik gibi alt bileşenlerle bir “eylem” olarak yapılandırılmıştır. Analiz edilen program dokümanlarında, özellikle adalet rollerinin öğrencilere verilmesi ve bunu oyun içinde kullanması ve bu noktada oyun kurallarına bağlılığın vurgulanması, adaletin soyut bir ahlaki ilke olmaktan çıkarılarak bedensel etkileşim ve sosyal deneyim yoluyla yaşantılanmasını hedeflemektedir. Bu yönüyle bulgular, değerlerin teorik anlatım yerine eylem yoluyla içselleştirilmesi gerektiğini savunan çalışmalarla örtüşmektedir (Suluk & Yıldırım, 2025).

Bununla birlikte, bu pedagojik yaklaşımın uygulamadaki etkililiği büyük ölçüde öğretmenin rehberlik becerilerine, sınıf yönetimine ve öğrenme ortamının koşullarına bağlıdır. Özellikle rekabete dayalı etkinliklerde adil oyun anlayışının korunması, öğretmenin değer temelli müdahaleleri tutarlı ve bilinçli biçimde gerçekleştirebilmesini gerektirmektedir. Aksi durumda, rekabetin ön plana çıktığı ders ortamlarında adaletin “etik bir sorumluluk” olmaktan ziyade biçimsel bir kural düzeyinde kalma riski bulunmaktadır. Ayrıca kalabalık sınıflar ve sınırlı ders süreleri, öğrencilerin kendi hakları ile başkalarının hakları arasında denge kurmalarını hedefleyen sorumlu karar verme süreçlerinin (SDB3.3) yeterince izlenmesini ve pekiştirilmesini zorlaştırabilmektedir. Bu durum, adalet erdeminin bireysel tercihten ziyade sosyal bir sorumluluk olarak içselleştirilmesini hedefleyen TYMM yaklaşımının, uygulama bağlamında yapısal sınırlılıklarla karşılaşabileceğini göstermektedir.

Beden eğitimi derslerinde uygulanan “eylem öğrenme” süreci, Yıldırım (2019) tarafından kavramsallaştırılan değerlerin içselleştirilmesi modelindeki “davranışa dönüştürme” aşamasını oyun alanında görünür kılma potansiyeline sahiptir. Özellikle rekabete dayalı etkinliklerde öğrencilerin kendi hakları ile başkalarının hakları arasında denge kurarak sorumlu karar vermeleri (SDB3.3), adaletin durumsal bir tercih değil, süreklilik arz eden bir sosyal sorumluluk olarak kavranmasını hedeflemektedir. Ancak bu sürecin kalıcı bir değer kazanımına dönüşebilmesi, öğrencilerin sergiledikleri adil davranışların anlık davranışlar olarak kalmayıp pedagojik olarak izlenmesi, geri bildirimle desteklenmesi ve farklı bağlamlara

aktarılabilmesiyle mümkündür. Aksi durumda, adil oyun davranışlarının bağlamsal ve geçici kalma riski söz konusu olabilmektedir.

Bu noktada beden eğitimi öğretmenin rolü belirleyici bir önem taşımaktadır. Önal ve ark. (2023), öğretmenlerin değer aktarımındaki konumunun, beden eğitimi derslerini salt fiziksel gelişim alanının ötesine taşıyarak ahlaki karakterin sınındığı ve inşa edildiği bir öğrenme ortamına dönüştürdüğünü vurgulamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenin değer temelli rehberlik becerilerinin yeterince gelişmemiş olması ya da dersin ölçme-değerlendirme süreçlerinde bu davranışların sistematik biçimde izlenmemesi, değer eğitiminin görünmezleşmesine yol açabilmektedir. Bailey ve ark. (2009) tarafından beden eğitiminin bireyin toplumsal uyumuna ve ahlaki gelişimine katkı sunduğu yönündeki bulgular, bu kazanımların kendiliğinden değil, bilinçli pedagojik yapılandırmalar yoluyla ortaya çıktığını göstermektedir. Bu durum, TYMM'nin öngördüğü değer temelli kazanımların sürdürülebilirliğinin, uygulayıcıların pedagojik yeterlikleri ve değerlendirme eylemleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, sorumluluk değerinin öğretim programında “Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli” aracılığıyla sistematik bir pedagojik yaklaşıma dönüştürülmesinin hedeflendiğini ortaya koymaktadır. Aksoy (2015a), bu modelin beden eğitimi derslerinde uygulanmasının öğrencilerin öz denetim ve başkalarına yardım etme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini belirtmekte; bu bulgu, TYMM Ortak Metni'nde sorumluluğun bilme eylemiyle bütünleşen ahlaki bir ödev olarak tanımlanmasıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin ders sürecinde antrenör, kaptan veya malzemeci gibi rolleri üstlenmeleri (BES.8.2.2), sorumluluğu verilen bir görevi yerine getirme davranışı olarak değil, bu görevin sonuçlarına ilişkin hesap verebilirlik bilinciyle birlikte deneyimlemelerine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle bulgular, Yıldırım (2019) tarafından tanımlanan değer içselleştirme modelindeki “davranışa dönüştürme” aşamasının oyun alanında uygulanabildiğini desteklemektedir.

Bununla birlikte, sorumluluk rollerinin değer temelli bir kazanıma dönüşebilmesi, bu rollerin pedagojik olarak yapılandırılması ve öğretmen rehberliğiyle anlamlandırılması koşuluna bağlıdır. Roller, yalnızca görev paylaşımı düzeyinde kaldığında, öğrencilerde sorumluluğun ahlaki bir yükümlülükten ziyade işlevsel bir zorunluluk olarak algılanması riski ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca kalabalık sınıflar ve sınırlı ders süreleri, öğrencilerin üstlendikleri sorumlulukların sonuçlarını değerlendirme ve bu deneyimleri yansıtıcı biçimde tartışma fırsatlarını kısıtlayabilmektedir. Bu durum, sorumluluk değerinin süreklilik ve içselleştirme

boyutunda zayıflamasına yol açarak TYMM'nin hedeflediği bütüncül insan anlayışının uygulamada yapısal sınırlılıklarla karşılaşabileceğine işaret etmektedir.

Analiz sonuçları, “Huzurlu İnsan” erdemi altında konumlandırılan sağlıklı yaşam değerinin, beden eğitimi derslerinde ontolojik bütünlük (ruh-beden bütünlüğü) ilkesiyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. TYMM, insanı fizyolojik bir varlık olarak ele almamakta; entelektüel, ahlaki ve manevi boyutlarıyla bütüncül bir özne olarak konumlandırmaktadır. Bu yaklaşımı destekleyen Fırat (2020a), eğitimde bütüncül bakışın bireyin bedensel sağlık ile manevi huzur arasındaki dengeye dayandığını vurgulamaktadır. Beden eğitimi derslerinde yer alan “Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk” temaları, öğrencinin fiziksel kapasitesini geliştirmeye sınırlı olmayıp; öz bakım bilinci kazanmasını, zararlı alışkanlıklardan kaçınmasını ve psikososyal iyilik hâlini sürdürmesini hedefleyerek sağlığın bir “yaşam tarzı” olarak yapılandırılmasına katkı sunmaktadır.

Bununla birlikte, bu bütüncül sağlık anlayışının öğrenciler tarafından içselleştirilebilmesi, derslerin etkinlik temelli yürütülmesiyle yeterli hale gelmeyip, anlamlandırmaya imkân tanıyan pedagojik süreçlerle desteklenmesine bağlıdır. Özellikle yoğun müfredat baskısı, sınırlı ders saatleri ve bazı okullarda yetersiz fiziki altyapı, sağlıklı yaşamın ruhsal ve manevi boyutlarının geri planda kalmasına yol açabilmektedir. Bu durum, beden eğitimi derslerinin sağlık kavrayışını dar bir fiziksel uygunluk çerçevesine indirgeme riskini de beraberinde getirmektedir.

Araştırma bulguları ayrıca, beden eğitimi etkinliklerinin sarmal ve tekrar gerektiren yapısının öğrencilerin sabır ve azim değerlerinin gelişiminde önemli bir potansiyel taşıdığını göstermektedir. TYMM’de sabır, “zorluklar karşısında yılmama” ve “istikrarlı bir duruş sergileme” eylemleriyle ilişkilendirilmiş; öğrenme-öğretme sürecinde karmaşık hareket basamaklarının (örneğin jimnastik serileri veya atletizm teknikleri) tekrar edilmesi (BES.5.4.2), sabrın pasif bir bekleyişten ziyade etkin bir çaba olarak deneyimlenmesini sağlamıştır. Ancak bu sürecin değer temelli bir kazanıma dönüşebilmesi, öğrencilerin yaşadıkları zorlanmaların öğretmen rehberliğiyle pedagojik olarak ele alınmasına ve bireysel farklılıkların gözetilmesine bağlıdır. Aksi hâlde tekrar temelli etkinlikler, özellikle fiziksel yeterliliği sınırlı öğrenciler için motivasyon kaybına ve dışlanmışlık hissine neden olabilmektedir. Bailey ve ark. (2009) tarafından vurgulanan, beden eğitiminin bireyin duygusal dayanıklılığını ve zorluklarla başa çıkma iradesini geliştirdiği yönündeki bulgular da bu kazanımların kendiliğinden değil, bilinçli öğretim süreçleriyle desteklendiğinde ortaya çıktığını göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, TYMM kapsamında beden eğitimi ve spor derslerinin öğrencinin motor becerilerinin yanı sıra sosyal-duygusal öğrenme becerilerini (SDB) de geliştirmeyi hedefleyen bütünlük bir pedagojik zemin sunduğunu göstermektedir. Tablo 3'te sunulan veriler, SDB'nin öğretim programında "programlar arası bir bileşen" olarak tanımlandığını ve dersin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının tamamına nüfuz edecek şekilde yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, eğitimin bilişsel kazanımlara odaklanan "öğrenen insan" modelinden; duygularını yönetebilen, sosyal ilişkilerinde denge kurabilen ve toplumsal uyumu yüksek "bütüncül insan" modeline geçiş vizyonuyla örtüşmektedir.

Bununla birlikte, SDB'nin programlar arası bir bileşen olarak konumlandırılması, uygulama sürecinde önemli pedagojik ve yapısal zorlukları da beraberinde getirmektedir. SDB'nin dersin tüm aşamalarına yayılması, bu becerilerin açık biçimde planlanmasını ve sistematik olarak izlenmesini güçleştirebilmekte; özellikle yoğun kazanım yükü altında öğretmenlerin bu boyutu örtük biçimde ele almasına yol açabilmektedir. Ayrıca sosyal-duygusal kazanımların gözlenmesi ve değerlendirilmesi, bilişsel veya motor becerilere kıyasla daha karmaşık süreçler gerektirdiğinden, ölçme-değerlendirme araçlarının yetersizliği durumunda SDB'nin pedagojik öncelikler arasında geri plana düşme riski bulunmaktadır. Bu durum, TYMM'nin bütüncül insan anlayışının uygulamada güçlü bir niyet beyanı olarak kalma, ancak sınıf içi pratiklerde tutarlılıkla hayata geçirilememesi ihtimalini gündeme getirmektedir.

Araştırma bulguları, benlik becerilerinin (SDB1) beden eğitimi derslerinde fiziksel duyular (nabız, terleme durumu, nefes alışverişindeki hızlanma ve kaslarda hissedilen yorgunluk veya gerginlik vb.) üzerinden yapılandırıldığını göstermektedir. Öğrencilerin fiziksel etkinlikler sırasında bu bedensel değişimleri fark etmeleri (SDB1.1), Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inin "kendini tanıma" ilkesinin bedensel deneyim yoluyla somutlaştığına yönelik bir bulgudur. Bu bağlamda Azzaloualidine ve Erturan (2025), beden eğitimi derslerinde uygulanan öz değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin öz düzenleme (SDB1.2) becerilerini ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığını belirtmektedir. Benzer biçimde Keskin (2020), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi derslerindeki öz düzenleme becerileri ile algılanan yeterlilik düzeyleri arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu raporlamıştır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, TYMM'nin öğrencilere kendi gelişimlerine yönelik hedef belirleme ve bu hedefleri izleme fırsatı sunarak, bireyin öz farkındalığını güçlendirmeyi ve

duygusal süreçlerini fiziksel etkinlikler sırasında bilinçli biçimde yönetmesini desteklediği söylenebilir.

Tablo 3’te görülen sosyal yaşam becerileri (SDB2) bulguları, beden eğitimi derslerinin “takım ruhu” ve “yardımlaşma” kodları üzerinden öğrencilerde sosyal bir şahsiyet inşa etmeye katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Özellikle “İş Birlikli Oyunlar” teması kapsamında öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesine destek olmaları (SDB2.2), yalnızca teknik beceri aktarımı değil, etik bir sorumluluk paylaşımı olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, uygulamada sınıf mevcutları, zaman sınırlamaları ve bazı öğrencilerin fiziksel veya sosyal farklılıkları, bu kazanımların her birey için eşit düzeyde gerçekleşmesini sınırlayabilmektedir. Güneş ve Tösten (2023), beden eğitimi öğretim programlarının sosyal becerilerin kazandırılmasında merkezi bir rol üstlendiğini, ancak bu kazanımların sürdürülebilirliğinin uygulama koşullarına bağlı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, “Spor Engel Tanımaz” teması ile özel gereksinimli öğrencilerle empati kurulması ve birlikte çalışma deneyiminin (SDB2.3) TYMM’nin toplumsal barış ve adalet vizyonu ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, sınıf içi destek mekanizmalarının yetersizliği veya öğretmen rehberliğinin sınırlı olması durumunda, bu kazanımların sürekliliği ve kalıcılığı risk altına girebilir. Bailey ve ark. (2009) da fiziksel eğitimin bireylere kazandırdığı sosyal sermayenin akademik başarı ve toplumsal aidiyetle ilişkili olduğunu belirtmekle birlikte, bu ilişkinin uygulama koşullarına ve pedagojik desteğe bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmanın öne çıkan bulgularından biri, benlik ve sosyal yaşam becerilerinin kesişim noktasında yer alan ortak/birleşik becerilerin (SDB3) gelişimine işaret etmektedir. Özellikle oyunlardaki taktik içerikli problemleri saptama ve alternatif çözümler üretme süreci (SDB3.3), öğrencilere sorumlu ve bilinçli karar verme yetisi kazandırmaktadır. Bu süreç, Durlak ve ark. (2011) tarafından yapılan meta-analiz sonuçlarıyla uyumlu olarak, SDB programlarının öğrencilerin tutum ve davranışlarını olumlu yönde dönüştürdüğünü desteklemektedir.

TYMM, değişen kurallar ve hedefler karşısında öğrencilerin stratejilerini güncelleyerek onlara esneklik ve uyum (SDB3.1, SDB3.2) becerilerini doğrudan deneyimleme imkânı sunmaktadır. Bununla birlikte, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmen rehberliği ve geri bildirim olanaklarının sınırlılığı, bu kazanımların her öğrenci için eşit düzeyde gerçekleşmesini sınırlayabilir. Yıldırım ve Çalışkan (2024)’in vurguladığı gibi, 21. yüzyıl insan profilinin ihtiyaç duyduğu “belirsizlikle başa çıkma” becerisi fiziksel oyun alanında kazanılabilir; ancak

uygulama koşullarına bağlı olarak bu becerilerin bütün öğrenciler için tutarlı biçimde kazanılması risk altındadır.

Bulgular ayrıca, CASEL (2020) tarafından tanımlanan duyguları yönetme ve sağlıklı ilişkiler kurma ilkelerinin, beden eğitimi derslerindeki BEOSAB (Alan Becerileri) ile bütünleşerek öğrencinin bütüncül gelişimine stratejik katkı sağladığını göstermektedir. Bu dinamik etkileşim ortamı, öğrencinin hem “yetkin” (beceri sahibi) hem de “erdemli” (duyarlı ve sorumlu) bir birey olarak gelişmesini destekleyen temel pedagojik köprüyü oluşturmaktadır. Uygulamadaki sınırlılıklar dikkate alındığında, bu köprünün etkisi büyük ölçüde öğretmen yeterlikleri, sınıf düzeni ve fiziksel olanaklarla doğrudan bağlantılıdır.

Tablo 4’teki bulgular, maneviyat ve fiziksel yapı, bilgi ve sorgulayıcı özellikler ile vatanseverlik ve estetik duyarlılık boyutlarının hareket eğitimi sürecinde birbirini tamamlayan bütünleşik bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Bu bütünleşik yapı, TYMM’nin insanı yalnızca biyolojik bir varlık olarak değil, “ruh ve beden bütünlüğü” (ontolojik bütünlük) içinde ele alan felsefi yaklaşımının beden eğitimi derslerinde somutlaşmasına dayanmaktadır. Beden eğitimi, öğrencinin fizyolojik kapasitesini geliştirmenin ötesinde, manevi ve estetik farkındalığını artıran stratejik bir pedagojik alan olarak tanımlanabilir.

Shusterman (2012) tarafından kavramsallaştırılan “beden üzerinden düşünmek” (somaesthetics) anlayışı, öğrencinin kendi benliğini, iradesini ve disiplinini fiziksel eylem sırasında deneyimlemesini mümkün kılar. Bu bağlamda, TYMM’de hareket eğitimi motor beceri kazandırmakla kalmayıp, öğrencinin kendini ve çevresini bilinçli olarak gözlemlemesine, ahlaki ve estetik kararlar almasına da fırsat sunmaktadır. Fırat (2020a) da eğitim felsefesinde bütüncül yaklaşımın bireyin bedensel sağlığı ile manevi gelişimi arasındaki dengeye dayandığını belirtmekte ve bu dengenin eğitim sürecinde hareket deneyimi aracılığıyla somutlaşabileceğini vurgulamaktadır. Böylelikle, beden eğitimi dersleri öğrencinin bütüncül bir şahsiyet olarak gelişimi için hem fiziksel hem de manevi ve entelektüel alanlarda etkileşimli bir ortam sunmaktadır.

Elde edilen analizler, "Bilge ve Sorgulayıcı" öğrenci profilinin beden eğitimi derslerindeki "fiziksel duyumları sorgulama" ve "problemi tanımlama" süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğunu doğrulamaktadır. TYMM’ye göre bilge bir birey, bilgiye ulaşmakla yetinmeyen, bilgiyi ahlaki kararlar almak ve karmaşık durumları anlamlandırmak için kullanabilen kişidir. Beden eğitimi programında öğrencilerin fiziksel aktivite sırasında vücudunda meydana gelen

değişimleri (BES.5.1.1) ve taktiksel problemleri saptaması (BEOSAB3), bilginin bizzat bedensel bir tecrübeye dönüşmesini sağlar ve teorik bilgiyi eyleme dönüştürme sürecini görünür kılar (Ülçay, 2024). Ancak bu kazanımların uygulamada tüm öğrenciler için eşit düzeyde gerçekleşip gerçekleşmeyeceği, öğretmenlerin yeni pedagojik yaklaşıma hazırlık düzeyi, sınıf mevcutları ve ders saatlerinin sınırlılığı gibi faktörlerden etkilenebilir. Özellikle kalabalık sınıflarda bireyselleştirilmiş problem çözme etkinliklerinin uygulanması zorlaşabilir; ayrıca okullar arasındaki fiziki altyapı farklılıkları (spor salonu, malzeme ve ekipman eksiklikleri) öğrencilerin bu deneyimi tam olarak yaşamalarını sınırlayabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin bilgiyi bedensel ve etik eylemle bütünleştirme süreci, program dokümanlarındaki hedeflerin teorik bir yansıması olarak değerlendirilmeli; uygulamada gözlem, rubrik ve öğrenci ürün dosyaları gibi süreç odaklı ölçme araçlarının etkin kullanımına bağlı olarak farklılık gösterebileceği kabul edilmelidir. Öte yandan, aile, yakın çevre ve toplumun rekabetçi tutumları, spor algısı ve değerler konusundaki beklentileri, öğrencilerin ders içi deneyimlerini destekleyebileceği gibi, sınırlayabilir; bu durum TYMM'nin bütüncül insan vizyonunun okul dışında karşılaştığı olası kısıtları ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Dolayısıyla elde edilen bulgular, modelin teorik olarak bilge ve sorgulayıcı bir profil kazandırma hedefini doğrulamakla birlikte, bu hedefin uygulamadaki sınırları ve değişkenliği göz önünde bulundurularak yorumlanmalıdır.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, "Vatansever ve Estetik" olma özelliklerinin geleneksel oyunlar ve ritmik hareketler üzerinden sentezlenmesidir. TYMM, aksiyolojik olgunluğu, etiğin ve estetik değer yargılarının olgunlaşması olarak tanımlar. Beden eğitimi derslerinde yer alan "Kültürel Birikimlerimiz ve Oyun" teması, öğrencinin atalarının başarılarını takdir etmesini ve kültürel mirasa duyarlı davranmasını sağlayarak vatanseverlik değerini bir "eylem" haline getirir. Benzer şekilde, "Hareketin Estetiği ve Ritmi" teması (BES.5.4), öğrencinin zarafet ve ölçülülük gibi estetik nitelikleri kazanmasını destekler ve onu estetik duyarlılığı yüksek bir şahsiyet olarak biçimlendirir (Aksoy, 2015b).

Ancak bu kazanımların uygulamada tüm öğrenciler için eşit düzeyde gerçekleşip gerçekleşmeyeceği, öğretmenlerin bu estetik ve kültürel değerleri aktarabilme yeterlikleri, ders saatlerinin sınırlılığı ve sınıf mevcutlarının yoğunluğu gibi faktörlerden etkilenebilir. Özellikle kalabalık sınıflarda veya fiziki olanakları kısıtlı okullarda, öğrencilerin geleneksel oyun ve ritmik hareketleri derinlemesine deneyimlemeleri sınırlanabilir. Ayrıca, öğrencilerin kültürel ve estetik değerleri okul dışında da destekleyici bir ortam bulmaları, bu kazanımların kalıcılığı

açısından belirleyici olabilir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, TYMM'nin hedeflediği vatansever ve estetik açıdan duyarlı birey profilini doğrulamakla birlikte, uygulamada karşılaşılabilecek sınırlılıkların ve toplumsal bağlamın dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

## 5. SONUÇ

Bu araştırma, TYMM perspektifinde beden eğitimi ve spor derslerinin, soyut erdemleri somut eylemlere dönüştürmeye ve öğrencinin bütüncül şahsiyet gelişimini desteklemeye yönelik bir pedagojik zemin sunduğunu düşündürmektedir. Analiz edilen veriler, modelin temel felsefesini oluşturan "Erdem-Değer-Eylem" çerçevesinin, ders programındaki Alan Becerileri (BEOSAB) ile metodolojik olarak ilişkilendirildiğini ortaya koyabileceğini göstermektedir; ancak bunun uygulama bağlamında ne ölçüde karşılık bulduğu bu çalışmada doğrudan incelenmemiştir.

Bulgular ışığında, adalet erdeminin yalnızca teorik bir kavram olmaktan çıkarak, "Adil Oyun Anlayışına Uygun Davranma" (BEOSAB8) becerisi aracılığıyla öğrencilerce fiziksel bir eyleme dönüştürülebileceği söylenebilir. Benzer şekilde sorumluluk değeri, "Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli" üzerinden öğrencilerin öz denetim ve toplumsal uyum becerilerini geliştirme potansiyeline sahip görünmektedir. Bununla birlikte, sınıf mevcutları, ders saati sınırlılıkları ve okullar arasındaki fiziki eşitsizlikler gibi uygulamaya ilişkin koşullar, bu kazanımların gerçekleşme düzeyini etkileyebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin (SDB) programın bütünlük yapısında önemli bir rol oynadığı yönündedir. Öğrencilerin fiziksel aktiviteler sırasında nabız, terleme gibi fizyolojik değişimleri fark ederek anlamlandırmaları (SDB1.1), TYMM'nin insanı ruh ve beden bütünlüğü içinde tanımlayan ontolojik bütünlük ilkesine uygun bir pedagojik uygulama olarak değerlendirilebilir. Ancak bu süreçlerin öğrenciler tarafından her zaman tutarlı biçimde deneyimlenip deneyimlenmediği, öğretmen yeterlikleri ve sınıf koşullarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.

Bulgular ayrıca, "Bilge ve Sorgulayıcı" profilin, öğrencilerin fiziksel duyularını sorgulama ve oyun içindeki taktiksel problemleri tanımlama süreçleriyle ilişkilendirilebileceğini düşündürmektedir. Benzer biçimde, "Vatansever ve Estetik" olma özelliklerinin, geleneksel oyunlar ve ritmik hareketler aracılığıyla öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık ve estetik değer kazanma potansiyeli olduğu ifade edilebilir. Bu kazanımların sürekliliği, merkezi sınav baskısı, veli ve toplum beklentileri ile uygulama farklılıklarından etkilenebilir.

Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor dersleri, TYMM'nin öngördüğü "Yetkin ve Erdemli İnsan" profilinin gelişimine katkıda bulunabilecek pedagojik bir zemin sunma potansiyeline sahiptir. Bu dersler aracılığıyla öğrencilerin hem motor becerileri hem de sosyal-duygusal ve aksiyolojik gelişim alanlarında deneyim kazanmaları olası görünmektedir. Bununla birlikte, elde edilen bulguların doküman analizi temelli olduğu; dolayısıyla modelin gerçek sınıf koşullarında ne ölçüde karşılık bulduğu, öğretmen yeterlikleri, sınıf büyüklükleri ve fiziki altyapı gibi faktörlerle ilişkili olarak değerlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

## 6. ÖNERİLER

### *Uygulamaya Yönelik Öneriler (Öğretmenler ve Okullar İçin)*

- Adalet erdeminin içselleştirilmesi için "Adil Oyun" becerisi kapsamında öğrencilere hakemlik ve kural koyuculuk gibi somut roller verilerek eylem öğrenme stratejisi uygulanmalıdır. (Hedef: Öğretmenler)
- Öğrencilerin fiziksel aktivite sırasında nabız, terleme ve kas gerginliği gibi fizyolojik değişimlerini fark etmeleri sağlanarak, bu duyuların öz farkındalık ve ruh-beden bütünlüğü ile ilişkilendirileceği sorgulayıcı bir öğrenme ortamı oluşturulabilir (Hedef: Öğretmenler)
- "Bireysel ve Sosyal Sorumluluk", "Spor Eğitimi" ve "Taktiksel Oyun" temaları merkeze alınarak sorumluluk değerinin bir görev bilincine dönüşmesi sağlanabilir. (Hedef: Öğretmenler)
- Bireysel farklılıklara duyarlı uygulamalar geliştirilmelidir; örneğin, yüksek fiziksel yeterliliğe sahip öğrenciler için zenginleştirme stratejileri, desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için destekleme stratejileri uygulanabilir. (Hedef: Öğretmenler)
- "Spor Engel Tanımaz" gibi temalar aracılığıyla öğrencilerin özel gereksinimli bireylerle empati kurması sağlanmalı, sosyal farkındalık ve yardımseverlik değerleri pekiştirilebilir. (Hedef: Öğretmenler)
- Estetik duyarlılık ve vatanseverlik değerleri, geleneksel oyunlar ve halk oyunları temaları üzerinden işlenerek öğrencinin hem millî kimliği hem de estetik farkındalığı desteklenebilir. (Hedef: Öğretmenler)

### *Program Geliştirmeye Yönelik Öneriler (MEB ve Program Geliştiriciler İçin)*

- Beden eğitimi ve spor derslerinde başarı sadece motorik performansla ölçülmemeli; biçimlendirici değerlendirme araçları (dereceli puanlama anahtarları, gözlem formları,

öğrenme günlükleri) ile öğrencinin beceri ve değer gelişim süreci bütüncül olarak izlenebilir. (Hedef: MEB, Okul Yöneticileri)

- Programda yer alan dijital okuryazarlık ve teknoloji kullanımının (nabız ölçer, adımsayar vb.) fiziksel aktivite motivasyonu ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi üzerine yeni çalışmalar ve uygulama rehberleri geliştirilebilir. (Hedef: MEB, Program Geliştiriciler)
- TYMM'nin öngördüğü değer ve becerilerin okul öncesinden ortaöğretim sonuna kadar boylamsal olarak izlenmesi sağlanmalıdır. Bu sayede öğrencilerin “Yetkin ve Erdemli İnsan” profiline ulaşma düzeyi değerlendirilebilir. (Hedef: MEB, Program Geliştiriciler)

#### *Araştırmaya Yönelik Öneriler (Akademik Araştırmacılar İçin)*

- Alan becerileri (BEOSAB) ile sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin (SDB) birbirini nasıl tetiklediği ve akademik başarı ile ilişkisi, farklı spor branşları özelinde deneysel ve boylamsal çalışmalarla araştırılabilir. (Hedef: Araştırmacılar)
- TYMM çerçevesinde, öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme araçlarını kullanarak kendi öğrenme sorumluluklarını geliştirmeleri üzerindeki etkiler farklı okul düzeylerinde incelenebilir. (Hedef: Araştırmacılar)

## **KAYNAKLAR**

- Aksoy, N. (2015b). *Değerler eğitimi ve ahlak gelişimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aristoteles. (2024). *Nikomakhos'a etik* (S. Babür, Çev.; 12. bs.). BilgeSu Yayıncılık.
- Arslan, A. (2025). TYMM Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin İncelenmesi. *Temel Eğitim*, 7(27), 106-121.
- Azzaloualidine, Y., & Erturan, G. (2025). The Effects of Peer and Self-Assessment on Students' Self-Regulation, Perceived Motivational Climate and Volleyball Skill in Physical Education. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 16(2), 398-426.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279–290.
- Behriz, A. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi.

- Bolat, Y. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelini temel alan okul öncesi eğitim programındaki öğrenme çıktılarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 1871-1900.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>
- Comte, A. (1858). *The positive philosophy of Auguste Comte*. Blanchard.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Simon and Schuster.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Ascd.
- Engin, G. (2014). Türkçe ve beden eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği.
- Ersoy, F. (2023). *1980 sonrası Türk eğitim sisteminin paradigma dönüşümü açısından çözümlenmesi* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi).
- Fırat, M. (2020a). *Eğitim felsefesinde insan tasavvuru ve bütüncül yaklaşım*. Pegem Akademi.
- Fırat, M. (2020b). *Açık bilim: Zamanı gelmiş paradigma*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence bantam books. *New York*.
- Güneş, U., & Tösten, R. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretim programında yer alan sosyal beceriler üzerine nitel bir araştırma. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 81–105. <https://doi.org/10.53586/susbid.1267573>
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında eleştirel bir değerlendirme. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 5(1), 6–11.
- Keskin, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik durumsal ilgilerinin algılanan yeterlilik ve öz düzenleme becerileri ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi).
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

- Köseoğlu, Z. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli bağlamında 2018 ve 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatlarının karşılaştırmalı analizi. *Pearson Journal*, 8(31), 85-115.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Merleau-Ponty, M. (2016). *Algının fenomenolojisi* (E. Ataçay, Çev.). İthaki Yayınları.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. MEB Yayınları.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030*. OECD Publishing.
- Önal, A., Taş, Z., Filiz, B., & Hergüner, G. (2023). Teachers' views on the implementation of values in physical education. *Education and Science*, 48(213), 205–229.
- Öztürk, F., Akıncı, M., & Beldağ, A. (2025). Program Okuryazarlığı Perspektifinden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Farklı Öğretim Kademelerinden Öğretmen Değerlendirmeleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 341-384.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. Sage.
- Shusterman, R. (2012). *Thinking through the body: Essays in somaesthetics*. Cambridge University Press.
- Suluk, B., & Yıldırım, O. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan ders kitaplarında değerler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 157–177.
- Taşkın, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimi yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, (2), 160-180.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin pedagojik ve programatik boyutlarının değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70–77.

- Vatansever, A., & Sülün, F. (2025) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Işığında Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Üzerine Bir Değerlendirme. *Beden Eğitimi*, 63.
- Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.
- Yereyıklmaz, F. G. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe ve Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi. *Beden Eğitimi Spor Sağlık ve Efor Dergisi*, 4(3), 11-28.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. G. (2019). *Değerler eğitime yönelik bir model önerisi: Değer içselleştirme* (Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi).
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 205–221.