OKUL SPORLARI EKOSİSTEMİNDE

STRATEJİK YÖNETİŞİM VE YENİ NESİL PEDAGOJİ:

Fiziksel Okuryazarlıktan Kurumsal İletişime



Doç. Dr. Hasan ULUKAN

DUVAR

OKUL SPORLARI EKOSİSTEMİNDE STRATEJİK YÖNETİŞİM VE YENİ NESİL PEDAGOJİ: FİZİKSEL OKURYAZARLIKTAN KURUMSAL İLETİŞİME

Doç. Dr. Hasan ULUKAN*

* ORCID:0000-0002-2313-201X



Okul Sporları Ekosisteminde Stratejik Yönetişim ve Yeni Nesil Pedagoji: Fiziksel Okuryazarlıktan Kurumsal İletişime
Doç. Dr. Hasan ULUKAN

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan BALPETEK
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar DESIGN
Basım Tarihi: Kasım 2026
Yayıncı Sertifika No: 49837
E-ISBN: 978-625-5471-66-6

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvaryayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

ÖNSÖZ

Okul sporları, yalnızca öğrencilerin fiziksel olarak aktif olmalarını sağlayan bir uygulama alanı değil; bireysel gelişimin, toplumsal katılımın, kapsayıcılığın ve sağlıklı yaşam kültürünün şekillendiği önemli bir eğitim ekosistemidir. Günümüzde beden eğitimi ve okul sporlarının değişen ihtiyaçlara cevap verebilmesi, geleneksel öğretim ve yönetim anlayışlarının ötesine geçen daha bütüncül bir bakış açısını gerekli kılmaktadır.

Bu kitap, okul sporlarını fiziksel okuryazarlık, kapsayıcı pedagoji, dijital dönüşüm, stratejik yönetişim, sosyal inovasyon, sürdürülebilir finansman ve tesis yönetimi gibi güncel yaklaşımlar çerçevesinde yeniden ele alma düşüncesinden doğmuştur. Temel amaç, beden eğitimi öğretmeninin rolünü yalnızca ders ve sportif etkinlikleri yürüten bir eğitimci olarak değil; öğrenciyi, okulu ve toplumu birbirine bağlayan stratejik bir aktör olarak değerlendirmektir.

Kitap boyunca kuramsal tartışmaların okul ortamındaki karşılıklarının görünür hâle getirilmesine ve akademik bilgi ile uygulama arasında güçlü bir bağ kurulmasına özen gösterilmiştir. Bu yönüyle eserin beden eğitimi öğretmenlerine, spor yöneticilerine, akademisyenlere, lisans ve lisansüstü öğrencilere ve okul sporlarının geleceğine katkı sunmak isteyen tüm paydaşlara farklı bir bakış açısı kazandırması amaçlanmaktadır.

Okul sporlarının geleceğinin yalnızca daha başarılı sporcular yetiştirmekle değil, hareket etmeyi yaşamının bir parçası hâline getiren, kendisini geliştiren, farklılıklara saygı duyan ve yaşadığı topluma değer katan bireyler yetiştirmekle anlam kazanacağına inanıyorum.

Bu kitabın okul sporlarına ilişkin yeni düşüncelere, tartışmalara ve uygulamalara katkı sağlaması dileğiyle…

Doç. Dr. Hasan ULUKAN
Aydın, 2026

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1: BEDEN EĞİTİMİ PEDAGOJİSİNDE ONTOLOJİK KIRILMA VE FİZİKSEL OKURYAZARLIK 1
1.1. Geleneksel Eğitimin Tarihsel ve Sosyolojik Çıkmazı 1
1.1.1. Endüstriyel Bedenin İnşası ve Disiplin Aracı Olarak Spor 9
1.1.2. Performans Paradigması ve Biyomekanik İndirgemecilik 16
1.1.3. Habitus, Kültürel Sermaye ve Beden İmajı Üzerinden Sosyolojik Eleştiriler 18
1.2. Normatif Sistemden İpsatif Değerlendirmeye Geçiş 24
1.2.1. Başarı İllüzyonu, Öğrenilmiş Çaresizlik ve Yabancılaşma 31
1.2.2. Standart Testlerin Sınırları ve Psikolojik Yıkım Verileri 38
1.2.3. Birey Merkezli Değerlendirme Modellerinin Pedagojik Çıktıları 46
1.3. Düalizmden Monizme Felsefi Temeller 53
1.3.1. Descartes Düalizminin Eğitim Sistemindeki Tahribatı 62
1.3.2. Merleau-Ponty, Varoluşçu Fenomenoloji ve Somatik Biliş 64
1.4. Fiziksel Okuryazarlık Paradigması 66
1.4.1. Margaret Whitehead ve Kavramın Ontolojik Tanımı 69
1.4.2. Yaşam Boyu Aktivite: Duyuşsal, Bilişsel ve Motor Gelişim Üçgeni 72

BÖLÜM 2: KAPSAYICI PEDAGOJİ VE EVRENSEL ÖĞRENME TASARIMI 75
2.1. Medikal Model ve Sosyal Model Çatışması 75
2.1.1. Engellilik Diskuru ve "Kusur" Arayışının Eleştirisi 77
2.2. Entegrasyon Yanılgısından Tam Kapsayıcılığa 81
2.2.1. Ana Akım Sınıflarda Fiziksel Bulunma (Integration) vs. Gerçek Katılım 84
2.2.2. Öğretmen Tutumları ve Mikro-Ayrımcılık (Microaggressions) Vakaları 86
2.3. Beden Eğitiminde Evrensel Öğrenme Tasarımı (UDL) 89
2.3.1. Çoklu Temsil Yolları: Bilginin Görsel, İşitsel ve Dokunsal Aktarımı 91
2.3.2. Çoklu İfade Yolları ve Otonomi Destekleyici Çevreler 93
2.3.3. Dezavantajlı Gruplar İçin Ekipman ve Kural Modifikasyonları 96
2.4. Sınırlılıklar Temelli Yaklaşım (Constraints-Led Approach - CLA) 98
2.4.1. Dinamik Sistemler Teorisi ve Becerinin Kendi Kendine Organizasyonu 102
2.4.2. Çevre, Görev ve Organizma Sınırlılıklarının Manipülasyonu 104

BÖLÜM 3: ÖĞRETMENLİKTEN STRATEJİK YÖNETİŞİME (GOVERNANCE) GEÇİŞ 107
3.1. Yönetim ve Yönetişim 107
3.1.1. Eğitim Sisteminde Hiyerarşik Modellerden Ağ (Network) Modellerine Geçiş 109
3.2. Paydaş Teorisi (Stakeholder Theory) ve Kurumsal İletişim Ağı 112
3.2.1. İç Paydaş Yönetimi: Okul İdaresi ve Bütçe Koordinasyonu 114
3.2.2. Dış Paydaş Yönetimi (Yerel Yönetimler, Federasyonlar, Veliler) 116
3.3. Dönüştürücü (Transformational) Liderlik ve Karar Alma 118
3.3.1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Mikro-Politik Güç Merkezine Dönüşümü 121
3.4. Uygulamalı Bürokrasi ve Resmi Yazışma Kuralları 123
3.4.1. Üniversiteler ve Kulüplerle İşbirliği Protokollerinin Hazırlanması .. 126

BÖLÜM 4: SOSYAL İNOVASYON, FİNANSMAN VE TESİS YÖNETİMİ 129
4.1. Spor Yöneticiliğinde Sosyal İnovasyon Kuramı 129
4.1.1. Okul Sporlarının Suç Önleme ve Toplumsal Uyumdaki Rolü 131
4.2. Sürdürülebilir Finansman Modelleri 134
4.2.1. Kamu Bütçesinin Yetersizliği ve Kitle Fonlaması (Crowdfunding) .. 136
4.2.2. Kurumsal Sponsorluk İlişkileri ve Beklenti Yönetimi 139
4.3. Kurumsal İletişim (PR) ve Marka Değeri 142
4.3.1. Okul Spor Kulüplerinin Dijital Medya ve Kriz İletişimi Stratejileri . 144
4.4. Yeşil Spor Yönetimi ve Tesis Optimizasyonu 147
4.4.1. Atıl Alanların (Bodrum, Bahçe, Depo) Aktif Spor Alanlarına Dönüştürülmesi 150

KAYNAKÇA 154

BÖLÜM 1: BEDEN EĞİTİMİ PEDAGOJİSİNDE ONTOLOJİK KIRILMA VE FİZİKSEL OKURYAZARLIK

1.1. Geleneksel Eğitimin Tarihsel ve Sosyolojik Çıkmazı

Geleneksel eğitim, yalnızca öğretmenin konuştuğu ve öğrencinin dinlediği bir öğretim biçimini ifade etmemektedir. Kavram daha geniş anlamda; bilginin önceden belirlenmiş bir müfredat doğrultusunda aktarıldığı, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine göre gruplandırıldığı, öğrenmenin ortak zaman dilimleri içerisinde gerçekleştirildiği, başarının standart ölçütlerle değerlendirildiği ve öğretmenin eğitim sürecindeki temel otorite olarak konumlandırıldığı kurumsal bir yapılanmayı kapsamaktadır (Kayabaşı, 2012). Bu yapılanma, modern ulus-devletlerin ortaya çıkışı, kitlesel eğitimin yaygınlaşması, sanayileşme, bürokratik yönetim ve toplumsal düzen arayışıyla birlikte biçimlenmiştir. Bu nedenle geleneksel eğitim modelini yalnızca pedagojik yöntemler üzerinden değerlendirmek yeterli değildir. Modelin tarihsel oluşum koşulları, toplumsal işlevleri, iktidar ilişkileri ve ürettiği eşitsizlikler de dikkate alınmalıdır (Uğurlu, 2009).

Modern okul sisteminin gelişmesi, eğitimin toplumun sınırlı bir kesimine sunulan ayrıcalıklı bir etkinlik olmaktan çıkarak geniş nüfus gruplarına ulaşmasını sağlamıştır. Okuryazarlığın yaygınlaşması, temel yurttaşlık bilgilerinin kazandırılması, mesleki becerilerin geliştirilmesi ve ortak toplumsal değerlerin aktarılması bakımından kitlesel eğitimin tarihsel önemi tartışılmazdır. Bununla birlikte kitleselleşme, eğitimin belirli standartlara bağlanmasını ve öğrencilerin merkezi olarak yönetilebilir kategoriler içinde sınıflandırılmasını beraberinde getirmiştir. Yaşa dayalı sınıflar, ders çizelgeleri, ortak müfredat, notlandırma sistemleri, sınavlar, devam çizelgeleri ve diploma düzenlemeleri bu kurumsal yapının temel araçlarına dönüşmüştür. Böylece okul, bilgi ve beceri kazandıran bir kurum olmasının yanında zamanı, mekânı ve insan davranışlarını düzenleyen bürokratik bir organizasyon niteliği kazanmıştır (Önal, 2010; Mahmut, 2022).

Geleneksel eğitimin tarihsel gelişimini doğrudan "fabrika modelinin okula uygulanması" biçimindeki tek nedenli bir açıklamaya indirgemek doğru değildir. Modern okul; dinî kurumlar, ulus-devlet politikaları, askerî örgütlenme, sanayileşme, kentleşme, bürokratik yönetim ve bilimsel sınıflandırma anlayışı gibi farklı tarihsel dinamiklerin etkileşimiyle oluşmuştur (Fuller, 2010). Bununla birlikte sanayi toplumunun düzenlilik, dakiklik, standartlaşma, verimlilik ve iş bölümü gibi ilkeleriyle modern okulun örgütsel yapısı arasında belirgin bir uyum

bulunduğu da kabul edilmelidir. Okul gününün birbirinden kesin sınırlarla ayrılmış ders saatlerine bölünmesi, öğrencilerin yaşlarına göre sınıflandırılması, bütün öğrencilerden aynı zamanda benzer görevleri yerine getirmelerinin beklenmesi ve başarının ortak ölçütlerle değerlendirilmesi, sanayi toplumunun yönetim anlayışıyla örtüşen kurumsal özelliklerdir (Karataş, 2022).

Bu yapılanmanın temel sorunu, kitlesel eğitimin gerektirdiği düzenlemelerin zamanla eğitimin değişmez doğası gibi kabul edilmesidir. Belirli bir tarihsel dönemin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen sınıf, ders, sınav, not ve disiplin düzenlemeleri, günümüzde de eğitimin zorunlu unsurları olarak sürdürülmektedir. Oysa çağdaş toplum; dijitalleşme, göç, kültürel çeşitlilik, toplumsal eşitsizlik, iklim krizi, yapay zekâ, değişen çalışma biçimleri ve yeni sağlık sorunları nedeniyle sanayi toplumundan önemli ölçüde farklılaşmıştır. OECD (2025), eğitim sistemlerinin artan eşitsizlik ve kutuplaşmanın yanı sıra yapay zekâ, sanal gerçeklik ve hızla değişen bilgi üretim süreçleriyle karşı karşıya bulunduğunu belirtmektedir. Bu değişimlere rağmen okulun öğrencileri aynı içerik, aynı süre ve aynı değerlendirme ölçütleri içinde tutmaya devam etmesi, geleneksel eğitim modelinin başlıca yapısal çelişkilerinden biridir (James vd., 2025).

Geleneksel eğitim anlayışı, öğretimin planlanabilmesi için öğrenciler arasında belirli bir benzerlik bulunduğunu varsaymaktadır. Aynı yaş grubundaki öğrencilerin benzer hazır bulunuşluk düzeyine, öğrenme hızına, ilgi alanlarına ve gelişim özelliklerine sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu varsayım, öğretim programlarının hazırlanmasını ve kalabalık öğrenci gruplarının yönetilmesini kolaylaştırmaktadır. Ancak öğrenciler gerçekte ekonomik koşulları, aile yapıları, kültürel birikimleri, bedensel özellikleri, sağlık durumları, önceki öğrenme deneyimleri ve toplumsal kimlikleri bakımından önemli farklılıklar göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilere biçimsel olarak aynı içeriğin sunulması, onların eşit öğrenme fırsatlarına sahip olduğu anlamına gelmemektedir (Boaler, 2002; Üçal, 2020).

OECD'nin PISA 2022 sonuçları, öğrencilerin sosyoekonomik konumları ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkinin günümüzde de güçlü olduğunu göstermektedir. OECD ülkelerinde sosyoekonomik durum, matematik performansındaki değişimin ortalama %15'iyle; okuma performansındaki değişimin %13'üyle ve fen performansındaki değişimin %14'üyle ilişkilidir. Ayrıca sosyoekonomik durum indeksindeki bir birimlik artış, ortalama 39 puanlık matematik performansı farkına karşılık gelmektedir. Bu sonuçlar, okul başarısının yalnızca bireysel yetenek ve çalışmanın sonucu olarak değerlendirilemeyeceğini ortaya koymaktadır. Ailelerin ekonomik, toplumsal ve kültürel kaynakları, öğrencilerin eğitim sisteminde karşılaştığı olanakları ve

engelleri önemli ölçüde biçimlendirmektedir (Pisa, OECD, 2023; Bijou vd., 2026).

Bourdieu ve Passeron'un (1977) kültürel yeniden üretim yaklaşımı, geleneksel eğitimin sosyolojik çıkmazını açıklamak açısından önemini korumaktadır. Eğitim kurumları kendilerini bütün öğrencilere eşit uzaklıkta bulunan tarafsız yapılar olarak sunmasına rağmen okulda geçerli kabul edilen dil, davranış biçimi, kültürel bilgi ve estetik tercihlerin belirli toplumsal grupların kültürel sermayesiyle daha fazla örtüşmesi mümkündür. Ailesinde okulun diline, beklentilerine ve çalışma biçimine yakın deneyimler kazanan öğrenci, eğitim ortamına görünmez bir hazırlıkla gelmektedir. Bu hazırlığa sahip olmayan öğrenci ise aynı öğrenme görevini daha sınırlı kaynaklarla yerine getirmek zorunda kalmaktadır. Böylece başlangıç koşullarındaki farklılıklar yeterince dikkate alınmadan yapılan standart değerlendirmeler, toplumsal eşitsizlikleri bireysel başarı ve başarısızlık biçiminde yeniden tanımlayabilmektedir (Akçelik, 2019; Bourdieu vd., 1977).

Geleneksel eğitim sisteminde eşitlik çoğu zaman bütün öğrencilere aynı içeriğin, aynı sürenin ve aynı sınavın sunulmasıyla ilişkilendirilmektedir. Oysa sosyolojik açıdan eşitlik ile adalet aynı anlama gelmemektedir. Eşit uygulama, farklı başlangıç koşullarına sahip öğrencilerin gereksinimlerini karşılamadığında mevcut eşitsizliği koruyabilir. Eğitimde hakkaniyet, öğrencilerin toplumsal geçmişlerinden bağımsız olarak öğrenme potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri koşulların oluşturulmasını gerektirmektedir. OECD (2023), hakkaniyetli bir eğitim sisteminde öğrencilerin kontrol edemediği sosyoekonomik durum, göçmenlik geçmişi ve toplumsal cinsiyet gibi koşulların başarı üzerinde belirleyici olmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte PISA 2022 bulguları, söz konusu değişkenlerin öğrenciler açısından hâlen ayrıcalıklar ve engeller ürettiğini göstermektedir (Nettles & Nettles, 2012; Pisa, 2023).

Geleneksel eğitim anlayışında bilgi, çoğunlukla öğretmenden öğrenciye aktarılan tamamlanmış bir içerik olarak ele alınmaktadır. Öğretmenin görevi bilgiyi açıklamak, öğrencinin görevi ise verilen bilgiyi dinlemek, tekrar etmek ve sınav sırasında yeniden üretmektir. Bu yapı, öğretim sürecinde düzen ve denetim sağlamakla birlikte öğrencinin soru sorma, bilgiyi yorumlama, farklı görüşleri karşılaştırma ve kendi öğrenme sürecine ilişkin karar verme olanaklarını sınırlandırabilmektedir (Demir, 2026; Akpınar & Gezer, 2010).

Freire (2005), bu öğretim biçimini "bankacı eğitim modeli" kavramıyla eleştirmiştir. Bankacı eğitim anlayışında öğrenci, öğretmenin bilgi yatırdığı edilgen bir nesneye indirgenmektedir. Bilgi, öğrencinin yaşadığı dünya ile ilişkilendirilerek yeniden üretilmemekte; aktarılmaya, ezberlenmeye ve tekrar edilmeye hazır bir içerik olarak sunulmaktadır. Freire'nin eleştirisi, öğretmenin

bilgi ve deneyimini değersizleştirmeyi değil, öğretim ilişkisinin tek yönlü bir otorite ilişkisine dönüşmesini sorgulamaktadır. Öğretmenin rehberlik ve açıklama işlevi önemini korumakla birlikte öğrencinin yalnızca alıcı konumunda bırakılması, eğitimin eleştirel düşünme ve toplumsal katılım kapasitesini zayıflatmaktadır (Okuroğlu, 2026; Ağın, 2019).

Dewey'e (1916) göre eğitim, yaşamdan bağımsız bir hazırlık süreci değil, toplumsal yaşamın doğrudan bir parçasıdır. Öğrencinin gerçek sorunlarla karşılaşmadığı, deneyimlerini kullanamadığı ve karar süreçlerine katılamadığı bir eğitim ortamı, demokratik toplumun gerektirdiği düşünme ve sorumluluk becerilerini geliştirmekte yetersiz kalmaktadır. Bu bakımdan geleneksel eğitimin çıkmazı, yalnızca kullanılan öğretim tekniğinin eskiliğinden kaynaklanmamaktadır. Asıl sorun, öğrenciyi bilginin anlamlandırılmasına katılan bir özne yerine, önceden düzenlenmiş içeriğin alıcısı olarak konumlandıran epistemolojik varsayımdır (Dewey, 2007; Van der Ploeg, 2016). Ayrıca öğretmen anlatımına dayalı bütün uygulamaları etkisiz veya çağ dışı olarak nitelendirmek de bilimsel açıdan isabetli değildir. Açık anlatım, model olma, gösterip yaptırma ve doğrudan öğretim; öğrenme hedefi, öğrenci özellikleri ve içeriğin niteliğiyle uyumlu biçimde kullanıldığında etkili olabilmektedir. Sorun, bu yöntemlerin varlığından çok öğretim sürecindeki tek veya baskın yöntem hâline gelmesidir. Nitekim beden eğitimi alanında geleneksel öğretimle Spor Eğitimi Modeli'ni karşılaştıran sistematik incelemede, pedagojik modeller arasındaki farklılıkların yalnızca motor performans üzerinden değil; bilgi, karar verme, sosyal etkileşim ve öğrenci katılımı gibi çok boyutlu çıktılar üzerinden değerlendirilmesi gerektiği gösterilmiştir (Bessa vd., 2021). Dolayısıyla çağdaş pedagojik dönüşüm, doğrudan öğretimin tamamen terk edilmesini değil, öğretmenin farklı yöntemleri amaç ve bağlama göre kullanabildiği daha esnek bir öğretim anlayışının geliştirilmesini gerektirmektedir.

Geleneksel okulun tarihsel işlevlerinden biri de öğrencilerin davranışlarını belirli kurallar doğrultusunda düzenlemektir. Zil, yoklama, sıra, ders süresi, izin isteme, sessiz olma, kıyafet düzeni ve sınav disiplini gibi uygulamalar okul yaşamının olağan unsurlarıdır. Bu uygulamalar, kalabalık öğrenci gruplarının güvenli ve düzenli biçimde yönetilmesine katkıda bulunabilir. Ancak disiplinin eğitsel amaç olmaktan çıkarak itaat üretme aracına dönüşmesi, öğrencinin özerkliğini ve sorumluluk geliştirme kapasitesini sınırlandırabilmektedir (Cihan, 2014).

Foucault'ya göre modern kurumlarda iktidar yalnızca yasaklama veya cezalandırma yoluyla işlemez; bedenleri zaman, mekân ve performans ölçütleri içinde düzenleyerek de işler. Okul bu açıdan öğrencilerin nerede bulunacağını, ne zaman konuşacağını, hangi görevi ne kadar sürede tamamlayacağını ve hangi

ölçütlere göre başarılı sayılacağını belirleyen disipliner bir kurumdur. Sınav ise yalnızca öğrenmeyi ölçen tarafsız bir araç değildir; öğrencileri karşılaştıran, sınıflandıran ve normalleştiren kurumsal bir mekanizma niteliği de taşımaktadır (Foucault, 2012). Bu yaklaşım, okulda kural ve değerlendirme bulunmaması gerektiği anlamına gelmemektedir. Eğitim ortamlarının güvenli, öngörülebilir ve amaçlı olması için belirli kurallara gereksinim vardır. Buradaki temel ayrım, disiplinin öğrencinin öz düzenleme ve sorumluluk kapasitesini geliştiren bir araç mı, yoksa sorgulanmaksızın itaat etmesini sağlayan bir denetim mekanizması mı olduğudur. Geleneksel sistemin çıkmazı, dışsal kontrolü sürdürürken öğrencinin içsel sorumluluk geliştirmesini beklemesidir. Öğrencinin kuralların oluşturulmasına, öğrenme hedeflerinin belirlenmesine ve kendi gelişiminin değerlendirilmesine katılmadığı bir ortamda özerklik ve sorumluluğun gelişmesi güçleşmektedir (Reeves vd., 2011).

Bu durum beden eğitimi derslerinde daha görünür hâle gelebilmektedir. Öğrencinin bedeni, fiziksel yeterliği ve performansı akranlarının karşısında doğrudan gözlemlenmektedir. Hareketin gerçekleştirilmesi; hata yapma, başarısız görünme, bedenin değerlendirilmesi ve alay edilme kaygısını artırabilmektedir. Bu nedenle beden eğitimi dersindeki disiplin ve değerlendirme uygulamaları, diğer derslerden farklı bir psikososyal hassasiyet taşımaktadır. Öğretmenin yalnızca düzeni sağlaması yeterli değildir; öğrencinin görülme, tanınma, güvenlik ve aidiyet gereksinimlerini de gözetmesi gerekir (Andresen vd., 2023).

Andresen vd., (2023) 412 öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin beden eğitimi öğretmeni tarafından "görülme" deneyiminin; becerilerini gösterebilme fırsatı, öğretmenin özenli davranışı, geri bildirim, diyalog, değerlendirme ve hedef belirleme süreçleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin %7,8'i öğretmeni tarafından görülmediğini belirtirken %16,1'i bu konuda kararsız kalmıştır. Bu bulgular, pedagojik ilişkinin yalnızca hareket öğretimi ve sınıf kontrolünden oluşmadığını göstermektedir. Öğrencinin tanınması ve öğretim sürecine katılması, eğitimin temel bir boyutudur (Andresen vd., 2023).

Geleneksel eğitim modelinin önemli özelliklerinden biri, öğrencilerin önceden belirlenmiş ortak standartlara göre değerlendirilmesidir. Standartlar, öğretim hedeflerinin açıklanması ve eğitimin belirli bir niteliğe ulaşması bakımından gereklidir. Ancak standartların öğrencilerin gelişimini izleme aracı olmaktan çıkarak öğrencileri kalıcı başarı kategorilerine ayıran bir mekanizmaya dönüşmesi önemli sorunlar ortaya çıkarmaktadır (Black & Wiliam, 2009; Domina vd., 2017).

Başarının çoğunlukla sınav puanı, not, derece, hız veya performans normlarıyla tanımlandığı sistemlerde öğrenciler arasındaki farklılıklar kolaylıkla hiyerarşiye dönüştürülebilmektedir. Bazı öğrenciler "yetenekli", "başarılı" ve "uyumlu"; diğerleri ise "yetersiz", "başarısız" veya "isteksiz" olarak etiketlenebilmektedir. Bu etiketler yalnızca mevcut performansı betimlememekte, öğrenciden beklenen gelecekteki performansı ve öğrencinin kendisine ilişkin algısını da etkileyebilmektedir. Böylece değerlendirme, öğrenmeye ilişkin bilgi üretmek yerine öğrencinin eğitim sistemi içindeki konumunu sabitleyen bir araca dönüşebilmektedir (Gentrup vd., 2020; Hollenstein vd., 2024).

Fiziksel yeterlik çoğu zaman hız, güç, dayanıklılık, çeviklik ve belirli spor tekniklerini yerine getirebilme üzerinden tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, spor geçmişi bulunan, belirli beden özelliklerine sahip ve rekabetçi etkinliklerde kendisini rahat hisseden öğrencileri avantajlı konuma getirebilir. Buna karşılık hareket deneyimi sınırlı olan, engeli bulunan, beden algısı konusunda kaygı yaşayan veya rekabetçi spor kültürüyle özdeşleşmeyen öğrenciler yetersiz olarak değerlendirilebilir (Haug vd., 2023; Nabaskues-Lasheras vd., 2020).

Nabaskues-Lasheras ve arkadaşları (2020), beden eğitimi ve beden eğitimi öğretmenliği alanındaki sosyokültürel yetenek süreçlerini inceledikleri sistematik derlemede, "yetenekli öğrenci" anlayışının doğal ve değişmez bir kategori olmadığını göstermiştir. İncelenen araştırmalarda yeteneğin; öğretim programı, spor kültürü, toplumsal söylemler, öğretmen beklentileri ve akran ilişkileri içinde sosyal olarak üretildiği belirlenmiştir. Araştırmacılar, yeteneğin yalnızca belirli sportif performanslar üzerinden değerlendirilmesi yerine hareket okuryazarlığıyla ilişkilendirilen daha geniş bir çerçevede ele alınmasını önermektedir (Nabaskues-Lasheras vd., 2020). Bu nedenle öğrenciler arasındaki performans farklılıklarını yalnızca biyolojik kapasite veya bireysel çabayla açıklamak yetersizdir. Öğrencinin okul dışındaki spor deneyimi, güvenli oyun alanlarına erişimi, ailesinin ekonomik olanakları, spor ekipmanlarına ulaşabilmesi, toplumsal cinsiyet beklentileri ve öğretmenin sunduğu öğrenme fırsatları fiziksel yeterlik üzerinde etkili olabilir.

Beden eğitiminin yalnızca fiziksel uygunluk ya da sportif performans üzerinden meşrulaştırılması, dersin eğitimsel kapsamını daraltmaktadır. Oysa nitelikli beden eğitimi; hareket becerilerinin yanında öz güven, motivasyon, iş birliği, problem çözme, karar verme, sorumluluk ve yaşam boyu fiziksel etkinliğe katılma eğilimi gibi çok boyutlu çıktılar üretme potansiyeline sahiptir. Dudley ve diğerlerinin (2022) 135 çalışmayı kapsayan sistematik inceleme ve meta-analizinde beden eğitimi temelli müdahalelerin en yüksek etkisinin psikomotor öğrenme çıktılarında görüldüğü; bunun yanında duyuşsal, sosyal ve bilişsel

öğrenme alanlarında da olumlu etkiler ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bulgular, beden eğitiminin yalnızca bedensel performansa indirgenemeyecek çok boyutlu bir öğrenme alanı olduğunu göstermektedir (Dudley ve diğerleri, 2022).

UNESCO'nun küresel değerlendirmesi de beden eğitiminin resmî politikalarda kabul edilmesi ile uygulamada nitelikli biçimde yürütülmesi arasında önemli bir boşluk bulunduğunu göstermektedir. Birçok ülkede beden eğitimi için ayrılan sürenin yetersiz olması, finansman eksikliği, kapsayıcılık sorunları, öğretmen niteliğindeki farklılıklar ve politika ile uygulama arasındaki uyumsuzluklar devam etmektedir (UNESCO, 2024). UNESCO'nun 2024 verilerine göre dünya genelinde ortaöğretim öğrencilerinin yaklaşık üçte ikisi ve ilköğretim öğrencilerinin yarısından fazlası haftalık asgari beden eğitimi süresine ulaşamamaktadır. Ülkelerin büyük bölümünde beden eğitimine ayrılan bütçenin toplam eğitim bütçesi içindeki oranının %2'nin altında kalması da dersin kurumsal önceliğinin sınırlı olduğunu göstermektedir (UNESCO, 2024).

Bu kurumsal ihmal, küresel fiziksel hareketsizlik verileriyle birlikte değerlendirildiğinde daha belirgin bir çelişki oluşturmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (2024), ergenlerin yaklaşık %80'inin önerilen fiziksel aktivite düzeyine ulaşamadığını bildirmektedir. Çocuklar ve ergenler açısından düzenli fiziksel aktivite; kas ve kemik sağlığı, motor gelişim, bilişsel gelişim ve psikolojik iyilik hâliyle ilişkilidir. Buna rağmen okul sistemlerinin beden eğitimine ayırdığı zaman ve kaynakların sınırlı kalması, eğitim politikalarının öğrencinin bütüncül gelişimine ilişkin söylemi ile fiilî öncelikleri arasındaki uyumsuzluğu ortaya koymaktadır (Abuhay vd., 2024).

Geleneksel beden eğitimi öğretimi çoğunlukla öğretmenin hareketi göstermesi, öğrencilerin aynı hareketi tekrar etmesi, hataların öğretmen tarafından düzeltilmesi ve ders sonunda performansın değerlendirilmesi biçiminde yapılandırılmaktadır (Dalar, 2023). Bu yaklaşım, özellikle güvenlik riski taşıyan hareketlerin öğretilmesi veya temel tekniklerin ilk kez tanıtılması sırasında işlevsel olabilir. Bununla birlikte bütün derslerin öğretmen merkezli komut, tekrar ve düzeltme döngüsü içinde yürütülmesi; öğrencilerin karar verme, taktik geliştirme, iş birliği kurma ve kendi öğrenmelerini değerlendirme fırsatlarını sınırlandırabilir (Altınkök, 2012).

Geleneksel öğretim ile öğrenci merkezli pedagojik modeller arasındaki fark yalnızca sınıf yönetimi tekniğinden kaynaklanmamaktadır. Temel farklılık, öğrenmenin nasıl kavramsallaştırıldığıyla ilgilidir. Geleneksel yaklaşımda doğru hareket biçimi önceden belirlenmekte ve öğrenci bu biçime yaklaştığı ölçüde başarılı sayılmaktadır. Daha öğrenci merkezli yaklaşımlarda ise hareket problemi, çevresel koşullar, öğrencinin önceki deneyimleri ve kişisel gelişimi öğretim sürecine dâhil edilmektedir. Öğrenci yalnızca hareketi tekrar eden kişi

değil; çözüm üreten, seçim yapan, geri bildirim veren ve kendi gelişimini izleyen bir katılımcı olarak kabul edilmektedir (Beler, 2010).

Bessa ve diğerleri (2021), geleneksel öğretim ile Spor Eğitimi Modeli'ni karşılaştıran 28 araştırmayı incelemiştir. Bulgular, Spor Eğitimi Modeli'nin özellikle öğrencilerin oyun performansı, taktiksel bilgi, karar verme ve kişisel-sosyal gelişim gibi alanlarında önemli olanaklar sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte sonuçlar, tek bir pedagojik modelin bütün koşullarda otomatik olarak üstün kabul edilemeyeceğini de ortaya koymaktadır. Öğretmenin alan bilgisi, uygulama süresi, öğrenci özellikleri ve modelin aslına uygun biçimde yürütülmesi öğrenme sonuçlarını etkilemektedir. Dolayısıyla geleneksel öğretime yönelik eleştiri, belirli öğretim tekniklerinin bütünüyle reddedilmesine değil, tek biçimli öğretim anlayışının aşılmasına dayanmalıdır (Bessa ve diğerleri, 2021).

Nitelikli beden eğitimi araştırmaları da pedagojik çeşitliliğin önemine işaret etmektedir. Dudley ve diğerleri (2022), farklı öğrenme alanlarında olumlu sonuçların ortaya çıkabilmesi için öğretim müdahalesinin açık hedeflere, yeterli süreye ve öğrenme alanına uygun pedagojik düzenlemelere sahip olması gerektiğini göstermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin yalnızca etkinliğe katılmasının eğitimsel öğrenmeyi güvence altına almadığını ortaya koymaktadır. Hareket etmek ile hareket yoluyla öğrenmek aynı süreç değildir. Dersin eğitimsel niteliği; öğretim hedeflerinin açıklığına, öğrencinin anlamlı katılımına, geri bildirim düzenine ve öğrenmenin farklı boyutlarının birlikte ele alınmasına bağlıdır.

Geleneksel eğitim modelinin günümüzde karşılaştığı çıkmaz, sistemin tamamen işlevsiz olması değildir. Okul hâlen toplumsal yaşamın en önemli kurumlarından biridir; öğretmen de öğrenme sürecinin vazgeçilmez mesleki aktörüdür. Sorun, farklı bir tarihsel dönemde şekillenmiş örgütsel ve pedagojik düzenlemelerin değişen öğrenci gereksinimlerine uyarlanamamasıdır (Yeşilçayır, 2023).

Bu noktada geleneksel eğitimin çıkmazı üç temel gerilim üzerinden açıklanabilir. Birincisi, sistem bütün öğrencilere aynı eğitimi sunarak eşitlik sağladığını varsaymakta, ancak öğrencilerin eşit olmayan başlangıç koşullarını yeterince dikkate almamaktadır. İkincisi, öğrenciden bağımsız düşünme ve sorumluluk geliştirmesini beklerken öğretim ve değerlendirme süreçlerinde ona sınırlı karar alanı tanımaktadır. Üçüncüsü, öğrencinin bütüncül gelişimini amaçladığını belirtirken başarıyı ağırlıklı olarak ölçülebilir akademik veya fiziksel performanslarla tanımlamaktadır. Bu gerilimler çözülmeden yalnızca müfredat içeriğinin yenilenmesi, teknolojik araçların artırılması veya ders saatlerinin değiştirilmesi kapsamlı bir pedagojik dönüşüm sağlamayacaktır.

1.1.1. Endüstriyel Bedenin İnşası ve Disiplin Aracı Olarak Spor

"Endüstriyel beden" kavramı, insan bedeninin sanayileşmeyle birlikte yalnızca biyolojik bir varlık olarak değil; üretkenlik, dayanıklılık, düzenlilik, ölçülebilirlik ve denetlenebilirlik ölçütleri üzerinden tanımlanan toplumsal bir proje olarak ele alınmasını ifade etmektedir (Dündar, 2023). Bu kavram, sanayi toplumunun bedenden beklediği dakiklik, tekrar, enerji tasarrufu, görev uyumu ve performans sürekliliği ile modern beden eğitimi ve spor pratikleri arasındaki ilişkiyi çözümlemek için kullanılabilir. Bununla birlikte modern sporun ve okul beden eğitiminin doğrudan fabrikaların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla ortaya çıktığını ileri süren tek nedenli bir açıklama tarihsel gerçekliği basitleştirir. Modern fiziksel kültür; sanayileşmenin yanı sıra kentleşme, askerî gereksinimler, ulus-devletleşme, halk sağlığı politikaları, bilimsel ölçme anlayışı ve toplumsal yozlaşma kaygılarının bir araya gelmesiyle biçimlenmiştir (Heggie, 2016; Kirk, 1998).

On dokuzuncu yüzyılın hızlanan sanayileşme ve kentleşme süreçleri, insan bedenini yeni toplumsal sorunların merkezine yerleştirmiştir. Uzun çalışma süreleri, kapalı üretim ortamları, tekrarlanan hareketler, kentlerde artan nüfus yoğunluğu ve yetersiz yaşam koşulları, toplumların bedensel gücü ve sağlığı konusunda kaygıların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Aynı dönemde askerî çatışmalar ve uluslararası rekabet, devletleri güçlü, dayanıklı ve disiplinli nüfuslar yetiştirmeye yöneltmiştir. Alman *Turnen* hareketi, İsveç jimnastiği ve Britanya'daki takım sporları farklı kültürel kaynaklardan gelişmiş olsa da bedensel güç, ahlaki karakter, ulusal dayanıklılık ve toplumsal düzen arasında ilişki kurmaları bakımından ortak bir yön taşımıştır. Bu nedenle modern spor ve jimnastik sistemleri yalnızca serbest zaman etkinlikleri değil, nüfusun bedensel kapasitesini düzenlemeye yönelik toplumsal teknikler olarak da değerlendirilmiştir (Heggie, 2016).

Bu dönüşümde beden, kendiliğinden gelişen doğal bir varlık olarak görülmekten çıkarak eğitilmesi, sınıflandırılması ve belirli toplumsal amaçlar doğrultusunda geliştirilmesi gereken bilimsel bir inceleme nesnesine dönüşmüştür. On dokuzuncu yüzyılda anatomi, fizyoloji, hijyen, antropometri ve egzersiz biliminin gelişmesi; insan bedeninin gözlem, deney ve sistematik ölçüm yoluyla tanımlanmasına katkı sağlamıştır (Park, 2007; Heggie, 2016). Boy, ağırlık, beden çevresi ve deri kıvrım kalınlığı gibi antropometrik ölçümlerin yanı sıra nabız, solunum, kas gücü, kalp büyüklüğü, hareket ekonomisi ve yorgunluğa dayanma gibi fizyolojik göstergeler, bireysel ve toplumsal bedensel farklılıkların sayısal veriler üzerinden kaydedilebileceği düşüncesini güçlendirmiştir (Utkualp & Ercan, 2015; Heggie, 2016). Bilimsel ölçme uygulamaları bir taraftan sağlık durumunun değerlendirilmesini ve fiziksel kapasitenin geliştirilmesini mümkün

kılarken diğer taraftan “normal”, “sağlıklı”, “güçlü” ve “üretken” bedene ilişkin normların oluşturulmasına katkıda bulunmuştur (Rabinbach, 1992). Özellikle enerji, yorgunluk ve çalışma kapasitesi üzerine geliştirilen bilimsel yaklaşımlar, insan bedeninin belirli miktarda enerji üreten ve uygun tekniklerle verimliliği artırılabilen bir “insan motoru” olarak kavramsallaştırılmasına zemin hazırlamıştır (Rabinbach, 1992). Bu bakımdan spor ile bilim arasındaki ilişki yalnızca sportif performansın artırılmasına hizmet etmemiş; ulusal güç, askerî yeterlik, endüstriyel üretkenlik, halk sağlığı ve toplumsal refah hakkındaki politik beklentiler doğrultusunda ideal bedenin sınırlarının çizilmesine de katkıda bulunmuştur (Park, 2007; Heggie, 2016).

Modern sporun zaman, mekân ve performans bakımından standartlaştırılması da endüstriyel bedenin oluşumunda belirleyici olmuştur (Kurtcebe & Poyraz, 2023). Geleneksel oyunların yerel, değişken ve bağlama göre esneyen kuralları yerine; sınırları belirlenmiş sahalar, kesin süreler, yazılı kurallar, hakemlik sistemleri, kayıtlar ve karşılaştırılabilir sonuçlar geliştirilmiştir. Smith Jr, (1978) göre modern sporun ayırt edici özellikleri arasında sekülerleşme, eşitlik ilkesi, uzmanlaşma, rasyonelleşme, bürokratik örgütlenme, nicelleştirme ve rekor arayışı bulunmaktadır. Bu özellikler, sanayi toplumunun standart üretim, uzmanlaşmış iş bölümü, zaman disiplini ve verimlilik anlayışıyla önemli bir yapısal benzerlik göstermektedir. Sporcu bedeni de bu sistem içerisinde saniye, metre, kilogram, tekrar sayısı ve başarı derecesi gibi göstergeler üzerinden karşılaştırılabilen bir performans birimine dönüşmüştür (Smith Jr, 1978).

Sporun ölçülebilir başarıya dayanan yapısı, modern bireyin zamanı ve bedensel etkinliği düzenleme biçimini de etkilemektedir. Günümüzde sportif antrenman; önceden belirlenmiş hedefler, dönemlendirilmiş yüklenme, tekrar, toparlanma ve performans verilerinin düzenli biçimde izlenmesi üzerine kurulu planlı bir çalışma süreci olarak yürütülmektedir. İç ve dış antrenman yüklerinin kalp atım hızı, algılanan efor, hız, mesafe, ivmelenme ve çalışma süresi gibi göstergeler aracılığıyla takip edilmesi, sportif performansın giderek daha fazla ölçülebilir verilere dayalı olarak yönetildiğini göstermektedir (Miguel vd., 2021; Seçkin vd., 2023). Sportif antrenman ile endüstriyel üretim arasında doğrudan bir özdeşlik kurulamayacak olsa da her iki alanın zamanı bölümlere ayırma, hareketleri çözümleme, verimliliği artırma ve çıktıları karşılaştırılabilir ölçütlerle değerlendirme bakımından benzer bir rasyonalite taşıdığı ileri sürülebilir. Dijital izleme araçları ve giyilebilir teknolojiler, sporcunun yalnızca yarışma sonucunu değil, günlük antrenman yükünü, toparlanma durumunu ve gelişim sürecini de sürekli kaydedilebilir ve karşılaştırılabilir hâle getirmektedir (Werner & Bischof, 2024). Böylece modern sporda başarı, yalnızca rakibi yenmekle değil, önceki performansı aşmak ve bedensel kapasiteyi kesintisiz biçimde geliştirmekle

ilişkilendirilmektedir. Güncel sosyolojik çalışmalar, bu sürekli ölçme ve öz-izleme pratiğinin bedeni tamamlanmış bir varlıktan çok disiplinli çalışma, veri üretimi ve öz-denetim yoluyla sürekli geliştirilmesi gereken bir projeye dönüştürebildiğini göstermektedir (Tang & Xie, 2021; Werner & Bischof, 2024).

Foucault'nun disipliner iktidar yaklaşımı, spor ve beden eğitiminin modern toplumdaki düzenleyici işlevlerini açıklamak için güçlü bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Foucault'ya (2012) göre disipliner iktidar, bedeni yalnızca yasaklama ve cezalandırma yoluyla denetlemez; bedenin hareketlerini gözlemler, etkinliklerini zamansal ve mekânsal olarak düzenler, performansını karşılaştırır ve kapasitesini geliştirmeye yöneltir. Bu mekanizmaların sonucunda hem üretken ve yararlı hem de kurumsal otoriteye uyum gösteren "uysal bedenler" ortaya çıkar. Disipliner iktidar böylece bedensel gücü ekonomik yararlılık bakımından artırırken, aynı bedeni siyasal ve kurumsal denetim bakımından daha yönetilebilir hâle getirir (Foucault, 2012). Okullarda gerçekleştirilen güncel araştırmalar da görünüşün, davranışların ve sınav performansının gözetlenmesi ile öğrencilerin belirli normlara uygun davranmaya yöneltilmesi arasında ilişki bulunduğunu göstermektedir (Çeven vd., 2021). Spor ve beden eğitimi ortamlarında ise bedenin öğretmen, antrenör, hakem, takım arkadaşları ve izleyiciler tarafından sürekli görülebilir olması; hareketlerin kurallara göre düzeltilmesini, performansın ölçülmesini ve bireyin sportif normlar doğrultusunda kendisini denetlemesini kolaylaştırmaktadır (Riatti & Thiel, 2024). Bu nedenle spor salonu, okul bahçesi, kışla ve fabrika birbirinin aynısı kurumlar olarak değerlendirilmemelidir; ancak bu kurumların mekânsal sıralama, hiyerarşik gözetim, tekrara dayalı alıştırma, normalleştirici değerlendirme ve performans karşılaştırması gibi benzer disiplin tekniklerinden yararlanabildikleri söylenebilir (Foucault, 1995; Çeven vd., 2021; Riatti & Thiel, 2024).

Beden eğitimi dersi bu disipliner işleyişin okul içerisindeki en görünür alanlarından biridir. Öğrencilerin sıralara geçmesi, belirlenen alanda durması, öğretmenin komutuyla aynı anda harekete başlaması, hareketi gösterilen biçimde tekrar etmesi ve belirli sürelerde tamamlaması; bedenin zaman ve mekân içinde düzenlenmesini sağlar. Komut, alıştırma ve tekrar merkezli öğretim biçimlerinde öğrenme içeriği, görevlerin sırası ve hareketin doğru formuna ilişkin kararların büyük bölümü öğretmene aittir. Bu yaklaşım temel hareket becerilerinin öğretimi, hareketin modellenmesi ve düzeltici geri bildirim sağlanması bakımından işlevsel olabilmektedir; ancak tek ve değişmez öğretim biçimine dönüştüğünde öğrencinin karar verme alanını daraltabilir (Salters & Scharoun Benson, 2022; Pill vd., 2024)

Beden eğitiminin tarihsel gelişimi, okulun yalnızca zihinsel bilgi aktaran bir kurum olmadığını göstermektedir. Modern okul aynı zamanda oturma, kalkma,

yürüme, koşma, sıraya girme, bekleme ve komuta yanıt verme biçimlerini öğreten bedensel bir düzenleme alanıdır. Kirk (1998), 1880-1950 arasındaki okul pratiklerini inceleyerek beden eğitiminin sağlık, hijyen, ahlak, toplumsal cinsiyet ve yurttaşlık söylemleri içinde biçimlendiğini ortaya koymuştur. Buna göre beden eğitimi, öğrencinin fiziksel gelişimini desteklemenin yanında uygun duruşun, kontrollü hareketin, öz disiplinin ve kabul edilen toplumsal davranışların kazandırıldığı bir okul pratiği olarak kurumsallaşmıştır (Kirk, 1998).

Sporun disiplin işlevi yalnızca dışarıdan uygulanan komut ve gözetimle sınırlı değildir. Düzenli antrenman yapan birey zamanla kendi bedenini izlemeyi, yorgunluğunu değerlendirmeyi, beslenmesini düzenlemeyi, hedef belirlemeyi ve performans sapmalarını düzeltmeyi öğrenir. Bu durum, dışsal gözetimin giderek öz denetime dönüşmesi anlamına gelir. Sporcu veya öğrenci, öğretmen ya da antrenör kendisini izlemediği zamanlarda da performans normlarını içselleştirerek davranışlarını bu ölçütlere göre düzenleyebilir. Foucault'nun "normalleştirici yargı" kavramı açısından spor, bireyin başkalarıyla karşılaştırılmasının yanında kendi önceki performansıyla sürekli karşılaştırıldığı bir öz gözetim alanı oluşturmaktadır (Tang & Xie, 2021).

Değerlendirme uygulamaları, bedenin sınıflandırılmasında merkezi bir konuma sahiptir. Koşu süresi, sıçrama mesafesi, tekrar sayısı, beden kütle indeksi, esneklik derecesi veya teknik uygulama puanı gibi ölçümler, öğretmene öğrencinin gelişimi hakkında bilgi sağlayabilir. Ancak bu ölçümlerin pedagojik bağlamdan koparılarak öğrencileri güçlü-zayıf, başarılı-başarısız veya uygun-uygunsuz bedenler biçiminde sıralamak için kullanılması, değerlendirmeyi normalleştirici bir mekanizmaya dönüştürür. Geleneksel uygunluk testlerinin eğitimsel amacı açıklanmadığında ve sonuçlar akranlar önünde karşılaştırıldığında bazı öğrenciler açısından öz saygı kaybı ve olumsuz tutumlar ortaya çıkabilmektedir. Avustralyalı ergenlerle yürütülen pilot araştırmada, özellikle 15 yaşından büyük öğrencilerin geleneksel uygunluk testlerinin ardından öz saygı ve testlere yönelik tutum puanlarında düşüş belirlenmiştir (Yager vd., 2021).

Endüstriyel beden anlayışında sayısallaştırma, tarafsızlık ve nesnellik izlenimi yaratsa da kullanılan ölçütler, hangi bedensel özelliklerin değerli ve eğitimsel bakımdan meşru kabul edildiğine ilişkin kültürel tercihlerden bağımsız değildir. Beden eğitimi değerlendirmelerinin hız, güç, dayanıklılık ve teknik doğruluk gibi kolaylıkla ölçülebilen performans göstergelerine yoğunlaşması; bedensel ifade, yaratıcılık, iş birliği, öz düzenleme ve farklı hareket deneyimleri gibi daha az ölçülebilir öğrenme alanlarının ikincil konuma itilmesine yol açabilir (Hay & Penney, 2012). Beden eğitiminde "yetenekli öğrenci" kategorisi de doğal ve değişmez bir özellik değildir; öğretim programı, egemen spor kültürü, öğretmen

beklentileri, akran ilişkileri ve değerlendirme uygulamaları içinde toplumsal olarak oluşturulmaktadır (Nabaskues-Lasheras vd., 2020). Öğretmenlerin yeterli ve normal performansa ilişkin kabulleri, öğrencilerin beceri düzeylerine göre sınıflandırılmasına ve bazı öğrencilerin yetersiz olarak etiketlenmesine neden olabilmektedir. Bu sınıflandırmaların toplumsal cinsiyet, etnik köken, engellilik ve öğrenciden beklenen çaba biçimleriyle kesişmesi, görünüşte tarafsız olan ölçütlerin bazı bedenleri ayrıcalıklı, bazılarını ise dezavantajlı hâle getirebildiğini göstermektedir (van Doodewaard & Knoppers, 2022). Dolayısıyla ölçme, yalnızca öğrencinin mevcut bedensel kapasitesini kaydeden teknik bir işlem değildir; aynı zamanda hangi hareket biçimlerinin, bedenlerin ve yeterliklerin eğitimsel açıdan değerli sayılacağını belirleyen pedagojik ve kültürel bir uygulamadır (Hay & Penney, 2012; Nabaskues-Lasheras vd., 2020).

Performans merkezli beden eğitimi, okul dışında spor deneyimi bulunan ve rekabetçi etkinliklerin kültürel kodlarına aşina olan öğrencileri avantajlı konuma getirebilir. Kulüp sporu geçmişine sahip öğrenciler hareket terminolojisini, oyun kurallarını, taktiksel beklentileri ve rekabet ortamında sergilenmesi gereken davranışları önceden öğrenmiş olabilirler. Bu birikim, okulda bireysel yeteneğin doğal göstergesi gibi algılanabilir. Buna karşılık spora erişimi sınırlı öğrencilerin performansı, sahip oldukları ekonomik ve kültürel olanaklardan bağımsız biçimde kişisel yetersizlik olarak yorumlanabilir. Fiziksel yeterliğin bu şekilde daraltılması, okulun önceden kazanılmış bedensel avantajları tanımasına ve bunları başarı adı altında yeniden dağıtmasına yol açabilir (Nabaskues-Lasheras vd., 2020; Owen vd., 2022).

Endüstriyel beden anlayışı, tarihsel olarak toplumsal cinsiyete göre farklılaştırılmış bedensel normlar üzerine kurulmuştur. Özellikle on dokuzuncu yüzyılın sonları ile yirminci yüzyılın başlarında erkek bedeninden güç, dayanıklılık, rekabetçilik, üretkenlik ve askerî hazırlıkla ilişkilendirilen özellikler beklenirken; kadınların fiziksel eğitimi sağlık, ölçülülük, zarafet, üreme kapasitesi ve annelik rolleri çerçevesinde sınırlandırılmıştır (Heggie, 2016; Vertinsky, 1990). Kadınların yoğun egzersiz yapmasının üreme sağlığına zarar verebileceği veya kadın bedenini "doğal" işlevlerinden uzaklaştırabileceği yönündeki dönemin biyomedikal söylemleri, kadınlar için uygun görülen hareketlerin kapsamını belirlerken erkeklerin bedensel eğitimi ulusal güç ve askerî yeterlilik hedefleriyle ilişkilendirilmiştir (Bohuon & Luciani, 2009; Heggie, 2016). Bu nedenle modern sporun kuralları, ölçütleri ve performans kategorileri biçimsel olarak tarafsız görünse de hangi hareketlerin, beden biçimlerinin ve fiziksel özelliklerin değerli sayıldığı tarihsel toplumsal cinsiyet ilişkileri içinde şekillenmiştir. Güncel araştırmalar da güç, rekabet ve sportif yeterliğin erkeklikle; estetik görünüm, ölçülülük ve belirli etkinlik türlerinin ise

kadınlıkla ilişkilendirilmesine dayanan kalıp yargıların beden eğitimi öğretmenlerinin algı ve uygulamalarında varlığını sürdürebildiğini göstermektedir (Preece & Bullingham, 2022). Dolayısıyla kadın ve erkek bedenlerine ilişkin tarihsel beklentiler yalnızca geçmişe ait söylemler olarak kalmamış; spor branşlarının cinsiyetlendirilmesi, öğrencilerden beklenen performans biçimleri ve bedensel yeterliğin değerlendirilmesi üzerinde etkili olmaya devam etmiştir.

Endüstriyel beden aynı zamanda toplumsal cinsiyete göre farklılaştırılmış bir yapıdır. Tarihsel olarak erkek bedeninden güç, dayanıklılık, rekabetçilik ve askerî hazırlık; kadın bedeninden ise ölçülülük, zarafet, sağlık ve annelik işlevleriyle uyumlu bir fiziksel gelişim beklenmiştir. Sporun kuralları ve ölçütleri tarafsız görünse de hangi hareketlerin, beden biçimlerinin ve performans özelliklerinin değerli kabul edildiği toplumsal cinsiyet ilişkileri içinde şekillenmiştir. Kadınların yoğun fiziksel etkinlikten korunması gerektiğini savunan tıbbi söylemler ile erkekliği güç ve dayanıklılıkla özdeşleştiren anlayışlar, modern spor ve beden eğitiminin gelişiminde farklı bedensel normlar üretmiştir (Heggie, 2016; Vertinsky, 1994).

Bu tarihsel ayrımlar günümüzde bütünüyle ortadan kalkmış değildir. Beden eğitimi, gençlerin hem kendi bedenlerini hem de başkalarının bedenlerini değerlendirmeyi öğrendikleri pedagojik bir ortamdır. İdeal beden, kilo, kaslılık, incelik, sportif görünüm ve fiziksel yeterlik hakkındaki toplumsal beklentiler ders içinde yeniden üretilebilir. Beden imgesi üzerine yapılan anlatı derlemesi, beden eğitiminin gençlerin beden algılarını olumlu yönde geliştirme potansiyeline sahip olduğunu; ancak karşılaştırma, görünüş odaklılık ve dar beden idealleri nedeniyle olumsuz beden algısının üretilmesine de katkıda bulunabildiğini göstermektedir (Barker vd., 2023).

Bedenin akranlar önünde görünür olması, disiplin ve değerlendirmenin psikososyal sonuçlarını daha da belirginleştirmektedir. Akademik bir sınavda öğrencinin bilgisi çoğunlukla kâğıt veya dijital ortam üzerinden değerlendirilirken beden eğitimi dersinde performans, öğrencinin bedeniyle birlikte kamusal hâle gelir. Hareketi yapamama, yavaş kalma, yorulma veya bedensel görünüm bakımından farklılaşma doğrudan gözlemlenebilir. Norveç'te 2.140 ergenle gerçekleştirilen araştırmada bedenini "fazla kilolu" algılama, sağlık yakınmaları ve kilo verme isteği gibi bedene ilişkin değişkenlerin beden eğitimi dersine katılımla olumsuz yönde ilişkili olduğu; bu ilişkide özerk motivasyonun önemli rol oynadığı belirlenmiştir (Haug vd., 2023).

Engelli öğrencilerin deneyimleri, standart bedensel normların dışlayıcı etkisini daha açık biçimde göstermektedir. Dersin içeriği tek bir hareket biçimi, ortak süre, sabit mesafe veya normatif performans ölçütü etrafında

düzenlendiğinde öğrencinin etkinliğe katılabilmesi, bedenini bu norma uydurabilmesine bağlı hâle gelir. Böyle bir durumda sorun etkinliğin erişilemez yapısında değil, öğrencinin bedeninde aranabilir. Engelli öğrencilerin beden eğitimi deneyimlerini inceleyen sistematik derleme, dışlanma ve aidiyet eksikliğinin önemli sorunlar olduğunu; öğretimsel uyarlama yapılmasının, destekleyici öğretmen yaklaşımının ve anlamlı katılım fırsatlarının ise kapsayıcılığı güçlendirdiğini göstermektedir (Rekaa vd., 2019).

Spor yoluyla disiplinin bütünüyle olumsuz değerlendirilmesi de doğru değildir. Düzenli çalışma, sorumluluk üstlenme, kurallara uyma, ortak hedef doğrultusunda hareket etme, başarısızlıkla baş etme ve bedensel sınırları tanıma eğitimsel açıdan değerli kazanımlardır. Sorun, disiplinin öğrencinin öz düzenleme kapasitesini geliştirmek yerine sorgulanmaksızın itaat etmesini sağlamak amacıyla kullanılmasıdır. Benzer biçimde rekabet de tek başına dışlayıcı değildir; ancak başarı ve görünürlüğün yalnızca kazanmaya, hız üstünlüğüne veya teknik mükemmelliğe bağlandığı koşullarda daha az deneyimli öğrencilerin katılımını sınırlandırabilir. Geleneksel öğretim ile Spor Eğitimi Modeli'ni karşılaştıran araştırmalar, öğrenciye rol, sorumluluk ve karar alanı tanıyan modellerin taktiksel bilgi, oyun performansı ve kişisel-sosyal gelişim bakımından daha geniş olanaklar sağlayabildiğini göstermektedir (Bessa vd., 2021).

Endüstriyel bedenin günümüzdeki karşılığı yalnızca fabrika disiplini veya öğretmen komutu değildir. Dijital uygulamalar, akıllı saatler, adım sayaçları ve çevrim içi antrenman platformları bedensel etkinliği sürekli kaydedilebilir bir veri akışına dönüştürmektedir. Birey attığı adımı, harcadığı kaloriyi, uyku süresini, nabzını ve antrenman yoğunluğunu izleyerek kendi bedeninin yöneticisi hâline gelmektedir. Bu teknolojiler kişiselleştirilmiş geri bildirim ve öz farkındalık sağlayabilse de performansın sürekli kaydedilmesi, bireyin kendi bedenini kesintisiz biçimde denetlemesine ve sayısal hedeflere göre değerlendirmesine neden olabilir. İnternet temelli fitness pratiklerini inceleyen Tang ve Xie (2021), dijital teknolojilerin beden disiplinini ortadan kaldırmadığını; gözetimi gündelik yaşama ve öz yönetime taşıyan yeni bir disiplin mekanizması oluşturduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak endüstriyel beden, belirli bir beden biçiminden çok bedenin üretkenlik, yararlılık, ölçülebilirlik ve öz denetim ilkelerine göre kurulmasını anlatan eleştirel bir kavramdır. Modern spor bu bedeni güçlendiren disiplin teknikleri üretmiş; okul beden eğitimi ise sıralama, tekrar, gözetim, sınav ve performans karşılaştırması aracılığıyla bu tekniklerin kurumsallaştığı alanlardan biri olmuştur.

1.1.2. Performans Paradigması ve Biyomekanik İndirgemecilik

Performans paradigması, insan hareketini çoğunlukla ölçülebilir sonuçlar üzerinden anlamlandıran; başarıyı hız, kuvvet, dayanıklılık, mesafe, teknik doğruluk ve verimlilik gibi göstergelerle tanımlayan bir düşünme biçimidir. Bu paradigma içinde beden, yalnızca deneyimleyen ve anlam üreten bir özne değil, kapasitesi ölçülebilen, karşılaştırılabilen ve sistematik müdahalelerle geliştirilebilen biyolojik bir yapı olarak ele alınmaktadır. Biyomekanik indirgemecilik ise insan hareketinin fiziksel ve mekanik boyutlarını incelemenin kendisinden ziyade, hareketi açıklarken öğrencinin duygusal, bilişsel, toplumsal ve kültürel özelliklerinin geri plana itilmesini ifade etmektedir. Dolayısıyla sorun biyomekaniğin kullanılmasında değil, insan hareketine ilişkin geçerli tek bilgi biçimi olarak kabul edilmesinde ortaya çıkmaktadır (Forte & Teixeira, 2023; Jerebine vd., 2024; Yolaç, 2004).

Biyomekanik, canlıların hareketlerini mekanik ilkeler aracılığıyla inceleyen disiplinler arası bir bilim alanıdır. İnsan hareketi açısından eklem açıları, kuvvet, hız, ivme, denge, ağırlık merkezi, tork ve enerji aktarımı gibi değişkenlerin incelenmesi; hareketin nasıl gerçekleştirildiğinin nesnel biçimde açıklanmasına yardımcı olmaktadır. Bu bilgiler sportif performansın geliştirilmesi, hareket ekonomisinin artırılması, teknik hataların belirlenmesi, yaralanma risklerinin azaltılması ve rehabilitasyon süreçlerinin planlanması bakımından önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle biyomekanik çözümleme, spor bilimlerinin ve nitelikli hareket öğretiminin vazgeçilmez bileşenlerinden biridir (Forte & Teixeira, 2023).

Biyomekanik bilgi, belirli sorulara cevap vermek üzere oluşturulmuş analitik bir çerçevedir. Bir hareket sırasında hangi kuvvetlerin ortaya çıktığını, eklemlerin hangi açılarda çalıştığını veya hareketin hangi teknik düzenlemeyle daha verimli hâle getirilebileceğini açıklayabilir; ancak öğrencinin söz konusu hareketi neden yapmak istediğini, hareket sırasında ne hissettiğini, akranlarının karşısında nasıl konumlandığını ve bu deneyime hangi kültürel anlamları yüklediğini tek başına açıklayamaz (Kışıoğlu, 2026). Biyomekanik göstergelerin insan hareketinin bütününü temsil ettiği varsayıldığında, bilimsel çözümleme yöntemi pedagojik bir indirgemeciliğe dönüşmektedir. Nitekim fiziksel okuryazarlık araştırmaları, hareket gelişiminin fiziksel yeterliğin yanında motivasyon, öz güven, bilgi, anlayış ve toplumsal katılım boyutlarını da içerdiğini ortaya koymaktadır (Jerebine vd., 2024; Vieira vd., 2025).

Performans paradigmasının beden eğitimine yansıması, çoğunlukla doğru hareket formunun önceden belirlenmesi ve öğrencinin bu forma ne ölçüde yaklaşabildiğinin değerlendirilmesi biçiminde görülmektedir. Öğretmen hareketi gösterir, hareketin teknik bileşenlerini açıklar, öğrenciden aynı modeli tekrar

etmesini ister ve gözlenen hataları düzeltir. Böyle bir öğretim düzeni özellikle güvenlik gerektiren hareketlerde, temel tekniklerin ilk kez kazandırılmasında ve belirli motor örüntülerin oluşturulmasında işlevsel olabilir. Ancak bütün öğrenme sürecinin gösterme, tekrar, hata belirleme ve düzeltme döngüsüne indirgenmesi, öğrenciyi hareket problemlerine özgün çözümler üreten bir katılımcı olmaktan çıkararak doğru tekniği yeniden üreten bir uygulayıcı konumuna yerleştirebilir (Pill vd., 2024; Salters & Scharoun Benson, 2022).

Teknik doğruluk anlayışı, çoğu zaman ideal veya normal kabul edilen bir hareket modelinin varlığına dayanmaktadır. Bu model, seçkin sporcuların performanslarından, standartlaştırılmış testlerden veya biyomekanik ortalamalardan hareketle oluşturulabilir. Bununla birlikte öğrencilerin antropometrik özellikleri, gelişim düzeyleri, engel durumları, önceki hareket deneyimleri, motivasyonları ve çevresel koşulları birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar nedeniyle aynı görevin işlevsel biçimde yerine getirilmesi için birden fazla hareket çözümü bulunabilir. Ekolojik dinamikler yaklaşımı, becerinin yalnızca bireyin bedeninde bulunan sabit bir özellik olmadığını; birey, görev ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşim sonucunda ortaya çıktığını savunmaktadır (Chow vd., 2023; Coppola vd., 2024).

Performans paradigması yalnızca hareketin nasıl öğretildiğini değil, hangi öğrencinin başarılı kabul edildiğini de belirlemektedir. Başarının hız, güç, dayanıklılık ve teknik yeterlik üzerinden tanımlandığı bir ders ortamında, kulüp sporu geçmişine sahip olan ve değerlendirme ölçütleriyle örtüşen hareket deneyimleri kazanan öğrenciler avantajlı konuma gelebilir. Buna karşılık farklı bedensel özelliklere sahip, spor deneyimi sınırlı veya rekabetçi spor kültürüne uzak öğrencilerin yeterlikleri görünmez hâle gelebilir. Beden eğitiminde yeteneğin toplumsal olarak üretilmesine ilişkin araştırmalar, "yetenekli öğrenci" kategorisinin öğretim programı, spor kültürü, öğretmen beklentileri ve değerlendirme uygulamalarından bağımsız olmadığını göstermektedir (Nabaskues-Lasheras vd., 2020).

Bu noktada ölçme işleminin tarafsızlığı ile ölçüt seçiminin tarafsızlığı birbirinden ayrılmalıdır. Kronometrenin süreyi veya dinamometrenin kuvveti güvenilir biçimde ölçmesi mümkündür; ancak neden sürenin ya da kuvvetin eğitimsel başarının temel göstergesi olarak seçildiği teknik araç tarafından açıklanamaz. Ölçülecek niteliğin belirlenmesi, eğitimin amaçlarına ve hangi bedensel özelliklerin değerli kabul edildiğine ilişkin pedagojik bir karardır. Bu nedenle ölçme araçları nesnel veriler üretse bile ölçme konusu, başarı sınırları ve sonuçların yorumlanması kültürel ve kurumsal tercihler içermektedir. Beden eğitimi değerlendirmelerini sosyokültürel açıdan ele alan çalışmalar, değerlendirme pratiklerinin yalnızca öğrenmeyi kaydetmediğini, aynı zamanda

meşru kabul edilen fiziksel yeterlik biçimlerini oluşturduğunu göstermektedir (Hay & Penney, 2012; Nabaskues-Lasheras vd., 2020).

Standart performans testleri, geniş öğrenci gruplarının değerlendirilmesini kolaylaştırmakta ve gelişimin belirli aralıklarla izlenmesine imkân sağlamaktadır. Bununla birlikte test sonuçları öğrencinin gelişimini destekleyen tanısal bilgiler olmaktan çıkarılıp kalıcı yeterlik kategorileri oluşturmak için kullanıldığında pedagojik sorunlar ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin "sportif", "yetenekli", "zayıf", "başarısız" veya "isteksiz" olarak etiketlenmesi, mevcut performansın ötesine geçerek öğretmenin gelecekteki beklentilerini ve öğrencinin kendi bedensel yeterliğine ilişkin algısını etkileyebilir. Öğretmenlerin yeterli ve normal performansa ilişkin kabullerinin öğrencileri kapsama veya dışlama ölçütlerine dönüşebildiği gösterilmiştir (van Doodewaard & Knoppers, 2022).

Performansın görünür ve karşılaştırılabilir olması, beden eğitimi derslerini diğer derslerden farklı bir psikososyal bağlama yerleştirmektedir. Öğrenciler hareketleri akranlarının önünde gerçekleştirmekte; bedenleri, koordinasyonları ve başarısızlıkları doğrudan gözlemlenebilmektedir. Bu nedenle değerlendirme yalnızca teknik yeterlik hakkında bilgi üretmez; öğrencinin sınıf içindeki statüsünü, aidiyet duygusunu ve kendisini başkalarıyla karşılaştırma biçimini de etkileyebilir. Öğrencinin öğretmeni tarafından görülme deneyiminin geri bildirim, diyalog, becerilerini gösterebilme fırsatı, değerlendirme ve hedef belirleme süreçleriyle ilişkili olması, performans ölçümünün pedagojik ilişkiden bağımsız ele alınamayacağını göstermektedir (Andresen vd., 2023).

Sonuç olarak performans paradigması ve biyomekanik bilgi, modern beden eğitiminin gelişimine önemli katkılar sağlamış; hareketin çözümlenmesini, öğretimin sistematikleştirilmesini ve fiziksel gelişimin izlenmesini mümkün kılmıştır. Bununla birlikte ölçülebilir performansın eğitimin temel veya tek değeri hâline gelmesi, öğrencinin yaşayan, hisseden, düşünen ve toplumsal ilişkiler içinde hareket eden bir özne olma niteliğini görünmez kılabilir.

1.1.3. Habitus, Kültürel Sermaye ve Beden İmajı Üzerinden Sosyolojik Eleştiriler

Beden eğitimi ve spor, yalnızca biyolojik kapasitenin sergilendiği tarafsız etkinlik alanları değildir. Öğrencilerin hareket etme biçimleri, spor tercihleri, bedenlerini algılama düzeyleri ve fiziksel etkinliklere katılma eğilimleri; aile, okul, toplumsal sınıf, toplumsal cinsiyet ve kültürel çevre tarafından biçimlendirilmektedir (Akaydın, 2026). Bu nedenle öğrencilerin beden eğitimi dersindeki davranışlarını yalnızca doğuştan gelen yetenek, bireysel istek veya çalışma düzeyi üzerinden açıklamak yetersiz kalmaktadır. Bourdieu'nün habitus, alan ve sermaye kavramları, bireysel tercih gibi görünen bedensel davranışların

toplumsal oluşum koşullarını açıklamak için kapsamlı bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Bourdieu, 2019).

Habitus, bireyin içinde yetiştiği toplumsal koşulların zaman içerisinde düşünme, algılama, değerlendirme ve eylem eğilimlerine dönüşmesini ifade etmektedir (Bourdieu, 2017). Aile yaşamı, eğitim deneyimleri, ekonomik koşullar ve kültürel çevre tarafından oluşturulan bu eğilimler, bireye her durumda ne yapacağını mekanik biçimde emreden kurallar değildir. Habitus daha çok hangi davranışların doğal, mümkün, uygun veya erişilebilir görüldüğünü belirleyen bedenselleşmiş yönelimlerden meydana gelmektedir. Bu nedenle benzer toplumsal koşullarda yetişen bireyler, hareket ve spor karşısında benzer beğeniler, beklentiler ve kaçınma eğilimleri geliştirebilmektedir (Stuij, 2015).

Habitus kavramının spor alanına uygulanması, fiziksel etkinlik tercihlerinin neden yalnızca sağlık bilgisi veya bireysel motivasyon üzerinden açıklanamayacağını göstermektedir. Çocukluk döneminde ailesiyle spor yapan, spor karşılaşmalarını izleyen, farklı branşları deneyimleyen ve fiziksel etkinliğin gündelik yaşamın olağan bir parçası olduğu çevrede yetişen birey için spor yapmak doğal bir davranış olarak görülebilir. Buna karşılık sporun aile yaşamında yer almadığı, güvenli hareket alanlarına erişimin sınırlı olduğu veya sportif etkinliklerin ekonomik bakımdan ulaşılmaz görüldüğü koşullarda fiziksel etkinlik daha yabancı ve riskli bir deneyim olarak algılanabilir. Habitus üzerine gerçekleştirilen araştırmalar, aile ve sosyal çevrede edinilen bedensel alışkanlıkların spor katılımını ve sonraki hareket tercihlerini etkilediğini göstermektedir (Stuij, 2015; Mwila vd., 2025).

Habitusun bedensel niteliği, spor sosyolojisi açısından özellikle önemlidir. Birey toplumsal dünyayı yalnızca zihinsel bilgiler aracılığıyla öğrenmez; duruş, yürüyüş, konuşma, bakış, mesafe kullanımı, acıya dayanma ve rekabet karşısındaki tutum gibi bedensel eğilimler de toplumsallaşma sürecinde kazanılır. Spor alanında zamanlama, cesaret, oyun sezgisi ve uygun tepki verme gibi özellikler çoğu zaman doğal yetenek olarak değerlendirilse de bunlar uzun süreli uygulama ve alan içinde bulunma sonucunda bedene yerleşmiş pratik bilgiler olabilir. Wacquant'ın boksörler üzerine gerçekleştirdiği etnografik çalışma, sportif yeterliğin kuralları bilmenin ötesinde, alanın ritmini ve beklentilerini beden aracılığıyla kavramayı gerektirdiğini göstermektedir (Wacquant, 2004).

Beden eğitimi dersi de kendisine özgü kuralları, değerleri ve başarı ölçütleri bulunan bir toplumsal alan olarak ele alınabilir. Bu alanda belirli spor dallarını tanımak, hareket terminolojisini kullanabilmek, yarışma kurallarını bilmek, bedenini akranlarının önünde rahatça sergilemek ve rekabetçi ortamlarda uygun davranmak değerli kaynaklara dönüşebilir. Okul dışında spor deneyimi bulunan öğrenciler, beden eğitimi alanının beklentileriyle örtüşen bedensel ve kültürel

birikimlerini okul başarısına çevirebilirler. Beden eğitiminde yeterliğin toplumsal oluşumunu inceleyen araştırmalar, önceki sportif deneyimlerin ve değerlendirme ölçütleriyle örtüşen hareket tekniklerinin öğrencinin alan içindeki konumunu etkilediğini göstermektedir (Nabaskues-Lasheras vd., 2020).

Kültürel sermaye, toplumsal olarak değer verilen bilgi, beceri, beğeni ve yeterliklerin bireylere sağladığı avantajları açıklamaktadır. Bourdieu (1986), kültürel sermayeyi bedenselleşmiş, nesneleşmiş ve kurumsallaşmış biçimleriyle ele almaktadır. Spor bağlamında bedenselleşmiş kültürel sermaye hareket becerileri, oyun bilgisi, sportif dil, bedensel duruş ve rekabet deneyiminde; nesneleşmiş kültürel sermaye spor ekipmanı ve teknolojilerine sahip olmada; kurumsallaşmış kültürel sermaye ise sporcu lisansı, sertifika, derece ve diplomalarda görülebilir. Bu kaynakların değeri kendiliğinden oluşmamakta, belirli bir spor veya eğitim alanında tanınmalarıyla ortaya çıkmaktadır (Bourdieu, 2019; Hobson vd., 2024).

Ekonomik sermaye ile sportif kültürel sermaye arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Ailenin gelir düzeyi; kulüp ücretlerinin, spor ekipmanlarının, ulaşımın, özel derslerin ve yarışma giderlerinin karşılanmasını etkileyebilir. Yüksek gelirli ülkelerde çocuklar ve ergenler üzerine gerçekleştirilen sistematik inceleme ve meta-analiz, sosyoekonomik açıdan daha avantajlı ailelerde yetişen çocukların örgütlü spora katılma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu nedenle sportif yeterlik olarak okul ortamına taşınan bedensel birikim, yalnızca öğrencinin bireysel çabasının değil, spor deneyimine ulaşmasını sağlayan ekonomik ve toplumsal kaynakların da bir sonucu olabilir (Owen vd., 2022).

Spor alanında edinilen kültürel sermaye, okulun tanıdığı başarı ölçütleriyle örtüştüğünde sembolik sermayeye dönüşmektedir. Öğrenci hızlı koştuğu, belirli bir spor tekniğini doğru uyguladığı veya oyunun taktiksel dilini bildiği için öğretmeni ve akranları tarafından yetenekli olarak tanınabilir. Böylece önceden edinilmiş bedensel avantajlar, bunların oluşum koşulları görünmez hâle gelerek bireysel yetenek biçiminde meşrulaştırılabilir. Kız futbolcular üzerine yapılan güncel bir araştırma, toplumsal sınıf ile sportif performans arasındaki ilişkinin bedenselleşmiş kültürel sermaye üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini ve ailelerin sağladığı farklı sportif gelişim olanaklarının performans eşitsizlikleriyle bağlantılı olabileceğini göstermektedir (Goldsmith & Abel, 2024).

Bu süreç, okulun toplumsal eşitsizlikleri doğrudan oluşturduğu anlamına gelmemekle birlikte, önceden edinilen farklılıkları tarafsız başarı göstergeleriymiş gibi tanıma riskini ortaya çıkarmaktadır. Aynı performans testi bütün öğrencilere uygulandığında biçimsel eşitlik sağlanmış görünür; ancak öğrencilerin spor geçmişleri, ekipmana erişimleri, sağlık durumları ve hareket

deneyimleri birbirinden farklıdır. Bu koşullar hesaba katılmadığında sahip olunan ayrıcalıklar "doğal yetenek", sınırlı fırsatların sonuçları ise "kişisel yetersizlik" olarak yorumlanabilir. Beden eğitiminde yeteneğin toplumsal olarak üretildiğini gösteren çalışmalar, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının mevcut bedensel hiyerarşileri yeniden üretebileceğine işaret etmektedir (Hay & Penney, 2012; Nabaskues-Lasheras vd., 2020).

Habitus, bireyin spor ortamında kendisini rahat veya yabancı hissetmesini de etkileyebilir. Spor kültürünün diline ve davranış kodlarına aşina olan öğrenci, beden eğitimi dersindeki beklentileri çoğu zaman açıklamaya gereksinim duymadan kavrayabilir. Hangi hareketin değerli olduğunu, hata karşısında nasıl davranılması gerektiğini ve rekabet içinde kendisini nasıl göstermesi gerektiğini sezgisel biçimde bilebilir. Buna karşılık alanın kültürel kodlarına yabancı olan öğrenci, fiziksel kapasitesi yeterli olsa bile çekingen, ilgisiz veya yetersiz olarak değerlendirilebilir. Böylece okul, alanla önceden kurulmuş yakınlığı akademik ve bedensel başarı biçiminde ödüllendirebilir (Bourdieu, 2019; Nabaskues-Lasheras vd., 2020).

Bununla birlikte habitus değişmez bir yazgı olarak değerlendirilmemelidir. Yeni deneyimler, farklı toplumsal ilişkiler ve kapsayıcı pedagojik ortamlar bireyin hareketle kurduğu ilişkiyi dönüştürebilir. Öğretmenin farklı başlangıç düzeylerini tanıması, başarı için birden fazla yol sunması ve öğrencinin kendi gelişimini fark etmesini sağlaması, beden eğitimi alanına yabancı hisseden öğrencilerin katılımını destekleyebilir. Habitus ile alan arasında uyuşmazlık bulunduğunda geri çekilme ortaya çıkabileceği gibi, destekleyici koşullar altında yeni bedensel eğilimler ve aidiyet biçimleri de geliştirilebilir (Stuij, 2015; van Doodewaard & Knoppers, 2022).

Kültürel sermayenin oluşumu toplumsal cinsiyet ilişkilerinden de bağımsız değildir. Erkek çocukların erken yaşlardan itibaren takım sporlarına, rekabete ve fiziksel risk almaya yönlendirilmesi; bazı kız çocuklarının ise estetik, ölçülülük ve bedensel görünümle ilişkilendirilen etkinliklere teşvik edilmesi, farklı sportif habitusların oluşmasına yol açabilir. Öğretmenler bu toplumsallaşma süreçlerinin sonuçlarını doğal cinsiyet farklılıkları olarak yorumladıklarında, erkekleri daha güçlü ve rekabetçi, kızları ise daha çekingen veya teknik bakımdan yetersiz gören kalıp yargıları yeniden üretebilirler. Beden eğitimi öğretmenleri üzerine yapılan araştırmalar, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının öğrencilere atfedilen roller ve öğretim uygulamaları üzerinde etkili olabildiğini göstermektedir (Preece & Bullingham, 2022).

Beden eğitimi alanındaki yeterlik kategorileri; toplumsal cinsiyetin yanı sıra sınıf, etnik köken, engellilik ve beden büyüklüğüyle kesişmektedir. Öğrencilerin performansları yalnızca hareketin teknik niteliğine göre değil, öğretmenin çaba,

uyum, cesaret ve uygun davranış hakkındaki beklentileri üzerinden de yorumlanabilir. Hollandalı beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamalarını inceleyen çalışma, yeterlik ve kapsayıcılık ölçütlerinin toplumsal cinsiyet ve etnik kökene ilişkin kabullerle kesişerek bazı öğrencileri ayrıcalıklı, bazılarını ise yetersiz konuma yerleştirebildiğini göstermiştir. Dolayısıyla bedensel hiyerarşi tek bir toplumsal kategoriyle değil, birbiriyle kesişen eşitsizlik ilişkileriyle şekillenmektedir (van Doodewaard & Knoppers, 2022).

Beden imajı, bireyin bedeninin görünümü ve işlevleri hakkında geliştirdiği düşünce, duygu ve değerlendirmelerin bütününü kapsamaktadır. Bu kavram yalnızca kişinin bedenini fiziksel olarak nasıl gördüğünü değil, bedeninden duyduğu memnuniyeti, başkalarının değerlendirmelerine ilişkin beklentilerini ve bedensel görünürlüğe verdiği tepkileri de içermektedir. Beden eğitimi derslerinde öğrencinin bedeni akranlarının ve öğretmenin karşısında doğrudan görünür hâle geldiği için beden imajı pedagojik sürecin dışındaki özel bir mesele değildir. Dersin kıyafet düzeni, soyunma alanları, beden ölçümleri, takım seçimi ve kamusal performans uygulamaları öğrencilerin kendi bedenlerini deneyimleme biçimlerini etkileyebilir (Barker vd., 2023).

Beden eğitimi ile beden imajı arasındaki ilişki tek yönlü değildir. Olumlu, destekleyici ve başarı deneyimi sunan fiziksel etkinlikler öğrencinin bedenine güvenmesini, bedensel işlevlerini fark etmesini ve görünüm dışındaki özelliklerine değer vermesini sağlayabilir. Buna karşılık bedenlerin karşılaştırıldığı, kilo ve görünüm hakkında yorumların yapıldığı veya başarının belirli beden biçimleriyle özdeşleştirildiği ortamlar beden memnuniyetsizliğini artırabilir. Araştırmalar bu nedenle beden eğitimini hem olumsuz beden imajının üretilebildiği bir alan hem de olumlu beden ilişkisini geliştirebilecek pedagojik bir müdahale ortamı olarak değerlendirmektedir (Barker vd., 2023; Kerner vd., 2022).

Fiziksel etkinliğe katılım genel olarak daha olumlu beden algısı ve öz saygıyla ilişkili görünmekle birlikte, bu ilişkinin niteliği etkinliğin hangi amaçla yapıldığına bağlıdır. Sağlık, haz, yeterlik ve toplumsal ilişki kurma gibi özerk nedenlerle gerçekleştirilen egzersiz daha olumlu beden imajıyla ilişkilendirilebilirken, yalnızca kilo verme veya ideal görünüme ulaşma amacıyla yapılan egzersiz beden memnuniyetsizliğini pekiştirebilir. Sistematik incelemeler, fiziksel etkinliğin beden imajını destekleme potansiyeline sahip olduğunu, ancak görünüm odaklı ve dışsal olarak kontrol edilen egzersiz güdülerinin daha olumsuz sonuçlarla ilişkili olabileceğini göstermektedir (Gualdi-Russo vd., 2022; Panão & Carraça, 2020).

Beden büyüklüğünün sağlık, irade ve ahlaki değerle özdeşleştirilmesi, beden eğitimi alanında ağırlık damgalamasına yol açabilir. Daha yüksek beden

ağırlığına sahip öğrenciler tembel, isteksiz veya öz denetimden yoksun olarak değerlendirildiğinde biyolojik farklılıklar ahlaki kategorilere dönüştürülmüş olur. Ağırlık damgalaması ile fiziksel etkinlik arasındaki ilişkiyi inceleyen sistematik derleme, gündelik kilo ayrımcılığı ve damgalamanın içselleştirilmesinin birçok çalışmada daha düşük fiziksel etkinlik, egzersizden kaçınma ve sınırlı egzersiz öz yeterliğiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bedeni utandırmaya dayalı uygulamalar öğrencileri harekete teşvik etmek yerine fiziksel etkinlikten uzaklaştırabilir (Pearl vd., 2021).

Beden imajının oluşumu artık yalnızca aile, okul ve geleneksel medya üzerinden gerçekleşmemektedir. Sosyal medya platformlarında dolaşıma giren "fitspiration" içerikleri, sağlıklı yaşam ve motivasyon söylemi altında ince, kaslı ve düşük yağ oranına sahip bedenleri ideal olarak sunabilmektedir. Bu görüntülerin sürekli izlenmesi, ideal bedenin kişisel disiplin yoluyla herkes tarafından elde edilebileceği düşüncesini güçlendirebilir. Sistematik inceleme bulguları, fitspiration içeriğine maruz kalmanın özellikle genç gruplarda beden memnuniyetsizliği, fiziksel görünüm karşılaştırması ve olumsuz duygulanımla ilişkili olduğunu göstermektedir (Jerónimo & Carraça, 2022).

Dijital beden kültürü, bedensel sermayenin görünürlüğünü ve dönüştürülebilirliğini artırmaktadır. Kaslılık, incelik, atletik görünüm ve egzersiz performansı; sosyal medya ortamlarında beğeni, takipçi, görünürlük ve toplumsal tanınmaya çevrilebilmektedir. Böylece beden yalnızca fiziksel etkinliğin aracı değil, sürekli izlenen, sergilenen ve geliştirilen bir kimlik projesi hâline gelmektedir. Beden eğitimi dersi bu kültürden bağımsız değildir; öğrenciler dijital ortamlarda karşılaştıkları ideal bedenleri ve karşılaştırma alışkanlıklarını ders ortamına taşıyabilirler. Bu nedenle medya okuryazarlığı ve eleştirel beden farkındalığı, çağdaş beden eğitiminin önemli bileşenleri arasında değerlendirilmelidir (Barker vd., 2023; Jerónimo & Carraça, 2022).

Öğretmenin kullandığı dil, öğrencilerin bedensel habitusunu ve beden imajını etkileyen önemli bir pedagojik araçtır. "Sporcu vücudu", "ideal kilo", "tembel beden" veya "kızlara ve erkeklere uygun hareketler" gibi ifadeler, belirli bedenleri normal ve değerli, diğerlerini ise düzeltilmesi gereken sapmalar olarak konumlandırabilir. Buna karşılık görünüm yerine işlevselliği, kişisel gelişimi ve hareket çeşitliliğini vurgulayan geri bildirimler öğrencilerin bedenlerini yalnızca dışarıdan değerlendirilen nesneler olarak görmelerini azaltabilir. Beden imajına yönelik beden eğitimi programlarını inceleyen çalışmalar, öğretmen eğitimi, kullanılan dil ve müdahalenin süresinin olumlu sonuçların ortaya çıkmasında önemli olduğunu göstermektedir (Barker vd., 2023; Kerner vd., 2022).

Beden eğitiminde sosyolojik açıdan adil bir değerlendirme, öğrencinin yalnızca mevcut performansını değil, bu performansın oluştuğu toplumsal

koşulları da dikkate almalıdır. Bu yaklaşım ortak hedeflerin tamamen terk edilmesini gerektirmez; ancak değerlendirme ölçütlerinin farklı başlangıç düzeylerine, kişisel ilerlemeye ve çeşitli hareket biçimlerine duyarlı olmasını gerekli kılar. Teknik becerilerin yanı sıra öz güven, iş birliği, problem çözme, hareket bilgisi ve yaşam boyu katılım eğiliminin değerlendirilmesi, okul dışında edinilmiş sportif sermayenin ders başarısı üzerindeki belirleyiciliğini azaltabilir. Fiziksel okuryazarlığı bütüncül olarak ele alan çalışmalar, fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutların birlikte geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır (Jerebine vd., 2024).

Habitus ve kültürel sermaye kavramları, beden eğitimi dersinde görülen başarı farklılıklarının yalnızca biyolojik yetenek veya bireysel çabanın sonucu olmadığını göstermektedir. Öğrenciler derse farklı ekonomik kaynaklar, sportif deneyimler, bedensel alışkanlıklar ve kendilik algılarıyla katılmaktadır. Okul bu farklılıkları sorgulamadan değerlendirdiğinde önceden kazanılmış ayrıcalıkları doğal yetenek biçiminde tanıyabilir; buna karşılık kapsayıcı ve çoğulcu bir pedagojik yaklaşım, farklı bedensel deneyimlerin eğitimsel değere dönüşmesini sağlayabilir. Beden eğitiminin temel sorumluluğu belirli bir ideal bedeni üretmek değil, öğrencilerin kendi bedenleriyle güvenli, eleştirel ve sürdürülebilir bir ilişki geliştirmelerine imkân tanımaktır (Nabaskues-Lasheras vd., 2020; Barker vd., 2023; Jerebine vd., 2024).

1.2. Normatif Sistemden İpsatif Değerlendirmeye Geçiş

Değerlendirme, öğrencinin yalnızca ulaştığı öğrenme düzeyini belirleyen teknik bir işlem değildir. Aynı zamanda hangi bilgi, beceri ve davranışların değerli kabul edildiğini, başarının nasıl tanımlandığını ve öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde hangi konumlara yerleştirildiğini belirleyen pedagojik bir mekanizmadır. Bu nedenle değerlendirme sistemindeki değişim, ölçme araçlarının değiştirilmesinden daha geniş bir anlam taşımaktadır. Normatif değerlendirmeden ipsatif değerlendirmeye geçiş; öğrencinin akranları karşısındaki konumuna odaklanan başarı anlayışından, kendi başlangıç düzeyi ve gelişim süreci doğrultusunda gösterdiği ilerlemeyi merkeze alan bir anlayışa yönelmeyi ifade etmektedir (Hay & Penney, 2012; Hughes, 2014).

Normatif değerlendirmede öğrencinin performansı, belirli bir referans grubunun performansıyla karşılaştırılarak yorumlanmaktadır. Öğrencinin sınıf ortalamasının altında veya üstünde bulunması, başarı sırası ve yüzdelik dilimi bu sistemin temel göstergeleridir. Bu yaklaşım, öğrencilerin seçilmesi, sıralanması ve sınırlı eğitim olanaklarının dağıtılması gibi amaçlar açısından işlevsel olabilir. Bununla birlikte öğrencinin hangi kazanımlara ulaştığını veya kendi önceki performansına göre ne kadar geliştiğini tek başına açıklayamamaktadır. Normatif

değerlendirme, öğrenciler arasındaki farklılıkları görünür kılarken bu farklılıkların nedenlerini ve eğitimsel anlamlarını çoğu zaman arka planda bırakmaktadır (Brookhart vd., 2016; Liu vd., 2024).

Normatif sistemde başarı, doğası gereği göreli bir konumdur. Öğrencinin başarılı sayılması, yalnızca gösterdiği performansa değil, diğer öğrencilerin performansına da bağlıdır. Bütün öğrencilerin öğrenme hedeflerine önemli ölçüde yaklaştığı bir sınıfta bile sıralama yapılması durumunda bazı öğrenciler grubun altında kalmaktadır. Bunun tersine, genel başarı düzeyinin düşük olduğu bir grupta ortalamanın üzerinde yer almak, öğrencinin gerekli yeterlikleri kazandığı anlamına gelmeyebilir. Bu nedenle normatif değerlendirme öğrencilerin birbirleri karşısındaki yerini gösterebilmekte, ancak bireysel öğrenmenin niteliğini ve gelişim yönünü açıklamakta sınırlı kalmaktadır (Hughes, 2014; Liu vd., 2024).

Normatif notlandırmanın etkileri yalnızca elde edilen puanlarla sınırlı değildir. Değerlendirme sistemi, öğrencilere başarı, yetenek ve öğrenme hakkında örtük mesajlar da vermektedir. Liu, Wong ve Hard'ın (2024) araştırmasında norm dayanaklı notlandırmanın ölçüt dayanaklı değerlendirmeye kıyasla daha yüksek performans hedefi yönelimiyle; buna karşılık daha düşük öğrenme yönelimi, öz yeterlik ve yardım arama beklentisiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Başarının akranları geçmek biçiminde tanımlanması, öğrencinin dikkatini öğrenme sürecinden sınıf içerisindeki konumunu korumaya yöneltebilir. Bu durum özellikle sürekli olarak düşük başarı grubunda yer alan öğrencilerin çaba ile gelişim arasındaki ilişkiye duydukları inancı zayıflatabilir (Liu vd., 2024).

Beden eğitimi derslerinde normatif değerlendirme daha görünür ve psikososyal açıdan daha hassas sonuçlar doğurabilmektedir. Çünkü değerlendirilen yalnızca yazılı bir ürün değil, öğrencinin doğrudan gözlemlenen bedeni ve fiziksel performansıdır. Koşu sürelerinin karşılaştırılması, öğrencilerin beceri düzeylerine göre sıralanması, fiziksel uygunluk testlerinin sınıfın önünde uygulanması ve takımların sportif yeterliğe göre oluşturulması, performans farklılıklarını kamusal hâle getirebilmektedir. Böyle bir ortamda düşük performans, öğrencinin belirli bir görevdeki geçici durumu olmaktan çıkarak genel bedensel yetersizliğinin göstergesi şeklinde algılanabilir (Hay & Penney, 2012; White vd., 2025).

Normatif başarı ölçütleri, öğrencilerin beden eğitimi dersine eşit koşullarda başlamadıkları gerçeğini de yeterince dikkate almamaktadır. Kulüp sporu geçmişi, ailelerin ekonomik olanakları, güvenli oyun alanlarına erişim, toplumsal cinsiyet normları, engellilik durumu, biyolojik olgunlaşma ve önceki hareket deneyimleri fiziksel performansı etkileyebilmektedir. Bu koşullardan bağımsız olarak yapılan akran karşılaştırmaları, okul dışında kazanılan avantajların doğal

yetenek olarak değerlendirilmesine neden olabilir. Buna karşılık hareket deneyimi sınırlı öğrencilerin performansı, sahip oldukları fırsat eşitsizliklerinden bağımsız biçimde kişisel yetersizlik olarak yorumlanabilir (Redelius & Hay, 2009; Nabaskues-Lasheras vd., 2020).

Özellikle fiziksel uygunluk testlerinin uygulanma biçimi, normatif değerlendirmenin duyuşsal sonuçlarını ortaya koymaktadır. White ve diğerleri (2025), fiziksel benlik algısı düşük öğrencilerin fiziksel uygunluk testleri sonrasında daha sınırlı olumlu duygulanım bildirdiklerini ve grup hâlindeki testlerin bazı öğrenciler açısından olumsuz deneyimler oluşturabildiğini belirlemiştir. Koşu süresinin veya tekrar sayısının herkesin görebileceği biçimde açıklanması; utanma, alay edilme ve yetersiz görünme kaygısını artırabilir. Bu nedenle fiziksel uygunluk testlerinin eğitsel değeri, yalnızca kullanılan testin geçerli olmasına değil, sonuçların nasıl açıklandığına, kimlerle paylaşıldığına ve sonraki öğrenme sürecinde nasıl kullanıldığına da bağlıdır (Cale & Harris, 2009; White vd., 2025).

Normatif değerlendirmenin eleştirilmesi, bütün ortak standartların kaldırılması gerektiği anlamına gelmemektedir. Ölçüt dayanaklı değerlendirmede öğrenci, akranlarıyla değil, önceden belirlenmiş öğrenme kazanımları ve performans göstergeleriyle karşılaştırılmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenciden beklenen yeterlikleri açıklaması ve başarı koşullarını daha şeffaf hâle getirmesi bakımından normatif sistemden ayrılmaktadır. Ancak ortak ölçütler öğrencilerin farklı başlangıç düzeyleri, sağlık durumları, gelişim özellikleri ve öğrenme hızları dikkate alınmadan uygulandığında değerlendirmedeki eşitsizlikleri bütünüyle ortadan kaldıramamaktadır. Dolayısıyla normatif değerlendirmeden uzaklaşmak, tek başına ölçüt dayanaklı sisteme geçmekle tamamlanan bir süreç değildir (Hay & Penney, 2012; Barker vd., 2026).

İpsatif değerlendirme, öğrencinin mevcut performansını aynı öğrencinin daha önceki performansıyla karşılaştırmaktadır. Bu sistemde temel soru "Öğrenci diğerlerine göre ne kadar başarılıdır?" değil, "Öğrenci kendi başlangıç düzeyine göre nasıl bir gelişim göstermiştir?" biçiminde kurulmaktadır. Öğrencinin önceki çalışmaları, performans kayıtları, hareket görüntüleri, öz değerlendirme sonuçları ve kişisel hedefleri sonraki performansın yorumlanmasında referans olarak kullanılmaktadır. Böylece başarı, öğrencinin grup içindeki sabit konumundan çok zamana yayılan öğrenme ve gelişim süreci üzerinden değerlendirilmektedir (Hughes, 2014; Malecka vd., 2022).

İpsatif değerlendirme, öğrencinin düzeyi ne olursa olsun başarılı kabul edilmesi veya herkese yüksek not verilmesi anlamına gelmemektedir. Bu yaklaşımın temelinde gözlenebilir ve kanıtlanabilir kişisel ilerleme bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin başlangıç düzeyi belirlenmeli,

karşılaştırılan görevlerin benzer koşullarda gerçekleştirilmesi sağlanmalı, performans düzenli biçimde kaydedilmeli ve gelişim belirli göstergeler üzerinden değerlendirilmelidir. Öğrencinin ilerleme göstermediği alanlar da açık biçimde belirlenmeli; ancak bu durum değişmez bir yetersizlik etiketi olarak değil, öğrenme stratejisinin ve öğretim düzenlemelerinin yeniden değerlendirilmesini gerektiren bir bulgu olarak ele alınmalıdır (Hughes, 2014; Martínez-Arboleda, 2021).

Beden eğitiminde ipsatif değerlendirmenin ilk aşaması, öğrencinin başlangıç durumunun çok boyutlu biçimde belirlenmesidir. Başlangıç düzeyi yalnızca hız, kuvvet, dayanıklılık veya teknik başarıyla sınırlandırılmamalıdır. Hareket bilgisi, taktiksel karar verme, öz güven, iş birliği, öz düzenleme, güvenli hareket etme ve fiziksel etkinliğe katılma isteği de değerlendirme kapsamına alınabilir. Böyle bir yaklaşım, fiziksel yeterliği tek bir performans puanına indirgemek yerine psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve toplumsal öğrenme boyutlarının birlikte izlenmesine olanak sağlar (Dudley vd., 2022; Jean de Dieu & Zhou, 2021).

Örneğin dayanıklılık çalışmalarında öğrencinin yalnızca belirli bir mesafeyi tamamlama süresi değil, başlangıç ölçümüne göre gösterdiği gelişim, uygun tempo seçebilmesi, algıladığı zorlanmayı tanıyabilmesi ve kişisel egzersiz planını uygulayabilmesi birlikte değerlendirilebilir. Bir hareket becerisinde öğrencinin ilk ve son uygulamasına ait video kayıtları karşılaştırılarak denge, koordinasyon, hareket sıralaması ve güvenli uygulama boyutlarındaki değişim belirlenebilir. Takım oyunlarında ise sayı üretme veya rakibi yenmenin yanında uygun alana hareket etme, karar verme, iletişim kurma ve takım arkadaşlarının katılımını destekleme gibi süreç göstergeleri izlenebilir. Böylece değerlendirme yalnızca performans sonucuna değil, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine de odaklanır (Hay & Penney, 2012; Hughes, 2014).

İpsatif yaklaşım, başarının başkalarını geçmek yerine kişisel ilerleme ve ustalık üzerinden tanımlandığı görev yönelimli bir öğrenme iklimini destekleyebilir. Öğrencinin başlangıç düzeyi ne olursa olsun kendi gelişimini görebilmesi, çaba ile sonuç arasındaki ilişkinin fark edilmesine katkı sağlar. Buna karşılık sürekli akran karşılaştırması, performans sıralamasında alt konumlarda bulunan öğrencilerin başarıyı erişilemez olarak algılamasına yol açabilir. Kişisel ilerlemenin görünür hâle getirilmesi, öğrencinin "yeteneksiz" biçiminde sabitlenmesi yerine gelişebilir bir öğrenen olarak tanınmasına yardımcı olabilir (Hughes, 2014; Liu vd., 2024).

İpsatif değerlendirme, öz belirleme kuramının özerklik, yeterlik ve ilişki kurma gereksinimleriyle de uyumludur. Öğrencinin kişisel hedeflerinin belirlenmesine katılması özerkliği; ilerlemesini gözlemleyebilmesi yeterlik algısını; öğretmen ve akranlardan destekleyici geri bildirim alması ise aidiyet ve

ilişki kurma duygusunu güçlendirebilir. Chen ve diğerleri (2020), beden eğitiminde görev yönelimli ve özerkliği destekleyen motivasyon ikliminin öğrencilerin temel psikolojik gereksinimlerinin karşılanmasıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte kişisel hedeflerin öğretmen tarafından tek taraflı biçimde belirlenmesi, ipsatif değerlendirmenin özerklik sağlayan niteliğini sınırlandırabilir (Chen vd., 2020).

İpsatif değerlendirmenin işlevsel olabilmesi için yalnızca önceki ve mevcut performans arasında karşılaştırma yapılması yeterli değildir. Karşılaştırma sonucunun öğrencinin sonraki öğrenme davranışlarına dönüştürülmesi gerekir. Geri bildirim, öğrencinin hangi alanlarda geliştiğini, hangi alanlarda beklenen ilerlemenin gerçekleşmediğini ve bir sonraki uygulamada neyi değiştirmesi gerektiğini açıklamalıdır. Bu nedenle "daha iyi olmuş" gibi genel ifadeler yerine, öğrencinin hareketindeki değişimi tanımlayan ve sonraki hedefi gösteren somut geri bildirimler kullanılmalıdır (Martínez-Arboleda, 2021; Malecka vd., 2022).

Örneğin "önceki uygulamana göre pasın daha isabetli" ifadesi gelişimi tanımlamakta, ancak öğrenciye bundan sonra ne yapması gerektiğini göstermemektedir. Buna karşılık "önceki uygulamana göre topu daha kontrollü karşılıyorsun; bir sonraki aşamada pas vermeden önce çevreni daha erken taramaya çalışmalısın" biçimindeki geri bildirim hem gelişimi tanımakta hem de sonraki öğrenme adımını açıklamaktadır. İpsatif geri bildirimin bu niteliği, onu yalnızca öğrenciyi motive etmeyi amaçlayan övgüden ayırmakta ve öğrenmeyi yönlendiren pedagojik bir araca dönüştürmektedir (Martínez-Arboleda, 2021; Malecka vd., 2022).

Malecka ve diğerlerinin (2022) araştırması, öğrencilerin önceki çalışmalarına ve geri bildirimlerine ulaşabildiği ipsatif tasarımların onları eski hedeflerini yeniden incelemeye, mevcut çalışmalarını önceki ürünleriyle karşılaştırmaya ve sonraki öğrenme adımlarını planlamaya yöneltebildiğini göstermektedir. Bu bulgu beden eğitimi bağlamına hareket portfolyoları, video kayıtları, performans çizelgeleri ve öğrenme günlükları aracılığıyla uyarlanabilir. Öğrencinin ilk uygulamasını, aldığı geri bildirimi ve sonraki uygulamasını birlikte incelemesi, değerlendirmenin öğretmenin verdiği nihai bir hüküm olmaktan çıkarak öğrencinin aktif biçimde kullandığı bir öğrenme kaynağına dönüşmesini sağlayabilir (Malecka vd., 2022).

Öz değerlendirme, ipsatif değerlendirmenin temel bileşenlerinden biridir. Öğrencinin kendi performansını açık göstergeler doğrultusunda incelemesi, gelişimine ilişkin kanıt seçmesi ve yeni hedefler belirlemesi, değerlendirme ölçütlerini anlamasına ve öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenmesine katkıda bulunabilir. Otero-Saborido, Torreblanca-Martínez ve González-Jurado'nun (2021) sistematik incelemesi, beden eğitimindeki öz değerlendirme

uygulamalarının öğrencilerin öğrenme sürecine katılması ve değerlendirmeye ilişkin olumlu algılar geliştirmesi bakımından önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öz değerlendirme kendiliğinden gelişen bir yeterlik değildir; öğrencilerin açık ölçütler, performans örnekleri ve öğretmen rehberliği aracılığıyla bu konuda desteklenmesi gerekir (Otero-Saborido vd., 2021).

Akran değerlendirmesi de öğrencinin kişisel gelişimini desteklemek amacıyla kullanılabilir. Ancak akranların görevi öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak veya başarı sırasına koymak değil, öğrencinin kendi hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracak gözlem ve geri bildirim sağlamaktır. Beden eğitimi ortamında sportif beceri, popülerlik ve sosyal statü arasındaki ilişkiler akran değerlendirmesini etkileyebileceğinden geri bildirim kuralları önceden açıklanmalıdır. Değerlendirme kişilik, beden biçimi veya doğal yetenek hakkında değil, gözlemlenebilir öğrenme davranışları hakkında yapılmalı; hassas performans verileri öğrencinin onayı olmadan sınıf içinde paylaşılmamalıdır (Bores-García vd., 2020; Backman vd., 2024).

Dijital araçlar öğrencinin zamana yayılan gelişiminin izlenmesini kolaylaştırabilir. Video analizi, dijital portfolyolar, hareket analiz uygulamaları ve bazı giyilebilir teknolojiler öğrencinin farklı zamanlardaki performanslarını karşılaştırmasına olanak sağlayabilir. Müller ve Wagner'in (2026) sistematik incelemesi, dijital araçlarla desteklenen biçimlendirici değerlendirmenin motor öğrenme, öğrenci katılımı ve öğretmenlerin değerlendirme yeterliği açısından olumlu olanaklar sunduğunu göstermektedir. Özellikle anlık video tekrarı, öğrencinin hareketini dışarıdan gözlemlemesine ve sözlü geri bildirimi somut performans kanıtlarıyla ilişkilendirmesine yardımcı olabilir (Müller & Wagner, 2026).

Bununla birlikte dijital araçların ürettiği verilerin kendiliğinden tarafsız ve eğitsel olduğu varsayılmamalıdır. Adım sayısı, kalp atım hızı, enerji harcaması, beden ölçüleri veya hareket görüntüleri öğrencinin sağlık ve beden mahremiyetiyle ilişkilidir. Bu verilerin öğrencileri daha ayrıntılı biçimde sıralamak amacıyla kullanılması, ipsatif değerlendirmenin gelişim merkezli mantığını zayıflatabilir. Verilerin yalnızca gerekli olduğu ölçüde toplanması, güvenli biçimde saklanması, erişimin sınırlandırılması ve kullanım amacının öğrenciye açıkça anlatılması gerekir. Teknoloji, öğrencinin kendi gelişimini anlamasını desteklediği ölçüde pedagojik değer taşımaktadır (Müller & Wagner, 2026; Werner & Bischof, 2024).

İpsatif değerlendirmenin önemli sınırlılıklarından biri, yalnızca gelişim miktarına odaklanıldığında ulaşılan yeterlik düzeyinin gözden kaçabilmesidir. Başlangıç düzeyi düşük bir öğrenci önemli ilerleme gösterse bile güvenli katılım

için gerekli asgari yeterliklere henüz ulaşmamış olabilir. Buna karşılık başlangıçta yüksek performans gösteren öğrencinin ölçülebilir gelişim alanı daha sınırlı olabilir. Yalnızca değişim miktarına dayanan bir notlandırma sistemi, bu öğrencinin ulaştığı yüksek yeterlik düzeyini yeterince tanımayabilir. Bu nedenle ipsatif değerlendirme, ortak öğrenme hedeflerinin bütünüyle yerine geçen bir sistem olarak değil, ölçüt dayanaklı değerlendirmeyi kişisel gelişim kanıtlarıyla tamamlayan bir yaklaşım olarak ele alınmalıdır (Hay & Penney, 2012; Hughes, 2014).

Biyolojik olgunlaşma, sağlık durumu, ölçüm hatası, hava koşulları, kullanılan ekipman ve öğrencinin ölçüm günündeki fiziksel durumu da performans değişimini etkileyebilir. Bu nedenle iki ölçüm arasındaki her fark doğrudan öğrenmenin sonucu olarak yorumlanmamalıdır. İpsatif kararların tek bir performans sonucuna dayandırılması yerine farklı zamanlarda toplanan çoklu kanıtlar, öğretmen gözlemleri, öğrenci açıklamaları ve öz değerlendirme sonuçları birlikte kullanılmalıdır. Karşılaştırılan görevlerin benzer koşullarda gerçekleştirilmesi ve kullanılan göstergelerin öğrenme hedefleriyle uyumlu olması, değerlendirme sonuçlarının geçerliği açısından önem taşımaktadır (Brookhart, 2013; Jean de Dieu & Zhou, 2021).

Uygulanabilir bir modelde ortak ölçütler ile ipsatif göstergeler birlikte kullanılabilir. Güvenli hareket etme, oyun kurallarını bilme, başkalarının bedensel sınırlarına saygı gösterme ve temel hareket ilkelerini uygulama bütün öğrenciler için ortak ölçütler olabilir. Öğrencinin denge süresindeki gelişimi, pas isabetindeki değişim, etkinliğe düzenli katılımı, kişisel hedeflerine ulaşma düzeyi ve takım içindeki iletişiminin ilerlemesi ise ipsatif kanıtlarla değerlendirilebilir. Böyle bir yapı, eğitimin ortak sorumluluğunu korurken öğrenciler arasındaki başlangıç farklılıklarının kalıcı başarı kategorilerine dönüşmesini sınırlandırabilir (Hay & Penney, 2012; Barker vd., 2026).

Normatif sistemden ipsatif değerlendirmeye geçiş öğretmenin değerlendirme sorumluluğunu azaltmamakta; aksine daha ayrıntılı bir planlama ve izleme süreci gerektirmektedir. Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, başlangıç verilerinin toplanması, öğrencilerle gerçekçi hedeflerin oluşturulması, gelişim kanıtlarının düzenli biçimde kaydedilmesi ve bu kanıtların öğretimi yeniden düzenlemek amacıyla kullanılması gerekir. Beden eğitimi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarında zaman, kayıt tutma, öğrenci katılımı ve ölçütlerin açıklanması gibi güçlüklerle karşılaştıkları bilinmektedir. Bu nedenle dönüşümün öğretmen eğitimi, değerlendirme okuryazarlığı, sade kayıt sistemleri ve okul düzeyindeki kurumsal destekle birlikte yürütülmesi gerekmektedir (Slingerland vd., 2024; Herrero-González vd., 2024).

İpsatif değerlendirme, başarıyı öğrencilerin birbirleri karşısındaki hiyerarşik konumundan çıkararak bireyin öğrenme yolculuğu ve gelişim süreci üzerinden yeniden tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, beden eğitiminin yalnızca en hızlı, en güçlü veya sportif deneyimi en fazla olan öğrencileri tanıyan bir ders olmaktan uzaklaşmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte ortak öğrenme hedefleri, ölçme güvenirliği ve öğretmen sorumluluğu korunmalıdır. Pedagojik açıdan dengeli bir değerlendirme sistemi; ortak yeterlikleri açıklayan, bireysel ilerlemeyi görünür kılan, öğrenciyi değerlendirme sürecine katan ve elde edilen sonuçları sonraki öğrenmeyi geliştirmek amacıyla kullanan bütünleşik bir yapıya dayanmalıdır. Böyle bir sistemde değerlendirme, öğrenciyi kalıcı bir başarı kategorisine yerleştiren nihai bir hüküm değil, nereden başladığını, nasıl ilerlediğini ve bundan sonra hangi yönde gelişebileceğini gösteren eğitsel bir araç hâline gelmektedir (Hughes, 2014; Otero-Saborido vd., 2021; Malecka vd., 2022).

1.2.1. Başarı İllüzyonu, Öğrenilmiş Çaresizlik ve Yabancılaşma

Normatif değerlendirme sistemleri, başarıyı çoğunlukla öğrencinin akranları arasındaki konumuna göre tanımlamaktadır. Bu sistemlerde yüksek not, derece, sınıf sırası veya performans puanı, öğrenmenin doğrudan göstergesi olarak kabul edilebilmektedir. Oysa öğrencinin diğerlerinden daha yüksek puan alması, hedeflenen bilgi ve becerileri derinlemesine öğrendiğini zorunlu olarak göstermemektedir. Aynı biçimde, grubun altında yer alan bir öğrencinin öğrenmediği sonucuna varmak da yanıltıcıdır; çünkü öğrenci kendi başlangıç düzeyine göre önemli bir gelişim göstermiş olabilir. Bu bölümde "başarı illüzyonu" kavramı, öğrencinin gerçek öğrenme ve gelişiminden çok ölçme sistemindeki göreli konumunun başarı olarak algılanmasını ifade eden analitik bir kavram olarak kullanılmaktadır (Biesta, 2015; Hughes, 2014).

Başarı illüzyonu, ölçülebilen performans ile öğrenmenin kendisi arasındaki farkın gözden kaçırılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Notlar, sınavlar ve performans testleri belirli öğrenme göstergeleri hakkında bilgi sağlayabilir; ancak öğrencinin eleştirel düşünme, öz düzenleme, problem çözme, iş birliği kurma ve öğrendiklerini yeni durumlara aktarma kapasitesinin tamamını temsil etmez. Ölçme aracının ürettiği sayısal sonuç öğrenmenin kendisi olarak kabul edildiğinde eğitim süreci, öğrencinin çok boyutlu gelişiminden çok ölçülen göstergelerin yükseltilmesine yönelmektedir. Böylece yüksek puan elde etmek ile nitelikli öğrenme arasında gerçekte bulunmayan doğrudan bir özdeşlik kurulabilmektedir (Biesta, 2015; Brookhart vd., 2016).

Normatif sistem başarılı öğrenciler açısından da yanıltıcı sonuçlar üretebilir. Önceki spor deneyimi, biyolojik olgunlaşma, ekonomik olanaklar veya belirli bir

hareket alanındaki doğal avantajlar sayesinde grubun üzerinde bulunan öğrenci, yeterli çaba göstermeden yüksek not alabilir. Öğrencinin sınıf içerisindeki üstün konumu korunduğu sürece gelişim göstermemesi değerlendirme sisteminde görünmez kalabilir. Böylece yüksek performans, sürekli öğrenmenin değil, önceden sahip olunan avantajların sonucu olmasına rağmen eğitimsel başarı olarak kabul edilebilir. Beden eğitimi değerlendirmesinin öğrencilerin sahip olduğu bedensel ve kültürel sermayeyi başarıya dönüştürebildiği yönündeki araştırmalar, yüksek puanın her zaman öğretim sürecinde gerçekleşen öğrenmeyi göstermediğine işaret etmektedir (Redelius & Hay, 2009; Nabaskues-Lasheras vd., 2020).

Başarı illüzyonunun diğer yüzünde, gerçek gelişimin başarısızlık görüntüsü altında kalması bulunmaktadır. Başlangıç düzeyi düşük bir öğrenci dönem boyunca önemli ilerleme gösterse bile sınıf ortalamasının altında kalmaya devam edebilir. Örneğin belirli bir mesafedeki koşu süresini önemli ölçüde geliştiren öğrenci, akranlarının sürelerine ulaşamadığında normatif sistem tarafından düşük başarılı olarak değerlendirilebilir. Bu durumda değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği değişimi tanımamakta ve başarıyı yalnızca ulaşılan göreli konuma indirgemektedir. İpsatif değerlendirme ise öğrencinin mevcut performansını önceki performansıyla karşılaştırarak normatif sistemde görünmeyen bu gelişimi belirlemeye çalışmaktadır (Hughes, 2014; Malecka vd., 2022).

Normatif değerlendirmenin başarıyı sabit bir sıralamaya dönüştürmesi, öğrencilerin yeteneğe ilişkin düşüncelerini de etkileyebilir. Sürekli olarak yüksek puan alan öğrenci kendisini "doğuştan yetenekli", düşük puan alan öğrenci ise "yeteneksiz" olarak tanımlamaya başlayabilir. Bu etiketler öğrencinin yalnızca mevcut performansını açıklamaz; karşılaştığı yeni görevlerde göstereceği çabayı, risk alma isteğini ve başarısızlık karşısındaki tepkisini de etkileyebilir. Performansın değiştirilebilir stratejiler ve öğrenme süreçleri yerine sabit yetenekle açıklanması, başarısızlığın kalıcı ve kontrol edilemez olarak algılanmasına zemin hazırlamaktadır (Diener & Dweck, 1980; Liu vd., 2024).

Öğrenilmiş çaresizlik, bireyin sonuçlar üzerinde etkili olamadığını tekrar eden deneyimler yoluyla öğrenmesi ve daha sonra değişim olanağı bulunduğunda bile etkili davranışta bulunmaması durumunu açıklamaktadır. Kavram, başlangıçta kontrol edilemeyen olumsuz yaşantılara verilen davranışsal tepkileri açıklamak için geliştirilmiş; daha sonra bilişsel değerlendirmeler, beklentiler ve nedensel yüklemeler üzerinden yeniden ele alınmıştır. Güncel kuramsal değerlendirmeler, çaresizliğin yalnızca başarısızlık yaşamaktan değil, bireyin davranışları ile sonuçlar arasında güvenilir bir ilişki kuramamasından kaynaklandığını göstermektedir (Abramson vd., 1978; Maier & Seligman, 2016).

Eğitim ortamında öğrenilmiş çaresizlik, öğrencinin "Ne yaparsam yapayım sonuç değişmeyecek" düşüncesini geliştirmesiyle görünür hâle gelmektedir. Öğrenci başarısızlığı geçici bir strateji sorunu veya geliştirilebilir bir beceri eksikliği olarak değil; kalıcı, genel ve kendi kontrolü dışında bulunan bir yetersizlik olarak yorumlayabilir. Bunun sonucunda göreve başlamama, kolayca vazgeçme, yardım istememe, düşük hedef belirleme ve başarısızlığı önceden kabullenme gibi davranışlar ortaya çıkabilir. Bu davranışların ilgisizlik veya tembellik olarak etiketlenmesi ise öğrencinin yaşadığı kontrol kaybının fark edilmesini güçleştirebilir (Maier & Seligman, 2016; Buzzai vd., 2021).

Beden eğitimi dersleri öğrenilmiş çaresizliğin gelişmesi açısından özel bir hassasiyet taşımaktadır. Öğrencinin bedensel performansı akranlarının önünde gerçekleşmekte; hata, yavaşlık, koordinasyon güçlüğü veya düşük fiziksel uygunluk doğrudan gözlemlenebilmektedir. Öğrenci, tekrar eden başarısızlığın yanı sıra alay edilme, takım arkadaşları tarafından istenmeme veya herkesin önünde eleştirilme deneyimleri yaşayabilir. Hareket görevinin sürekli aynı zorluk düzeyinde sunulması ve öğrencinin başlangıç kapasitesine göre uyarlanmaması, çaba ile ilerleme arasındaki ilişkinin kurulmasını engelleyebilir. Böyle bir ortamda öğrenci, yalnızca belirli bir harekette zorlandığını değil, genel olarak "sporda başarısız" olduğunu düşünmeye başlayabilir (Spencer-Cavaliere & Rintoul, 2012; White vd., 2021).

Öğrenilmiş çaresizlik her öğrencide aynı biçimde ortaya çıkmamaktadır. Bazı öğrenciler derse katılmaktan kaçınırken bazıları sağlık sorunu bulunduğunu söyleyebilir, ekipman getirmeyebilir, etkinliğin kenarında kalabilir veya yalnızca başarısızlığının görünmeyeceği görevleri tercih edebilir. Bazı öğrenciler ise başarısızlığı önemsemediğini göstermek için dersi küçümseyen, öğretmene karşı çıkan veya akranlarının katılımını bozan davranışlar sergileyebilir. Bu tepkiler yüzeyde birbirinden farklı görünse de öğrencinin bedensel yeterliğini koruma ve kamusal başarısızlıktan kaçınma çabasının farklı biçimleri olabilir (Carlson, 1995; Metz vd., 2026).

Normatif değerlendirme, öğrencinin çabası ile sonuç arasındaki ilişkiyi zayıflattığında öğrenilmiş çaresizliği pekiştirebilir. Öğrenci çaba göstererek gelişmesine rağmen sınıf sıralamasındaki yeri değişmiyorsa çalışmanın sonucu etkileyemediği düşüncesine ulaşabilir. Özellikle performans farklılıklarının büyük olduğu sınıflarda düşük başlangıç düzeyine sahip öğrencinin akranlarına yetişmesi kısa sürede mümkün olmayabilir. Bu durumda değerlendirme sisteminin sürekli olarak diğer öğrencilerin üstünlüğünü göstermesi, kişisel gelişimin psikolojik değerini azaltabilir. Okul yabancılaşması ile akademik başarı arasındaki ilişkide öğrenilmiş çaresizliğin rol oynadığını gösteren bulgular,

kontrol kaybı algısının öğrencinin okulla kurduğu ilişkiyi de etkileyebildiğini ortaya koymaktadır (Buzzai vd., 2021; Hughes, 2014).

Öğrenilmiş çaresizlik doğrusal ve kaçınılmaz bir sonuç değildir. Öğrenciye ulaşılabilir fakat anlamlı görevler verilmesi, ilerlemesinin açık biçimde gösterilmesi, strateji değiştirme olanağı sağlanması ve performansı üzerinde etkili olabileceği alanların açıklanması kontrol duygusunu yeniden geliştirebilir. Öğrencinin başarısı yalnızca nihai sonuca göre değil; kullandığı strateji, gösterdiği gelişim ve kendi öğrenmesini düzenleme kapasitesi üzerinden değerlendirildiğinde çabanın eğitimsel anlamı görünür hâle gelir. Bununla birlikte yalnızca "daha fazla çalış" biçimindeki genel yönlendirmeler yeterli değildir; öğrencinin hangi davranışının nasıl bir değişim ürettiğini görebilmesi gerekir (Maier & Seligman, 2016; Malecka vd., 2022).

Yabancılaşma, bireyin içinde bulunduğu etkinlik, kurum, topluluk veya kendi eylemleriyle anlamlı bir ilişki kuramaması durumunu ifade etmektedir. Eğitim bağlamında yabancılaşma; öğrencinin öğrenme sürecini anlamsız bulması, sonuçlar üzerinde etkisi olmadığını düşünmesi, okul topluluğuna ait hissetmemesi ve eğitim etkinliklerine psikolojik olarak uzaklaşması biçiminde ortaya çıkabilir. Seeman'ın (1959) kavramsallaştırmasında güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, toplumsal yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma temel boyutlar olarak ele alınmıştır. Beden eğitimi araştırmalarında ise özellikle güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal yalıtılmışlık boyutlarının öne çıktığı görülmektedir (Seeman, 1959; Spencer-Cavaliere & Rintoul, 2012).

Beden eğitiminde güçsüzlük, öğrencinin ders içeriği, görev düzeyi, takım seçimi ve değerlendirme koşulları üzerinde hiçbir etkisinin bulunmadığını düşünmesiyle ilişkilidir. Öğrenci hangi etkinliği yapacağına, nasıl katılacağına veya kendi gelişimini nasıl göstereceğine ilişkin karar süreçlerinden bütünüyle dışlandığında ders, kendisine uygulanan bir zorunluluk olarak algılanabilir. Sürekli komut, tekrar ve öğretmen kontrolüne dayanan uygulamalar özellikle düşük yeterlik algısına sahip öğrencilerin hareket deneyimi üzerinde söz sahibi olmasını zorlaştırabilir. Seçim olanağı ve özerklik desteği ise öğrencinin katılımını ve içsel motivasyonunu güçlendirebilmektedir (Ward vd., 2008; White vd., 2021).

Anlamsızlık, öğrencinin beden eğitimi dersinde yaptığı etkinliklerle kendi yaşamı arasında ilişki kuramaması durumudur. Ders yalnızca test puanını yükseltmek, belirli spor tekniklerini tekrar etmek veya not almak için yapılan görevlerden oluştuğunda öğrenci bu deneyimin neden gerekli olduğunu anlayamayabilir. Özellikle seçilen içerikler öğrencinin ilgi alanları, kültürel çevresi, bedensel olanakları ve okul dışı yaşamıyla ilişkilendirilmediğinde katılım dışsal bir zorunluluğa dönüşebilir. Öğrencinin hareket deneyimini kişisel

sağlık, iyi oluş, oyun, toplumsal katılım ve yaşam boyu fiziksel etkinlikle ilişkilendiremeyen bir program, yüksek katılım görüntüsü altında anlam kaybı üretebilir (Carlson, 1995; Jaeuk vd., 2024).

Sosyal yalıtılmışlık ise öğrencinin beden eğitimi ortamında kabul edilmediğini, takımın parçası olmadığını veya akranları tarafından istenmediğini hissetmesiyle ortaya çıkmaktadır. Takımların öğrenciler tarafından sırayla seçilmesi, düşük becerili öğrencilerin en sona kalması, başarılı oyuncuların topu paylaşmaması ve hataların alay konusu yapılması yalıtılmışlığı güçlendirebilir. Spencer-Cavaliere ve Rintoul'un (2012) çocukların bakış açısından yürüttüğü araştırma, düşük beceri düzeyinin akranların yargılaması, utanma ve oyuna ait hissedememe deneyimleriyle ilişkilendirilebildiğini göstermiştir. Bu nedenle aidiyet, beden eğitiminin ikincil bir duygusal çıktısı değil, öğrencinin öğrenmeye katılabilmesinin temel koşullarından biridir (Spencer-Cavaliere & Rintoul, 2012; White vd., 2021).

Yabancılaşma, yalnızca öğrencinin dersi sevmemesi veya geçici olarak düşük motivasyon yaşaması değildir. Öğrenci derse fiziksel olarak katılıyor görünmesine rağmen etkinlikle psikolojik bir bağ kurmayabilir. Öğretmenin komutlarını yerine getiren, gerekli tekrarları yapan ve belirli bir puan alan öğrenci, hareketin kişisel anlamını geliştirmemiş olabilir. Bu durum başarı illüzyonunun başka bir biçimini oluşturmaktadır: görünür katılım ve kabul edilebilir performans, öğrencinin gerçekten öğrenme sürecine bağlandığı izlenimini yaratırken öğrenci içeriden uzaklaşmaya devam edebilir. Yabancılaşma bu nedenle devamsızlıktan önce başlayan, sessiz ve aşamalı bir kopuş süreci olarak değerlendirilmelidir (Hascher & Hadjar, 2018; Lee vd., 2021).

Metz ve arkadaşlarının (2026) çalışması, beden eğitimi derslerindeki olumsuz deneyimlerin basit memnuniyetsizliklerden ibaret olmadığını; kamusal biçimde küçük düşürülme, sosyal dışlanma, bedensel sınırların ihlal edilmesi ve farklı şiddet biçimlerine kadar uzanabildiğini göstermektedir. Bu yaşantılar öğrencinin yalnızca belirli bir derse yönelik tutumunu değil, kendi bedenine ve fiziksel etkinliğe ilişkin algısını da etkileyebilir. Özellikle öğretmenin olumsuz davranışları olağan disiplin uygulamaları olarak görmesi veya akranlar arasındaki aşağılamayı rekabetin doğal sonucu kabul etmesi, öğrencinin güvenli bir yetişkinden destek alma olanağını sınırlandırabilir (Metz vd., 2026).

Beden eğitimine yabancılaşmanın etkileri ders süresiyle sınırlı kalmayabilir. Lee ve arkadaşlarının (2021) Koreli ergenlerle gerçekleştirdiği araştırmada beden eğitimi dersine yabancılaşmanın okul mutluluğunu olumsuz yönde etkilediği ve gelecekteki sağlıklı yaşam beklentileriyle ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencinin beden eğitimiyle kurduğu ilişkinin genel okul deneyimi ve

gelecekteki yaşam algısıyla bağlantılı olabileceğini göstermektedir. Beden eğitimi fiziksel etkinliğe ilişkin olumlu ve sürdürülebilir bir yönelim oluşturmak yerine utanç, zorunluluk ve başarısızlıkla özdeşleştiğinde ders, yaşam boyu hareket hedefinin tersine sonuçlar üretebilir (Lee vd., 2021).

Yabancılaşma deneyimleri toplumsal cinsiyet, kültürel çevre ve akran ilişkilerine göre farklılaşabilmektedir. Jaeuk ve arkadaşlarının (2024) Güney Koreli ve Çinli ergenleri karşılaştırdığı araştırmada öz belirleme, akran ilişkileri ve beden eğitimine yabancılaşma düzeylerinin ülke ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Güney Kore örnekleminde kız öğrencilerin yabancılaşma düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek bulunması, beden eğitimi programlarının bütün öğrenciler açısından aynı psikososyal anlamı taşımadığını göstermektedir. Bu nedenle yabancılaşma yalnızca bireysel isteksizlik üzerinden açıklanmamalı; ders içeriği, toplumsal cinsiyet normları, öğretmen davranışları, akran kültürü ve öğrencinin hareket alanındaki konumu birlikte değerlendirilmelidir (Jaeuk vd., 2024).

Başarı illüzyonu, öğrenilmiş çaresizlik ve yabancılaşma birbirinden bağımsız süreçler değildir. Normatif değerlendirme öncelikle öğrencileri görünür bir başarı hiyerarşisine yerleştirebilir. Bu hiyerarşinin alt basamaklarında sürekli olarak yer alan öğrenci, çabası ile değerlendirme sonucu arasında ilişki kuramadığında kontrol duygusunu kaybedebilir. Kontrol kaybının tekrarlanması öğrenilmiş çaresizliği güçlendirebilir; çaresizlik ise öğrencinin derse katılımını anlamsız bulmasına, kendisini güçsüz hissetmesine ve akran grubundan uzaklaşmasına neden olabilir. Buzzai ve arkadaşlarının (2021) bulguları, okul yabancılaşması, öğrenilmiş çaresizlik, öğrenme yönelimi ve akademik başarı arasındaki bağlantının bu açıdan önemli olduğunu göstermektedir (Buzzai vd., 2021).

Bu süreç her zaman açık bir başarısızlık biçiminde gerçekleşmez. Öğrenci dersin gereklerini yerine getirerek geçer not alabilir; ancak yalnızca eleştiriden kaçınmak, arkadaşlarının önünde küçük düşmemek veya öğretmen tarafından sorunlu olarak görülmemek için katılım gösterebilir. Böyle bir durumda dışarıdan gözlenen uyum, öğrencinin öğrenmeye ve harekete içsel olarak bağlandığını göstermez. Öz belirleme kuramına dayanan araştırmalar, yeterlik, özerklik ve ilişki kurma gereksinimlerinin engellenmesinin olumsuz duygular, düşük katılım ve motivasyonsuzlukla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle disiplinli ve sessiz bir sınıf görüntüsü, öğrencilerin anlamlı öğrenme yaşadığı sonucuna ulaşmak için yeterli değildir (Ryan & Deci, 2020; White vd., 2021).

Başarı hiyerarşisinin üstünde bulunan öğrenciler de yabancılaşma riskinden bütünüyle uzak değildir. Kimliğini sürekli olarak yüksek performans göstermeye dayandıran öğrenci, başarısız olabileceği görevlerden kaçınabilir, kolay görevleri tercih edebilir veya akranları karşısındaki üstünlüğünü kaybetmekten kaygı

duyabilir. Böyle bir öğrenci için hareket, keşfetme ve öğrenme alanı olmaktan çıkarak mevcut statüsünü koruma aracına dönüşebilir. Başarı devam ettiği sürece sorun görünmez kalmasına rağmen öğrencinin öz değeri performans sonucuna bağımlı hâle gelebilir. Normatif sistem bu bakımdan düşük performanslı öğrencide çaresizlik, yüksek performanslı öğrencide ise kırılgan ve dışsal onaya bağımlı bir başarı kimliği üretebilir (Diener & Dweck, 1980; Liu vd., 2024).

İpsatif değerlendirme, öğrencinin performansını kendi önceki durumu ve kişisel öğrenme hedefleriyle karşılaştırarak başarı illüzyonunu sınırlayabilir. Bu yaklaşımda yüksek başlangıç düzeyi tek başına yeterli görülmez; öğrencinin mevcut kapasitesini nasıl geliştirdiği de değerlendirilir. Benzer biçimde düşük başlangıç düzeyi kalıcı başarısızlık olarak kabul edilmez; öğrencinin gösterdiği gelişim, kullandığı stratejiler ve sonraki hedefleri görünür hâle getirilir. Böylece değerlendirme hem önceden sahip olunan avantajların otomatik olarak başarı sayılmasını hem de akranlarının gerisinde kalan öğrencinin ilerlemesinin yok sayılmasını engellemeye çalışır (Hughes, 2014; Malecka vd., 2022).

İpsatif yaklaşımın öğrenilmiş çaresizliği azaltabilmesi, öğrencinin davranışları ile sonuçlar arasındaki ilişkiyi açık biçimde görebilmesine bağlıdır. Öğrenciye yalnızca önceki sonucundan daha iyi olduğu söylenmemeli; gelişimi ortaya çıkaran davranış ve stratejiler de açıklanmalıdır. Örneğin koşu süresindeki gelişimin düzenli katılım, uygun tempo ve dinlenme planıyla; pas başarısındaki gelişimin çevre kontrolü ve doğru karar zamanlamasıyla ilişkisi gösterilebilir. Böylece öğrenci sonucu şans, doğal yetenek veya öğretmenin öznel kararıyla değil, kısmen kontrol edebildiği öğrenme süreçleriyle ilişkilendirebilir (Maier & Seligman, 2016; Martínez-Arboleda, 2021).

Yabancılaşmanın azaltılması ise öğrencinin yalnızca bireysel ilerlemesinin ölçülmesiyle mümkün değildir. Öğrenciye gerçek seçim alanları sunulması, etkinliklerin yaşamla ilişkisinin açıklanması, görevlerin farklı yeterlik düzeylerine uyarlanması ve güvenli akran ilişkilerinin kurulması gerekir. Öğrencinin hedef belirleme, kanıt seçme ve kendi gelişimini yorumlama süreçlerine katılması güçsüzlük duygusunu azaltabilir; çeşitli hareket seçeneklerinin sunulması dersin kişisel anlamını artırabilir; iş birliğine dayalı etkinlikler ise sosyal yalıtılmışlığın azaltılmasına katkı sağlayabilir. İpsatif değerlendirme ancak bu pedagojik düzenlemelerle birlikte uygulandığında yabancılaşmaya karşı etkili bir yaklaşım oluşturabilir (Spencer-Cavaliere & Rintoul, 2012; White vd., 2021).

Öğretmenin kullandığı dil de bu dönüşümün önemli bir parçasıdır. “Sen zaten sporcu değilsin”, “Bu hareketi herkes yapabiliyor” veya “Takımın en zayıf oyuncususun” gibi ifadeler performansı öğrencinin değişmez kimliğiyle ilişkilendirmektedir. Buna karşılık “Bu aşamada dengeyi korumakta

zorlanıyorsun", "Önceki denemene göre iki adımı daha kontrollü gerçekleştirdin" ve "Bir sonraki uygulamada ağırlık aktarımına odaklanacağız" gibi ifadeler performansı geçici, belirli ve geliştirilebilir bir süreç olarak çerçevelemektedir. Gelişim odaklı geri bildirim, öğrencinin yetersizlik etiketiyle özdeşleşmesini engelleyerek öğrenme üzerinde etkili olabileceği alanları tanımasına yardımcı olabilir (Diener & Dweck, 1980; Malecka vd., 2022).

Bununla birlikte ipsatif değerlendirme bütün öğrencilerin her koşulda ilerleme göstereceği yönünde yeni bir başarı baskısına dönüştürülmemelidir. Gelişim doğrusal değildir; hastalık, sakatlık, büyüme süreçleri, psikolojik durum, çevresel koşullar ve ölçüm hataları performansta geçici gerilemelere neden olabilir. Öğrencinin sürekli olarak kendi önceki "en iyi" sonucunu aşmasının beklenmesi, akran rekabetinin yerine bireyin kendisiyle bitmeyen bir rekabet kurmasına yol açabilir. Bu nedenle ipsatif değerlendirme yalnızca sonuç artışını değil, öğrenme stratejilerini, öz farkındalığı, güvenli katılımı ve öğrencinin karşılaştığı güçlükleri yönetme kapasitesini de dikkate almalıdır (Hughes, 2014; Hay & Penney, 2012).

Başarı illüzyonu, öğrenilmiş çaresizlik ve yabancılaşma, normatif değerlendirmenin pedagojik ve psikososyal sonuçlarını açıklayan birbiriyle bağlantılı kavramlardır. Göreli sıralamanın öğrenmeyle özdeşleştirilmesi, bazı öğrencilerin gerçek gelişimini görünmez kılarken bazı öğrencilerin önceden sahip olduğu avantajları eğitimsel başarı olarak sunabilir. Sürekli olarak düşük konumda kalan öğrencinin çabası ile sonuç arasında bağ kuramaması öğrenilmiş çaresizliği; güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal dışlanma deneyimleri ise beden eğitimine yabancılaşmayı güçlendirebilir. Bu döngünün kırılması, değerlendirmeyi öğrencileri sıralayan bir hüküm mekanizmasından çıkararak kişisel ilerlemeyi tanıyan, kontrol duygusunu destekleyen ve öğrencinin hareket deneyimiyle anlamlı bir ilişki kurmasını sağlayan pedagojik bir sürece dönüştürmeyi gerektirmektedir (Buzzai vd., 2021; Lee vd., 2021; Metz vd., 2026).

1.2.2. Standart Testlerin Sınırları ve Psikolojik Yıkım Verileri

Standart testler, öğrencilerin belirli özelliklerini ortak uygulama ve puanlama koşulları altında ölçmek amacıyla geliştirilmektedir. Aynı yönergenin, sürenin, ekipmanın ve puanlama yönteminin kullanılması; sonuçların öğrenciler, sınıflar ve zamanlar arasında karşılaştırılmasını kolaylaştırmaktadır. Beden eğitimi alanında sürat, kuvvet, dayanıklılık, esneklik, çeviklik ve vücut kompozisyonu gibi özelliklerin değerlendirilmesinde kullanılan testler, öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeyleri hakkında düzenli veri üretme potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte standartlaştırma, ölçüm koşullarındaki benzerliği artırsa da ölçülen

özelliğin eğitimsel açıdan doğru seçildiğini, sonucun adil yorumlandığını veya test deneyiminin öğrenciye zarar vermediğini tek başına güvence altına almamaktadır (Cale vd., 2014; Jean de Dieu & Zhou, 2021).

"Psikolojik yıkım" ifadesi, standart test uygulamalarının bütün öğrencilerde kaçınılmaz biçimde klinik veya kalıcı psikolojik bozukluk oluşturduğu anlamına gelmemektedir. Mevcut araştırmalar böyle genel ve kesin bir nedensel sonuç çıkarmaya yeterli değildir. Kavram burada; uygun olmayan test uygulamalarının bazı öğrencilerde utanma, kaygı, yetersizlik, düşük benlik saygısı, olumsuz beden algısı, sosyal dışlanma ve dersten uzaklaşma gibi birikimli psikososyal sonuçlar üretme riskini vurgulayan eleştirel bir ifade olarak kullanılmaktadır. Bilimsel açıdan doğru yaklaşım, testlerin doğası gereği zararlı olduğunu ileri sürmekten çok hangi testin, hangi amaçla, hangi öğrenci grubuna ve hangi koşullarda uygulandığını incelemektir (Yager vd., 2021; White vd., 2025).

Standart testlerin ilk sınırı, karmaşık bir yapıyı sınırlı sayıdaki göstergeye indirgemesidir. Fiziksel yeterlik yalnızca belirli bir mesafeyi hızlı koşma, daha fazla tekrar yapma veya daha uzağa sıçrama kapasitesinden oluşmamaktadır. Hareket güveni, koordinasyon, taktiksel karar verme, yaratıcılık, iş birliği, bedensel farkındalık, öz düzenleme ve fiziksel etkinliği sürdürme motivasyonu da öğrencinin hareket yeterliğinin parçalarıdır. Test sonucu bütün bu boyutların yerine kullanıldığında ölçüm, fiziksel yeterliğin yalnızca seçilmiş bir bölümünü temsil ettiği hâlde öğrencinin genel bedensel kapasitesini açıklayan kapsamlı bir hükme dönüşebilmektedir (Dudley vd., 2022; Jean de Dieu & Zhou, 2021).

İkinci sınır, test performansının öğrencinin değişmez kapasitesini yansıttığı varsayımıdır. Oysa öğrencinin test sonucu; biyolojik olgunlaşma, uyku, beslenme, sağlık durumu, önceki gün yaptığı fiziksel etkinlik, test kaygısı, yönergeyi anlama düzeyi, ortam sıcaklığı, zemin ve ekipman gibi birçok değişkenden etkilenebilir. Ergenlik döneminde aynı kronolojik yaştaki öğrenciler arasında büyüme ve olgunlaşma bakımından önemli farklılıklar bulunması, yaşa dayalı normların bireysel performansı açıklama gücünü sınırlandırmaktadır. Tek bir ölçüm sonucunun kalıcı yeterlik göstergesi olarak yorumlanması bu nedenle hem ölçme hatasını hem de gelişimsel farklılıkları öğrenciye ait değişmez özellikler gibi sunabilir (Malina vd., 2015; Lloyd vd., 2014).

Standart testlerde elde edilen puanların anlamı, testin hangi amaçla geliştirildiğine de bağlıdır. Toplum düzeyinde fiziksel uygunluk eğilimlerini izlemek amacıyla geliştirilen bir test, bireysel öğrencileri notlandırmak için otomatik olarak uygun değildir. Benzer biçimde sağlık riski taraması için belirlenen bir eşik değer, motor öğrenmenin veya beden eğitimi dersindeki başarının doğrudan göstergesi olarak kullanılamaz. Bir ölçme aracının belirli bir amaç açısından geçerli olması, aynı aracın seçim, sıralama, tanı koyma ve ders

başarısını belirleme gibi bütün amaçlar açısından geçerli olduğu anlamına gelmemektedir (Cale & Harris, 2009; Welk, 2017).

Test sonucu ile sağlık arasında kurulan ilişki de dikkatli yorumlanmalıdır. Fiziksel uygunluk sağlıkla ilişkili önemli bir özellik olmakla birlikte öğrencinin sağlık durumu tek bir koşu, şınav, sıçrama veya beden kütle indeksi sonucuyla belirlenemez. Sağlık; biyolojik, psikolojik, toplumsal ve çevresel bileşenlerin etkileşimiyle oluşan çok boyutlu bir durumdur. Fiziksel uygunluk testindeki düşük performansın doğrudan "sağlıksızlık", yüksek performansın ise "sağlıklılık" şeklinde yorumlanması öğrencilerin bedenleri hakkında aşırı basitleştirilmiş sonuçlara ulaşılmasına neden olabilir (Cale vd., 2014; Harris vd., 2018).

Beden kütle indeksi gibi beden ölçümlerinin okul ortamında kullanılması ayrıca etik hassasiyet gerektirmektedir. Beden kütle indeksi, nüfus düzeyindeki taramalarda yararlı olabilmekle birlikte kas ve yağ kütlesi arasındaki farkı doğrudan göstermemekte ve bireysel sağlık değerlendirmesinde tek başına yeterli kabul edilmemektedir. Öğrencinin ağırlığının veya beden kütle indeksinin akranlarının görebileceği bir ortamda ölçülmesi; mahremiyet, damgalanma ve beden memnuniyetsizliği risklerini artırabilir. Dolayısıyla bu tür ölçümlerin yapılması durumunda gerekçenin açık olması, sonuçların gizli tutulması ve verilerin ders notuna dönüştürülmemesi gerekir (Barker vd., 2023; Cale vd., 2014).

Standart fiziksel uygunluk testlerinin önemli sorunlarından biri, test yapmanın öğrenme etkinliğiyle özdeşleştirilmesidir. Öğrencinin mekik, şınav veya mekik koşusu yapması fiziksel olarak etkin olmasını sağlayabilir; ancak yalnızca teste katılması, kendi bedeni, egzersiz ilkeleri veya sağlıklı yaşam hakkında öğrenme gerçekleştirdiğini göstermez. Öğrenci testin hangi özelliği ölçtüğünü, sonucun nasıl yorumlanacağını ve bu bilgiye dayanarak nasıl güvenli bir gelişim planı hazırlayacağını öğrenmiyorsa test, eğitimsel içerikten kopmuş bir veri toplama etkinliğine dönüşebilir (Cale & Harris, 2009; Harte vd., 2025).

Test sonuçlarının öğretim sürecinde kullanılmaması bu kopuşu güçlendirmektedir. Sonuçların kaydedilip öğrenciye yalnızca "iyi", "orta" veya "zayıf" biçiminde bildirilmesi, öğrencinin gelişimini destekleyecek bir sonraki adımı açıklamamaktadır. Harte ve arkadaşlarının (2025) İngiltere'deki ortaöğretim öğrencileriyle yürüttüğü araştırma, öğrencilerin bazı fiziksel uygunluk testlerini amaçsız ve anlamlı hareket öğrenmesinden kopuk biçimde deneyimleyebildiğini göstermektedir. Bu açıdan sorun yalnızca testin zorluğu değil, öğrencinin test ile kendi öğrenmesi arasında anlamlı bir ilişki kuramamasıdır (Harte vd., 2025).

Öğretim programının testte ölçülen özelliklere göre daralması da önemli bir pedagojik risktir. Öğretmenler test sonuçlarından sorumlu tutulduğunda ders süresi öğrencilerin fiziksel okuryazarlığını geliştirmek yerine test maddelerini tekrar etmeye ayrılabilir. Böylece oyun, dans, doğa etkinlikleri, iş birliği, yaratıcı hareket ve taktiksel düşünme gibi öğrenme alanları geri plana itilebilir. Ölçülmesi kolay olanın eğitimsel açıdan daha değerli kabul edilmesi, beden eğitiminin çok boyutlu amaçlarını birkaç fiziksel performans göstergesine indirgemektedir (Cale vd., 2014; Dudley vd., 2022).

Beden eğitimi testlerini yazılı sınavlardan ayıran temel özelliklerden biri, performansın çoğunlukla akranların gözü önünde gerçekleşmesidir. Öğrenci koşarken, sıçrarken, şınav çekerken veya belirli bir hareketi yapmaya çalışırken bedeni doğrudan izlenmektedir. Başarısızlık yalnızca öğretmenin gördüğü bir sonuç değildir; sınıf arkadaşlarının değerlendirmesine açık kamusal bir deneyime dönüşebilir. Bedenin görünürlüğü, test sonucunun öğrencinin fiziksel öz kavramı ve akran grubu içerisindeki statüsüyle ilişkilendirilme olasılığını artırmaktadır (Barker vd., 2023; White vd., 2025).

Sürelerin yüksek sesle açıklanması, tekrar sayılarının sınıf listesine yazılması ve öğrencilerin performanslarına göre sıralanması, test sonuçlarını toplumsal karşılaştırma araçlarına dönüştürebilir. Bu tür uygulamalar yüksek performans gösteren öğrencilerde geçici bir yeterlik duygusu yaratabilirken düşük performans gösteren öğrencilerde utanma ve teşhir edilmişlik hissi oluşturabilir. White ve arkadaşlarının (2025) araştırması, fiziksel öz kavramı daha düşük öğrencilerin fiziksel uygunluk testlerinden sonra daha az olumlu duygulanım yaşadıklarını ve grup hâlindeki test uygulamalarının daha olumsuz duygusal deneyimlerle ilişkili olabildiğini göstermektedir (White vd., 2025).

Akran karşılaştırması yalnızca öğrencinin kendisini nasıl değerlendirdiğini değil, sınıftaki diğer öğrencilerin onu nasıl konumlandırdığını da etkileyebilir. Test sonuçları “en güçlü”, “en hızlı”, “en yavaş” veya “en formsuz” öğrencilerin belirlenmesine hizmet ettiğinde performans geçici bir ölçüm olmaktan çıkarak sosyal etikete dönüşebilir. Bu etiketler takım seçimlerini, akran ilişkilerini ve öğrencinin dersteki görünürlüğünü etkileyebilir. Öz belirleme kuramına dayalı nitel araştırmaların sistematik incelemesinde, akran karşılaştırması ve alay edilmenin öğrencilerin yeterlik ve aidiyet gereksinimlerini engellediği; bunun da olumsuz duygular ve düşük katılımla ilişkili olduğu belirlenmiştir (White vd., 2021).

Standart testin öğrenci tarafından nasıl algılandığı, fizyolojik performansı da etkileyebilir. Değerlendirildiğini ve akranları tarafından izlendiğini düşünen öğrenci, bedensel görünümünün veya performansının olumsuz değerlendirileceğine ilişkin kaygı yaşayabilir. Kaygı arttığında dikkat hareket

görevinin gerekliliklerinden uzaklaşarak hata yapmama, yetersiz görünmeme ve başkalarının tepkilerini kontrol etme çabasına yönelebilir. Bu nedenle test sonucu yalnızca öğrencinin fiziksel kapasitesini değil, değerlendirme ortamına verdiği psikolojik tepkiyi de içerebilir (Barker vd., 2023; Huhtiniemi vd., 2022).

Huhtiniemi ve diğerleri (2022), beden eğitimi fiziksel uygunluk testleri sırasında algılanan yeterlik, motivasyon iklimi, fiziksel performans ve duygulanım arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgular, test deneyiminin yalnızca objektif performans sonucuna bağlı olmadığını; öğrencinin algıladığı yeterlik ve dersin motivasyon iklimiyle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, aynı testin bazı öğrenciler tarafından meydan okuma ve gelişim fırsatı, bazı öğrenciler tarafından ise yetersizliğin görünür hâle geldiği tehdit edici bir deneyim olarak algılanabileceğini ortaya koymaktadır (Huhtiniemi vd., 2022).

Yager ve arkadaşları (2021) Avustralya'da 7-10. sınıflarda öğrenim gören 51 öğrenciyle gerçekleştirdiği pilot araştırmada öğrencilerin beden algısı, benlik saygısı, duygu durumu ve fiziksel uygunluk testlerine yönelik tutumları iki geleneksel test dersi öncesinde ve sonrasında incelenmiştir. Örneklemin tamamında beden algısı, benlik saygısı ve duygu durumu bakımından ölçümler arasında anlamlı bir değişiklik belirlenmemiştir. Bununla birlikte 15 yaşından büyük öğrencilerde genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı ve testlere yönelik tutum puanlarının test uygulamalarından sonra düştüğü saptanmıştır. Araştırmanın küçük örneklemli bir pilot çalışma olması nedeniyle bulgular genellenemese de belirli yaş gruplarında psikolojik risk oluşabileceğini göstermektedir (Yager vd., 2021).

White ve arkadaşlarının (2025) çalışması da testin bütün öğrenciler üzerinde aynı etkiyi oluşturmadığını göstermektedir. Fiziksel öz kavramı yüksek öğrenciler test sırasında daha fazla olumlu duygu yaşayabilirken, fiziksel öz kavramı düşük öğrenciler test deneyimine daha kırılgan biçimde yaklaşabilmektedir. Bu durum standart testlerin biçimsel olarak herkese aynı uygulanmasına rağmen psikolojik sonuçlarının eşit olmadığını ortaya koymaktadır. Eşit uygulama, farklı bedensel geçmişlere ve öz algılara sahip öğrenciler açısından eşit deneyim anlamına gelmemektedir (White vd., 2025).

Beden eğitimi ile beden algısı arasındaki ilişki tek yönlü değildir. Nitelikli ve destekleyici beden eğitimi öğrencilerin bedenlerini yalnızca görünüş üzerinden değil, hareket etme kapasitesi ve işlevsellik açısından değerlendirmelerine katkı sağlayabilir. Buna karşılık bedenlerin sergilendiği, karşılaştırıldığı ve normatif standartlara göre değerlendirildiği uygulamalar beden memnuniyetsizliğini artırabilir. Barker ve arkadaşlarının (2023) anlatı derlemesi, beden eğitiminin öğrencilerin beden algısını olumlu yönde destekleme potansiyeli bulunduğunu, ancak ders içindeki görünürlük, beden idealleri ve değerlendirme

uygulamalarının olumsuz beden deneyimleri de üretebildiğini göstermektedir (Barker vd., 2023).

Standart testlerin psikolojik etkileri yalnızca test sırasında yaşanan rahatsızlıkla sınırlı kalmayabilir. Öğrenci fiziksel etkinliği utanma, yetersizlik ve zorunlulukla ilişkilendirmeye başladığında bu ilişki beden eğitimi dersine yönelik tutumunu ve gelecekteki hareket tercihlerini etkileyebilir. Ladwig ve arkadaşları (2018) yetişkinlerin geçmiş beden eğitimi deneyimlerini incelediği araştırmada, olumsuz anıların önemli bir bölümünün fiziksel uygunluk testleri ve kamusal performans deneyimleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada olumsuz beden eğitimi anılarının yetişkinlikte daha düşük fiziksel etkinlik ve daha yüksek sedanter davranışla bağlantılı olduğu görülmüştür; ancak retrospektif tasarım nedeniyle bu ilişki doğrudan nedensellik şeklinde yorumlanmamalıdır (Ladwig vd., 2018).

Metz ve arkadaşlarının (2026) çalışması, beden eğitimi derslerinde öğrencilerin kamusal küçük düşürülme, sosyal dışlanma ve bedensel sınırların ihlali gibi ciddi olumsuz deneyimler yaşayabildiğini göstermektedir. Standart testler bu sonuçların tek nedeni değildir; ancak testlerin kamusal, zorunlu ve rekabetçi biçimde uygulanması söz konusu koşulları güçlendirebilir. Öğrencinin performans sırasında yardım isteme, görevi uyarlama veya katılım biçimini değiştirme hakkına sahip olmaması, test deneyimini kontrol kaybı ve güçsüzlükle ilişkilendirebilir (Metz vd., 2026; Spencer-Cavaliere & Rintoul, 2012).

Tekrarlanan olumsuz test deneyimleri öğrencinin "fiziksel olarak yetersiz" olduğuna ilişkin kalıcı bir öz tanım geliştirmesine neden olabilir. Öğrenci düşük puanın belirli bir günde ve belirli koşullar altında elde edilmiş bir sonuç olduğunu değil, bedeninin değişmez değerini gösterdiğini düşünebilir. Bu algı, sonraki testlerde kaygının yükselmesine, katılımın azalmasına ve performansın daha da düşmesine yol açarak kendini doğrulayan bir döngü oluşturabilir. Yeterlik ve aidiyet gereksinimlerinin engellenmesinin motivasyonsuzluk, olumsuz duygulanım ve düşük katılımla ilişkili olduğuna yönelik bulgular, bu döngünün psikolojik temelini açıklamaktadır (Ryan & Deci, 2020; White vd., 2021).

Araştırmaların tamamı fiziksel uygunluk testlerinin öğrenciler açısından olumsuz olduğunu göstermemektedir. O'Keeffe ve arkadaşları (2021) 20 okuldan 795 ergenle gerçekleştirdiği araştırmada öğrenci merkezli Youth-fit test bataryasına yönelik genel tutum ortalaması beş puan üzerinden 3,90 olarak bulunmuştur. Erkek öğrencilerin ortalaması 4,05, kız öğrencilerin ortalaması ise 3,79'dur. Öğrencilerin %86,8'i testleri uygulayan eğitimli üst sınıf öğrencilerinin süreci kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bu bulgular, uygun biçimde yapılandırılan testlerin öğrenciler tarafından olumlu değerlendirilebileceğini göstermektedir (O'Keeffe vd., 2021).

Youth-fit uygulamasındaki olumlu sonuçlar testin yalnızca içeriğiyle değil, uygulanma biçimiyle ilişkilidir. Öğrenciler testlerin amacı ve protokolü hakkında önceden bilgilendirilmiş, uygulamalar altı kişiyi geçmeyen küçük gruplarda gerçekleştirilmiş ve sonuçlar normatif sıralama yerine sağlıkla ilişkili ölçütler üzerinden yorumlanmıştır. Bu koşullar, öğrencinin akranların önünde teşhir edilme riskini azaltmış ve test sürecini daha öngörülebilir hâle getirmiştir. Dolayısıyla fiziksel uygunluk testlerinin pedagojik sonucu, test aracının kendisi kadar hazırlık, grup büyüklüğü, geri bildirim ve sonuçların kullanım biçimine bağlıdır (O'Keeffe vd., 2021).

Farklı okul düzeylerindeki öğrencileri inceleyen Ashley ve Kawabata (2023), fiziksel uygunluk testlerine yönelik algıların öğrencilerin motivasyon profilleri ve eğitim kademeleri doğrultusunda farklılaşabildiğini göstermiştir. Öğrencilerin test deneyimleri yaş ilerledikçe veya rekabetçi karşılaştırmalar yoğunlaştıkça daha olumsuz hâle gelebilir. Bu durum, aynı test protokolünün bütün yaş gruplarında değişmeden uygulanmasının gelişimsel açıdan uygun olmayabileceğine işaret etmektedir. Test içeriği ve geri bildirim biçimi öğrencinin yaşı, bilişsel düzeyi ve bedensel gelişimi dikkate alınarak düzenlenmelidir (Ashley & Kawabata, 2023; Yager vd., 2021).

Mevcut araştırmalardaki olumlu ve olumsuz bulgular birlikte değerlendirildiğinde, standart testlerin doğası gereği psikolojik yıkıma yol açtığı sonucuna ulaşılamaz. Daha savunulabilir sonuç, psikolojik etkilerin testin amacı, uygulanma biçimi, motivasyon iklimi, öğrenci özellikleri ve sonuçların nasıl kullanıldığına bağlı olduğudur. Küçük gruplar, mahremiyet, önceden bilgilendirme, görevle tanışma, ölçüt dayanaklı yorumlama ve bireysel geri bildirim olumlu deneyim olasılığını artırırken; kamusal sıralama, zorunlu karşılaştırma, yüksek riskli notlandırma ve aşağılayıcı öğretmen veya akran davranışları psikolojik zarar riskini artırmaktadır (O'Keeffe vd., 2021; Huhtiniemi vd., 2022; White vd., 2025).

Standart test kullanılacaksa ilk olarak testin amacı açık biçimde belirlenmelidir. Öğrencinin gelişimini izlemek, öğretimi planlamak, sağlıkla ilişkili bilgi vermek ve araştırma amacıyla veri toplamak birbirinden farklı amaçlardır. Aynı sonuç bu amaçların tamamı için kullanılamaz. Öğretmen, test sonucunun öğrencinin ders notunu, sağlık durumunu veya genel fiziksel yeterliğini hangi ölçüde temsil ettiğini açıklamalı; ölçümün sınırlarını öğrenciyle paylaşmalıdır. Amaç açıklanmadığında test, öğrencinin gözünde neden yapıldığı bilinmeyen zorunlu bir performans gösterisine dönüşebilir (Cale & Harris, 2009; Harte vd., 2025).

İkinci olarak sonuçların gizliliği korunmalıdır. Öğrencilerin süreleri, tekrar sayıları, beden ağırlıkları ve diğer sağlıkla ilişkili verileri sınıf içerisinde ilan

edilmemeli; performans listeleri herkesin görebileceği alanlarda paylaşılmamalıdır. Geri bildirim bireysel olarak sunulmalı ve öğrencinin sonucu kendi önceki verileriyle değerlendirilmelidir. Bu yaklaşım, testin sosyal sıralama işlevini azaltarak veriyi kişisel gelişim amacıyla kullanılabilecek bir öğrenme kaynağına dönüştürebilir (Hughes, 2014; White vd., 2025).

Üçüncü olarak öğrencilere teste hazırlık ve deneme olanağı sağlanmalıdır. Hareket protokolünü ilk defa değerlendirme sırasında gören öğrencinin sonucu, ölçülmek istenen fiziksel özellik kadar görevi anlama ve uygulama deneyiminden de etkilenebilir. Testlerin amacı, güvenlik kuralları ve puanlama biçimi önceden açıklanmalı; öğrenciler değerlendirilmeden önce hareketleri deneyebilmelidir. Bu uygulama test kaygısını azaltabilir ve elde edilen sonucun öğrencinin kapasitesini daha doğru yansıtmasına katkı sağlayabilir (O'Keeffe vd., 2021; Phillips vd., 2017).

Dördüncü olarak testler öğrencilerin sağlık durumu, engellilik deneyimi ve gelişim özellikleri dikkate alınarak uyarlanmalıdır. Her öğrenciye aynı görevin verilmesi biçimsel eşitlik sağlasa da öğrencinin testi güvenli ve anlamlı biçimde yapabilmesini garanti etmez. Uyarlama, ölçmenin bilimsel niteliğinden vazgeçmek değil; ölçülmek istenen özelliği gereksiz engellerden arındırmak anlamına gelmektedir. Alternatif görevler, farklı ekipmanlar, ek süre veya bireysel uygulama seçenekleri öğrencinin değerlendirmeye erişimini kolaylaştırabilir (Jean de Dieu & Zhou, 2021; Mihajlovic, 2025).

Son olarak da standart test sonuçları nihai hüküm olarak değil, öğrenme sürecini yönlendiren başlangıç verileri olarak kullanılmalıdır. Öğrenciye yalnızca hangi düzeyde bulunduğu değil, bu sonucun ne anlama geldiği, hangi faktörlerden etkilenebileceği ve güvenli biçimde nasıl gelişebileceği açıklanmalıdır. Belirli aralıklarla yapılan ölçümler öğrencinin önceki performansıyla karşılaştırılmalı; değerlendirmede sonuç artışının yanında hedef belirleme, öz düzenleme, teknik gelişim ve hareket deneyiminin niteliği de dikkate alınmalıdır. Böylece test, öğrencileri sınıflandıran normatif bir araç olmaktan çıkarak ipsatif gelişimi destekleyen sınırlı fakat işlevsel bir veri kaynağına dönüşebilir (Hughes, 2014; Malecka vd., 2022).

Netice olarak standart fiziksel uygunluk testleri, uygun amaç ve koşullarda öğrencinin gelişimi hakkında yararlı veriler sağlayabilir; ancak tek başına nitelikli beden eğitimi veya öğrenci sağlığının göstergesi değildir. Testlerin dar bir fiziksel performans anlayışına dayanması, gelişimsel farklılıkları yeterince dikkate almaması, sonuçların kamusal biçimde karşılaştırılması ve ders notuna dönüştürülmesi önemli ölçme ve etik sorunlar oluşturmaktadır. Araştırmalar, bütün öğrencilerde ortak bir psikolojik yıkım göstermemekle birlikte özellikle düşük fiziksel öz kavrama sahip, ileri ergenlik dönemindeki veya normatif

performans beklentileri karşısında dezavantajlı konumda bulunan öğrenciler açısından benlik saygısı, duygulanım, beden algısı ve derse katılım risklerine işaret etmektedir. Bu nedenle temel mesele testlerin tamamen kaldırılması değil; testin öğrenciyi sıralamak için mi yoksa öğrenmesini desteklemek için mi kullanıldığının açık biçimde sorgulanmasıdır (Yager vd., 2021; Harte vd., 2025; White vd., 2025).

1.2.3. Birey Merkezli Değerlendirme Modellerinin Pedagojik Çıktıları

Birey merkezli değerlendirme, öğrencinin mevcut performansını akranlarının performansıyla karşılaştırmak yerine kendi önceki performansı, belirlediği kişisel hedefler ve zamana yayılan öğrenme kanıtları üzerinden değerlendirmektedir. İpsatif değerlendirme olarak adlandırılan bu yaklaşımda başarı, öğrencinin grup içerisindeki sırasından çok başlangıç düzeyinden itibaren gösterdiği gelişimle ilişkilendirilmektedir. Böylece değerlendirme, öğrenciyi belirli bir başarı kategorisine yerleştiren sonuç odaklı bir işlem olmaktan çıkarak gelişimi izleyen, öğrenme sürecini yönlendiren ve sonraki hedefleri belirleyen pedagojik bir mekanizmaya dönüşmektedir (Hughes, 2014; Malecka vd., 2022).

İpsatif değerlendirmenin biçimlendirici değerlendirmeyle önemli bir kesişim alanı bulunmakla birlikte bu iki kavram bütünüyle aynı değildir. Biçimlendirici değerlendirme, toplanan kanıtların öğretim ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla kullanılmasını ifade ederken ipsatif değerlendirme, karşılaştırmanın özellikle öğrencinin önceki performansıyla yapılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle her ipsatif uygulama biçimlendirici amaçla kullanılabilir; ancak her biçimlendirici değerlendirme ipsatif değildir. Öğrenciye ortak bir ölçüte ne ölçüde yaklaştığını bildiren değerlendirme biçimlendirici olabilirken, mevcut performansını önceki performansıyla karşılaştırmıyorsa teknik olarak ipsatif kabul edilmemektedir (Black & Wiliam, 2009; Hughes, 2014).

Doğrudan ipsatif değerlendirmeye ilişkin araştırmaların önemli bir bölümü yükseköğretim, yazma eğitimi ve dil öğretimi gibi alanlarda yürütülmüştür. Beden eğitiminde ise öz değerlendirme, değerlendirme için öğrenme, biçimlendirici değerlendirme ve paylaşılan değerlendirme başlıkları altında ipsatif mantıkla örtüşen uygulamalar bulunmaktadır. Bu nedenle beden eğitimine ilişkin pedagojik sonuçlar değerlendirilirken doğrudan ipsatif araştırmalar ile komşu değerlendirme yaklaşımlarından elde edilen bulgular birbirinden ayrılmalıdır. Mevcut kanıtlar umut verici olmakla birlikte ipsatif değerlendirmenin beden eğitimindeki bağımsız etkisini inceleyen uzunlamasına ve deneysel araştırmaların hâlen sınırlı olduğu kabul edilmelidir (Otero-Saborido vd., 2021; Herrero-González vd., 2024).

İpsatif değerlendirmenin temel pedagojik çıktılarından biri, öğrencinin zaman içerisindeki gelişimini görünür hâle getirmesidir. Normatif değerlendirmede öğrenci ilerleme gösterse bile akranlarının gerisinde kalmaya devam ettiğinde bu gelişim değerlendirme sonucuna yansımayabilir. İpsatif yaklaşımda ise öğrencinin ilk ve sonraki performansları arasında kurulan sistematik karşılaştırma, küçük fakat eğitimsel açıdan anlamlı değişimlerin belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Öğrencinin başlangıç noktası, kullandığı stratejiler, aldığı geri bildirim ve sonraki performansı birlikte incelendiğinde değerlendirme yalnızca sonuç hakkında değil, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği hakkında da bilgi üretmektedir (Hughes, 2014; Malecka vd., 2022).

Beden eğitiminde öğrenmenin görünür hâle getirilmesi yalnızca performans süresinin veya tekrar sayısının kaydedilmesi anlamına gelmemektedir. Hareketin teknik niteliği, karar verme davranışı, güvenli uygulama, oyun içerisinde uygun konum alma, iş birliği, öz güven ve fiziksel etkinliğe katılım sürekliliği de gelişim göstergeleri olarak kullanılabilir. Beden eğitimi müdahalelerinin psikomotor öğrenmenin yanında bilişsel, duyuşsal ve toplumsal çıktılar üretebildiğini gösteren araştırmalar, ipsatif değerlendirme kapsamının da bu çok boyutluluğu yansıtması gerektiğini ortaya koymaktadır (Rocliffe vd., 2022; Jean de Dieu & Zhou, 2021).

Örneğin hentbolda pas becerisi değerlendirilirken yalnızca belirli sürede gerçekleştirilen isabetli pas sayısı kullanılmamalıdır. Öğrencinin topu kontrol etmesi, uygun takım arkadaşını seçmesi, pas zamanlaması, pas sonrasında boş alana hareket etmesi ve oyun içindeki iletişimi de izlenebilir. İlk uygulamayla sonraki uygulama arasında bu göstergelerde ortaya çıkan değişim, öğrencinin motor ve taktiksel öğrenmesini birlikte göstermektedir. Böyle bir değerlendirme, oyundaki başarıyı yalnızca sayı üretme veya rakibi yenme sonucuna indirgemeden öğrencinin öğrenme sürecini açıklayabilir (Hay & Penney, 2012; Oslin vd., 1998).

İpsatif değerlendirme öğrencinin kendi öğrenmesini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini destekleme potansiyeline sahiptir. Öğrenci önceki performansını inceleyip güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlediğinde yalnızca öğretmenin verdiği puanı alan kişi olmaktan çıkarak değerlendirme sürecinin etkin bir katılımcısı hâline gelir. Kişisel hedef belirleme, performans kanıtlarını seçme, ilerlemeyi yorumlama ve yeni stratejiler oluşturma, öz düzenlemeli öğrenmenin temel aşamalarıyla örtüşmektedir (Panadero vd., 2017; Yan vd., 2023).

Malecka ve arkadaşlarının (2022) araştırmasında önceki öğrenci çalışmaları ile geri bildirimlerin erişilebilir olduğu ipsatif tasarımın, öğrencileri eski hedeflerine dönmeye ve mevcut çalışmalarını önceki ürünleriyle karşılaştırmaya

yönelttiği belirlenmiştir. Öğrenciler yalnızca öğretmen geri bildirimini okumamış, bu bilgiyi sonraki çalışmalarını düzenlemek amacıyla kullanmıştır. Araştırma yükseköğretim bağlamında yürütülmüş olsa da aynı ilke beden eğitiminde performans günlükları, hareket portfolyoları ve video kayıtları aracılığıyla uygulanabilir. Buradaki pedagojik değer, verinin toplanmasından çok öğrencinin bu veriyi sonraki öğrenme kararlarında kullanabilmesinden kaynaklanmaktadır (Malecka vd., 2022).

Öz değerlendirme, öğrencinin ipsatif karşılaştırma yapmasını sağlayan başlıca araçlardan biridir. Otero-Saborido ve arkadaşlarının (2021) sistematik incelemesinde beden eğitiminde öz değerlendirme uygulamalarının öğrencinin öğrenme sürecine katılması, değerlendirme ölçütlerini anlaması ve kendi performansına ilişkin farkındalık geliştirmesi bakımından olumlu bir potansiyel taşıdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenciden herhangi bir hazırlık yapılmadan kendisine puan vermesini istemek gerçek anlamda öz değerlendirme değildir. Öğrencinin güvenilir değerlendirme yapabilmesi için amaçları, ölçütleri ve kullanılacak kanıtları anlaması gerekir (Otero-Saborido vd., 2021).

Öz değerlendirme becerisi geliştirildiğinde öğrenci "Başarılı oldum mu?" sorusunun ötesine geçerek "Hangi davranışım gelişti?", "Bu gelişimi hangi strateji sağladı?" ve "Bir sonraki aşamada neyi değiştirmeliyim?" sorularını sorabilir. Bu sorgulama, performans sonucunu sabit yetenekle açıklamak yerine değiştirilebilir öğrenme süreçleriyle ilişkilendirmesine yardımcı olur. Meta-analitik bulgular, açık ölçütler, dışsal geri bildirim ve öz değerlendirme eğitimiyle desteklenen uygulamaların öğrenci performansına katkı sağlayabildiğini göstermektedir (Yan vd., 2023).

İpsatif değerlendirmenin önemli pedagojik çıktılarından biri de başarının erişilebilir hâle gelmesidir. Normatif sistemde başarı, çoğunlukla yüksek performanslı akranlara ulaşmaya bağlıyken ipsatif sistemde öğrencinin kendi önceki düzeyini geliştirmesi anlamlı bir başarı göstergesi oluşturmaktadır. Bu durum özellikle sınıf sıralamasında sürekli olarak alt konumlarda bulunan öğrencilerin gelişimlerinin tanınmasını sağlayabilir. Öğrencinin çaba, strateji ve ilerleme arasındaki ilişkiyi görebilmesi, fiziksel yeterliğin bütünüyle sabit olmadığına ilişkin daha gelişimsel bir anlayış oluşturabilir (Hughes, 2014; Liu vd., 2024).

İpsatif geri bildirim öğrencinin yeterlik algısını destekleyebilir; çünkü yalnızca ulaşamadığı standartları değil, gerçekleştirdiği somut gelişimi de göstermektedir. Bununla birlikte ilerlemenin tanınması, kanıta dayanmayan övgüyle karıştırılmamalıdır. "Çok iyisin" biçimindeki genel bir ifade öğrencinin neyi başardığını açıklamazken "önceki uygulamana göre dengeyi üç saniye daha uzun korudun ve ayak konumunu daha kontrollü kullandın" ifadesi gelişimin

kaynağını görünür kılmaktadır. İpsatif geri bildirimin motivasyon üzerindeki değeri, öğrencinin ilerlemeyi gerçek performans kanıtlarıyla ilişkilendirebilmesinden kaynaklanmaktadır (Martínez-Arboleda, 2021; Malecka vd., 2022).

Malecka ve Boud (2023), ipsatif geri bildirim süreçlerini öz belirleme kuramı çerçevesinde değerlendirerek bu süreçlerin özerklik, yeterlik ve ilişki kurma gereksinimlerini destekleyebilecek koşullar oluşturduğunu belirtmektedir. Öğrencinin kendi hedeflerine katılması özerkliği; ilerlemesini görebilmesi yeterliği; öğretmenle gelişim odaklı diyalog kurması ise ilişki ve aidiyet duygusunu destekleyebilir. Ancak hedeflerin öğretmen tarafından tek taraflı belirlenmesi veya öğrencinin sürekli olarak önceki en iyi sonucunu aşmaya zorlanması, ipsatif değerlendirmenin özerklik destekleyici niteliğini zayıflatabilir (Malecka & Boud, 2023; Ryan & Deci, 2020).

Beden eğitimi araştırmaları, görev yönelimli ve özerkliği destekleyen öğrenme iklimlerinin öğrencilerin motivasyonlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. White ve arkadaşlarının (2021) 34 nitel çalışmayı kapsayan sistematik incelemesinde seçim, yenilik, uygun zorluk ve destekleyici öğretmen davranışlarının öğrencilerin psikolojik gereksinimlerini ve içsel motivasyonlarını güçlendirdiği belirlenmiştir. Buna karşılık performans karşılaştırması, akran alayı ve yetersizliğin görünür hâle gelmesi olumsuz duygular ve düşük katılımla ilişkilendirilmiştir. İpsatif değerlendirme, akran karşılaştırmasını azaltıp kişisel ustalığı öne çıkardığı ölçüde daha destekleyici bir motivasyon iklimine katkı sağlayabilir (White vd., 2021).

Geri bildirim yalnızca öğretmenin öğrenciye sunduğu bilgi değildir; pedagojik değer kazanabilmesi için öğrencinin bu bilgiyi anlaması, değerlendirmesi ve sonraki performansında kullanması gerekir. İpsatif değerlendirme, geri bildirimi önceki performans, mevcut performans ve hedeflenen sonraki adım arasında kurulan bir bağlantı olarak ele almaktadır. Böylece geri bildirim geçmişte yapılan hataların açıklanmasıyla sınırlı kalmamakta, öğrencinin gelecekte ne yapacağını belirleyen ileri bildirim işlevi kazanmaktadır (Boud & Molloy, 2013; Martínez-Arboleda, 2021).

İpsatif geri bildirim üç temel soruya yanıt vermelidir: Öğrenci önceki performansına göre hangi alanda gelişmiştir, hangi alanda yeterli ilerleme gösterememiştir ve bir sonraki uygulamada ne yapmalıdır? Örneğin “Pasların daha iyi” ifadesi yerine “Önceki uygulamada on pasın dördü hedefe ulaşırken bu uygulamada yedisi hedefe ulaştı; şimdi pas öncesinde çevre kontrolünü daha erken yapmaya odaklanmalısın” biçimindeki geri bildirim kullanılabilir. Bu yapı, öğrencinin gelişimini doğrularken yeni ve ulaşılabilir bir öğrenme hedefi oluşturmaktadır (Hughes, 2014; Martínez-Arboleda, 2021).

Geri bildirimin sürekliliği de pedagojik sonuç açısından önemlidir. Dönem sonunda verilen puan öğrencinin geçmiş performansını özetleyebilir; ancak aynı öğrenme süreci içinde düzeltme yapmasına sınırlı olanak sağlar. İpsatif değerlendirmede kısa fakat düzenli geri bildirim döngüleri oluşturulması, öğrencinin stratejisini henüz öğrenme devam ederken değiştirebilmesine yardımcı olur. Biçimlendirici değerlendirmenin etkisine ilişkin meta-analizleri sentezleyen araştırmalar, geri bildirimin öğrenme hedefleriyle uyumlu ve öğretim sürecine entegre olduğunda öğrenci başarısını destekleyebildiğini göstermektedir (Black & Wiliam, 2009; Sortwell vd., 2024).

İpsatif değerlendirme, beden eğitiminde motor öğrenmenin üründen çok süreç üzerinden izlenmesini sağlayabilir. Motor beceri edinimi çoğu zaman doğrusal ilerlememekte; performansta geçici duraksamalar, gerilemeler ve farklı hızlarda gelişim görülebilmektedir. Tek bir sonuç ölçümü öğrencinin hareketi nasıl gerçekleştirdiğini veya hangi bileşende geliştiğini göstermeyebilir. Farklı zamanlarda elde edilen gözlem, video ve performans kayıtlarının karşılaştırılması ise hareketin koordinasyon, zamanlama, denge ve karar verme bileşenlerindeki değişimin belirlenmesini kolaylaştırabilir (Krakauer vd., 2019; Müller & Wagner, 2026).

Müller ve Wagner'in (2026) sistematik incelemesinde video analizi, anlık tekrar ve diğer dijital araçlarla desteklenen biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin motor öğrenmesine ve öğretmenlerin değerlendirme yeterliğine katkı sağlayabildiği belirlenmiştir. Öğrencinin ilk ve sonraki hareket kayıtlarını karşılaştırması, yalnızca sonucu değil hareket sürecindeki değişimi de görmesine olanak tanımaktadır. Ancak dijital aracın pedagojik etkisi teknolojinin varlığından değil, öğrencinin görüntüleri açık ölçütler doğrultusunda incelemesi ve sonraki hareket denemesini bu analize göre düzenlemesinden kaynaklanmaktadır (Müller & Wagner, 2026).

İpsatif değerlendirme fiziksel okuryazarlığın çok boyutlu yapısıyla da uyumludur. Fiziksel okuryazarlık yalnızca motor yeterliği değil; hareket etmeye yönelik motivasyon, güven, bilgi, anlayış ve yaşam boyu katılım eğilimini içermektedir. Bu nedenle değerlendirmede yalnızca hız, güç veya teknik doğruluğun ölçülmesi fiziksel okuryazarlığın bütününü temsil etmemektedir. Öğrencinin kendi hareket tercihlerini açıklaması, güvenli etkinlik planlaması, bedeninden gelen geri bildirimleri yorumlaması ve farklı ortamlarda etkinliğe katılabilmesi de gelişim göstergeleri olarak ele alınmalıdır (Jean de Dieu & Zhou, 2021; Jerebine vd., 2024).

İpsatif değerlendirme, öğrencilerin beden eğitimine eşit başlangıç koşullarında gelmediklerini kabul etmesi bakımından kapsayıcı bir potansiyel taşımaktadır. Öğrencilerin spor geçmişi, sağlık durumu, engellilik deneyimi,

biyolojik olgunlaşması, ekonomik olanakları ve hareket kültürü birbirinden farklıdır. Performansın yalnızca ortak normlarla değerlendirilmesi, önceden kazanılmış avantajları başarı; sınırlı fırsatların sonuçlarını ise bireysel yetersizlik biçiminde yorumlayabilir. Kişisel gelişimin değerlendirilmesi, öğrencinin kendi koşullarındaki ilerlemesini görünür hâle getirerek bu eşitsizliklerin etkisini sınırlayabilir (Redelius & Hay, 2009; Nabaskues-Lasheras vd., 2020).

Bununla birlikte ipsatif değerlendirme tek başına kapsayıcılığı garanti etmemektedir. Öğrenciye kendi önceki performansını aşma fırsatı sunulsa bile görev erişilebilir değilse, kullanılan ölçütler belirli beden biçimlerini üstün tutuyorsa veya öğrenci akran grubunda dışlanıyorsa değerlendirme adaleti sağlanamaz. Kapsayıcı ipsatif değerlendirme; görev uyarlamaları, alternatif gösterim yolları, mahremiyet, öğrenci seçimi ve çoklu öğrenme kanıtlarıyla birlikte uygulanmalıdır. Bireysel farklılıkların yalnızca puanlama aşamasında değil, öğretimin tasarlanması sırasında dikkate alınması gerekir (van Doodewaard & Knoppers, 2022; Mihajlovic, 2025).

İpsatif yaklaşım engelli veya kronik sağlık sorunu bulunan öğrencilerin gelişimini değerlendirmede özellikle yararlı olabilir. Ortak performans normları bu öğrencilerin işlevsel gelişimini ve katılım başarısını yeterince yansıtmayabilir. Öğrencinin kendi hareket kapasitesi, güvenli katılım biçimi, bağımsızlık düzeyi ve kişisel hedefleri doğrultusunda gösterdiği ilerlemenin izlenmesi daha anlamlı sonuçlar sağlayabilir. Bununla birlikte güvenlik ve müfredat açısından zorunlu ortak ölçütler korunmalı; kişiselleştirme düşük akademik beklenti veya öğrenciyi öğrenme fırsatlarından uzaklaştırma gerekçesine dönüştürülmemelidir (Jean de Dieu & Zhou, 2021; Mihajlovic, 2025).

Birey merkezli değerlendirme, öğrencinin değerlendirme sürecindeki rolünü güçlendirebilir. Geleneksel sistemde öğretmen ölçütleri belirleyen, performansı gözlemleyen ve sonucu açıklayan tek otorite konumundayken ipsatif yaklaşımda öğrenci hedef belirleme, kanıt toplama, öz değerlendirme ve ilerlemeyi yorumlama süreçlerine katılabilir. Bu katılım, öğretmenin uzmanlığını ortadan kaldırmamakta; değerlendirme bilgisinin öğretmen ve öğrenci arasında daha şeffaf ve diyalojik biçimde kullanılmasını sağlamaktadır (Lorente-Catalán & Kirk, 2013; Herrero-González vd., 2024).

Herrero-González ve arkadaşlarının (2024) 51 çalışmayı kapsayan incelemesi, beden eğitimi ve beden eğitimi öğretmeni yetiştirme alanındaki biçimlendirici ve paylaşılan değerlendirme uygulamalarının öğrenme çıktıları ve öğrencilerin değerlendirmeye katılımı açısından olumlu bir potansiyel taşıdığını göstermektedir. Bununla birlikte inceleme, bu uygulamaların öğretmenlik pratiğine aktarılması için sürekli mesleki gelişimin gerekli olduğunu da ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğrenci merkezli değerlendirme, yalnızca

değerlendirme formuna öz değerlendirme bölümü eklemekle gerçekleştirilemez; öğretmenin otorite, geri bildirim ve öğrenci katılımına ilişkin pedagojik anlayışının da dönüşmesi gerekir (Herrero-González vd., 2024).

Akran değerlendirmesi de ipsatif gelişimin desteklenmesinde kullanılabilir. Ancak akranların görevi öğrenciyi sınıftaki diğer kişilerle karşılaştırmak değil, öğrencinin kendi hedefi doğrultusundaki ilerlemesine ilişkin gözlenebilir geri bildirim sağlamaktır. Bores-García ve arkadaşarının (2020) sistematik incelemesi, beden eğitiminde akran değerlendirmesinin motivasyon, algılanan yeterlik ve öğretim sürecine katılım açısından yararlı sonuçlar üretebildiğini; ancak araştırmalar arasında yöntemsel farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Akran geri bildiriminin güvenilir ve psikolojik açıdan güvenli olabilmesi için öğrencilerin geri bildirim verme konusunda eğitilmesi gerekir (Bores-García vd., 2020).

İpsatif değerlendirme, öğretmenin öğrenciyi yalnızca performans puanı üzerinden değil, bireysel gelişim öyküsü üzerinden tanımasını gerektirmektedir. Öğretmen öğrencinin nereden başladığını, hangi güçlüklerle karşılaştığını, hangi stratejilerden yararlandığını ve hangi hedeflere yöneldiğini izlediğinde değerlendirme daha kişisel bir pedagojik ilişkiye dönüşebilir. Bu yaklaşım öğrencinin öğretmeni tarafından görüldüğü, çabasının fark edildiği ve gelişiminin tanındığı duygusunu güçlendirebilir (Andresen vd., 2023; Hughes, 2014).

Andresen ve arkadaşları (2023) 412 öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin beden eğitimi öğretmenleri tarafından görülme deneyiminin geri bildirim, diyalog, değerlendirme, hedef belirleme ve becerilerini gösterebilme fırsatlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %7,8'i öğretmeni tarafından görülmediğini belirtirken %16,1'i bu konuda kararsız kalmıştır. Bu bulgular, değerlendirme sürecinin öğrenci açısından yalnızca puan üretmediğini; tanınma, güven ve pedagojik ilişki hakkında da mesajlar taşıdığını göstermektedir (Andresen vd., 2023).

Bununla birlikte bireysel gelişimin izlenmesi öğrencinin sürekli gözetlenmesine dönüşmemelidir. Her hareketin kaydedilmesi, bütün performans verilerinin dijital ortamda saklanması veya öğrencinin sürekli ilerleme göstermek zorunda hissetmesi, birey merkezlilik adına yeni bir denetim biçimi oluşturabilir. Öğrenci hangi verilerin toplandığını, kimlerin erişebildiğini ve kayıtların ne kadar süre saklanacağını bilmelidir. Özellikle beden görüntüleri, kalp atım hızı, ağırlık ve sağlık bilgileri açısından mahremiyet ve veri minimizasyonu ilkeleri korunmalıdır (Müller & Wagner, 2026; Werner & Bischof, 2024).

İpsatif değerlendirmenin olumlu pedagojik çıktıları otomatik değildir. Öğrencinin sürekli olarak kendi en iyi performansını aşmasının beklenmesi, akran rekabetinin yerine bitmeyen bir öz rekabet yerleştirebilir. Motor gelişim

doğrusal olmadığı için hastalık, sakatlık, büyüme, yorgunluk ve psikolojik durum performansta geçici gerilemelere neden olabilir. Bu nedenle her düşüş başarısızlık, her sayısal artış ise öğrenme olarak yorumlanmamalıdır. İpsatif değerlendirme, sonuç değişiminin yanında strateji kullanımı, öz farkındalık, güvenli katılım ve güçlüklerle başa çıkma becerisini de içermelidir (Hughes, 2014; Hay & Penney, 2012).

Yalnızca gelişim miktarına dayalı notlandırma, başlangıç düzeyi yüksek öğrenciler açısından da adaletsizlik oluşturabilir. Belirli bir beceride yüksek yeterlik düzeyine sahip öğrencinin ölçülebilir gelişim alanı daha sınırlı olabilir. Buna karşılık başlangıç düzeyi düşük öğrenci büyük bir ilerleme gösterse de güvenli ve bağımsız uygulama için gerekli asgari yeterliğe henüz ulaşmamış olabilir. Bu nedenle en savunulabilir yaklaşım, ipsatif gelişim göstergelerini ortak öğrenme ölçütleriyle birlikte kullanmaktır. Ortak ölçütler asgari eğitimsel yeterliği, ipsatif göstergeler ise öğrencinin bu yeterliklere doğru nasıl ilerlediğini göstermelidir (Hay & Penney, 2012; Hughes, 2014).

Uygulama açısından öğretmenlerin zaman, kayıt tutma, kalabalık sınıflar ve değerlendirme okuryazarlığıyla ilgili güçlükler yaşaması mümkündür. Slingerland ve arkadaşlarının (2024) araştırması, beden eğitimi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme etkinliklerini tasarlama ve uygulama sürecinde önemli mesleki ve örgütsel güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir. Çok sayıda ayrıntılı göstergeyi her ders kaydetmeye çalışmak öğretmenin iş yükünü artırabilir ve öğretim süresini azaltabilir. Bu nedenle sınırlı sayıda anlamlı gösterge seçilmeli, kayıt sistemleri sade tutulmalı ve değerlendirme dersin doğal akışı içine yerleştirilmelidir (Slingerland vd., 2024).

1.3. Düalizmden Monizme Felsefi Temeller

Beden eğitiminin amaçları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme uygulamaları, insanın nasıl bir varlık olduğuna ilişkin felsefi kabullerden bağımsız değildir. İnsan zihinsel ve bedensel olmak üzere birbirinden ayrılabilen iki parçadan mı oluşmaktadır, yoksa düşünme, hissetme ve hareket etme aynı canlı bütünlüğün farklı görünümleri midir? Bu soruya verilen yanıt, beden eğitiminin okul programındaki konumunu doğrudan etkilemektedir. Zihin ile bedeni birbirinden ayıran düalist anlayışta beden eğitimi çoğunlukla fiziksel kapasitenin geliştirildiği yardımcı bir ders olarak görülürken monist ve bedenlenmiş yaklaşımlar, hareketi insanın dünyayı anlamasının ve kendisini gerçekleştirmesinin temel yollarından biri olarak değerlendirmektedir (Stolz, 2013, 2014).

Düalizmden monizme geçiş, felsefe tarihinde tamamlanmış ve bütün düşünürler tarafından kabul edilmiş doğrusal bir ilerleme olarak görülmemelidir.

Düalizm, monizm, materyalizm, idealizm, fenomenoloji, pragmatizm ve enaktivizm insanın varlığına ilişkin farklı sorulara yanıt veren düşünce gelenekleridir. Ayrıca çağdaş bilimde zihin ve beden arasındaki yakın ilişki kabul edilmekle birlikte bu ilişkinin nasıl açıklanacağı konusunda görüş birliği bulunmamaktadır. Bu bölümün amacı düalizmi bütünüyle geçersiz, monizmi ise tartışmasız doğru ilan etmek değil; söz konusu yaklaşımların eğitim ve özellikle beden eğitimi açısından ortaya çıkardığı sonuçları eleştirel biçimde incelemektir (Shapiro & Stolz, 2019; Newen vd., 2018).

Zihin ile beden arasındaki ayrımın tarihsel kökenleri René Descartes'tan daha eskiye uzanmaktadır. Antik Yunan düşüncesinde ruh, akıl, beden ve duyular arasındaki ilişki farklı şekillerde ele alınmıştır. Platon'un bazı diyaloglarında beden, ruhun hakikate yönelmesini güçleştiren arzuların ve duyusal yanılsamaların kaynağı olarak betimlenirken Aristoteles ruhu canlı bedenin biçimi ve yaşamsal ilkesi olarak düşünmüştür. Bu nedenle bütün Antik Yunan felsefesini tek bir düalist çizgi içinde değerlendirmek doğru değildir; özellikle Aristoteles'in hilomorfik yaklaşımı ruh ile bedeni bağımsız iki töz olarak kabul eden modern Kartezyen düalizmden önemli ölçüde ayrılmaktadır (Palmer, 1998; Shields, 2000).

Modern zihin-beden düalizminin en etkili biçimi Descartes'ın felsefesinde ortaya çıkmıştır. Descartes, düşünen töz ile uzamlı tözü birbirinden ayırmış; zihni düşünme, bedeni ise uzamda yer kaplama özelliği üzerinden tanımlamıştır. "Düşünüyorum, öyleyse varım" önermesi, kesinliğin bedensel duyumlardan değil düşünen öznenin kendi düşünme etkinliğinden türetildiğini göstermektedir. Beden mekanik yasalara bağlı maddi bir yapı olarak ele alınırken zihin bilinç, irade ve düşünmenin alanı hâline gelmiştir. İnsan bu sistemde zihin ve bedenin birleşimi olsa da iki alan ontolojik olarak birbirinden farklı kabul edilmektedir (Descartes, 2017).

Kartezyen düalizm modern bilimin gelişimi açısından yalnızca olumsuz sonuçlar doğurmamıştır. Bedenin mekanik süreçler üzerinden incelenebilmesi anatomi, fizyoloji ve tıp alanlarındaki araştırmaların gelişmesine katkı sağlamıştır. Bedensel işleyişin dinsel veya mistik açıklamalardan ayrılarak gözlem, deney ve ölçüm konusu hâline gelmesi, modern sağlık ve egzersiz bilimleri açısından önemli olanaklar oluşturmuştur. Bununla birlikte bedenin ölçülebilir bir mekanizma biçiminde ele alınması, insan deneyiminin duygusal, toplumsal ve öznel boyutlarının ikincil konuma itilmesi riskini de beraberinde getirmiştir (Leder, 1990; Damasio, 2001).

Düalist anlayış eğitim düşüncesinde zihinsel öğrenmenin bedensel etkinlikten daha değerli kabul edilmesine zemin hazırlamıştır. Bilgi, zihinde depolanan ve sözel ya da yazılı biçimde ifade edilen içeriklerle özdeşleştirildiğinde beden,

öğrenmenin öznesi olmaktan çok zihni taşıyan biyolojik bir araç olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda sınıf içindeki hareketsizlik dikkat ve disiplinin; bedensel hareket ise dinlenme, enerji boşaltma veya zihinsel çalışmaya ara vermenin göstergesi hâline gelebilmektedir. Okul programlarında akademik derslerle beden eğitimi arasında kurulan statü farklılığı, bu zihinsel-bedensel değer hiyerarşisinin kurumsal yansımalarından biri olarak değerlendirilebilir (Stolz, 2014; Faella vd., 2025).

Beden eğitimi de paradoksal biçimde düalist bir temelde yapılandırılabilir. Dersin doğrudan hareket içermesi, kendiliğinden bütüncül bir insan anlayışına sahip olduğu anlamına gelmemektedir. Öğrencinin bedeni öğretmen tarafından çalıştırılan, ölçülen, biçimlendirilen ve performansı artırılan bir nesne olarak ele alındığında beden eğitimi zihin–beden ayrımını yeniden üretmektedir. Bu durumda öğretmen bilen ve karar veren zihin; öğrenci bedeni ise verilen komutları yerine getiren uygulama alanı konumuna yerleşmektedir. Hareketin öğrenci açısından taşıdığı anlam, duygu ve öznel deneyim, teknik doğruluk ve fiziksel çıktıların gerisinde kalmaktadır (Stolz, 2013; Aartun vd., 2022).

Beden eğitiminin yalnızca kas kuvveti, dayanıklılık, sürat ve teknik beceri geliştirme üzerinden tanımlanması da düalist mirasla ilişkilidir. Bu anlayışta bilişsel öğrenme sınıfta, bedensel gelişim spor salonunda gerçekleşen birbirinden ayrı süreçler gibi ele alınmaktadır. Oysa oyun sırasında karar verme, hareketi çevresel koşullara uyarlama, rakibin niyetini sezme, bedensel geri bildirimi yorumlama ve takım arkadaşlarıyla eş zamanlı hareket etme bilişsel, duygusal ve bedensel süreçlerin birlikte işlediği öğrenme deneyimleridir. Hareket bu nedenle düşünmenin karşıtı değil, belirli düşünme ve bilme biçimlerinin gerçekleşme ortamıdır (Ravn, 2022; Forte vd., 2023).

Düalist ontolojiye yönelik önemli itirazlardan biri Baruch Spinoza'nın monist felsefesinde geliştirilmiştir. Spinoza'ya göre gerçeklik birbirinden bağımsız zihin ve madde tözlerinden oluşmamaktadır; yalnızca tek bir töz vardır. Düşünce ve uzam, bu tek tözün insan tarafından bilinen farklı sıfatlarıdır. Bu nedenle zihin ile beden birbirini dışarıdan etkileyen iki bağımsız varlık değil, aynı gerçekliğin farklı biçimlerde ifade edilmesidir. Spinoza'nın yaklaşımı, insan davranışını bedensel nedenler ve zihinsel kararlar arasında bölmek yerine tek bir nedensel bütünlük içerisinde değerlendirmeye olanak sağlamaktadır (Curley, 2020; Della Rocca, 2008).

Spinozacı monizm açısından duygular yalnızca zihnin içinde gerçekleşen öznel durumlar değildir; bedenin diğer bedenlerle karşılaşmaları sonucunda eyleme gücünde meydana gelen değişimlerle ilişkilidir. Sevinç, insanın eyleme kapasitesindeki artışı; keder ise bu kapasitedeki azalmayı ifade etmektedir. Bu yaklaşım beden eğitimi bakımından önemlidir; çünkü öğrencinin hareket

deneyiminde yaşadığı güven, korku, utanma, haz ve aidiyet, öğrenmeye sonradan eklenen psikolojik sonuçlar olarak değil, hareket etme kapasitesini doğrudan şekillendiren süreçler olarak anlaşılabilir. Böylece duygusal güvenlik, motor öğrenmeden ayrı bir konu olmaktan çıkarak hareket yeterliğinin gelişme koşullarından biri hâline gelir (Curley, 2020; Ravn, 2022).

Spinozacı yaklaşım bedeni edilgen bir araç olarak değil, yapabilecekleri karşılaşmalar içinde ortaya çıkan dinamik bir varlık olarak düşünmeye yöneltmektedir. Bir bedenin kapasitesi yalnızca anatomik özellikleriyle değil, içinde bulunduğu çevre, kurduğu ilişkiler ve erişebildiği eylem olanaklarıyla belirlenmektedir. Bu düşünce, fiziksel yeterliği öğrencinin bedeninde bulunan sabit bir özellik olarak değerlendiren anlayışa alternatif sunmaktadır. Öğrencinin yapabildikleri; görev düzeni, kullanılan ekipman, öğretmen desteği, akran ilişkileri ve mekânsal olanaklar değiştiğinde farklılaşabilir (Della Rocca, 2008; van Doodewaard & Knoppers, 2022).

Ancak monizm yalnızca zihni beyne, insanı biyolojik bedene veya öğrenmeyi sinir sistemi süreçlerine indirgemek anlamına gelmemektedir. Böyle bir materyalist indirgeme zihin-beden ayrımını aşmaya çalışırken insanın toplumsal, tarihsel ve öznel varlığını yeniden gözden kaçırabilir. Eğitim açısından gerekli olan, zihinsel süreçleri yok sayarak yalnızca bedene yönelmek değil; düşünme, duygu, hareket, çevre ve toplumsal ilişkilerin birbirini oluşturan boyutlar olduğunu kabul etmektir. Bu nedenle pedagojik monizm, "zihin yerine beden" değil, bölünemeyen ve çevresiyle ilişkili insan bütünlüğü anlayışını ifade etmelidir (Whitehead, 2010; Durden-Myers vd., 2020).

John Dewey'in pragmatist felsefesi zihin, beden ve çevre arasındaki ayrımları deneyim kavramı üzerinden yeniden değerlendirmiştir. Dewey'e göre deneyim, dış dünyadan gelen uyarıların zihinde pasif biçimde temsil edilmesi değildir; organizma ile çevresi arasındaki sürekli etkileşim içinde oluşmaktadır. İnsan çevresini etkilerken çevresel koşullardan da etkilenmekte, öğrenme bu karşılıklı ilişki içerisinde gerçekleşmektedir. Böylece bilme, dünyayı uzaktan seyreden bağımsız bir zihnin faaliyeti değil, belirli sorunlarla karşılaşan canlı insanın eylemidir (Simpson, 2001).

Dewey'in yaklaşımında eylem ve düşünme birbirinin alternatifi değildir. İnsan hareket eder, eylemin sonuçlarıyla karşılaşır, bu sonuçları yorumlar ve sonraki eylemini yeniden düzenler. Düşünme, deneyimin içinde ortaya çıkan sorunların çözülmesine hizmet eden bir yeniden yapılandırma sürecidir. Bu nedenle eğitimde "önce kuram, sonra uygulama" biçimindeki kesin ayrım her öğrenme durumu için geçerli değildir; kuramsal anlam ile pratik eylem karşılıklı olarak birbirini geliştirmektedir. Beden eğitiminde öğrencinin hareket etmesi, hareketin

sonuçlarını hissetmesi ve bu deneyim üzerine düşünmesi aynı öğrenme döngüsünün parçalarıdır (Simpson, 2001; Quay, 2013).

Deneyim yoluyla öğrenme, öğrenciyi yalnızca hareket ettirmekle aynı anlama gelmemektedir. Dewey bütün deneyimlerin eğitici olmadığını, bazı deneyimlerin gelecekteki öğrenme olanaklarını daraltabileceğini vurgulamıştır. Öğrencinin alay edildiği, korktuğu veya başarısızlığının kamusal hâle geldiği bir beden eğitimi dersi de deneyimdir; ancak bu deneyim öğrencinin gelecekte fiziksel etkinlikten kaçınmasına neden olduğunda eğitsel sürekliliği bozabilir. Dolayısıyla pedagojik değer hareketin varlığından değil, deneyimin sonraki gelişim ve katılım olanaklarını nasıl etkilediğinden kaynaklanmaktadır (Simpson, 2001; Metz vd., 2026).

Pragmatist yaklaşımda öğretmen, öğrencinin bedenine önceden belirlenmiş hareket kalıplarını aktaran kişi değil, anlamlı deneyimlerin koşullarını düzenleyen pedagojik uzmandır. Görevlerin zorluk düzeyi, ekipmanın niteliği, sosyal ilişkiler, geri bildirim ve öğrencinin karar alanı öğrenme deneyimini birlikte biçimlendirmektedir. Öğrencinin bir soruna farklı hareket çözümleri geliştirmesine izin verilmesi, hareketi yalnızca taklit edilen teknik olmaktan çıkararak düşünme ve keşfetme sürecine dönüştürebilir. Bu anlayış oyun, problem çözme ve deneyimsel öğrenmeye dayalı pedagojik modeller için önemli bir felsefi temel oluşturmaktadır (Quay, 2013; Ravn, 2022).

Zihin-beden düalizmine yönelik en etkili çağdaş eleştirilerden biri fenomenoloji geleneği içinde geliştirilmiştir. Maurice Merleau-Ponty, bedeni insanın sahip olduğu sıradan bir nesne olarak değil, dünyayla ilişki kurmasının temel koşulu olarak değerlendirmiştir. İnsan dünyayı önce soyut bir zihin olarak düşünüp daha sonra bedeni aracılığıyla harekete geçmez; dünyayı bedensel olarak algılar, ona yönelir ve anlamlandırır. Bu nedenle beden yalnızca dışarıdan gözlemlenebilen biyolojik organizma değil, birinci kişi açısından yaşanan ve hissedilen "yaşanan beden"dir (Landes, 2024; Stolz, 2013).

Yaşanan beden ile nesne beden arasındaki ayrım beden eğitimi açısından belirleyicidir. Nesne beden; boy, ağırlık, hız, kuvvet, açı ve tekrar sayılarıyla dışarıdan ölçülebilen bedendir. Yaşanan beden ise öğrencinin hareket sırasında hissettiği korku, güven, denge, ritim, yorgunluk, haz, utanma ve olanak duygusunu içermektedir. Bu iki boyut birbirini dışlamamakla birlikte beden eğitiminin yalnızca nesne bedene odaklanması, hareketin öğrenci açısından taşıdığı anlamı görünmez hâle getirebilir (Leder, 1990; Stolz, 2013).

Merleau-Ponty'nin beden şeması kavramı, hareket becerisinin yalnızca bilinçli kuralların uygulanmasından oluşmadığını açıklamaktadır. Deneyimli bir öğrenci topu yakalarken her eklem açısını ayrı ayrı hesaplamaz; bedeni, nesne ve çevre arasındaki ilişkiye bütünsel biçimde uyum sağlar. Tekrar ve deneyim

yoluyla hareket, yalnızca zihinde tutulan sözel bilgi değil, bedenin dünyaya yönelme biçimi hâline gelir. Bu nedenle motor öğrenme "zihnin bedene komut vermesi" olarak değil, öğrencinin algısal ve hareketle ilgili olanaklarının yeniden örgütlenmesi şeklinde anlaşılabilir (Landes, 2024; Ravn, 2022).

Fenomenolojik yaklaşım hata kavramını da yeniden düşünmeye olanak tanımaktadır. Geleneksel öğretimde hata, ideal hareket modelinden sapma olarak görülürken fenomenolojik açıdan öğrencinin hareketi belirli bir anda dünyayla kurabildiği ilişkinin ifadesidir. Öğretmenin görevi yalnızca dışsal biçimi düzeltmek değil, öğrencinin ne hissettiğini, hareketi nasıl algıladığını ve hangi çevresel ipuçlarını kullanamadığını anlamaktır. "Dizini daha fazla bük" biçimindeki teknik yönergenin yanında öğrencinin denge, basınç, ritim ve yön duygusuna dikkat etmesini sağlayan sorular kullanılabilir (Stolz, 2013; Standal vd., 2025).

Fenomenoloji, hareketin anlamının yalnızca bireyin içinde üretilmediğini de göstermektedir. Öğrenci diğer bedenlerle, araçlarla, mekânla ve kültürel anlamlarla ilişki içerisinde hareket etmektedir. Aynı oyun bir öğrenci için özgürlük ve haz, başka bir öğrenci için teşhir ve korku anlamına gelebilir. Bu farklılıklar öğrencilerin geçmiş deneyimleri, beden algıları, toplumsal kimlikleri ve akran ilişkileriyle bağlantılıdır. Dolayısıyla aynı etkinliğin bütün öğrencilerde aynı pedagojik sonucu oluşturacağı varsayılamaz (Aartun vd., 2022; Volshøj vd., 2025).

Volshøj ve diğerleri (2025), gençlerin beden eğitimi ve sporda anlamlı buldukları deneyimleri fenomenolojik bir çerçevede inceleyerek sosyal etkileşim, uygun güçlük, motor yeterlik, eğlenme ve kişisel açıdan anlamlı öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Araştırmacılara göre anlam, yalnızca bireyin zihninde veya etkinliğin yapısında bulunmamakta; hareket eden özne ile dünya arasındaki ilişkide ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım, nitelikli beden eğitiminin yalnızca doğru içeriği seçmekle değil, öğrencinin içerikle anlamlı bir bedensel ilişki kurabileceği koşulları oluşturmakla ilgili olduğunu göstermektedir (Volshøj vd., 2025).

Bedenlenmiş biliş yaklaşımı, bilişsel süreçlerin yalnızca beyinde gerçekleşen soyut bilgi işleme faaliyetleri olarak açıklanamayacağını ileri sürmektedir. Algı, düşünme ve öğrenme bedenin duyusal-motor kapasitesi, içinde bulunulan çevre ve gerçekleştirilen eylemlerle yakından ilişkilidir. Bedenlenmiş biliş tek bir kuramdan oluşmamakta; bilişin bedenlenmiş, çevreye gömülü, eylem içinde gerçekleşen ve bazı durumlarda araçlara ya da çevreye uzanan niteliğini vurgulayan farklı yaklaşımları kapsamaktadır (Shapiro & Stolz, 2019; Newen vd., 2018).

Bu anlayış çoğu zaman "4E biliş" kavramıyla ifade edilmektedir. Buna göre biliş bedenlenmiş (*embodied*), çevreye gömülü (*embedded*), eylemsel (*enactive*) ve genişlemiş (*extended*) bir süreçtir. Bedenlenmişlik, bilişin bedensel yapı ve deneyimlerden etkilendiğini; gömülülük, düşünmenin çevresel koşullar içinde gerçekleştiğini; eylemsellik, anlamın etkin ilişki yoluyla kurulduğunu; genişlemişlik ise bazı bilişsel süreçlerin araçlar ve diğer kişilerle oluşturulan sistemlere yayılabileceğini ifade etmektedir (Newen vd., 2018; Schilhab & Groth, 2024).

Beden eğitimi açısından 4E yaklaşımı, hareket öğrenmenin öğrenci, görev ve çevre arasındaki ilişki içerisinde ele alınmasını gerektirmektedir. Örneğin pas verme becerisi yalnızca kol hareketinin biyomekanik doğruluğundan oluşmaz; topun özellikleri, alanın büyüklüğü, takım arkadaşlarının konumu, rakibin hareketi ve oyunun amacıyla birlikte ortaya çıkar. Beceri, öğrencinin önceden depoladığı tek bir hareket kalıbını her durumda aynı biçimde tekrar etmesi değil, değişen çevresel olanaklara uygun hareket çözümleri üretebilmesidir (Ravn, 2022; Chow vd., 2021).

Enaktivist yaklaşım, canlı varlığın çevreden hazır bilgiyi pasif biçimde almadığını; anlamı çevresiyle kurduğu duyusal-motor etkileşim içinde oluşturduğunu savunmaktadır. Öğrenme bu bakımdan zihinde gerçeğin içsel bir kopyasını oluşturmak değil, çevre içerisinde daha etkili ve anlamlı eylem olanakları geliştirmektir. Beden eğitimi derslerinde öğrencinin farklı hız, mesafe, ekipman ve oyun koşullarıyla karşılaşması, belirli bir hareketi yalnızca taklit etmesini değil, çevresel değişkenlere uyum sağlamasını destekleyebilir (Varela vd., 2017; Ravn, 2022).

Bedenlenmiş biliş araştırmaları hareketin akademik öğrenmeyle ilişkisini de yeniden değerlendirmektedir. Faella, Digennaro ve Iannaccone'nin (2025) okul ortamlarındaki bedenlenmiş öğrenme yaklaşımlarını incelediği kapsam belirleme derlemesinde hareket, biliş ve çevresel etkileşimi bütünleştiren uygulamaların öğrenci motivasyonu, beden farkındalığı, bilişsel katılım ve disiplinler arası öğrenme bakımından olumlu sonuçlar üretebildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmalar arasındaki kuramsal ve yöntemsel çeşitlilik, bütün hareket temelli etkinliklerin aynı sonucu üreteceği şeklinde genelleme yapılmasını engellemektedir (Faella vd., 2025).

Bedenlenmiş öğrenmenin etkisini inceleyen güncel bir meta-analizde öğrencilerin öğrenme performansı üzerinde orta düzeyde olumlu bir genel etki belirlenmiştir. Ancak etkinin disiplin, eğitim düzeyi, uygulama süresi ve bedenlenme türüne göre değiştiği görülmüştür. Bu sonuç, hareketin öğrenmeye otomatik olarak katkı sağlamadığını; bedensel etkinliğin öğrenme içeriğiyle işlevsel ve anlamlı biçimde ilişkilendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğrenciyi ders sırasında yalnızca hareket ettirmek, bedenlenmiş öğrenme için yeterli değildir (Liu vd., 2025).

Fiziksel okuryazarlık yaklaşımı çağdaş beden eğitimi literatüründe monist, fenomenolojik ve varoluşçu temeller üzerine kurulmaktadır. Margaret Whitehead'in geliştirdiği yaklaşım, bireyin hareket kapasitesini yalnızca fiziksel beceriyle sınırlandırmamakta; motivasyon, güven, fiziksel yeterlik, bilgi ve anlayışı bütüncül biçimde ele almaktadır. İnsan dünyayla bedensel etkileşim yoluyla kendisini gerçekleştiren bir varlık olarak kabul edildiğinden fiziksel okuryazarlık, yalnızca spor tekniklerinde ustalaşma değil, yaşam boyunca hareketli olmayı sağlayan bütünleşik bir kapasite olarak görülmektedir (Whitehead, 2010; Durden-Myers vd., 2020).

Fiziksel okuryazarlığın monist temeli, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fiziksel özelliklerinin birbirinden bağımsız alanlar biçiminde değerlendirilmesini reddetmektedir. Bir öğrencinin belirli bir hareketi teknik olarak yapabilmesi, bu hareketi güvenle, anlamlı biçimde ve farklı koşullarda kullanabildiği anlamına gelmeyebilir. Benzer biçimde fiziksel etkinlik hakkında bilgi sahibi olmak, hareket etme motivasyonu ve güven bulunmadığında yaşam boyu katılıma dönüşmeyebilir. Bu nedenle öğretim ve değerlendirme öğrencinin fiziksel performansının yanında hareketle kurduğu anlamlı ilişkiyi de dikkate almalıdır (Durden-Myers vd., 2020; Jean de Dieu & Zhou, 2021).

Monist bakış açısından fiziksel okuryazarlık tamamlanarak elde edilen sabit bir yeterlik değildir. Bireyin bedensel kapasitesi, yaşam dönemi, sağlık durumu, toplumsal koşullar ve çevresel olanaklar doğrultusunda sürekli değişmektedir. Bu nedenle fiziksel okuryazarlık yaşam boyunca gelişen ve yeniden biçimlenen bireysel bir yolculuk olarak kabul edilmektedir. Böyle bir anlayış, öğrencileri ortak performans normlarına göre sıralamak yerine kendi gelişim yörüngeleri içerisinde değerlendiren ipsatif yaklaşımı felsefi açıdan desteklemektedir (Whitehead, 2010; Hughes, 2014).

Düalist modelden monist ve bedenlenmiş bir anlayışa geçiş, beden eğitiminin okul programındaki işlevini yeniden tanımlamaktadır. Dersin amacı yalnızca bedeni güçlendirmek veya akademik öğrenmeye fizyolojik destek sağlamak değildir. Beden eğitimi; öğrencinin kendisini, başkalarını ve çevresini hareket yoluyla tanıdığı özgün bir bilgi ve deneyim alanıdır. Hareket etme, düşünme, hissetme, karar verme ve ilişki kurma aynı pedagojik süreç içinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle beden eğitimi diğer derslere yardımcı olduğu ölçüde değil, insanın bedensel varoluşuna ilişkin kendine özgü öğrenmeler sağladığı için eğitimsel değere sahiptir (Stolz, 2014; Durden-Myers vd., 2020).

Monist yaklaşım öğretim yöntemlerinde tek bir ideal hareket biçiminin öğrenciye aktarılmasını sorgulamaktadır. Öğretmen model göstermeye ve

doğrudan öğretime gerektiğinde başvurabilir; ancak öğrencilerin farklı bedenleri, geçmiş deneyimleri ve çevreyi algılama biçimleri bulunduğunu dikkate almalıdır. Görevlerin değiştirilmesi, farklı hareket çözümlerine izin verilmesi, öğrencinin duyumsamalarını ifade etmesi ve deneyim üzerine düşünmesi, hareket öğrenimini daha bütüncül hâle getirebilir. Bedenlenmiş pedagojilere ilişkin literatür, uygulamaların özellikle eleştirel bedensel farkındalık oluşturma ve yeni hareket olanaklarını keşfetme yönlerinde geliştiğini göstermektedir (Aartun vd., 2022; Standal vd., 2025).

Değerlendirme de yalnızca dışarıdan gözlenen fiziksel sonuca dayandırılmamalıdır. Öğrencinin hareketi nasıl anlamlandırdığı, hangi çevresel ipuçlarını kullandığı, bedeninden gelen geri bildirimi nasıl yorumladığı, kararlarını nasıl değiştirdiği ve başkalarıyla nasıl ilişki kurduğu değerlendirmeye dâhil edilmelidir. Bu yaklaşım nesnel performans ölçümlerinin tamamen terk edilmesini gerektirmez; ölçümlerin yaşanan deneyim, öğrenci açıklamaları, öz değerlendirme ve öğretmen gözlemleriyle birlikte yorumlanmasını gerektirir. Böylece değerlendirme nesne beden ile yaşanan beden arasındaki ilişkiyi dikkate alan çoklu bir kanıt sistemine dönüşebilir (Hay & Penney, 2012; Stolz, 2013).

Monist ve fenomenolojik yaklaşım öğretmenin etik sorumluluğunu da genişletmektedir. Öğrencinin bedeni yalnızca geliştirilecek biyolojik kapasite değil, kişinin benlik duygusunun, mahremiyetinin ve dünyayla ilişkisinin temelidir. Öğretmenin dokunma, düzeltme, kıyafet, ölçüm, beden ağırlığı ve kamusal performans hakkındaki kararları yalnızca teknik değil, öğrencinin bedensel bütünlüğünü etkileyen etik kararlardır. Öğrencinin yaşadığı utanma veya korku, motor öğrenmenin dışında bırakılabilecek ikincil duygular değil, onun hareket olanaklarını doğrudan şekillendiren bedensel deneyimlerdir (Barker vd., 2023; Metz vd., 2026).

Bununla birlikte monist yaklaşım "bütüncül eğitim" adı altında kavramsal belirsizliğe dönüşmemelidir. Bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fiziksel boyutların ilişkili olması, bunlar arasındaki analitik ayrımların bütünüyle gereksiz olduğu anlamına gelmez. Öğretmen belirli bir becerinin biyomekanik yapısını, bilişsel karar süreçlerini veya duygusal sonuçlarını ayrı ayrı inceleyebilir; önemli olan bu çözümlemelerin öğrenciyi birbirinden bağımsız parçalara ayıran nihai bir insan anlayışına dönüşmemesidir. Monizm analiz yapmayı değil, analiz sonucunda ortaya çıkan parçaları insanın kendisiyle karıştırmayı reddetmektedir (Shapiro & Stolz, 2019; Stolz, 2014).

Sonuç olarak düalizmden monizme yöneliş, beden eğitimini bedeni çalıştıran yardımcı bir dersten insanın bütünsel gelişimini hareket yoluyla destekleyen özgün bir eğitim alanına dönüştürmektedir. Descartes'ın zihin ile bedeni farklı tözler olarak ele alan yaklaşımına karşı Spinoza'nın tözsel monizmi, Dewey'in

organizma-çevre etkileşimine dayalı deneyim anlayışı, Merleau-Ponty'nin yaşanan beden kavramı ve çağdaş bedenlenmiş biliş yaklaşımları düşünme, hissetme ve hareket etmenin birbirinden koparılamayacağını göstermektedir. Bu felsefi dönüşümün pedagojik karşılığı; öğrencinin bedenini ölçülecek bir nesne olarak değil, anlam üreten, ilişki kuran, öğrenen ve dünyaya yönelen öznenin varoluş biçimi olarak kabul etmektir (Landes, 2024; Ravn, 2022; Faella vd., 2025).

1.3.1. Descartes Düalizminin Eğitim Sistemindeki Tahribatı

Modern eğitim sisteminin düşünsel temelleri incelendiğinde, insanı zihin ve beden olarak iki ayrı varlık alanına ayıran Kartezyen düşüncenin uzun süre belirleyici olduğu görülmektedir (Dereko, 2011). René Descartes'ın felsefesinde sistematik hâle gelen bu yaklaşım, düşünen özne ile fiziksel bedeni ontolojik olarak birbirinden ayırmıştır. Bu ayrım başlangıçta felsefi bir problemi açıklamaya yönelik olsa da zaman içerisinde insanın öğrenme biçiminin kavramsallaştırılmasına da yansımıştır. Böylece öğrenme büyük ölçüde zihinsel bir faaliyet olarak değerlendirilirken beden, bilişsel süreçleri taşıyan fakat bilginin oluşumunda ikincil konumda bulunan bir yapı olarak görülmeye başlanmıştır. Beden ve zihnin birbirinden bağımsız ele alınmasının eğitim açısından en önemli sonucu, öğrencinin bütüncül bir birey olmaktan çıkarılarak bilişsel ve fiziksel özelliklerinin ayrı kategoriler içerisinde değerlendirilmesidir. Bu nedenle Dewey'in eğitim felsefesinden günümüzdeki bedenlenmiş biliş yaklaşımlarına kadar uzanan geniş bir düşünsel çizgide zihin-beden ayrımı ciddi biçimde sorgulanmaktadır (Faella vd., 2025; Messmer & Schönfeld, 2026).

Kartezyen mirasın okul sistemindeki en görünür etkilerinden biri, akademik öğrenme ile bedensel hareket arasında oluşturulan hiyerarşidir. Geleneksel okul düzeninde düşünme, okuma, yazma ve problem çözme gibi etkinlikler eğitimin temel faaliyetleri olarak kabul edilirken; hareket, oyun ve bedensel deneyim çoğunlukla akademik öğrenmenin dışında veya ona yardımcı faaliyetler şeklinde konumlandırılmıştır. Bu anlayış yalnızca derslerin önem sırasını değil, okulun fiziksel organizasyonunu da etkilemiştir. Öğrencinin uzun süre oturması, bedensel hareketin belirli zaman dilimleriyle sınırlandırılması ve hareketin esas olarak beden eğitimi dersine bırakılması, öğrenmenin bedenden bağımsız gerçekleşebileceği varsayımının pedagojik izdüşümleri olarak değerlendirilebilir. Güncel bedenlenmiş öğrenme araştırmaları ise bilişin yalnızca beyinde gerçekleşen soyut bir işlem olmadığını; algı, hareket, çevreyle etkileşim ve bedensel deneyimle birlikte şekillendiğini ortaya koyan giderek genişleyen bir kuramsal ve ampirik literatüre işaret etmektedir (Castro-Alonso vd., 2024; Lei vd., 2026).

Bu ayrışmanın en belirgin sonuçlarından biri beden eğitimi dersinin okul içerisindeki epistemolojik konumunda ortaya çıkmıştır. Beden eğitimi, paradoksal biçimde bedeni merkeze alan bir ders olmasına rağmen uzun yıllar boyunca Kartezyen ayrımın etkisinden bütünüyle kurtulamamıştır. Dersin amaçları çoğu zaman fiziksel uygunluk, motor beceri, performans ve sportif yeterlilik üzerinden tanımlanmış; öğrencinin hareket sırasında düşünmesi, hissetmesi, anlam üretmesi ve çevresiyle kurduğu ilişki daha sınırlı biçimde dikkate alınmıştır. Bu durum bedeni geliştirilmesi, ölçülmesi ve kontrol edilmesi gereken bir nesneye dönüştürme riskini beraberinde getirmiştir. Aartun ve diğerleri (2022), beden eğitiminde bedenlenme pedagojilerini inceleyen çalışmalarında, bedenin yalnızca biyolojik veya performansa dayalı bir nesne olarak değerlendirilmesinin ötesine geçilmesi gerektiğini ve öğrencinin yaşanmış bedensel deneyiminin öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğunu vurgulamaktadır.

Kartezyen yaklaşım aynı zamanda başarı kavramının daraltılmasına zemin hazırlamıştır. Bedenin ölçülebilir performansına odaklanıldığında hız, kuvvet, dayanıklılık, teknik yeterlilik ve sportif başarı kolaylıkla değerlendirme ölçütlerine dönüşmektedir. Oysa hareket deneyimi yalnızca gözle görülebilen motor çıktılardan oluşmaz. Öğrencinin hareket etmeye yönelik motivasyonu, özgüveni, sosyal ilişkileri, bedensel farkındalığı ve farklı hareket ortamlarına uyum sağlayabilme kapasitesi de beden eğitiminin önemli kazanımlarıdır. Dolayısıyla yalnızca "bedenin ne yapabildiğine" odaklanan bir değerlendirme anlayışı, öğrencinin "hareket yoluyla ne yaşadığı ve ne öğrendiği" sorusunu geri plana itebilmektedir. Fiziksel okuryazarlık yaklaşımının çağdaş yorumları tam da bu noktada Kartezyen ayrışmaya alternatif oluşturarak hareketi bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal boyutların birbirleriyle ilişkili olduğu bütüncül bir insan deneyimi olarak ele almaktadır (Whitehead, 2010; Lloyd vd., 2024).

Bu nedenle Descartes düalizminin eğitim üzerindeki temel sorunu yalnızca beden ile zihni teorik olarak birbirinden ayırmış olması değildir. Daha kalıcı etkisi, öğrenmeyi zihne, hareketi bedene; akademik başarıyı sınıfa, fiziksel gelişimi spor alanına aitmiş gibi düzenleyen pedagojik bir kültürün oluşmasına katkıda bulunmasıdır. Günümüz eğitim anlayışında bu sınırların giderek geçirgen hâle gelmesi, beden eğitiminin de yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. Bedenlenmiş biliş, deneyimsel öğrenme ve fiziksel okuryazarlık yaklaşımlarının ortak noktası, öğrenen bireyin zihni ve bedeninin sonradan bir araya getirilecek iki ayrı unsur olmadığı düşüncesidir. Öğrenci dünyayı bedeni aracılığıyla algılar, hareket ederek keşfeder, çevresiyle etkileşim kurar ve bu deneyimler üzerinden anlam üretir (Faella et al., 2025). Dolayısıyla yeni nesil beden eğitimi pedagojisinin görevi bedeni zihnin hizmetindeki bir araç olarak geliştirmek değil,

hareket eden, hisseden, düşünen ve anlam üreten bütüncül bireyi eğitimin merkezine yerleştirmektir.

1.3.2. Merleau-Ponty, Varoluşçu Fenomenoloji ve Somatik Biliş

Descartes'ın zihin ve bedeni birbirinden bağımsız iki varlık alanı olarak ele alan düalist yaklaşımına karşı 20. yüzyılda geliştirilen en güçlü felsefi itirazlardan biri Maurice Merleau-Ponty'nin fenomenolojisidir (Doğan, 2018). Merleau-Ponty'ye göre insan, dünyayı yalnızca zihinsel süreçler aracılığıyla kavrayan ve bedeni bu zihnin taşıyıcısı olarak kullanan bir varlık değildir. Aksine beden, bireyin dünyayla ilişki kurmasının, çevresini algılamasının ve deneyimlerinden anlam üretmesinin temel koşuludur. Bu nedenle beden bir nesne olmaktan çok, algılayan, hareket eden ve dünyayı deneyimleyen öznenin kendisidir. Merleau-Ponty'nin *Phenomenology of Perception* adlı eserinde geliştirdiği "yaşanan beden" (*lived body*) anlayışı, insan deneyiminin bedenden bağımsız düşünülemeyeceğini ortaya koyarak Kartezyen zihin-beden ayrımının karşısına bütüncül bir insan anlayışı koymaktadır (Landes, 2024).

Merleau-Ponty'nin yaklaşımında algı, dış dünyadan gelen bilgilerin zihinde pasif biçimde işlenmesi değildir. İnsan çevresini bedeni aracılığıyla keşfeder ve bu keşif sırasında sürekli olarak çevresiyle etkileşim hâlindedir. Dolayısıyla hareket yalnızca zihnin verdiği emirleri yerine getiren mekanik bir çıktı değil, aynı zamanda bilmenin ve anlam oluşturmanın bir biçimidir. Bu yaklaşım özellikle beden eğitimi açısından önemlidir. Çünkü bir öğrencinin topu yakalaması, dengesini koruması, rakibinin hareketini öngörmesi veya yeni bir motor beceri öğrenmesi yalnızca kasların çalışmasıyla açıklanamaz. Bu süreçlerde algılama, karar verme, geçmiş deneyimler, çevresel koşullar ve bedensel hareket eş zamanlı biçimde devreye girmektedir. Merleau-Ponty'nin fenomenolojisinden hareket eden çalışmalar da beden eğitiminde öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların birbirinden ayrılması yerine bütüncül bir deneyim olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Stolz, 2013).

Bu düşünce, Merleau-Ponty'nin "Ben düşünüyorum" anlayışının karşısına yerleştirdiği "Ben yapabiliyorum" (*I can*) düşüncesinde daha açık hâle gelir. Bir hareket becerisinde ustalaşan birey, her hareketini bilinçli biçimde hesaplamak zorunda değildir. Örneğin bisiklet kullanan bir çocuk, dönüş sırasında vücudunun hangi açıyla eğilmesi gerektiğini matematiksel olarak hesaplamaz; beden, deneyim yoluyla çevresel koşullara uygun biçimde hareket etmeyi öğrenmiştir. Benzer biçimde deneyimli bir basketbolcu şut sırasında kol, el bileği, diz ve gövde hareketlerini tek tek zihinsel komutlarla yönetmez. Hareket zaman içerisinde bedenin dünyayla kurduğu ilişkinin bir parçası hâline gelir. Merleau-Ponty'nin "alışkanlık bedeni" kavramı, bu tür öğrenmelerin yalnızca zihinde

saklanan bilgiler değil, bedensel deneyim içerisinde gelişen pratik bir bilme biçimi olduğunu açıklamaktadır (Askildsen & Aggerholm, 2024).

Merleau-Ponty'nin bu düşünceleri, günümüzde somatik biliş veya bedenlenmiş biliş (embodied cognition) olarak adlandırılan yaklaşımın önemli felsefi kaynaklarından biri olarak kabul edilmektedir. Bedenlenmiş biliş yaklaşımına göre düşünme, öğrenme ve problem çözme yalnızca beyinde gerçekleşen soyut bilgi işleme süreçleri değildir; bedenin duyusal ve motor sistemleri ile çevreyle gerçekleştirilen etkileşimler bilişin oluşumuna aktif biçimde katılmaktadır. Bu yaklaşımda biliş, kabaca "beynin yaptığı bir işlem" olmaktan çıkarak beyin–beden–çevre arasındaki dinamik ilişkinin ürünü olarak ele alınmaktadır. Fenomenolojinin, özellikle Merleau-Ponty'nin beden ve deneyim üzerine geliştirdiği yaklaşımın, çağdaş bedenlenmiş biliş çalışmalarının kavramsal temellerinden birini oluşturduğu belirtilmektedir (Faella vd., 2025).

Bu dönüşüm eğitim açısından önemli bir paradigma değişikliğine işaret etmektedir. Geleneksel anlayışta öğrenci çoğu zaman bilgiyi öğretmenden veya ders materyalinden alan ve zihinsel olarak işleyen bir özne şeklinde tasarlanırken, bedenlenmiş öğrenme yaklaşımında öğrenci hareket eden, deneyen, dokunan, algılayan, çevresiyle etkileşime giren ve bu deneyimlerden anlam oluşturan aktif bir öğrenen olarak görülmektedir. Nitekim Liu ve diğerleri (2025) tarafından gerçekleştirilen ve 2010-2025 yılları arasında yayımlanan 46 araştırmayı kapsayan meta-analizde, bedenlenmiş öğrenmenin öğrencilerin öğrenme performansı üzerinde orta düzeyde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada özellikle öğrencinin aktif bedensel katılımını içeren uygulamaların, daha pasif bedenlenmiş öğrenme biçimlerine kıyasla daha güçlü öğrenme sonuçlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Liu vd., 2025).

Beden eğitimi ve okul sporları, bu yaklaşımın en doğal uygulama alanlarından birini oluşturmaktadır. Ancak burada önemli bir ayrım bulunmaktadır: öğrencinin hareket ediyor olması tek başına bedenlenmiş bir pedagojinin var olduğu anlamına gelmez. Öğrenci yalnızca öğretmenin gösterdiği hareketi tekrar eden pasif bir uygulayıcı konumunda tutulduğunda, ders fiziksel olarak hareketli olsa bile pedagojik açıdan mekanik kalabilir. Bedenlenmiş pedagojide ise öğrencinin hareketi hissetmesi, keşfetmesi, çevresel koşullara uyarlaması, farklı çözümler üretmesi ve kendi bedensel deneyiminin farkına varması önem kazanmaktadır. Güncel fiziksel eğitim literatürü de bedenlenmeyi yalnızca hareket miktarı üzerinden değerlendirmek yerine beden, çevre ve görev arasındaki ilişkinin niteliğine odaklanmayı önermektedir (Volshøj vd., 2025; Lei vd., 2026).

Bu bakış açısı aynı zamanda fiziksel okuryazarlığın felsefi temelini anlamak açısından önemlidir. Fiziksel okuryazarlık bireyin yalnızca belirli motor becerileri doğru biçimde gerçekleştirebilmesi anlamına gelmez. Bireyin kendi

hareket kapasitesini algılaması, farklı çevrelerde güvenle hareket edebilmesi, hareket deneyimlerinden anlam üretmesi ve yaşam boyunca fiziksel aktiviteye katılma motivasyonu geliştirmesi daha geniş bir bütünün parçalarıdır. Whitehead'in fiziksel okuryazarlık yaklaşımının Merleau-Ponty'nin fenomenolojisinden önemli ölçüde etkilendiği ve özellikle bedenlenme, hareket kapasitesi ve bireyin dünyayla etkileşimi kavramlarının fiziksel okuryazarlığın felsefi altyapısında merkezi bir yere sahip olduğu görülmektedir (Whitehead, 2010; Faella vd., 2025).

Merleau-Ponty'nin varoluşçu fenomenolojisi ile çağdaş bedenlenmiş biliş yaklaşımı, okul sporları ve beden eğitiminin amaçlarını yeniden düşünmek için güçlü bir kuramsal zemin sunmaktadır. Öğrenciyi ölçülmesi ve geliştirilmesi gereken bir "beden" ile eğitilmesi gereken bir "zihnin" birleşimi olarak görmek yerine, hareket ederek düşünen, hissederek öğrenen ve bedeni aracılığıyla dünyayla ilişki kuran bütüncül bir özne olarak değerlendirmek gerekmektedir. Böyle bir yaklaşımda beden eğitimi, yalnızca fiziksel kapasitenin geliştirildiği bir ders olmaktan çıkar; öğrencinin kendisini, başkalarını ve içinde bulunduğu dünyayı hareket aracılığıyla anlamlandırdığı özgün bir eğitim alanına dönüşür. Nitekim güncel çalışmalar fenomenolojik ve bedenlenmiş yaklaşımların fiziksel eğitimde anlamlı deneyim, kimlik gelişimi, katılım ve fiziksel okuryazarlığın desteklenmesi bakımından önemli pedagojik olanaklar sunduğunu göstermektedir (Thorburn & Stolz, 2025; Faella vd., 2025).

1.4. Fiziksel Okuryazarlık Paradigması

Fiziksel okuryazarlık, çağdaş beden eğitimi ve okul sporları alanında yalnızca yeni bir kavram değil, insanın hareketle kurduğu ilişkiyi yeniden tanımlayan bütüncül bir paradigma olarak değerlendirilmektedir (Koç, 2025). Geleneksel beden eğitimi anlayışlarında öğrencinin fiziksel uygunluğu, motor beceri düzeyi veya sportif performansı ön plana çıkarken fiziksel okuryazarlık, hareket etme kapasitesini fiziksel boyutun ötesinde ele almaktadır. Kavram; bireyin fiziksel aktiviteye katılmasını sağlayan motivasyon, güven, fiziksel yeterlilik, bilgi ve anlayışın birbirleriyle ilişkili biçimde gelişmesini esas almaktadır (Whitehead, 2010). Bu yönüyle fiziksel okuryazarlık, öğrencinin yalnızca "hareketleri yapabilmesini" değil, hareket etmeyi istemesini, neden hareket ettiğini anlamasını ve yaşamı boyunca fiziksel aktiviteyle anlamlı bir ilişki sürdürebilmesini hedeflemektedir.

Fiziksel okuryazarlığın kuramsal gelişiminde Margaret Whitehead'in çalışmaları belirleyici bir yere sahiptir (Taş & Altunsöz, 2021). Whitehead (2010), fiziksel okuryazarlığı insanın bedenlenmiş varoluşundan hareketle açıklamakta ve kavramı varoluşçuluk, fenomenoloji ve monizm üzerine

temellendirmektedir. Bu felsefi temel, önceki bölümde ele alınan Merleau-Ponty'nin "yaşanan beden" anlayışıyla doğrudan ilişkilidir. İnsan, dünyayı bedeninden bağımsız biçimde deneyimlemez; çevresini algılar, ona uyum sağlar ve onunla hareket aracılığıyla ilişki kurar. Dolayısıyla fiziksel okuryazarlık, belirli motor becerilerin kazanıldığı ve daha sonra tamamlandığı bir eğitim aşaması değil, bireyin kendisi ve çevresiyle hareket üzerinden kurduğu ilişkinin yaşam boyu gelişmesi olarak anlaşılmalıdır (Whitehead, 2010).

Bu noktada fiziksel okuryazarlığın geleneksel "fiziksel olarak becerikli öğrenci" anlayışından ayrılması önemlidir. Bir öğrenci hızlı koşabilir, iyi sıçrayabilir veya belirli bir spor branşında teknik açıdan başarılı olabilir; ancak bu özellikler tek başına fiziksel okuryazarlığın geliştiğini göstermez. Öğrencinin hareket etmeye karşı isteksiz olması, kendi fiziksel kapasitesine güvenmemesi veya okul dışında fiziksel aktiviteyi yaşamının bir parçası hâline getirememesi durumunda fiziksel yeterlilik tek başına yeterli değildir. Bu nedenle fiziksel okuryazarlıkta fiziksel, bilişsel, psikolojik/duyuşsal ve sosyal alanların birbirleriyle etkileşimi önem taşımaktadır. Güncel araştırmalar da kavramın motor yeterliliğe indirgenmemesi ve bu çok boyutlu yapının korunması gerektiğini vurgulamaktadır (Grauduszus vd., 2024; Vieira vd., 2025).

Bu paradigma, beden eğitiminin temel sorusunu da değiştirmektedir. Geleneksel yaklaşımda sıklıkla "Öğrenci bu hareketi doğru yapabiliyor mu?" sorusu sorulurken fiziksel okuryazarlık perspektifinde bunun yanına "Öğrenci hareket etmeye istekli mi?", "Kendi hareket kapasitesine güveniyor mu?", "Farklı ortamlarda hareket becerilerini kullanabiliyor mu?", "Fiziksel aktivitenin kendisi için taşıdığı değeri anlayabiliyor mu?" ve "Hareket deneyiminden haz alıyor mu?" gibi sorular eklenmektedir. Böylece beden eğitiminin başarısı yalnızca öğrencinin ders sırasında sergilediği performansla değil, öğrencinin hareketle sürdürülebilir ve olumlu bir ilişki geliştirebilmesiyle değerlendirilmeye başlanmaktadır. Oh ve Lee (2024) de fiziksel okuryazarlığın beden eğitimindeki uygulamasının teknik beceri öğretiminin ötesine geçmesi ve öğrencinin hareket deneyimine yüklediği anlamı dikkate alması gerektiğine dikkat çekmektedir (Bora, 2013).

Fiziksel okuryazarlığın okul ortamındaki önemli sonuçlarından biri de tek tip başarı standardını sorgulamasıdır. Öğrencilerin fiziksel özellikleri, önceki hareket deneyimleri, motivasyonları, gelişim hızları ve hareketle kurdukları ilişkiler birbirinden farklıdır. Bu nedenle bütün öğrencileri aynı performans ölçütleri üzerinden değerlendirmek fiziksel okuryazarlığın bireysel gelişim anlayışıyla bağdaşmamaktadır. Fiziksel okuryazarlık, öğrencilerin birbirleriyle karşılaştırılmasından çok kendi hareket yolculukları içerisinde ilerlemelerine odaklanan bir pedagojik anlayışı desteklemektedir. Nitekim Vieira ve diğerlerinin

(2025) okul temelli fiziksel okuryazarlık uygulamalarını inceleyen sistematik derlemesi; öğrenci merkezli öğretim, ipsatif değerlendirme, özerkliği destekleyen öğretim ve akran iş birliğinin olumlu sonuçlarla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Öğrencilerin esnek, kapsayıcı ve bireyselleştirilmiş programlara daha güçlü katılım göstermeleri de bu yaklaşımın önemini desteklemektedir.

Bu durum öğretmenin rolünde de önemli bir değişiklik yaratmaktadır. Fiziksel okuryazarlık paradigmasında öğretmen yalnızca doğru tekniği gösteren ve öğrenciden bu tekniği tekrar etmesini isteyen bir "hareket öğreticisi" değildir. Öğretmen, öğrencilerin farklı hareket deneyimlerini keşfedebilecekleri, başarısız olmaktan korkmadan deneyebilecekleri ve kendi yeterliliklerini fark edebilecekleri öğrenme ortamları tasarlayan bir pedagojik kolaylaştırıcı hâline gelmektedir. Öğrencinin seçim yapmasına izin verilmesi, görevlerin farklı yeterlilik düzeylerine uyarlanması, rekabet kadar iş birliğinin de kullanılması ve bireysel ilerlemenin görünür hâle getirilmesi bu yaklaşımın uygulamadaki karşılıklarıdır. Okullardaki fiziksel okuryazarlık çalışmalarını inceleyen güncel araştırmalar, öğretmenin bu dönüşümde merkezi bir aktör olduğunu ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin fiziksel okuryazarlık uygulamalarının sürdürülebilirliği açısından önemli olduğunu göstermektedir (Grauduszus vd., 2024; Vieira vd., 2025).

Fiziksel okuryazarlığın yalnızca beden eğitimi dersine ait bir hedef olarak görülmesi kavramın kapsamını daraltmaktadır. Okul, öğrencinin hareket deneyiminin gerçekleştiği bütüncül bir ekosistemdir. Ders araları, okul bahçeleri, okul spor kulüpleri, okul takımları, aktif ulaşım uygulamaları, ders dışı fiziksel etkinlikler ve aile-toplum iş birlikleri öğrencinin fiziksel okuryazarlık yolculuğunun parçalarıdır. Bu nedenle fiziksel okuryazarlığı geliştiren okul yaklaşımında sorumluluk yalnızca beden eğitimi öğretmenine bırakılmamalıdır. Okul yönetiminin oluşturduğu fiziksel aktivite kültürü, öğretmenlerin tutumları, tesislerin erişilebilirliği, kapsayıcı spor olanakları ve öğrencilerin karar süreçlerine katılımı birlikte değerlendirilmelidir. Okul temelli müdahaleleri inceleyen Grauduszus ve diğerleri (2024), fiziksel okuryazarlığın geliştirilmesinde çok bileşenli yaklaşımların önemine dikkat çekmekle birlikte mevcut uygulamaların önemli bir bölümünün hâlen fiziksel alana yoğunlaştığını ve kavramın bütüncül yapısının uygulamaya tam olarak yansıtılamadığını göstermektedir.

Nitekim fiziksel okuryazarlık paradigmasının karşı karşıya olduğu temel sorunlardan biri de kavramın popülerleşirken motor beceri veya fiziksel uygunluğun yeni bir adı hâline gelme riskidir. 2024 tarihli okul temelli müdahaleler derlemesinde incelenen programların yalnızca küçük bir bölümünün fiziksel okuryazarlığın bütün alanlarını birlikte ele aldığı; bazı uygulamaların ise

ağırlıklı olarak fiziksel boyuta odaklandığı görülmüştür. Bulguların programlar ve ölçme yöntemleri arasında heterojen olması da fiziksel okuryazarlığın nasıl uygulanacağı ve değerlendirileceği konusunda henüz tam bir birlik bulunmadığını göstermektedir (Grauduszus vd., 2024).

Güncel öğrenme araştırmaları fiziksel okuryazarlığın daha geniş pedagojik değerini desteklemektedir. Faella ve diğerleri (2025) okul temelli bedenlenmiş öğrenme çalışmalarını inceleyen kapsam belirleme derlemesinde; fiziksel okuryazarlık, bedenlenmiş kimlik ve disiplinlerarası öğrenme temel temalar arasında yer almış; hareket temelli uygulamaların öğrencilerin motivasyonu, beden farkındalığı, bilişsel katılımı ve sosyal yeterlilikleri açısından önemli olanaklar sunduğu bildirilmiştir. Bu bulgular, fiziksel okuryazarlığın yalnızca "daha aktif çocuklar yetiştirme" amacıyla sınırlandırılmaması gerektiğini; öğrencinin bedenini tanıması, hareket kapasitesine güvenmesi, çevresiyle etkileşim kurması ve hareketi kişisel yaşamının anlamlı bir parçası hâline getirmesiyle ilişkili daha geniş bir eğitim yaklaşımı olduğunu göstermektedir.

1.4.1. Margaret Whitehead ve Kavramın Ontolojik Tanımı

Fiziksel okuryazarlığın çağdaş anlamda kavramsallaştırılması büyük ölçüde Margaret Whitehead'in çalışmalarına dayanmaktadır. Kavram daha önce farklı bağlamlarda kullanılmış olsa da Whitehead, fiziksel okuryazarlığı yalnızca hareket becerilerinin veya fiziksel uygunluğun geliştirilmesini ifade eden teknik bir terim olmaktan çıkararak felsefi temelleri olan bütüncül bir insan anlayışı içerisinde ele almıştır (Taş & Altunsöz, 2021). Whitehead'in kavramı geliştirmesindeki temel çıkış noktalarından biri, modern toplumlarda ve eğitim sistemlerinde insanın bedensel boyutuna yeterince değer verilmediğine ilişkin eleştirisidir. Nitekim Whitehead, fiziksel okuryazarlığın gelişimini açıklarken kavramın insanın "bedenlenmiş boyutuna" gösterilen yetersiz ilgiden ve bedenlenmenin yaşam boyunca taşıdığı anlamı sorgulayan felsefi çalışmalarından doğduğunu belirtmektedir (Whitehead, 2010, 2019).

Whitehead'in yaklaşımını özgün kılan nokta, fiziksel okuryazarlığı öncelikle ontolojik bir zemine oturtmasıdır. Ontoloji, en temel anlamıyla insanın ve varoluşun ne olduğuna ilişkin sorularla ilgilenmektedir. Bu açıdan fiziksel okuryazarlık yalnızca "İnsan hangi hareket becerilerine sahip olmalıdır?" sorusuna değil, bundan daha temel olan "İnsan nasıl bir varlıktır ve beden insanın varoluşunda nasıl bir yere sahiptir?" sorusuna yanıt aramaktadır. Whitehead'in yanıtı Kartezyen düalizmin aksine monisttir: İnsan birbirinden bağımsız bir zihin ve bedenin birleşiminden oluşmaz; hisseden, düşünen, algılayan ve hareket eden bütüncül bir varlıktır. Fiziksel okuryazarlığın felsefi temellerini inceleyen sistematik çalışmalar da Whitehead'in yaklaşımının monizm, fenomenoloji ve

varoluşçuluğun iç içe geçtiği bütüncül bir ontolojiye dayandığını göstermektedir (Edwards vd., 2017).

Bu ontolojik yaklaşımda beden, sahip olunan bir nesne değil, insanın dünyada var olma biçimidir. Başka bir ifadeyle birey yalnızca bir bedene sahip değildir; dünyayı bedeni aracılığıyla yaşar. Çevrenin algılanması, diğer insanlarla ilişki kurulması, hareket olanaklarının keşfedilmesi ve kişinin kendisi hakkında geliştirdiği algı bedensel deneyimlerden bağımsız değildir. Bu nedenle Whitehead'in yaklaşımında fiziksel yeterlilik de kas kuvveti, hız, çeviklik veya belirli motor becerilerin toplamına indirgenemez. Fiziksel yeterlilik, bireyin farklı çevresel koşulları "okuyabilmesi", hareket olanaklarını fark edebilmesi ve bu koşullara uygun, güvenli ve etkili biçimde yanıt verebilmesiyle ilişkilidir (Whitehead, 2010).

Whitehead'in fiziksel okuryazarlık anlayışının ikinci önemli felsefi dayanağı varoluşçuluktur. Varoluşçu perspektife göre bireyin kimliği önceden tamamen belirlenmiş değildir; insan yaşam boyunca gerçekleştirdiği seçimler, deneyimler ve çevresiyle kurduğu ilişkiler aracılığıyla kendisini sürekli biçimde oluşturur (Uslu vd., 2026). Bu düşünce fiziksel okuryazarlığa uyarlandığında, kişinin hareketle ilişkisi de sabit bir özellik olmaktan çıkar. Çocukluk döneminde yaşanan başarı, başarısızlık, desteklenme, dışlanma, rekabet, oyun ve keşif deneyimleri bireyin ilerleyen yıllarda fiziksel aktiviteye nasıl yaklaşacağını etkileyebilir. Dolayısıyla fiziksel okuryazarlık bir kez kazanılıp tamamlanan bir yeterlilik değil, yaşam boyunca devam eden bireysel bir yolculuktur. Whitehead'in yaklaşımında fiziksel okuryazarlığın çocukluktan yaşlılığa kadar bütün yaşam süresini kapsaması bu nedenle tesadüfi değildir (Whitehead, 2010; Edwards vd., 2017).

Bu düşüncenin önemli pedagojik sonuçlarından biri, bireyler arasında tek bir fiziksel okuryazarlık standardının bulunamayacağıdır. Whitehead fiziksel okuryazarlığı bireyin kendi özellikleri ve potansiyeli bağlamında değerlendirmektedir. Dolayısıyla fiziksel okuryazarlık yalnızca sportif açıdan yetenekli, fiziksel olarak güçlü veya belirli performans standartlarını karşılayabilen bireylere özgü değildir. Yaş, fiziksel kapasite, engellilik durumu, önceki deneyimler veya sportif yetenek ne olursa olsun her bireyin kendine özgü bir fiziksel okuryazarlık yolculuğu bulunmaktadır. Whitehead'in eserinde çocuklardan yaşlı yetişkinlere, engelli bireylerden farklı toplumsal gruplara kadar geniş bir yelpazenin ele alınması da kavramın kapsayıcı ve birey merkezli ontolojik karakterini göstermektedir (Whitehead, 2010).

Whitehead'in kavramsallaştırmasında bu felsefi çerçeve zaman içerisinde daha açık bir tanıma dönüştürülmüştür. Günümüzde International Physical Literacy Association tarafından benimsenen Whitehead temelli tanımda fiziksel

okuryazarlık; bireyin yaşam boyunca fiziksel aktivitelere katılmaya değer vermesi ve bunun sorumluluğunu üstlenmesi için gerekli motivasyon, güven, fiziksel yeterlilik, bilgi ve anlayış ile açıklanmaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, bu unsurların birbirinden bağımsız bileşenler olarak düşünülmemesidir. Whitehead'e göre duyuşsal boyut olan motivasyon ve güven, fiziksel yeterlilik ile bilişsel boyutu oluşturan bilgi ve anlayış birbirine bağımlıdır. Bu karşılıklı bağımlılık, kavramın monist temelinin doğrudan sonucudur (Whitehead, 2019).

Örneğin bir öğrencinin hareket becerisinin gelişmesi, yalnızca fiziksel performansını değiştirmez. Öğrenci bir hareketi gerçekleştirebildiğini fark ettikçe kendisine duyduğu güven artabilir; artan güven yeni etkinliklere katılma motivasyonunu güçlendirebilir; yeni deneyimler hareket ve fiziksel aktivite hakkındaki bilgisini geliştirebilir. Tersine, sürekli başarısızlık yaşayan, arkadaşlarıyla karşılaştırılan veya fiziksel becerileri nedeniyle küçük düşürülen bir öğrencinin yalnızca performansı değil, bedensel benlik algısı ve hareketle kurduğu ilişki de olumsuz etkilenebilir. Fiziksel okuryazarlığın bütüncül yapısı tam olarak bu karşılıklı etkileşimi açıklamaya çalışmaktadır. Literatürde de bedenlenme farkındalığının ve fiziksel çevreyle olumlu etkileşimin öz güven ve benlik algısıyla yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Edwards vd., 2017).

Geleneksel okul sporu sisteminde başarı çoğu zaman öğrencinin ne kadar hızlı koştuğu, kaç sayı attığı, hangi takıma seçildiği veya hangi dereceleri elde ettiği üzerinden görünür hâle gelir. Whitehead'in ontolojik yaklaşımı ise soruyu değiştirir: "Bu öğrenci ne kadar başarılı bir sporcu?" yerine "Bu öğrencinin hareketle nasıl bir ilişkisi gelişiyor?" sorusunu gündeme getirir. Böylece beden eğitimi ve okul sporlarının amacı yalnızca fiziksel performansı yüksek öğrencileri belirlemek değil; her öğrencinin kendi bedensel kapasitesini keşfetmesine, hareket konusunda güven geliştirmesine ve fiziksel aktiviteyi yaşamının anlamlı bir parçası olarak görmesine yardımcı olmaktır. Bu yaklaşım, fiziksel okuryazarlığın performans ve yetenek seçimine dayalı dar modellerden ayrıldığı temel noktayı oluşturmaktadır (Whitehead, 2010; Edwards vd., 2017).

Whitehead'in kavramsallaştırmasının yaygınlaşması fiziksel okuryazarlığın farklı ülkelerde ve kurumlarda farklı biçimlerde tanımlanmasına da yol açmıştır. Günümüzde bazı modeller fiziksel beceriyi, bazıları sağlık çıktısını, bazıları ise çok boyutlu gelişimi daha fazla öne çıkarmaktadır. Güncel literatür bu kavramsal çeşitliliğin devam ettiğini göstermektedir. Ancak Whitehead'in özgün yaklaşımını diğer yorumlardan ayıran temel özellik değişmemektedir: fiziksel okuryazarlık önce insanın bedenlenmiş varoluşuna ilişkin bir anlayış, daha sonra ölçülebilecek veya öğretilebilecek bir yeterlilikler bütünüdür. Kavram felsefi köklerinden koparılarak yalnızca motor beceri testlerine indirgendikçe

Whitehead'in amaçladığı bütüncül anlamın kaybolması riski ortaya çıkmaktadır (Edwards vd., 2017).

1.4.2. Yaşam Boyu Aktivite: Duyuşsal, Bilişsel ve Motor Gelişim Üçgeni

Fiziksel okuryazarlık paradigmasının nihai amacı, bireyin yalnızca çocukluk ve gençlik dönemlerinde fiziksel olarak aktif olması değil, hareketle yaşam boyu sürdürülebilir bir ilişki kurabilmesidir. Bu nedenle fiziksel okuryazarlık, belirli bir yaşta kazanılan ve tamamlanan motor beceriler bütünü olarak değil; yaşamın farklı dönemlerinde değişen bireysel özelliklere, çevresel koşullara ve deneyimlere uyum sağlayarak gelişmeye devam eden dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır. Whitehead'in (2010) yaklaşımında bu süreç; motivasyon ve güven gibi duyuşsal özelliklerin, bilgi ve anlayış gibi bilişsel özelliklerin ve fiziksel yeterliliğin karşılıklı etkileşimine dayanmaktadır. Güncel fiziksel okuryazarlık literatüründe de yaşam boyu fiziksel aktiviteye katılımın bu alanlardan yalnızca biriyle açıklanamayacağı, bütüncül yaklaşımın korunması gerektiği vurgulanmaktadır (Carl vd., 2022; Ng vd., 2025).

Bu bütüncül yapı pedagojik açıdan duyuşsal, bilişsel ve motor gelişim üçgeni şeklinde düşünülebilir. Üçgenin birinci boyutunu oluşturan duyuşsal gelişim, bireyin hareket etmeye yönelik motivasyonu, özgüveni, algılanan yeterliliği ve fiziksel aktiviteye yüklediği değerle ilişkilidir. Bir öğrencinin fiziksel olarak bir hareketi gerçekleştirebilmesi, o etkinliğe gönüllü olarak katılacağı anlamına gelmez. Öğrenci başarısız olacağını düşünüyor, akranlarının değerlendirmesinden çekiniyor veya hareket deneyimlerinden haz almıyorsa sahip olduğu motor yeterlilik zaman içerisinde kullanılmayabilir. Bu nedenle fiziksel okuryazarlık açısından temel soru yalnızca "Öğrenci hareket edebiliyor mu?" değil, aynı zamanda "Hareket etmek istiyor mu ve hareket ederken kendisine güveniyor mu?" sorusudur. Fiziksel okuryazarlığın çağdaş modellerinde motivasyon ve güvenin temel bileşenler arasında yer alması bu nedenle önemlidir (Whitehead, 2010; Carl vd., 2022).

Üçgenin ikinci boyutu olan bilişsel gelişim, bireyin fiziksel aktivite hakkında bilgi sahibi olmasının ötesine geçmektedir. Fiziksel olarak okuryazar bireyin hangi etkinliğin kendisine uygun olduğunu değerlendirebilmesi, hareketin sağlık ve iyi oluş açısından değerini kavrayabilmesi, güvenli katılım ilkelerini bilmesi ve kendi aktivite davranışını düzenleyebilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla öğrenci yalnızca bir hareketin *nasıl* yapıldığını değil, aynı zamanda *neden* yapıldığını ve farklı yaşam koşullarında *nasıl uyarlanabileceğini* öğrenmelidir. Güncel yaklaşımlar da fiziksel okuryazarlığın bilişsel alanını "bilgi ve anlayış" temelinde ele almakta ve bunu motivasyon, fiziksel yeterlilik ve davranışla ilişkili bir yapı olarak değerlendirmektedir (Jerebine vd., 2024).

Bilişsel yeterlilik yaşam boyu aktivite açısından özellikle önemlidir; çünkü bireyin hareket gereksinimleri yaşam boyunca değişmektedir. Çocuklukta oyun ve temel hareket becerileri ön plandayken ergenlikte spor ve sosyal katılım, yetişkinlikte sağlık ve yaşam tarzı, ileri yaşlarda ise fonksiyonel bağımsızlık ve yaşam kalitesi daha belirleyici hâle gelebilir. Fiziksel olarak okuryazar bireyin değeri, yalnızca belirli bir sporu iyi yapabilmesinden değil, değişen koşullar içerisinde kendisine uygun hareket seçeneklerini tanıyabilmesinden ve yeni seçenekler oluşturabilmesinden kaynaklanmaktadır. Güncel fiziksel okuryazarlık tartışmalarında da bireyin geçici olarak fiziksel aktiviteden uzaklaşsa dahi hareketin değerini kavramasının ve alternatif aktivite biçimlerini seçebilmesinin yaşam boyu aktiflik açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Cairney vd., 2019; Eriksson vd., 2025).

Üçüncü boyut olan motor gelişim ve fiziksel yeterlilik, bireyin farklı hareket ortamlarında etkili ve güvenli biçimde hareket edebilmesini sağlayan temel kapasiteyi ifade etmektedir. Koşma, sıçrama, denge, yön değiştirme, yakalama ve fırlatma gibi temel hareket becerileri daha karmaşık fiziksel aktivitelere katılımın altyapısını oluşturur. Bununla birlikte fiziksel okuryazarlık açısından motor gelişim, standartlaştırılmış bir "ideal beden" veya yüksek sportif performans üretme amacı taşımaz. Esas olan bireyin sahip olduğu kapasite doğrultusunda farklı hareket durumlarına uyum sağlayabilmesi ve hareket repertuvarını yaşam boyunca geliştirebilmesidir. Fiziksel yeterlilik ile sağlık göstergeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Jiang ve arkadaşlarının (2025) meta-analizi de çocuk ve ergenlerde fiziksel okuryazarlığın, özellikle fiziksel yeterlilik boyutunun, kardiyorespiratuvar uygunlukla anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ancak üçgenin pedagojik gücü, bu alanların birbirinden bağımsız olmamasından kaynaklanmaktadır. Motor açıdan ilerleme kaydeden öğrenci kendisini daha yeterli hissedebilir; yeterlilik algısındaki artış katılım motivasyonunu güçlendirebilir. Daha fazla katılım yeni hareket deneyimleri sağlayarak fiziksel yeterliliği geliştirebilir. Benzer şekilde fiziksel aktivitenin yararlarını anlayan ve kendi hareket kapasitesini nasıl geliştireceğini bilen öğrenci, aktiviteye daha bilinçli katılabilir. Dolayısıyla duyuşsal, bilişsel ve motor gelişim doğrusal bir neden-sonuç zincirinden çok, birbirini besleyen dinamik bir sistem olarak görülmelidir. Fiziksel okuryazarlık müdahalelerine ilişkin sistematik inceleme ve meta-analizler de kavramın bütüncül olarak ele alınması gerektiğini; tek bir alanı geliştirmeye yönelik müdahalelerin fiziksel okuryazarlığın tamamını temsil etmediğini göstermektedir (Carl vd., 2022; Ng vd., 2025).

Bu nokta okul sporları açısından önemli bir sorunu görünür hâle getirmektedir. Okulda fiziksel aktiviteye katılan bir öğrencinin bugün aktif olması, gelecekte de

aktif kalacağını garanti etmez. Farooq ve diğerleri (2020) 22.091 çocuk ve ergenden elde edilen boylamsal verileri kapsayan sistematik derleme ve meta-analizinde orta-yüksek şiddetli fiziksel aktivitenin yaşla birlikte azaldığı; yıllık göreli düşüşün erkeklerde yaklaşık %3,4, kızlarda ise %5,3 olduğu belirlenmiştir. Bulgular ayrıca belirgin azalmanın ergenlikten önce başlayabildiğini göstermektedir. Bu sonuçlar okul sporlarının yalnızca öğrenciyi bugün hareket ettirmeye değil, gelecekte kendi hareket davranışını sürdürebilecek kapasiteyi geliştirmeye odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Farooq vd., 2020).

Bu nedenle beden eğitimi derslerinde yalnızca fiziksel aktivite süresini artırmak yeterli değildir. Öğrencinin neden hareket ettiğini anlaması, farklı hareket biçimlerini deneyimlemesi, kendisine uygun olanları keşfetmesi, kendi gelişimini takip edebilmesi ve hareketten olumlu duygular elde etmesi gerekir. Okul temelli fiziksel okuryazarlık müdahalelerini bütüncül olarak inceleyen Barnett ve arkadaşları (2024), okulların fiziksel okuryazarlığın geliştirilmesi açısından önemli ortamlar olduğunu; ancak fiziksel, psikolojik/duyuşsal, bilişsel ve sosyal öğrenme alanlarının birlikte ele alınmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Başka bir ifadeyle, okulun görevi yalnızca aktif öğrenci üretmek değil, aktif kalabilme kapasitesi geliştirmektir.

BÖLÜM 2: KAPSAYICI PEDAGOJİ VE EVRENSEL ÖĞRENME TASARIMI

2.1. Medikal Model ve Sosyal Model Çatışması

Kapsayıcı eğitimin kuramsal temellerini anlamanın yollarından biri, engelliliğin nasıl kavramsallaştırıldığını incelemektir. Engelliliğe ilişkin yaklaşım, yalnızca bireyin nasıl tanımlandığını değil; eğitim programlarının nasıl tasarlandığını, öğretmenin öğrenciden ne beklediğini ve öğrencinin okul yaşamına hangi koşullarda katılabildiğini de belirlemektedir. Bu bağlamda medikal model ile sosyal model arasındaki ayrım, kapsayıcı pedagojinin gelişimindeki temel paradigma tartışmalarından biridir. Güncel kapsayıcı eğitim literatürü de medikal, ilişkisel ve sosyal engellilik modellerinin eğitim uygulamalarında farklı sonuçlar doğurduğunu ve özellikle tam kapsayıcılık anlayışının sosyal modelle daha güçlü biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir (Selisko vd., 2024).

Medikal model, engelliliği öncelikle bireyin fiziksel, duyusal, zihinsel veya işlevsel özellikleri üzerinden açıklamaktadır. Bu yaklaşımda yaşanan güçlüğün temel kaynağı bireyin kendisinde aranmakta; değerlendirme ve müdahale süreçleri ise tanılama, tedavi, rehabilitasyon veya bireyin mevcut çevreye uyumunun sağlanması üzerine kurulmaktadır. Medikal yaklaşımın sağlık hizmetleri ve bireysel destek gereksinimlerinin belirlenmesi açısından önemli katkıları bulunmakla birlikte, eğitim alanına hâkim olduğunda öğrencinin potansiyelinden çok eksikliklerinin görünür hâle gelmesi riskini taşımaktadır. Sosyal modelin kurucularından Oliver (2013), engelliliğin yalnızca bireysel bozukluk üzerinden açıklanmasının toplumsal ve kurumsal engelleri görünmez kılabileceğine dikkat çekmektedir (Oliver, 2013).

Bu bakış açısının eğitimdeki karşılığı, öğrencinin mevcut sisteme ne ölçüde uyum sağlayabildiğinin temel ölçüt hâline gelmesidir. Öğrenci standart öğretim yöntemlerine, değerlendirme biçimlerine veya fiziksel çevreye uyum sağlayamadığında sorun çoğunlukla öğrencinin özellikleriyle açıklanır. Böyle bir yaklaşım, farklı gereksinimleri bulunan öğrencilerin ayrı sınıflara veya programlara yönlendirilmesini meşrulaştırabildiği gibi, aynı sınıfta bulunmalarına rağmen öğrenme süreçlerine gerçek anlamda katılamamalarına da neden olabilir. UNESCO (2020), kapsayıcılığın yalnızca öğrenciyi ortak eğitim ortamına yerleştirmek anlamına gelmediğini; müfredat, değerlendirme, fiziksel çevre, öğretmen tutumları ve okul kültüründeki engellerin de ortadan kaldırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Aslan Anıl, 2026).

Sosyal model ise engellilik tartışmasının merkezini bireyden çevreye taşımıştır. Bu yaklaşıma göre bireyin sahip olduğu fiziksel, duyusal veya bilişsel farklılık ile bu farklılığın toplumsal yaşam içerisinde bir dezavantaja dönüşmesi aynı şey değildir. Engellilik deneyimi; erişilebilir olmayan mekânlar, katı eğitim programları, olumsuz tutumlar, yetersiz destek hizmetleri ve bireysel farklılıkları dikkate almayan kurumsal düzenlemeler tarafından güçlendirilebilir. Dolayısıyla sosyal model "Öğrencinin sorunu nedir?" sorusundan çok "Eğitim ortamında öğrencinin katılımını engelleyen nedir?" sorusuna yönelmektedir (Oliver, 2013; Aslan Anıl, 2026).

Bu paradigma değişikliği beden eğitimi ve okul sporları açısından özel bir önem taşımaktadır. Beden eğitimi, öğrenciler arasındaki fiziksel ve motor farklılıkların doğrudan görünür hâle geldiği eğitim alanlarından biridir. Güncel kapsayıcı beden eğitimi araştırmaları; öğretmenlerin dar veya esnek olmayan müfredat, yetersiz ekipman ve tesisler, personel eksikliği, sınıf koşulları ve okul kültürü gibi sistemik engellerle karşılaşabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğrencinin beden eğitimi dersine katılamaması yalnızca öğrencinin işlevsel özellikleriyle açıklanamaz; öğrenme ortamının nasıl tasarlandığı da katılımın temel belirleyicilerinden biridir (Karamani vd., 2026).

Örneğin hareket kısıtlılığı bulunan bir öğrencinin standart kurallarla oynanan bir oyuna katılamaması medikal perspektifte öğrencinin fiziksel sınırlılığı üzerinden açıklanabilir. Sosyal ve kapsayıcı pedagojik perspektifte ise oyun alanının büyüklüğü, ekipmanın niteliği, kurallar, süre, öğrenci rolleri ve öğretim yöntemi yeniden değerlendirilir. Böylece amaç öğrenciyi etkinliğin dışına çıkarmak değil, etkinliği öğrencilerin farklılıklarına cevap verebilecek biçimde dönüştürmektir. Kapsayıcı beden eğitimi literatüründe esnek müfredatların öğrenci gereksinimlerine uyarlamayı kolaylaştırdığı, buna karşılık katı programların ve aşırı rekabetçi uygulamaların kapsayıcılığı sınırlayabildiği belirtilmektedir (Karamani vd., 2026).

Bununla birlikte sosyal modelin de tek başına bütün sorunları açıklayabilecek kusursuz bir çerçeve olarak görülmemesi gerekir. Bireyin sağlık durumu, ağrı deneyimi, işlevsel kapasitesi veya kişisel destek gereksinimleri gerçek ve pedagojik açıdan önemlidir. Bu nedenle güncel tartışmalarda medikal ve sosyal modeller arasındaki katı karşıtlığın ötesine geçen ilişkisel ve etkileşimsel yaklaşımlar da geliştirilmiştir. Selisko ve diğerleri (2024), kapsayıcı eğitimin farklı engellilik modelleriyle ilişkisini inceledikleri çalışmalarında medikal, ilişkisel ve sosyal modellerin farklı eğitim anlayışları ürettiğini göstermekte; özellikle tam kapsayıcı yaklaşımın öğrencinin özellikleri kadar eğitim çevresinin dönüştürülmesini gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Kapsayıcı pedagojinin temel ilkesi de bu noktada ortaya çıkmaktadır: Farklılık, eğitim sisteminin çözmesi gereken bir kusur değil, eğitim tasarımının başlangıç noktalarından biridir. Öğrencilerin fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal özellikler bakımından birbirinden farklı olması istisnai bir durum değil, sınıfın doğal yapısıdır. UNESCO'nun kapsayıcı eğitim yaklaşımında da öğrenci çeşitliliğinin problem olarak değil eğitim ortamını zenginleştiren bir özellik olarak görülmesi; "özel gereksinim" odaklı düşünmenin yerine öğrenmeye ve katılıma yönelik engellerin belirlenmesi önerilmektedir (Aslan Anıl, 2026).

Bu nedenle okul sporları ekosisteminde medikal modelden sosyal ve etkileşimsel modellere yönelmek, yalnızca engelli öğrenciler için yapılan teknik düzenlemeler anlamına gelmemektedir. Asıl dönüşüm, "Öğrenci mevcut programa uyum sağlayabiliyor mu?" sorusundan "Program öğrencilerin çeşitliliğine uyum sağlayabilecek kadar esnek mi?" sorusuna geçebilmektir. Böyle bir anlayış beden eğitimi öğretmenini öğrencileri yeterli ve yetersiz olarak sınıflandıran bir konumdan uzaklaştırarak farklı katılım yolları tasarlayan bir pedagojik aktöre dönüştürmektedir. Öğretmen uygulamaları üzerine yapılan güncel kapsam incelemesi de kapsayıcı beden eğitiminin yalnızca öğretmenin bireysel çabasıyla değil; esnek müfredat, yeterli kaynak, okul desteği ve kapsayıcı okul kültürünün birlikte oluşturulmasıyla mümkün olduğunu göstermektedir (Karamani vd., 2026).

Sonuç olarak medikal model ile sosyal model arasındaki çatışma, engelliliğin nerede bulunduğuna ilişkin temel bir anlayış farklılığını temsil etmektedir. Medikal yaklaşım güçlüğün kaynağını ağırlıklı olarak bireyin özelliklerinde ararken sosyal model, bireyin karşılaştığı çevresel ve kurumsal engellere odaklanmaktadır. Yeni nesil kapsayıcı okul sporları yaklaşımı açısından amaç, öğrencilerin farklılıklarını yok saymak veya sağlıkla ilişkili bireysel gereksinimleri görmezden gelmek değil; bu farklılıkların dışlanma gerekçesine dönüşmesini önleyecek öğrenme ortamları oluşturmaktır. Bu düşünsel dönüşüm, bir sonraki aşamada ele alınacak Evrensel Öğrenme Tasarımının (Universal Design for Learning-UDL) da temel dayanaklarından birini oluşturmaktadır (Selisko vd., 2024; Aslan Anıl, 2026).

2.1.1. Engellilik Diskuru ve "Kusur" Arayışının Eleştirisi

Engellilik, uzun yıllar boyunca bireyin sahip olduğu bir "eksiklik", "yetersizlik" veya "normalden sapma" üzerinden tanımlanmıştır. Bu yaklaşım yalnızca tıbbi sınıflandırmalarda değil, eğitim sistemlerinin öğrenciye bakışında da etkili olmuştur. Eleştirel engellilik çalışmaları ise engelliliğin kendiliğinden ve yalnızca bedensel özelliklerden kaynaklanan doğal bir dezavantaj olarak kabul edilmesini sorgulamaktadır. Bu perspektifte asıl tartışılması gereken, hangi

bedenlerin ve hangi öğrenme biçimlerinin "normal" kabul edildiği ve bu normların kimleri sistemin dışında bıraktığıdır. Güncel araştırmalar, kapsayıcı eğitim politikaları güçlenmiş olsa bile okullardaki uygulamaların hâlen eksiklik temelli düşünce biçimlerinden etkilenebildiğini göstermektedir (Nilsson, 2025).

Bu bağlamda "kusur arayışı", öğrencinin yaşadığı güçlüğün nedenini öncelikle öğrencinin kendisinde bulmaya çalışan pedagojik bakışı ifade etmektedir. Öğrenci belirlenen başarı ölçütüne ulaşamadığında "Neden öğrenemiyor?", fiziksel etkinliğe katılamadığında "Neden yapamıyor?" veya standart hareket biçimini gerçekleştiremediğinde "Nerede yetersiz?" gibi sorular öne çıkmaktadır. Böyle bir yaklaşım, eğitim ortamının öğrenciye uygun olup olmadığını sorgulamaktan çok öğrencinin mevcut sisteme uygunluğunu değerlendirmektedir. Eleştirel engellilik perspektifi ise yeteneğin değişmez ve bireyin sahip olduğu ya da olmadığı bir özellik gibi ele alınmasının öğrencilerin sınıflandırılmasına ve bazı öğrencilerin daha düşük yeterlilik kategorilerine yerleştirilmesine yol açabileceğine dikkat çekmektedir (Maher vd., 2023).

Bu düşünce biçiminin temelinde sağlamcılık (ableism) bulunmaktadır. Sağlamcılık yalnızca engelli bireylere yönelik açık ayrımcılık anlamına gelmez; belirli bir beden, zihin, hareket kapasitesi veya performans biçiminin ideal ve normal kabul edilmesini sağlayan değerler ve uygulamalar bütününü de kapsamaktadır. Eğitim sisteminde hızlı öğrenen, bağımsız çalışan, belirlenen performans standartlarını karşılayan ve bedensel açıdan normatif beklentilere uygun öğrenci örtük biçimde "ideal öğrenci" konumuna getirilebilir. Bu standardın dışında kalan bireyler ise desteklenmesi gereken farklı öğrenciler olmaktan çok eksiklikleri bulunan öğrenciler şeklinde algılanabilir. Hallett ve Hallett (2025), bu durumun öğretmenlerin bilinçli biçimde ayrımcı davranması gerekmeksizin, yerleşik ve çoğu zaman sorgulanmayan varsayımlar aracılığıyla da sürdürülebileceğini "dysconscious ableism" kavramıyla tartışmaktadır.

Beden eğitimi, bu normallik söyleminin özellikle görünür olduğu alanlardan biridir. Çünkü beden eğitimi tarihsel olarak hız, kuvvet, dayanıklılık, koordinasyon, teknik beceri ve sportif performans gibi gözlenebilir özellikleri değerlendirmeye oldukça elverişlidir. Bu özelliklerin tek bir "ideal hareket eden beden" anlayışı etrafında düzenlenmesi ise farklı hareket biçimlerinin değersizleştirilmesine neden olabilmektedir. Tanure Alves ve diğerleri (2024) çalışması, geleneksel beden eğitimi derslerinde engelli öğrencilerin karşılaştıkları sağlamcılığın bedene yönelik bir normalleştirme süreci olarak işleyebildiğini; rekabetçi sporların ve normatif fiziksel yeterlilik anlayışının kapsayıcılığı sınırlayabildiğini göstermektedir.

Buradaki sorun fiziksel yeterliliğin beden eğitiminde önemli olması değildir; hangi yeterliliklerin değerli kabul edildiğidir. Örneğin standart bir koşu testini

belirlenen sürede tamamlayamayan öğrenci düşük performanslı kabul edilirken farklı bir hareket biçimiyle çevresine başarılı biçimde uyum sağlayabilen engelli öğrencinin yeterliliği görünmez kalabilir. Böylece değerlendirme, öğrencinin yapabildiklerini keşfetmek yerine normatif bedene ne kadar yaklaştığını belirleyen bir mekanizmaya dönüşebilir. Maher ve diğerlerinin (2023) beden eğitiminde özel eğitim gereksinimi ve engeli bulunan öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin araştırması, standartlaştırılmış değerlendirme uygulamalarının öğrencileri sıralama ve kategorilere ayırma potansiyeline dikkat çekmekte ve değerlendirme süreçlerinin sağlamcı normlardan bağımsız olmadığını ortaya koymaktadır.

Daha güncel çalışmalar, bu sorunun yalnızca bireysel öğretmen tutumlarıyla açıklanamayacağını göstermektedir. Alves ve diğerleri (2025), beden eğitiminde engelli öğrencilerin yaşadığı eşitsizliği sağlamcılık perspektifinden ele alarak müfredatta hangi bilginin "meşru bilgi" kabul edildiğinin ve hangi fiziksel yeterliliklerin değerli görüldüğünün sorgulanması gerektiğini savunmaktadır. Yazarlara göre eşitlikçi bir beden eğitimi, engelli öğrencilerin yalnızca mevcut etkinliklere dâhil edilmesiyle sağlanamaz; öğrencilerin engellilik kimliklerinin, hareket biçimlerinin ve bedensel kültürlerinin de eğitim içerisinde tanınması gerekir. Dolayısıyla kapsayıcılık, öğrenciyi değişmeden kalan bir sisteme yerleştirmekten çok sistemin hangi bedeni merkeze aldığını sorgulamayı gerektirmektedir (Alves vd., 2025).

Bu nedenle yeni nesil kapsayıcı pedagojinin temel sorusu "Öğrencide ne eksik?" değil, "Öğrencinin sahip olduğu kapasitenin ortaya çıkmasını ne engelliyor?" olmalıdır. 2025 yılında yayımlanan nitel araştırmaların meta-sentezi, engelli öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılımının bireysel özelliklerin yanı sıra öğretmen tutumları, akran ilişkileri, erişilebilirlik, program yapısı ve normatif performans beklentileri tarafından şekillendiğini göstermektedir. Aynı çalışma, geleneksel değerlendirme ve standart testlerin yeteneği sabit bir özellikmiş gibi sınıflandırma riskine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla kapsayıcı yaklaşım öğrencinin eksikliğini telafi etmekten önce, katılımı engelleyen pedagojik ve yapısal koşulları dönüştürmeyi gerektirmektedir (Wang vd., 2025).

Okul sporlarında çevresel bariyerler yalnızca mimari engellerden oluşmamaktadır. Müfredatın ve öğretim yöntemlerinin esnek olmaması da pedagojik bir çevre bariyeridir. Bütün öğrencilerden aynı hareketi, aynı sürede ve aynı kurallarla gerçekleştirmelerini bekleyen bir beden eğitimi programı, fiziksel mekân tamamen erişilebilir olsa bile bazı öğrencileri dışarıda bırakabilir. Bu nedenle etkinliğin süresi, alanın büyüklüğü, kullanılan araç-gereçler, kurallar ve başarı ölçütlerinin gerektiğinde uyarlanabilmesi kapsayıcı beden eğitiminin temel koşullarındandır. Quebec okullarında 149 eğitimciyle gerçekleştirilen bir

araştırmada katılımcıların %39,4'ünün kapsayıcı uygulamaları gerçekleştirmek için kendisini yeterince bilgili ve donanımlı hissetmediğini bildirmesi, çevresel düzenlemenin öğretmen yeterliliği ve kurumsal destekle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir (Hebinck vd., 2023).

Sosyal model açısından ikinci önemli alan tutumsal bariyerlerdir. Bunlar fiziksel engeller kadar görünür olmayabilir; ancak öğrencinin aidiyet ve katılım deneyimi üzerinde son derece etkili olabilir. Öğretmenin engelli öğrenciden düşük performans beklemesi, güvenlik gerekçesiyle öğrenciyi gereğinden fazla koruması, bazı etkinliklere katılmasını baştan uygun görmemesi veya öğrenciyi sürekli olarak yardım edilmesi gereken bir kişi olarak değerlendirmesi tutumsal bariyerlere örnektir. Beden eğitimi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmenlerin kapsayıcılığa yönelik tutumları ve kapsayıcı öğretim konusundaki öz yeterliklerinin uygulamaların niteliğini belirleyen önemli değişkenler olduğunu göstermektedir (Tarantino & Neville, 2023).

Tutumsal engeller yalnızca öğretmenlerden kaynaklanmaz. Akran tutumları, özellikle beden eğitimi ve okul sporlarında öğrencinin kendisini grubun bir parçası olarak hissedebilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Engelli öğrencinin takım oyunlarında son seçilen kişi olması, akranlarının onunla eşleşmek istememesi veya öğrencinin etkinliğin başarısını azaltacağı yönünde bir algının oluşması fiziksel olarak aynı ortamda bulunmasına rağmen sosyal olarak dışlanmasına neden olabilir. Araştırmalar, engelsiz öğrencilerin engelli akranlarına yönelik tutumlarının kapsayıcı beden eğitiminin başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu ve engelli bireylerle daha önce kurulan etkileşimlerin bu tutumlarla ilişkili olabileceğini göstermektedir (Alhumaid, 2023).

Bu nedenle fiziksel olarak aynı ortamda bulunmak ile gerçek anlamda kapsanmak birbirinden ayrılmalıdır. Bir öğrenci beden eğitimi dersinde sınıf arkadaşlarıyla aynı spor salonunda bulunabilir; ancak etkinliklere sınırlı katılıyor, sürekli yardımcı rollere yönlendiriliyor veya karar süreçlerinde söz sahibi olamıyorsa fiziksel bütünleşme sağlanmış olsa bile pedagojik kapsayıcılıktan söz etmek güçtür. Fiziksel engelli öğrencilerin deneyimlerini inceleyen güncel sistematik derleme, öğrencilerin kapsayıcı eğitim ortamlarına değer verdiklerini ancak aidiyet ve anlamlı katılımın öğretmen ve akran davranışları, uygun destekler ve öğrencilerin karar süreçlerine dâhil edilmesiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Sedláčková vd., 2025).

Tutumsal bariyerlerin dönüştürülmesinde deneyim ve nitelikli temas da önem taşımaktadır. Almatar ve arkadaşları (2022) 1.314 beden eğitimi öğretmeniyle gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin genel olarak kapsayıcılığa yönelik orta düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları; özellikle engelli öğrenci öğretme

deneyiminin kapsayıcılığa yönelik tutumun anlamlı yordayıcılarından biri olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmen eğitiminde engellilik konusunun yalnızca teorik bilgi biçiminde aktarılmasının yeterli olmayabileceğini; öğretmen adaylarına ve öğretmenlere engelli bireylerle nitelikli etkileşim ve kapsayıcı öğretim deneyimleri sağlayan uygulamaların önemini göstermektedir (Almatar vd., 2022).

Çevresel ve tutumsal bariyerler çoğu zaman birbirinden bağımsız da değildir. Uygun ekipmanın bulunmadığı bir okulda öğretmen öğrencinin etkinliğe katılamayacağını düşünebilir; öğretmenin düşük beklentisi ise okul yönetiminin yeni ekipman veya erişilebilir alan konusunda yatırım yapma gereksinimini azaltabilir. Böylece fiziksel koşullar ile tutumlar birbirini güçlendiren bir dışlanma döngüsü oluşturabilir. Tersine uyarlanabilir ekipman, esnek öğretim, çoklu katılım yolları ve kapsayıcı okul kültürü birlikte geliştirildiğinde bu döngü kırılabilir. Evrensel Öğrenme Tasarımının beden eğitimindeki kullanımını inceleyen 2025 tarihli sistematik derleme de uyarlanmış ekipman ve çoklu öğretim biçimlerinin engelli öğrencilerin katılımını ve motor öğrenmesini desteklediğini, ancak öğretmen hazırlığı ve kaynak yetersizliğinin uygulamadaki önemli engeller arasında kaldığını göstermektedir (Lourenço vd., 2025).

Sonuç olarak sosyal model bağlamında çevresel ve tutumsal bariyerlerin analizi, okul sporlarındaki sorumluluğun yönünü değiştirmektedir. Öğrencinin katılım sorunu artık yalnızca "Bu öğrenci ne yapamıyor?" sorusuyla açıklanamaz; "Okul, öğretmen, akran grubu, müfredat ve fiziksel çevre öğrencinin yapabileceklerine ne ölçüde alan açıyor?" sorusunun da sorulması gerekir. Güncel araştırmalar, engelli öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılımını artırmak için fiziksel erişilebilirliğin, pedagojik uyarlamaların, olumlu öğretmen ve akran tutumlarının, öğrencinin özerkliğinin ve destekleyici okul kültürünün birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Liu vd., 2025).

2.2. Entegrasyon Yanılgısından Tam Kapsayıcılığa

Kapsayıcı eğitimin gelişiminde öne çıkan kavramsal dönüşümlerden biri, entegrasyon (integration) ile kapsayıcılık (inclusion) arasındaki ayrımın belirginleşmesidir. Entegrasyon yaklaşımında farklı gereksinimleri bulunan öğrencilerin mevcut eğitim ortamlarına yerleştirilmesi esas alınırken kapsayıcılık, eğitim sisteminin bütün öğrencilerin farklılıklarına ve gereksinimlerine yanıt verebilecek biçimde geliştirilmesini gerektirmektedir (UNESCO, 2017). Bu yaklaşım, öğrencilerin mevcut yapılara uyum sağlamasını beklemek yerine öğrenme ve katılımın önündeki engellerin belirlenmesini ve eğitim ortamlarının yeniden düzenlenmesini ön plana çıkarmaktadır (Ainscow, 2020). Dolayısıyla kapsayıcı eğitim, yalnızca öğrencilerin aynı fiziksel ortamda

bulunmasıyla sınırlı olmayan; eğitim politikalarının, okul kültürünün ve öğretim uygulamalarının bütün öğrencilerin katılımını destekleyecek biçimde ele alınmasını gerektiren çok boyutlu bir süreçtir (Knigge, 2020).

Entegrasyon yaklaşımının temel sınırlılıklarından biri, öğrencilerin aynı eğitim ortamında bulunmasının kapsayıcılığın sağlandığı şeklinde yorumlanabilmesidir. Oysa bir öğrencinin akranlarıyla aynı sınıfta veya spor salonunda bulunması fiziksel erişimi mümkün kılsa da öğrenme sürecine ve etkinliklere etkin biçimde katıldığını tek başına göstermez (UNESCO, 2017). Öğrencinin etkinliklerin dışında bırakılması, yalnızca gözlemci ya da yardımcı rollerle sınırlandırılması veya öğretim programının bireysel gereksinimlere yanıt vermemesi durumunda mekânsal birliktelik sağlansa bile kapsayıcı bir eğitim ortamından söz etmek güçleşmektedir (Vannini, 2026). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, öğrencilerin yalnızca eğitim ortamındaki varlığı üzerinden değil, öğrenme süreçlerine katılımları ve elde ettikleri başarılarla birlikte değerlendirilmelidir (Ainscow, 2020).

Bu ayrım, beden eğitimi ve okul sporlarında daha belirgin hâle gelmektedir. Engelli bir öğrencinin beden eğitimi dersine devam etmesi, ancak takım oyunlarında kenarda beklemesi, farklı bir etkinlikle meşgul edilmesi veya yalnızca gerçekleştirebildiği birkaç hareketle sınırlandırılması, entegrasyonun kapsayıcılık olarak yorumlanmasına örnek oluşturabilir. Haegele ve Sutherland (2015), engelli öğrencilerin beden eğitimi deneyimlerini ele alan nitel araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, etkinliklere katılımın sınırlandırılması ve dışlanma deneyimlerine dikkat çekmiş; anlamlı öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasında etkinliklerin uyarlanmasının ve destekleyici bir eğitim ortamının önemini vurgulamıştır. Tanure Alves ve arkadaşlarının (2024) araştırmasında ise engelli bir öğrencinin beden eğitimi derslerinde spor alanının dışında masa tenisi veya kart oyunları gibi etkinliklere yönlendirildiği görülmüş; geleneksel beden eğitimi programının engelsiz bedenler ve geleneksel sporlar etrafında yapılandırılmasının öğrencinin gerçek katılımını sınırlandırabildiği ortaya konmuştur.

Tam kapsayıcılık ise öğrencinin önceden oluşturulmuş programa ne ölçüde uyabildiğini sorgulamak yerine, programın bütün öğrencilerin katılımını sağlayacak biçimde nasıl geliştirilebileceğine odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda farklılık, sonradan yapılacak bireysel düzenlemelerin gerekçesi olmaktan çıkar ve öğretimin başlangıç koşullarından biri olarak kabul edilir. Florian ve Black-Hawkins'in (2011) kapsayıcı pedagoji yaklaşımında da öğretimin yalnızca "çoğu öğrenci için" planlanıp daha sonra bazı öğrenciler için farklılaştırılması yerine, başlangıçtan itibaren herkesin yararlanabileceği öğrenme olanaklarının genişletilmesi gerektiği savunulmaktadır. Benzer şekilde Florian ve Spratt

(2013), kapsayıcı pedagojinin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara yanıt verirken bazı öğrencilerin farklı uygulamalar yoluyla ayrıştırılmasını önlemeye odaklandığını belirtmektedir. Bu doğrultuda kapsayıcı öğretim, öğrencileri mevcut etkinliklere uyum sağlamaya zorlamak yerine, bütün öğrencilerin ortak öğrenme süreçlerine katılımını destekleyen öğretim olanaklarının geliştirilmesini gerektirmektedir.

Bu anlayış, beden eğitimi öğretmeninin rolünü de değiştirmektedir. Entegrasyon yaklaşımında öğretmen, önceden belirlenmiş etkinliğe katılamayan öğrenci için ayrı bir çözüm üretmeye çalışabilir. Kapsayıcı pedagojide ise aynı öğrenme amacına ulaşmak için farklı katılım yollarının başlangıçtan itibaren oluşturulması önem kazanır. Topun büyüklüğünün veya ağırlığının değiştirilmesi, oyun alanının yeniden düzenlenmesi, farklı zorluk düzeylerinin sunulması, öğrencilerin çeşitli roller üstlenebilmesi ve başarı ölçütlerinin bireysel gelişimi dikkate alması bu anlayışın beden eğitimindeki karşılıklarıdır. Nitekim Lourenço ve arkadaşları (2025), sistematik derlemelerinde öğrenme için evrensel tasarım ilkeleriyle uyumlu öğretim stratejilerinin, uyarlanmış ekipman ve farklı katılım olanakları aracılığıyla engelli öğrencilerin beden eğitimi etkinliklerine katılımını destekleyebildiğini ortaya koymuştur. Böylece uyarlama, belirli bir öğrenciyi "farklı" kılan istisnai bir müdahale olmaktan çıkarak sınıftaki doğal çeşitliliğe yanıt veren pedagojik bir araç hâline gelir (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Bu dönüşümün yalnızca öğretim teknikleriyle gerçekleştirilmesi de mümkün değildir. Tam kapsayıcılık, bütün okul yaklaşımını gerektirir. Okul yönetiminin politikaları, tesislerin erişilebilirliği, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, akran ilişkileri, kullanılan değerlendirme yöntemleri ve okulun farklılığa ilişkin kültürü aynı yönde hareket etmelidir. Ainscow (2020), kapsayıcılığı tamamlanan bir uygulama değil, öğrencilerin varlığını, katılımını ve başarısını sınırlayan bariyerlerin sürekli olarak belirlenip ortadan kaldırıldığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle "kapsayıcı okul" sabit bir statüden çok, sürekli gelişim gerektiren kurumsal bir yönelimi ifade etmektedir.

Türkiye bağlamındaki bulgular da fiziksel bütünleşme ile pedagojik kapsayıcılık arasındaki mesafenin önemini göstermektedir. Türkiye'de görev yapan beden eğitimi öğretmenleriyle gerçekleştirilen nitel bir araştırmada, katılımcıların önemli bir bölümünün engelli öğrencilerin beden eğitimi derslerine dâhil edilmesine yönelik olumsuz tutumlar sergilediği ve yönetsel destek bulunmasına rağmen kapsayıcı eğitim felsefesini uygulamalarına yeterince yansıtamadığı belirlenmiştir (Beyazoğlu & Özbek, 2025). Bu sonuç, öğrenciyi aynı sınıfa yerleştirmenin tek başına kapsayıcılığı garanti etmediğini; öğretmen yeterliliği, pedagojik yaklaşım ve okul kültürünün de dönüşmesi gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Sonuç olarak entegrasyondan tam kapsayıcılığa geçiş, "öğrenciye sistem içerisinde yer açmak" ile "sistemi bütün öğrenciler için yeniden tasarlamak" arasındaki farkı ifade etmektedir. Yeni nesil okul sporları ekosisteminde amaç, farklı gereksinimleri bulunan öğrencilerin yalnızca beden eğitimi dersine veya okul takımına fiziksel olarak dâhil edilmesi değildir. Asıl amaç; öğrencinin etkinliğe katıldığı, öğrenebildiği, karar verebildiği, akranlarıyla ilişki kurabildiği ve kendisini grubun değerli bir üyesi olarak hissedebildiği bir sistem oluşturmaktır. Dolayısıyla kapsayıcılığın ölçütü "Öğrenci burada mı?" sorusu değil, "Öğrenci burada gerçekten öğreniyor, katılıyor ve ait hissediyor mu?" sorusu olmalıdır (Ainscow, 2020; Florian & Black-Hawkins, 2011).

2.2.1. Ana Akım Sınıflarda Fiziksel Bulunma (Integration) vs. Gerçek Katılım

Kapsayıcı eğitimin uygulamadaki önemli sorunlarından biri, öğrencinin ana akım eğitim ortamında fiziksel olarak bulunmasının kapsayıcılık için yeterli kabul edilmesidir. Entegrasyon yaklaşımında farklı gereksinimleri bulunan öğrenci genel eğitim sınıfına yerleştirilmekte, ancak mevcut programın, öğretim yöntemlerinin veya başarı ölçütlerinin köklü biçimde değiştirilmesi her zaman beklenmemektedir. Kapsayıcılık ise öğrencinin aynı ortamda bulunmasının ötesinde; öğrenme etkinliklerine aktif katılımını, akranlarıyla etkileşimini, kabul edildiğini hissetmesini ve öğrenme fırsatlarından anlamlı biçimde yararlanmasını gerektirir. Sedláčková ve arkadaşları (2025), fiziksel engelli öğrencilerin kapsayıcı eğitim deneyimlerini inceledikleri sistematik derlemede, genel eğitim ortamına devam etmenin erişim ve katılım engellerini kendiliğinden ortadan kaldırmadığını; müfredatın düzenlenmesi, uygun desteklerin sağlanması ve öğrencilerin karar süreçlerine katılmasının kapsayıcı deneyimleri geliştirebileceğini ortaya koymuştur. Güncel araştırmalar da bütünleşik eğitim ortamlarında "entegrasyon" ile "kapsayıcılığın" birbirine eşit kabul edilmesinin bir kapsayıcılık yanılsaması oluşturabileceğine dikkat çekmektedir (Liu vd., 2025).

Bu ayrım beden eğitimi derslerinde çok daha görünür hâle gelmektedir. Öğrenci spor salonunda bulunabilir, ders yoklamasında adı bulunabilir ve akranlarıyla aynı ders saatine katılabilir; ancak oyun sırasında kenarda bekliyor, top kendisine verilmiyor veya yalnızca sembolik görevler üstleniyorsa gerçek katılımdan söz etmek güçtür. Bertills ve Björk (2024), beden eğitiminde katılımın iki temel boyutunu fiziksel olarak ortamda bulunma ve etkinliğe aktif biçimde dâhil olma şeklinde ele almaktadır. İkinci boyut; öğrencinin motivasyonu, devamlılığı, sosyal bağlantıları ve etkinlikle kurduğu duygusal ilişkiyi de

içermektedir. Dolayısıyla “derse geliyor olmak”, tek başına “derse katılıyor olmak” anlamına gelmemektedir (Bertills & Björk, 2024).

Bu nedenle gerçek kapsayıcılık, öğrencinin yalnızca nerede bulunduğuyla değil, orada ne deneyimlediğiyle değerlendirilmelidir. Entelektüel yetersizliği bulunan öğrencilerin beden eğitimi deneyimlerini inceleyen güncel bir araştırmada, öğrencilerin aynı ders ortamında bulunmalarına rağmen topun kendilerine verilmemesi gibi durumları katılımın önünde doğrudan bir engel olarak deneyimledikleri belirlenmiştir. Aynı çalışma, öğrencilerin aidiyet deneyimlerinin kişisel gereksinimlere ve sosyal ilişkilere göre değiştiğini; dolayısıyla kapsayıcılığın yalnızca yerleştirme modeli üzerinden değerlendirilemeyeceğini ortaya koymaktadır (Mihajlovic & Giese, 2026).

Gerçek katılımın bir başka önemli boyutu öğrencinin aidiyet duygusudur. Öğrencinin etkinliği teknik olarak gerçekleştirmesi, kendisini grubun bir parçası olarak hissetmediğinde kapsayıcılık açısından yeterli değildir. Kapsayıcı beden eğitiminde öğrencinin akranlarıyla iletişim kurabilmesi, takım içerisinde anlamlı bir rol üstlenmesi, kabul edildiğini hissetmesi ve katkısının değerli olduğuna inanması gerekir. Özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerin deneyimlerini inceleyen İspanya merkezli nitel araştırmada da kapsayıcılık öğrencinin öznel aidiyet deneyimiyle ilişkilendirilmiş ve etkili kapsayıcılığın geliştirilmesinde öğrencilerin kendi görüşlerinin dikkate alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Pocock & Miyahara, 2025).

Bu noktada öğrencinin sesi ve özerkliği de entegrasyon ile kapsayıcılığı birbirinden ayıran önemli unsurlardan biridir. Öğrenci için yapılan her uyarlamanın otomatik olarak kapsayıcı olduğu varsayılmamalıdır. Ortopedik yetersizliği bulunan öğrencilerle gerçekleştirilen bir araştırmada, bazı öğrencilerin kendilerine yönelik özel destek veya ekipman düzenlemelerini utandırıcı ya da farklılıklarını görünür kılan uygulamalar olarak deneyimleyebildikleri görülmüştür. Öğrenciler ayrıca beden eğitimi dersindeki düzenlemeler hakkında yapılan konuşmalara dâhil olmak ve kendi tercihlerini ifade etmek istediklerini belirtmiştir. Bu sonuç, kapsayıcılığın öğrenci adına karar vermekten öğrenciyle birlikte karar vermeye doğru ilerlemesi gerektiğini göstermektedir (Holland vd., 2023).

Kapsayıcı katılımın yalnızca engelli öğrenciler açısından düşünülmemesi de önemlidir. Ana akım beden eğitimi içerisinde sportif yeterliliği düşük, fiziksel görünümü nedeniyle çekingenlik yaşayan, rekabetten hoşlanmayan veya geleneksel takım sporlarında kendisini başarılı hissetmeyen öğrenciler de görünmez biçimde marjinalleşebilir. Bu nedenle yeni nesil kapsayıcı beden eğitimi, yalnızca “özel gereksinimli öğrenciyi derse dâhil etme” anlayışından daha geniş bir çerçeveye ihtiyaç duymaktadır. Kwon ve arkadaşlarının (2025)

spor açısından marjinalleşmiş öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışma, fiziksel performans dışında veri analizi, geri bildirim ve oyun tasarımı gibi alternatif ve anlamlı roller oluşturmanın öğrencilerin katılım alanını genişletebildiğini göstermiştir (Kwon vd., 2025).

Fiziksel katılım ile gerçek kapsayıcılık arasındaki farkın öğrencinin uzun dönemli hareket deneyimi açısından da sonuçları bulunmaktadır. Serebral palsili bireylerin genel beden eğitimi deneyimlerini inceleyen araştırmada katılımcılar, etkinlikleri nasıl uyarlayacaklarını sıklıkla kendilerinin çözmek zorunda kaldıklarını, kabul edilme konusunda güçlükler yaşadıklarını ve okul dönemindeki beden eğitimi deneyimlerinin fiziksel okuryazarlık açısından kaçırılmış fırsatlar oluşturabildiğini belirtmiştir. Bu bulgular, kapsayıcı olmayan beden eğitiminin yalnızca öğrencinin o günkü derse katılımını değil, gelecekte fiziksel aktiviteyle kuracağı ilişkiyi de etkileyebileceğini göstermektedir (Holland vd., 2025).

2.2.2. Öğretmen Tutumları ve Mikro-Ayrımcılık (Microaggressions) Vakaları

Kapsayıcı eğitimin başarısı yalnızca erişilebilir tesisler, uyarlanmış materyaller veya uygun öğretim programlarıyla açıklanamaz; öğretmenin öğrenciye ilişkin tutumu, kapsayıcılığın sınıf içinde nasıl yaşandığını doğrudan etkileyen temel unsurlardan biridir. Beden eğitimi öğretmenlerinin özel eğitim gereksinimi ve engeli bulunan öğrencilerin kapsanmasına yönelik tutumlarını inceleyen sistematik derleme ve meta-analizler, genel tutumların çoğunlukla olumlu olmakla birlikte öğrencinin engel türü ve derecesi, öğretmenin mesleki hazırlığı, doğrudan deneyimi ve aldığı destek gibi değişkenlere göre farklılaştığını göstermektedir. Özellikle engelli öğrencilerle çalışma deneyimi ve kapsayıcı eğitim konusunda mesleki hazırlık, daha olumlu öğretmen tutumlarıyla ilişkilendirilmektedir (Tarantino vd., 2022).

Öğretmen tutumlarının önemi, açık biçimde olumlu ya da olumsuz düşüncelere sahip olmanın ötesindedir. Öğretmen kapsayıcılığı ilke olarak desteklediğini belirtmesine rağmen günlük uygulamalarında öğrencinin yeterliliğini küçümseyebilir, onun adına karar verebilir veya öğrenciyi bazı etkinliklerden koruma amacıyla uzaklaştırabilir. Beden eğitimi alanındaki 64 çalışmayı kapsayan güncel bir kapsam incelemesi, öğretmenlerin kapsayıcılığı önemli bulmalarına rağmen bilgi, güven, yeterlilik, kaynak ve mesleki gelişim olanaklarındaki eksikliklerin uygulamayı sınırlandırdığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle kapsayıcılığı destekleyen söylem ile sınıf içerisindeki gerçek davranış arasında mesafe oluşabilmektedir (Makopoulou vd., 2024).

Bu noktada mikro-ayrımcılık ya da mikro-saldırganlık (microaggression) kavramı önem kazanmaktadır. Engellilik bağlamındaki mikro-ayrımcılıklar, engelli bireyin kimliğini, yeterliliğini veya özerkliğini değersizleştiren, çoğu zaman gündelik etkileşimlerin içine yerleşmiş kısa ve örtük mesajlar ya da davranışlar olarak ele alınmaktadır. Bunlar açık hakaret veya doğrudan dışlama kadar kolay fark edilmeyebilir. Aşırı koruma, kişinin yerine karar verme, engelliliğin gerçekliğini sorgulama, olağan bir başarı karşısında abartılı övgüde bulunma veya engelli bireyi sürekli yardıma muhtaç kabul etme gibi davranışlar sağlamcı mikro-ayrımcılığın farklı görünümleri arasında yer almaktadır (Conover vd., 2017; Lett vd., 2020).

Eğitim ortamında bu davranışların görünmezliği özellikle önemlidir. Engelli çocukların eğitim deneyimlerini inceleyen nitel bir araştırmada mikro-ayrımcılıklar; mikro-saldırılar (microassaults), mikro-aşağılamalar (microinsults) ve mikro-geçersizleştirmeler (microinvalidations) biçimlerinde ortaya çıkmıştır. Öğrenciyi reddetme veya görmezden gelme, etiketleme, düşük zekâ varsayımı, aşırı koruyuculuk, küçümseme ve öğrencinin ifade hakkını sınırlandırma gibi uygulamalar bu kategoriler içerisinde belirlenmiştir. Dolayısıyla ayrımcılık her zaman "Sen bu etkinliğe katılamazsın" biçiminde açık bir yasaklama değildir; bazen öğrencinin kapasitesine ilişkin düşük beklentinin günlük öğretmen davranışlarına sessizce yerleşmesiyle gerçekleşmektedir (Qi vd., 2023).

Beden eğitimi dersinde mikro-ayrımcılık oldukça sıradan görünen uygulamalar içerisinde ortaya çıkabilir. Örneğin öğretmenin öğrencinin görüşünü almadan onun yerine daha kolay bir etkinlik seçmesi, güvenlik kaygısıyla sürekli kenarda bekletmesi, takım oyununda yalnızca sembolik bir görev vermesi veya arkadaşlarından "ona dikkat etmelerini" istemesi ilk bakışta koruyucu ve iyi niyetli davranışlar olarak değerlendirilebilir. Ancak bu davranışlar öğrencinin bağımsızlığını ve yeterliliğini sürekli olarak sorgulayan bir mesaj taşıdığında kapsayıcılığı zayıflatabilir. Engellilikle ilişkili mikro-ayrımcılıklar üzerine yapılan çalışmalar, özellikle çocuklaştırma, aşırı yardım, düşük yeterlilik varsayımı ve kişinin kendi kararlarını verme kapasitesinin göz ardı edilmesini sağlamcı mikro-ayrımcılığın önemli biçimleri arasında göstermektedir (Isaacson vd., 2024).

Benzer biçimde öğretmenin "Sen yorulma, bu bölümü arkadaşların yapsın", "Senin için bu hareket zaten çok zor" ya da "Bunu yapabilmen gerçekten inanılmaz" türündeki ifadeleri bağlama göre olumlu niyet taşıyabilir; fakat öğrenciyi sürekli olarak farklı, kırılgan veya beklenenden daha az yeterli bir kişi olarak konumlandırma riski taşır. Burada sorun yalnızca kullanılan kelimeler değil, kelimelerin arkasındaki düşük beklenti ve normatif yeterlilik varsayımıdır.

Vlachou ve arkadaşları (2026) engelli öğrencilerin deneyimlerini inceleyen çalışmasında da küçümseyici biçimde yardım etme, kimliği geçersizleştirme ve olağan başarıları sıra dışıymış gibi değerlendirme gibi mikro-ayrımcılıkların öğrencilerin özerkliklerini, aidiyetlerini ve sosyal konumlarını zedeleyebildiği belirlenmiştir.

Mikro-ayrımcılıkların beden eğitimi açısından bir başka görünümü "normal beden" beklentisinin öğretmen davranışlarına yansımasıdır. Dersin başarılı öğrencisi hızlı koşan, güçlü, koordinasyonu yüksek ve geleneksel sportif becerileri iyi gerçekleştiren öğrenci olarak tanımlandığında, farklı hareket kapasitesine sahip öğrenciler örtük biçimde normun dışında konumlandırılabilir. Engelli öğrencilerin beden eğitimi derslerine katılımını sağlamcılık perspektifinden inceleyen Tanure Alves ve arkadaşları (2024), derslerde bedensel normalleştirme süreçlerinin kapsayıcılığı sınırlandırabildiğini ve geleneksel beden eğitimi anlayışının engelli öğrencilerin katılımıyla çatışabildiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle mikro-ayrımcılığın yalnızca kişilerarası davranışlarda değil, hangi bedenin başarılı ve yeterli kabul edildiğini belirleyen pedagojik normlarda da aranması gerekir (Tanure Alves vd., 2024).

Öğretmenin beklentileri akran ilişkilerini de etkileyebilir. Öğretmen bir öğrenciyi sürekli korunması gereken, daha az yeterli veya takım başarısını düşürebilecek biri olarak konumlandırdığında sınıftaki diğer öğrenciler de benzer bir algı geliştirebilir. Buna karşılık öğretmenin farklılıkları olağanlaştırması, görevleri çeşitli yeterliliklere göre düzenlemesi ve bütün öğrencilerin anlamlı roller üstlenmesini sağlaması kapsayıcı sınıf kültürünü destekleyebilir. Engelsiz öğrencilerin engelli akranlarının beden eğitimine dâhil edilmesine yönelik tutumlarını inceleyen sistematik derleme de empati, önceki temas, engellilik konusunda bilgi ve kapsayıcı deneyimlerin akran tutumlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Rocuant Urzúa vd., 2024).

Mikro-ayrımcılıkların "küçük" davranışlar olarak görülmesi de yanıltıcıdır. Tek bir olay önemsiz görünebilse de aynı öğrencinin tekrar tekrar küçümsenmesi, gereksiz biçimde korunması, yeterliliğinin sorgulanması veya görüşünün dikkate alınmaması zaman içerisinde birikimli sonuçlar oluşturabilir. Engelli üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada sağlamcı mikro-ayrımcılık ve ayrımcılık deneyimlerinin daha yüksek kaygı ve depresyon belirtileri, daha düşük akademik benlik algısı ve notlardan daha düşük memnuniyetle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Lett vd., 2020). Bu bulgular farklı bir eğitim kademesinden gelmekle birlikte, gündelik ve tekrarlanan küçük dışlayıcı davranışların öğrencinin eğitim deneyimi açısından neden göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir.

Bu nedenle mikro-ayrımcılığın önlenmesinde öğretmenden yalnızca "olumlu tutuma sahip olması" beklenmemeli; öğretmenin kendi örtük varsayımlarını fark

edebilmesini sağlayan eleştirel mesleki gelişim süreçleri oluşturulmalıdır. Tarantino ve arkadaşları (2025) meta-analizi, Salamanca Bildirgesi sonrasında öğretmenlerin kapsayıcılığa yönelik tutumlarının tarihsel olarak daha olumlu hâle geldiğini göstermekle birlikte, öğretmen tutumlarının kapsayıcılık hedeflerinin gerçekleşmesinde hâlen yakın belirleyicilerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde 2026 tarihli sistematik derleme, öğretmen adaylarında olumlu kapsayıcılık tutumlarının geliştirilmesinde uzmanlaşmış eğitim, kapsayıcı uygulama deneyimleri ve engelli bireylerle doğrudan temasın önem taşıdığını göstermektedir (Tarantino vd., 2025; Rodríguez-Fuentes vd., 2026).

2.3. Beden Eğitiminde Evrensel Öğrenme Tasarımı (UDL)

Evrensel Öğrenme Tasarımı (Universal Design for Learning), öğrenci farklılıklarını öğretim başladıktan sonra çözülmesi gereken bir problem olarak değil, öğretim tasarımının başlangıç noktası olarak kabul eden kapsayıcı bir eğitim çerçevesidir. UDL'nin temelinde, öğrencilerin öğrenmeye katılma, bilgiyi algılama ve öğrendiklerini ortaya koyma biçimlerinin doğal olarak farklı olduğu düşüncesi bulunmaktadır. Bu nedenle öğretim ortamının tek bir "ortalama öğrenci" için hazırlanıp daha sonra bazı öğrenciler için uyarlanması yerine, başlangıçtan itibaren farklı öğrenenlere erişilebilir olması amaçlanmaktadır. CAST'ın 2024 yılında yayımladığı UDL Guidelines 3.0 da yaklaşımı öğrenme ortamlarındaki bariyerleri azaltan, öğrenci çeşitliliğini değerli kabul eden ve öğrenen özerkliğini güçlendiren bir tasarım anlayışı olarak ele almaktadır (CAST, 2024).

UDL'nin beden eğitimindeki önemi, bu dersin öğrenci farklılıklarının oldukça görünür olduğu bir öğrenme alanı olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler motor yeterlilik, fiziksel uygunluk, önceki spor deneyimi, motivasyon, özgüven, iletişim biçimi ve öğrenme hızı bakımından birbirinden farklıdır. Geleneksel beden eğitimi programının bütün öğrencilerden aynı hareketi, aynı araçla, aynı koşullarda ve aynı başarı ölçütüne göre gerçekleştirmesini beklemesi bazı öğrenciler açısından öğrenme bariyerleri oluşturabilir. Kennedy ve Yun (2019), UDL'nin beden eğitimi müfredatını sonradan uyarlama yerine proaktif biçimde erişilebilir tasarlamak için kullanılabileceğini ve farklı yeterliliklere sahip öğrenciler için alternatif yolların başlangıçta oluşturulmasına olanak sağladığını belirtmektedir.

UDL yaklaşımının önemli özelliklerinden biri, uyarlama (adaptation) ile evrensel tasarım arasındaki düşünsel farktır. Geleneksel uyarlamada önce standart bir ders hazırlanmakta, daha sonra bu derse katılmakta güçlük yaşayan öğrenci için özel değişiklik yapılmaktadır. UDL'de ise olası farklılıklar öğretim

planlanırken hesaba katılır. Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamalarını inceleyen araştırmalarda geleneksel öğretim, bireyselleştirilmiş farklılaştırma ve evrensel olarak tasarlanmış öğretimin birbirinden farklı yaklaşımlar olduğu gösterilmiştir. UDL temelli yaklaşımın ayırt edici özelliği, erişilebilirliği yalnızca belirli bir engelli öğrenci için değil sınıftaki bütün öğrenciler için başlangıçtan itibaren tasarlamasıdır (van Munster vd., 2019).

UDL güncel çerçevesinde öğrenme ortamlarının tasarımında üç temel alan öne çıkmaktadır: katılım (engagement), temsil (representation) ve eylem-ifade (action & expression). Katılım boyutu öğrencilerin öğrenmeye neden ve nasıl dâhil olduklarıyla; temsil boyutu bilginin öğrenciye farklı yollarla nasıl sunulduğuyla; eylem ve ifade ise öğrencinin öğrendiklerini hangi yollarla ortaya koyabildiğiyle ilgilidir. UDL Guidelines 3.0, bu alanları yalnızca teknik öğretim seçenekleri olarak değerlendirmemekte; aidiyet, öğrenci kimliği, farklı bilme biçimleri, erişilebilir teknolojiler, öğrenci seçimi ve dışlayıcı uygulamaların sorgulanmasıyla ilişkilendirmektedir (CAST, 2024).

Beden eğitiminde çoklu katılım yolları, her öğrencinin aynı etkinlikle ve aynı motivasyon kaynağıyla derse bağlanamayacağını kabul etmeyi gerektirir. Bazı öğrenciler rekabetçi oyunlardan hoşlanırken bazıları bireysel ilerlemeyi, iş birliğini veya keşfetmeye dayalı etkinlikleri tercih edebilir. Bu nedenle öğrenciye etkinlik, zorluk düzeyi, rol veya çalışma biçimi konusunda kontrollü seçenekler sunulması; başarılabilir fakat geliştirici hedeflerin oluşturulması ve aidiyet hissinin desteklenmesi UDL ile uyumludur. Gilbert (2019), beden eğitiminde öğrenci seçimi, öğretim destekleri ve çeşitli öğrenme yollarının kullanılmasının hem engelli hem de engelsiz öğrenciler açısından daha kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayabileceğini belirtmektedir.

Çoklu temsil yolları ise bir hareketin veya sportif görevin yalnızca sözel açıklamayla öğretilmesine alternatifler oluşturulmasını ifade eder. Öğretmen bir beceriyi sözlü olarak açıklayabilir, kendisi gösterebilir, görsel veya video kullanabilir, hareketi aşamalara ayırabilir ya da öğrencinin hareketi deneyerek keşfetmesine fırsat verebilir. Böylece öğretim, tek bir bilgi alma biçimine bağımlı olmaktan çıkar. Gilbert (2019), video, görsel, sözel ve kinestetik sunumların birlikte kullanılmasını kapsayıcı beden eğitiminin uygulanabilir araçları arasında göstermektedir. UDL Guidelines 3.0 da bilginin farklı medya aracılığıyla temsil edilmesini ve farklı anlam oluşturma biçimlerine olanak verilmesini temel tasarım ilkeleri arasında değerlendirmektedir (CAST, 2024; Gilbert, 2019).

Çoklu eylem ve ifade yolları ise öğrencinin başarısını yalnızca tek bir hareket standardını yerine getirmesine bağlamamayı gerektirir. Örneğin bir öğrencinin oyun bilgisini yalnızca yüksek düzeyde teknik performans göstererek kanıtlaması beklenmeyebilir; öğrencinin uygun pozisyon alması, doğru karar vermesi, takım

arkadaşlarıyla iletişim kurması, taktik çözüm üretmesi veya kendi gelişimini değerlendirmesi de öğrenmenin göstergeleri olabilir. CAST (2024), eylem ve ifade alanında farklı hareket ve yanıt biçimlerinin desteklenmesini, erişilebilir araçların kullanılmasını, anlamlı hedeflerin oluşturulmasını ve öğrencinin kendi ilerlemesini izlemesini önermektedir. Bu yaklaşım beden eğitiminde başarı kavramının yalnızca "hareketi ne kadar iyi yaptı?" sorusuna indirgenmesini önleyebilir.

UDL'nin beden eğitimindeki güçlü yönlerinden biri de farklı öğrencilerin birlikte öğrenmesini kolaylaştırabilecek esnek görev yapıları oluşturmasıdır. Grenier ve arkadaşları (2017), UDL ile Inclusion Spectrum yaklaşımını birlikte kullanan bir uygulamada etkinliklerin "herkes birlikte oynar", değiştirilmiş etkinlik, paralel etkinlik ve engelli sporları gibi farklı biçimlerde düzenlenebildiğini göstermiştir. Böyle bir yapı, öğrenciyi tamamen farklı bir etkinliğe göndererek sınıftan ayrıştırmak yerine ortak öğrenme hedefinin farklı yollarla gerçekleştirilmesine olanak tanımaktadır. Bu nedenle UDL, okul sporlarında farklılığı yönetmenin ötesinde öğrencilerin ortak deneyim içerisinde farklı biçimlerde başarılı olabilmesini sağlayan bir tasarım anlayışı sunmaktadır (Grenier vd., 2017).

2.3.1. Çoklu Temsil Yolları: Bilginin Görsel, İşitsel ve Dokunsal Aktarımı

Beden eğitimi dersinde öğrenilecek bilgi çoğu zaman yalnızca sözcüklerden oluşmaz; hareketin yönü, ritmi, hızı, kuvveti, zamanlaması ve bedenin uzaydaki konumu da öğrenmenin parçasıdır. Bu nedenle bir becerinin yalnızca sözel olarak açıklanması bütün öğrenciler için aynı ölçüde erişilebilir olmayabilir. Evrensel Öğrenme Tasarımının çoklu temsil yolları (multiple means of representation) ilkesi, öğrenilecek içeriğin tek bir duyusal kanala bağımlı olmadan farklı biçimlerde sunulmasını öngörmektedir. Görsel, işitsel ve dokunsal yolların erişilebilir alternatifler olarak kullanılması, özellikle beden eğitimi gibi hareket merkezli öğrenme alanlarında öğrencilerin bilgiye ulaşabileceği yolları çeşitlendirmektedir (Kennedy & Yun, 2019).

Çoklu temsil yaklaşımının temel amacı öğrencileri kesin biçimde "görsel öğrenen", "işitsel öğrenen" veya "dokunsal öğrenen" şeklinde sınıflandırmak değildir. UDL açısından önemli olan, bilginin tek bir algılama biçimine bağımlı kalmasını önlemektir. Örneğin yalnızca sözlü yönerge verilmesi işitme güçlüğü bulunan veya sözel bilgiyi işlemlemek için daha fazla zamana ihtiyaç duyan öğrenciler açısından bariyer oluşturabilirken, yalnızca görsel gösterime dayanılması da görme yetersizliği bulunan öğrencilerin bilgiye erişimini sınırlayabilir. CAST'ın güncel UDL çerçevesinde bu nedenle işitsel bilginin görsel veya dokunsal karşılıklarının, görsel bilginin ise sözel betimleme, fiziksel

nesne ve dokunsal modeller gibi alternatiflerinin sunulması önerilmektedir (CAST, 2024).

Görsel temsil, beden eğitiminde hareketin görünür hâle getirilmesini sağlayan en işlevsel araçlardan biridir. Öğretmenin hareketi göstermesi, fotoğraf dizileri, hareket şemaları, zemin işaretleri, renk veya semboller, video kayıtları ve yavaşlatılmış görüntüler öğrencinin hareketin yapısını daha açık biçimde incelemesine yardımcı olabilir. Özellikle karmaşık bir sportif becerinin aşamalarının görselleştirilmesi, öğrencinin yalnızca sözel açıklamaya dayanmak yerine hareketin bütününü ve parçalarını gözlemleyebilmesini sağlar. Gilbert (2019), kapsayıcı beden eğitiminde video, fotoğraf ve diğer görsel materyallerin sözel ve kinestetik öğretimle birlikte kullanılmasını UDL ile uyumlu çoklu medya uygulamaları arasında değerlendirmektedir.

Görsel temsil yalnızca hareketin nasıl yapılacağını göstermek için değil, öğrencinin kendi hareketini fark etmesini sağlamak amacıyla da kullanılabilir. Video temelli görsel geribildirime ilişkin sistematik derlemede, beden eğitimi derslerinde öğrencinin kendi performansını veya uzman modelini video üzerinden izlemesinin motor öğrenmeyi destekleyebildiği; birçok çalışmada görsel ve sözel geribildirimin birlikte kullanılmasının yalnızca sözel geribildirime göre daha etkili sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıf büyüklüğü, ders süresi, teknolojik altyapı, öğretmenin dijital yeterliliği ve veri gizliliği gibi koşulların uygulamanın niteliğini etkilediği de vurgulanmaktadır (Mödinger vd., 2022).

İşitsel temsil ise hareket bilgisinin sözel açıklama, ritim, sesli işaretler ve yönlendirici ipuçları aracılığıyla aktarılmasını kapsar. Öğretmenin uzun teknik açıklamalar yapmak yerine “dizleri bük”, “başını kaldır” veya “ritmi koru” gibi kısa ve anlamlı sözel ipuçları kullanması öğrencinin dikkatini hareketin kritik noktalarına yöneltebilir. Sesli sinyaller aynı zamanda başlangıç ve bitiş zamanını, hareket temposunu veya yön değişimini belirtmek amacıyla kullanılabilir. Motor öğrenmeye ilişkin çalışmalar, işitsel geribildirimin hareket sırasında hızlı ve zamanlamaya duyarlı bilgi sağlayabildiğini, ancak geribildirimin niteliğinin öğrenilen görevin özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir (Sigrist vd., 2013).

İşitsel bilginin kapsayıcı olması için ise sesin tek bilgi kaynağı hâline getirilmemesi gerekir. Örneğin öğretmen oyunun başladığını yalnızca düdükle bildiriyorsa işitme yetersizliği bulunan öğrenci açısından erişim bariyeri oluşabilir. Düdüğün yanında el işareti, ışıklı sinyal veya görsel kart kullanılması aynı bilginin farklı kanallardan erişilebilir hâle gelmesini sağlar. Benzer biçimde görme yetersizliği bulunan bir öğrenci için topun konumunu belirten ses, hareket yönünü açıklayan sözel ipuçları veya hedefe ilişkin işitsel işaretler görsel bilginin

alternatifini oluşturabilir. UDL Guidelines 3.0, yalnızca ses aracılığıyla aktarılan bilginin yazılı, görsel veya dokunsal karşılıklarla desteklenmesini özellikle önermektedir (CAST, 2024).

Beden eğitimi açısından üçüncü önemli alan dokunsal ve kinestetik temsil biçimleridir. Hareket öğrenme sürecinde öğrenci yalnızca hareketi görmez veya dinlemez; bedeninin konumunu, eklem hareketlerini, kuvvet yönünü ve mekânsal ilişkileri de deneyimler. Uygun koşullarda fiziksel modellerin incelenmesi, zemindeki dokunsal işaretlerin takip edilmesi, farklı dokuya sahip ekipmanların kullanılması veya öğrencinin bir hareketin yönünü güvenli biçimde deneyimlemesi soyut sözel bilginin somutlaştırılmasına yardımcı olabilir. Açık hava öğrenmesinde UDL uygulamalarını inceleyen Kelly ve arkadaşları (2022), görsel, işitsel ve dokunsal materyallerin birlikte kullanılmasının farklı algısal gereksinimleri bulunan öğrencilerin bilgiye erişimini destekleyebileceğini belirtmektedir.

Dokunsal bilginin kullanımında öğretmenin özellikle dikkatli olması gereken nokta, fiziksel yönlendirme ile öğrencinin bedensel özerkliği arasındaki sınırdır. Bir öğrencinin kolunu veya bedenini izin almadan doğru pozisyona getirmek, pedagojik yardım amacı taşısa bile öğrencinin bedeni üzerindeki kontrolünü sınırlayabilir. Bu nedenle dokunsal yönlendirme gerekli olduğunda öğrencinin onayı alınmalı ve mümkün olduğunca öğrencinin hareketi kendi duyusal geri bildirimleriyle keşfetmesini sağlayan araçlar tercih edilmelidir. Motor öğrenme araştırmaları da haptik geribildirimin yararlı olabileceğini, ancak sözel, haptik veya bunların birleşiminden oluşan geribildirimlerin etkisinin göreve ve öğrenme aşamasına bağlı olarak değişebildiğini göstermektedir (Frikha vd., 2019)

Bu yaklaşım beden eğitimi öğretmeninin geleneksel "anlat-göster-yaptır" kalıbını da genişletmektedir. Örneğin bir basketbol pası öğretiminde öğretmen hareketi gösterebilir, kritik noktaları kısa sözel ifadelerle açıklayabilir, hareket sırasını görsel kartlarla sunabilir ve öğrencilerin farklı özellikteki toplarla hareketi deneyimlemelerine olanak verebilir. Öğrencilerin tamamının bütün desteklere ihtiyacı olmayabilir; önemli olan ihtiyaç duyulduğunda erişilebilecek alternatiflerin bulunmasıdır. UDL'nin beden eğitimindeki kullanımını inceleyen güncel sistematik derleme de esnek temsil biçimleri ve erişilebilir öğretim araçlarının engelli öğrencilerin motor beceri gelişimi ve kapsayıcı katılımı açısından önemli olanaklar sunduğunu göstermektedir (Lourenço vd., 2025).

2.3.2. Çoklu İfade Yolları ve Otonomi Destekleyici Çevreler

Evrensel Öğrenme Tasarımında çoklu eylem ve ifade yolları (multiple means of action and expression), öğrencilerin öğrendiklerini tek bir performans biçimiyle göstermek zorunda olmadıkları düşüncesine dayanmaktadır. Öğrenciler

hareket etme, iletişim kurma, problem çözme ve öğrenmelerini sergileme bakımından birbirinden farklıdır. Bu nedenle UDL, bütün öğrencilerden aynı hızda, aynı hareket biçimiyle veya aynı araçları kullanarak yanıt vermelerini beklemek yerine; hareket, iletişim, araç kullanımı ve performansın gösterilmesi konusunda esnek seçenekler oluşturulmasını önermektedir. CAST'ın güncel UDL çerçevesinde de tepki verme, hareket etme ve iletişim yollarının çeşitlendirilmesi ile öğrencinin kendi öğrenmesini planlama ve izleme kapasitesinin geliştirilmesi çoklu ifade ilkesinin temel bileşenleri arasında gösterilmektedir (CAST, 2024).

Beden eğitiminde bu ilke özellikle önemlidir; çünkü öğrencinin öğrenmesi çoğu zaman gözlenebilir fiziksel performans üzerinden değerlendirilmektedir. Örneğin voleybolda servis öğrenen bütün öğrencilerin aynı mesafeden, aynı teknikle ve aynı sayıda başarılı servis gerçekleştirmesini beklemek görünürde objektif bir değerlendirme sağlayabilir; ancak öğrencilerin başlangıç düzeyleri ve fiziksel özellikleri arasındaki farklılıkları göz ardı edebilir. Çoklu ifade yaklaşımında öğrenme hedefi korunurken öğrencinin hedefe ulaşma yolu esnekleştirilebilir. Servis mesafesi değiştirilebilir, farklı top kullanılabilir, beceri aşamalı olarak gösterilebilir veya öğrenci kendi gelişimini önceki performansıyla karşılaştırabilir. CAST (2024), bu nedenle hareketin hızı, zamanlaması ve kapsamı gibi gerekliliklerde esneklik oluşturulmasını ve fiziksel etkileşim için erişilebilir alternatiflerin sağlanmasını önermektedir.

Çoklu ifade yolları aynı zamanda "başarıyı göstermek" ile "tek bir hareket standardını gerçekleştirmek" arasındaki farkın görülmesini gerektirir. Bir öğrenci basketboldaki taktik bilgisini yalnızca kusursuz şut atarak değil, doğru pas tercihi yaparak, boş alanı kullanarak veya takım arkadaşlarını yönlendirerek de gösterebilir. Benzer biçimde bir öğrenci oyun içerisindeki öğrenmesini oyuncu, hakem, gözlemci, taktik sorumlusu veya antrenör gibi farklı roller aracılığıyla ifade edebilir. UDL Guidelines 3.0, öğrenenlerin iletişim ve performanslarını farklı medya ve araçlarla ortaya koyabilmelerini ve uygulama sürecinde ihtiyaç duydukları desteğin aşamalı olarak düzenlenmesini önermektedir (CAST, 2024).

Bununla birlikte öğrenciye alternatif ifade yolları sunmak, öğretmenin öğrenme hedefinden vazgeçmesi anlamına gelmemelidir. Esneklik, beklentisizlik değildir. Amaç bütün öğrenciler için öğrenme hedefini ortadan kaldırmak değil, hedefe ulaşmayı gereksiz bariyerlerden arındırmaktır. Öğrenciye seçenek sunulurken hedefin ne olduğu açık biçimde belirtilmeli, gerekli destek sağlanmalı ve öğrenci kendi ilerlemesini izlemeye yönlendirilmelidir. Güncel UDL çerçevesinin strateji geliştirme boyutunda da anlamlı hedefler belirleme, olası güçlükleri öngörme, kaynakları düzenleme ve ilerlemeyi izleme becerileri

öğrencinin daha bağımsız bir öğrenen hâline gelmesinin temel unsurları olarak değerlendirilmektedir (CAST, 2024).

Çoklu ifade yolları bu noktada öğrenci otonomisi ile doğrudan ilişkilendirilebilir. Otonomi, öğrencinin ders içerisinde istediği her şeyi özgürce yapması anlamına gelmez; kendi öğrenme sürecinde seçim yapabilmesi, görüşlerinin dikkate alınması ve yaptığı etkinliğin nedenini anlayabilmesi anlamına gelir. Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde otonomi destekleyici öğretmen; öğrencinin bakış açısını dikkate almakta, anlamlı seçenekler sunmakta, görevlerin gerekçesini açıklamakta ve kontrol edici bir dil yerine öğrencinin öz-yönetimini destekleyen iletişim biçimlerini kullanmaktadır. Okul beden eğitiminde otonomi desteğine ilişkin sistematik inceleme de bu uygulamaların öğrencilerin temel psikolojik gereksinimleri, motivasyonu ve öğrenme deneyimleri açısından önemli olduğunu göstermektedir (Rodríguez vd., 2024).

Beden eğitimi dersinde otonomi desteğinin en görünür araçlarından biri anlamlı seçim hakkıdır. Öğrenciye etkinliğin zorluk düzeyi, kullanılacak ekipman, çalışma arkadaşı, takım içerisindeki rol veya öğrenmesini gösterme biçimi konusunda sınırlı fakat gerçek seçenekler sunulabilir. Lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen deneysel bir çalışmada katılımcılara beden eğitimi ünitelerinde tercih ettikleri katılım rollerini seçme fırsatı verilmesinin algılanan otonomi desteğini artırdığı, bazı seçim koşullarında öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin de daha yüksek olduğu belirlenmiştir (How vd., 2013). Bu sonuç, öğrenci seçiminin yalnızca demokratik bir sınıf uygulaması değil, katılımı destekleyebilecek pedagojik bir araç olduğunu göstermektedir.

Ancak her seçim otonomi desteği değildir. Öğretmenin "İstersen basketbol oyna, istersen voleybol" demesi öğrencinin öğrenme sürecinde gerçekten söz sahibi olduğu anlamına gelmeyebilir; özellikle sunulan seçeneklerin hiçbiri öğrencinin gereksinimine veya ilgisine cevap vermiyorsa seçim biçimsel kalabilir. Ayrıca otonomi desteği yalnızca seçenek vermekle sınırlı değildir; öğrencinin düşüncesini dinlemek, duygularını kabul etmek, görevin neden önemli olduğunu açıklamak ve problem çözmesine alan tanımak da bu yaklaşımın parçalarıdır. Beden eğitimindeki otonomi desteğine ilişkin araştırmalar, öğrencilerin bakış açısını dikkate alan ve anlamlı karar fırsatları oluşturan öğretim biçimlerinin daha özerk motivasyonla ilişkili olduğunu göstermektedir (Rodríguez vd., 2024; Raabe vd., 2019).

Otonomi destekleyici çevre aynı zamanda yapı ve rehberlik gerektirir. Öğrenciye hiçbir yönlendirme yapmadan tamamen serbest bırakmak otonomi desteğiyle eş anlamlı değildir. Öğrenme hedeflerinin açık olması, görev sınırlarının anlaşılması, uygun zorluk düzeylerinin belirlenmesi ve gerektiğinde

öğretmen desteğinin erişilebilir olması öğrencinin seçimlerini anlamlı hâle getirir. Güncel beden eğitimi araştırmaları da otonomi desteği ile yapılandırmanın karşıt yaklaşımlar olmadığını; açık beklentiler ve rehberlik içerisinde sunulan anlamlı seçimin öğrenci katılımını destekleyebileceğini vurgulamaktadır (Xu vd., 2026).

Özellikle motor yeterlilik düzeyleri farklı öğrenciler açısından otonomi desteği dikkatli tasarlanmalıdır. Öğretmen tarafından verilen olumlu geribildirim ile öğrenciye seçim hakkı tanınmasının motivasyon üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel araştırmada, seçim ve olumlu geribildirimin öğrencilerin motivasyon deneyimlerini etkileyebildiği ve bu etkilerin öğrencilerin motor yeterlilik düzeyleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiği gösterilmiştir. Bu nedenle kapsayıcı beden eğitiminde öğrenciye yalnızca "seçme özgürlüğü" sunmak yerine, başarabileceği seçeneklere ulaşmasını sağlayacak destekleyici bir yapı oluşturmak daha anlamlıdır (De Meester vd., 2020).

Otonomi destekleyici beden eğitiminin daha geniş amacı, öğrencinin öğretmenin sürekli yönlendirmesine ihtiyaç duymadan kendi hareket ve öğrenme kararlarını verebilen bir bireye dönüşmesidir. İngiltere ve Avustralya'daki iki lise örneğini inceleyen Jefferson ve diğerleri (2025), öğrencilere öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde daha geniş karar alanı sağlandığında beden eğitiminin öğrenci merkezli biçimde yeniden yapılandırılabileceğini göstermektedir. Böyle bir anlayışta öğrenci yalnızca öğretmenin verdiği hareket görevlerini yerine getiren kişi olmaktan çıkar; hedef belirleyen, seçenekleri değerlendiren, performansını yorumlayan ve kendi öğrenme yolculuğunda sorumluluk alan bir aktöre dönüşür (Jefferson vd, 2025).

Bu yaklaşımın fiziksel okuryazarlık açısından da önemli bir karşılığı bulunmaktadır. Okul yaşamı boyunca bütün fiziksel aktivite kararlarını öğretmenin verdiği bir öğrenci, okul sonrasında hangi etkinliğin kendisine uygun olduğuna, hangi yoğunlukta çalışacağına veya kendi gelişimini nasıl izleyeceğine karar vermekte zorlanabilir. Buna karşılık seçim yapmayı, hedef oluşturmayı ve kendi performansını değerlendirmeyi öğrenen öğrencinin hareketle daha bağımsız bir ilişki geliştirmesi beklenebilir. Güncel bir araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinden algılanan otonomi desteğinin öğrencilerin fiziksel aktivite motivasyonuyla pozitif ilişkili olduğu ve bu motivasyonun ders dışındaki fiziksel aktiviteyle bağlantıda önemli bir psikolojik mekanizma oluşturabileceği gösterilmiştir (Guo vd., 2026).

2.3.3. Dezavantajlı Gruplar İçin Ekipman ve Kural Modifikasyonları

Beden eğitiminde kapsayıcılığın uygulamaya dönüştüğü en somut alanlardan biri, ekipmanların, görevlerin ve oyun kurallarının öğrenci çeşitliliğine göre düzenlenmesidir. Geleneksel öğretimde kullanılan standart top, saha, hedef, süre

ve oyun kuralları çoğunlukla belirli fiziksel yeterliliklere sahip öğrenciler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Oysa özel eğitim gereksinimi bulunan, fiziksel veya duyusal yetersizlik yaşayan, motor yeterliliği düşük ya da sosyal-duygusal açıdan desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler açısından aynı standartlar katılım bariyerine dönüşebilir. Güncel sistematik derlemeler, uyarlanmış fiziksel etkinliklerin, uygun öğretim kaynaklarının ve esnek pedagojik stratejilerin özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerin derse katılımını ve sosyal etkileşimini desteklediğini göstermektedir (Ben Rakaa vd., 2025).

Buradaki temel amaç öğrencinin yapamadığı etkinliği onun için "kolaylaştırmak" değildir. Modifikasyon, öğrenme hedefini değersizleştirmeden hedefe ulaşmayı engelleyen gereksiz bariyerleri azaltma sürecidir. Örneğin standart basketbol topunu kavramakta güçlük yaşayan bir öğrenci için daha hafif veya daha büyük bir top kullanılması, basketbolun öğrenme amacından vazgeçildiği anlamına gelmez; öğrencinin pas verme, yakalama, yönelme ve oyun içerisinde karar verme gibi temel öğrenme hedeflerine erişmesini kolaylaştırır. Fiziksel engelli öğrencilerin kapsayıcı eğitim deneyimlerini inceleyen güncel sistematik derleme de müfredat düzenlemeleri ve uygun desteklerin erişim ve katılım engellerinin azaltılmasında önemli olduğunu göstermektedir (Sedláčková vd., 2025).

Bununla birlikte kural değişikliğinin öğrenciyi görünür biçimde diğerlerinden ayırmaması gerekir. "Bu öğrenci engelli olduğu için ona farklı kural uyguluyoruz" biçimindeki bir düzenleme iyi niyetli olsa bile öğrencinin sınıf içerisindeki farklılığını sürekli vurgulayabilir. Bu nedenle mümkün olduğunda değişikliklerin bütün sınıfın kullanabileceği seçenekler şeklinde tasarlanması daha kapsayıcıdır. Örneğin tek bir öğrenciye özel top vermek yerine sınıfta farklı büyüklük ve ağırlıklarda toplar bulundurularak öğrencilerin uygun ekipmanı seçmeleri sağlanabilir. Engelli öğrencilerin kapsayıcı beden eğitimindeki deneyimlerini inceleyen araştırmalar, bazı kapsayıcı stratejilerin öğrenciler tarafından destekleyici bulunurken bazılarının kendilerini akranlarından farklılaştıran uygulamalar şeklinde deneyimlenebildiğini göstermektedir (Holland vd., 2022).

Modifikasyonların özellikle dezavantajlı gruplar açısından geniş düşünülmesi gerekir. Kapsayıcılık yalnızca fiziksel engelli öğrencilerin spor araçlarına erişimiyle sınırlı değildir. Motor yeterliliği düşük öğrenciler, sosyal-duygusal gereksinimleri bulunanlar, ekonomik olanakları sınırlı öğrenciler veya rekabetçi spor kültürü içerisinde kendisini yetersiz hisseden bireyler de standart beden eğitimi uygulamalarından olumsuz etkilenebilir. Sosyal ve duygusal gereksinimleri bulunan öğrenciler üzerine yapılan sistematik inceleme, öğrenci merkezli öğretim, esnek ders planları ve öğrencilerin performansına göre

görevlerin yeniden düzenlenmesinin farklı gereksinimlere cevap vermede yararlı olabileceğini göstermektedir (Brunssen vd., 2025).

Ekipman ve kural modifikasyonları aynı zamanda zorluk düzeyinin bireyselleştirilmesine olanak vermelidir. Her öğrenci için etkinliği mümkün olduğunca kolaylaştırmak kapsayıcı pedagojinin amacı değildir; çünkü aşırı kolay görevler öğrencinin gelişimini, yeterlilik algısını ve öğrenme isteğini sınırlayabilir. İdeal olan, öğrencinin mevcut yeterliliği ile ulaşılabilir bir sonraki gelişim düzeyi arasında uygun güçlük oluşturabilmektir. Ben Rakaa, Bassiri ve Lotfi'nin (2025) sistematik derlemesi, uyarlanmış pedagojik stratejilerin etkili olabilmesi için öğrenci gereksinimleriyle ilişkilendirilmesi gerektiğini; görev farklılaştırması, akran desteği ve kapsayıcı öğretim modellerinin birlikte kullanılmasının katılım ve gelişimi desteklediğini ortaya koymaktadır.

UDL açısından bakıldığında ekipman ve kural modifikasyonlarının en güçlü biçimi, öğrencinin güçlük yaşaması beklendikten sonra yapılan düzeltmeler değil, ders tasarımına başlangıçtan yerleştirilen esnekliklerdir. Örneğin öğretmen derse tek tip top getirmek yerine farklı ağırlık ve büyüklükte topları hazır bulundurabilir; tek bir hedef mesafesi yerine birkaç mesafe oluşturabilir veya bütün öğrencilerin aynı rolde bulunmasını istemek yerine farklı roller tasarlayabilir. UDL temelli beden eğitimi uygulamalarını inceleyen 2025 tarihli sistematik derleme, uyarlanabilir ekipman ve çoklu öğretim stratejilerinin motor beceri gelişimi, katılım ve sosyal kapsayıcılık açısından olumlu sonuçlar sağlayabildiğini göstermektedir (Lourenço vd., 2025).

Ancak ekipman ve kuralları değiştirmek her durumda otomatik olarak kapsayıcılık sağlamaz. Modifikasyon öğrencinin akranlarıyla etkileşimini azaltıyor, onu ayrı bir alana yönlendiriyor veya etkinliğin anlamlı öğrenme hedeflerinden uzaklaştırıyorsa görünürde kapsayıcı fakat gerçekte ayrıştırıcı bir uygulama ortaya çıkabilir. Güncel çalışmalar, öğrencilerin ana akım eğitim ortamında bulunmalarına rağmen erişim ve anlamlı katılım sorunlarının devam edebildiğini göstermektedir. Bu nedenle modifikasyonun başarısı "Değişiklik yaptık mı?" sorusuyla değil, "Bu değişiklik öğrencinin anlamlı katılımını, öğrenmesini ve aidiyetini artırdı mı?" sorusuyla değerlendirilmelidir (Sedláčková vd., 2025).

2.4. Sınırlılıklar Temelli Yaklaşım (Constraints-Led Approach - CLA)

Sınırlılıklar Temelli Yaklaşım (Constraints-Led Approach), motor öğrenmeyi öğretmenin ideal hareket tekniğini öğrenciye aktardığı doğrusal bir süreç olarak değil, birey, görev ve çevre arasındaki dinamik etkileşim sonucunda ortaya çıkan bir uyum süreci olarak ele almaktadır. Ekolojik dinamikler ve dinamik sistemler yaklaşımından beslenen CLA'ya göre hareket becerisi önceden belirlenmiş tek

bir çözümün tekrar edilmesiyle değil, öğrencinin içinde bulunduğu koşullara uygun işlevsel hareket çözümlerini keşfetmesiyle gelişmektedir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmeninin temel görevi yalnızca "doğru hareketi göstermek" değil, öğrencinin uygun hareket çözümleri geliştirebileceği öğrenme ortamlarını tasarlamaktır (Davids vd., 2008; Chow vd., 2016).

CLA'nın temelinde, hareket davranışının bireysel sınırlılıklar, görev sınırlılıkları ve çevresel sınırlılıkların etkileşiminden doğduğu düşüncesi bulunmaktadır. Burada "sınırlılık" sözcüğü yalnızca olumsuz bir engeli ifade etmez; hareket olasılıklarını şekillendiren bütün koşulları kapsamaktadır. Öğrencinin boyu, kuvveti, koordinasyonu, motivasyonu veya önceki deneyimleri bireysel sınırlılıklara; topun büyüklüğü, hedef mesafesi, oyun kuralları ve oyuncu sayısı görev sınırlılıklarına; alanın büyüklüğü, zemin, ışık, hava koşulları veya sosyal ortam ise çevresel sınırlılıklara örnek gösterilebilir. Hareket, bu üç alanın karşılıklı etkileşimi içerisinde ortaya çıkmaktadır (Renshaw vd., 2016).

Bu yaklaşım geleneksel beden eğitiminin "her öğrenci için tek doğru teknik" anlayışını önemli ölçüde sorgulamaktadır. Geleneksel öğretimde öğretmen çoğu zaman ideal hareket modelini gösterir ve öğrencilerden bu modeli mümkün olduğunca doğru biçimde tekrar etmelerini bekler. CLA'da ise aynı görevi başarıyla gerçekleştirmek için birden fazla işlevsel hareket çözümünün bulunabileceği kabul edilir. Öğrenciler sahip oldukları bireysel özelliklere ve karşılaştıkları çevresel koşullara göre kendilerine uygun hareket biçimleri geliştirebilirler. Bu nedenle hareketler arasındaki farklılıklar her zaman hata olarak değerlendirilmez; hareket değişkenliği öğrenmenin ve uyum sağlamanın doğal bir parçası olarak görülebilir (Chow vd., 2007; Renshaw vd., 2010).

Örneğin beden eğitimi dersinde basketbolda pas becerisinin geliştirilmesi amaçlandığında öğretmen bütün öğrencileri sıraya dizerek aynı göğüs pasını tekrar ettirmek yerine oyun koşullarını değiştirebilir. Alan daraltılabilir veya genişletilebilir, savunmacı sayısı azaltılabilir, topun büyüklüğü değiştirilebilir, pas sayısı sınırlandırılabilir veya sayı yapılmadan önce bütün takım üyelerinin topa dokunması istenebilir. Öğrenciler bu koşullar içerisinde ne zaman, nereye ve hangi tür pası kullanmaları gerektiğini kendileri keşfetmeye başlarlar. CLA açısından bu tür görev düzenlemeleri yalnızca teknik beceriyi değil, algılama, karar verme ve hareket üretme süreçlerini birlikte geliştirmeyi amaçlamaktadır (Renshaw vd., 2010).

CLA'nın önemli özelliklerinden biri de algı ile hareketin birbirinden ayrılmamasıdır. Gerçek bir oyun ortamında öğrenci önce çevreyi algılar, takım arkadaşlarının ve rakiplerin konumunu değerlendirir ve ardından bu bilgi doğrultusunda hareket eder. Bu nedenle becerinin gerçek bağlamından koparılarak uzun süre yalnızca mekanik biçimde tekrar edilmesi, oyunda gerekli

olan algı-karar-hareket bağlantısını yeterince geliştirmeyebilir. CLA, öğrenme görevlerinin mümkün olduğunca gerçek performans ortamının önemli bilgi kaynaklarını korumasını savunmaktadır. Böylece öğrenci yalnızca bir hareketin nasıl gerçekleştirildiğini değil, hangi durumda hangi hareket çözümünün işlevsel olduğunu da öğrenmektedir (Renshaw vd., 2010; Renshaw vd., 2016).

Bu yaklaşımda öğretmenin rolü de önemli ölçüde değişmektedir. Öğretmen sürekli talimat veren ve her hatayı anında düzelten kişi olmaktan çıkarak öğrenme ortamının tasarımcısı konumuna yaklaşır. Öğretmenin hangi sınırlılığı ne zaman değiştireceğine karar vermesi gerekir. Görev fazla kolay olduğunda yeni bir kural ekleyebilir, öğrenci sürekli başarısız olduğunda alanı veya ekipmanı değiştirebilir, belirli bir taktik davranışın ortaya çıkmasını istediğinde oyuncu sayısını yeniden düzenleyebilir. Böylece öğretmen çözümü doğrudan söylemek yerine, öğrenciyi çözümü keşfetmeye yönlendiren koşullar oluşturur. CLA'nın öğrenci merkezli yapısının temelinde de bu daha dolaylı öğretim anlayışı bulunmaktadır (Renshaw vd., 2010; Beek, 2024).

Keşfetme ve problem çözme, CLA'nın pedagojik yapısında merkezi bir konuma sahiptir. Öğrenciye "Ayağını tam olarak buraya koy, kolunu şu açıyla tut" şeklinde sürekli hareket reçeteleri vermek yerine, belirli bir problemi çözmesini sağlayacak görevler oluşturulabilir. Örneğin futbolda "Savunmacının arkasındaki boş alana nasıl ulaşabilirsiniz?" veya hentbolda "Savunmayı genişletmek için hücum alanını nasıl kullanabilirsiniz?" biçimindeki problemler öğrencinin çevredeki bilgiyi algılamasını ve uygun hareket çözümünü keşfetmesini gerektirir. CLA'nın bu özelliği, öğrenciyi öğretmenin hareketini taklit eden pasif bir uygulayıcıdan çıkararak algılayan, karar veren ve çözüm üreten aktif bir öğrenen konumuna getirmektedir (Renshaw vd., 2016).

Bu yönüyle CLA, önceki bölümlerde ele alınan kapsayıcı pedagoji ve Evrensel Öğrenme Tasarımıyla önemli bir ortak noktaya sahiptir: bireysel farklılıkların doğal kabul edilmesi. Öğrencilerin boy, kuvvet, hız, koordinasyon, deneyim ve algısal becerileri aynı olmadığı için aynı hareket problemini birebir aynı biçimde çözmeleri de beklenmemelidir. CLA, öğrencinin özelliklerini ortadan kaldırılması gereken sapmalar olarak değil, hareket çözümünün ortaya çıkmasına katkıda bulunan bireysel sınırlılıklar olarak ele almaktadır. Bu yaklaşımın temel hareket becerilerinin öğretimindeki kullanımını inceleyen güncel sistematik derleme de CLA'nın çocukların farklı özelliklerine cevap verebilen ve keşfetmeye dayalı motor öğrenme ortamları oluşturma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (Gumilang vd., 2024).

CLA aynı zamanda ekipman ve alan modifikasyonlarına teorik bir anlam kazandırmaktadır. Çocuk için daha küçük bir raket, daha hafif top veya daha alçak file kullanmak yalnızca etkinliği kolaylaştırmak amacı taşımaz; bu değişiklikler

öğrencinin çevrede farklı hareket olanaklarını algılamasını ve daha işlevsel çözümler geliştirmesini sağlayabilir. Çocuk sporlarında ekipman ve oyun alanının ölçeklendirilmesini inceleyen araştırmaların CLA literatüründe önemli bir yer tutmasının nedeni de budur. Güncel sistematik değerlendirmeler, görev ve çevre koşullarının öğrencinin özellikleriyle uyumlu biçimde değiştirilmesinin temel hareket becerilerinin öğrenilmesinde kullanılabilecek önemli bir pedagojik strateji olduğunu ortaya koymaktadır (Gumilang vd., 2024).

CLA'nın öğrenci motivasyonu açısından da dikkate değer bir potansiyeli bulunmaktadır. Moy ve Gorman'ın (2025) dokuzuncu sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği deneysel araştırmada, geleneksel öğretim ile CLA ilkelerine göre tasarlanmış yüzme dersleri karşılaştırılmıştır. Öğrenciler CLA temelli dersten sonra otonomi, yeterlik, ilişkili olma ve keyif alma açısından anlamlı biçimde daha yüksek puanlar bildirmiştir. Çalışmanın örnekleminin yalnızca 29 erkek öğrenciden oluşması bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmakla birlikte, sonuçlar CLA'nın yalnızca takım oyunlarında değil bireysel performans etkinliklerinde de daha öğrenci merkezli ve motivasyon destekleyici deneyimler oluşturabileceğine ilişkin güncel kanıt sağlamaktadır (Moy & Gorman, 2025).

Bununla birlikte CLA, öğretmenin öğrencileri tamamen serbest bıraktığı ve öğrenmenin kendiliğinden gerçekleşmesini beklediği bir yaklaşım olarak yorumlanmamalıdır. Aksine öğretmenin öğrenciyi, görevi ve çevreyi iyi analiz etmesi; hangi sınırlılığın hangi davranışı teşvik edebileceğini öngörmesi gerekir. CLA uygulamalarını inceleyen sistematik nitel meta-çalışma, öğretmenlerin ve antrenörlerin bu yaklaşımları uygulamalarında pedagojik bilgi, alan bilgisi, öğrenmeye ilişkin varsayımlar ve kurumsal desteğin önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla "sınırlılığı değiştirmek" rastgele kural değiştirmek değildir; belirli bir öğrenme amacına yönelik bilinçli pedagojik tasarım gerektirir (Richardson vd., 2024).

CLA'ya ilişkin literatürün sınırlarının da göz ardı edilmemesi gerekir. Yaklaşım spor pedagojisi ve beceri ediniminde giderek daha fazla ilgi görmesine rağmen uygulayıcıların hangi sınırlılığı, hangi öğrenci için, hangi anda ve ne ölçüde değiştirmesi gerektiğine ilişkin ampirik rehberliğin hâlen geliştirilmesi gerekmektedir. Kennedy & O'Brien (2026), CLA'nın etkili uygulanmasının önemli ölçüde kavramsal ve pratik uzmanlık gerektirdiğini ve antrenörlerin "ekolojik tasarımcı" rolünü destekleyecek daha güçlü araştırma temelli uygulama rehberlerine ihtiyaç bulunduğunu vurgulamaktadır. Benzer biçimde çocuklarda temel hareket becerileri üzerine yapılan sistematik derleme de sonuçların bağlamlar arasında değiştiğini ve daha uzun süreli, geniş örneklemli araştırmalara ihtiyaç olduğunu bildirmektedir (Kennedy & O'Brien, 2026; Gumilang vd., 2024).

2.4.1. Dinamik Sistemler Teorisi ve Becerinin Kendi Kendine Organizasyonu

Dinamik Sistemler Teorisi, motor becerilerin gelişimini önceden belirlenmiş hareket kalıplarının aşamalı olarak öğrenilmesi şeklinde açıklayan doğrusal yaklaşımlara önemli bir alternatif sunmaktadır. Bu perspektife göre insan hareketi; kaslar, eklemler, algısal süreçler, çevresel bilgiler ve görevin gereklilikleri arasında sürekli değişen ilişkilerin oluşturduğu karmaşık ve dinamik bir sistemin ürünü olarak ortaya çıkar. Dolayısıyla beceri, merkezi bir kontrol mekanizmasının bütün hareket ayrıntılarını önceden belirlemesiyle değil, sistemin bileşenlerinin belirli koşullar altında koordineli biçimde örgütlenmesiyle gelişir. Dinamik sistemler yaklaşımının beden eğitimine uyarlanması da öğrenmenin doğrusal olmayan, bağlama duyarlı ve birey-çevre etkileşimine açık bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Chow vd., 2007; Chow vd., 2011).

Bu yaklaşımın en önemli kavramlarından biri kendi kendine organizasyondur (self-organization). Kendi kendine organizasyon, hareketin bütün ayrıntılarının öğretmen veya antrenör tarafından dışarıdan belirlenmesine gerek kalmadan, sistemi oluşturan bileşenlerin etkileşimi sonucunda işlevsel bir koordinasyon biçiminin ortaya çıkmasını ifade eder. Öğrenci belirli bir hareket problemiyle karşılaştığında sahip olduğu fiziksel özellikler, önceki deneyimleri, görevin amacı ve çevrede bulunan bilgiler doğrultusunda kendisine uygun bir çözüm geliştirebilir. Bu nedenle öğrenme, hazır bir çözümün kopyalanmasından çok, işlevsel hareket çözümlerinin ortaya çıkma süreci olarak değerlendirilmektedir (Chow vd., 2011; Renshaw vd., 2010).

Bu süreçte kararlılık ve kararsızlık birbirinin karşıtı olmaktan çok öğrenmenin birbirini tamamlayan aşamaları olarak değerlendirilebilir. Öğrenci mevcut koşullarda işe yarayan bir hareket çözümünü kullandığında sistem belirli bir kararlılığa ulaşır. Ancak görev veya çevre koşullarından biri değiştiğinde mevcut çözüm artık yeterli olmayabilir ve sistem geçici olarak kararsızlaşabilir. Öğrenci bu durumda yeni çözümler araştırır ve koşullara uygun yeni bir organizasyon geliştirebilir. Chow ve arkadaşları (2011), öğrenme ortamındaki sınırlılıkların değiştirilmesiyle öğrencinin farklı işlevsel ve yaratıcı performans çözümlerini keşfedebileceği meta-kararlı bölgelerin oluşturulabileceğini belirtmektedir.

Örneğin futbolda top sürme becerisini rahatlıkla gerçekleştiren bir öğrencinin karşısına savunmacı eklendiğinde mevcut hareket çözümü yetersiz kalabilir. Alanın daraltılması, savunmacının konumunun değiştirilmesi veya zaman baskısının artırılması öğrenciyi hız, yön ve top kontrolü arasındaki ilişkiyi yeniden düzenlemeye zorlar. Öğrenciye hangi adımı atacağı doğrudan söylenmese bile yeni koşullar farklı hareket çözümlerinin ortaya çıkmasını teşvik eder. Doğrusal olmayan pedagojinin temel mantığı da görev sınırlılıklarının

bilinçli biçimde değiştirilerek işlevsel hareket örüntülerinin ve karar verme davranışlarının ortaya çıkmasına fırsat verilmesine dayanmaktadır (Chow vd., 2007).

Dinamik Sistemler Teorisinde beceri, yalnızca hareket tekniğinin gelişmesiyle de sınırlı değildir. Öğrencinin çevredeki bilgiyi algılaması ile ürettiği hareket birbirinden bağımsız süreçler olarak değerlendirilmez. Bir futbolcu pas vermeden önce takım arkadaşlarının ve rakiplerin konumlarını, boş alanları ve topun hareketini algılar; ortaya çıkan hareket çözümü bu bilgilerle sürekli ilişki içerisindedir. Bu nedenle algı ve eylem birbirine bağlıdır ve gerçek beceri, değişen çevresel bilgilerin işlevsel biçimde harekete dönüştürülebilmesini gerektirir. Ekolojik-dinamik yaklaşıma dayanan motor öğrenme literatürü, öğrenenin çevresiyle sürekli etkileşiminin adaptif hareket ve karar verme davranışlarının oluşumunda merkezi rol oynadığını göstermektedir (Chow vd., 2011; Renshaw vd., 2010).

Bu yaklaşım beden eğitimi öğretmeninin rolünü de yeniden tanımlamaktadır. Öğretmenin görevi öğrencinin bedenini ayrıntılı komutlarla kontrol etmek değil, istenen becerilerin kendiliğinden ortaya çıkabileceği öğrenme koşullarını tasarlamaktır. Öğretmen oyun alanını küçültebilir, oyuncu sayısını değiştirebilir, farklı ekipman kullanabilir veya belirli davranışları teşvik eden kurallar oluşturabilir. Ancak öğrencinin bulması gereken hareket çözümünü baştan ayrıntılı biçimde vermek yerine araştırma ve keşfetmeye alan bırakır. Dinamik sistemler yaklaşımını temel alan doğrusal olmayan pedagojide öğretmenin geleneksel reçete edici konumdan öğrenme çevresini tasarlayan ve sınırlılıkları yöneten bir role geçmesi gerektiği özellikle vurgulanmaktadır (Chow vd., 2011; Chow, 2013).

Kendi kendine organizasyon anlayışı bireysel farklılıkların pedagojik değerini de artırmaktadır. Aynı sınıftaki öğrencilerin antropometrik özellikleri, motor deneyimleri, motivasyonları, algısal yeterlilikleri ve fiziksel kapasiteleri farklı olduğundan aynı hareket problemini tamamen aynı biçimde çözmeleri beklenmemelidir. Böyle bir çeşitlilik eksiklik olarak değil, sistemin farklı başlangıç koşullarına sahip olmasının doğal sonucu olarak görülebilir. Son dönem sistematik incelemeler, doğrusal olmayan pedagojinin beden eğitiminde motor ve bilişsel gelişimin yanı sıra yaratıcılık ve uyarlanabilirliği destekleyebilecek bir yaklaşım sunduğunu ve farklı eğitim durumlarına uyarlanabildiğini göstermektedir (Espoz-Lazo vd., 2024).

Bu özellik, Dinamik Sistemler Teorisini kitabın önceki bölümlerinde ele alınan kapsayıcı pedagojiyle de ilişkilendirmektedir. Tek bir ideal hareket modelinin bütün öğrenciler için standart kabul edilmesi, farklı beden özelliklerine ve hareket repertuvarlarına sahip öğrencileri kolaylıkla “başarısız” kategorisine

yerleştirebilir. Kendi kendine organizasyon anlayışında ise farklı öğrencilerin aynı hareket problemini farklı fakat işlevsel yollarla çözebilmesi meşru kabul edilir. 2018-2024 arasındaki 21 çalışmayı inceleyen sistematik derleme, doğrusal olmayan pedagojinin öğrenci çeşitliliğine cevap verebilecek daha uyarlanabilir öğrenme ortamları oluşturma potansiyeline sahip olduğunu ve kapsayıcı beden eğitimi açısından dikkate değer olanaklar sunduğunu bildirmektedir (Espoz-Lazo vd., 2024).

Bununla birlikte kendi kendine organizasyon, öğrenciyi tamamen kendi hâline bırakmak şeklinde yorumlanmamalıdır. İşlevsel hareket çözümlerinin ortaya çıkması, öğretmenin görev ve çevre koşullarını pedagojik amaç doğrultusunda dikkatli biçimde düzenlemesini gerektirir. Çok kolay bir görev yeni çözüm arayışını tetiklemeyebilir; aşırı zor bir görev ise öğrencinin işlevsel çözüm geliştirmesini engelleyebilir. Bu nedenle öğretmenin görevi, öğrencinin mevcut hareket kapasitesi ile karşılaştığı problem arasında üretken bir gerilim oluşturmaktır. Güncel değerlendirmeler de doğrusal olmayan pedagojinin etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin yalnızca teoriyi bilmelerinin değil; müfredat, değerlendirme, ders yapısı ve öğrenci özellikleriyle uyumlu öğrenme tasarımları geliştirebilmelerinin gerekli olduğunu göstermektedir (Yap & Tan, 2026).

2.4.2. Çevre, Görev ve Organizma Sınırlılıklarının Manipülasyonu

Sınırlılıklar Temelli Yaklaşımın beden eğitimindeki uygulama gücü, öğretmenin hareketi doğrudan biçimlendirmeye çalışmasından çok hareketin ortaya çıktığı koşulları bilinçli biçimde düzenlemesine dayanmaktadır. Bu anlayışın temelini oluşturan Newell modelinde hareket davranışının organizmaya ilişkin özellikler, görevin gereklilikleri ve çevresel koşulların karşılıklı etkileşiminden doğduğu kabul edilir. Dolayısıyla öğrencinin gerçekleştirdiği bir hareket yalnızca onun fiziksel kapasitesinin sonucu değildir; kullanılan ekipman, oyunun amacı, kurallar, alanın özellikleri ve sosyal çevre de ortaya çıkan hareket çözümünü şekillendirir. Burada "manipülasyon" kavramı, öğrenciyi kontrol etmekten ziyade öğrenme koşullarını belirli bir pedagojik amaç doğrultusunda değiştirmeyi ifade etmektedir (Newell & Liu, 2012).

Bu bakımdan organizma sınırlılıklarının manipülasyonu, öğrencinin bedenini standartlaştırmak anlamına gelmemelidir. Örneğin düşük kuvvet düzeyine sahip bir öğrenciye yalnızca "daha güçlü at" demek yerine topun ağırlığı, hedef uzaklığı veya atış mesafesi değiştirilebilir. Benzer şekilde hareket konusunda özgüveni düşük bir öğrencinin doğrudan yoğun rekabet ortamına sokulması yerine daha düşük baskılı eşli görevlerden başlayarak aşamalı biçimde oyuna geçmesi sağlanabilir. Buradaki amaç bireysel özelliği bir "kusur" olarak ortadan kaldırmak değil, öğrencinin mevcut kapasitesi ile öğrenme görevi arasında

işlevsel bir uyum kurmaktır. Dinamik sistemler yaklaşımı da motor gelişimin birey, çevre ve görev koşullarının farklı zaman ölçeklerinde değişen etkileşimlerinden ortaya çıktığını göstermektedir (Newell & Liu, 2012).

Örneğin hentbol dersinde öğrencilerin hücumda alanı daha etkili kullanmaları isteniyorsa öğretmenin sürekli "geniş oynayın" demesi yerine saha genişletilebilir, belirli bölgelerde sayı yapılmasına ek puan verilebilir veya hücum takımına sayısal üstünlük sağlanabilir. Futbolda öğrencilerin daha hızlı pas kararı vermeleri amaçlandığında oyun alanı daraltılabilir veya topa temas sayısı sınırlandırılabilir. Basketbolda takım arkadaşlarının tamamının oyuna katılması hedefleniyorsa sayı yapılmadan önce belirli sayıda farklı oyuncunun topa temas etmesi kuralı getirilebilir. Bu düzenlemelerde kural, alan ve oyuncu sayısı öğretmenin görünmez pedagojik araçlarına dönüşmektedir; öğrenci ise doğrudan verilen cevabı tekrarlamak yerine ortaya çıkan problemi çözmeye çalışmaktadır (Liu, 2023).

Görev sınırlılıklarının etkisi deneysel araştırmalarda da açık biçimde gözlenmektedir. Heuvelmans ve arkadaşları (2024), genç futbolcuların gerçekleştirdiği futbola özgü bir görevde ek görsel ve görev sınırlılıklarının performans süresini, pas doğruluğunu ve alt ekstremite eklem koordinasyonunu değiştirdiğini göstermiştir. Bu bulgu pedagojik açıdan önemlidir; çünkü görevde yapılan küçük bir değişikliğin yalnızca performans sonucunu değil, öğrencinin hareketi organize etme biçimini de değiştirebildiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenin saha, hedef, savunmacı veya kural üzerinde yaptığı değişiklik nötr değildir; öğrencinin hangi bilgiyi algılayacağını ve hangi hareket çözümünü geliştireceğini yönlendirebilir (Heuvelmans vd., 2024).

Çevresel sınırlılıklar (environmental constraints) ise hareketin gerçekleştiği fiziksel ve sosyokültürel bağlamı kapsamaktadır. Zemin, sıcaklık, ışık, gürültü, hava koşulları ve fiziksel mekânın özellikleri kadar akran davranışları, sosyal değerler ve kültürel beklentiler de öğrencinin hareket olanaklarını etkileyebilir. Bu nedenle çevre yalnızca spor salonunun fiziksel yapısı olarak düşünülmemelidir. Örneğin öğrencinin hata yaptığında arkadaşları tarafından alaya alınacağını düşündüğü bir ortam ile deneme ve hatanın doğal karşılandığı bir ortam, aynı fiziksel görevin çok farklı biçimlerde deneyimlenmesine neden olabilir. Ekolojik yaklaşımda çevresel sınırlılıklar hem fiziksel hem de sosyokültürel koşulları kapsamakta ve bunların bireyin hareket olanaklarıyla sürekli etkileşim içerisinde olduğu kabul edilmektedir (Newell & Liu, 2012).

Bununla birlikte çevre, görev ve organizma sınırlılıklarını birbirinden tamamen bağımsız üç değişken olarak değerlendirmek doğru değildir. Aynı görev değişikliği farklı öğrencilerde farklı sonuçlar oluşturabilir. Örneğin basketbol potasının yüksekliğinin azaltılması, boyu kısa ve kuvvet düzeyi düşük bir öğrenci

açısından başarılı atış olanağını artırırken daha deneyimli bir öğrenci açısından görevi gereğinden fazla kolaylaştırabilir. Benzer biçimde futbol sahasının daraltılması bir öğrenci için hızlı karar vermeyi teşvik ederken, daha düşük teknik yeterliliğe sahip başka bir öğrenci için aşırı zaman baskısı oluşturabilir. Newell'in modelinin temel gücü de herhangi bir hareket çözümünü tek bir sınırlılıkla açıklamak yerine üç sınırlılık alanının eş zamanlı ve karşılıklı etkileşimini merkeze almasıdır (Newell & Liu, 2012; Pacheco vd., 2026).

Bu durum öğretmenin sınırlılıkları manipüle ederken "ne kadar zor, o kadar iyi" anlayışından kaçınmasını gerektirir. Sınırlılıkların amacı öğrencinin performansını sürekli güçleştirmek değildir; belirli hareket çözümlerini keşfetmesine olanak sağlayacak üretken problemler oluşturmaktır. Heuvelmans ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında ek sınırlılıkların bazı koşullarda pas doğruluğunu ve uygulama hızını olumsuz etkilemesi bu açıdan dikkat çekicidir. Öğretmenin oluşturduğu problem öğrencinin mevcut kapasitesinin çok üzerine çıktığında keşfetme yerine tekrarlanan başarısızlık ortaya çıkabilir. Dolayısıyla iyi tasarlanmış CLA uygulaması, zorluk ile çözülebilirlik arasındaki dengeyi gözetmek durumundadır (Heuvelmans vd., 2024).

Sınırlılıkların manipülasyonu aynı zamanda kapsayıcı beden eğitimi açısından önemli bir pedagojik araç sunmaktadır. Öğrencinin mevcut özelliklerini değiştirmeye çalışmak yerine görev ve çevre koşullarının değiştirilmesi, farklı hareket yeterliliklerine sahip öğrencilerin ortak öğrenme ortamında işlevsel çözümler geliştirmesine olanak sağlayabilir. Örneğin tek bir standart top yerine farklı büyüklükte toplar kullanmak, hedef mesafelerini çeşitlendirmek veya oyun alanını farklı düzeylerde düzenlemek öğrencilerin aynı öğrenme amacına farklı yollarla ulaşmalarını sağlayabilir. Çocukların takım oyunlarında motor beceri gelişimini inceleyen araştırmalar, bireysel kapasitenin kabul edilmesi ve görev ile çevre sınırlılıklarının buna göre değiştirilmesini rehberli keşfin temel öğretim mekanizmalarından biri olarak değerlendirmektedir (Rudd vd., 2021).

Bu yaklaşımda öğretmenin uzmanlığı, çok sayıda yaratıcı oyun bilmesinden çok hangi değişikliğin hangi davranışı ortaya çıkarabileceğini okuyabilmesinde belirginleşir. Bir görev istenen öğrenmeyi üretmiyorsa öğretmen öğrenciyi hemen "başarısız" olarak değerlendirmek yerine önce tasarladığı koşulları sorgulayabilir: Alan gereğinden büyük mü? Top çok hızlı mı? Savunma baskısı fazla mı? Hedef yeterince görünür mü? Görev öğrencinin mevcut kapasitesine uygun mu? Bu düşünme biçimi, değerlendirmeyi öğrencinin eksikliklerini belirleyen tek yönlü bir süreç olmaktan çıkararak öğretmenin kendi öğrenme tasarımını da değerlendirdiği yansıtıcı bir pedagojik sürece dönüştürmektedir (Pacheco vd., 2026).

BÖLÜM 3: ÖĞRETMENLİKTEN STRATEJİK YÖNETİŞİME (GOVERNANCE) GEÇİŞ

3.1. Yönetim ve Yönetişim

Eğitim kurumlarının giderek daha karmaşık yapılara dönüşmesi, okulun yalnızca derslerin yürütüldüğü ve idari işlerin yerine getirildiği bir kurum olarak değerlendirilmesini yetersiz hâle getirmiştir (UNESCO, 2024). Günümüzde okullar; öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, aileler, yerel yönetimler, kamu kurumları ve sivil toplum gibi çok sayıda paydaşın etkileşim içerisinde bulunduğu sosyal sistemler olarak ele alınmaktadır (Golden, 2020). Bu değişim, eğitim kurumlarında geleneksel yönetim (management) anlayışının yanında yönetişim (governance) kavramının giderek daha fazla önem kazanmasına neden olmuştur (Campbell, 2024).

Yönetim kavramı genel olarak kurumun mevcut amaçlarına ulaşabilmesi için insan, zaman, bütçe, tesis ve diğer kaynakların planlanması, örgütlenmesi, uygulanması ve kontrol edilmesiyle ilişkilidir (UNESCO, 2026). Eğitim yönetiminin temel amacı, öğretme ve öğrenme süreçlerinin etkili ve sürdürülebilir biçimde yürütülebileceği kurumsal koşulları oluşturmak ve mevcut kaynakların verimli kullanılmasını sağlamaktır (Golden, 2020). Bu nedenle ders programlarının hazırlanması, öğretmen görevlendirmeleri, tesislerin kullanılması, materyallerin sağlanması, bütçenin uygulanması ve günlük okul işleyişinin sürdürülmesi yönetim faaliyetlerinin tipik örnekleri arasında değerlendirilebilir (UNESCO, 2026).

Yönetişim ise yönetimden daha geniş bir karar ve ilişki alanını ifade etmektedir (OECD, 2019). Yönetişim, bir kurumda kararların yalnızca nasıl uygulandığıyla değil, kararların kimler tarafından, hangi süreçlerle, hangi sorumluluk dağılımıyla ve hangi paydaşların katılımıyla oluşturulduğuyla ilgilenmektedir (OECD, 2019). Bu nedenle yönetişim yaklaşımında yetki paylaşımı, paydaş katılımı, hesap verebilirlik, şeffaflık, güven ve ortak amaçların oluşturulması öne çıkmaktadır (Fuster & Köster, 2016). Eğitim yönetişimi açısından okul yönetimi tek karar merkezi olmaktan çıkarak farklı aktörlerin bilgi ve deneyimlerinin karar süreçlerine dâhil edildiği daha ilişkisel bir yapıya dönüşmektedir (UNESCO, 2024).

Eğitim kurumlarında bu ayrım öğretmenin rolünü de doğrudan etkilemektedir (UNESCO, 2024). Yönetim odaklı bir yapıda öğretmen daha çok kendisine verilen ders programını ve kurumsal görevleri yerine getiren uygulayıcı olarak görülebilirken, yönetişim yaklaşımı öğretmeni okulun gelişimine katkı sağlayan bir paydaş olarak konumlandırmaktadır (Campbell, 2024). Güncel eğitim

liderliği yaklaşımında liderlik işlevlerinin tek bir yönetici üzerinde toplanması yerine öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında paylaşılması, iş birliğinin geliştirilmesi ve ortak hedeflerin oluşturulması giderek daha fazla önem kazanmaktadır (UNESCO, 2024). Bu nedenle öğretmenin mesleki rolü sınıf içerisindeki öğretim sorumluluğunun ötesine geçerek kurumsal karar süreçlerine ve okulun stratejik gelişimine katkı sunabilecek biçimde genişlemektedir (Campbell, 2024).

Bu dönüşüm okul sporları ve beden eğitimi açısından özellikle önemlidir; çünkü okul sporlarının sürdürülebilir biçimde yürütülmesi yalnızca beden eğitimi öğretmeninin ders içerisindeki faaliyetlerine bağlı değildir (UNESCO, 2024). Okul yönetiminin desteği, tesislerin kullanımı, bütçe kararları, öğretmenler arası iş birliği, ailelerin katılımı ve okul dışındaki kurumlarla geliştirilen ilişkiler eğitim faaliyetlerinin niteliğini etkileyen yönetişim unsurlarıdır (Golden, 2020). Dolayısıyla beden eğitimi öğretmeni yalnızca antrenman veya ders planlayan bir uygulayıcı olarak değil, okulun fiziksel aktivite ve spor politikalarının oluşturulmasına katkı sağlayabilecek stratejik bir paydaş olarak değerlendirilmelidir (Campbell, 2024).

Yönetişimin bir diğer önemli özelliği hesap verebilirlik ile özerklik arasındaki dengeyi gerekli kılmasıdır (UNESCO, 2024). Okullara ve eğitim liderlerine daha fazla karar verme yetkisi verilmesi yerel gereksinimlere daha hızlı cevap verilmesini sağlayabilirken, bu yetkinin açık sorumluluk alanları ve hesap verebilirlik mekanizmalarıyla desteklenmesi gerekmektedir (UNESCO, 2024). UNESCO'nun *Global Education Monitoring Report 2024/5* raporunda da eğitim liderlerinin etkili olabilmeleri için yeterli karar verme alanına sahip olmaları, ancak kaynakların kullanımı ve eğitimsel sonuçlar açısından topluma ve ilgili kurumlara karşı sorumluluk taşımaları gerektiği belirtilmektedir (UNESCO, 2024). Bu nedenle yönetişim, sınırsız özerklikten ziyade yetki, sorumluluk ve hesap verebilirliğin dengeli biçimde paylaşılması üzerine kurulmaktadır (UNESCO, 2024).

Yönetişim yaklaşımının merkezinde aynı zamanda iş birliği ve paydaşlar arası ilişkiler bulunmaktadır (Campbell, 2024). Campbell (2024), eğitimsel değişimin yalnızca bireysel liderlerin faaliyetleri üzerinden açıklanamayacağını, farklı aktörler arasında kurulan iş birliklerinin ve bu iş birliklerini destekleyen yönetişim yapılarının dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (Campbell, 2024). Bu perspektif okul sporlarına uygulandığında beden eğitimi öğretmeni, okul yönetimi, öğrenciler, aileler, spor kulüpleri ve yerel kurumlar birbirinden bağımsız aktörler olmaktan çıkarak ortak amaçlar etrafında ilişki kuran bir ekosistemin parçaları hâline gelmektedir (Campbell, 2024). Böylece yönetişim,

okul sporlarının bireysel çabalara bağımlı kalmasını azaltarak kurumsal iş birliğini güçlendirebilecek bir çerçeve sunmaktadır (Fuster & Köster, 2016).

Bununla birlikte yönetim ve yönetişim kavramlarını birbirinin alternatifi olarak değerlendirmek doğru değildir (UNESCO, 2024). Etkili bir okulun bütçesini, insan kaynaklarını, ders programlarını ve günlük faaliyetlerini iyi yönetmesi gerektiği gibi ortak hedefler oluşturması, paydaşları karar süreçlerine dâhil etmesi ve kurumsal sorumluluğu paylaşması da gerekmektedir (UNESCO, 2024). UNESCO (2024), eğitim kurumlarında liderlik ve yönetim arasındaki sınırların uygulamada her zaman kesin olmadığını ve günlük yönetim faaliyetleriyle uzun vadeli eğitimsel hedeflerin birbirini tamamladığını belirtmektedir (UNESCO, 2024). Bu nedenle yönetim kurumun işleyişini sürdürürken, yönetişim kurumun kimlerle, hangi ilkelerle ve hangi ortak amaç doğrultusunda hareket edeceğini belirleyen daha geniş bir çerçeve oluşturmaktadır (OECD, 2019).

3.1.1. Eğitim Sisteminde Hiyerarşik Modellerden Ağ (Network) Modellerine Geçiş

Eğitim sistemleri uzun yıllar boyunca kararların üst yönetim kademelerinde alındığı ve okullara doğru aktarıldığı hiyerarşik yönetim modelleri üzerinden yapılandırılmıştır. Bu yapıda merkezi yönetim politika ve standartları belirlerken, okul yöneticileri ve öğretmenler çoğunlukla belirlenen kararların uygulayıcıları olarak konumlandırılmaktadır (Tao, 2025). Günümüzde ise eğitim sorunlarının giderek karmaşıklaşması ve okul dışındaki aktörlerin eğitim süreçlerindeki etkisinin artması, yalnızca yukarıdan aşağıya işleyen yönetim yapılarının yeterliliğinin yeniden tartışılmasına neden olmuştur (Dovigo, 2024).

Ağ yönetişimi (network governance), eğitim sistemindeki farklı aktörlerin ortak amaçlar doğrultusunda ilişki kurduğu ve bilgi, deneyim ve kaynaklarını paylaşabildiği daha yatay bir yapılanmayı ifade etmektedir. Bu modelde okullar yalnızca merkezi otoriteye bağlı bağımsız kurumlar olarak değil; diğer okullar, üniversiteler, yerel yönetimler, kamu kuruluşları ve farklı toplumsal aktörlerle bağlantı kuran örgütler olarak değerlendirilmektedir (Dovigo, 2024). Böylece eğitim yönetiminde temel ilişki yalnızca "üst makam–alt birim" biçiminde kurulmamış, kurumlar arasındaki yatay bağlantılar da yönetişim sürecinin önemli bir parçası hâline gelmiştir (Tao, 2025).

Hiyerarşik yapı ile ağ modeli arasındaki temel farklılıklardan biri bilginin ve kararların hareket yönüdür. Hiyerarşik sistemlerde bilgi ve talimatların ağırlıklı olarak dikey kanallar üzerinden aktarılması söz konusuyken, ağ yapılarında farklı kurumlar ve mesleki aktörler arasında çok yönlü bilgi paylaşımı gerçekleşmektedir. Tao'nun (2025) okul geliştirme ağlarına ilişkin çalışması,

yerel yönetimler, okullar ve üçüncü taraf kuruluşlar arasındaki ilişkilerin eğitim yönetişiminde farklı güç ve sorumluluk biçimleri oluşturabildiğini göstermektedir (Tao, 2025). Bu nedenle ağ yönetişimi, merkezi otoritenin tamamen ortadan kalkmasından ziyade karar verme ve uygulama süreçlerinin daha ilişkisel bir yapıya dönüşmesi şeklinde değerlendirilmelidir (Tao, 2025).

Ağ modelinin önemli özelliklerinden biri de okullar arasında bilgi ve deneyim paylaşımını güçlendirmesidir. Şili'deki okullar arasındaki iş birliği ilişkilerini inceleyen güncel bir araştırma, okulların yalnızca resmi olarak oluşturulan ağlar içerisinde değil, kendi ihtiyaçlarından doğan daha organik bağlantılar aracılığıyla da birbirlerinden destek aldıklarını göstermektedir (Díaz-Gibson vd., 2024). Bu ilişkiler öğretim uygulamalarının paylaşılması, politika taleplerine ortak cevap verilmesi ve öğrencilerin eğitim süreçlerinin desteklenmesi gibi farklı amaçlarla kurulabilmektedir. Dolayısıyla okulun sahip olduğu kurumsal kapasite yalnızca kendi bünyesindeki kaynaklarla değil, bağlantı kurabildiği diğer kurumların bilgi ve deneyimleriyle de genişleyebilmektedir (Díaz-Gibson vd., 2024).

Eğitim alanındaki ağ yapılanmalarının daha sistematik biçimlerinden biri Ağ Tabanlı İyileştirme Toplulukları (Networked Improvement Communities) olarak karşımıza çıkmaktadır (Stosich, 2024). Bu topluluklarda öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer eğitim aktörleri ortak bir uygulama problemi etrafında bir araya gelerek veri toplamakta, çözüm geliştirmekte ve sonuçlardan birlikte öğrenmektedir. Bu nedenle okul geliştirme, tek bir yöneticinin veya kurumun sorumluluğu olmaktan çıkarak farklı aktörlerin ortak bilgi ürettiği sürekli bir öğrenme sürecine dönüşmektedir. Ağ yapısının bu özelliği, özellikle karmaşık eğitim sorunlarının tek merkezden geliştirilen standart çözümler yerine yerel deneyimlerden beslenen ortak çalışmalarla ele alınmasına imkân vermektedir (Stosich, 2024).

Ağların eğitimsel gelişime katkısı yalnızca kuramsal düzeyde de kalmamaktadır (Premo & Schunn, 2025). Premo ve Schunn'un (2025) geniş ölçekli bir Ağ Tabanlı İyileştirme Topluluğunu değerlendirdiği araştırmada, ağa katılan okulların öğrenci okuma gelişiminde eşleştirilmiş diğer okullardan yaklaşık %5 daha yüksek gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Premo & Schunn, 2025). Aynı araştırmada elde edilen kazanımların okulların ağa katılım düzeyi ve uygulama derinliğiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ağ oluşturmanın tek başına yeterli olmadığını; ağ içerisindeki etkileşimin niteliğinin ve aktif katılımın sonuçlar üzerinde belirleyici olabileceğini göstermektedir (Premo & Schunn, 2025).

Ağ temelli yapılarda öğretmenin rolü de geleneksel hiyerarşik modelden farklılaşmaktadır. Öğretmen yalnızca üst yönetim tarafından belirlenen uygulamaları gerçekleştiren kişi olmaktan çıkarak meslektaşlarıyla veri paylaşan,

sorunları tanımlayan, çözüm geliştiren ve kurumsal öğrenmeye katkıda bulunan aktif bir ağ üyesi hâline gelmektedir (Stosich, 2024). Ağ içerisindeki deneyimlerin farklı okullara aktarılması, bir okulda geliştirilen başarılı uygulamanın yalnızca o kurumda kalmamasına ve diğer eğitim ortamlarında yeniden değerlendirilmesine olanak sağlayabilmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin sınıf sınırlarını aşarak okul ve kurumlar arası öğrenmeye katkı sağlayan daha geniş bir mesleki sorumluluk alanına dönüşmesini desteklemektedir (Premo & Schunn, 2025).

Bu yaklaşım okul sporları ekosistemi açısından da işlevsel bir çerçeve sunmaktadır (Dovigo, 2024). Okul sporlarının yalnızca beden eğitimi öğretmeni ve okul yönetimi tarafından yürütülen kurum içi bir faaliyet olarak değerlendirilmesi yerine farklı kurumların sahip olduğu bilgi, tesis ve insan kaynaklarının ortak amaçlar doğrultusunda bir araya getirilmesi ağ yönetişiminin temel mantığıyla örtüşmektedir. Bu perspektiften hareketle beden eğitimi öğretmeni; diğer okullardaki meslektaşları, üniversiteler, yerel yönetimler ve spor alanında faaliyet gösteren kurumlarla ilişki kurarak okulun mevcut kapasitesinin ötesinde öğrenme ve spor fırsatları geliştirebilecek bağlantı kurucu bir aktör olarak değerlendirilebilir (Dovigo, 2024).

Bununla birlikte ağ yönetişimi, hiyerarşik yapıların tamamen ortadan kalktığı ve bütün aktörlerin eşit güce sahip olduğu bir model olarak görülmemelidir (Tao, 2025). Eğitim ağlarında kamu otoriteleri, okullar ve diğer aktörler arasında yetki ve kaynak bakımından farklılıklar devam edebilmekte ve bu farklılıklar ağ içerisindeki ilişkileri şekillendirebilmektedir. Tao'nun (2025) güncel araştırması, ağ yönetişiminde denetimin hesap verebilirlik, liderlik ve kolaylaştırma gibi farklı amaçlarla kullanılabildiğini ve ortaya çıkan ilişkilerin hiyerarşik, dağınık veya daha demokratik özellikler gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle ağ modeline geçiş, hiyerarşinin basit biçimde ortadan kaldırılmasından çok hiyerarşik ve yatay ilişkilerin yeniden dengelenmesi olarak değerlendirilmelidir (Tao, 2025).

Ağ yapılarının sürdürülebilirliği açısından ortak amaç, paylaşılan liderlik ve ilişkisel güven de temel koşullar arasında bulunmaktadır (Hayes vd., 2026). Okul ortaklıklarının sürdürülebilirliğini inceleyen güncel bir araştırmada, iyileştirme sürecine ortak biçimde odaklanma, paylaşılan liderlik, insan kapasitesinin geliştirilmesi, farklı bağlamlar arasında öğrenme ve ilişkisel güven sürdürülebilir ağların temel özellikleri olarak belirlenmiştir. Bu nedenle yalnızca kurumları resmi bir protokol altında bir araya getirmek gerçek anlamda bir eğitim ağı oluşturmak için yeterli değildir. Etkili ağ yönetişimi, kurumlar arasında süreklilik gösteren güvene dayalı öğrenme ve iş birliği ilişkilerinin kurulmasını gerektirmektedir (Hayes vd., 2026).

3.2. Paydaş Teorisi (Stakeholder Theory) ve Kurumsal İletişim Ağı

Paydaş Teorisi, bir kurumun başarısının yalnızca kendi iç yönetim kapasitesine değil, faaliyetlerinden etkilenen veya faaliyetlerini etkileyebilen farklı aktörlerle kurduğu ilişkilere de bağlı olduğunu savunan bir yaklaşım olarak gelişmiştir (Peng vd., 2026). Eğitim yönetimi alanında yapılan güncel sistematik incelemeler, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, aileler, kamu kurumları ve toplumun farklı kesimlerinin eğitim kurumlarının karar süreçlerinde dikkate alınması gereken temel paydaşlar olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okul, kendi sınırları içerisinde faaliyet gösteren kapalı bir örgütten ziyade farklı beklenti ve kaynakların kesiştiği çok paydaşlı bir kurumsal yapı olarak değerlendirilmelidir (Peng vd., 2026).

Paydaş yaklaşımında bütün aktörlerin kurumla ilişkisi aynı nitelikte değildir ve farklı paydaşların beklentileri zaman zaman birbirinden ayrılabilir (Halkyard & Houlihan, 2024). Spor yönetimi bağlamında Halkyard ve Houlihan (2024), spor kuruluşlarının kamu kurumları, üyeler, finansman sağlayıcılar ve diğer aktörlerden gelen farklı beklentileri dengelemek zorunda olduğunu göstermektedir (Halkyard & Houlihan, 2024). Bu nedenle paydaş yönetimi yalnızca kurum çevresindeki aktörleri belirlemekten ibaret olmayıp, bu aktörlerin beklentilerini, etkilerini ve kurumla ilişkilerini anlamayı gerektiren stratejik bir süreçtir (Halkyard & Houlihan, 2024).

Eğitim kurumlarında paydaş katılımı ise yalnızca alınmış kararların ailelere veya öğrencilere duyurulması anlamına gelmemektedir (Al-Thani, 2025). Al-Thani (2025), eğitim politikalarında gerçek paydaş katılımının sembolik danışma süreçlerinin ötesine geçmesi ve paydaşların görüşlerinin karar verme süreçlerine anlamlı biçimde yansıtılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan okul yönetiminin velilere yalnızca bilgi vermesi bir iletişim faaliyeti oluştururken, velilerin ve diğer paydaşların ihtiyaç belirleme, planlama ve değerlendirme süreçlerine katılması yönetişim temelli paydaş ilişkisini ifade etmektedir (Al-Thani, 2025).

Bu noktada kurumsal iletişim ağı, paydaş teorisinin okul içerisinde ve okul çevresinde işlevsel hâle gelmesini sağlayan temel mekanizmalardan biridir (Tayanes vd., 2025). Paydaşların görüşlerini aktarabilecekleri, bilgiye ulaşabilecekleri ve kararların gerekçelerini anlayabilecekleri iletişim kanalları bulunmadığında katılım biçimsel düzeyde kalabilmektedir. Güncel sistematik incelemeler, okul yönetişiminde paydaş katılımının yalnızca katılımcı sayısıyla değil, güç ilişkilerinin nasıl düzenlendiği ve farklı seslerin karar süreçlerinde ne ölçüde karşılık bulduğu üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Tayanes vd., 2025).

Kurumsal iletişimin etkili olabilmesi için iletişimin tek yönlü değil, çift yönlü biçimde kurulması gerekmektedir. Okulun hazırladığı kararları öğrenci ve velilere bildirmesi kurumsal bilgilendirme açısından gerekli olmakla birlikte, yönetişim açısından tek başına yeterli değildir (Al-Thani, 2025). Paydaşların soru sorabildiği,

görüş bildirebildiği ve geri bildirimlerinin yeni kararlara yansıyabildiği bir iletişim sistemi, paydaşları pasif bilgi alıcısından aktif karar ortağına dönüştürebilmektedir (Al-Thani, 2025). Bu nedenle stratejik kurumsal iletişim, yalnızca "ne söylemeliyiz?" sorusuna değil, aynı zamanda "kimi dinlemeliyiz ve aldığımız geri bildirimi nasıl kullanmalıyız?" sorularına da cevap vermelidir (Al-Thani, 2025).

Paydaş ilişkilerinin niteliği okul sporları ekosistemi açısından daha görünür hâle gelmektedir (Lee vd., 2022). Lise sporlarının sürdürülebilir yönetimini inceleyen Lee ve arkadaşları (2022), okul sporlarına ilişkin kararların yalnızca okul yöneticileri ve spor yöneticileri tarafından değil, aileler, antrenörler, mezunlar ve diğer ilgili aktörlerin görüşleri dikkate alınarak yürütülebildiğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, paydaşlarla güçlü ilişkiler kurulmasının ve farklı aktörlerin karar süreçlerine katılmasının okul sporlarının sosyal sürdürülebilirliği açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu, okul sporlarının tek bir öğretmen veya yönetici tarafından yürütülen faaliyetlerden çok paydaş ilişkileri üzerine kurulu bir organizasyon alanı olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Lee vd., 2022).

Beden eğitimi öğretmeni bu iletişim ağı içerisinde yalnızca öğrenciyle doğrudan iletişim kuran pedagojik aktör olarak düşünülmemelidir. Öğretmen; okul yönetimiyle tesis ve program planlaması, ailelerle öğrenci katılımı, diğer öğretmenlerle okul içi etkinlikler ve okul dışındaki spor kuruluşlarıyla ortak faaliyetler konusunda iletişim kurabilecek bağlantı aktörü konumundadır (Lee vd., 2022). Paydaş Teorisi açısından bu rol, beden eğitimi öğretmeninin sınıf içindeki mesleki uzmanlığını okulun kurumsal ve toplumsal ilişkilerine taşımasını gerektirmektedir (Peng vd., 2026). Böylece öğretmenlik rolü yalnızca ders verme sorumluluğundan çıkarak farklı paydaşların bilgi ve kaynaklarını okul sporlarının amaçları doğrultusunda bir araya getirebilen stratejik bir işleve doğru genişlemektedir (Peng vd., 2026).

Paydaşlarla iletişim kurulması aynı zamanda hesap verebilirlik açısından da önem taşımaktadır. Spor örgütlerinde hesap verebilirlik üzerine gerçekleştirilen kapsamlı inceleme, kuruluşların farklı paydaşlara karşı çok boyutlu sorumluluklar taşıdığını ve hesap verebilirliğin spor yönetişiminin temel konularından biri olduğunu göstermektedir (France vd., 2026). Okul sporları açısından bütçenin nasıl kullanıldığı, etkinliklere öğrencilerin nasıl seçildiği, tesislerden kimlerin yararlandığı ve güvenlik kararlarının nasıl alındığı gibi konuların ilgili paydaşlarla açık biçimde paylaşılması kurumsal güven açısından önemlidir (France vd., 2026). Dolayısıyla kurumsal iletişim yalnızca okulun faaliyetlerini tanıtma aracı değil, şeffaflık ve hesap verebilirliğin işletildiği bir yönetişim mekanizmasıdır (France vd., 2026).

Bununla birlikte paydaşların karar süreçlerine katılması, bütün taleplerin aynı anda karşılanabileceği anlamına gelmemektedir. Spor örgütleri farklı paydaşların birbiriyle çatışabilen beklentileriyle karşılaşabildiği için yöneticilerin paydaş

ilişkilerini sürekli değerlendirmeleri ve kurumsal amaçlarla paydaş beklentileri arasında denge kurmaları gerekmektedir (Halkyard & Houlihan, 2024). Okul sporlarında da öğrencilerin daha fazla etkinlik talebi, ailelerin güvenlik beklentileri, okul yönetiminin bütçe sınırları ve öğretmenlerin pedagojik öncelikleri zaman zaman birbirleriyle uyuşmayabilir. Bu nedenle stratejik yönetişim, çatışmaları yok saymak yerine farklı beklentilerin görünür hâle getirildiği ve müzakere edildiği iletişim kanalları oluşturmayı gerektirmektedir (Lee vd., 2022).

Güncel eğitim tartışmalarında paydaşların yalnızca yönetime destek veren çevresel aktörler olarak değil, eğitimsel değerin birlikte üreticileri olarak değerlendirilmesi gerektiği de öne çıkmaktadır (Damaševičius, 2025). Damaševičius (2025), geleceğin eğitim sistemlerinde öğrenciler, eğitimciler, toplum temsilcileri, politika yapıcılar ve diğer aktörlerin eğitim sürecinin çevresinde bulunan unsurlar değil, eğitimsel amaçların ve uygulamaların oluşumuna katkıda bulunan meşru paydaşlar olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım okul sporları açısından düşünüldüğünde öğrencinin yalnızca etkinliğe katılan, velinin yalnızca izin veren ve öğretmenin yalnızca uygulayan kişi olduğu geleneksel rol dağılımını aşmayı gerektirmektedir. Böylece okul sporları, farklı aktörlerin ortak değer ürettiği bir paydaş ekosistemi olarak yeniden kavramsallaştırılabilir (Damaševičius, 2025).

3.2.1. İç Paydaş Yönetimi: Okul İdaresi ve Bütçe Koordinasyonu

Okul sporları ekosisteminde iç paydaş yönetimi, okul yönetimi ile beden eğitimi öğretmenleri arasında yalnızca görev paylaşımına değil, amaç, kaynak ve sorumlulukların koordinasyonuna dayanan bir ilişkiyi ifade etmektedir (Kılıç vd., 2024). Okul yönetiminin sahip olduğu idari ve mali karar yetkisi ile beden eğitimi öğretmeninin sahadan gelen mesleki bilgisi bir araya getirildiğinde, mevcut kaynakların eğitimsel ihtiyaçlara daha uygun biçimde kullanılması mümkün hâle gelmektedir (Dikbaş & Gül, 2024). Bu nedenle iç paydaş yönetimi, okul sporlarının yalnızca öğretmenin bireysel çabasıyla değil, kurumsal bir sorumluluk alanı olarak yönetilmesini gerektirmektedir (Kılıç vd., 2024).

Okul idaresi, okul sporlarının sürdürülebilirliği açısından temel iç paydaşlardan biridir; çünkü tesislerin kullanımı, ders ve etkinlik zamanlarının düzenlenmesi, ekipman temini ve bütçe önceliklerinin belirlenmesi büyük ölçüde yönetsel kararlarla ilişkilidir (Rocliffe vd., 2023). Okul temelli beden eğitimi, fiziksel aktivite ve spor hizmetlerini değerlendiren Rocliffe ve arkadaşları (2023), okul yönetimi, ekipman, tesis ve bütçenin nitelikli spor ve fiziksel aktivite olanaklarının oluşturulmasında birbiriyle ilişkili faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle okul idaresinin beden eğitimi ve sporu yalnızca ders programındaki zorunlu bir alan olarak değil, kaynak tahsisi gerektiren kurumsal bir eğitim hizmeti olarak değerlendirmesi önem taşımaktadır (Rocliffe vd., 2023).

Bütçe koordinasyonunun başlangıç noktası, okulun sahip olduğu mali kaynaklardan önce gerçek ihtiyaçların doğru biçimde belirlenmesidir. Okul bazlı bütçeleme üzerine gerçekleştirilen güncel bir Türkiye araştırmasında, okul yöneticilerinin mali kaynakların elde edilmesi, planlanması ve kullanılmasında okulun kendi gereksinimlerinin dikkate alınmasını önemli gördükleri belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmeninin hangi ekipmanın yenilenmesi gerektiğini, hangi tesisin bakım gerektirdiğini ve hangi etkinliğin öncelikli olduğunu yönetime gerekçeleriyle aktarabilmesi bu nedenle bütçe planlamasının önemli bir parçasıdır. Böylece bütçe talebi yalnızca "malzeme ihtiyacı" şeklinde ifade edilmek yerine öğrenci sayısı, kullanım sıklığı, güvenlik, öğretim hedefleri ve mevcut kaynakların durumu üzerinden gerekçelendirilebilir (Dikbaş & Gül, 2024).

Okul yönetimi ile beden eğitimi öğretmeni arasındaki koordinasyonun zayıf olması, mevcut kaynakların bulunmasına rağmen bu kaynakların etkili kullanılamamasına yol açabilmektedir (House vd., 2025). İngiltere'de ilkokul çalışanlarıyla gerçekleştirilen güncel bir araştırmada fiziksel aktivite olanaklarının yalnızca tesis ve ekipmanın varlığına bağlı olmadığı; okul politikaları, personel, kurumsal öncelikler ve kaynakların nasıl kullanıldığının da belirleyici olduğu ortaya konulmuştur. Bu nedenle okul sporlarında kaynak yönetiminin temel sorusu yalnızca "Neye sahibiz?" değil, "Sahip olduğumuz kaynakları öğrencilerin yararına ne ölçüde kullanabiliyoruz?" olmalıdır (House vd., 2025).

Bütçe kararlarının daha katılımcı biçimde alınması, iç paydaşların kurumsal sorumluluğunu da güçlendirebilmektedir. Shybalkina ve Nabatchi (2024), okul ortamlarında uygulanan katılımcı bütçelemenin (participatory budgeting) öğrenciler ve diğer okul paydaşlarının kamu kaynaklarının kullanımına ilişkin karar süreçlerine katılımını sağlayan bir yönetişim aracı olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşım okul sporlarına uyarlandığında beden eğitimi öğretmenlerinin, yöneticilerin ve gerektiğinde öğrencilerin belirli kaynakların kullanım önceliklerini birlikte tartışmaları mümkün hâle gelmektedir (Shybalkina & Nabatchi, 2024). Bununla birlikte katılımcı bütçelemenin etkili olabilmesi için karar yetkisinin, süreçlerin ve bütçe sınırlarının başlangıçta açık biçimde tanımlanması gerekmektedir (Shybalkina & Nabatchi, 2024).

Bütçe koordinasyonunda eşitlik ve erişilebilirlik de temel ölçütlerden biri olmalıdır (Xu & Shi, 2025). Okul sporları kaynaklarının dağılımında yalnızca başarılı takımların veya belirli spor branşlarının ihtiyaçlarının dikkate alınması, kaynakların daha geniş öğrenci grubuna ulaşmasını sınırlayabilir. Güncel araştırmalar, beden eğitimi kaynaklarının dağılımındaki bölgesel ve kurumsal farklılıkların öğrencilerin spor ve fiziksel aktivite olanaklarına erişiminde önemli eşitsizlikler yaratabileceğini göstermektedir. Bu nedenle bütçe kararlarında temel ölçütlerden biri, harcamanın kaç

öğrenciye, ne sıklıkta ve hangi eğitimsel faydayla ulaşacağı olmalıdır (Xu & Shi, 2025).

Beden eğitimi öğretmeninin bu süreçteki rolü bütçe hazırlamakla sınırlı olmayıp, ihtiyacı veriye dönüştürerek yönetime sunmak olmalıdır (Rocliffe vd., 2023). Kullanılamaz durumdaki ekipmanların sayısı, etkinliklere katılan öğrenci sayıları, tesis kullanım yoğunluğu, güvenlik gereksinimleri ve dönem içerisinde ortaya çıkan materyal ihtiyaçları kayıt altına alındığında bütçe talepleri daha somut gerekçelere dayandırılabilir. Okul temelli fiziksel aktivite ve spor hizmetlerinin değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar da tesis, ekipman ve bütçe göstergelerinin sistematik biçimde izlenmesinin hizmet kalitesinin değerlendirilmesi açısından önemli olduğunu göstermektedir. Böylece öğretmen, yalnızca kaynak isteyen bir çalışan olmaktan çıkarak kaynak kullanımına ilişkin bilgi üreten bir iç paydaş konumuna gelmektedir (Rocliffe vd., 2023).

3.2.2. Dış Paydaş Yönetimi (Yerel Yönetimler, Federasyonlar, Veliler)

Yerel yönetimler, okul sporlarının okul sınırlarının dışına taşınmasında önemli dış paydaşlardan biridir. Belediyeler ve diğer yerel kurumlar sahip oldukları spor tesisleri, açık alanlar, ulaşım olanakları, insan kaynakları ve toplumsal etkinlikler aracılığıyla okulların tek başına sağlayamayacağı fiziksel aktivite fırsatlarının oluşturulmasına katkıda bulunabilirler (Packebush vd., 2025). Packebush ve arkadaşları (2025), toplum temelli ortaklardan destek alan okullarda fiziksel aktivite programlarının daha sık uygulandığını ve uygulama sırasında daha az engelle karşılaşıldığını belirlemiştir. Bu bulgu, yerel kurumlarla kurulan ilişkinin yalnızca ek kaynak sağlama aracı değil, okul temelli programların uygulanabilirliğini güçlendiren stratejik bir ortaklık olduğunu göstermektedir (Packebush vd., 2025).

Yerel yönetimlerle geliştirilecek iş birliklerinde temel amaç yalnızca okulun ihtiyaç duyduğu maddi desteği talep etmek olmamalıdır. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde spor tesislerine erişim, güvenli aktivite alanlarının bulunması ve ekonomik olanaklar çocukların fiziksel aktiviteye katılımını sınırlandırabilmektedir (Simonsen, 2024). Simonsen'in (2024) nitel sistematik incelemesi, aile ve toplum temelli müdahalelerin etkili olabilmesi için gençlerin yaşadığı çevrenin koşullarının ve paydaşların deneyimlerinin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir (Simonsen, 2024). Bu nedenle okul ile yerel yönetim arasındaki iş birliği tesis paylaşımı, güvenli aktivite alanları, okul dışı spor olanakları ve dezavantajlı öğrencilerin erişimi gibi ortak sorunlar üzerinden yapılandırılmalıdır (Simonsen, 2024).

Spor federasyonları ve spor alanında faaliyet gösteren uzman kuruluşlar ise okul sporlarına teknik bilgi, branşa özgü uzmanlık ve nitelikli insan kaynağı sağlayabilecek dış paydaşlardır (Moeller vd., 2024). Moeller ve arkadaşları (2024)

189 yayını kapsayan sistematik inceleme ve meta-analizinde, okul temelli fiziksel aktivite programlarının genel etkisinin sınırlı olduğu ancak programların okul dışından gelen uzmanlar tarafından yürütüldüğü durumlarda daha yüksek etki büyüklüklerinin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Aynı araştırmada programı uygulayan kişilerin eğitimli olmasının uygulama başarısında önemli olduğu gösterilmiştir. Bu nedenle federasyonlarla kurulacak ilişkiler yalnızca yarışma organizasyonlarına katılım amacıyla değil, öğretmen eğitimi, branşa özgü uzmanlık ve nitelikli program geliştirme açısından da değerlendirilmelidir (Moeller vd., 2024).

Federasyon ve dış spor kuruluşlarıyla geliştirilen ortaklıklarda okulun pedagojik amaçlarının korunması da önem taşımaktadır. Okul spor ortaklıklarını inceleyen güncel araştırmalar, dış hizmet sağlayıcıların etkili olabilmeleri için okulun kendi bağlamını, gereksinimlerini ve bütüncül gelişim hedeflerini anlamaları gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle dış paydaşın sahip olduğu sportif uzmanlık, okulun eğitimsel amaçlarının önüne geçmemeli ve iş birliğinin kapsamı yalnızca performans veya yetenek seçimine indirgenmemelidir (Wilkinson & Penney, 2026). Okul ile spor kuruluşu arasındaki ilişkinin öğrencilerin geniş katılımını, öğrenmesini ve okulun genel gelişimini destekleyecek biçimde tanımlanması daha sürdürülebilir bir ortaklık oluşturacaktır (Wilkinson & Penney, 2026).

Okul sporlarının diğer önemli dış paydaşı velilerdir ve velilerin rolü yalnızca izin belgesi imzalamak veya sportif etkinlikleri izlemekle sınırlandırılmamalıdır. Moeller ve arkadaşlarının (2024) meta-analizinde, ailelerin dâhil edildiği okul temelli fiziksel aktivite müdahalelerinin etki büyüklüğünün ailelerin yer almadığı müdahalelerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Moeller vd., 2024). Bu bulgu, okulda oluşturulan fiziksel aktivite kültürünün öğrencinin aile yaşamında desteklenmesinin programların etkisini güçlendirebileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle veliler okul sporları ekosisteminde yalnızca bilgilendirilecek kişiler değil, öğrencinin fiziksel aktivite davranışını destekleyen stratejik ortaklar olarak görülmelidir (Moeller vd., 2024).

Velilerin sürece katılımının niteliği de en az katılımın kendisi kadar önemlidir (Norman vd., 2024). Norman ve arkadaşlarının (2024) 353 aileyle gerçekleştirdikleri küme randomize kontrollü çalışmada, okul üzerinden sunulan ebeveyn desteğinin çocukların sağlıklı yaşam davranışlarını geliştirmeye yönelik müdahalelerin bir parçası olarak kullanılabileceği gösterilmiştir (Norman vd., 2024). Bununla birlikte ailelerin sosyoekonomik koşulları, zaman olanakları ve fiziksel aktiviteye ilişkin deneyimleri birbirinden farklı olduğu için bütün velilerden aynı düzeyde katılım beklemek gerçekçi değildir.Bu nedenle veli katılımı zorunlu ve standart bir görev biçiminde değil, farklı ailelerin koşullarına uyarlanabilen esnek katılım yollarıyla desteklenmelidir (Norman vd., 2024).

Dış paydaş yönetiminin temel koşullarından biri, paydaşlar arasında açık görev ve sorumluluk paylaşımının oluşturulmasıdır. Yerel yönetimin tesis desteği sağladığı, federasyonun teknik uzmanlık sunduğu, velilerin katılımı desteklediği ve okulun pedagojik koordinasyonu yürüttüğü bir modelde aktörlerin birbirlerinin görevlerini tamamlaması mümkün hâle gelmektedir (Packebush vd., 2025). Buna karşılık sorumlulukların belirsiz olduğu ortaklıklarda faaliyetlerin kişisel ilişkilere bağımlı hâle gelmesi ve dış destek sona erdiğinde programların sürdürülememesi riski bulunmaktadır. Bu nedenle stratejik dış paydaş yönetimi, yalnızca "kim bize destek olabilir?" sorusuna değil, "hangi paydaş hangi sorumluluğu, hangi amaçla ve hangi süreklilik içerisinde üstlenecek?" sorusuna da cevap vermelidir (Wilkinson & Penney, 2026).

Dış paydaşlarla geliştirilen ilişkiler aynı zamanda okul sporlarında kaynak eşitsizliklerinin azaltılması açısından değerlendirilebilir. Simonsen (2024), düşük gelirli bölgelerde yaşayan gençlerin fiziksel aktiviteye katılımının tesis, maliyet, ulaşım ve sosyal çevre gibi çok sayıda koşuldan etkilendiğini göstermektedir (Simonsen, 2024). Wang ve arkadaşları (2024) ise toplum çevresinin çocuk ve ergenlerin orta-yüksek şiddetli fiziksel aktivite düzeyleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu belirlemiştir (Wang vd., 2024). Bu nedenle belediye tesislerinden yararlanma, düşük maliyetli veya ücretsiz spor programları geliştirme ve okul dışı fiziksel aktivite olanaklarını öğrenciler için erişilebilir hâle getirme gibi uygulamalar, dış paydaş yönetiminin eşitlik ve sosyal kapsayıcılık boyutunu oluşturmaktadır (Wang vd., 2024).

3.3. Dönüştürücü (Transformational) Liderlik ve Karar Alma

Dönüştürücü liderlik, eğitim kurumlarında liderliği yalnızca mevcut işleyişin sürdürülmesi olarak değil, ortak bir vizyon oluşturma, çalışanları harekete geçirme ve kurumsal değişimi destekleme süreci olarak ele almaktadır (Darmayanti & Septrisia, 2024). Bu liderlik yaklaşımında yöneticinin temel görevi çalışanlara yalnızca ne yapmaları gerektiğini bildirmek değil, onları ortak amaçlar doğrultusunda düşünmeye ve sorumluluk üstlenmeye teşvik etmektir (Caharian & Cabanlit, 2024). Eğitim kurumlarına yönelik güncel çalışmalar, dönüştürücü liderliğin öğretmen motivasyonu, bağlılığı, yenilikçi davranışları ve olumlu okul kültürüyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Menon, 2024).

Dönüştürücü liderliğin eğitim ortamındaki temel özelliklerinden biri, okulun geleceğine ilişkin ortak ve anlaşılabilir bir yön oluşturmasıdır (Darmayanti & Septrisia, 2024). Liderin ortaya koyduğu vizyonun yalnızca yönetici tarafından belirlenen kurumsal bir hedef olarak kalmaması, öğretmenlerin bu hedefleri benimsemesi ve kendi mesleki rollerini bu hedeflerin içerisinde görebilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle dönüştürücü liderlikte vizyon oluşturma, öğretmenlere

hazır hedeflerin aktarılmasından ziyade okulun geleceğinin birlikte anlamlandırıldığı bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Caharian & Cabanlit, 2024).

Dönüştürücü liderlik yaklaşımı genellikle idealize edilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel teşvik ve bireyselleştirilmiş ilgi gibi birbirini tamamlayan liderlik davranışları üzerinden açıklanmaktadır (Menon, 2024). İdealize edilmiş etki liderin güven ve örnek davranış oluşturmasını, ilham verici motivasyon ortak amaçların benimsenmesini, entelektüel teşvik mevcut uygulamaların sorgulanmasını ve bireyselleştirilmiş ilgi çalışanların farklı gereksinimlerinin dikkate alınmasını ifade etmektedir (Menon, 2024). Eğitim ortamında bu boyutların birlikte kullanılması, öğretmenin yalnızca verilen görevi gerçekleştiren bir çalışan olarak değil, okulun gelişimine katkı sağlayabilecek profesyonel bir aktör olarak görülmesini desteklemektedir (Darmayanti & Septrisia, 2024).

Dönüştürücü liderliğin karar alma süreçlerine yansıması ise geleneksel yönetim anlayışından önemli ölçüde farklılaşmaktadır (Kurnia vd., 2026). Kurnia, Nurdin, Triatna ve Juliah (2026), eğitim sistemlerinin artan karmaşıklığının okul yöneticilerinin yalnızca rutin idari kararlar değil, kurumsal gelişimi yönlendirebilecek stratejik kararlar almalarını gerekli hâle getirdiğini belirtmektedir. Dönüştürücü liderlik bu süreçte ortak vizyon, katılım ve çalışanların güçlendirilmesini karar verme sürecinin önemli bileşenleri olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle karar alma, yalnızca yöneticinin sahip olduğu resmî yetkinin kullanılması değil, kurumun bilgi ve deneyiminin karar sürecine taşınması anlamına gelmektedir (Kurnia vd., 2026).

Öğretmenlerin karar süreçlerine katılması, dönüştürücü liderliğin okul içerisindeki somut göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir. Ryu ve Kang (2024), lise öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada okul müdürlerinin dönüştürücü liderliği ile öğretmenlerin karar verme yetkisi, ilişkisel doyumları ve iş doyumları arasındaki yapısal ilişkileri incelemiştir (Ryu & Kang, 2024). Bu yaklaşım öğretmenin yalnızca alınmış kararları uygulayan kişi olarak konumlandırılmasından uzaklaşılarak mesleki bilgisinin okulun karar süreçlerinde kullanılmasına olanak sağlayan bir yapı oluşturulmasının önemini ortaya koymaktadır. Böylece karara katılım, öğretmenin yönetsel sorumluluğunun ve kurumsal aidiyetinin bir parçası hâline gelmektedir (Ryu & Kang, 2024).

Dönüştürücü liderlik aynı zamanda öğretmenlerin yenilik üretme ve mevcut uygulamaları sorgulama kapasitelerini desteklemektedir. Tayvan'daki 895 lise öğretmeniyle gerçekleştirilen güncel bir araştırmada, dönüştürücü liderlik ile öğretmenlerin yaratıcı öğretim davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin öğretmenlerin çalışma ortamındaki bazı psikolojik ve ilişkisel süreçleri aracılığıyla güçlenebildiği belirlenmiştir (Chang, 2025). Bu bulgu, okul yönetiminde

karar almanın yalnızca mevcut sorunlara çözüm üretme faaliyeti olmadığını, öğretmenlerin yeni fikirlerini kurumsal uygulamalara dönüştürebilecek ortamların oluşturulmasını da kapsadığını göstermektedir. Dolayısıyla dönüştürücü lider, "Bu işi şimdiye kadar nasıl yaptık?" sorusunun yanında "Bunu daha etkili nasıl yapabiliriz?" sorusunu da örgütün gündemine taşıyan kişi olarak değerlendirilebilir (Chang, 2025).

Dönüştürücü liderlik anlayışında kararların katılımcı olması, liderin sorumluluğunu ortadan kaldırmamaktadır. Katılımcı karar alma sürecinde liderin görevi farklı görüşleri toplamak, seçenekleri değerlendirmek, ortak hedefleri korumak ve gerektiğinde kararın uygulanmasına ilişkin sorumluluğu üstlenmektir (Kurnia vd., 2026). Bu nedenle dönüştürücü liderlik, her kararın herkes tarafından alınması anlamına gelen sınırsız bir katılım modeli olarak değerlendirilmemelidir. Etkili liderlik, katılım ile yön gösterme, özerklik ile sorumluluk ve yenilik ile kurumsal amaçlar arasında denge kurulmasını gerektirmektedir (Menon, 2024).

Dönüştürücü liderliğin okul kültürü üzerindeki etkisi de stratejik kararların uygulanabilirliği açısından önem taşımaktadır. Wilson Heenan ve arkadaşlarının (2023) uluslararası araştırmaları sistematik olarak inceledikleri çalışmada, dönüştürücü okul liderliğinin çalışanların motivasyonu ve olumlu okul kültürüyle güçlü biçimde ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Kararların çalışanlar tarafından benimsenmesi yalnızca yönetsel otoriteyle değil, okul içerisinde oluşan güven, ortak amaç ve iş birliği kültürüyle de bağlantılıdır. Bu nedenle stratejik kararların başarısı, kararın teknik doğruluğu kadar kurum içerisinde nasıl anlamlandırıldığına ve çalışanların sürece ne ölçüde dâhil edildiğine de bağlıdır (Wilson Heenan vd., 2023).

Sonuç olarak dönüştürücü liderlik, okul yönetimini emir verme ve uygulamayı denetleme merkezli bir yapıdan çıkararak vizyon oluşturma, katılım sağlama, çalışanları güçlendirme ve değişimi birlikte yönetme anlayışına yaklaştırmaktadır (Darmayanti & Septrisia, 2024). Güncel araştırmalar bu liderlik yaklaşımının öğretmen motivasyonu, okul kültürü, mesleki bağlılık, yaratıcılık ve karar süreçlerine katılım gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Caharian & Cabanlit, 2024; Chang, 2025). Okul sporları ekosisteminde ise bu anlayış, beden eğitimi öğretmeninin yalnızca operasyonel görevleri yerine getiren bir uygulayıcı olarak değil, okulun sportif vizyonuna ve stratejik kararlarına katkı sağlayan bir liderlik aktörü olarak görülmesini gerektirmektedir. Bu nedenle dönüştürücü liderliğin temel sorusu "Kararı kim verecek?" sorusundan çok, "Ortak hedef doğrultusunda doğru kararı üretmek için kurumun bilgi, deneyim ve insan kaynağını nasıl harekete geçirebiliriz?" biçiminde ele alınmalıdır (Kurnia vd., 2026).

3.3.1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Mikro-Politik Güç Merkezine Dönüşümü

Okullar yalnızca resmî görevlerin ve hiyerarşik ilişkilerin bulunduğu yapılar değil, aynı zamanda farklı aktörlerin kararları etkilemeye çalıştığı mikro-politik örgütler olarak değerlendirilmektedir. Mikro-politika, okul içerisindeki birey ve grupların sahip oldukları bilgi, uzmanlık, ilişkiler ve kurumsal konum aracılığıyla karar süreçleri üzerinde etki oluşturmasını ifade etmektedir (Bush, 2023). Bu açıdan güç, yalnızca okul müdürü veya resmî yöneticilerde bulunan bir yetki olmaktan çıkmakta ve öğretmenlerin sahip oldukları mesleki uzmanlık üzerinden de üretilebilmektedir (Hulsbos vd., 2025).

Beden eğitimi öğretmeninin okul içerisindeki konumu bu perspektiften değerlendirildiğinde, öğretmenin rolünün yalnızca beden eğitimi dersini yürütmekle sınırlandırılması yetersiz kalmaktadır (McKown vd., 2024). Güncel beden eğitimi öğretmeni yetiştirme yaklaşımları, öğretmenlerin okul çapındaki fiziksel aktivite programlarında liderlik ve koordinasyon sorumluluğu üstlenebilecek biçimde hazırlanmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerin hareket ve spor gereksinimlerini okul yönetiminin gündemine taşıyabilen ve okulun fiziksel aktivite politikalarını etkileyebilen bir mesleki aktör olarak değerlendirilebilir (McKown vd., 2024).

Beden eğitimi öğretmeninin mikro-politik gücünün temel kaynaklarından biri uzmanlık gücüdür ve öğretmenin sahip olduğu mesleki bilgi okul içerisindeki karar süreçlerine katılımını güçlendirebilir (Özlük vd., 2025). Özlük ve arkadaşları (2025) Türkiye'deki devlet okullarında gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin mesleki sermayesi ile dağıtılmış liderlik uygulamaları arasında güçlü ve olumlu bir ilişki belirlenmiştir. Aynı araştırmada güvene dayalı liderlik, ortak sorumluluk, öğretmen failliği ve okul kültürünün öğretmenlerin liderlik rollerinin gelişmesinde önemli olduğu ortaya konulmuştur. Bu nedenle beden eğitimi öğretmeninin alan bilgisi, deneyimi ve problem çözme kapasitesi, resmî yöneticilik unvanına sahip olmadan da okul içerisinde etki oluşturabilmesinin temel kaynaklarından biri olabilir (Özlük vd., 2025).

Mikro-politik güç merkezine dönüşüm, öğretmenin yönetimle çatışması veya resmî otoriteye alternatif bir güç oluşturması anlamına gelmemektedir. Aksine çağdaş dağıtılmış liderlik yaklaşımı, liderlik faaliyetlerinin okul müdürü dışındaki öğretmenler tarafından da üstlenilebileceğini ve bu sürecin okulun amaçları doğrultusunda yapılandırılabileceğini kabul etmektedir (Bush, 2023). Bununla birlikte Bush (2023), dağıtılmış liderliğin güç ilişkilerinden bağımsız düşünülemeyeceğini ve öğretmenlere görev verilmesinin her zaman gerçek bir yetki paylaşımı anlamına gelmediğini vurgulamaktadır. Bu nedenle beden eğitimi öğretmeninin stratejik konumu, yalnızca kendisine ek görev verilmesiyle değil,

kararları etkileyebilmesi ve mesleki görüşünün dikkate alınmasıyla güçlenmektedir (Bush, 2023).

Beden eğitimi öğretmeninin mikro-politik etkisinin ikinci kaynağı ilişkisel güçtür ve bu güç okul içerisindeki diğer aktörlerle kurulan güven ve iş birliği üzerinden gelişmektedir (Hulsbos vd., 2025). Hulsbos ve arkadaşlarının (2025) dağıtılmış liderliğin okul içerisindeki farklı görünümlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin iş birliği içerisinde birbirlerini etkileyebildiği ve uzmanlıklarına göre farklı zamanlarda liderlik rollerini üstlenebildiği gösterilmiştir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmeninin okul yönetimi, sınıf öğretmenleri, rehberlik birimi ve diğer branş öğretmenleriyle kurduğu ilişkiler, onun okul sporlarına ilişkin görüşlerinin kurumsal karşılık bulmasını kolaylaştırabilir. Böylece öğretmenin gücü yalnızca resmî görev tanımından değil, kurum içerisinde oluşturduğu iş birliği ağından da kaynaklanabilir (Hulsbos vd., 2025).

Mikro-politik etkinin üçüncü boyutu gündem oluşturma kapasitesi olarak değerlendirilebilir ve öğretmenlerin mesleki konuları okulun ortak gündemine taşıması liderlik rollerinin önemli bir parçasıdır (Hulsbos vd., 2025). Beden eğitimi öğretmeni bu bağlamda öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri, spor tesislerinin yetersizliği, hareketsizlik, kapsayıcı spor olanakları veya okul takımlarının gereksinimleri gibi konuları yalnızca kendi dersinin problemi olarak görmek yerine okulun gelişim gündemine taşıyabilir. Böyle bir yaklaşım beden eğitimini programdaki sınırlı bir ders alanı olmaktan çıkararak öğrencilerin bütüncül gelişimini ilgilendiren kurumsal bir konu hâline getirebilir (McKown vd., 2024). Bu nedenle mikro-politik güç, yalnızca karar verme yetkisine sahip olmak değil, hangi konuların karar verilmesi gereken önemli meseleler olarak görüleceğini etkileyebilmek biçiminde de ortaya çıkmaktadır (Bush, 2023).

Öğretmenin güç kazanması aynı zamanda okul içerisindeki yenilik kapasitesini destekleyebilecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Erdoğan vd., 2024). Erdoğan ve arkadaşlarının (2024) 61 okuldan 829 öğretmenle gerçekleştirdiği araştırmada dağıtılmış liderliğin destekleyici okul kültürü üzerinden öğretmenlerin kolektif yenilikçiliğiyle anlamlı biçimde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Erdoğan vd., 2024). Bu bulgu, öğretmenlere liderlik alanı açılmasının yalnızca yetki paylaşımı sağlamadığını, yeni fikirlerin okul düzeyinde ortaya çıkabileceği bir örgütsel ortamın gelişmesine de katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Beden eğitimi öğretmeni açısından bu durum yeni okul sporları modellerinin, fiziksel aktivite projelerinin veya öğrenci katılımını artıracak uygulamaların kurumsal yenilik gündemine taşınabilmesi anlamına gelmektedir (Erdoğan vd., 2024).

Bununla birlikte mikro-politik güç etik açıdan kişisel çıkar elde etme veya diğer aktörleri kontrol etme aracı olarak değerlendirilmemelidir. Okullardaki mikro-politik ilişkiler iş birliği kadar farklı çıkarların, kaynak taleplerinin ve güç dağılımlarının da bulunduğu süreçlerdir ve bu nedenle öğretmen liderliğinin ortak eğitimsel amaçlarla ilişkilendirilmesi önem taşımaktadır (Bush, 2023). Beden eğitimi öğretmeninin sahip olduğu mesleki etkiyi yalnızca başarılı okul takımlarına, belirli spor branşlarına veya yüksek performanslı öğrencilere kaynak sağlamak amacıyla kullanması kapsayıcı okul sporları anlayışıyla uyuşmayacaktır. Bu nedenle öğretmenin mikro-politik gücünün meşruiyeti, öğrencilerin geniş katılımını ve okulun ortak eğitimsel amaçlarını ne ölçüde desteklediğiyle değerlendirilmelidir (McKown vd., 2024).

3.4. Uygulamalı Bürokrasi ve Resmi Yazışma Kuralları

Eğitim kurumlarında stratejik yönetişim yalnızca liderlik, paydaş katılımı ve karar alma süreçlerinden oluşmamakta; alınan kararların hukuken geçerli ve kurumsal olarak izlenebilir işlemlere dönüştürülmesini de gerektirmektedir (Cumhurbaşkanlığı, 2020). Resmî yazışmalar kamu kurumlarının kararlarını, taleplerini, onaylarını ve sorumluluklarını kayıt altına alan temel yönetsel araçlardan biri olduğundan, bürokratik süreçlerin doğru yürütülmesi okul yönetiminin işleyişi açısından önem taşımaktadır (Cumhurbaşkanlığı, 2020). Bu nedenle beden eğitimi öğretmeninin stratejik rolünün gelişmesi, yalnızca proje üretme veya paydaşlarla iletişim kurma becerisine değil, geliştirdiği düşünceleri resmî kurum süreçleri içerisinde uygulanabilir hâle getirebilmesine de bağlıdır (MEB, 2024a).

Bürokrasi eğitim kurumlarında çoğu zaman evrak yoğunluğu ve işlemlerin yavaşlamasıyla ilişkilendirilse de kurumsal açıdan temel işlevi yetki, görev ve sorumlulukların belirli kurallar içerisinde yürütülmesini sağlamaktır (Cumhurbaşkanlığı, 2020). Resmî belgelerde yazının hangi makam tarafından oluşturulduğu, kimin tarafından imzalandığı, hangi birimlere gönderildiği ve hangi işlemin talep edildiği belirli standartlara göre kayıt altına alınmaktadır. Bu yapı özellikle kamu kurumlarında kararların kişisel ilişkiler yerine kurumsal yetki ve sorumluluk zinciri içerisinde yürütülmesine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla uygulamalı bürokrasi, kuralları ezberlemekten çok bir düşüncenin veya talebin kurumsal karar sürecinde hangi yolu izleyeceğini bilme becerisi olarak değerlendirilmelidir (Cumhurbaşkanlığı, 2020).

Türkiye'de kamu kurumları arasındaki resmî yazışmaların temel çerçevesi Resmî Yazışmalarda Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik ile belirlenmiştir. Yönetmelik, elektronik ortamda veya fiziksel ortamda yapılan resmî yazışmalarda uygulanacak biçimsel ve yönetsel esasları düzenlemekte ve

belgelerin belirli standartlara uygun biçimde hazırlanmasını öngörmektedir (Cumhurbaşkanlığı, 2020). Belgenin sayı, tarih, konu, muhatap, ilgi, metin, imza, ek ve dağıtım gibi bölümlerinin belirli bir sistem içerisinde düzenlenmesi, resmî iletişimin anlaşılabilirliğini ve kurumsal bütünlüğünü sağlamaktadır. Bu nedenle resmî yazışma kuralları yalnızca biçimsel ayrıntılar değil, kurumlar arasındaki iletişimin ortak dilini oluşturan standartlardır (Cumhurbaşkanlığı, 2020).

Resmî yazının en önemli özelliklerinden biri açık, anlaşılır ve kurumsal bir dil kullanılmasıdır (Cumhurbaşkanlığı, 2020). Resmî metinde kişisel değerlendirmelerden, gereksiz ayrıntılardan ve belirsiz ifadelerden kaçınılması; talep edilen veya bildirilen işlemin açık biçimde ifade edilmesi gerekmektedir. Bir spor etkinliği için tesis tahsisinin talep edilmesi, öğrencilerin müsabakaya katılımı için onay alınması veya başka bir kurumla ortak proje yürütülmesi söz konusu olduğunda yazının amacı ve beklenen işlem anlaşılır biçimde ortaya konulmalıdır. Böylece resmî yazışma, yalnızca bilgi aktaran bir metin olmaktan çıkarak kurumsal eylemi başlatan ve yönlendiren bir yönetim aracı hâline gelmektedir (Cumhurbaşkanlığı, 2020).

Beden eğitimi ve okul sporları açısından uygulamalı bürokrasinin önemi, faaliyetlerin önemli bölümünün kurumsal izin ve koordinasyon gerektirmesinden kaynaklanmaktadır (MEB, 2024a). Okullar arası sportif faaliyetler, tesis kullanımı, kurum dışı organizasyonlar, görevlendirmeler veya farklı kurumlarla gerçekleştirilecek çalışmalar belirli yazışma ve onay süreçlerinin işletilmesini gerektirebilmektedir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmeninin iyi bir sportif proje geliştirmesi tek başına yeterli olmayıp, projenin hangi makamdan onay alacağını, hangi belgelerin hazırlanacağını ve yazışmanın hangi idari silsile içerisinde ilerleyeceğini de bilmesi gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının EBYS uygulama esaslarında da belge oluşturulurken birim hiyerarşisinin dikkate alınması ve onay akışının kurumsal hiyerarşiye uygun biçimde oluşturulması gerektiği açıkça belirtilmektedir (MEB, 2024a).

Resmî yazışmalarda “bilgi” ve “gereği” ayrımının doğru yapılması da kurumsal koordinasyon bakımından önemlidir (MEB, 2024a). Bir belgenin işlem yapması gereken birime gönderilmesi ile yalnızca süreç hakkında bilgilendirilmesi gereken birime gönderilmesi aynı yönetsel anlamı taşımamaktadır. Benzer biçimde yazının eklerinin, ilgilerinin, ilişkili belgelerinin ve evrak notlarının doğru tanımlanması, işlemin sonraki aşamalarında ortaya çıkabilecek belirsizlikleri azaltmaktadır. MEB’in EBYS uygulama esaslarında belge oluşturulurken bu alanların doğru biçimde girilmesi ve dağıtımın ilgili birim ve personele yapılması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır (MEB, 2024a).

Kamu yönetimindeki dijital dönüşüm, resmî yazışmaları büyük ölçüde Elektronik Belge Yönetim Sistemleri (EBYS) üzerinden yürütülen süreçlere

dönüştürmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı, 5 Temmuz 2024 tarihinden itibaren merkez, yurt dışı ve taşra teşkilatındaki yazışma, havale ve onay işlemlerini yeni EBYS üzerinden yürütmeye başlamıştır (MEB, 2024b). Sistem içerisinde belge oluşturma, paraflama, imzalama, havale, onay akışı, belge arama ve elektronik doğrulama gibi işlemler dijital ortamda gerçekleştirilmektedir (MEB, 2026). Bu dönüşüm resmî yazışma bilgisinin yalnızca doğru metin yazma becerisinden ibaret olmadığını, dijital belge yaşam döngüsünü yönetebilme yeterliğini de kapsadığını göstermektedir (MEB, 2026).

Elektronik yazışma sistemlerinin önemli unsurlarından biri elektronik imza ve onay akışıdır. MEB'in EBYS uygulama esaslarına göre belgelerin onay akışı birim hiyerarşisi dikkate alınarak aşağıdan yukarıya doğru oluşturulmakta ve yetkili kullanıcıların işlemleri sistem içerisinde kayıt altına alınmaktadır (MEB, 2024a). MEB tarafından yayımlanan güncel EBYS materyallerinde de evrak oluşturma, olur oluşturma, paraflama, imzalama, birime veya kişiye havale etme ve onay akışını yönetme işlemleri sistemin temel fonksiyonları arasında gösterilmektedir (MEB, 2024c). Bu yapı, bir kararın kim tarafından hazırlandığını, kimler tarafından değerlendirildiğini ve hangi makam tarafından onaylandığını görünür hâle getirerek kurumsal hesap verebilirliği ve işlem izlenebilirliğini desteklemektedir (MEB, 2024a).

Resmî belgelerin oluşturulması kadar dosyalanması ve arşivlenmesi de bürokratik sürecin önemli bir parçasıdır (MEB, 2024a). MEB'in EBYS uygulama esaslarında belgelerin konu kodlarının ve kaldırılacak klasörlerinin Standart Dosya Planına uygun biçimde seçilmesi, fiziksel belgelerin taranarak sisteme aktarılması ve gerekli durumlarda asıllarının birim arşivinde korunması öngörülmektedir. Bu uygulama, geçmişte gerçekleştirilen bir spor organizasyonuna, kurum iznine veya tesis tahsisine ilişkin belgelere daha sonra ulaşılabilmesini mümkün kılmaktadır. Böylece arşivleme, tamamlanmış evrakların saklandığı pasif bir işlem olmaktan çıkarak kurumsal hafızanın korunmasını sağlayan yönetsel bir mekanizma niteliği kazanmaktadır (MEB, 2024a).

Dijital belge yönetimi aynı zamanda resmî süreçlerde doğrulanabilirliği güçlendirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının güncel EBYS uygulamasında sistem içerisinde oluşturulan belgeler elektronik ortamda doğrulanabilmekte ve belge işlemlerinin dijital olarak izlenmesi mümkün olmaktadır. Bakanlığın 2026 yılı EBYS güncellemeleri, belge doğrulama, klasör işlemleri ve elektronik posta dağıtım durumlarının izlenmesi gibi işlevlerin sistem içerisinde geliştirilmeye devam ettiğini göstermektedir. Bu nedenle resmî yazışma yeterliği, günümüz eğitim kurumlarında dijital yönetişim yeterliğinin bir bileşeni olarak değerlendirilmelidir (MEB, 2026).

Beden eğitimi öğretmeninin stratejik yönetişim rolü açısından bürokratik yeterlik, özellikle fikri kurumsal eyleme dönüştürme kapasitesi bakımından önemlidir. Öğretmenin bir okul sporları projesi tasarlaması, belediyeden tesis talep etmesi veya başka bir kurumla iş birliği geliştirmek istemesi durumunda önerisini uygun makam, gerekçe, ekler ve onay süreciyle resmî belgeye dönüştürebilmesi gerekir (Cumhurbaşkanlığı, 2020). Kurumsal usulleri bilmeyen bir öğretmenin nitelikli bir fikri bürokratik süreç içerisinde ilerlemeyebilirken, resmî süreçlere hâkim bir öğretmen aynı fikri karar vericilerin değerlendirebileceği somut bir kurumsal talebe dönüştürebilir. Bu nedenle uygulamalı bürokrasi, öğretmen açısından bürokrasiye uyum göstermekten çok kurumsal mekanizmaları doğru kullanabilme yetkinliği olarak görülmelidir (MEB, 2024a).

3.4.1. Üniversiteler ve Kulüplerle İşbirliği Protokollerinin Hazırlanması

Okul sporlarının geliştirilmesinde üniversiteler ve spor kulüpleriyle kurulacak ilişkilerin kişisel bağlantılara dayalı geçici uygulamalar yerine kurumsal iş birliği protokolleriyle güvence altına alınması sürdürülebilir yönetişim açısından önem taşımaktadır (MEB, 2025a). Güncel Millî Eğitim Bakanlığı düzenlemeleri, okulların eğitim ortamlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve projelerin niteliğinin artırılması amacıyla yükseköğretim kurumları ve spor kulüpleri dâhil olmak üzere farklı kurumlarla iş birliği yapabilmesine olanak tanımaktadır. Bu nedenle protokol, yalnızca kurumların iyi niyetini gösteren bir belge değil, ortak çalışmanın amaçlarını, yetkilerini ve sorumluluklarını tanımlayan kurumsal bir yönetişim aracı olarak değerlendirilmelidir (MEB, 2025a).

Üniversitelerle gerçekleştirilecek iş birlikleri okul sporlarına özellikle bilimsel bilgi ve akademik uzmanlığın aktarılması bakımından katkı sağlayabilir (İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2025). Nitekim 2025 yılında İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile Fenerbahçe Üniversitesi arasında imzalanan eğitim iş birliği protokolünde öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrencilerin farklı akademik etkinliklere katılımı, ortak projelerin geliştirilmesi ve ailelere yönelik çalışmalar birlikte ele alınmıştır. Benzer bir model beden eğitimi alanına uyarlandığında spor bilimleri fakültelerinin akademik birikimi; öğretmen eğitimleri, fiziksel uygunluk değerlendirmeleri, öğrenci projeleri ve okul temelli fiziksel aktivite çalışmalarında kullanılabilir. Böylece üniversite-okul ilişkisi yalnızca belirli dönemlerde gerçekleştirilen etkinliklerden çıkarak bilgi ve uygulamanın karşılıklı olarak beslendiği bir ortaklığa dönüşebilir (İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2025).

Spor kulüpleriyle hazırlanacak protokollerde ise kulübün sahip olduğu tesis, antrenör, teknik uzmanlık ve sportif deneyim okulun eğitimsel amaçlarıyla ilişkilendirilmelidir. Türk-Alman Üniversitesi ile Dila Atlı Spor Kulübü arasında 2025 yılında gerçekleştirilen iş birliğinde sportif faaliyetlere katılım, ortak etkinlikler,

spor eğitimleri, kulüp tesislerine erişim ve turnuvalara katılım gibi farklı çalışma alanları protokol kapsamında tanımlanmıştır (Türk-Alman Üniversitesi, 2025). Yalova Üniversitesinin 2025 yılında bir spor kulübüyle ve Karadeniz Teknik Üniversitesinin aynı yıl Trabzon Darıca Yat Spor Kulübüyle protokol düzenlemiş olması da üniversite-spor kulübü iş birliklerinin farklı sportif alanlarda kurumsallaştırılabildiğini göstermektedir (Yalova Üniversitesi, 2025; Karadeniz Teknik Üniversitesi, 2025). Bu örnekler, okul sporları açısından kulüplerin yalnızca yetenekli öğrencilerin yönlendirileceği kuruluşlar olarak değil, okulun sportif kapasitesini destekleyebilecek kurumsal ortaklar olarak ele alınabileceğini göstermektedir (Türk-Alman Üniversitesi, 2025).

Bir iş birliği protokolünün hazırlanmasına doğrudan metin yazımıyla başlanması yerine öncelikle ihtiyaç ve amaç analizi yapılması daha doğru bir yaklaşım oluşturmaktadır. Okulun hangi konuda desteğe ihtiyaç duyduğu, karşı kurumun hangi olanakları sağlayabileceği ve oluşturulacak iş birliğinin öğrencilere hangi somut katkıları sunacağı başlangıçta açık biçimde belirlenmelidir (MEB, 2025a). Örneğin okulun temel ihtiyacı spor tesisine erişim ise protokolün ağırlığı tesis kullanımına, öğretmenlerin mesleki gelişimi hedefleniyorsa akademik eğitim ve danışmanlığa, öğrencilerin belirli branşlarla tanıştırılması amaçlanıyorsa teknik eğitim ve uygulamalara verilmelidir. Böylece protokol, genel ifadelerden oluşan sembolik bir belge yerine belirli bir ihtiyaca cevap veren uygulanabilir bir çalışma planına dönüşmektedir (Türk-Alman Üniversitesi, 2025).

Protokol metninde amaç, kapsam, tarafların yükümlülükleri, uygulama biçimi, koordinasyon, süre ve yürürlük koşullarının açık biçimde belirlenmesi kurumsal belirsizlikleri azaltmaktadır. Güncel üniversite protokol kayıtlarında iş birliklerinin başlangıç ve bitiş tarihlerinin tanımlandığı ve farklı iş birliği alanlarının ayrı protokollerle düzenlendiği görülmektedir. Bu yapı, iş birliğinin kim tarafından ve ne kadar süreyle yürütüleceğinin önceden belirlenmesini sağlayarak tarafların sorumluluklarını görünür hâle getirmektedir. Özellikle tesis kullanımı, personel görevlendirilmesi veya ortak sportif faaliyetlerde “kim, neyi, nerede, hangi sorumlulukla ve hangi süre içerisinde yapacak?” sorularının protokol içerisinde karşılık bulması gerekir (Karadeniz Teknik Üniversitesi, 2025).

Okulların üniversite ve spor kulüpleriyle yapacağı protokollerde yetki ve onay sürecinin doğru yürütülmesi ayrıca önem taşımaktadır (MEB, 2025a). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 2025 yılında değiştirilen 212. maddesi, yükseköğretim kurumları ve spor kulüpleriyle gerçekleştirilecek iş birlikleri kapsamında il veya ilçe millî eğitim müdürlüğünün bilgisi ve onayı dâhilinde protokol düzenlenebileceğini belirtmektedir (MEB, 2025a). Aynı düzenlemeye göre bu kapsamdaki protokollerin il veya ilçe millî eğitim müdürü ile okul müdürünün imzasını içerecek şekilde düzenlenmesi ve ilgili genel müdürlüğe bilgi verilmesi

öngörülmektedir. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmeni iş birliği fikrini geliştiren ve süreci koordine eden kişi olabilse de kurumsal imza ve yetki sınırlarını dikkate almak zorundadır (MEB, 2025a).

Protokol hazırlanırken yalnızca tarafların sağlayacağı imkânların değil, öğrencilerin korunmasına ilişkin sorumlulukların da açık biçimde ele alınması gerekir. Millî Eğitim Bakanlığının güncel protokol uygulamalarında farklı kurumların görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, hizmetlerin koordineli biçimde yürütülmesi ve uygulamanın belirlenen esaslar doğrultusunda sürdürülmesi temel unsurlar arasında yer almaktadır. Okul sporlarında bu yaklaşım; öğrencilerin tesislere ulaşımı, gözetimi, etkinlik güvenliği, kullanılacak ekipmanlar ve faaliyetlerin sorumluları gibi uygulamaya ilişkin konuların önceden tanımlanmasını gerektirmektedir. Böylece protokol, yalnızca faaliyet yapılmasına izin veren bir metin değil, faaliyetin güvenli ve sorumlu biçimde nasıl yürütüleceğini belirleyen bir çerçeve oluşturmaktadır (MEB, 2025b).

İş birliği protokolünün imzalanması sürecin sonu değil, uygulama ve izleme aşamasının başlangıcı olarak görülmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 2025 yılı faaliyet raporunda Bakanlık tarafından yürütülen ve güncellenen çok sayıda protokolün ayrıca izlenen bir çalışma alanı olarak raporlanması, protokollerin kurumsal faaliyetlerin bir parçası olduğunu göstermektedir. Okul sporları açısından da protokol kapsamında kaç öğrencinin etkinliklerden yararlandığı, tesislerin ne ölçüde kullanıldığı, hangi eğitimlerin gerçekleştirildiği ve iş birliğinin hangi sonuçları ürettiği belirli aralıklarla değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme, süresi dolan protokolün yenilenmesi, değiştirilmesi veya sonlandırılması konusunda kanıta dayalı karar verilmesini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2026).

Beden eğitimi öğretmeni bu süreçte kurumlar arasında yalnızca iletişim sağlayan kişi değil, iş birliği fırsatını tanımlayan ve bunu kurumsal yapıya dönüştüren stratejik aracı konumundadır. Öğretmen, okulun gereksinimlerini belirleyerek uygun üniversite bölümünü veya spor kulübünü tespit edebilir, iş birliğinin eğitimsel gerekçesini oluşturabilir ve okul yönetimine uygulanabilir bir öneri sunabilir. Ancak protokolün kurumsal niteliğinin korunabilmesi için kişisel ilişkiler ile resmî yetki arasındaki sınırın gözetilmesi ve sürecin ilgili yönetim makamları üzerinden yürütülmesi gerekmektedir (MEB, 2025a). Bu açıdan öğretmenin stratejik yeterliği, yalnızca "bir kurumla bağlantı kurabilmek" değil, bu bağlantıyı sürdürülebilir ve kuralları belirlenmiş bir kurumsal ortaklığa dönüştürebilmektir (MEB, 2025a).

BÖLÜM 4: SOSYAL İNOVASYON, FİNANSMAN VE TESİS YÖNETİMİ

4.1. Spor Yöneticiliğinde Sosyal İnovasyon Kuramı

Spor yöneticiliğinde sosyal inovasyon, spor aracılığıyla toplumsal ihtiyaçlara yeni, uygulanabilir ve sürdürülebilir çözümler geliştirilmesini ifade eden bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Sosyal inovasyonun ayırt edici özelliği, yeniliğin yalnızca yeni bir ürün, teknoloji veya hizmet üretmesine değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerde ve uygulamalarda olumlu değişim oluşturmasına odaklanmasıdır (Holmlid vd., 2021). Bu nedenle spor alanındaki bir yeniliğin sosyal inovasyon olarak değerlendirilebilmesi için yalnızca farklı olması değil, toplumsal bir soruna karşı yeni bir değer üretmesi gerekmektedir (Kosmynin & Ljunggren, 2021).

Sporun sosyal inovasyon açısından önemli özelliklerinden biri, farklı toplumsal grupları ortak bir faaliyet çevresinde buluşturabilmesidir. Spor yoluyla gelişim yaklaşımında sportif faaliyetler; sosyal bütünleşme, toplumsal katılım, gençlerin güçlendirilmesi, eşitlik ve barış gibi spor performansının ötesindeki amaçlara ulaşmak için kullanılmaktadır. Bununla birlikte sporun bu sonuçları kendiliğinden oluşturacağı varsayımı doğru değildir ve olumlu sosyal çıktılar için programların bilinçli biçimde tasarlanması gerekmektedir (Moustakas, 2024). Bu nedenle sosyal inovasyon perspektifi, "spor yapmak faydalıdır" düşüncesinden "sporu hangi toplumsal ihtiyaca, hangi yöntemle ve hangi aktörlerle çözüm üretecek biçimde tasarlayabiliriz?" sorusuna geçişi gerekli kılmaktadır (Moustakas, 2024).

Sosyal inovasyon, spor yöneticisinin geleneksel görev alanını da genişletmektedir (Hammerschmidt vd., 2024). Güncel spor yönetimi literatüründe inovasyon ve yaratıcılığın spor örgütlerinin değişen çevre koşullarına uyum sağlamasında ve yeni fırsatlar geliştirmesinde giderek daha önemli hâle geldiği belirtilmektedir. Bu yaklaşımda spor yöneticisi yalnızca mevcut faaliyetleri planlayan ve kaynakları dağıtan kişi değil, karşılanmamış ihtiyaçları fark eden ve yeni çözüm modellerinin geliştirilmesini kolaylaştıran bir değişim aktörü olarak değerlendirilebilir. Spor yönetiminde inovasyonun girişimcilik ve yaratıcılıkla birlikte ele alınması da yöneticinin değişime uyum sağlayan değil, gerektiğinde değişimi başlatan bir konuma geçtiğini göstermektedir (Hammerschmidt vd., 2024).

Sosyal inovasyonun önemli özelliklerinden biri, çözümün yalnızca yöneticiler veya uzmanlar tarafından geliştirilmesi yerine yararlanıcılarla birlikte üretilmesidir (Moustakas vd., 2024). Spor temelli yaşayan laboratuvar

yaklaşımını inceleyen Moustakas ve arkadaşları (2024), sosyal sorunlara yönelik spor uygulamalarında farklı aktörlerin ortak üretim sürecine katılmasının yenilikçi çözümlerin geliştirilmesi açısından önemli olduğunu göstermektedir (Moustakas et al., 2024). Bu yaklaşımda öğrenciler veya sporcular yalnızca hazırlanan programların uygulandığı hedef gruplar olarak değil, kendi ihtiyaçlarını ve deneyimlerini sürece taşıyan katılımcılar olarak görülmektedir. Sosyal inovasyon, "hedef grup için çözüm üretme" anlayışını "hedef grupla birlikte çözüm üretme" anlayışına dönüştürmektedir (Moustakas vd., 2024).

Sosyal inovasyon aynı zamanda paydaşlar arası iş birliğini temel alan bir süreçtir (Moustakas, Carney, & Petry, 2024). Spor yoluyla sosyal gelişim alanındaki çalışmalar, toplumsal sorunların yalnızca spor kuruluşlarının bireysel çabalarıyla çözülemeyeceğini ve farklı sektörlerden aktörlerin politika geliştirme süreçlerine katılmasının önem taşıdığını göstermektedir. Okul sporları bağlamında bu yapı okul yönetimi, beden eğitimi öğretmeni, öğrenciler, veliler, belediyeler, üniversiteler, spor kulüpleri ve sivil toplum kuruluşlarının ortak projeler etrafında bir araya gelmesini gerektirebilir. Böylece sosyal inovasyon, önceki bölümde ele alınan paydaş yönetişimini somut sosyal değer üreten ortak projelere dönüştüren bir mekanizma olarak değerlendirilebilir (Moustakas vd., 2024).

Spor alanındaki sosyal inovasyonun yalnızca bireysel davranış değişikliğine odaklanması ise yeterli görülmemektedir. Spor temelli sosyal girişimlerin uzun süre birey düzeyindeki sonuçlara yoğunlaştığı, buna karşılık topluluk ve yapısal düzeydeki değişimin daha sınırlı ele alındığı belirtilmektedir. Sosyal inovasyon perspektifi bu nedenle yalnızca öğrencinin daha fazla spor yapmasını değil, öğrencinin spor yapmasını kolaylaştıran veya engelleyen kurumsal ve çevresel koşulların değiştirilmesini de gündeme getirmektedir (Moustakas vd., 2024).

Sosyal inovasyonun bir diğer önemli boyutu sosyal sürdürülebilirliktir ve spor sistemlerinin yalnızca sportif başarı değil, eşitlik, iyi oluş ve bütüncül gelişim açısından da değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Gençlik sporlarındaki sosyal sürdürülebilirliği inceleyen güncel sistematik kapsam incelemesi, araştırmaların sporcu gelişimi, sağlık, iyi oluş ve gelişim ortamı gibi konulara yoğunlaştığını, ancak örgütsel ve toplumsal boyutların daha fazla ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Aynı çalışma spor ortamlarında sosyal çeşitlilik ve eşitsizlik sorunlarının varlığını koruduğunu da göstermektedir. Bu nedenle sosyal inovasyonun başarısı yalnızca yeni bir programın başlatılmasıyla değil, programın kimlere ulaştığı ve uzun vadede hangi sosyal değeri oluşturduğu üzerinden değerlendirilmelidir (Schubring vd., 2025).

Spor yöneticisinin sosyal inovasyon rolü, kaynakların kullanım biçimini de değiştirmektedir (Tapia & Ramírez, 2025). Spor ve kalkınma programlarına

ilişkin güncel değerlendirmeler, yerel gerçekliklere dayanan ve gençlerin güçlendirilmesine odaklanan spor projelerinin sosyal inovasyon girişimlerinin ortaya çıkmasını destekleyebildiğini göstermektedir. Bu yaklaşımda finansman yalnızca mevcut faaliyetlerin devam ettirilmesi için kullanılan bir kaynak değil, toplumsal etkisi olan yeni modellerin denenmesini ve geliştirilmesini sağlayan stratejik bir araç hâline gelmektedir. Bu yönüyle sosyal inovasyon yaklaşımı, ilerleyen bölümlerde ele alınacak alternatif finansman ve tesis yönetimi modellerinin de kavramsal temelini oluşturmaktadır (Tapia & Ramírez, 2025).

Bununla birlikte sosyal inovasyon kavramının sporun bütün toplumsal sorunları çözebileceği yönünde idealize edilmemesi gerekmektedir. Spor yoluyla gelişim alanının zaman içerisinde profesyonelleşmesi ve kurumsallaşması önemli fırsatlar yaratırken, bazı uygulamaların mevcut güç yapılarını yeniden üretebilmesi veya başlangıçtaki dönüşüm potansiyelini kaybedebilmesi mümkündür. Bu nedenle yenilikçi görünen her spor projesinin otomatik olarak sosyal inovasyon kabul edilmesi yerine, kimin sorununu çözdüğü, karar süreçlerine kimlerin katıldığı ve ortaya çıkan sosyal değerin ne ölçüde sürdürülebilir olduğu sorgulanmalıdır. Böyle bir eleştirel yaklaşım, sosyal inovasyonu geçici proje üretme eğiliminden ayırarak stratejik spor yöneticiliğinin bir parçası hâline getirmektedir (Moustakas, 2024).

4.1.1. Okul Sporlarının Suç Önleme ve Toplumsal Uyumdaki Rolü

Okul sporları, çocuk ve gençlere düzenli fiziksel aktivite olanağı sağlamanın ötesinde, sosyal ilişkilerin kurulabileceği, ortak kuralların öğrenilebileceği ve aidiyet duygusunun geliştirilebileceği yapılandırılmış sosyal ortamlar oluşturabilmektedir. Spor ortamında ortaya çıkan sosyal ilişkiler, katılım, güven, karşılıklı hoşgörü ve ortak değerler toplumsal uyumun temel boyutları arasında değerlendirilmektedir. Bu nedenle okul sporları, doğru biçimde yapılandırıldığında öğrencinin okulla ve akran grubuyla kurduğu sosyal bağları güçlendiren koruyucu bir ortam olarak işlev görebilir (Moustakas & Robrade, 2023).

Sporun suç önleme açısından değerlendirilmesinde ise “spor yapan genç suçtan uzak durur” şeklindeki doğrusal varsayımdan kaçınılması gerekmektedir. Spruit ve arkadaşları (2016) ergenleri kapsayan meta-analizinde, genel spor katılımı ile çocuk suçluluğu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada sporun gerçekleştirildiği ortam, spor türü ve katılımcı özelliklerinin sonuçları belirli ölçülerde değiştirebildiği, ancak bu etkilerin oldukça küçük olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla sporun varlığından çok, spor ortamının nasıl yapılandırıldığı suç önleme açısından önem taşımaktadır (Spruit vd., 2016).

Buna karşılık özellikle suç ve antisosyal davranışları önlemek amacıyla yapılandırılmış spor programlarına ilişkin bulgular daha olumlu bir tablo ortaya koymaktadır (Jugl vd., 2023). Jugl ve arkadaşları (2023) sistematik inceleme ve meta-analizinde, suç önleme amacıyla tasarlanan spor programlarının suçla ilişkili sonuçlar üzerinde orta düzeyde olumlu etki oluşturduğu ve saldırganlık ile antisosyal davranış gibi göstergelerde azalma sağladığı belirlenmiştir. Aynı araştırmada katılımcıların benlik saygısı ve psikolojik iyi oluş gibi bazı psikososyal özelliklerinde de olumlu gelişmeler rapor edilmiştir. Bu bulgular, okul sporlarının önleyici değerinin yalnızca öğrenciyi meşgul etmekten değil, olumlu gelişimi destekleyen yapılandırılmış deneyimler oluşturmaktan kaynaklanabileceğini göstermektedir (Jugl vd., 2023).

Spor programlarının koruyucu işlevi farklı mekanizmalar üzerinden açıklanabilmektedir. Düzenli ve yapılandırılmış sportif etkinlikler gençlerin serbest zamanlarını olumlu faaliyetlerle değerlendirmelerine olanak sağlarken, antrenörler, öğretmenler ve akranlarla kurulan ilişkiler olumlu rol modellerinin ve sosyal normların aktarılmasına katkıda bulunabilmektedir. Spor ortamında yaşanan başarı, sorumluluk ve grup üyeliği deneyimleri aynı zamanda öğrencinin kendisini değerli bir grubun parçası olarak algılamasını destekleyebilmektedir. Bu açıdan okul sporlarının koruyucu gücü zamanı doldurmasından çok, gence alternatif bir sosyal çevre ve olumlu bir aidiyet alanı sunmasında aranmalıdır (Jugl vd., 2023).

Bu noktada toplumsal uyum, okul sporlarının ikinci önemli sosyal işlevini oluşturmaktadır (Moustakas & Robrade, 2023). Spor ve toplumsal uyum ilişkisini inceleyen kapsam taramasında sosyal ilişkiler, aidiyet, katılım, güven, hoşgörü, ortak değerler ve ortak yarara yönelim gibi boyutların spor bağlamında öne çıktığı görülmektedir. Okul sporları farklı sosyal ve kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin ortak kurallar içerisinde iletişim kurabilecekleri ve birlikte hareket edebilecekleri karşılaşma alanları sağlayabilir. Bu nedenle takımın veya okul spor grubunun temel sosyal değeri yalnızca müsabaka kazanması değil, farklı öğrenciler arasında ilişki ve aidiyet üretebilmesidir (Moustakas & Robrade, 2023).

Özellikle dezavantajlı veya toplumsal dışlanma riski taşıyan gruplar açısından sporun bütünleştirici kapasitesi daha belirgin hâle gelebilmektedir (Duan vd., 2026). Duan ve arkadaşlarının (2026) 69 araştırmayı kapsayan sistematik incelemesi, sporun dezavantajlı gruplarda kültürel öğrenme, sosyal etkileşim ve aidiyet gibi sosyal bütünleşme boyutlarını destekleyebildiğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırmacılar mevcut kanıtların niteliğinin değişken olduğunu ve sporun bütünleşme üzerindeki etkisinin her koşulda otomatik olarak ortaya çıkmadığını vurgulamaktadır. Bu nedenle okul sporlarında kapsayıcılık,

öğrencilerin yalnızca aynı sahada bulunmasıyla değil, grup içerisinde anlamlı ilişki kurabilmeleri ve kendilerini grubun gerçek bir üyesi olarak hissedebilmeleriyle değerlendirilmelidir (Duan vd., 2026).

Sporun sosyal bütünleşme ve suçtan uzaklaşma açısından taşıdığı potansiyel, adalet sistemi içerisindeki gençlere yönelik güncel araştırmalarda da görülmektedir (Irujo-Compains vd., 2026). Irujo-Compains ve arkadaşları (2026) çalışmalarında spor temelli müdahalelerin adli tedbir altındaki gençlerde psikolojik, fiziksel ve sosyal gelişimi destekleyebildiği ve toplumsal yeniden bütünleşme açısından kullanılabileceği belirlenmiştir. Ancak olumlu sonuçların özellikle kaliteli insan ilişkileri, gençlerin aktif katılımı, programların sürekliliği, eğitimli personel ve kurumlar arası iş birliğiyle bağlantılı olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuç, okul ortamında erken ve nitelikli sportif müdahalelerin risk davranışları ortaya çıktıktan sonra değil, ortaya çıkmadan önce koruyucu sosyal bağların güçlendirilmesi amacıyla kullanılmasının önemini desteklemektedir (Irujo-Compains vd., 2026).

Bununla birlikte rekabetin aşırı vurgulandığı, dışlayıcı seçmelerin yapıldığı veya öğrencilerin yalnızca sportif performanslarına göre değerlendirildiği ortamların toplumsal uyum üretmesi beklenmemelidir. Spor katılımının tek başına çocuk suçluluğuna karşı genel bir koruyucu faktör olmadığını gösteren bulgular, sportif ortamın pedagojik ve sosyal niteliğinin mutlaka dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Spruit vd., 2016). Benzer biçimde güncel sosyal bütünleşme araştırmaları da sporun olumlu sonuçlarının farklı gruplarda ve farklı uygulama koşullarında değişebildiğini göstermektedir (Duan vd., 2026). Spor bir sosyal uyum aracı olabilir; ancak onu sosyal uyum aracına dönüştüren şey sporun kendisinden çok programın tasarımı ve ilişkilerin niteliğidir (Duan vd., 2026; Jugl vd., 2023).

Bu yaklaşım beden eğitimi öğretmenine de geleneksel sportif görevlerin ötesinde bir sorumluluk yüklemektedir. Öğretmenin okul sporlarına katılımı düşük olan, akran ilişkilerinde güçlük yaşayan veya sosyal dışlanma riski taşıyan öğrencileri fark ederek onları güvenli ve destekleyici sportif ortamlara yönlendirmesi, okul sporlarının sosyal işlevini güçlendirebilir. Bunun yanında öğretmenin rehberlik servisi, okul yönetimi, aileler, yerel yönetimler ve spor kuruluşlarıyla koordinasyon kurması, spor temelli sosyal destek programlarının sürekliliği açısından önem taşımaktadır. Böylece beden eğitimi öğretmeni yalnızca müsabaka ve antrenman düzenleyen kişi değil, okulun sosyal riskleri azaltmaya yönelik önleyici ağının bir parçası hâline gelebilir (Irujo-Compains vd., 2026).

4.2. Sürdürülebilir Finansman Modelleri

Spor kurumlarında sürdürülebilir finansman, yalnızca belirli bir dönem için yeterli bütçeye sahip olmak değil, sportif faaliyetlerin uzun vadede kesintiye uğramadan devam etmesini sağlayacak mali kapasitenin oluşturulması anlamına gelmektedir. Spor örgütlerinin finansal durumunu inceleyen güncel çalışmalar, gelir kaynaklarının çeşitlendirilmesinin mali dayanıklılık açısından önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okul sporlarında sürdürülebilir finansman, tek bir bütçe kaynağına bağımlı olmak yerine farklı ve birbirini tamamlayan kaynaklardan oluşan dengeli bir finansman yapısı kurulmasını gerektirmektedir (Wicker & Breuer, 2014).

Geleneksel okul sporları finansmanı çoğunlukla kamu kaynakları ve kurum bütçeleri üzerinden düşünülse de günümüzde bu kaynakların tek başına yeterli olmayabileceği görülmektedir (European Commission, 2026). Avrupa Komisyonu, özellikle taban sporlarında kamu desteğinin önemini koruduğunu ancak spor kuruluşlarının değişken ve karmaşık bir finansal çevrede faaliyet gösterdiğini belirtmektedir. Bu durum kamu finansmanından vazgeçilmesini değil, kamu kaynaklarının hibe programları, yerel destekler ve uygun özel sektör kaynaklarıyla tamamlanmasını gerekli hâle getirmektedir (European Commission, 2026).

Sürdürülebilir finansmanın temel ilkelerinden biri gelir çeşitlendirmesidir ve bu yaklaşım finansal riskin tek bir kaynak üzerinde yoğunlaşmasını önlemeyi amaçlamaktadır (Wicker & Breuer, 2014). Wicker ve Breuer (2014), spor yönetim kuruluşlarının finansal durumunu gelir çeşitliliği ve örgütsel başarı faktörleri üzerinden inceleyerek finansal portföy yaklaşımının spor kuruluşlarının sürdürülebilirliği açısından önemini ortaya koymaktadır (Wicker & Breuer, 2014). Okul sporları açısından bu yaklaşım; kamu bütçesi, proje hibeleri, yerel yönetim desteği, uygun sponsorluklar ve kurumlar arası kaynak paylaşımının birbirini tamamlayacak biçimde değerlendirilmesini gerektirmektedir (European Commission, 2026). Böylece herhangi bir kaynağın azalması durumunda sistemin tamamının işlevsiz hâle gelmesi riski azaltılabilir (Wicker & Breuer, 2014).

Ancak finansal sürdürülebilirlik yalnızca daha fazla gelir elde etmek anlamına gelmemektedir (Gerke vd., 2024). Spor örgütlerinde sürdürülebilir iş modellerine yönelik çalışmalar, ekonomik değerin çevresel ve toplumsal değerle birlikte düşünülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle kullanılmayan spor ekipmanlarının yeniden değerlendirilmesi, ortak tesis kullanımı, kaynak paylaşımı ve ürünlerin kullanım ömrünün uzatılması gibi uygulamalar yeni gelir yaratmasa bile maliyetlerin azaltılmasına katkıda bulunabilir. Sürdürülebilir

finansmanın temel mantığı bu açıdan gelir artırma ile kaynak verimliliğini aynı yönetim modeli içerisinde buluşturmaktır (Gerke vd., 2024).

Spor finansmanında kurumsal sosyal sorumluluk temelli ortaklıklar da alternatif kaynak modellerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Chen, 2025). Chen (2025), spor kuruluşlarının sosyal sorumluluk faaliyetlerinin sponsorluk, finansman, paydaş memnuniyeti ve kurumsal ortaklıklar aracılığıyla finansal sürdürülebilirlikle ilişkilendirilebildiğini belirtmektedir. Okul sporları açısından özel sektör desteğinin yalnızca kurum logosunun görünür hâle getirildiği ticari sponsorluk biçiminde düşünülmesi yerine öğrencilerin fiziksel aktiviteye erişimini artıran sosyal sorumluluk ortaklıkları şeklinde tasarlanması daha uygun olacaktır. Böyle bir modelde finansman ilişkisi ticari görünürlükten toplumsal değer ortaklığına doğru genişlemektedir (Chen, 2025).

Bununla birlikte dış kaynaklara aşırı bağımlılık, spor kurumları açısından yeni finansal kırılganlıklar oluşturabilmektedir (Bingham & Walters, 2013). Bingham ve Walters (2013), toplum spor kuruluşlarının değişen finansman koşullarında yalnızca kamu kaynaklarına bağımlı kalmasının risk taşıdığını ve alternatif gelir kaynaklarının geliştirilmesinin finansal sürdürülebilirlik açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı şekilde yalnızca tek bir sponsorun desteğine dayanan bir okul sporları modelinde sponsor desteğinin sona ermesi faaliyetlerin devamlılığını tehlikeye atabilir. Bu nedenle sürdürülebilir modelin temel ilkesi tek bir güçlü finansör bulmak değil, finansal bağımlılığı dağıtmaktır (Bingham & Walters, 2013).

Finansman modelinin sürdürülebilirliği aynı zamanda elde edilen kaynağın hangi amaçlara ve hangi öğrenciler için kullanıldığıyla ilişkilidir. Amatör spor kulüplerinin bütçe yönetimi ve finansal sürdürülebilirliğine ilişkin güncel değerlendirmeler, kamu desteğine yüksek bağımlılık, kısa süreli proje finansmanı ve bağımsız gelir oluşturma kapasitesinin sınırlılığı gibi sorunlara dikkat çekmektedir (Ekici, 2025). Aynı değerlendirmelerde finansman kaynaklarının çeşitlendirilmesi, kurumsal mali yönetim kapasitesinin geliştirilmesi ve desteklerin daha nesnel ölçütlerle planlanması gerektiği belirtilmektedir. Okul sporlarında da elde edilen finansmanın yalnızca başarılı takımlara veya görünürlüğü yüksek branşlara yönlendirilmesi yerine geniş öğrenci katılımı ve eğitimsel fayda temelinde dağıtılması sürdürülebilirlik açısından önem taşımaktadır (Ekici, 2025).

Sürdürülebilir finansman yaklaşımında maliyetlerin gelecekte nasıl değişebileceğinin öngörülmesi de önemlidir. Taban sporlarına ilişkin 2025 tarihli kapsamlı finansal modelleme çalışması, olumsuz hava olaylarının tesis bakım ve onarım maliyetlerini yükseltebildiğini ve faaliyetlerin iptal edilmesi nedeniyle gelir kayıplarına yol açabildiğini göstermektedir (Wright vd., 2026). Aynı rapor,

artan enerji ve su giderleri ile tesislerin iklim koşullarına uyarlanmasına yönelik yatırımların spor kuruluşlarının gelecekteki mali yapısını etkileyebileceğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle okul sporları bütçesinde yalnızca bugünkü ekipman ve etkinlik giderlerinin değil, bakım, enerji, onarım ve tesis yenileme gibi uzun vadeli maliyetlerin de hesaba katılması gerekmektedir (Wright vd., 2026).

Bu noktada çevresel sürdürülebilirlik ile finansal sürdürülebilirlik birbirini destekleyen iki alan hâline gelmektedir. Enerji verimliliği, su tüketiminin azaltılması, mevcut ekipmanın daha uzun süre kullanılması ve tesislerin iklim risklerine karşı dayanıklı hâle getirilmesi başlangıçta yatırım gerektirse de uzun vadeli işletme giderlerinin kontrol edilmesine katkıda bulunabilir (Wright vd., 2026). Spor sektöründeki sürdürülebilir iş modeli araştırmaları da kaynakların yeniden kullanımı ve döngüsel uygulamaların ekonomik, çevresel ve toplumsal değer üretimini birlikte destekleyebileceğini göstermektedir. Böylece yeşil tesis yönetimi ile sürdürülebilir finansman birbirinden ayrı iki strateji olmaktan çıkarak aynı kaynak yönetimi anlayışının parçaları hâline gelmektedir (Gerke vd., 2024).

Sürdürülebilir finansmanın önemli koşullarından biri de şeffaflık ve hesap verebilirliktir. Spor federasyonlarının örgütsel performansına yönelik güncel modellemelerde finansal kaynakların etkin kullanılması, gelir kaynaklarının çeşitlendirilmesi ve maliyet yapısının şeffaf biçimde ortaya konulması örgütsel performansın önemli unsurları arasında değerlendirilmektedir. Okul sporları açısından bu yaklaşım, elde edilen desteğin miktarının, hangi amaçla kullanıldığının ve hangi öğrenci grubuna yarar sağladığının kayıt altına alınmasını gerektirmektedir. Şeffaf finansal yönetim yalnızca mali kontrol sağlamamakta, aynı zamanda yeni paydaşların sisteme güven duymasını kolaylaştırarak gelecekteki finansman kapasitesini de güçlendirebilmektedir (Bayle & Clausen, 2025).

4.2.1. Kamu Bütçesinin Yetersizliği ve Kitle Fonlaması (Crowdfunding)

Okul sporlarının sürdürülebilir biçimde yürütülmesi; spor malzemelerinin yenilenmesi, tesislerin bakımının yapılması, müsabaka ve ulaşım giderlerinin karşılanması ve yeni sportif projelerin geliştirilmesi gibi sürekli finansman gerektiren faaliyetlere bağlıdır. Eğitim maliyetlerinin yükselmesi ve okulların artan ihtiyaçları karşısında mevcut kamu kaynaklarının her gereksinimi aynı ölçüde karşılayamaması, okul yöneticilerini alternatif finansman kaynakları aramaya yöneltebilmektedi. Türkiye'de lise yöneticileriyle gerçekleştirilen güncel bir araştırma da yöneticilerin bütçe yetersizliği karşısında farklı finansman

kaynaklarına başvurduklarını ve elde edilen kaynakları okul ihtiyaçlarının karşılanmasında kullandıklarını göstermektedir (Kılıç vd., 2024).

Bununla birlikte kamu bütçesindeki yetersizlik, devletin eğitim ve okul sporlarına ilişkin temel finansman sorumluluğunun özel kaynaklara devredilmesi gerektiği biçiminde yorumlanmamalıdır (Meer & Tajali, 2025). Meer ve Tajali'nin (2025) kamu eğitim bütçeleri ile gönüllü bağışlar arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma, özel bağışların kamu harcamalarındaki değişiklikleri ancak sınırlı ölçüde telafi edebildiğini göstermektedir. Bu nedenle alternatif finansman araçları kamu bütçesinin yerine geçen bir modelden çok, belirli proje ve ihtiyaçlarda kamu kaynaklarını tamamlayan destekleyici mekanizmalar olarak değerlendirilmelidir (Meer & Tajali, 2025).

Bu alternatif araçlardan biri olan kitle fonlaması, belirli bir proje veya ihtiyacın finansmanının çok sayıda kişinin görece küçük katkılarının bir araya getirilmesiyle sağlanmasına dayanmaktadır.Dijital platformların yaygınlaşmasıyla birlikte kitle fonlaması spor alanında kulüplerin, takımların ve çeşitli spor projelerinin geleneksel finansman kaynaklarının dışında destek arayabildiği yeni bir finansman yöntemi hâline gelmiştir (Kościółek, 2023). Bu modelin ayırt edici özelliği, finansmanı yalnızca büyük bir yatırımcı veya sponsor üzerinden değil, projenin çevresinde bulunan daha geniş bir destekçi topluluğu üzerinden oluşturabilmesidir (Huth & Kurscheidt, 2022).

Kitle fonlamasının eğitim alanında kullanılabileceğine ilişkin ampirik bulgular da bulunmaktadır (Gao vd., 2021). Gao ve arkadaşları (2021) ABD'de kamu okullarındaki öğretmenlerin çevrim içi fon toplama faaliyetlerini inceleyen araştırmasında, başarılı kitle fonlaması kampanyaları sonrasında öğrencilerin akademik performanslarında olumlu değişimler belirlenmiştir. Araştırmada özellikle yerel bağışçıların kampanyalara katıldığı durumlarda olumlu sonuçların daha güçlü olduğu görülmüş ve finansal katkının yanında öğretmenler üzerinde motivasyon sağlayan finansal olmayan etkilerin de bulunabileceği belirtilmiştir. Bu sonuçlar, okul temelli kitle fonlamasının yalnızca para toplama yöntemi değil, okul ile çevresindeki toplum arasında yeni bir destek ilişkisi oluşturma aracı olarak da değerlendirilebileceğini göstermektedir (Gao vd., 2021).

Spor alanındaki araştırmalar da kitle fonlamasının özellikle belirli ve anlaşılır projelerin desteklenmesinde kullanılabileceğini göstermektedir. Futbol projelerini inceleyen Ziobrowska-Sztuczka (2023), kitle fonlamasının özellikle küçük spor kulüplerinin finansmana erişimini ve topluluk katılımını destekleyebilecek alternatif bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (Ziobrowska-Sztuczka, 2023). Bununla birlikte kampanyanın başarısı projenin doğru planlanmasına, amacının açık biçimde anlatılmasına ve destekçi topluluğuyla etkili iletişim kurulmasına bağlıdır. Kitle fonlaması "para talep etmekten" çok,

desteklenmeye değer somut bir spor projesini topluma anlatabilme süreci olarak görülmelidir (Ziobrowska-Sztuczka, 2023).

Okul sporlarında bu yöntem, özellikle sınırları ve sonucu açık biçimde belirlenebilen projeler açısından düşünülebilir. Örneğin yeni spor malzemelerinin temin edilmesi, dezavantajlı öğrencilerin bir spor projesine katılımının desteklenmesi veya belirli bir okul sporları etkinliği için gerekli kaynakların sağlanması kampanya temelli finansman yaklaşımına uygun olabilir (Gao vd., 2021). Spor kitle fonlaması araştırmaları, destekçilerin projenin niteliğine ve sunulan katkı biçimine göre farklı finansman tercihleri gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle kampanyanın amacı, ihtiyaç duyulan miktarı ve oluşturacağı eğitimsel ya da sosyal faydayı anlaşılır biçimde açıklaması önem taşımaktadır (Huth & Kurscheidt, 2022).

Kitle fonlamasının önemli özelliklerinden biri de finansal kaynak ile topluluk katılımını aynı süreç içerisinde bir araya getirebilmesidir (Ziobrowska-Sztuczka, 2023). Spor kulüplerine ilişkin çalışmalar, taraftarların ve destekçilerin kulüple kurdukları aidiyet ilişkisinin kitle fonlamasına katılım açısından önemli olabileceğini göstermektedir (Huth & Kurscheidt, 2022). Benzer biçimde okul sporlarında veliler, mezunlar ve yerel toplum üyeleri belirli bir projenin amacını benimsediklerinde yalnızca maddi katkı sağlayan kişiler değil, projenin sosyal destekçileri hâline gelebilirler (Gao vd., 2021). Böylece kitle fonlaması, finansal sermayenin yanında sosyal sermaye oluşturabilecek bir katılım modeli niteliği kazanabilir (Ziobrowska-Sztuczka, 2023).

Ancak kitle fonlamasının okul sporları açısından önemli bir riski kaynak eşitsizliğini artırabilme ihtimalidir. Bağış temelli finansman modellerinde kaynak oluşturma kapasitesi okulun bulunduğu çevrenin ekonomik gücü, öğretmenin kampanya hazırlama becerisi ve potansiyel bağışçı ağı gibi faktörlerden etkilenebilmektedir. Kamu bütçeleri ile eğitim amaçlı bağışları inceleyen araştırmalar da gönüllü katkıların kamu finansmanındaki değişimleri bütünüyle karşılayamadığını ve bağış sisteminin kamu finansmanından bağımsız düşünülemeyeceğini göstermektedir. Bu nedenle kitle fonlaması, kamusal eğitim finansmanının alternatifi değil, eşitlik ilkesi gözetilerek kullanılabilecek tamamlayıcı bir araç olarak konumlandırılmalıdır (Meer & Tajali, 2025).

Kitle fonlamasının uygulanmasında şeffaflık ve hesap verebilirlik de kritik önem taşımaktadır. Kampanyada hangi amaç için ne kadar kaynağa ihtiyaç duyulduğunun, elde edilen kaynağın nasıl kullanılacağının ve projenin sonucunun destekçilere nasıl bildirileceğinin başlangıçta belirlenmesi güven oluşumunu desteklemektedir (Ziobrowska-Sztuczka, 2023). Spor alanındaki kitle fonlaması uygulamalarının başarılı olabilmesi için kampanya planlamasının ve destekçilerle iletişimin sistematik biçimde yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir

(Kościółek, 2023). Okul gibi kamusal sorumluluk taşıyan kurumlarda ise bu süreçlerin ayrıca ilgili mevzuat, yetki, izin ve mali işlem kuralları çerçevesinde yürütülmesi gerekmektedir (Kılıç vd., 2024).

Beden eğitimi öğretmeninin bu modeldeki rolü doğrudan bağış toplamakla sınırlandırılmamalı, öncelikle finanse edilmeye değer bir ihtiyacı proje hâline getirmek olarak düşünülmelidir (Ziobrowska-Sztuczka, 2023). Öğretmenin problemi tanımlaması, hedef grubu belirlemesi, gerekli bütçeyi gerekçelendirmesi, beklenen öğrenci kazanımlarını açıklaması ve okul yönetimiyle koordinasyon içerisinde hareket etmesi projenin kurumsal niteliğini güçlendirebilir (Kılıç vd., 2024). Kitle fonlamasının spor alanındaki başarısında etkili iletişim ve topluluk desteğinin belirleyici olması, öğretmenin finansal planlamanın yanında proje iletişimi ve paydaş yönetimi yeterliklerine de sahip olması gerektiğini göstermektedir (Ziobrowska-Sztuczka, 2023).

4.2.2. Kurumsal Sponsorluk İlişkileri ve Beklenti Yönetimi

Kurumsal sponsorluk, spor örgütlerinin finansmanında yalnızca maddi kaynak sağlayan tek yönlü bir destek biçimi değil, sponsor ile spor kurumu arasında karşılıklı değer üretimine dayanan stratejik bir ilişki olarak değerlendirilmektedir. Sponsorluk ilişkisinde kurum finansal veya ayni destek sağlarken görünürlük, hedef kitleyle iletişim, marka çağrışımı ve kurumsal itibar gibi farklı kazanımlar bekleyebilmektedir. Bu nedenle okul sporlarında sponsorluk süreci "kim bize para verir?" sorusuyla değil, "hangi kurumla eğitimsel değerlerimizi koruyan karşılıklı ve sürdürülebilir bir ortaklık geliştirebiliriz?" sorusuyla başlamalıdır (Cornwell & Kwon, 2020).

Spor sponsorluğunun değerini belirleyen önemli unsurlardan biri sponsor ile desteklenen spor faaliyeti arasındaki uyumdur (sponsor-property fit) ve algılanan uyum sponsorluk iletişiminin değerlendirilmesini etkileyebilmektedir (Varea-Calero vd., 2025). Sponsorun kurumsal kimliği ile desteklenen faaliyetin amaçları arasında anlamlı bir bağlantı kurulması, paydaşların ortaklığı daha anlaşılır ve inandırıcı algılamasına katkıda bulunabilmektedir. Okul sporlarında çocuk sağlığı, eğitim, aktif yaşam veya toplumsal katılım gibi alanlarda sosyal sorumluluk hedefleri bulunan kuruluşlarla geliştirilen ortaklıklar bu nedenle yalnızca mali açıdan değil, değer uyumu açısından da değerlendirilmelidir (Varea-Calero vd., 2025).

Sponsorluk ilişkisinin sürdürülebilirliği ise tarafların başlangıçtaki beklentilerinin açık biçimde tanımlanmasına bağlıdır. Spor ortaklıklarında hedeflerin belirsiz bırakılması, sponsorun beklediği görünürlük ile spor kurumunun sağlayabileceği karşılığın farklılaşmasına ve ilişkinin zaman içerisinde zayıflamasına neden olabilmektedir. Bu nedenle destek miktarı, destek

biçimi, kullanım amacı, ortaklığın süresi, iletişim sorumlulukları ve tarafların sağlayacağı karşılıkların iş birliğinin başlangıcında belirlenmesi önem taşımaktadır. Beklenti yönetimi, sponsora mümkün olduğunca fazla söz vermek değil, gerçekleştirilebilir taahhütler üzerinde karşılıklı açıklık sağlamaktır (Morgan vd., 2022).

Okul sporlarında bu süreç ticari spor organizasyonlarından farklı değerlendirilmelidir, çünkü temel yararlanıcılar çocuklar ve gençlerdir ve eğitimsel amaçlar ticari beklentilerin önünde tutulmalıdır (WHO, 2023). Çocukların bulunduğu ortamlardaki ticari pazarlama uygulamalarının onların tercih ve davranışları üzerinde etkili olabileceği dikkate alındığında, sponsor seçiminin yalnızca sağlanacak finansmanın miktarına göre yapılması uygun değildir. Özellikle çocukların sağlığı ve eğitimsel amaçlarla açık biçimde çelişebilecek ürün veya hizmetlerle bağlantılı sponsorlukların dikkatle değerlendirilmesi gerekmektedir. Okul sporlarında her finansal kaynak kabul edilebilir bir sponsorluk kaynağı değildir ve etik uygunluk finansal getiriden önce değerlendirilmelidir (WHO, 2023).

Sponsorluk aynı zamanda nakit desteğin ötesinde ayni katkılar üzerinden de yapılandırılabilir ve bu durum özellikle okul sporları açısından işlevsel olabilir. Spor ekipmanı, forma, ulaşım, tesis erişimi, teknik hizmet veya organizasyon desteği gibi ayni katkılar okulun doğrudan mali yükünü azaltabilir ve mevcut bütçenin farklı ihtiyaçlara yönlendirilmesine olanak sağlayabilir. Bu yaklaşımda beden eğitimi öğretmeni öncelikle okulun gerçek ihtiyacını belirlemeli ve sponsorla görüşmeye "ne kadar destek verebilirsiniz?" sorusundan önce "hangi ihtiyacı birlikte çözebiliriz?" perspektifiyle yaklaşmalıdır (Vandenberg vd., 2026).

Kurumsal sponsorluk ilişkisinde görünürlük taleplerinin de sınırlarının belirlenmesi gerekir, çünkü sponsorun destek karşılığında logo kullanımı, etkinliklerde görünürlük veya iletişim faaliyetlerinde yer alma beklentisi bulunabilir. Spor sponsorluğunun temel özelliklerinden biri sponsorun desteklediği faaliyetle ilişkilendirilerek iletişim değeri üretmesi olduğundan, görünürlük beklentisinin bütünüyle ortadan kaldırılması gerçekçi değildir (Cornwell & Kwon, 2020). Bununla birlikte okul ortamında bu görünürlüğün öğrencileri yoğun ticari mesajlara maruz bırakmayacak ve eğitimin kamusal niteliğini zedelemeyecek sınırlar içerisinde tutulması gerekmektedir. Bu nedenle sponsor görünürlüğü ile okulun pedagojik bağımsızlığı arasında açık bir sınır oluşturulmalıdır (WHO, 2023).

Sponsorluk ilişkilerinde bir diğer önemli konu güç dengesidir ve finansman sağlayan kurumun zaman içerisinde sportif veya pedagojik kararlar üzerinde gereğinden fazla etkili hâle gelmesi önlenmelidir. Spor kuruluşlarının ticari

ortaklarla ilişkileri finansal kaynak sağlarken aynı zamanda farklı paydaş beklentilerini ve kurumsal değerleri birlikte yönetme zorunluluğu doğurmaktadır. Okul açısından sponsorun hangi takımın oluşturulacağına, hangi öğrencilerin seçileceğine veya hangi sportif faaliyetlerin önceliklendirileceğine müdahale etmesi pedagojik karar alanının ticarileşmesine yol açabilir. Sponsorluk bu nedenle kaynak sağlayan kuruma eğitimsel karar yetkisi devreden bir ilişki değil, sınırları önceden belirlenmiş bir destek ortaklığı olarak kurulmalıdır (Herold vd., 2020).

Başarılı sponsorluk ilişkilerinin yalnızca başlangıçtaki anlaşmayla değil, düzenli iletişim ve performans değerlendirmesiyle sürdürülmesi gerekmektedir. Spor sponsorluğunda yatırımın sonuçlarının değerlendirilmesi, sponsorların ortaklığı sürdürme kararları ve gelecekteki kaynak tahsisi açısından önem taşımaktadır. Okul sporlarında değerlendirme yalnızca sponsor logosunun kaç kez gösterildiğine indirgenmemeli; destekten yararlanan öğrenci sayısı, yeni oluşturulan sportif olanaklar, katılım düzeyi ve projenin sosyal çıktıları gibi göstergeler de raporlanmalıdır. Böylece sponsorluğun başarısı ticari görünürlük ile eğitimsel ve sosyal etkinin birlikte değerlendirildiği daha dengeli bir yapıya kavuşabilir (Jensen vd., 2024).

Sponsorluk ilişkilerinde şeffaflık, okul topluluğunun güveninin korunması açısından ayrıca önem taşımaktadır. Spor yönetişiminde şeffaflık, hesap verebilirlik ve çıkar çatışmalarının yönetimi kurumların meşruiyetinin korunmasında temel ilkeler arasında değerlendirilmektedir. Okul sporlarında hangi kuruluşun ne tür destek sağladığının, bu desteğin hangi amaçla kullanılacağının ve sponsorun karşılığında hangi haklara sahip olduğunun açık biçimde tanımlanması olası çıkar çatışmalarının önlenmesine katkıda bulunabilir. Bu nedenle sponsorluk kararlarının kişisel ilişkiler üzerinden değil, kurumsal onay, kayıt ve hesap verebilirlik mekanizmaları içerisinde yürütülmesi gerekir (Zintz & Gérard, 2019).

Beden eğitimi öğretmeninin sponsorluk sürecindeki rolü de yalnızca sponsor bulmak olarak düşünülmemelidir, çünkü stratejik yönetişim yaklaşımında öğretmenin temel görevi okulun ihtiyacı ile uygun kurumsal ortağı eşleştirmek ve ilişkinin sınırlarını korumaktır (Cornwell & Kwon, 2020). Öğretmen okulun sportif ihtiyacını somutlaştırabilir, projenin öğrencilere sağlayacağı faydayı açıklayabilir, okul yönetimine olası sponsor alternatiflerini sunabilir ve uygulamanın sonuçlarının raporlanmasına katkıda bulunabilir (Jensen vd., 2024). Bununla birlikte sponsorluk görüşmelerinin ve mali ilişkilerin ilgili mevzuat ve kurumsal yetki çerçevesinde yürütülmesi, öğretmenin bireysel girişimi ile okulun resmî sorumluluğu arasındaki sınırı korumaktadır (Zintz & Gérard, 2019). Böylece beden eğitimi öğretmeni finansman arayan bir uygulayıcıdan, paydaş

ilişkilerini ve karşılıklı beklentileri yönetebilen stratejik bir koordinatöre dönüşmektedir (Cornwell & Kwon, 2020).

4.3. Kurumsal İletişim (PR) ve Marka Değeri

Kurumsal iletişim, bir spor kurumunun yalnızca yaptığı faaliyetleri duyurması değil, kurumun kimliğini, değerlerini ve amaçlarını paydaşlarına tutarlı biçimde aktarması sürecidir. Çalışmalar, kurumsal iletişimin paydaşların kurum hakkındaki algılarının ve kurumsal itibarın oluşmasında önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir (Nuortimo vd., 2026). Bu nedenle okul sporları açısından iletişim, gerçekleştirilen müsabakaların veya başarıların duyurulmasından daha geniş bir yönetsel işleve sahiptir. İyi yönetilen iletişim, yapılan sportif çalışmayı görünür bir kurumsal değere dönüştürmektedir (Marthinus vd., 2025).

Kurumsal iletişim ile kurumsal kimlik, imaj ve itibar birbirleriyle ilişkili olmakla birlikte aynı kavramlar değildir (Nuortimo vd., 2026). Kurumsal kimlik kurumun kendisini nasıl tanımladığıyla, imaj paydaşların kurum hakkında belirli bir zamanda geliştirdikleri algılarla, itibar ise bu algıların zaman içerisinde daha kalıcı bir değerlendirmeye dönüşmesiyle ilişkilidir. Dolayısıyla okulun "sporu destekleyen okul" olduğunu ifade etmesi kurumsal kimliğin bir parçasıyken, öğrencilerin ve velilerin okulu gerçekten böyle algılaması iletişim ile deneyimin birbiriyle tutarlı olmasına bağlıdır (Nuortimo vd., 2026). Bu nedenle marka değeri yalnızca kurumun kendisi hakkında söyledikleriyle değil, paydaşların kurumla yaşadıkları deneyimlerle birlikte oluşmaktadır (Mishra vd., 2025).

Spor örgütleri açısından marka değeri yalnızca isim, logo veya görsel kimlik üzerinden değerlendirilmemektedir ve kurumla kurulan ilişkiler bu değerin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Spor takımlarını inceleyen güncel araştırmalar, kurumsal itibarın ilişki memnuniyeti ve bağlılık gibi mekanizmalar üzerinden marka değerinin oluşumuna katkı sağladığını göstermektedir. Okul sporlarında da sürekli, güvenilir ve öğrenci merkezli faaliyetler zaman içerisinde öğrencilerin, ailelerin ve okul çevresinin kuruma ilişkin değerlendirmelerini güçlendirebilir (Mishra vd., 2025). Bu açıdan marka değeri reklamla oluşturulan geçici görünürlükten çok, güvenilir uygulamaların oluşturduğu birikimli kurumsal algıdır (Mishra vd., 2025).

Okul sporlarının kurumsal iletişiminde yalnızca sportif başarıların öne çıkarılması ise dar bir marka anlayışına yol açabilir (Mishra vd., 2025). Spor örgütlerinin itibarı sportif performansın yanında yönetim biçimi, paydaşlarla ilişkiler ve kurumun farklı özelliklerine yönelik değerlendirmelerden etkilenmektedir. Bu nedenle okulun iletişiminde yalnızca kupa kazanan takımın veya derece alan öğrencinin görünür kılınması yerine katılım, kapsayıcılık,

gelişim, gönüllülük ve okul kültürü gibi değerlerin de anlatılması gerekir. Böylece okul sporlarının marka anlatısı "kazanan okul" imajından "öğrencilerinin hareket etmesini, gelişmesini ve katılımını önemseyen okul" kimliğine doğru genişletilebilir (Marthinus vd., 2025).

Dijitalleşmeyle birlikte sosyal medya, spor kurumlarının kurumsal iletişiminde temel araçlardan biri hâline gelmiştir (Marthinus vd., 2025). Profesyonel olmayan spor kulüplerini inceleyen Marthinus vd., (2025), sosyal medya kullanımının marka farkındalığı, ilişki geliştirme, sporcu kazanımı, sponsor çekme, hikâye anlatımı ve bilgi paylaşımı açısından değer ürettiğini belirlemiştir. Sosyal medya bu yönüyle okul sporlarında yalnızca sonuç ve fotoğraf yayımlanan bir pano değil, öğrenciler, veliler, mezunlar ve diğer paydaşlarla sürekli iletişim kurulabilecek dijital bir temas alanı olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte paylaşım sayısından çok içeriğin amacı, hedef kitlesi ve kurumsal kimlikle tutarlılığı önem taşımaktadır (Marthinus vd., 2025).

Dijital iletişim aynı zamanda paydaşları pasif bilgi alıcılarından marka topluluğunun aktif katılımcılarına dönüştürebilmektedir (Stegmann vd., 2024). Stegmann, Ströbel ve Woratschek (2024), spor kulüplerinin dijital marka topluluklarında kullanıcıların gönüllü etkileşimlerinin kulüp çevresindeki sosyal ağların ve marka topluluğunun gelişmesinde önemli olduğunu göstermektedir (Stegmann vd., 2024). Bu perspektif okul sporlarına uygulandığında öğrencilerin, velilerin ve mezunların okulun sportif yaşamıyla ilgili içerikleri paylaşması ve etkileşim oluşturması kurumsal iletişimi tek yönlü duyuru sisteminden çıkarabilir. Böylece okul sporlarının marka değeri yalnızca kurum tarafından üretilen mesajlarla değil, paydaşların gönüllü katılımıyla oluşturulan ortak anlatılarla da gelişebilir (Stegmann vd., 2024).

Sosyal medya kullanımında daha fazla paylaşımın her zaman daha başarılı iletişim anlamına gelmediği de dikkate alınmalıdır. Spor kuruluşları açısından dijital iletişimin hedeflerinin ve hedef kitlelerinin açık biçimde belirlenmesi, sosyal medya kullanımının etkisini artıran unsurlar arasında gösterilmektedir. Bu nedenle okul sporlarında her antrenmanın veya her etkinliğin paylaşılması yerine öğrenci gelişimini, okulun değerlerini ve gerçekleştirilen çalışmaların sosyal anlamını ortaya koyan planlı içeriklerin oluşturulması daha işlevsel olabilir (Marthinus vd., 2025). Kurumsal iletişim açısından temel mesele çok görünür olmak değil, doğru kurumsal kimliği tutarlı biçimde görünür kılmaktır (Marthinus vd., 2025).

Kurumsal iletişimin stratejik önem kazandığı bir başka alan itibar yönetimidir (Nuortimo vd., 2026). Kurumsal itibar paydaşların zaman içerisinde oluşturdukları değerlendirmelere dayandığından, olumlu itibarın oluşturulması

kadar korunması da sistematik iletişim gerektirmektedir (Nuortimo et al., 2026). Spor kurumlarında güçlü itibarın marka değerine ve paydaş bağlılığına katkı sağlayabildiği ampirik olarak gösterilmiştir (Mishra vd., 2025). Bu nedenle okul sporlarında iletişim yalnızca başarılı dönemlerde kullanılan bir tanıtım aracı değil, kurumsal güvenin sürekliliğini sağlayan uzun vadeli bir yönetim fonksiyonu olarak ele alınmalıdır (Nuortimo vd., 2026).

Kurumsal iletişim aynı zamanda okul sporlarının önceki bölümlerde ele alınan finansman ve paydaş ilişkilerini destekleyen bir kapasite oluşturabilir. Spor kulüplerinin sosyal medya iletişiminden algıladıkları yararlar arasında sponsor çekme, ilişki geliştirme ve marka farkındalığının bulunması, iletişim kapasitesinin kaynak geliştirme süreçlerinden bağımsız olmadığını göstermektedir (Marthinus vd., 2025). Okulun sportif projelerini, katılım verilerini ve oluşturduğu sosyal değeri düzenli biçimde anlatabilmesi üniversiteler, yerel yönetimler, kulüpler ve potansiyel kurumsal ortaklar açısından okulun görünürlüğünü artırabilir. Dolayısıyla iyi bir proje üretmek ile o projenin değerini paydaşlara doğru anlatabilmek, stratejik okul sporları yönetiminin birbirini tamamlayan iki boyutudur (Marthinus vd., 2025).

Beden eğitimi öğretmeni bu yapıda yalnızca sportif faaliyetin uygulayıcısı değil, okul sporlarının kurumsal hikâyesinin üretilmesine katkı sağlayan stratejik iletişim aktörü hâline gelmektedir. Öğretmenin gerçekleştirilen çalışmaların amaçlarını ve sonuçlarını okul yönetimine aktarabilmesi, öğrencilerin başarılarının yanında gelişim süreçlerini görünür kılabilmesi ve farklı paydaşlarla düzenli iletişim kurabilmesi okul sporlarının kurumsal konumunu güçlendirebilir (Marthinus vd., 2025). Bununla birlikte iletişim faaliyetleri kurumun gerçek uygulamalarından kopmamalı, çünkü sürdürülebilir marka değeri ancak kurumun söylediği ile yaptığı arasında tutarlılık bulunduğunda gelişebilmektedir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmeninin iletişim yeterliği tanıtım yapabilmekten çok, okul sporlarının ürettiği değeri güvenilir ve tutarlı biçimde anlatabilme becerisi olarak görülmelidir (Mishra vd., 2025).

4.3.1. Okul Spor Kulüplerinin Dijital Medya ve Kriz İletişimi Stratejileri

Dijital medya, spor kulüplerinin paydaşlarıyla iletişim kurma biçimini önemli ölçüde değiştirmiş ve sosyal medya kanallarını kurumsal iletişimin temel araçlarından biri hâline getirmiştir. Profesyonel olmayan spor kulüplerine ilişkin güncel bulgular, sosyal medyanın bilgi paylaşımı, ilişki geliştirme, marka farkındalığı, hikâye anlatımı ve sponsorlarla iletişim gibi çok sayıda işlev için kullanıldığını göstermektedir (Marthinus vd., 2025). Okul spor kulüpleri açısından da dijital medya, müsabaka sonuçlarını duyuran bir araç olmanın

ötesinde öğrenciler, veliler ve okul çevresiyle sürekli iletişim sağlayan kurumsal bir alan olarak değerlendirilmelidir (Fryszak, 2025).

Spor kulüplerinin dijital iletişiminde temel gerekliliklerden biri planlı ve tutarlı içerik yönetimidir. Spor kulüplerindeki iletişim yapılarını inceleyen Fryszak (2025), sosyal medyada proaktif iletişim ve kurum içindeki sistematik koordinasyonun paydaşlarla kurulan iletişimin niteliği açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Fryszak, 2025). Türkiye'de üst düzey voleybol kulüplerinin Instagram hesaplarını inceleyen Karakuş ve Karakuş (2025) da kulüplerin paylaşım amaçları, içerik türleri ve iletişim biçimleri açısından farklı stratejiler kullandığını göstermektedir (Karakuş & Karakuş, 2025). Bu nedenle okul spor kulübünün dijital iletişimi rastlantısal paylaşımlardan oluşan bir sosyal medya hesabı yerine, okulun amaçlarıyla uyumlu bir iletişim planına dayanmalıdır (Fryszak, 2025).

Okul spor kulüplerinin dijital içeriklerinde yalnızca sportif başarıların gösterilmesi yeterli değildir, çünkü kurumsal iletişim okulun hangi değerleri temsil ettiğini de görünür hâle getirmektedir. Spor kulüplerinde dijital itibar üzerine yapılan güncel değerlendirmeler, sosyal medya dilinin, paydaş etkileşiminin, etik yaklaşımın ve veri güvenliğinin kurumsal itibarın sürdürülebilirliği açısından birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir. Okul spor kulübünün dijital anlatısında başarıların yanında katılım, fair play, takım dayanışması, kapsayıcılık ve öğrenci gelişimi gibi değerlerin de görünür olması bu nedenle önem taşımaktadır. Böyle bir yaklaşım dijital medyayı "ne kazandık?" sorusunu yanıtlayan bir vitrinden "nasıl bir spor kültürü oluşturuyoruz?" sorusunu anlatan kurumsal bir kanala dönüştürmektedir (Öner vd., 2025).

Bununla birlikte okul spor kulüplerinin dijital iletişimi profesyonel spor kulüplerinden önemli bir noktada ayrılmaktadır, çünkü içeriklerin büyük bölümünün öznesini çocuklar ve gençler oluşturmaktadır (Livingstone & Third, 2024). Okulların öğrencilerin fotoğraf ve görüntülerini sosyal medyada paylaşmasına ilişkin güncel araştırmalar, bu uygulamaların çocukların mahremiyet ve özerklik hakları açısından dikkatle yönetilmesi gerektiğini göstermektedir. Okulların sosyal medya hesaplarının yönetimini inceleyen araştırmalar da öğrenci verilerinin ve görüntülerinin kurumsal tanıtım amacıyla kullanılmasının yalnızca iletişim başarısı açısından değerlendirilemeyeceğine dikkat çekmektedir (Selwyn vd., 2024). Bu nedenle okul sporlarında dijital görünürlük oluşturma isteği öğrencinin mahremiyetinden, güvenliğinden ve kişilik haklarından daha öncelikli bir amaç hâline gelmemelidir (Bessant, 2024).

Dijital iletişim stratejisinin ikinci boyutunu kriz öncesi hazırlık oluşturmaktadır, çünkü sosyal medya krizlerin çok kısa sürede geniş kitlelere yayılmasına imkân verebilmektedir (Meier vd., 2023). Spor alanında sosyal

medya geleneksel medya aracılığını azaltarak kuruluşların paydaşlarına doğrudan ulaşmasını sağlarken, aynı özellik tartışmalı olayların ve itibar krizlerinin hızla büyümesine de neden olabilmektedir. Bu nedenle kriz iletişimi olay ortaya çıktıktan sonra hazırlanacak açıklamadan ibaret görülmemeli, olası risklerin önceden belirlenmesini de içermelidir (Meier, 2023). Okul spor kulübünün "kriz olduğunda ne söyleyeceğini" değil, "kriz olduğunda kimin, hangi kanaldan, hangi yetkiyle konuşacağını" önceden belirlemesi daha işlevsel bir yaklaşım olacaktır (Frederick & Pegoraro, 2024).

Okul sporlarında kriz niteliği taşıyabilecek olayların yalnızca sportif başarısızlıklarla sınırlandırılmaması gerekir, çünkü sakatlanma, vd.müsabaka sırasında yaşanan şiddet, hakem tartışmaları, ayrımcılık iddiaları, uygunsuz sosyal medya paylaşımları veya öğrencilere yönelik çevrim içi saldırılar da kurumsal itibarı etkileyebilir (Williams vd., 2026). Spor kuruluşlarının kadın sporculara yönelik çevrim içi istismara verdikleri tepkileri inceleyen Williams ve arkadaşları (2026), sosyal medya kaynaklı saldırıların spor kuruluşlarının politika ve iletişim kapasitesini doğrudan ilgilendiren bir yönetişim sorunu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okul spor kulübünün dijital stratejisi yalnızca içerik üretimini değil, öğrencileri çevrim içi saldırı ve olumsuz etkileşimlerden koruyacak müdahale mekanizmalarını da kapsamalıdır (Williams vd., 2026).

Kriz ortaya çıktığında ilk gereklilik hızlı fakat doğrulanmış bilgiye dayanan iletişim kurulmasıdır. Sosyal medya spor kuruluşlarına doğrudan ve hızlı açıklama yapma imkânı sağlamakla birlikte, yanlış veya eksik bilginin aynı hızla yayılması kriz yönetimini daha karmaşık hâle getirebilmektedir (Frederick & Pegoraro, 2024). Bu nedenle olayın ayrıntıları kesinleşmeden spekülatif açıklamalar yapılmaması, ancak kurumun tamamen sessiz kalarak bilgi boşluğu oluşturmasına da izin verilmemesi gerekir (Meier vd., 2023). Krizin ilk aşamasındaki temel iletişim ilkesi bu nedenle "ilk konuşan olmak" değil, "mümkün olan en kısa sürede doğru ve güvenilir bilgiyi veren resmî kaynak olmak" şeklinde kurulmalıdır (Frederick & Pegoraro, 2024).

Kriz sırasında okul adına tek ve tutarlı bir kurumsal sesin oluşturulması da önem taşımaktadır (Fryszak, 2025). Spor kulüplerinde iletişimin farklı birimler arasında koordineli biçimde yürütülmesi, dış paydaşlara aktarılan mesajların bütünlüğünün korunmasına katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle okul takımı antrenörü, beden eğitimi öğretmeni, öğrenci sporcular ve diğer çalışanların kriz hakkında birbirinden bağımsız açıklamalar yapması yerine iletişimin okul yönetimiyle koordinasyon içerisinde yürütülmesi gerekir (Fryszak, 2025). Özellikle öğrencilerin doğrudan taraf olduğu olaylarda kişisel sosyal medya hesaplarından yapılan kontrolsüz açıklamalar kurumsal krizi büyütebilecek ikinci bir iletişim krizine dönüşebilir (Öner vd., 2025).

Kriz iletişimi yalnızca kurumun kendisini savunduğu bir süreç olarak da görülmemelidir, çünkü dijital itibarın korunmasında şeffaflık ve paydaşlarla güven ilişkisi belirleyici olmaktadır (Öner vd., 2025). Hata veya ihmal bulunduğu doğrulandığında sorumluluğun kabul edilmesi, gerekli düzeltici işlemlerin açıklanması ve benzer olayların tekrarını önleyecek tedbirlerin paylaşılması kurumun güvenilirliğinin yeniden kurulmasına katkı sağlayabilir. Buna karşılık öğrenciyi, veliyi, hakemi veya başka bir paydaşı suçlayan savunmacı iletişim biçimleri dijital ortamda tartışmanın daha fazla büyümesine neden olabilir (Meier vd., 2023). Bu nedenle okul sporlarında etkili kriz iletişiminin amacı tartışmayı kazanmak değil, güveni ve kurumsal sorumluluğu korumaktır (Öner vd., 2025).

Kriz sona erdiğinde iletişim sürecinin tamamlandığının düşünülmesi de doğru değildir, çünkü kriz sonrasında yapılan değerlendirmeler gelecekteki kurumsal dayanıklılığın geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Hangi mesajların etkili olduğu, hangi kanallarda yanlış anlaşılmalar ortaya çıktığı, paydaşların hangi soruları yönelttiği ve kurum içi koordinasyonun nasıl çalıştığı değerlendirilerek dijital iletişim planı güncellenebilir (Frederick & Pegoraro, 2024). Spor kulüplerinin dijital itibarının sürdürülebilirliği açısından krizlere hazırlık ve kriz yönetim kapasitesinin iletişim stratejisinin sürekli bir parçası olması gerektiği belirtilmektedir (Öner vd., 2025).

4.4. Yeşil Spor Yönetimi ve Tesis Optimizasyonu

Yeşil spor yönetimi, sportif faaliyetlerin çevresel etkilerini azaltırken tesislerin ekonomik ve işlevsel sürdürülebilirliğini de geliştirmeyi amaçlayan bütüncül bir yönetim yaklaşımıdır. Spor tesislerine ilişkin güncel sistematik incelemeler, sürdürülebilirliğin yalnızca çevresel boyutla sınırlı tutulmaması; ekonomik ve sosyal boyutlarla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Gregori-Faus vd., 2025). Bu nedenle okul sporlarında yeşil yönetim, yalnızca geri dönüşüm kutuları yerleştirmekten değil, enerji, su, atık, tesis kullanımı ve işletme maliyetlerini birlikte yöneten bir sistem oluşturmaktan geçmektedir (McCullough vd., 2023).

Spor tesisleri, kullanım biçimleri ve fiziksel özellikleri nedeniyle önemli miktarda enerji tüketebilen yapılardır. Spor binalarında enerji verimliliğine ilişkin 62 çalışmayı inceleyen güncel bir derleme, bina kabuğu, ısıtma-soğutma sistemleri, aydınlatma, yenilenebilir enerji kullanımı ve akıllı kontrol sistemlerinin enerji performansı açısından öne çıktığını göstermektedir (Qian vd., 2024). Bu nedenle tesis optimizasyonunun ilk adımlarından biri, tesisin nerede ve ne zaman enerji tükettiğinin belirlenmesi olmalıdır. Okul spor salonlarının kullanılmadığı saatlerde gereksiz aydınlatma veya iklimlendirme yapılmasının

önlenmesi gibi basit düzenlemeler dahi yeşil tesis yönetiminin günlük uygulamaları arasında değerlendirilebilir (Qian vd., 2024).

Enerji yönetiminin etkili olabilmesi için tek tek teknolojilerin kullanılmasından çok, bunların bütünleşik bir tesis yönetimi sistemi içerisinde değerlendirilmesi gerekmektedir (Savaş vd., 2026). Türkiye'deki spor tesislerini inceleyen Savaş ve arkadaşları (2026), yenilenebilir enerji üretimi ve enerji depolama gibi uygulamaların tesisler arasında önemli ölçüde farklılaştığını ve sürdürülebilirlik performansının uygulamaların bütünleşme düzeyiyle yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle okul spor tesislerinde güneş enerjisi, LED aydınlatma veya otomatik kontrol sistemlerinin kullanılması değerli olmakla birlikte, bu uygulamaların uzun vadeli enerji yönetimi planının parçaları hâline getirilmesi daha önemlidir (Savaş vd., 2026).

Yeşil spor tesislerinin ikinci önemli alanı su yönetimidir ve özellikle saha sulaması, duşlar, tuvaletler ve temizlik işlemleri tesislerin su tüketimini artırabilmektedir (Kesgin & Gezici, 2025). Spor alanlarında yağmur suyunun toplanması ve alternatif su kaynaklarının kullanılması, şebeke suyuna bağımlılığı azaltabilecek sürdürülebilir çözümler arasında değerlendirilmektedir (Kesgin & Gezici, 2025). Türkiye'deki spor tesislerini ele alan güncel bir çalışma da yağmur suyu hasadı ve gri su geri kazanımı gibi uygulamaların birçok tesiste henüz sınırlı olduğunu göstermektedir. Okul spor tesislerinde bu nedenle "ne kadar su kullanıyoruz?" sorusunun yanında "hangi kullanım için içme suyu kalitesinde su kullanmak zorundayız?" sorusunun da sorulması gerekmektedir (Savaş vd., 2026).

Tesis optimizasyonu yalnızca tüketimi azaltmak değil, mevcut fiziksel kapasitenin daha verimli kullanılması anlamına da gelmektedir (Gregori-Faus vd., 2025). Spor tesislerinin sürdürülebilirliği üzerine yapılan sistematik incelemede tesis performansının çevresel göstergelerin yanında ekonomik ve sosyal kullanım boyutlarıyla birlikte ele alınmasının gerekli olduğu belirtilmektedir. Bu açıdan gün içerisinde yalnızca birkaç saat kullanılan bir okul spor salonının farklı öğrenci grupları, okul spor kulüpleri veya uygun koşullarda toplumsal faaliyetler için planlı biçimde değerlendirilmesi tesisin kullanım verimliliğini artırabilir. Böylece tesis yönetiminin temel göstergelerinden biri yalnızca "tesisin ne kadar büyük olduğu" değil, "mevcut kapasitenin ne kadar verimli kullanıldığı" hâline gelmektedir (Gregori-Faus vd., 2025).

Yeşil spor yönetiminin önemli unsurlarından biri de atıkların kaynağında azaltılması ve döngüsel kullanım anlayışının geliştirilmesidir (McCullough vd., 2023). Spor tesislerinin çevresel sürdürülebilirliğinin enerji veya su gibi tek bir alana indirgenmemesi ve tesislerin çevresel etkileri, stratejik uygulamaları ve paydaş katılımının birlikte değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Okul

sporlarında kullanılabilir ekipmanların erken değiştirilmemesi, malzemelerin bakımının düzenli yapılması, tek kullanımlık ürünlerin azaltılması ve geri dönüştürülebilir atıkların ayrıştırılması bu yaklaşımın temel uygulamalarını oluşturabilir. Bu anlayış "satın al-kullan-at" yaklaşımından "satın al-koru-yeniden kullan-geri dönüştür" yaklaşımına geçişi ifade etmektedir (McCullough vd., 2023).

Spor tesislerinin çevresel etkileri aynı zamanda tesisin bulunduğu ekolojik çevreyle kurduğu ilişki üzerinden değerlendirilmelidir (Zheng vd., 2024). Zheng ve arkadaşları (2024), spor tesisleri ile ekolojik çevre arasındaki ilişkinin enerji tüketimi, karbon emisyonları ve çevresel sürdürülebilirlik açısından birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle yeni okul spor alanlarının planlanmasında yalnızca tesisin fiziksel kapasitesi değil, ulaşım biçimi, arazi kullanımı, yeşil alanlarla ilişkisi ve uzun dönemli işletme gereksinimleri de dikkate alınmalıdır. Yeşil tesis anlayışı binanın kapısında başlamamakta ve bitmemekte; tesisin çevresiyle kurduğu ilişkinin tamamını kapsamaktadır (Zheng vd., 2024).

Tesislerin sürdürülebilir biçimde yönetilebilmesi için ölçme ve izleme mekanizmalarının oluşturulması da gerekmektedir (Gregori-Faus vd., 2025). Spor tesisleri üzerine yapılan sistematik incelemeler, sürdürülebilir performansın göstergeler aracılığıyla değerlendirilmesinin tesis yönetiminde önemli bir çalışma alanı hâline geldiğini göstermektedir. Okul düzeyinde aylık elektrik ve su tüketimi, tesis kullanım süresi, bakım giderleri ve atık miktarı gibi birkaç basit göstergenin düzenli izlenmesi dahi yöneticilere karar vermede kullanılabilecek somut veriler sağlayabilir. Böylece tesis yönetimi "sorun ortaya çıktığında müdahale edilen" reaktif bir sistemden, veriler üzerinden önceden planlama yapılan proaktif bir sisteme dönüştürülebilir (Savaş vd., 2026).

Yeşil dönüşüm yalnızca teknik yatırımlarla gerçekleştirilemeyeceğinden, yönetim ve insan davranışı da sürecin önemli parçalarıdır. Spor tesislerinin çevresel sürdürülebilirliğinde kurumların çevresel etkileri azaltmasının yanında kullanıcıları ve çevredeki toplulukları sürdürülebilir davranışlara yönlendirmesi gerektiği belirtilmektedir (McCullough vd., 2023). Beden eğitimi öğretmenleri ve öğrencilerin gereksiz aydınlatmanın kapatılması, su kullanımının azaltılması, spor ekipmanlarının korunması ve atıkların ayrıştırılması gibi uygulamalara katılması yeşil yönetimin okul kültürüne yerleşmesine katkıda bulunabilir. Bu nedenle sürdürülebilir tesis yalnızca yeşil teknoloji kullanılan bina değil, kullanıcılarının da sürdürülebilir davranış geliştirdiği öğrenme ortamıdır (McCullough vd., 2023).

Beden eğitimi öğretmeni açısından yeşil tesis yönetimi yeni bir stratejik sorumluluk alanı oluşturmaktadır. Öğretmen tesislerin hangi saatlerde ve ne

yoğunlukta kullanıldığını gözlemleyebilir, ekipmanların kullanım ömrünü takip edebilir ve gereksiz kaynak tüketimine ilişkin okul yönetimine somut öneriler sunabilir (Savaş vd., 2026). Bu yaklaşım beden eğitimi öğretmenini yalnızca spor salonunu kullanan bir personel olmaktan çıkararak tesisin işlevsel, ekonomik ve çevresel performansına katkı sağlayan bir yönetim paydaşına dönüştürmektedir (Gregori-Faus vd., 2025). Böylece tesis optimizasyonu, okul yönetimi ile beden eğitimi öğretmeni arasında ortak veri ve sorumluluğa dayanan bir yönetişim alanı hâline gelebilir (Savaş vd., 2026).

4.4.1. Atıl Alanların (Bodrum, Bahçe, Depo) Aktif Spor Alanlarına Dönüştürülmesi

Okullarda spor alanı yetersizliği çoğu zaman yeni bir spor salonu veya tesis yapılması gereksinimi üzerinden değerlendirilse de mevcut okul yerleşkesinin daha verimli kullanılması önemli bir alternatif oluşturmaktadır. Okul çevresinin fiziksel özellikleri öğrencilerin nerede ve nasıl hareket ettiklerini etkilediğinden, kullanılmayan veya düşük kapasiteyle kullanılan alanların belirlenmesi fiziksel aktivite planlamasının başlangıç noktalarından biri olabilir (Pearson vd., 2025). Bu nedenle bodrum, bahçe, boş oda veya uygun durumdaki depo gibi alanlar yalnızca fiziksel mekân olarak değil, hareket olanağına dönüştürülebilecek potansiyel okul kaynakları olarak değerlendirilmelidir (Oppici vd., 2025).

Bu yaklaşımın temelinde mevcut alanı büyütmeden işlevini değiştirmek bulunmaktadır (Oppici vd., 2025). Okul oyun alanlarının fiziksel olarak zenginleştirilmesini inceleyen güncel meta-analiz, çizgiler, fiziksel yapılar ve çeşitli ekipmanlarla yapılan çevresel düzenlemelerin öğrencilerin özellikle yüksek şiddetli ve orta-yüksek şiddetli fiziksel aktivite düzeylerini kısa vadede artırabildiğini göstermektedir (Oppici vd., 2025). Bununla birlikte araştırmacılar sonuçların heterojen olduğunu ve mevcut kanıtların henüz güçlü olmadığını da belirtmektedir. Dolayısıyla atıl alan dönüşümünün amacı yalnızca alanı spor malzemeleriyle doldurmak değil, öğrenciyi harekete davet eden işlevsel bir çevre oluşturmak olmalıdır (Oppici vd., 2025).

Okul bahçeleri bu dönüşüm için en uygun alanlardan biridir, çünkü farklı fiziksel düzenlemeler aynı alan içerisinde birden fazla hareket fırsatı oluşturabilmektedir. Zemin çizgileri, küçük oyun sahaları, hareket parkurları, hedef alanları ve taşınabilir ekipmanlar gibi müdahaleler yüksek maliyetli yeni tesis yatırımlarına gerek kalmadan bahçenin kullanım biçimini değiştirebilir. Güncel sistematik incelemeler de yeşil alanlar, oyun yapıları, saha çizgileri, tırmanma elemanları ve çeşitli ekipmanların bir arada bulunduğu okul bahçelerinin çocuklara daha çeşitli hareket olanakları sunduğunu göstermektedir. Bu nedenle boş bahçe alanı ile aktif okul

bahçesi arasındaki temel fark alanın büyüklüğünden çok, sunduğu hareket olanaklarının çeşitliliğidir (Oppici vd., 2025).

Bodrum ve kapalı atıl alanların dönüştürülmesinde ise açık alanlardan farklı olarak güvenlik ve fiziksel uygunluk öncelikli değerlendirme alanları olmalıdır. Okul ortamındaki fiziksel aktivite altyapısının güvenli, erişilebilir ve öğrencilerin aktif oyun gereksinimlerini destekleyecek nitelikte olması gerektiği vurgulanmaktadır (Wilson & Schulke, 2025). Bu nedenle bodrum veya depo niteliğindeki bir alanın spor alanına dönüştürülmesi; havalandırma, aydınlatma, zemin, tavan yüksekliği, giriş-çıkış, yangın güvenliği ve öğrencilerin güvenli dolaşımı değerlendirilmeden yalnızca ekipman yerleştirilerek gerçekleştirilmemelidir. Atıl alanın bulunması tek başına dönüşüm için yeterli değildir ve kullanılabilirlikten önce güvenli kullanılabilirlik sağlanmalıdır (Wilson & Schulke, 2025).

Atıl alanların aktif spor alanlarına dönüştürülmesinde büyük ve sabit tesisler yerine çok amaçlı kullanım yaklaşımı okul ortamları açısından daha işlevsel olabilir (Pearson vd., 2025). Pearson ve arkadaşları (2025), okul bahçelerindeki fiziksel çevrenin aktivite davranışlarıyla ilişkisinin anlaşılabilmesi için farklı mekânsal özelliklerin ayrıntılı biçimde değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Küçük bir alan bu nedenle yalnızca tek bir spor branşına tahsis edilmek yerine denge, koordinasyon, kuvvet, esneklik veya hareket becerilerine yönelik farklı etkinliklere uyarlanabilecek biçimde tasarlanabilir. Böyle bir düzenleme özellikle alan sıkıntısı yaşayan okullarda metrekareyi artırmadan metrekarenin eğitimsel değerini artırmayı mümkün kılabilir (Pearson vd., 2025).

Dönüşüm sürecinde öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının dikkate alınması da önemlidir, çünkü aynı fiziksel düzenleme bütün öğrenci grupları için eşit ölçüde çekici olmayabilir. Okul bahçesi müdahalelerine ilişkin güncel kapsam incelemesi, farklı oyun yapıları ve yeşil alanların sosyal, duygusal ve bilişsel iyi oluş açısından potansiyel taşıdığını, ancak sonuçların müdahalenin niteliğine göre değişebildiğini göstermektedir. Bu nedenle yalnızca futbol veya basketbol gibi geleneksel takım sporlarına ayrılmış alanlar yerine farklı hareket tercihlerine olanak sağlayan küçük ve çeşitli aktivite bölgeleri oluşturulması daha kapsayıcı bir yaklaşım sağlayabilir. Atıl alanların dönüşümünde temel hedef en sportif öğrenciler için yeni alan oluşturmak değil, daha fazla öğrencinin kendisine uygun bir hareket alanı bulmasını sağlamaktır (Lousen vd., 2025).

Yeşil alanların ve okul bahçelerinin dönüşümünde doğal unsurların korunması veya artırılması da dikkate alınmalıdır. Okul alanlarının tasarımına ilişkin güncel derlemeler, doğal çevre unsurlarının öğrenme, sağlık ve öğrenci deneyimi açısından birden fazla işleve sahip olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle bahçeyi aktif spor alanına dönüştürmek her boş yüzeyi beton veya sentetik zeminle kaplamak anlamına gelmemelidir. Hareket alanları ile gölgelik,

bitkilendirilmiş bölgeler ve doğal oyun alanlarının birlikte düşünülmesi aktif kullanım ile yeşil okul yaklaşımını aynı mekânda buluşturabilir (Falzon & Conrad, 2024).

Alan dönüşümünün yalnızca fiziksel düzenlemeyle tamamlanacağı varsayımı da doğru değildir, çünkü öğrencilerin yeni alanı nasıl kullanacağı en az tasarım kadar önem taşımaktadır. Güncel meta-analiz, okul oyun alanlarının fiziksel olarak zenginleştirilmesinin bazı fiziksel aktivite göstergelerinde olumlu sonuçlar oluşturabildiğini, ancak etkilerin özellikle orta-yüksek şiddetli aktivitede kısa vadede daha belirgin olduğunu göstermektedir (Oppici vd., 2025). Bu durum yeni oluşturulan alanın öğrenciler tarafından kullanılmasını destekleyecek oyunlar, etkinlikler ve pedagojik uygulamalarla tamamlanmasının önemine işaret etmektedir (Lousen vd., 2025). Dolayısıyla mekânı dönüştürmek başlangıçtır; dönüşen mekânı okulun günlük hareket kültürüne yerleştirmek ise asıl yönetim görevidir (Oppici vd., 2025; Lousen vd., 2025).

Bu yaklaşım aynı zamanda önceki bölümde ele alınan yeşil tesis yönetimi ve kaynak optimizasyonuyla doğrudan ilişkilidir, çünkü mevcut alanın yeniden işlevlendirilmesi yeni yapı üretme ihtiyacını belirli ölçüde azaltabilir (Falzon & Conrad, 2024). Özellikle fiziksel alanı sınırlı veya yatırım kapasitesi düşük okullarda mevcut mekânların haritalanması ve farklı zaman dilimlerinde farklı amaçlarla kullanılmasının planlanması önemli bir kaynak yönetimi stratejisi oluşturabilir. Beden eğitimi öğretmeni bu süreçte okul yerleşkesini hareket olanakları açısından inceleyerek hangi alanların düşük maliyetli müdahalelerle kullanılabileceğini okul yönetimine önerebilir. Böylece öğretmen yalnızca mevcut spor alanlarını kullanan kişi değil, okulun fiziksel kaynaklarını hareket ve öğrenme açısından yeniden yorumlayan stratejik bir mekân planlayıcısı hâline gelebilir (Pearson vd., 2025).

KAYNAKÇA

Aartun, I., Walseth, K., Standal, Ø. F., & Kirk, D. (2022). Pedagogies of embodiment in physical education–a literature review. *Sport, education and society*, *27*(1), 1-13.

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology*, *87*(1), 49.

Abuhay, H. W., Derseh, N. M., Kolbe-Alexander, T. L., Gyawali, P., & Yenit, M. K. (2024). Prevalence of physical inactivity and associated factors among adults in Eastern African countries: a systematic review and meta-analysis protocol. *BMJ open*, *14*(11), e084073.

Ağın, E. (2019). *Bir ortaöğretim okulundaki disiplin uygulamalarının eleştirel bir çözümlemesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects, 49*, 123–134. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w

Akaydın, Ş. (2026). Özel Gereksinimli Bireylerde Beden Eğitimi Ve Spor: Erişilebilirlik Ve Fırsat Eşitliği. *Beden Eğitimi Ve Spor Araştırmaları 2026-I*, 179.

Akçelik, E. (2019). *Toplumsal Sınıf Konumunu Sürdürme ve Yükseltme Stratejisi Olarak Ebeveynlerin Evlatlarının Eğitimine Ve Meslek Edinmelerine Karşı Tavır Alışı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Türkiye

Akpınar, B., & Gezer, B. (2010). Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 1-12.

Alhumaid, M. M. (2023). Primary students' attitudes towards peers with disabilities in physical education in Saudi Arabia. *Children, 10*(3), 580. https://doi.org/10.3390/children10030580

Almatar, A. A., Almutiri, N. M., & Bastos, T. (2022). Physical education teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities in Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology, 13*, 1006461. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1006461

Al-Thani, G. (2025). Beyond consultation: Rethinking stakeholder engagement in Qatar's public education policymaking. *Education Sciences, 15*(6), 769. doi: 10.3390/educsci15060769.

Altınkök, M. (2012). *İşbirliği ile öğretim yöntemine dayalı beden eğitimi derslerinin 9–10 yaş grubu çocukların temel motor becerileri ile problem çözme becerilerinin gelişimine etkisinin araştırılması* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Alves, M. L. T., Grenier, M., & Giese, M. (2025). Inequality as natural phenomenon: A critical reflection on physical education for disabled students through the lens of ableism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *42*(3), 283-293.

Alves, M. L. T., van Munster, M. A., Alves, I. S., & Souza, J. V. (2024). The 'normal' physical education classes: The ableism facing the inclusion of disabled students. *Disability & Society, 39*(2), 469–484.

Andresen, F., Torvik, E., & Lagestad, P. (2023). Students' experience of being seen by their physical education teachers and associated factors. *Frontiers in Sports and Active Living*, *5*, 1101072.

Ashley, B. B., & Kawabata, M. (2023). Students' perceptions of fitness testing in physical education across primary, secondary, and pre-university school levels: a motivational profiles perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *28*(1), 76-93.

Askildsen, C. E. M., & Aggerholm, K. (2024). Practising in physical education: A phenomenologically grounded study of student experiences. *Sport, Education and Society*, *29*(9), 1041-1055.

Aslan Anıl, S. (2026). Kapsayıcı Eğitim Perspektifinden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimi: Bir Doküman Analizi. Journal of Continuous Vocational Education and Training, 9(1), 78-89. https://izlik.org/JA42GA28XN

Backman, E., Quennerstedt, M., Tolgfors, B., & Nyberg, G. (2024). Peer assessment in physical education teacher education–a complex process making social and physical capital visible. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, *15*(3), 274-288.

Barker, D., Tolgfors, B., & Caldeborg, A. (2026). Why assessment in physical education is still problematic: A critical interpretive synthesis of physical education assessment literature. *European Physical Education Review*, *32*(3), 527-546.

Barker, D., Varea, V., Bergentoft, H., & Schubring, A. (2023). Body image in physical education: A narrative review. *Sport, Education and Society*, *28*(7), 824-841.

Barnett, L. M., Jerebine, A., Keegan, R., Watson-Mackie, K., Arundell, L., Ridgers, N. D., & Salmon, J. (2023). Validity, reliability, and feasibility of

physical literacy assessments designed for school children: A systematic review. *Sports Medicine, 53*, 1905–1929.

Bayle, E., & Clausen, J. (2025). A conceptual model to understand and assess international sport federations' organizational performance. *Journal of Global Sport Management*, *10*(4), 487-513.

Beek, P. J. (2024). Motorisch leren, een update: Deel 8: De constraints-led approach. *Sportgericht, 78*(1), 18–26.

Beler, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Master's thesis, Maltepe University (Turkey)).

Ben Rakaa, O., Bassiri, M., & Lotfi, S. (2025). Adapted pedagogical strategies in inclusive physical education for students with special educational needs: A systematic review. *Pedagogy of Physical Culture and Sports, 29*(2), 67–85. DOI: 10.15561/26649837.2025.0201.

Bertills, K., & Björk, M. (2024). Facilitating regular physical education for students with disability—PE teachers' views. *Frontiers in Sports and Active Living, 6*, 1400192. https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1400192

Bessa, C., Hastie, P., 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 & medicine*, *20*(1), 110.

Bessant, C. (2024). School social media use and its impact upon children's rights to privacy and autonomy. *Computers and Education Open*, *6*, 100185.

Beyazoğlu, G., & Özbek, O. (2025). The attitudes of physical education teachers towards teaching students with disabilities: a qualitative research in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, *29*(11), 1904-1918.

Biesta, G. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Bingham, T., & Walters, G. (2013). Financial sustainability within UK charities: Community sport trusts and corporate social responsibility partnerships. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, *24*(3), 606-629.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of personnel evaluation in education)*, *21*(1), 5-31.

Boaler, J. (2002). *Experiencing school mathematics: Traditional and reform approaches to teaching and their impact on student learning*. Routledge.

Bohuon, A., & Luciani, A. (2009). Biomedical Discourse on Women's Physical Education and Sport in France (1880–1922). *The International Journal of the History of Sport*, *26*(5), 573-593.

Bora, M. V. (2013). *Beden eğitimi öğretmeni ve sporcu öğrenciler arasındaki iletişimin, sportif başarı motivasyonuyla ilişkisi/Communication between teachers and students in physical education sports, sports achievement motivation relations* (Doctoral dissertation).

Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020). Peer assessment in physical education: A systematic review of the last five years. *Sustainability*, *12*(21), 9233.

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in higher education*, *38*(6), 698-712.

Bourdieu, P. (1986). The forms of social capital. *Handbook of theory and research for the sociology of education*, 241-258.

Bourdieu, P. (2017). Habitus. In *Habitus: A sense of place* (pp. 59-66). Routledge.

Bourdieu, P. (2019). Distinction: A social critique of the judgement of taste. In *Social stratification, class, race, and gender in sociological perspective, second edition* (pp. 499-525). Routledge.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Nice, R. (1977). Education, society and culture. *Trans. Richard Nice. London: SAGE Publications*, *1*(1), 15-29.

Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., ... & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of educational research*, *86*(4), 803-848.

Brunssen, L., Haase, R. K., & Kastrup, V. (2025). Encouraging inclusion of students with social, emotional, and mental health needs in physical education: A systematic review. *German Journal of Exercise and Sport Research*. DOI: 10.1007/s12662-025-01069-2.

Bush, T. (2023). Distributed leadership and micropolitics. *Educational Management Administration & Leadership, 51*(3), 497–501. doi: 10.1177/17411432231156397.

Buzzai, C., Sorrenti, L., Tripiciano, F., Orecchio, S., & Filippello, P. (2021). School alienation and academic achievement: The role of learned helplessness and mastery orientation. *School Psychology*, *36*(1), 17.

Caharian, I. S., & Cabanlit, E. M. (2024). A systematic review on the influence of transformational leadership and teacher commitment to educational institutions. *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 8*(9), 65–78. doi: 10.47772/IJRISS.2024.809006.

Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R., & Kriellaars, D. (2019). Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports Medicine, 49*(3), 371–383.

Cale, L., & Harris, J. (2009). Fitness testing in physical education–a misdirected effort in promoting healthy lifestyles and physical activity?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *14*(1), 89-108.

Cale, L., Harris, J., & Chen, M. H. (2014). Monitoring health, activity and fitness in physical education: its current and future state of health. *Sport, Education and Society*, *19*(4), 376-397.

Campbell, P. (2024). Conceptualising collaboration for educational change: The role of leadership and governance. *School Leadership & Management, 44*(4), 347–372. doi: 10.1080/13632434.2024.2355469.

Carl, J., Barratt, J., Wanner, P., Toepfer, C., Cairney, J., & Pfeifer, K. (2022). The Effectiveness of Physical Literacy Interventions: A Systematic Review with Meta-Analysis: J. Carl et al. *Sports medicine*, *52*(12), 2965-2999.

Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, *14*(4), 467.

CAST. (2024). Universal design for learning guidelines version 3.0. https://udlguidelines.cast.org

Castro-Alonso, J. C., Ayres, P., Zhang, S., De Koning, B. B., & Paas, F. (2024). Research avenues supporting embodied cognition in learning and instruction. *Educational Psychology Review*, *36*(1), 10.

Chen, R., Wang, L., Wang, B., & Zhou, Y. (2020). Motivational climate, need satisfaction, self-determined motivation, and physical activity of students in secondary school physical education in China. *BMC public health*, *20*(1), 1687.

Chen, T.-C. (2025). Role of corporate social responsibility in the financial sustainability of sports organizations. *International Review for the Sociology of Sport, 60*(2–3). doi: 10.1177/01937235251316639.

Chow, J. Y. (2013). Nonlinear learning underpinning pedagogy: Evidence, challenges, and implications. *Quest, 65*(4), 469–484. DOI: 10.1080/00336297.2013.807746.

Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., & Renshaw, I. (2021). *Nonlinear pedagogy in skill acquisition: An introduction*. Routledge.

Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araújo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in physical education. *Review of Educational Research, 77*(3), 251–278.

Chow, J. Y., Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., & Passos, P. (2011). Nonlinear pedagogy: Learning design for self-organizing neurobiological systems.

New Ideas in Psychology, 29(2), 189–200. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2010.10.001.

Chow, J. Y., Meerhoff, L. A., Choo, C. Z. Y., Button, C., & Tan, B. S. J. (2023). The effect of nonlinear pedagogy on the acquisition of game skills in a territorial game. *Frontiers in psychology*, *14*, 1077065.

Cihan, N. (2014). Okullarda Değerler Eğitimi Ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, *9*(2), 429.

Conover, K. J., Israel, T., & Nylund-Gibson, K. (2017). Development and validation of the Ableist Microaggressions Scale. *The Counseling Psychologist, 45*(4).

Coppola, S., D'Anna, C., Minghelli, V., & Vastola, R. (2024). Ecological dynamics approach in physical education to promote cognitive skills development: A review. *Journal of Human Sport and Exercise*, *19*(3), 792-802.

Cornwell, T. B., & Kwon, Y. (2020). Sponsorship-linked marketing: Research surpluses and shortages. *Journal of the Academy of Marketing Science, 48*, 607–629. doi: 10.1007/s11747-019-00654-w.

Cumhurbaşkanlığı. (2020). *Resmî Yazışmalarda Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik*. T.C. Resmî Gazete, 10 Haziran 2020, Sayı 31151.

Curley, E. (2020). Behind the geometrical method: A reading of Spinoza's Ethics.

Çeven, G., Korumaz, M., & Ömür, Y. E. (2021). Disciplinary Power in the School: Panoptic Surveillance. *Educational policy analysis and strategic research*, *16*(1), 153-171.

Dalar, G. G. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenci hatalarına yönelik uyarlamalarının öğrenci performansına etkisi* (Master's thesis, Marmara Universitesi (Turkey)).

Damaševičius, R. (2025). Reconceptualizing education in the Stakeholder era: A futures perspective. *Sustainable Futures*, *10*, 101515.

Damasio, A. R. (2001). Descartes error revisited. *Journal of the History of the Neurosciences*, *10*(2), 192-194.

Darmayanti, R., & Septrisia, R. (2024). The impact of transformational leadership on educational environments: A systematic review. *Mimbar Ilmu*, *29*(3), 401-410.

Davids, K., Button, C., & Bennett, S. (2008). *Dynamics of skill acquisition: A constraints-led approach*. Human Kinetics.

De Meester, A., Van Duyse, F., Aelterman, N., De Muynck, G. J., & Haerens, L. (2020). An experimental, video-based investigation into the motivating impact of choice and positive feedback among students with different

motor competence levels. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *25*(4), 361-378.

Della Rocca, M. (2008). *Spinoza*. Routledge.

Demir, N. S. (2026). Bilginin Aktarımı, Güvenilirliği ve Öğretimi Bağlamında Muhaddislerle Modern Eğitimcilerin Yöntemlerinin Mukayeseli Bir Analizi. Harran İlahiyat Dergisi, 55, 358-386.

Dereko, A. (2011). *Merleau-Pontyde Kartezyen özne eleştirisi ve tensel özne* (Doctoral dissertation, Ankara Universitesi (Turkey)).

Descartes, R. (2017). *Descartes: Meditations on first philosophy: With selections from the objections and replies*. Cambridge University Press.

Dewey, J. (2007). *Experience and education*. Simon and Schuster.

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of personality and social psychology*, *39*(5), 940.

Dikbaş, E., & Gül, İ. (2024). Temel eğitim kademesindeki okullarda okul bazlı bütçeleme hakkında yöneticilerin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 60*.

Doğan, M. (2018). İbn Sînâ Metafiziğinde Nefs-Beden Düalizmi Üzerine Bir Zihin Felsefesi Değerlendirmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (49), 161-184.

Domina, T., Penner, A., & Penner, E. (2017). Categorical inequality: Schools as sorting machines. *Annual review of sociology*, *43*, 311-330.

Dovigo, F. (2024). Envisioning a new model of network governance for global education. *Prospects, 54*, 361–370. doi: 10.1007/s11125-024-09698-5.

Duan, Z., Hou, T., Liang, X., Kavussanu, M., & Chen, S. (2026). The use of sport for social integration amongst disadvantaged populations: A systematic review. *Sport Management Review, 29*(3), 498–521. doi: 10.1080/14413523.2025.2603799.

Dudley, D., Mackenzie, E., Van Bergen, P., Cairney, J., & Barnett, L. (2022). What drives quality physical education? A systematic review and meta-analysis of learning and development effects from physical education-based interventions. *Frontiers in psychology*, *13*, 799330.

Durden-Myers, E. J., Meloche, E. S., & Dhillon, K. K. (2020). The embodied nature of physical literacy: interconnectedness of lived experience and meaning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *91*(3), 8-16.

Dündar, K. (2023). Dijital moda: Endüstri 4.0 çağında kimlik, beden ve kıyafet etkileşimindeki dönüşüm ve kültürel devrim. *Journal of arts*.

Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, foundations and associations of physical literacy: A systematic review. *Sports Medicine, 47*(1), 113–126.

Ekici, H. (2025). Budget management and financial sustainability of amateur sports clubs in Turkey and Europe: A comparative analysis. *Reforma*.

Erdoğan, O., Sezgin, F., Özdemir, S., Özdemir, N., Zepeda, S. J., & Kılınç, A. Ç. (2024). How national and school cultural factors influence the link between distributed leadership and collective teacher innovativeness: Testing a multilevel moderated mediation model. *European Journal of Education*, *59*(4), e12718.

Eriksson, C., Hedlund, J., Harder, M., Almqvist, L., & Borglund, L. (2025). Bridging health literacy and physical literacy for sustainable health. *Frontiers in Public Health*, *13*, 1699666.

Espoz-Lazo, S., Farías-Valenzuela, C., del Val-Martín, P., Hinojosa-Torres, C., & Valdivia-Moral, P. (2024). Beyond movement: Educational transformation in physical education through nonlinear pedagogy: A systematic review. *SPORT TK-EuroAmerican Journal of Sport Sciences, 13*, Article 6. DOI: 10.6018/sportk.634651.

European Commission. (2026). *Sustainability: Sport and economy*. European Commission.

Faella, P., Digennaro, S., & Iannaccone, A. (2025). Educational practices in motion: A scoping review of embodied learning approaches in school. *Frontiers in Education, 10*, 1568744.

Falzon, D., & Conrad, E. (2024). Designing primary school grounds for nature-based learning: A review of the evidence. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 27*, 437–468.

Farooq, A., Martin, A., Janssen, X., Wilson, M. G., Gibson, A. M., Hughes, A., & Reilly, J. J. (2020). Longitudinal changes in moderate-to-vigorous-intensity physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Obesity reviews*, *21*(1), e12953.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European journal of special needs education*, *28*(2), 119-135.

Forte, P., & Teixeira, J. E. (2023, March). Exercise biomechanics for health: Evaluating lifelong activities for well-being. In *Healthcare* (Vol. 11, No. 6, p. 900). MDPI.

Forte, P., Pugliese, E., Ambretti, A., & D'Anna, C. (2023). Physical education and embodied learning: a review. *Sport Mont*, *21*(3), 129-134.

Foucault, M. (2012). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.

France, A., Dickson, G., McDonald-Kerr, L., & Ozdil, E. (2026). A scoping review of sport organisations' accountability. *Managing sport and leisure*, *31*(4), 605-640.

Frederick, E., & Pegoraro, A. (2024). 15 Sport, Social Media, and Crisis Communication. *Communication in Sport Management*.

Frikha, M., Chaâri, N., Elghoul, Y., Mohamed-Ali, H. H., & Zinkovsky, A. V. (2019). Effects of combined versus singular verbal or haptic feedback on acquisition, retention, difficulty, and competence perceptions in motor learning. *Perceptual and Motor Skills, 126*(4), 713–732.

Fryszak, K. (2025). Conditions for managing social communication by sports clubs. *Social Communication, 27*(2). doi: 10.57656/sc-2025-0014.

Fuller, B. (2010). *Growing-up modern: The western state builds third-world schools* (Vol. 59). Routledge.

Fuster, M., & Köster, F. (2016). Education governance in action: Lessons from case studies. *Educational Research and Innovation, OECD Publishing*.

Gao, Q., Lin, M., & Wu, D. J. (2021). Education crowdfunding and student performance: An empirical study. *Information Systems Research, 32*(1), 53–71. doi: 10.1287/isre.2020.0968.

Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, *66*, 101296.

Gerke, A., Fehrer, J., Benson-Rea, M., & McCullough, B. P. (2024). A typology of circular sport business models: Enabling sustainable value co-creation in the sport industry. *Journal of Sport Management*, *38*(4), 225-239.

Gilbert, E. N. (2019). Designing inclusive physical education with Universal Design for Learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 90*(7), 15–21.

Golden, G. (2020). Education policy evaluation: Surveying the OECD landscape. *OECD Education Working Papers*.

Goldsmith, P. R., & Abel, R. (2024). Embodied cultural capital, social class, race and ethnicity, and sports performance in girls soccer. *Sociology of Sport Journal*, *41*(3), 244-254.

Grauduszus, M., Koch, L., Wessely, S., & Joisten, C. (2024). School-based promotion of physical literacy: A scoping review. *Frontiers in Public Health, 12*, 1322075.

Gregori-Faus, C., Crespo, J., Calabuig, F., & Parra-Camacho, D. (2025). State-of-the-art of sustainability in sports facilities: A systematic review. *Environment, Development and Sustainability*. doi: 10.1007/s10668-024-05854-1.

Grenier, M., Miller, N., & Black, K. (2017). Applying Universal Design for Learning and the Inclusion Spectrum for students with severe disabilities in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 88*(6), 51–56. DOI: 10.1080/07303084.2017.1330167.

Gualdi-Russo, E., Rinaldo, N., & Zaccagni, L. (2022). Physical activity and body image perception in adolescents: a systematic review. *International journal of environmental research and public health*, *19*(20), 13190.

Gumilang, E. S., Wibowo, R., Perdana, F. G. A., Akhmad, N., Damayanti, Y. S., & Muhardiyanti, M. (2024). Constraints-Led Approach in teaching fundamental movement skills to children: A systematic literature review. *TEGAR: Journal of Teaching Physical Education in Elementary School, 8*(1), 55–65.

Guo, J., Zhou, Z., Xu, C., & Li, Y. (2026). Autonomy support in physical education and university students' physical activity: indirect and conditional associations through motivation and environmental support. *Frontiers in Public Health*, *14*, 1854693.

Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, *67*(3), 255-273.

Haegele, J. A., Holland, S. K., Wilson, W. J., Maher, A. J., Kirk, T. N., & Mason, A. (2024). Universal design for learning in physical education: Overview and critical reflection. *European Physical Education Review, 30*(2). DOI: 10.1177/1356336X231202658.

Halkyard, T., & Houlihan, B. (2024). Table Tennis England and sport participation policy: Managing on the margins. *International Journal of Sport Management and Marketing, 24*(3/4), 290–312. doi: 10.1504/IJSMM.2024.138991.

Hallett, F., & Hallett, G. (2025). Attitudes towards special educational needs: Dysconscious ableism?. *British Journal of Special Education*, *52*(2), 197-201.

Hammerschmidt, J., González-Serrano, M. H., Puumalainen, K., & Calabuig, F. (2024). Sport entrepreneurship: The role of innovation and creativity in sport management. *Review of Managerial Science, 18*, 3173–3202. doi: 10.1007/s11846-023-00711-3.

Harris, J., Cale, L., Duncombe, R., & Musson, H. (2018). Young people's knowledge and understanding of health, fitness and physical activity: issues, divides and dilemmas. *Sport, Education and Society*, *23*(5), 407-420.

Harte, N., Alfrey, L., Spray, C., & Cale, L. (2025). Students' experiences of fitness testing in secondary school physical education in England: a Deweyan perspective. *Sport, Education and Society*, 1-17.

Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation–Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, *60*(2), 171-188.

Haug, E., Castillo, I., Samdal, O., & Smith, O. R. F. (2023). Body-related concerns and participation in physical education among adolescent students: the mediating role of motivation. *Frontiers in psychology*, *14*, 1266740.

Hay, P., & Penney, D. (2012). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. Routledge.

Hayes, S. D., Mahfouz, J., & Karami-Akkary, R. (2026). Developing and sustaining school partnerships in a networked improvement community: the TAMAM project. *Journal of Educational Administration*, *64*(4), 482-496.

Hebinck, M., Boisvert, M., Labbé, M., Périnet-Lacroix, R., Brisebois, J., Best, K. L., & Robert, M. T. (2023). Identifying facilitators and barriers in Quebec schools to promote inclusive physical education. *Disabilities*, *3*(4), 608-620.

Heggie, V. (2016). Bodies, sport and science in the nineteenth century. *Past & Present*, *231*(1), 169-200.

Herold, D. M., Breitbarth, T., Schulenkorf, N., & Kummer, S. (2020). Sport logistics research: reviewing and line marking of a new field. *The International Journal of Logistics Management*, *31*(2), 357-379.

Herrero-González, D., López-Pastor, V. M., Manrique-Arribas, J. C., & Moura, A. (2024). Formative and shared assessment: Literature review on the main contributions in physical education and physical education teacher education. *European Physical Education Review*, *30*(3), 493-510.

Heuvelmans, P., Di Paolo, S., Benjaminse, A., Bragonzoni, L., & Gokeler, A. (2024). Relationships between task constraints, visual constraints, joint coordination and football-specific performance in talented youth athletes: An ecological dynamics approach. *Perceptual and Motor Skills, 131*(1), 161–176. doi: 10.1177/00315125231213124.

Hobson, M. R., Sandford, R., Stirrup, J., & Wiltshire, G. (2024). Social class and the cultivation of capital: undergraduate PE students' socialisation in sport and physical activity. *Sport, Education and Society*, *29*(3), 267-281.

Holland, K., Haegele, J. A., Zhu, X., & Bobzien, J. (2023). "Everybody wants to be included": Experiences with 'inclusive'strategies in physical education. *Journal of developmental and physical disabilities*, *35*(2), 273-293.

Hollenstein, L., Rubie-Davies, C. M., & Brühwiler, C. (2024). Teacher expectations and their relations with primary school students' achievement, self-concept, and anxiety in mathematics. *Social Psychology of Education*, *27*(2), 567-586.

Holmlid, S., Ekholm, D., & Dahlstedt, M. (2021). Practice occludes diffusion: Scaling sport-based social innovations. In *Social innovation in sport* (pp. 57-77). Cham: Springer International Publishing.

House, D., Walker, R., Emm-Collison, L., Kent-Saisch, S., Salway, R., Porter, A., ... & Jago, R. (2025). "We just have to work with what we've got": a qualitative analysis of contextual challenges in facilities and resources for pupil physical activity in English primary schools. *BMC Public Health*, *25*(1), 726.

How, Y. M., Whipp, P., Dimmock, J., & Jackson, B. (2013). The effects of choice on autonomous motivation, perceived autonomy support, and physical activity levels in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 32*(2), 131–148. DOI: 10.1123/jtpe.32.2.131.

Hughes, G. (2014). *Ipsative assessment: Motivation through marking progress*. Springer.

Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Tolvanen, A., Watt, A., & Jaakkola, T. (2022). The relationships among motivational climate, perceived competence, physical performance, and affects during physical education fitness testing lessons. *European Physical Education Review*, *28*(3), 594-612.

Hulsbos, F., van Langevelde, S., Evers, A., & Martens, R. (2025). Distributed leadership in action: Different manifestations and what they require from school leaders. *British Educational Research Journal*, *51*(4), 1648-1668.

Huth, C., & Kurscheidt, M. (2022). Crowdfunding as financing tool of semi-professional sports clubs: Evidence on funders' preferences and typologies. *Athens Journal of Sports, 9*(3), 135–160. doi: 10.30958/ajspo.9-3-2.

Irujo-Compains, E., Encina-Morentin, J., & Gutiérrez-de-Rozas, B. (2026). From judicial compliance to social inclusion: A systematic review of the effects of sport in juvenile justice. *Children and Youth Services Review, 187*, 109056. doi: 10.1016/j.childyouth.2026.109056.

Isaacson, A., Coleman, J., Fok, K., & Tolchin, D. W. (2024). Creating an anti-ableist learning environment: Development of a novel disability-related microaggressions session for medical and dental students and mixed methods analysis of impact on learning and empowerment. *Disability and Health Journal*, *17*(3), 101584.

Işıkgöz, M. E., & Inanç, A. S. (2026). Physical education teachers' perceptions and experiences of inclusion in Türkiye: implications for the quality of life and social participation of students with disabilities. *BMC Public Health*.

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2025). *Müdürlüğümüz ile Fenerbahçe Üniversitesi arasında eğitim iş birliği protokolü imzalandı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Jaeuk, J., Yu, S., & Donghwi, S. (2024). Comparison on self-determination, peer-relationship, and alienation in physical education of early adolescent in Korea and China. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1417914.

James, J., Malkin, T., & Nusche, D. (2025). Trends Shaping Education 2025. *OECD Publishing*.

Jean de Dieu, H., & Zhou, K. (2021). Physical literacy assessment tools: a systematic literature review for why, what, who, and how. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(15), 7954.

Jefferson, R., Sullivan, L., & Board, S. (2025). Exploring the value of student autonomy in physical education: Two case studies in the UK and Australia. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. DOI: 10.1080/07303084.2024.2418050.

Jensen, J. A., Cobbs, J. B., Mazer, A., & Tyler, B. D. (2024). Analyzing brand strategy on an international scale: The sponsorship performance cycle in Formula One racing. *Journal of International Marketing*, *32*(3), 23-42.

Jerebine, A., Arundell, L., Watson-Mackie, K., Keegan, R., Jurić, P., Dudley, D., ... & Barnett, L. M. (2024). Effects of holistically conceptualised school-based interventions on children's physical literacy, physical activity, and other outcomes: a systematic review. *Sports Medicine-Open*, *10*(1), 105.

Jeronimo, F., & Carraca, E. V. (2022). Effects of fitspiration content on body image: a systematic review. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, *27*(8), 3017-3035.

Jiang, T., Zhao, G., Fu, J., Sun, S., Chen, R., Chen, D., Hu, X., Li, Y., Shen, F., Hong, J., et al. (2025). Relationship between physical literacy and cardiorespiratory fitness in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine, 55*, 473–485.

Jugl, I., Bender, D., & Lösel, F. (2023). Do sports programs prevent crime and reduce reoffending? A systematic review and meta-analysis on the

effectiveness of sports programs. *Journal of Quantitative Criminology, 39*, 333–384. doi: 10.1007/s10940-021-09536-3.

Karadeniz Teknik Üniversitesi. (2025). *Ulusal protokoller*. Kurumsal Gelişim ve Planlama Koordinatörlüğü.

Karakuş, E., & Karakuş, K. (2025). Spor Kulüplerinin Dijital İletişimi: Vodafone Sultanlar Ligi Kulüplerinin Instagram Paylaşımlarının İçerik Analizi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *12*(1), 14-31.

Karamani, M., Makopoulou, K., Mansfield, S., & Herold, F. (2026). The complex journey towards the enactment of inclusion in physical education: a scoping review of the literature on teachers' perceptions and practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *31*(4), 548-570.

Karataş, İ. H. (2022). The transformation of the nation-states and education. In *Education Policies in the 21st Century: Comparative Perspectives* (pp. 3-33). Singapore: Springer Nature Singapore.

Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Teknikleri İle Bunları Tercih Etme Nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15(27), 45-65.

Kelly, O., Buckley, K., Lieberman, L. J., & Arndt, K. (2022). Universal Design for Learning-A framework for inclusion in Outdoor Learning. *Journal of outdoor and environmental education*, *25*(1), 75-89.

Kennedy, A., & O'Brien, K. A. (2026). Adding texture to the Art of constraints-led coaching: A request for more research-informed guidelines. *Sports Coaching Review*, *15*(2), 570-589.

Kennedy, W., & Yun, J. (2019). Universal Design for Learning as a curriculum development tool in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 90*(6), 25–31. DOI: 10.1080/07303084.2019.1614119.

Kerner, C., Prescott, A., Smith, R., & Owen, M. (2022). A systematic review exploring body image programmes and interventions in physical education. *European Physical Education Review*, *28*(4), 942-967.

Kesgin, E., & Gezici, K. (2025). Innovative water management strategies for sports fields: A practical approach to sustainability. *Environmental Research and Technology*, *8*(4), 928-940.

Kılıç, G. N., Korumaz, M., & Kocabaş, İ. (2024). Okul yöneticilerinin alternatif finansman arayışları: Liselere yönelik bir durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2).

Kışıoğlu, Y. (Ed.). (2026). *Temel Biyomekanik*. Akademisyen Kitabevi.

Kirk, D. (1998). *Schooling bodies: School practice and public discourse 1880-1950*.

Knigge, M. (2020). Use of evidence to promote inclusive education development commentary on Mel Ainscow. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 21-24.

Koç, V. (2025). *10-14 Yaş aralığındaki öğrencilerin beden okuryazarlığına yönelik zihinsel yapılarının kapsamlı incelenmesi* (Master's thesis, Istanbul Aydin University (Turkey)).

Kościółek, S. (2023). *Equity crowdfunding in sports clubs: Consumer-oriented strategic marketing*. Routledge.

Kosmynin, M., & Ljunggren, E. C. (2021). Social innovation and social entrepreneurship: Useful theories for sport? In A. Tjønndal (Ed.), *Social innovation in sport* (pp. 19–35). Palgrave Macmillan.

Kougioumtzis, K. (2026). Embodied cognition in STEM learning: An integrative review of conceptualizations, mechanisms, and boundary conditions. *Frontiers in Education, 11*, 1811569.

Krakauer, J. W., Hadjiosif, A. M., Xu, J., Wong, A. L., & Haith, A. M. (2019). Motor learning. *Comprehensive physiology*, *9*(2), 613-663.

Kurnia, N., Nurdin, D., Triatna, C., & Juliah, D. (2026). Transformational leadership: The role of the public school principal in effective decision making. *International Journal of Educational Management and Innovation, 7*(1). doi: 10.12928/ijemi.v7i1.14567.

Kurtcebe, M., & Poyraz, T. (2023). Sosyal Boyutlarıyla Geçmişten Günümüze Beden Tasarımında Sporun Uluslaşma ve Modernleşme ile İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *40*(1), 1-17.

Kwon, Y., Kim, D., Kang, M., & Cho, G. (2025). Expanding participation in inclusive physical education: A maker-based approach for sport-marginalized students. *Children*, *12*(12), 1681.

Ladwig, M. A., Vazou, S., & Ekkekakis, P. (2018). "My best memory is when I was done with it": PE memories are associated with adult sedentary behavior. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, *3*(16), 119-129.

Landes, D. A. (2024). Merleau-Ponty. *The Oxford Handbook of Modern French Philosophy*, 219.

Leder, D. (1990). *The absent body*. University of Chicago Press.

Lee, S. M., Yoo, J. I., & Youn, H. S. (2021). Changes in alienation in physical education classes, school happiness, and expectations of a future healthy life after the COVID-19 pandemic in Korean adolescents. *International journal of environmental research and public health*, *18*(20), 10981.

Lee, Y., Hums, M., & Kang, M. (2022). Sustainable management of high school athletics: A comparative study of the US and south korea. *Sustainability*, *14*(7), 4150.

Lei, X., Chengqing, W., Rong, G., & Cong, L. (2026). From degrees of embodiment to the quality of coupling: reorienting embodied pedagogy in physical education. *Sport, Education and Society*, 1-15.

Lett, K., Tamaian, A., & Klest, B. (2020). Impact of ableist microaggressions on university students with self-identified disabilities. *Disability & Society, 35*(9), 1441–1456.

Liu, C. (2023). A constraint-led approach: Enhancing skill acquisition and performance in sport and physical education pedagogy. *Studies in Sports Science and Physical Education, 1*(1), 1–10. doi: 10.56397/SSSPE.2023.06.01.

Liu, J., Wong, M., & Hard, B. (2024). The impact of Norm-and Criterion-Referenced grading systems on students' Course-Related expectations. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *24*(4).

Liu, X., Han, H., Li, Z., Huang, S., Zhao, Y., Xiao, Q., & Sun, J. (2025). Barriers and facilitators to participation in physical activity for students with disabilities in an integrated school setting: A meta-synthesis of qualitative research evidence. *Frontiers in Public Health, 13*, 1496631. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1496631

Liu, Z., Zuo, H., Zhao, Y., & Lu, Y. (2025). The effect of embodied learning on students' learning performance: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1658797.

Lloyd, R. J., Smith, S., & Sahingil, D. (2024). Physical literacy, health and interactive aging: a position paper. *Frontiers in sports and active living*, *6*, 1346802.

Lloyd, R. S., Oliver, J. L., Faigenbaum, A. D., Myer, G. D., & Croix, M. B. D. S. (2014). Chronological age vs. biological maturation: implications for exercise programming in youth. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, *28*(5), 1454-1464.

Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, *18*(1), 77-96.

Lourenço, C., Ben Rakaa, O., Bassiri, M., & Lotfi, S. (2025). Unravelling the impact of Universal Design for Learning on the inclusion of students with disabilities in physical education: A systematic review. *Physical Education Theory and Methodology, 25*(3), 691–704.

Lousen, I., Johnstone, A., Schipperijn, J., Traynor, O., McCrorie, P., & Pawlowski, C. S. (2025). The impact of schoolyard interventions on children's and adolescents' social, emotional, and cognitive well-being: A scoping review. *Mental Health & Prevention, 40*, 200460. doi: 10.1016/j.mhp.2025.200460.

Maher, A., van Rossum, T., & Morley, D. (2023). Assessing the learning of pupils with special educational needs and disabilities in mainstream school physical education. *British Educational Research Journal*, *49*(1), 110-125.

Mahmut, Ö. Z. E. R. (2022). *Türkiye'de eğitimin evrenselleşmesi*. TC Maltepe Üniversitesi.

Maier, S. F., & Seligman, M. E. (2016). Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological review*, *123*(4), 349.

Malecka, B., & Boud, D. (2023). Fostering student motivation and engagement with feedback through ipsative processes. *Teaching in Higher Education*, *28*(7), 1761-1776.

Malecka, B., Ajjawi, R., Boud, D., & Tai, J. (2022). An empirical study of student action from ipsative design of feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *47*(5), 801-815.

Malina, R. M., Rogol, A. D., Cumming, S. P., Coelho e Silva, M. J., & Figueiredo, A. J. (2015). Biological maturation of youth athletes: assessment and implications. *British journal of sports medicine*, *49*(13), 852-859.

Manly, C. A. (2024). A panel data analysis of using multiple content modalities during adaptive learning activities. *Research in Higher Education, 65*, 1112–1136.

MartĆnez-Arboleda, A. (2021). Ipsative Assessment: Measuring Personal Improvement. *Research-publishing. net*.

Marthinus, J., Duffett, R. G., & Knott, B. (2025). Social media adoption as a marketing communication tool by non-professional sports clubs: A multiple case study approach. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship, 26*(6), 14–31. doi: 10.1108/IJSMS-04-2024-0082.

McCullough, B., Dietrich, A., Rocha, R., & Bae, Y. (2023). Environmental sustainability research and future directions for events and facilities: An assessment of the field. *Journal of Applied Sport Management, 15*(4). doi: 10.7290/jasm-2023-V15-I4-rfm0.

McKown, H. B., Merica, C. B., & Egan, C. A. (2024). Preparing teachers for physical activity leadership: Status of Comprehensive School Physical Activity Program in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*. doi: 10.1123/jtpe.2023-0271.

Meer, J., & Tajali, H. (2025). Charitable giving responses to education budgets. *Economic Inquiry, 63*(3), 865–887. doi: 10.1111/ecin.13286.

Meier, H. E., Tickell, S., & Konjer, M. V. (2023). A tale of two scandals: scale shift and the inefficacy of crisis communication management in Olympic scandals. *Frontiers in Communication*, *8*, 1155747.

Menon, M. E. (2024). Transformational leadership and educational outcomes: A literature review. *Journal of Education, Innovation and Communication, 6*(1). doi: 10.34097/jeicom-6-1-6.

Messmer, R., & Schönfeld, K. (2026). Teaching embodied knowledge through narratives. *Frontiers in Education, 11*, 1894619.

Metz, S., Zander, B., & Hunger, I. (2026). The suffering of students in physical education. Unsettling experiences and situational conditions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *31*(3), 409-421.

Miguel, M., Oliveira, R., Loureiro, N., García-Rubio, J., & Ibáñez, S. J. (2021). Load measures in training/match monitoring in soccer: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, *18*(5), 2721.

Mihajlovic, C. (2025). Perceptions of inclusion in physical activity and physical education from the perspective of Finnish students. *Sustainability and Sports Science Journal*, *3*(2), 60-72.

Mihajlovic, C., & Giese, M. (2026). Lived experiences of students with intellectual disabilities in integrated physical education in Germany. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 1-11.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Elektronik Belge Yönetim Sistemi (EBYS) uygulama esasları*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Elektronik Belge Yönetim Sistemine (EBYS) geçiş çalışmaları hakkında*. Millî Eğitim Bakanlığı Elektronik Belge Yönetim Sistemi Eğitim Portalı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Elektronik Belge Yönetim Sistemi (EBYS) eğitim materyalleri*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği: Madde 212—İşbirliği ve protokoller* (22 Şubat 2025 tarihli değişiklik). *T.C. Resmî Gazete*, Sayı 32821.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b). *Okul Sağlığı Hizmetleri İş Birliği Protokolü*. Millî Eğitim Bakanlığı Merkez İşyeri Sağlık ve Güvenlik Birimi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). *Elektronik Belge Yönetim Sistemi (EBYS): Güncel uygulamalar ve sistem duyuruları*. Millî Eğitim Bakanlığı Elektronik Belge Yönetim Sistemi Eğitim Portalı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). *Ortaöğretim Genel Müdürlüğü 2025 Birim Faaliyet Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

Mishra, A., Yousaf, A., & Gannon, M. (2025). 'A reputation to protect': Sport-team reputation as a strategic source of brand equity. *Corporate Reputation Review, 28*, 289–305. doi: 10.1057/s41299-024-00200-7.

Moeller, N. C., Oestergaard, L., Rasmussen, M. G. B., Schmidt-Persson, J., Larsen, K. T., & Juhl, C. B. (2024). How to get children moving? The effectiveness of school-based interventions promoting physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled- and controlled studies. *Health & Place, 89*, 103333. doi: 10.1016/j.healthplace.2024.103333.

Moustakas, L. (2024). Sport for development: A social movement captured by elites? *International Journal of the Sociology of Leisure, 7*(2). doi: 10.1007/s41978-024-00154-4.

Moustakas, L., & Robrade, D. (2023). Sport for social cohesion: From scoping review to new research directions. *Sport in Society, 26*(8), 1301–1318. doi: 10.1080/17430437.2022.2130049.

Moustakas, L., Breed, M., Burgers, N., Carney, S., Greven, T., Grove, P., ... & van Marle, F. (2024). Keeping it real: Insights from a sport-based living lab. *Societies*, *14*(6), 93.

Moustakas, L., Carney, S., & Petry, K. (2024). Sport for development and policy advocacy: Mapping the field. *Current Issues in Sport Science, 9*. doi: 10.36950/2024.4ciss045.

Moy, B., & Gorman, A. (2025). Making physical education popular: The impact of the constraints-led approach on physical education students' intrinsic motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*.

Mödinger, M., Woll, A., & Wagner, I. (2022). Video-based visual feedback to enhance motor learning in physical education—A systematic review. *German Journal of Exercise and Sport Research, 52*, 447–460.

Müller, J., & Wagner, I. (2026). Formative assessment of motor learning through digital tools in physical education: A systematic literature review. *European physical education review*, *32*(2), 383-403.

Mwila, P., Menon, J. A., Opheim, E., Monde, M. W., & Hestad, K. (2025). A mixed-method scoping review examining parental perspectives on heavy metal exposure in children. *BMC Public Health*, *25*(1), 3756.

Nabaskues-Lasheras, I., Usabiaga, O., Lozano-Sufrategui, L., Drew, K. J., & Standal, Ø. F. (2020). Sociocultural processes of ability in physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, *26*(4), 865-884.

Nettles, M. T., & Nettles, A. L. (Eds.). (2012). *Equity and excellence in educational testing and assessment* (Vol. 40). Springer Science & Business Media.

Newell, K. M., & Liu, Y.-T. (2012). Landscape dynamics of motor learning and development. *Critical Reviews in Biomedical Engineering, 40*(6), 519–534. doi: 10.1615/CritRevBiomedEng.2013006818.

Newell, K. M., & Rovegno, I. (2021). Teaching children's motor skills for team games through guided discovery: How constraints enhance learning. *Frontiers in Psychology*, *12*, 724848.

Newen, A., De Bruin, L., & Gallagher, S. (Eds.). (2018). *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press.

Ng, J. Y., Fung, Y., Sum, R. K., Chan, C. H., He, Q., Peng, B., ... & Ha, A. S. (2025). Identifying moderators of physical literacy interventions using meta-regression. *Psychology of Sport and Exercise*, *79*, 102848.

Nilsson, I. A. (2025). In search of a DisSchool: Deficit and inclusion in Danish schools. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *27*(1).

Norman, Å., Malek, M. E., Nyberg, G., Patterson, E., & Elinder, L. S. (2024). Effects of universal school-based parental support for children's healthy diet and physical activity—the healthy school start plus cluster–randomised controlled trial. *Prevention Science*, *25*(6), 963-977.

Nuortimo, K., Harkonen, J., & Breznik, K. (2026). Exploring corporate reputation and crisis communication. *Journal of Marketing Analytics, 14*, 4–25. doi: 10.1057/s41270-024-00353-8.

O'Keeffe, B. T., MacDonncha, C., & Donnelly, A. E. (2021). Students' attitudes towards and experiences of the youth-fit health-related fitness test battery. *European Physical Education Review*, *27*(1), 41-56.

Oh, D., & Lee, K. (2024). Cultivating physical literacy through an alternative pedagogical approach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 95*(6), 14–19.

Okuroğlu, M. E. H. M. E. T. (2026). Paulo Freire'nin Eleştirel Pedagojisi ve Medya Okuryazarlığı Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bılımler Dergısı= Internatıonal Journal Of Socıal Scıences*, *10*(46).

Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & society*, *28*(7), 1024-1026.

Oppici, L., Aadland, K. N., Aadland, E., Li, M., & Rudd, J. R. (2025). How can physical enrichment of school playgrounds improve movement behaviours and developmental outcomes in children and adolescents? A systematic review with meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 22*, 161. doi: 10.1186/s12966-025-01856-y.

Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of teaching in physical education*, *17*(2), 231-243.

Otero-Saborido, F. M., Torreblanca-Martínez, V., & González-Jurado, J. A. (2021). Systematic review of self-assessment in physical education. *International journal of environmental research and public health*, *18*(2), 766.

Owen, K. B., Nau, T., Reece, L. J., Bellew, W., Rose, C., Bauman, A., ... & Smith, B. J. (2022). Fair play? Participation equity in organised sport and physical activity among children and adolescents in high income countries: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *19*(1), 27.

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi dünyası*, *11*(1), 101-121.

Öner, İ., Karataş, Ö., & Karataş, E. Ö. (2025). Spor kulüplerinde dijital itibar yönetimi. *Kafkas Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, *5*(3), 125-137.

Özlük, D., Aypay, A., & Özdemir, M. (2025). The role of teacher professional capital in developing distributed leadership: Evidence from a centralized system. *Journal of Professional Capital and Community*, 1–14. doi: 10.1108/JPCC-09-2024-0163.

Pacheco, M. M., Lafe, C. W., & Newell, K. M. (2026). The ontological status of task constraints: Implications for research and practice. *Brazilian Journal of Motor Behavior, 20*(1). doi: 10.20338/bjmb.v20i1.522.

Packebush, T., Ahern, K., Brody, B., & Gunter, K. (2025). School-based physical activity program implementation is enhanced with support from community-based partners. *Journal of School Health, 95*(1), 26–33. doi: 10.1111/josh.13531.

Palmer, J. A. (1998). JM Cooper (ed.), DS Hutchinson (assoc. ed.): Plato: Complete Works: edited with introduction and notes. Pp. xxx+ 1808. Indianapolis, and Cambridge: Hackett Publishing, 1997. ISBN: 0-87220-349-2. *The Classical Review*, *48*(2), 482-482.

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational research review*, *22*, 74-98.

Panão, I., & Carraça, E. V. (2020). Effects of exercise motivations on body image and eating habits/behaviours: A systematic review. *Nutrition & Dietetics*, *77*(1), 41-59.

Park, R. J. (2007). Physiologists, physicians, and physical educators: Nineteenth century biology and exercise, hygienic and educative. *The International Journal of the History of Sport*, *24*(12), 1637-1673.

Pearl, R. L., Wadden, T. A., & Jakicic, J. M. (2021). Is weight stigma associated with physical activity? A systematic review. *Obesity*, *29*(12), 1994-2012.

Pearson, A. L., Pfeiffer, K. A., Shortridge, A., & Clevenger, K. A. (2025). Schoolyard Level Inventory for Describing the Environment: Linking high-resolution spatiotemporal data to the physical environment to understand children's physical activity behaviors. *Journal of School Health, 95*(6), 410–422. doi: 10.1111/josh.70008.

Peng, Y., Alias, B. S., Wan, X., & Mansor, A. N. (2026). Sustaining international schools in a changing policy and market environment: Stakeholder perspectives from Shanghai, China. *Journal of International Students*, *16*(13), 193-218.

Phillips, S. R., Marttinen, R., & Mercier, K. (2017). Fitness assessment: Recommendations for an enjoyable student experience. *Strategies*, *30*(5), 19-24.

Pill, S., SueSee, B., & Davies, M. (2024). The Spectrum of Teaching Styles and models-based practice for physical education. *European Physical Education Review*, *30*(1), 142-155.

Pisa, O. E. C. D. (2022). Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. 2023. *URL https://doi. org/10.1787/53f23881-en*, *4*.

Pisa, O. E. C. D. (2023). results (volume I): the state of learning and equity in education. *PISA. Paris*.

Preece, S., & Bullingham, R. (2022). Gender stereotypes: The impact upon perceived roles and practice of in-service teachers in physical education. *Sport, Education and Society*, *27*(3), 259-271.

Premo, A. E., & Schunn, C. (2025). Network, school, and student demographic level effects of a networked improvement community on student reading outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, *85*, 101451.

Qi, C., Wang, Y., Lai, J., & Jiao, Y. (2023). Hidden hurt: A qualitative study of the microaggressions experienced by disabled children in education in China. *Child Abuse & Neglect*, *141*, 106200.

Qian, F., Shi, Z., & Yang, L. (2024). A review of green, low-carbon, and energy-efficient research in sports buildings. *Energies*, *17*(16), 4020.

Quay, J. (2013). *Education, experience and existence: engaging Dewey, Peirce and Heidegger*. Routledge.

Raabe, J., Schmidt, K., Carl, J., & Höner, O. (2019). The effectiveness of autonomy support interventions with physical education teachers and

youth sport coaches: A systematic review. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *41*(6), 345-355.

Rabinbach, A. (1992). *The human motor: Energy, fatigue, and the origins of modernity*. Univ of California Press.

Ravn, S. (2022). Embodied learning in physical activity: Developing skills and attunement to interaction. *Frontiers in Sports and Active Living*, *4*, 795733.

Redelius, K., & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, *15*(3), 275-294.

Reeves, M. A., Kanan, L. M., & Plog, A. E. (2011). *Comprehensive planning for safe learning environments: A school professional's guide to integrating physical and psychological safety–Prevention through recovery*. Routledge.

Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, *66*(1), 36-55.

Renshaw, I., Araújo, D., Button, C., Chow, J. Y., Davids, K., & Moy, B. (2016). Why the Constraints-Led Approach is not Teaching Games for Understanding: A clarification. *Physical Education and Sport Pedagogy, 21*(5), 459–480.

Renshaw, I., Chow, J. Y., Davids, K., & Hammond, J. (2010). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: A basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? *Physical Education and Sport Pedagogy, 15*(2), 117–137.

Riatti, P., & Thiel, A. (2024). Using panopticism to theorize the social role of the body in competitive gaming and electronic sport. *International Review for the Sociology of Sport*, *59*(1), 163-181.

Richardson, S. J., McRobert, A. P., Vinson, D., Cronin, C. J., Lee, C., & Roberts, S. J. (2024). Systematic review of sport coaches' and teachers' perceptions and application of game-based and constraints-led pedagogy: A qualitative meta-study. *Quest*, *76*(1), 113-134.

Rocliffe, P., O'Keeffe, B. T., Sherwin, I., Mannix-McNamara, P., & MacDonncha, C. (2023). School-based physical education, physical activity and sports provision: A concept mapping framework for evaluation. *Plos one*, *18*(6), e0287505.

Rocuant Urzúa, A., Treviño Villarreal, E., & Ocete Calvo, M. D. C. (2024). Factores asociados a la actitud de estudiantes sin discapacidad hacia la

inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en educación física: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, *35*(4), 849.

Rodríguez, E. M., Rijo, A. G., & Jiménez, F. J. (2024). Explorando experiencias de apoyo a la autonomía en Educación Física escolar mediante una revisión sistemática (Exploring experiences of support for autonomy in school Physical Education through a systematic review). *Retos*, *51*, 388-397.

Rudd, T., Hemingway, K., Kirk, B., & Maher, A. (2024). The physical education experiences of pupils with juvenile idiopathic arthritis: An ableism-critical perspective. *European Physical Education Review*, *30*(1), 122-141.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, *61*, 101860.

Ryu, S. J., & Kang, H. S. (2024). Structural relationship among high school teachers' perceived principal transformational leadership, teachers' decision-making authority, teachers' relationship satisfaction and job satisfaction. *Journal of Education & Culture, 30*(2), 241–274. doi: 10.24159/joec.2024.30.2.241.

Salters, D., & Scharoun Benson, S. M. (2022). Perceptions and use of teaching strategies for fundamental movement skills in primary school physical education programs. *Children*, *9*(2), 226.

Savaş, Ö., Çetinkaya, G., & Karaman, T. (2026). Spor tesislerinde enerji ve su yönetiminin sürdürülebilirlik, sertifikasyon ve yönetim boyutu. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences, 12*(1), 56–64. doi: 10.18826/useeabd.1851563.

Schilhab, T., & Groth, C. (2024). *Embodied learning and teaching using the 4E cognition approach: Exploring perspectives in teaching practices* (p. 214). Taylor & Francis.

Schubring, A., Bergentoft, H., Caspers, A., Jaczina, K., Lundvall, S., Jacobsson, J., ... & Grau, S. (2025). Sustainable elite youth sports: a systematic scoping review of the social dimensions. *Sustainable development*, *33*(5), 7575-7590.

Seçkin, A. Ç., Ateş, B., & Seçkin, M. (2023). Review on wearable technology in sports: concepts, challenges and opportunities. *Applied sciences*, *13*(18), 10399.

Sedláčková, D., Kantor, J., Belkin, L., Marečková, J., Smrčková, A., Du, J., Li, J., Svobodová, Z., & Munn, Z. (2025). The experiences of students with physical disabilities in inclusive education: A qualitative systematic review. Educational Research Review, 49, Article 100715. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100715

Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American sociological review*, 783-791.

Selisko, T. J., Eckert, C., & Perels, F. (2024). Models of disability as distinguishing factor: a theoretical framework of inclusive education and the application to a literature review. *Cogent Education*, *11*(1), 2379681.

Shapiro, L., & Stolz, S. A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, *17*(1), 19-39.

Shields, C. (2000). Aristotle's psychology.

Shybalkina, I., & Nabatchi, T. (2024). School participatory budgeting: An emerging governance tool and its managerial considerations. *Administration & Society, 56*(4). doi: 10.1177/00953997241236940.

Sigrist, R., Rauter, G., Riener, R., & Wolf, P. (2013). Augmented visual, auditory, haptic, and multimodal feedback in motor learning: A review. *Psychonomic Bulletin & Review, 20*(1), 21–53.

Simonsen, C. B. (2024). Supporting adolescents' leisure time physical activity in low-income areas: A qualitative systematic review of participant, parent and stakeholder perspectives on family and community interventions. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 34*(2), e2771. doi: 10.1002/casp.2771.

Simpson, D. J. (2001). John Dewey's concept of the student. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 183-200.

Slingerland, M., Weeldenburg, G., & Borghouts, L. (2024). Formative assessment in physical education: Teachers' experiences when designing and implementing formative assessment activities. *European Physical Education Review*, *30*(4), 620-637.

Smith Jr, L. T. (1978). From Ritual to Record: The Nature of Modern Sports.

Sortwell, A., Trimble, K., Ferraz, R., Geelan, D. R., Hine, G., Ramirez-Campillo, R., ... & Xuan, Q. (2024). A systematic review of meta-analyses on the impact of formative assessment on K-12 students' learning: Toward sustainable quality education. *Sustainability*, *16*(17), 7826.

Spencer-Cavaliere, N., & Rintoul, M. A. (2012). Alienation in physical education from the perspectives of children. *Journal of Teaching in Physical Education*, *31*(4), 344-361.

Spruit, A., Van Vugt, E., Van der Put, C., Van der Stouwe, T., & Stams, G. J. J. M. (2016). Sports participation and juvenile delinquency: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(4), 655–671. doi: 10.1007/s10964-015-0389-7.

Standal, Ø. F., Aaring, V. F., & Kirk, D. (2025). Exploring pedagogies of embodiment in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *30*(6), 635-645.

Stegmann, P., Ströbel, T., & Woratschek, H. (2024). Categorizing engagement behavior in sport brand communities: An empirical study informed by social practice theory. *Sport Management Review, 27*(4), 544–571. doi: 10.1080/14413523.2024.2329826.

Stolz, S. A. (2013). Phenomenology and physical education. *Educational Philosophy and Theory*, *45*(9), 949-962.

Stolz, S. A. (2014). *The philosophy of physical education: A new perspective*. London: Routledge.

Stosich, E. L. (2024). Working toward transformation: Educational leaders' use of continuous improvement to advance equity. *Frontiers in Education, 9*, 1430976. doi: 10.3389/feduc.2024.1430976.

Stuij, M. (2015). Habitus and social class: A case study on socialisation into sports and exercise. *Sport, education and society*, *20*(6), 780-798.

Tang, J., & Xie, Z. (2021). Discipline and distinction in the age of the Internet: a sociological study of the fitness practice. *The Journal of Chinese Sociology*, *8*(1), 6.

Tanure Alves, M. L., & Carvalheiro Campos, M. J. (2024). School physical education and disabled students: what about Paralympic sports?. *Journal of Curriculum Studies*, *56*(2), 191-206.

Tanure Alves, M. L., Van Munster, M. A., Alves, I. D. S., & Souza, J. V. D. (2024). The 'normal'physical education classes: The ableism facing the inclusion of disabled students. *Disability & Society*, *39*(2), 469-484.

Tao, Y. (2025). Educational inspections in network governance: evidence from collaborative school turnaround in China. *School Effectiveness and School Improvement*, *36*(1), 27-44.

Tapia, H. S., & Ramírez, F. G. (2025). Deporte y Desarrollo: Rompiendo el círculo de la pobreza a través del juego. *Educar para un Mundo Activo y Sostenible: Los ODS en Acción*.

Tarantino, G., & Neville, R. D. (2023). Inclusion of children with disabilities and special educational needs in physical education: An exploratory study of factors associated with Irish teachers' attitudes, self-efficacy, and school context. *Irish Educational Studies*, 487–505. https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2260999

Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A

systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review, 36*, 100456.

Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2025). Teachers' attitudes towards inclusion in physical education: Systematic review and meta-analysis of studies conducted before and after the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education, 29*(10), 1637–1651.

Taş, H., & Altunsöz, İ. H. (2021). Bedensel okuryazarlık kavramı ve önemi. *Spor Bilimleri Dergisi*, *32*(3), 109-122.

Tayanes, G. Z., Lozarito, K. K. S., & Escarlos, G. S. (2025). Reframing school stakeholder engagement through the lens of critical theory: A systematic review of governance and leadership perspective. *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 9*(10), 5280–5299. doi: 10.47772/IJRISS.2025.910000433.

Thorburn, M., & Stolz, S. A. (2025). Intersubjectivity, embodiment and enquiry: A Merleau-Ponty and Husserlian informed perspective for contemporary educational contexts. *Educational Philosophy and Theory*, *57*(12), 1056-1066.

Türk-Alman Üniversitesi. (2025). *Üniversitemiz ile Dila Atlı Spor Kulübü arasında iş birliği protokolü imzalandı*. Türk-Alman Üniversitesi.

Uğurlu, R. (2009). *Teknolojik pedagojik alan bilgisi çerçevesinde önerilen eğitim programı sürecinde öğretmen adaylarının şekillendirici ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Unesco. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Unesco.

Unesco. (2024). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education—Lead for learning*. UNESCO.

Unesco. (2024). *The global state of play: Report and recommendations on quality physical education*.

Uslu, Ö. S., Nalbant, S., & Özsaydı, Ş. (2026). Bedensel Okuryazarlık Araştırmalarının Bilimsel Yapısı ve Gelişim Eğilimleri: Bibliyometrik Bir İnceleme (2007-2024). *Spor Bilimleri Dergisi*, *37*(1), 78-96.

Üçal, G. (2020). *Geleneksel yaklaşım ve doğrudan öğretim modelinin ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin bilişsel süreçlere etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

van der Ploeg, P. (2016). Dewey versus 'Dewey'on democracy and education. *Education, Citizenship and Social Justice*, *11*(2), 145-159.

van Doodewaard, C., & Knoppers, A. (2022). Paradoxes in practices of inclusion in physical education. *Frontiers in sports and active living*, *4*, 978612.

van Munster, M. A., Lieberman, L. J., & Grenier, M. A. (2019). Universal design for learning and differentiated instruction in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *36*(3), 359-377.

vandenberg, L., Riquier, O., Racine, A. N., Vuillemin, A., & Andersen, J. S. (2026). Real European Sport Model. ISCA.

Vannini, V. (2026). Unıversal Access To Educatıon.

Varea-Calero, A. D., Rejón-Guardia, F., Ramírez-Hurtado, J. M., & Berbel-Pineda, J. M. (2025). Impact and development of sport sponsorship: a three-decade bibliometric analysis (1993–2024). *Sport, Business and Management: An International Journal*, *15*(2), 176-203.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. The MIT press.

Vertinsky, P. A. (1990). *The eternally wounded woman: Women, doctors, and exercise in the late nineteenth century*. Manchester University Press.

Vieira, D., Silva Dias, T., Dudley, D., & Batista, P. (2025). Exploring physical literacy in school contexts: a systematic review of qualitative evidence. *Frontiers in Sports and Active Living*, *7*, 1713780.

Vlachou, A., Tsermidou, L., & Andreou, E. (2026). Microaggressions and disablism: lived experiences of disabled university students in Greece through Interpretative Phenomenological Analysis. *Disability & Society*, *41*(7), 1810-1835.

Volshøj, E. S., Aggerholm, K., Beni, S., & Madsen, K. L. (2025). Meaningful physical education: Towards an embodied pedagogy. *European Physical Education Review*, *31*(4), 638-654.

Wacquant, L. (2004). *Body & soul: Notebooks of an apprentice boxer*. Oxford University Press.

Wang, J., Wu, S., Chen, X., Xu, B., Wang, J., Yang, Y., Ruan, W., Gao, P., Li, X., Xie, T., Yang, K., et al. (2024). Impact of awareness of sports policies, school, family, and community environmental on physical activity and fitness among children and adolescents: A structural equation modeling study. *BMC Public Health, 24*, 2298. doi: 10.1186/s12889-024-19795-x.

Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S. V., & Prusak, K. A. (2008). Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of teaching in physical education*, *27*(3), 385-398.

Welk, G. J. (2017). The intersections of science and practice: examples from FitnessGram® programming. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *88*(4), 391-400.

Werner, M., & Bischof, A. (2024). The double-edged sword of self-tracking: investigating factors of technostress in performance-oriented cycling and triathlon. *Frontiers in Sports and Active Living*, *6*, 1465515.

White, R. L., Babic, M., Bennie, A., & Taylor, N. (2025). Student experiences of fitness testing in physical education: The role of self-concept. *Health Education Journal*, *84*(6), 637-648.

White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, *99*, 103247.

Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education, 6*(2), 127–138.

Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *ICSSPE Bulletin, 65*, 28–33.

Whitehead, M. (2019). Definition of physical literacy: Developments and issues. In M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy across the world* (pp. 8–18). Routledge.

Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

Wicker, P., & Breuer, C. (2014). Examining the financial condition of sport governing bodies: The effects of revenue diversification and organizational success factors. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, *25*(4), 929-948.

Williams, A., Fielding-Lloyd, B., Newman, J., & Deller, R. (2026). Sports organisations' responses to social media abuse against professional sportswomen in UK team sports. *Communication & Sport*, *14*(3), 899-924.

Williams, G., & Binks, A. (2026). A multiple case study evaluating how school sport partnerships can achieve impact within a competitive, external provider PE and school sport market. *International Journal of Sport Policy and Politics*, *18*(2), 235-254.

Wilson Heenan, I., De Paor, D., Lafferty, N., & McNamara, P. M. (2023). The impact of transformational school leadership on school staff and school culture in primary schools—A systematic review of international literature. *Societies, 13*(6), 133. doi: 10.3390/soc13060133.

Wilson, K., & Schulke, M. (2025). Our schoolyard infrastructure just isn't cutting it: Play is public health. *Preventing Chronic Disease, 22*, 250121. doi: 10.5888/pcd22.250121.

World Health Organization. (2023). *Policies to protect children from the harmful impact of food marketing: WHO guideline*. World Health Organization.

Wright, S., Clements, L., Sidhu, N., Chalmers-Arnold, I., & Riggall, J. (2026). A scoping study on the impact of climate change on grassroots sport in Scotland.

Xu, C., & Shi, B. (2025). Spatial inequality and policy implications of school physical education resource allocation: evidence from Shaanxi Province, China. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1693461). Frontiers Media SA.

Xu, H., Zhang, B., & Wei, W. (2026). Choice Requires Cognitive Availability: Protective Structure as an Enabling Condition for Autonomy Support in Digitally Distracted Physical Education Classrooms. *PsyCh Journal*, *15*(3), e70099.

Yager, Z., Alfrey, L., & Young, L. (2021). The psychological impact of fitness testing in physical education: A pilot experimental study among Australian adolescents. *Journal of Teaching in Physical Education*, *42*(1), 77-85.

Yalova Üniversitesi. (2025). *İş birliklerimiz*. Yalova Üniversitesi.

Yan, Z., Panadero, E., Wang, X., & Zhan, Y. (2023). A systematic review on students' perceptions of self-assessment: Usefulness and factors influencing implementation. *Educational Psychology Review*, *35*(3), 81.

Yap, H. Y., & Tan, J. S. Y. (2026). Systemic coherence for non-linear pedagogy and integral development in school physical education: An interpretive synthesis and teacher education framework. *Education Sciences, 16*(6), 850. DOI: 10.3390/educsci16060850

Yeşilçayır, C. (2023). Geleneksel eğitim ile çevrimiçi eğitimin felsefi bağlamda analizi. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (20), 122-135.

Yolaç, S. (2004). Yapı-Davranış-Performans Paradigması. *Öneri Dergisi*, *6*(22), 215-219.

Zheng, L.-H., Guo, S.-T., Feng, X.-W., Xu, Y.-Y., Mohd Nor, M. N., & Zainal Abidin, N. E. (2024). Sustainable development between sports facilities and ecological environment based on the dual carbon background. *Scientific Reports, 14*, 22692. doi: 10.1038/s41598-024-73507-4.

Zintz, T., & Gérard, S. (2019). Support the implementation of good governance in sport (SIGGS): A European project for national Olympic committees and national sport federations. In *Research handbook on sport governance* (pp. 53-71). Edward Elgar Publishing.

Ziobrowska-Sztuczka, J. M. (2023). Crowdfunding as a form of financing sports projects: Example of football. *Optimum. Economic Studies, 4*(114), 238–257.