



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**BEDEN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENLERİN TAKTİKSEL  
OYUN MODELİ DENEYİMLERİ:  
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

**Özlem ALAGÜL**

**SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN  
Doç. Dr. Ferda GÜRSEL**

**ANKARA  
2015**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENLERİN TAKTİKSEL  
OYUN MODELİ DENEYİMLERİ:  
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

**Özlem ALAGÜL**

**SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN  
Doç. Dr. Ferda GÜRSEL**

**ANKARA  
2015**

## ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doktora tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Beden Eğitiminde Öğretmenlerin Taktiksel Oyun Modeli Deneyimleri: Bir Eylem Araştırması” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikri tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Özlem ALAGÜL

Tarih:

İmza:

## **Kabul ve Onay**

## İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vi
Simgeler ve Kısaltmalar	viii
Şekiller	ix
Çizelgeler	x
<b>1. GİRİŞ</b>	
1.1. Beden Eğitimi Pratiklerinde Yapılanlar	4
1.1.1. Metapratikler ve Pratik Yapıları	7
1.1.2. Pratik Yapıları Teorisi	12
1.2. Oyun Merkezli Yaklaşımlar	17
1.3. Taktiksel Oyun Modeli	19
1.3.1. Taktiksel Oyun Modelinin Teorisi ve Gelişimi	23
1.3.2. Sosyal Yapılandırmacılık	24
1.3.3. Taktiksel Oyun Modeli İle Öğretim Yapısı	26
1.4. Araştırmanın Amacı	32
1.5. Araştırmanın Önemi	33
<b>2. GEREÇ VE YÖNTEM</b>	35
2.1. Eylem Araştırması	35
2.1.1. Eylem Araştırmasının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi	37
2.1.2. Katılımcı Eylem Araştırması	40
2.2. Araştırma Deseni	43
2.3. Araştırma Ortamı	45
2.4. Katılımcılar	46
2.4.1. Öğretmenler	46
2.4.2. Öğrenciler	47
2.4.3. Araştırmacı Duruşu: Köprü Kurucu	47
2.4.4. Kolaylaştırıcı	50
2.5. Pedagojik Müdahale	50
2.5.1. Taktiksel Oyun Modeli ile Tanışma	51
2.5.2. Taktiksel Oyun Modeli ile Korfbol Öğretimi	53
2.5.3. Katılımcı Eylem Araştırması	54
2.6. Veri Toplama Prosedürleri	56
2.6.1. Etik Süreç	56
2.6.2. Veri Toplama Süreci	57

2.7. Veri Toplama Araçları	58
2.7.1. Alan Notu	59
2.7.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	60
2.7.2.1. Öğretmen Görüşmeleri	60
2.7.2.2. Öğrenci Görüşmeleri	61
2.7.3. Yansımalar	61
2.7.4. Taktiksel Oyun Modeli Uygunluk Aracı	62
2.7.5. Mesleki Öğrenme Toplantıları	63
2.8. Veri Analizi ve İnanırlık	64
<b>3. BULGULAR</b>	65
3.1. Mesleki Öğrenmeyi Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Çalışma Koşulları	66
3.1.1. Kültürel- Söylemsel Düzenlemeler	66
3.1.2. Materyal-Ekonomik düzenlemeler	70
3.1.3. Sosyal- politik düzenlemeler	72
3.2. Söylenenler, Yapılanlar ve ilişkili Olunan Öğelerde Değiş(e)meye)nler	75
3.2.1. Taktik, öğrenci öğrenmesi ve öğretmen merkezli söylemlerinde değiş(e)meye)nler	75
3.2.2. Soru sorma, oyun oynatma, alıştırmalarda değiş(e)meye)nler	81
3.2.3. Uzmanlar, zümre arkadaşları ve öğrenciler ile olan etkileşimde değiş(e)meye)nler	88
<b>4. TARTIŞMA</b>	92
4.1. Öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini kolaylaştıran ve zorlaştıran pratik yapıları	92
4.2. Öğretmenlerin TOM'u öğrenirken söylediklerinde, yaptıklarında ve ilişki kurduğu ortamlarındaki değişiklikler	95
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	98
<b>5.1. SONUÇLAR</b>	98
5.1.1. Mesleki öğrenme açısından	98
5.1.2. TOM'u öğrenmeleri açısından	98
5.1.3. Milli Eğitim Bakanlığı açısından	99
<b>5.2. ÖNERİLER</b>	99
5.2.1. Öğretmenlere Öneriler	99
5.2.2. Öğretmen Eğitimi Uzmanlarına Öneriler	100
5.2.3. İleride Yapılacak Çalışmalara Öneriler	100
<b>ÖZET</b>	101
<b>SUMMARY</b>	102
<b>KAYNAKLAR</b>	103
<b>EKLER</b>	112
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	122

## ÖNSÖZ

Okullarda neler olduğunun gizemini anlamaya çalışmak sadece öğretmenlerin bireysel özelliklerini değil, aynı zamanda o pratiği oluşturan yapıların birbirleri ile etkileşimini de ortaya koymayı gerektirir. Bu tezin odak noktası; beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik modelleri kullanmayı öğrenme süreçlerini pratik yapıları arasındaki özneler arası etkileşim ile ortaya koymaktır. Öğretmenlerin iletişimsel alanda uzmanlarla yaptığı işbirliği ile katılımcı eylem araştırması dizaynı ortamdaki bilginin birlikte yapılandırılmasını ve değişim sürecini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Öğretmen olarak başlayıp akademisyen olarak noktaladığım bu yolculuğumda bana eşlik eden herkese teşekkür etmek istiyorum...

Kendimi akademisyen olarak oluşturma sürecimde her zaman bana destek olan, pratiklerimi ve derin düşünmemi geliştirmem için hiç yorulmadan çalışan, her ortamda bana güvenen ve akademisyen olarak rol modelim olan danışmanım Doç. Dr. Ferda Gürsel'e en içten ve derin teşekkürlerimi sunarım. Hem yaşam hem de mesleki anlamdaki rehberliği ile yolumu aydınlatarak kendimi tanımamda, keşfetmemde ve sorgulamamda yanımda oldu. Siz olmasaydınız bu çalışma mümkün olmazdı.

Özel teşekkürlerimin bir diğeri Dr. Ashley Casey'e olacak. İnanıldığım yolda gitmem için desteği ve kılavuzluğu çok değerliydi. Gelişimim ve akademik araştırmacı olarak hazırlanmamda sağladığı fırsatlar farkındalığımı arttırarak kendimi görmemi sağladı. *(My special thanks also go to Dr. Ashley Casey. His precious support and guidance encouraged me to pursue my interest in what I believe. He provided me with a number of opportunities that have supported my development and have well prepared me for moving forwards as an academic researcher )*

Bir diğler özel teŖekkürüm doktora yolculuğumun sadece Tez İzleme Komitesinde yer alarak değıl, ilk anından son dakikasına kadar her dalgalı anında paha biçilemez görüşlerini paylaşan, değıerli hocam Prof. Dr. M. Levent İnce için olacak. Bana öğretmen eğıitimci olarak mükemmel bir örnek olduğı için ayrıca teŖekkürü borç bilirim. Siz olmasaydınız bu çalışma eksik kalırdı.

Tez İzleme Komitemde yer alarak, her istediğimde görüşme talebimi kabul ederek sabırla beni dinleyen, alçak gönüllüğünü örnek aldığım değıerli hocam Doç. Dr. Oğuz ÖZBEK' e

Tez savunmama katılmayı kabul etmenin ötesinde, her zaman kapılarını bana açık tutan, akademisyenlik yaşantımda araştırmacı rolümü, konumumu bulmamda rehberlik eden, değıerli hocam Doç. Dr. Canan Koca Arıtan'a,

Doktora yolculuğuna beraber başladığım ve bu süreçte her daim enerjisiyle, duruşuyla desteğini gördüğüm, eleştirel yönümün yol arkadaşı değıerli arkadaşım Gülay Keske Aksoy'a

Doktora sürecimde tecrübe ile edindiğim ve çelik halkalarla ruhuma bağıladığım değıerli dostlarım Araç. Gör. Pınar Öztürk'e yaşamda ve mesleki anlamda eleştirel arkadaşım olduğı ve hem yaşamda hem meslekte çok kıymetli görüşleri ile her an'ımın ortağı olduğı için, değıerli arkadaşım Okutman Meltem Kızılyallı'ya her daim yanımda olup değıerli görüşlerini paylaştığı, benimle beyin fırtınası yapmaktan hiç vazgeçmediğı için, yolun daha çok başında olan ama emin adımlarla ilerleyen bu çalışmanın her an'ında desteğini esirgemeyen lisans öğrencimiz Nazan Kılınç'a en derin teŖekkürlerimi sunmak isterim.

TeŖekkürlerin en büyüğü ve kıymetlisi yaşamımda her an'ımın destekçisi olan annem, babam ve kardeşime. Sevgilerini her an hissetmek yaşamdaki her yolculuğumun en önemli rotası.

Son olarak, en önemli teŖekkürüm çalışmama gönüllü olarak katılan, bu yolculukta beraber ilerlediğimiz ve bir dünya şarkısını beraber yazdığımız kıymetli öğretmenlerime ve öğrencilerine. Hikayelerinizi dürüstlük ve Ŗeffaflıkla benimle paylaştığınız ve kendi hikayemi yazmamı sağladığınız için teŖekkür ederim.



## SİMGELER VE KISALTMALAR

<b>TOM</b>	: Taktiksel Oyun Modeli
<b>KEA</b>	: Katılımcı Eylem Araştırması
<b>DSÖA</b>	: Ders Sonrası Öğretim Analizi
<b>OMY</b>	: Oyun Merkezli Yaklaşımlar

## ŞEKİLLER

<b>Şekil 1.1.</b> Oyunları Anlamayı Öğretme Modeli	20
<b>Şekil 1.2.</b> Taktiksel Oyun Modeli	26
<b>Şekil 2.1.</b> Katılımcı Eylem Araştırması Döngüsü	42
<b>Şekil 2.2.</b> Araştırma Süreci Eylem Araştırması Döngüsü	52

## ÇİZELGELER

<b>Çizelge 1.1.</b> Pratik Yapıları Teorisi	13
<b>Çizelge 1.2.</b> Oyun Sınıflaması	23
<b>Çizelge 1.3.</b> Futbol oyun yapısı	28
<b>Çizelge 1.4.</b> Futbol Taktiksel Karmaşıklık Seviyeleri	31
<b>Çizelge 2.1.</b> Veri Toplama Süreçleri	58
<b>Çizelge 3.1.</b> Araştırma bulguları 1. Tema tablosu	65
<b>Çizelge 3.2.</b> Araştırma bulguları 2. Tema tablosu	66

## 1.GİRİŞ

Bu tezde, beden eğitimi öğretmeninin beden eğitimi derslerindeki eylemlerinde Taktiksel Oyun Modelini (TOM) kullanma süreçlerini araştırdım. Öğretmenlerin beden eğitiminde var olan baskın eylemlerinden uzaklaşarak yeni pedagojik yaklaşımı (TOM) eyleme geçirmelerinde pratik yapıları teorisinin süreçte kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı rollerini ortaya koydum.

Böyle bir yaklaşımda araştırmaya karar verilmesinin amacı; Siedentop'un (2002) "beden eğitimi ismi altında ne yaptığımız üzerine daha farklı düşünmeliyiz" ifadesinde, beden eğitiminin geleceği ile ilgili endişesini belirtmesinin üzerinden yirmi yıl geçmesine rağmen, halen baskın eylem olarak öğretmen merkezli "yaptığımı yap" ya da "topu al kaybol" yaklaşımlarının görülmesidir (Casey, 2010; Graham, 2008; Kirk, 2010). Bununla birlikte, 20.yy'ın ortalarından itibaren pedagojik modeller, katılımcı araştırmalar, eleştirel pedagojiler öğrencilerin kaliteli beden eğitimi dersi yapmaları için yenilikler olarak ortaya koyulmuştur (Kirk, 2013; O'Sullivan, 2013). Fakat Evans'ın da (1985) beden eğitimi ile ilgili "değişim olmadan yenilenme" söylemlerine benzer şekilde, bu yenilikleri öğretmenlerin benimsemeye yaşadıkları zorluklar ve bu yeniliklerin uygulanmasında başlangıç sürecinin ötesine nadiren geçebilmeleri (Bechtel ve O'Sullivan, 2007; Casey, 2013; Goodyear ve Casey, 2013) alanyazında var olan diğer bir kaygıdır. Bu tezde; bir akademik yıl boyunca öğretmenlerin TOM'u bir yenilik olarak öğrenmeleri ve eylemlerinde kullanmaları sürecini araştırarak, alanyazındaki kaygılardan uzaklaşmak ve yeniliklerin sadece konuşulanlar olarak kalmadan eyleme geçirilme sürecini (Casey, 2013, s:79) ortaya koymayı hedefledim.

Beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde gerçekleştirdikleri eylemler için Türkçe alanyazında "uygulama" ve "pratik" terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu'na göre "uygulama; bir düşüncüyü, bir ilkeyi ya da bir kuramı gerçekleştirme işi. Kuramsal bir bilgiyi, herhangi bir alanda hayata tatbik etme"

olarak tanımlanmakta, “pratik” terimi ise; “uygulamalı” olarak tanımlanmaktadır ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)). Benzer anlamlara sahip olarak görülen bu terimlerin bu tezde kullanılmasında Kemmis ve Smith (2008) tarafından bireylerin eylemlerini ifade eden “pratik” ve temelini Aristoteles’in ortaya koyduğu “praksis” terimleri kullanılmıştır. Pratik terimi; daha genel ve herkesi kapsayan, sosyal ortamlardaki çeşitli eylem ve etkinliklerin uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Kemmis ve Smith, 2008 s:6). Bununla birlikte, pratik teriminin içeriğinde; içinde yaşanan sosyal bağlamın ve toplumsal geleneklerin şekillendirdiği eylemler tanımlanmaktadır. Kemmis ve arkadaşları tarafından yapılan pratik tanımı; sosyal şekilde oluşturulan bireylerin işbirliğine dayalı yaptıkları etkinlik olarak ifade edilmiştir. Burada eylem ve etkinlik özelliklerinin düzenlenmeleri ile kastedilen; , bireyler belirli ilişki düzenlemeleri içinde yer aldığı konuyla ilgili fikirler, söylemler, eylemler ve ilişki düzenlemeleri belirli bir konuda birlikte hareket ettiklerinde pratiği oluştururlar (Kemmis ve ark. 2014). Praksis teriminin kullanılmasında ise; Aristo praksisi bir eylem çeşidi olarak tanımlamıştır. Praksis; ilgilialanın gelenekleri (bu tezde beden eğitimi alanının gelenekleri) tarafından bireyin (beden eğitimi öğretmenin) yönlendirildiği ve bilgilendirildiği, aynı zamanda o alanın ahlakına uygun olarak gerçekleştirilen eylemler olarak belirtilmektedir. Eğitim alanında bir eğitimci sadece kendi çıkarını değil, aynı zamanda birey olarak öğrencinin ve uzun vadede toplumun, daha geniş kapsamlı olarak da dünyanın ve insanlığın çıkarını göz önüne alarak yaptığı eylemler praksistir. Eğitim ve eğitimci olmanın ayrılmaz bir şekilde sosyal ve ahlaki sorumluluk ile bağlantılı olduğu savunulmakla birlikte, bireyin yaptığı eylemin tarih içinde, dünyada nasıl bir karşılığının olacağını farkında olarak o eylemi gerçekleştirdiği praksis yaptığı anlamına gelmektedir (Kemmis ve Smith, 2008). Bu açıklamalardan yola çıkarak bu tezde, beden eğitimi öğretmenlerinin eylemlerini pratik ve praksis olarak, aynı zamanda beden eğitimi adı altında yapılan geçmişten günümüze olan eylemleri tarihsel, kültürel, sosyal anlamda süreci açıklandığından beden eğitimi pratikleri olarak kullandım.

Eğitimsel ihtiyaçlar zamanla, çevre, kültür gibi etkenlerden dolayı değişmesine rağmen insanlık tarihi kadar eski olan öğretme işi yüzyıllar öncesindeki öğretimin özelliklerini taşımaktadır (Kemmis ve Smith, 2008). Beden eğitiminde de kaliteli bir deneyim için uygun bağlamsal ve pedagojik şartlar altında, öğrencilerin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal öğrenme alanlarında eğitimsel anlamda kazanımlara ulaşmaları sağlanmalıdır (Bailey ve ark., 2009; Kirk, 2010, 2013; MEB, 2013; Metzler, 2011). Fakat, öğretme işinin gerçekleşmesi sadece öğretmene bağlı değil, aynı zamanda öğretmenin içinde bulunduğu bağlamın özellikleri, o bağlamdaki kültür, söylemsel öğelerin varlığı, öğretmenin etkileşime girdiği diğer bireyler gibi birey dışında gelişen koşullara da bağlıdır. Çünkü birey tek başına eyleme geçmez, içinde bulunduğu koşullar ve bu koşullara bağlı düzenlemeler de onun pratiklerini şekillendirir. Buradan yola çıkarak, bu tezde TOM'un beden eğitimi dersinde yeni bir pratik olarak yer almasını öğretmenin uygulamayı öğrenme süreci ile öğretmen dışındaki koşullar ve bunlara bağlı düzenlemeler ile ortaya koydum. Aynı zamanda öğretmen ve bu öğeler arasındaki ilişkilendirme yollarının nasıl gerçekleştirileceğini pratik yapıları teorisinden dayanarak açıkladım.

Öğretmenlerin TOM'u pratiklerine dahil etmeyi öğrenmeleri ve kullanmaları sürecinde onları desteklemek ve benim süreci sorgulamam için iletişimsel alanda bağlantıları kurmamda katılımcı eylem araştırması (KEA), bu çalışmanın yöntembilimini oluşturdu. KEA'da planlama, eyleme geçirme ve yansıtma basamaklarından oluşan ve bu basamakların devamlılığının sağlandığı döngüler bu deneyimi ortaya koyan ortak katılımcılar tarafından işbirlikçi şekilde yürütülür. Sosyal bir süreç olarak ortak katılımcıların etkileşim içinde pratikleri tekrar yapılandırmasını sağlar (Kemmis ve McTaggart, 2008). Bu tezde de, ortak katılımcılar olarak beden eğitimi pratiklerinin değiştirilmesini kolaylaştırmada iletişimsel alan yaratarak öğretmenlerin öğrenmesini destekledim. Bununla birlikte, KEA aracılığı ile ortak katılımcılar olarak sosyal ve eğitimsel süreç içinde öğretmenlerin pratiklerinde TOM öğrenme ve kullanma sürecinde planlama, eyleme geçme ve yansıtma süreçlerini iletişimsel alan oluşturarak gerçekleştirdik. Katılımcı araştırmalarda; çalışmaya katılanların fikirlerinin ve konularının seslerinin

duyulması beklenir (Riecken ve ark., 2004). Bu çalışmada da; yazarların ve katılımcıların seslerinden bahsedilen yerlerde “ben”, “biz” dili kullandık.

Tezi tanıtma niteliğindeki bu ilk kısmın ardından sonraki bölümlerde beden eğitimi pratiklerinin geçmişten günümüze geçen sürecini ortaya koydum. Bununla birlikte ortaya atılan yeni pratiklerden katılımcı araştırmalar, pedagojik modellerin (O’Sullivan, 2013) uygulanmasının sadece öğretmen ile ilişkili olmadığını, okulun bağlamı ile öğretme ve öğrenmede önceden var olan beklentilerin, bu yeniliklerin uygulanmasındaki bağlantısını ve etkileşimini belirttim. Yeni pratikleri bağlam içinde açıklarken; bireysel özelliklerin yanında, birey dışında gelişen kültürel-söylemsel, materyal-ekonomik ve sosyal-politik düzenlemelerin de bu pratiğin yerleşmesinde etkilerini göstermek amacıyla; pratik yapıları teorisi çerçevesinde inceledim (Kemmis ve ark., 2014). Sonrasında, beden eğitimi pratiklerinin geleceği olarak görülen pedagojik modelleri ve özellikle beden eğitimi öğretim programının büyük kısmını oluşturan ve oyun merkezli yaklaşımları (OMY) açıkladım. Oyun merkezli yaklaşımları beden eğitimi derslerinde uygulanması amacıyla ortaya atılan ve bu çalışmada kullanılan TOM özelinde detaylandırdım. TOM’un sosyal yapılandırmacı teorik temellerini, modelin gelişimini ve beden eğitiminde derslerinde nasıl kullanılacağını sırasıyla belirttim.

### **1.1. Beden Eğitimi Pratikleri Adı Altında Yapılanlar**

Bu bölümde; alanyazında beden eğitimi pratiklerinin geçmiş ve günümüzdeki sosyal yapılandırılması ve alternatif gelecek için öneriler araştırılmıştır.

Alanyazına bakıldığında beden eğitimi pratikleri üzerine çalışan araştırmacılar; 1960’larda Mosston’un öğretim stilleri, Maulden ve Redfern’nin oyun öğretimini tekrar yorumlamaları, 1980’lerde “Oyunları Kavramayı Öğretme” ve “Spor Eğitim” modelleri ve bu yüzyılın başından öğretimsel, müfredata dayalı, pedagojik modellerin ortaya çıkması gibi beden eğitiminde geleneksel pedagojiye karşı birçok

yeniliğin ortaya çıkmasına ve bunların yenilikçi pratikler ile nitelikli öğretim ve öğrenmeyi desteklemelerine rağmen (Flintoff ve ark. 2006; Kirk, 2010, 2012) halen beden eğitimi öğretiminde öğretmen merkezli yaklaşımların öğretim yolu olarak devam ettirildiğini savunmaktadırlar (Tinning, 2010 s:42). Quennerstedt (2013) tarafından yapılan geniş çaplı araştırmada; farklı ülkelerden beden eğitimi dersi ile ilgili videolar incelendiğinde; bu derslerin beceri, spor performansı, takım oyunları, fiziksel uygunluk testleri ve çoklu aktivitelerden oluştuğu görülmüştür. Sonuçta da, bugünün beden eğitimi pratiklerinin 1960-1970'lerdeki pratiklerle benzerlikleri olduğu ortaya koyulmuştur (Tinning, 2012; Ward ve ark. 1999).

Beden eğitiminde en önemli pedagojik değişimin; içeriğin jimnastikten spor tekniklerine değişmesi olduğu savunulmaktadır (Kirk, 2010). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra beden eğitiminin pedagojik alanında baskın pratiğin jimnastik olduğu tarihsel ve sosyolojik beden eğitimi analizlerinde yer almaktadır (Kirk, 2010). Vücut bölümlerinin kontrollü ortamlarda aletler ile hareket ettirilmesine odaklanan jimnastik pratikleri 1950'lere kadar baskın pratikler olarak devam etmiştir. Ülkemizde bu dönemde beden eğitimi dersleri de paralel bir görüntü içerisinde olmuştur. İsveç jimnastiğinin tanınması için Selim Sırrı Tarcan, 1909 yılında İsveç'e Yüksek Beden Eğitimi Enstitüsü'ne eğitim görmek için gönderilmiş ve bir yıl sonra yurda dönen Selim Sırrı Tarcan jimnastik konusunda birçok yeniliği de beraberinde getirmiştir (Atabeyoğlu, 2001).

Bununla birlikte, II. Dünya Savaşı sonrasında beden eğitimi alanında daha çok erkek öğretmenlerin yer alması futbol, ragbi gibi rekabetçi sporların daha çok göz önünde olmasını ve erkeklerin askeri geçmişlerinden dolayı fiziksel uygunluk ağırlıklı pratiklerin yürütülmesini ortaya koymuştur (Kirk, 2010). Ülkemizdeki duruma bakıldığında; 1987-88 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan beden eğitimi öğretim programlarının hedeflerine ulaşabilmek için; spor/atletik etkinliklere, jimnastik etkinliklerine, ritim etkinliklerine, sağlık bilgisi ve ilkyardım, oyunlar, halk dansları ve ulusal tören etkinliklerine yer verilmiştir (Demirhan ve ark, 2008).



Geçmişten bugüne beden eğitiminde her ne kadar jimnastikten spor tekniklerine doğru bir geçiş olsa da, öğretmenlerin pratikleri halen öğretmen merkezli yaklaşımlar ve spor tekniklerinin öğretilmesi ağırlıklı olarak devam etmektedir (Casey, 2010; Demirhan ve ark., 2008; Ertan ve Çiçek, 2003; İnce ve Hünük, 2010).

Bununla birlikte; 20.yy'ın ortalarından itibaren beden eğitiminde yeniliklerden söz edilmeye başlanmıştır. Yenilikçi pedagojik yaklaşımların öğrencilerin kaliteli beden eğitimi deneyimi yaşamalarındaki rollerine ilişkin son yıllarda alanyazında birçok çalışmaya rastlanmaktadır (O'Sullivan, 2013; Tinning, 2012). Bu yeniliklerin içinde; pedagojik modeller, katılımcı araştırmalar ve eleştirel pedagojiler yer almaktadır (O'Sullivan, 2013). Bu yaklaşımlar beden eğitimi ile öğrencilerin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal öğrenme alanlarında eğitimsel anlamda yararlı olacak kazanımlara ulaşmalarını sağlamada etkili olmaktadır (Bailey ve ark, 2009; Kirk, 2013, 2010; MEB, 2013; Metzler, 2011). Bununla birlikte; bu alanlardaki öğrenme ancak doğru sosyal, bağlamsal ve pedagojik şartlar sağlandığında gerçekleşir (Bailey ve ark. 2009). Fakat alanyazındaki son çalışmalar; gelişen yeniliklerin, politikaların, öğretmen merkezli, "yaptığımı yap" yaklaşımlarının yerini almada başarısız oldukları (Kirk, 2012, 2010; Tinning, 2012, 2010), çünkü değişim olmadan sadece yenilenmenin olduğunu (Casey, 2013; Evan, 1985; Goodyear ve Casey, 2013) ortaya koymaktadır. Casey (2014) öğretmenlerin pedagojik yenilikleri kullanmada istekli olsalar da, başlangıç noktasından ileriye gidemediklerini ve öğretmenler tarafından tam olarak benimsenmediğini (Bechtel ve O'Sullivan, 2007) ortaya koymuştur. Bu noktada, Evans (2013) ve Tinning (2012) yeniliklerin kullanılmasında öğretmenlerin pratiklerinin okul, medya ve politikalardan etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada; öğretmenlerin pratiklerini anlamak için hem bireysel olarak kendi özelliklerini hem de bu pratiklerin geçmiş eylemler ve sonuçları, var oldukları ortamlardaki sosyal eylemler ile bağlantıları ortaya koymada, Kemmis ve Grootenboer (2008)'in metapratikler ve pratik yapıları çerçevesindeki çalışmalarını araştırarak ortaya koydum.

### 1.1.1. Metapratikler ve Pratik Yapıları

“Boş bir sınıf ve malzemeler, okul başladığında öğretmen ve öğrencilerin yapacakları uygulamalar ile ilgili bir dereceye kadar önceden fikir verir”

(Kemmis ve Grootenboer, 2008; s:52)

Kemmis ve Grootenboer (2008) okullarda neler olduğunun gizemini çözmeye çalışırken, boş bir sınıf ve malzemenin bir dereceye kadar neler olabileceği konusunda fikir verebileceğini ama o ortamda nasıl bir ders işlenebileceğini anlayabilmek için daha fazlasının olması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Öğretmenin okuldaki pratiklerinin sadece bireysel düşüncelerine dayanmadığını (Evans, 2013; Kemmis ve Grootenboer, 2008), öğretmenin içinde bulunduğu sosyo-kültürel bağlamında pratiklerini oluşturmada etken olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu etkilenme metapratik olarak tanımlanır. Metapratikler bireyin eğilimlerini, eylemlerini yönlendiren, o bağlamda baskın olarak var olan ve öğretme ve öğrenmeyi okul bağlamında şekillendiren pratikler olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin; ülkenin beden eğitimi politikası öğretmenlerin pratiklerini etkiler. Ülkemizde 1987-1988 yılları arasındaki öğretim programında beceri temelli, spor odaklı bir yaklaşım varken ve öğretmenlerin bu öğretim programına göre ders işlemelerini isterken, en son değişen ortaokul beden eğitimi öğretim programında (MEB, 2013), pedagojik modeller ile ders işlemeleri beklenmektedir. İşte, bu metapratikler göz önünde bulundurularak, Kemmis ve Grootenboer (2008) bireyler ve bağlamı oluşturan diğer paydaşlar ile ilişkilerin keşfedilmesi yoluyla pratiğin kavramsallaştırılacağını savunmaktadırlar. Dolayısıyla, bir yeniliğin uygulanmasının; sadece öğretmenin istek, deneyim ve eylemlerine dayanmadığını daha ziyade bireyin kendisinin dışındaki düzenlemeler, koşullar tarafından şekillendiğini, bu yüzden de pratiği oluşturan yapıların bir arada ele alınması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu çalışmada; beden eğitimi öğretmenlerinin TOM’u derslerinde yeni bir pratik olarak uygulamaları sürecini ele aldık. Bu süreçte öğretmenin okul ortamı bağlamında bireysel özellikleri ile birey dışında gelişen pratik yapılarının (o bağlam içinde yer alan kültürel, materyal ve sosyal yapıların) birbirlerini nasıl etkilediğini,

öğretmenlerin yeniliği kullanmalarını bu pratik yapıların TOM'un öğrenilme ve uygulanması sürecini nasıl kolaylaştırdığı ve zorlaştırdığını ortaya koyduk. Diğer bir deyişle; öğretmenlerin bireysel pratikleri, onlarla ilgili inançları ve düşünceleri, diğer paydaşlar ile (öğrenciler, zümredeki öğretmenler ve okul idarecileri) nasıl etkileşim içine girdikleri, diğer taraftan okulun kültürel düzenlemelerinin, ekonomik ve materyal koşulların ve sosyal ve politik koşulların ortaya çıkacak olan pratiği yapılandırma nasıl bireysel özelliklerle karşılıklı etkileşime girdiğini ortaya koymayı hedefledim (Kemmis ve Grootenboer, 2008). Çünkü bu pratik yapıları, okul bağlamında neler olduğunun gizemini anlamama olanak sağladı.

Aslında, metapratikler pratik yapıları teriminin şemsiyesi altında toplanır (Kemmis & Grootenboer, 2008). Pratik yapısı; sınıfların öğretim ve öğrenme için nasıl düzenlendiği” okulların “organizasyon, kurum ve ortamlar” tarafından nasıl önceden şekillendirildiği şeklinde anlaşılabilir (Kemmis & Grootenboer, 2008, p:57-58). Pratik yapıları sınıf içindeki ve dışındaki insanlar tarafından “yapılandırılırlar”. Diğer bir deyişle, pratik yapıları sınıf dışındakiler tarafından yapılandırılan pratiklerin sınıf içindeki pratikleri nasıl etkilediği olarak tanımlanabilir. Örneğin; öğretmen belirli bir ünite çalışması için pratiğini yapılandırabilir, fakat bu yapılandırmada okul içindeki koşullar veya konuyla ilişkili olarak öğretim programında belirtilmiş olan içerik pratiği şekillendirilebilir.

Okul ortamı içindeki etkileşimin bir ögesi öğretmenin bireysel özellikleridir. Bir öğretmen etkili bir eğitim ortamı yaratabilmesi için; bilgisi, teknik becerisi ve ahlaki sorumlulukları ile eyleme geçmelidir (Kemmis ve Grootenboer, 2008). Öğretmenin bu şekilde eyleme geçebilmesinin temelleri Aristo'nun *praksis* kavramı ile açıklanabilir. Praksis kavramı farklı dillerde farklı anlamlarda kullanılabilir olsa da tezde kullandığım anlamı Aristo'nun kişinin eyleme geçmesini araştırırken ortaya attığı praksis kavramıdır. Aristo; okullardaki eğitimde hem öğrencilerin iyiliği hem de daha geniş kapsamda insanlık için iyi olanın eyleme dökülmesi gerektiğini savunarak öğretmenlerin eylemlerinin praksis şeklinde olması gerektiğini savunur. Yani; öğretmenlerin alanlarının gelenekleri tarafından yönlendirilerek,

bilgilendirilerek ve alanın ahlakına uygun ve doğru şekilde eyleme geçerek hem öğrencileri hem de insanlık için iyi olanı öncelik olarak alır. Aristo; öğretmenin iyi bir eğitimci olması için; üç tane eğilime sahip olması gerektiğini belirtir. Bunlar; episteme (derin düşünerek gerçeği arama eğilimi), techne (alana özgü üretim yapmak için mantıklı ve doğru şekilde eyleme geçme) ve phronesis (akıllıca ve alanın ahlakına uygun hareket etme eğilimi)dir. Öğretmenin dersi ile ilgili derin düşünerek uygun yaklaşımı seçmesi (episteme), iyi bir sınıf yönetimi yapması ve planlarını uygun ve doğru şekilde hazırlaması (techne), öğrencileri ve insanlık için o anda akıllıca ve sağduyulu eyleme geçmesi (phronesis) eğitimde yaptığı amaçlı eylemleri ortaya koyar (Kemmis ve Grootenboer, 2008). Özellikle öğretmenin phronesis eğilimini geliştirmenin, onların pedagojik modeli kullanmalarını destekleyeceği bekirtilmiştir. Dahası, phronesis eğilimini geliştirerek eyleme geçen öğretmenlerin mesleki bağlamlarında ortaya çıkan sorunlarla daha rahat baş edebilmektedirler (Goodyear ve Casey, 2013).

Aristo'nun bahsettiği eğilimlere sahip olarak eylemlerini gerçekleştiren bireyler *aktör* olarak hareket ederler. Yani; eylemlerinin bilincinde ve farkında olarak, yaratıcı düşünce ile hareket eden, eleştirel bilince sahip, eğitim ortamlarına yönelik bilgi sahibi bir yorumlayıcı, hem öğrencileri hem de insanlık için iyi olan ne ise o anda bunu düşünerek hareket eden bireydir (Kemmis ve Grootenboer, 2008). Böylece aktörün gerçekleştirdiği eylem praksis olur. Bunu yaparken, içinde bulunduğu alanın ahlaki bağlılığına sahip olarak, alanın gelenekleri tarafından yönlendirilip, bilgilendirilerek eylemlerini gerçekleştirirler (Kemmis ve Grootenboer, 2008).

Bununla birlikte aktör nadiren tek başına hareket eder. İçinde bulunduğu bağlamın diğer paydaşları ile de etkileşim içindedir. Bu noktada, sadece bireyler arasındaki ilişkiler değil, bu ilişkilerin bağlamları da işin içinde yer alır. Diğer bir deyişle; praksis sadece bireyin deneyimine, niyetlerine ve eylemlerine değil aynı zamanda bağlam içinde ortaya çıkan düzenlemeler, koşullar ve şartlar tarafından da şekillenir ve oluşturulur (Kemmis ve Smith, 2008). Bu şekillendirmede; organizasyonlar, kurumlar ve ortamlar ve içindeki insanlar *pratik yapılarını*

oluştururlar. Bu pratik yapıları; pratikleri önceden şekillendirirler ve insanlar arasındaki belirli türde söylenenleri, yapılanları ve ilişkileri kolaylaştırır veya zorlaştırır. Aynı zamanda da bu kurumların, organizasyonların ve ortamların dışındaki bireylerle olan ilişkileri de kolaylaştırır ve zorlaştırır. Bu pratik yapıların yapılandırılma şekli; pratiklerin kültürel-söylemsel, sosyal-politik ve materyal ekonomik boyutları içinde şekillendirilmesidir. Bu şekilde olması bireye pratiğin ne olduğu, aslında ne söylenmesi ve ne yapılması gerektiği ya da kim tarafından kimin için yapılmasına dair bir ana fikir verir. Bu ana fikir; ne söylenmiş ve aslında ne söylenebilir, ne yapılmış ve aslında ne yapılabilir bununla ilgilidir. Öğretmen bir iş yükü için bir uygulama inşa etmiş olabilir. Örneğin Basketbol için bir alıştırmaya ya da uygulamayı kafasında planlamış olabilir ancak bu uygulamayı çevreleyen okulun koşulları ya da o ders ile ilgili öğretim programında belirtilen yönergeler vardır. Bu koşulların hepsi pratiğin kolaylaştırılması ve zorlaştırılmasını etkileyen pratik yapılarıdır (Kemmis ve Smith, 2008).

Kültürel-söylemsel düzenlemeler; o pratiği oluşturan anlamsal alanı temsil eder ve dil aracılığı ile ortaya çıkar. Bu düzenlemeler pratik ile ilgili ve pratik içinde kullanılan dil ve söylemlerdir. Aynı zamanda bu düzenlemeler; pratiğin söylenen özelliklerini kolaylaştırır ya da zorlaştırır. Örneğin; o pratiği tanımlarken, yorumlarken ya da gerekçelerini anlatırken nasıl bir dil ve o pratiğe özgü söylemlerin kullanılması gerektiği gibi (Kemmis ve ark. 2014). Her ne kadar burada verilen çeşitli bilgi, beceri, kapasiteler kişisel olarak bireyin kendi bakış açısından bakıldığında bireyin “özellikleri” gibi görünse de, sadece bireyin kendinden oluşmaz. Aynı zamanda bunlar, kişinin dışında olan yani grupların toplu bilgisi (uzmanlar, meslek grupları ve diğer çeşitli gruplar), teorilerde ve geleneklerde yazılı olan söylemlerde bu pratiğin söylenenlerinde önemlidir. Bunlar grupların *söylemleridir* ve *kültür* ile taşınır (Kemmis ve Grootenboer, 2008). Bu eğilimleri geliştirmek için; eğitimcinin *öğrenme, tartışma* ve önden giden (eğitim felsefesi, tarihi gibi alanlarda daha önceden okumuş olanlar) kişiler ile yerel/mesleki topluluklarındaki kişilerden (diğer öğretmenler, öğrenciler) *bilgi edinmesi* ve *anlayış şekillerini* elde etmeleri gerekmektedir. Eğitimci bu karşılaşmalar yoluyla, kendi deneyimleri yoluyla ve

diğerlerinin deneyimlerinden öğrenme yoluyla kendini inşa eder tekrar inşa eder ve derin bilgiye ulaşır (Kemmis ve Grootenboer, 2008).

Sosyal-politik düzenlemeler; sosyal alan içinde gerçekleşir ve güç ve dayanışma aracılığı ile ortaya çıkar. Pratik içinde gerçekleşen insanlar arasındaki ilişkilere olanak tanıyan kaynaklardan oluşur. Örneğin; kurumun görevini yerine getirmesi, kurumun kuralları ve rolleri veya ortak bir anlayış geliştirmek için ulaşılması gereken iletişim gereklilikleri, ne yapılması gerektiğine yönelik pratik anlaşmalar ve sosyal dayanışmalar pratiğin kolaylaştıran ya da zorlaştıran düzenlemeleri olarak ortaya çıkarlar (Kemmis ve ark. 2014). Bireylerin özelliklerini geliştirme; kültürel ve söylemsel bilginin ve düzenlemelerin yanında diğer insanlarla bağlantıların olduğu sosyal dünyada da gerçekleşmektedir. Eğitiminin ailesi, arkadaşları, bulunduğu topluluk, öğretmenler, meslektaşları ve diğer kişiler farklı eğilimlerin içeriğini etkiler; çünkü eğitimci onları anlar ve aynı zamanda genel ve farklı durumlarda eğitiminin her bir eğilime verdiği önemle ilgili bakış açısını etkiler. Eğitiminin yer aldığı sosyal bağlantılar bir ölçüde fikirlere, onlarla ilişkili olan değer ve öneme erişmelerini belirler ve bir derecede uygun olarak kabul edilmesi olası olur (Kemmis ve Grootenboer, 2008). Eğitiminin yaşam deneyimi kısmen sosyal bağlantıda olduklarının da yaşam deneyimidir. Bunlar, eğitiminin değerlerini etkileyen, bireyin ait olduğu ya da olmak istediği gruplar, bireyin diğerleri ile hissettiği çeşitli ve güçlü dayanışmalar, bireyin ahlaki olarak doğru ve uygun olarak kabul ettikleri yaşam deneyimleridir (Goodyear ve Casey, 2013).

Materyal-ekonomik düzenlemeler ise benzer şekilde; fiziksel alanda gerçekleşir ve etkinlikler ve çalışmalar aracılığı ile ortaya çıkar. Pratiğin gerçekleştirilmesinde, etkinliklerin yürütülmesini olası hale getiren kaynaklardan oluşur (Kemmis ve ark., 2014). Sınıfın yapısı ya da insanların birbiri arasındaki mesafe ve ekonomik koşullar (maaş, üretim-tüketim sürecindeki farklı çeşitteki roller) eğitiminin ne yapabileceğini etkiler. Ekonomik faktörler (ücret gibi) kimin hangi eğitimsel fırsatlara erişebileceğini ve haliyle o fikre kimin erişebileceğini

etkiler (Goodyear ve Casey, 2013). Örneğin; okuldaki çeşitli salonlar, açık hava ve kapalı alanlardaki fiziksel koşullarda neler yapılabileceği pratiği etkiler.

Eğitim ortamında eğitimci; kendi tarihsel hikâyeleri olan öğrenenler, aileler ve topluluklarla fiziksel ve ekonomik koşullar ve durumlar altında karşılaşır. Herkesin kendi tarihsel süreci ile ekonomik ve fiziksel koşullar eğitimcinin herhangi bir durumda ve zamanda nasıl davranacağını, belirli bir zamanda hangi eğilimi ile eyleme geçeceğini şekillendirir. Nasıl ki kültürel koşullar (yerel topluluğa öğretim gibi) veya sosyal koşullar (göçmenlerin olduğu bir sınıfa öğretim yapmak gibi) eğitimcinin eğilimlerini genel için ya da o duruma özgü olarak şekillendiriyorsa, fiziksel ve materyal koşullar da eğitimcinin eğilimlerini farklı şekillerde eyleme geçmeleri için şekillendirir (Kemmis ve Grootenboer, 2008). Bir sonraki bölümde; Kemmis ve Grootenboer (2014) tarafından ortaya atılan ve pratiklerin oluşmasında kişilerin bireysel özellikleri ve bağlamı oluşturan yapıların bir arada etkileşime girerek pratiği oluşturmalarının temelini oluşturan Pratik Yapıları teorisinden bahsedeceğim.

### **1.1.2. Pratik Yapıları Teorisi (*Theory of Practice Architectures*)**

Bu bölümde; pratiği oluşturmada bağlamda var olan kültürel-söylemsel, sosyal-politik ve materyal-ekonomik düzenlemeler ile kişinin bireysel özellikleri arasındaki öznelerarası etkileşimi ortaya koyan, Kemmis ve ark. (2014) tarafından geliştirilen pratik yapıları teorisini (Çizelge 1.1) açıkladım. Pratiği oluştururken; o pratiği kolaylaştıran ve zorlaştıran pratik yapıları; söylenenler, yapılanlar ve ilişki kurulanlar olarak üç boyuttaki etkinliklerle paralel olarak ortaya çıkar. Pratiğin oluşturulması için daha önceden oluşan koşulların kolaylaştırılması veya zorlaştırılmasını ortaya çıkaran kültürel-söylemsel, materyal-ekonomik ve sosyal-politik düzenlemeler pratik yapıları teorisini oluşturan öğelerdir. Bir tarafta bireyler; anladıklarını ortaya koyarak (söylenenler aracılığı ile), eylem çeşitlerini gerçekleştirerek (yapılanlar aracılığı ile) ve hem başkaları hem de içinde buldukları dünya ile ilişki kurarak (değerleri ve normları olarak ortaya çıkan ilişki kurma şekilleri aracılığı ile) pratiğe uygun

eğilimlerini ve eylemlerini gösterirler. Diğer tarafta; pratiğin başlatılması sürecinde öğrenenler var olan bağlamda konuyla ilişkili kültürel-söylemsel, materyal-ekonomik ve sosyal-politik düzenlemelerden oluşan pratik yapılarından yararlanırlar. Bu yapılar, pratiğin kolaylaştırılmasını veya zorlaştırılmasını desteklerler (Kemmis ve ark. 2014).

**Çizelge1.1.** Pratik yapıları teorisi (Kemmis ve ark., 2014)

Pratik ve Uygulamacı (öğretmen)	Pratikler şu öğelerin içine sabitlenmiştir	Öznelerarası alan/araç	Pratik yapılar (düzenlemeler ve düzenler) şunlar aracılığı ile kolaylaşır ya da zorlaşır	Pratiğin Alanı (Mekan)
	Uygulamacıların (öğretmenlerin) “söylediklerinin” ve düşündüklerinin özellikleri ile (bilişsel)	Anlamsal (semantik) alan içinde; “dil” aracı ile farkedilir	O konum içinde bulunan Kültürel-söylemsel düzenlemeler (dil, fikirler v.b.)	
	Uygulamacıların (öğretmenlerin) “yaptıkları” özellikler (psikomotor)	Fiziksel mekan-zaman içinde; “etkinlik” ve “iş/çalışma” aracı ile farkedilir	O konum içinde bulunan Materyal-ekonomik düzenlemeler (nesnel, mekânsal düzenlemeler)	
	Uygulamacıların (öğretmenlerin) “ilişkili” oldukları özellikler (duyuşsal)	Sosyal alan içinde; güç ve dayanışma aracı ile farkedilir.	O konum içinde bulunan “sosyal-politik” düzenlemeler (insanlar arasındaki ilişki)	
	Bu özellikler projeler içinde pratiklerin bir araya, demet haline getirilmiş ve uygulayıcıların eğilimleri olarak ortaya çıkmış halleridir.		Pratik geleneklerinin ve pratik düzenlemelerinin karakteristik yollarının bir araya getirilmesidir.	

Pratik yapıları teorisi; pratiğin birçok materyal ve kaynaklardan yapılandırıldığı hususunda kişiyi cesaretlendirir. Genelde “mimari-yapı” terimi ile ilişkilendiren ham materyaller ya da kaynakların fiziksel anlamlarının ötesine geçerek, pratik yapıları pratiğin semantik (örneğin, dil), sosyal (örneğin, güç ilişkileri) ve fiziksel (örneğin,



materyaller) alanlarda yapısını oluşturur. Teori; pratiklerin kurumlar, organizasyonlar, ortamlar içinde bunların aracılığı ile bununla birlikte bunların içinde yer alan insanların pratiği önceden şekillendirmesi ve önceden tanımlaması için “birlikte çalışmaları” ile yapılandırılır (Kemmis ve ark. 2014).

Pratik yapıları teorisi “pratiklere yeni bakış açısı” olarak konumlanmış olsa da, kökleri Schatzki'nin “site ontolojisi” yorumlamalarına ve Lave ve Wenger (1991) ile Wenger'in (1998) mesleki öğrenme gruplarındaki “durumlu öğrenme” tartışmalarının üzerine inşa edilmiş ve genişletilmiştir. Bu yüzden, pratik yapıları teorisini kavramsallaştırmak için öncelikle hem site ontolojisini hem de durumlu öğrenme teorisi ile mesleki öğrenme gruplarının gelişimi üzerinde durdum.

Schatzki (2005) “sosyal yaşam mekanının; pratiklerin ve düzenlerin iç içe geçmesi” olduğunu savunur. “Şeylerin”; nadiren sürekli değişen ve gelişen konuların rasgele kombinasyonları olduğunu bunun yerine “birbirleriyle ilişkili belirli şeyler demeti şeklinde bir arada işin içinde olan şeyler” olduğunu tanımlamıştır. Bu fikirler sosyal düzene uygulandığında Schatzki, birbirleriyle ilişkili olan fikirler ve eylemler demetinin inançlar, eylemler, kurallar, kurumların düzeninin ve modelinin elde edildiğini ve böylece bunların “doğduğunu”nu savunmuştur. Bununla birlikte, sosyal düzenin doğumu ve gelişimi durağan şekilde ilerlerken, düzen haline gelmesine kolaylıkla izin verilmediğini ve bunun yerine “dönüşümün, hepsinin yeniden sıralanması ve öğelerinin düzensizliğini” kaldıran şey olduğunu düşünülmesi gerektiğini savunmuştur. Bu yerleşik tolerans genelde okul yönetimi gibi organizasyonların değişmezliği düşünüldüğünde, düzen içinde kaybolmuş olur. Sonuçta da, okullar “aynı etkileşimler, aynı oyun ve sınırlar ve aynı ofis ve olaylar” ile dolu olur (Schatzki, 2005). Schatzki (2005) “aynılık” kavramını site ontolojisi içinde tanımlar ve “gerçekleştiği bağlamın doğal bir parçası olduğunda site içinde bir şeyler olur” diye önerir. Site ontolojileri ya sosyalliğin içinde yer alır ya da bazı siteler ile tanımlanır. Belirli sosyal eylemleri yerine getirmek için bazı ontolojilerin bireyleri “yapılandığı”nı tartışmaya doğru ilerlemiştir.

Sosyal pratiklerin birey o siteye girmeden önce şekillenme haline geçtiği savının yerine, Lave ve Wenger (1991) durumlu öğrenme teorisi ile pratiğin bireylerin sosyal pratik içindeki etkileşimleri ile yapılandırıldığını savunmuşlardır. Özellikle, pratiğin yapılanması, ortak pratikleri paylaşan bir grup bireyin olduğu mesleki öğrenme grubunun sosyal ve kültürel alanı içinde gerçekleşir. Mesleki öğrenme grubundaki meşru çevresel katılım aracılığı ile (üyeliğin gruptaki bireyleri motive etmesi gibi), birey kültürel bağlam içinde ve başkaları ile sosyal ağlar aracılığı ile öğrenir (Lave ve Wenger, 1991). Öğrenmeyi kolaylaştırmak ve pratiği yapılandırmak için, Wenger (1998) organizasyonların ve onların üyelerinin öğrenme yapıları yaratabileceğini savunur. Öğrenme yapıları; pratiğin anlam, zaman, alan ve güç gibi öğeleridir. Bu öğeler üyeler arasında etkileşimi ve kültürel kapsayıcılığı kolaylaştırır. Böylece, mesleki öğrenme grupları içindeki meşru çevresel katılım olarak durumlu öğrenme teorisi, pratiğin kültürel katılım, sosyal etkileşim, zamanla topluluğa aktif katılım yoluyla yapılandırıldığını ve öğrenme yapıları ortaya çıkarıldığında öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve belirli sosyal pratiklerde var olduğunu savunur (Kemmis ve Smith, 2008).

Pratiği yapılandırmadaki argümanlarını konumlandırmada Kemmis ve arkadaşları; hem Schatzki'nin hem de Wenger'in bakış açılarını tartışmışlardır. Örneğin; pratiğin bireyden sosyale yapılandırıldığı (Lave ve Wenger) ve sosyalden bireye doğru (Schatzki) yapılandırıldığı gibi. Aslında Kemmis ve arkadaşlarının aldığı pozisyonda; pratik, kültürel, sosyal ve materyal pratikler aracılığı (Schatzki) ve bunların içinde (Lave ve Wenger) yapılandırılır. Diğer bir deyişle, pratik mekan içinde önceden yapılandırılmış olarak vardır ve belirli pratiklere katılma aracılığı ile yapılandırılır. Eğitim pratiklerinin kültürel, sosyal ve materyal pratikler içinde ve bunlar aracılığı ile yapılandırılmasının sonucu olarak, Kemmis ve arkadaşları pratik yapılarının yaratıldığını ileri sürmüşlerdir. Hem ortam (sınıf gibi) içindeki hem de dışındaki bireyler pratik yapılarını yapılandırır. Örneğin; öğretmen sınıflarında ve öğrencileri ile birlikte (ortam içindekiler olarak) belirli bir öğretme ve öğrenme ortamı şeklini yapılandırabilirler bununla birlikte bu pratik öğretim programının yönlendirmesi ya da öğretmenin hesapverilebilirliği (ortam dışındakiler olarak) tarafından kaçınılmaz olarak şekillenir. Pratik yapılarını yapılandıran bu sınıf

içindeki ve dışındakilerin eylemleri aracılığı ile pratik yapısı pratiğin kültürel, sosyal ve materyal özelliklerinde somutlaşır. Özellikle, pratik yapısı kültürel-söylemsel, materyal-ekonomik ve sosyal-politik düzenlemelerin “bir arada hareket etmesine” dayanarak, birlikte belirli pratik çeşitlerini kolaylaştıran ve zorlaştıran “çalışma koşullarını” oluştururlar (Kemmis, 2012).

Kültürel-söylemsel düzenlemelerde, Eğitimin “edimsel” kültürünü örnek alırsak, ölçüm, bilgi, performans, beceri ve disiplin konularını içeren bireyin temel sorumluluklarını yansıtan (Sparkes, 1991) dilin yineleyen özelliklerini ileri sürer. İkinci düzenleme olan sosyal-politik düzenleme de ise, eğitimin edimsel kültürünün daha da ötesi düşünüldüğünde, hesapverilebilirlik ölçümlerinin her yerden hissedilmesi, test skorları ve okul lig tabloları, okulların ve organizasyonların ölçüm, bilgi, performans, beceri ve disiplin hakkında paylaştıkları anlayışlarına örnek olarak verilebilir. Son düzenleme olan materyal-ekonomik düzenlemede; sıralardan ve tahtadan oluşan bir sınıf ortamı bu düzenlemeye en iyi örnek olarak verilebilir. Bu şekildeki bir oda bilginin tek taraflı iletilmesine yönelik önceden belirlenmiş şekilde durur, öğrenciler arasındaki diyalogları sınırlar ve sonuç olarak kültürel-söylemsel ve sosyal-politik düzenlemeler ile “birlikte işlev göstererek” bilgi ve disiplini desteklemiş olur.

Kültürel-söylemsel, sosyal-politik ve materyal-ekonomik düzenlemelerin üzerinde durmak, pratik yapılarının bu çalışmada öğretmenlerin yenilikleri derslerinde öğrenme ve uygulama süreçleri üzerine düşünme yolumuzu genişlettiğine inandım. Pratik yapıları; pedagojik değişimin, kültürel-sosyal-materyal pratikleri tarafından ve bunların içindeki pratiklerin yapılandırılması ile ya kolaylaştırılacağını ya da zorlaştırılacağını ileri sürer. Aynı zamanda bu, yenilik hakkında uygulayıcı gruplarının örneğin, öğretmenler, iş arkadaşları ve okul liderlerinin paylaştıkları kuralların, rollerin ve anlayışların olması gerektiği anlamındadır. Böylece bir yeniliğin yorumlanması, uygulanması ve uyarlanması pedagojik değişim sadece öğretmenlerin mesleki sorumluluklarına dayalı olmaz. Bunun yerine bu süreç, var olan ve sınıf içine getirilen kültürel, sosyal ve materyal pratiklerin içinde ve bunların aracılığı ile yeni pratiğin nasıl sağlanacağına dayalı olur.

Bu bölümde günümüzde beden eğitimi pratiklerinin çağdaş uygulamalara ayak uydurabilmesi için üretilen pratiklerin sadece bireyin özelliklerine değil, aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu bağlamsal koşullarında etkisi altında olduğunu ortaya koydum. Bir sonraki bölümde ise; beden eğitiminde yeni yaklaşımlardan kabul edilen Oyun Merkezli yaklaşımlar (OMY) ve özellikle beden eğitimi öğretmenlerinin pratiklerinde kullanmalarına olanak veren (TOM)'u açıkladım.

## **1.2. Oyun Merkezli Yaklaşımlar (OMY)**

Son 30 yıllık sürede beden eğitimi öğretim pratiklerinde pedagojik modellerin kullanılmasının artması ile bir değişim görülmektedir. Yaygın olan öğretmen merkezli pedagojik yaklaşımlar beden eğitimi öğretiminde öğrencileri ötekileştirmeye ve yabancılaştırmaya devam etmekte ve öğrencilerin eğitimsel kazanımlara erişmelerinde yetersiz kalmaktadır (Cothran; 2001; Ennis, 1999; Kirk ve Macdonald, 1998). Beden eğitimi Kirk'e göre "radikal bir reform" ile karşılaşana kadar geleceği kaygı verici gözükmekte hatta yok olma ihtimali bile bulunmaktadır (Kirk, 2010). Bununla birlikte, OMY gibi pedagojik yeniliklerin ve müfredattaki yenilenmelerin umut vaat edici olduğu önerilmektedir (Pill ve Stolz, 2013).

OMY, beden eğitimi uzmanları için sözü edilen kaygıların üstesinden gelmede bir olanak sağlamak ve bahsedilen reformun sağlanmasını kolaylaştırmaktadır (Kirk, 2010). Griffin ve ark. (2005), 1982'de Bunker ve Thorpe tarafından ilk olarak ortaya koyulan "Oyunları anlamayı öğretme (*Teaching Games for Understanding*)" yaklaşımı ve sonraki OMY'nin beden eğitimi içindeki öğretim ve öğrenme üzerine olan araştırmalara ve öğretim pratiğine önemli katkıları olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bunker ve Thorpe (1982) tarafından ortaya atılan Oyunları anlamayı öğretme yaklaşımını ortaya atmalarından sonra oyun öğretimi üzerine birçok araştırmalar

yapılmıştır. Kuzey Amerikalı uzmanların oyunlardaki taktiklerin ve karar verme süreçlerinin önemini kavradıkları ve iyi oyuncular yetiştirmek için uzmanlık seviyesinde, oyun bağlamından uzak sadece beceri alıştırmaları öğretmenin işe yaramayacağı ve öğrenmeyi eğlenceli kılmadığını ortaya koymuşlardır (Mitchell ve ark., 2013). 1990'ların başında oyun merkezli öğretime olan ilginin artması Taktiksel Oyun Yaklaşımının ortaya çıkışını sağlamıştır (Griffin ve ark., 1997). Taktiksel oyun; öğrenenlerin oyundaki becerilerin yerini ve anlamlarını anlamaları için uyarlanmış oyunların kullanılması ile başlar, sonrasında becerilerin gelişimine odaklanma bölümü gelir, oyunlar içinde beceriler çalıştırılır ve sonrasında ilk oyuna ya da daha karmaşık özellikte olanına geri dönlür. Bu süredeki genel tartışma teknik ve taktiğin karşılaştırılmalı çalışmalarla önemi eğiliminde olmuştur (Mitchell ve ark. 1997; Turner ve Martinek, 1992). Bu sürede Rod Thorpe, Avustralya'ya ziyaretleri sırasında yerel antrenörler ve Avustralya Spor Birliği ile bir araya gelerek spor antrenörlerinin odağına yönelik, "Oyunu Anlama (*Game Sense*)" isminde bir çeşidini geliştirmişlerdir. Sonrasında, Fransız araştırmacılar "Takım sporlarını ve oyunlarını öğretme ve öğrenme" ismi ile bir kitap çıkarmış ve bu alanda varlığını ortaya koymuştur. Alan Launder (2001) herhangi bir spor etkinliğinin ister eğitim ister antrenörlük ortamında var olsun, geliştirdiği Oyun Uygulamaları (*Play practice*) modeli ile her ortamda mesleki öğrenmeyi kolaylaştıracak bir model geliştirmiştir.

OMY'lar pedagojide bir değişime destek olarak düşünülür ve öğrenci öğrenmesini sağlamak için pratik bir uygulama olanağı ile (Bunker ve Thorpe, 1982), okul müfredatının tercih edilir uygulaması haline gelmiştir (Light ve Fawns, 2003). Güncel alanyazına bakıldığında OMY'ların katılımcı motivasyonunu (Mandigo et al., 2008, Evans ve Light, 2008) ve katılımını (Wright ve ark., 2009) arttırdığı, spor branşları arasında taktiksel transferi geliştirdiği (Mommert ve Roth, 2007 ve Mommert ve Harvey, 2010), taktiksel bilginin gelişimini desteklediği (Butler, 1997; Rovegno ve ark., 2001) görülmektedir

OMY'lar ile öğretmenler geleneksel yaklaşımdan uzaklaşarak daha öğrenci merkezli dinamik bir pedagojiye değişim imkânı bulurlar ve bu yapılandırmacı öğrenme teorisi olarak ortaya çıkar. OYM'lar öğretmenin rolünün değişmesine de

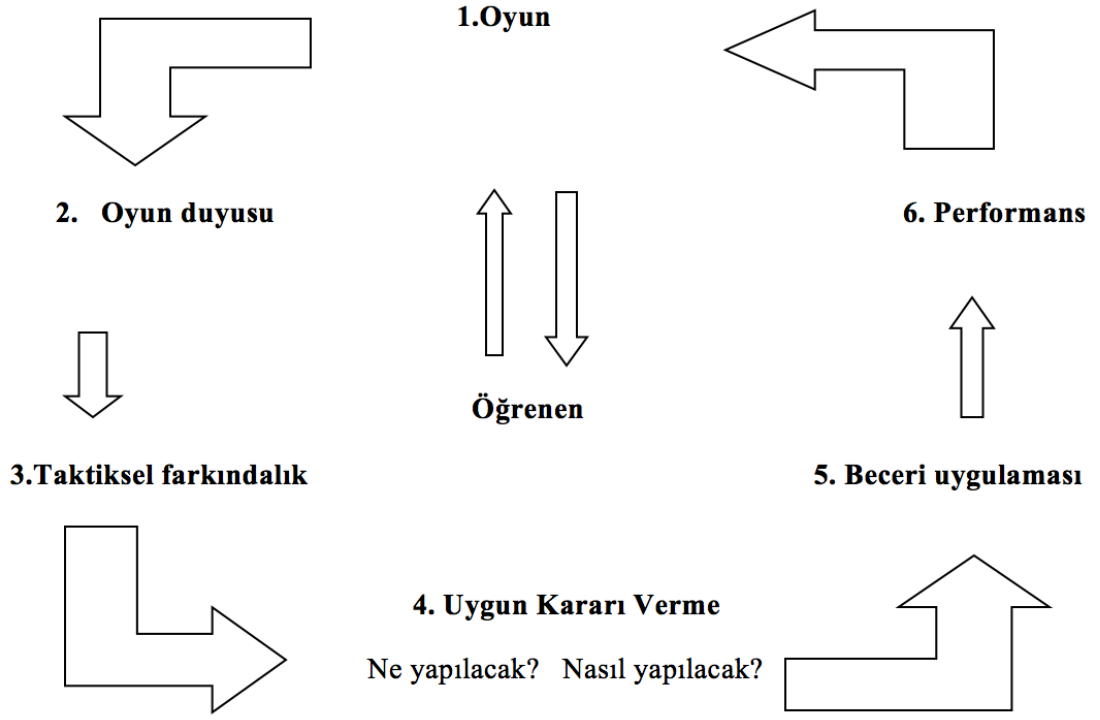
imkân sağlar. Öğretmenler daha kolaylaştırıcı rolünde olunan, öğreneni merkeze alan öğrenme deneyimleri sağlayan rolde olmalıdırlar (Butler, 1997).

Bu bölümde, OMY'ların neler olduğu ve alanyazında hangi çalışmalar yapıldığını ortaya koydum. Bir sonraki bölümde ise; daha çok beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde kullanmaları için geliştirilen TOM'u açıkladım.

### **1.3. Taktiksel Oyun Modeli (TOM)**

Oyun Merkezli yaklaşımların temelini “Oyunları anlamayı öğretme” modeli oluşturmaktadır. Oyunların geleneksel öğretim yollarından memnun olmayan Bunker ve Thorpe (1982); beden eğitimi programlarında oyunun ilkeleri üzerinde de durulması gerektiğini, böylece öğrencilerin gerekli performans becerileri kadar her bir oyun yapısını ve taktiğini anlayacaklarını, aynı zamanda, her sınıf düzeyinde gelişimsel olarak uygun oyun çeşitlerinin kullanımını vurgulamaktadır. Oyunları anlamayı öğretme modeli; oyunun kavranmasını ve bunun oyun oynarken ne anlama geldiğine odaklanmıştır. Anlama denildiğinde; oyunun kuralları, kuralların yorumlanması ve oyunu bu kuralların nasıl etkileyeceği, bireysel olarak oyuncuların oyun içindeki rollerinin ve sorumluluklarının (savunma ve hücumda, topa sahip değilken v.b.) kavranmasıdır. Bu özellikler, oyunu oynamadan sadece gözlemleyerek de gerçekleştirilebilir. Fakat oyunu oynamada yaklaşımın diğer bir odak noktası olan; akıllı performans gösterilemez. Akıllı performans; teknik beceri ve akıllılık, oyun esnasında oluşan bilmeceyi çözme, oyun anında gerçekleşen durumda bilgi ve kavramayı uygulayabilmedir (Bunker ve Thorpe, 1982).

Oyunları anlamayı öğretme modeli 6 basamak üzerine (Şekil 1.1.) yapılandırılmıştır (Bunker ve Thorpe, 1982):



**Şekil 1.1.** Oyunları Anlamayı Öğretme Modeli

1. Oyun: Oyuna giriş yapılır. Oyunun sınıflaması ve nasıl oynandığı ile ilgili genel bir çerçeve oluşturulur. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun oyunu (öğretilmek istenen oyunu) temsil eden, uyarlanmış bir oyunla başlanmalıdır. Bu uyarlama malzeme, alan, takım sayıları ve kurallarda yapılır.
2. Oyun duygusu: Öğrencilerin ilgisini devam ettirmek için oyunun özellikleri öğretilir. Öğrenciler, oynayacakları oyunun kurallarını anlamaya odaklanırlar (saha ölçüleri, sınırlılıklar, skor vb).
3. Taktiksel farkındalık: Oyun içindeki temel taktik problemler ortaya konularak öğrencilerin taktiksel farkındalıkları geliştirilir. Öğrenciler, oyunu ilkelerine göre oynayabilmek için mutlaka oyuna özgü taktikleri (boş alan yaratma, savunma alanı vb) gözetirler. Bu onların taktiksel farkındalıklarının artmasına yardımcı olmaktadır. Derse girişte oynanan uyarlanmış oyun neticesinde öğrenciler o

günkü taktiğin ilk oyundaki uygulanmasında yaşanan problemleri ortaya koyarak olması gerekeni keşfederler.

4. Uygun karar verme: Oyun benzeri öğrenme etkinlikleri (oyun çeşitleri) kullanılarak öğrencilerin taktiksel bilgiyi ne zaman ve nasıl uygulayacaklarını tanımlamaları/fark etmeleri öğretilir. Öğrenciler oyunda karar verme işlemine (sürecine) odaklanırlar. Bu basamakta öğrencilerin oyun esnasında uygun (doğru) karar vermelerine yardım etmek amacıyla ne yapmaları (taktiksel farkındalık) ve nasıl yapmaları (uygun beceri ve eylem seçimi) gerektiği sorulmaktadır.
5. Beceri uygulaması: Oyun benzeri etkinlikler ile taktiksel bilgi, beceri uygulamaları ile birleştirilir. Bu basamakta oyuna özgü becerilerin ve hareketlerin nasıl uygulanacağına (geliştirileceğine) odaklanılmaktadır.
6. Performans: Öğrenciler taktiksel ve beceri bilgileri temelinde, performans yeteneklerini en üst seviyede geliştirirler. Bu bilgileri oyun formlarında ya da oyunun bütününde uygularlar. Sonuçta elde edilen performans oyunun ve dersin amaçlarına göre belirlenmiş özel ölçütlere dayanmaktadır. Bu performans kriterleri yeterli ve yetenekli oyuncuların yetiştirilmesine hizmet etmektedir.

Son 15 yıldır, Amerika'daki birçok beden eğitimi öğretmeni Oyunları anlamayı öğretme modelini geliştiren İngilizler ile işbirliği içindedirler. Halen birçok çalışma Rod Thorpe, David Bunker ve Len Almond'un çalışmalarını temele alsa da, Amerikan versiyonu "Taktiksel Oyun (*Tactical Games*)" ismi ile daha resmi öğretim modeli haline dönüşmüştür (Griffin ve ark., 1997). TOM, bütün sınıf düzeylerindeki beden eğitimi öğretmenleri tarafından kullanılmaya başlamıştır ve geleneksel oyun içeriklerini geleneksel olmayan bir yol ile ilginç ve etkili şekilde öğretmeyi ortaya koymaktadır. Bu model Griffin, Mitchell ve Oslin (1997) tarafından geliştirilmiştir.



Mitchell ve ark. (2013) TOM'un gerekçelerini; oyun öğrenimindeki ilgiyi destekleyeceğini, anlayarak oyun oynamayı sağlayacağını ve oyun oynama yeteneğini destekleyeceği olarak savunmuşlardır. Daha detaylı olarak bu gerekçeler;

1. İlgi ve heyecan: Oyun öğretimi geleneksel yaklaşım ile uygulandığında odaklanılan soru "beceri ne derecede uygulanabildi" olmaktadır. Bu tarz öğretim her ne kadar beceriyi geliştirse de, öğrencilerin becerileri oyun içindeki yerini ve önemini anlamadan teknik çalıştırmaları eleştirilere neden olmuştur. Çünkü sonuçta öğrenciler becerinin olması gereken yapıyı bilemezler ve oyun öğretimi alıştırmalar serisi ile dolu olan ders kitaplarından ibaret olur. Alıştırmalar ile yapılan bir öğretimde öğrencilerin soruları: "bunu neden yapıyoruz" ve "ne zaman oyun oynayacağız" şeklinde olmaktadır. TOM, öğrencilerin oyunları oynamayı öğrenmesinde ilgi çekici bir alternatiftir. TOM'un bir başka ilgi çekici özelliği; sıralı bir yapısı olduğu için hem öğretmen hem de öğrenciler için oyun öğretiminde gereksiz olan şeyleri ortadan kaldırır.

2. Bilginin güçlendirilmesi: Oyun performansında beceriyi yapabilme her ne kadar çok önemli olsa da, oyun esnasında "ne yapılacağına" karar vermekte en az beceri kadar önemlidir. French ve Thomas (1987) "genç sporcularda yapılan hataların genellikle spor ortamında o anda olan durumla ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklandığını" belirtmişlerdir. Bunker ve Thorpe (1986) oyunu anlamının artmasının ve bunun taktiksel farkındalığın öğretilmesi ile gerçekleştirilmesinin, çocukların her oyun ortamındaki problemleri kolaylıkla çözebilecekleri şekilde güçlendireceğini savunmuştur

3. Anlama ve performansın transfer edilmesi: Taktiksel odak noktası, öğrencilerin anladıklarını bir oyundan diğerine transfer etmelerine yardım eder. Korfbol ve futbol gibi bazı mücadele sporları her ne kadar kendilerine özgü kuralları olup diğerlerinden ayrılrsa da, birçok mücadele sporu farklı beceriler gerektirirken taktiksel olarak benzerlerdir. Örneğin; futbol, hokey, basketbol sporlarındaki taktiksel problemler benzerdir. Acemi futbol oyuncularının en iyi olanları daha önceden diğer mücadele oyunları deneyimi yaşamış olanlardır. Bu benzerlikler oyunları taktiksel

benzerliklerine göre gruplandırma imkânı sağlamıştır (Bunker ve Thorpe, 1982). Bunlar (Çizelge 1.2.); mücadele oyunları (Rakibin alanına hücum etmek amaçtır), file ve duvar oyunları (Rakibin karşılık veremeyeceği şekilde nesneyi alana göndermek amaçtır), vuruş ve alan oyunları (Bir nesneye genellikle top olmak üzere vurarak rakipten kurtulmak, rakibi atlatmak amaçtır), hedef oyunları (Bir hedefe doğru, vurucunun bir nesneyi doğru şekilde göndermesi amaçtır). Beden eğitimi uzmanları, oyun öğretiminde taktiksel odağın hem ilkokul hem de ortaokul seviyesine uygun olduğunu savunmaktadırlar.

**Çizelge 1.2. Oyun Sınıflaması**

<b>Oyun Çeşitleri</b>	<b>Örnekler</b>
<b>Mücadele Sporları</b>	Basketbol Futbol Hentbol Hokey Ragbi Amerikan futbolu Firizbi Korfbol Su topu / Lacrosse / Netboll
<b>File/Duvar Oyunları</b>	File oyunları: Badminton/Masa tenisi/ Tenis/ Voleybol Duvar oyunları: Raketbol/ Squash/
<b>Hedef Oyunları</b>	Okçuluk Bilardo Bovling Atıcılık / Golf
<b>Alan/Vuruş Oyunları</b>	Beyzbol Kriket Softbol

### **1.3.1 Taktiksel Oyun Modeli Teorisi ve Gelişimi**

Oyunları anlamayı öğretme yaklaşımı ve TOM'nin her ikisi de, beden eğitiminde oyunların merkezde olduğunu ifade eden modellerdir. Oyun içeriği beden eğitiminde geniş yer bulur. Bu yüzden bunları öğretmede alternatif ve etkili yollar bulunmalıdır.

TOM'un temel teorisi açıkça belirtilmemiştir fakat bu modelin teorisi model tasarısındaki anahtar özellikler analiz ederek ortaya çıkarılmıştır. Yapılandırmacılığın birçok özelliğini, öğrenenlerin bir önceki öğrendiklerinin üzerine yenilerini öğrendikleri bilişsel öğrenme teorisinin özelliklerini taşır ve hafızadaki gerçekler veya gerçekleştirilen statik becerileri hatırlamak yerine anlamayı geliştirdiğini belirtir. Uyarlanmış oyun formlarında taktiksel problemi kullanma ve motor performanstan önce bilişsel öğrenmeye vurgu yapma yapılandırmacı öğrenme teorilerini güçlü şekilde temel alındığını gösterir (Metzler, 2011).

Eğitim sistemlerinde daha önceden öğrenmenin öğretilmesine odak noktası varken, şimdi bu değişim öğrenenlerin kendi bilgilerini yapılandırmasına ve daha iyi bir kavramsal anlayış geliştirmelerine geçmiştir (Tannehill ve ark., 2015, sf:55).

### **1.3.2 Sosyal Yapılandırmacılık**

Sosyal yapılandırmacı paradigmada; bireylerin deneyimledikleri ve bu deneyimleri yansıtarak anlam kazanmaları önemlidir. Bu nedenle, sosyal yapılandırmacılığın etkisindeki araştırmacı da; farklılıklar içeren öznel kavrayış ve anlamları kabul etmiştir. Araştırma sürecinde; katılımcıların duruma özgü görüşleri önemli yer tutar. Çünkü sosyal yapılandırmacı paradigmada, insan yaşar ve deneyimleri sosyal bir bağlamda şekillenir ve belli bir uzlaşımın olmasını kapsar. Böyle bir araştırmaya başlarken; katılımcıların deneyim ve görüşlerinden yola çıkmak önemlidir (Creswell, 2012).

Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımda; yeni bilgileri eski bilgileri ve deneyimleri temel alarak üzerine yapılandırır, aktif şekilde yeni anlamlar oluştururlar. Geleneksel yaklaşım; bilginin pasif olarak alınmasını destekler (başkalarını dinlemek, çalışma kitabı okumak gibi) ve eski bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurmaz. Yapılandırmacı teorilere göre öğretmenlerin alan deneyimi esnasındaki bilgileri, sosyal yapılandırmacılık ile başkaları ile olan ilişkileri, formal bilginin gerekliliği, başkaları ve öğrencileri açısından önemlidir (Kirk, 2010).

Birçok yazar oyunları anlamayı öğretme modelinin yapılandırmacı ilkelerle tutarlı olduğunu belirtmiştir. Kirk ve MacPhail (2002) öğrenenlerin; grup içi tartışmalarla sosyal etkileşimlerde bulunarak konuyu anlamada aktif katılımı oyunları anlamayı öğretme modeli yöntemleri ile nasıl sağlayacaklarını tanımlamışlardır. Bu modelde, öncelikle öğretmen öğrenenlerin önceki bilgilerini, deneyimlerini ve gelişim düzeylerini dikkate alır. Sonrasında öğrenenlerin gelişim düzeylerine uygun olarak oyunları uyarlar. Son olarakta, öğrenenlerin dikkatlerini çekecek oyun formları, görevleri tasarlarlar ve dersin amacı olan taktiksel içeriği öğrencilerin keşfetmelerini ve anlamalarını sağlarlar (Kirk, 2010).

Light ve Fawns (2003) oyunları anlamayı öğretme modelini; bir öğretim programı modeli olarak felsefi, psikolojik ve sosyokültürel açıdan ortaya koymuşlardır. Bu anlamda bu model, oyunların derinlemesine ve bütün olarak anlaşılmasını kolaylaştıran ve bununla birlikte öğrencilerin oyunlardaki becerikliliğini, yüksek seviyede düşünme becerilerini, sosyal etkileşimlerini, olumlu duyuşsal deneyimlerini destekleyen özelliktedir. OMY'nın, hangi yapısal özelliklerinin öğrencilerin bilgiyi nasıl aktif ve sosyal yapılandırmasında kolaylaştırıcı olacağını tanımlamışlardır. Bilginin sosyal yapılandırılmasında şunlar vardır (Kirk, 2010):

- a) problemleri çözmek için gruplar içi öğrenenlerin etkileşimi
- b) eylem-tartışma döngüsü (oyun oynadıktan sonra öğrenci gruplarının oyunun analizini yapması)
- c) grup tartışmaları ile bilişsel süreçleri (analiz, yansıma, eleştirel düşünme) kullanma
- d) becerilerin oyun yapısı kullanımındaki anlamlarını odaklanma

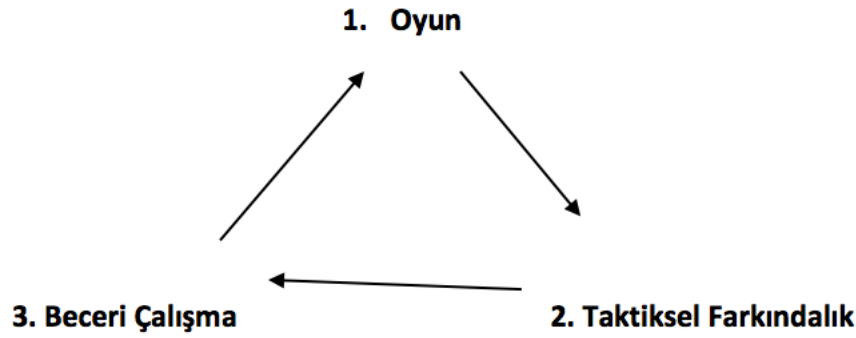
Oyunları anlamayı öğretme modelinde; bilginin aktif yapılandırılmasındaki özellikleri de şunlardır (Light ve Fawns, 2003):

- a) öğretmenler öğrencilerin daha önceki bilgi ve deneyimleri ile ilgilenirler, böylece öğretime hangi önemli noktadan başlayacaklarını bilirler.

- b) öğretmen açık-uçlu sorular ile öğrenci öğrenmesinde kolaylaştırıcıdır.
- c) öğretmen, oyun ortamında öğrencilerin dikkatine ve taktiksel kavramları keşfetmelerine odaklanır.
- d) öğrencilerin içeriği anlamalarına yönelik çoklu öğretim stratejileri kullanılır.

### 1.3.3 Taktiksel Oyun Modeli Öğretim Yapısı

Mitchell ve ark. (1997)'de özellikle beden eğitimi öğretmenlerinin daha kolay uygulayabilmesi için oyunları anlamayı öğretme modelinin 6 basamaklı işleme şeklini uyarlayarak 3 basamak haline getirmişlerdir (Şekil 1.2.):



Şekil 1.2. Taktiksel Oyun Modeli

1. Oyun: Uyarlanmış oyun ile derse başlanması aşamasıdır. Bu oyun, branşı temsil eden ama malzemeler, oyuncu sayısı, ikincil kurallarda uyarlamalara, bu özelliklerde abartı denilebilecek değişikliklere gidilerek hazırlanan bir çeşitte olmalıdır.
2. Taktiksel farkındalık: Sorular ile taktiksel farkındalık ve karar vermenin geliştirilmesi aşamasında öğrencilere taktiksel problemi çözmeleri için gerekli olan toplu beceri ya da topsuz hareket sorular ile yönlendirilerek keşfettirmeye çalışılır.

3. Beceri çalışması: Sorular sonucunda keşfedilen beceri ya da hareket oyun benzeri etkinlikler ya da alıştırmalar ile geliştirilir.

Beceri gelişimi çalışıldıktan sonra tekrar ders başındaki oyun oynatılarak ilk oyun ile arasındaki fark ortaya çıkarılır. Modele uyum sağlandıktan sonra ise ilk oyuna farklı kurallar eklenerek değişiklik yapılarak öğrencilerin ders başındaki ve sonundaki oyun oynamaları arasındaki fark ortaya koyulabilir. İkinci oyun sonunda ise; öğretmen ve öğrenciler ile ders sonu yansıması ile o günkü taktiksel problem ve ders odağı (toplu beceri ya da topsuz hareket) üzerine konuşmalar ile pekiştirme yapılır.

Beden eğitimi öğretim programlarının 2/3'ünü oyun öğretimi ve öğrenimi oluşturur. Bu yüzden oyunlar etkili bir şekilde öğretilmelidir. Birçok kişi özellikle fiziksel uygunluğu savunanlar; spor ve oyunları olumsuz olarak nitelerler. Çünkü spor ve oyunların elit, gereğinden fazla rekabete dayanan, sağlık ve fiziksel uygunluğun gelişimine olanak sağlamayan özellikte olduğunu savunurlar (Mitchell ve ark., 2013). Bununla birlikte araştırmacılar, oyunların eğlenceli, eğitici ve geliştirici olduğuna, sağlık ve kendine güveni arttırdığına da inanmaktadır (Mitchell ve ark., 2013). Oyun öğretiminin beden eğitiminin önemli bir parçası olduğu kabul edilmekle birlikte, oyun öğretiminin geleneksel bir biçimde yapılması önemli bir sorundur. Birçok beden eğitimi öğretmeni oyundaki hem becerileri hem de taktikleri öğretmektedir. Buradaki problem bu öğeler arasındaki bağlantının kurulmasıdır. Beceriler genelde taktiksel yapılarının dışında ayrı ayrı öğretilmektedir. Oyun performansında önemli bir yeri olan taktiksel farkındalık oyun içinde gerçekleşen bir taktiksel problemin ne olduğunu anlayabilme ve buna uygun hareket edebilme yeteneğidir. Bunun için TOM'nde öncelikle oyunun yapısını ortaya çıkarmak için taktiksel problem tanımları ve problemleri çözmek için gerekli olan toplu beceriler ve topsuz hareketler belirlenmelidir. Örnek olarak futbol branşının yapısı (Mitchell ve ark. 2013) Çizelge 1.3.'te gösterilmiştir.

**Çizelge 1.3.** Futbol oyun yapısı

<b>Taktiksel Problem</b>	<b>Topsuz hareketler</b>	<b>Toplu beceriler</b>
<b>SAYI YAPMA (HÜCUM)</b>		
Topa sahip olmayı devam ettirebilme	Kontrollü Top sürme Topa sahip oyuncuya destek verme	Pas atma-kısa ve uzun Top kontrolü-ayak, göğüs ve diz
Hedefe hücum etme	Hedef oyuncu kullanma	Şut atma, perdeleme,
Hücumda boşluk yaratma	Etkili adam geçme top sürerek Bindirme koşusu	İlk çıkış pası Etkili adam geçme oyunu Bindirme koşusu
Hücumda boşluk kullanma	Gol atmak için koşu zamanlaması, Perdeleme	Geniş top sürme, kesme yapma, pozisyon Derinlemesine perdeleme
<b>SAYI YAPILMASINI ENGELLEME (SAVUNMA)</b>		
Alan savunması	Markaj, baskı, geciktirme, kapatma, geri dönüş koşuları	Topu kalede uzaklaştırma, top çıkarma
Gol olmasını savunma	Kalecilik, pozisyon alma	Kalecilik-topa karşılama, koruma, topu dağıtma takım arkadaşlarına
Topu kazanma		Mücadele-blok yapma, dirsek dirseğe, kayarak
<b>OYUNU TEKRAR BAŞLATMA</b>		
Taç atışı- hücumda ve savunmada	Taç atışına savunma markajı yapma	Hızlı atış gerçekleştirme
Korner atışı- hücumda ve savunmada	Kornerleri savunma markajı	Kısa korner atışı Kaleye yakın korner atışı Kaleye uzak korner atışı
Serbest atış-Hücum ve savunmada	Savunma-serbest atışa markaj yapma Savunma- Duvar oluşturma	Hücumda-Serbest atışlarda şut çekme

Taktiksel problemi çözmek için uygun hareket edebilmek ya top ile beceriler (pas verme, şut atma, top sürme v.b) ya da topsuz yapılan hareketler (destekleme- elinde top olan arkadaşına uygun hareket ederek hücumu destekleme v.b.) ile sağlanır (Mitchell ve ark. 2013). Örneğin taktiksel problem; takımın topa sahip olmayı sürdürebilmesi/devam ettirebilmesi olarak belirlendi ise öğrenciler TOM’da; önce topa nasıl sahip olabileceklerini vurgulayan oyun ortamları ile karşılaştırılırlar. Sonrasında ise bu sorunu çözecek pas atma, top kontrolü, destekleme gibi çözümleri bulacakları çalışmalar yapılır (Mitchell ve ark. 2013). Taktiklerin ve becerilerin arasında bağlantının kurulması öğrencilerin, oyunu anlayarak öğrenmelerine ve kendi performanslarını geliştirmelerine olanak sağlar. Özellikle, oyundaki taktikler öğrencilere, oyunla bağlantılı olan motor becerileri uygulama fırsatı sağlar (Mitchell ve ark. 2013).

Farklı spor branşları için aşağıdaki soruları yanıtlayarak oyun çerçeveleri geliştirebilir:

1. Sayı yapmak, sayı olmasını engellemek ve oyunu tekrar başlatmada olan problemler nelerdir?
2. Bu problemleri çözmek için gerekli olan topsuz hareketler ve toplu beceriler nelerdir?

Bununla birlikte, her seviyede TOM’nin uygulanması önerildiği için öğrencilerin gelişimlerini uygun olacak şekilde taktiksel karmaşıklıklar belirlenmelidir. Burada kilit soru: “Oyunu ne kadar taktiksel karmaşıklık seviyesinde öğretmek istiyorum” dur. Tekniğe dayalı yaklaşımdaki soru ise; “bu ünite de hangi becerileri öğreteceğim” şeklindedir. Mitchell ve ark., (2013); her bir karmaşıklık seviyesinde neler olması gerektiğini futbol örneği ile belirtmişlerdir (Çizelge 1.4.). Her bir seviye için;

Seviye 1’de kısa pas, topu karşılama, şut atma, topu fırlatma, uygun durumda oyuna başlamak için kısa köşe atışı kullanmak gibi temel beceriler vardır. Genç öğrencilere uzun pas öğretmek uygun değildir çünkü küçük alanlarda tasarlanan oyunlar için uzun paslar gereksizdir ve çok az öğrenci uzun paslar yapabilir. Bu yüzden öğrenciler daha üst becerileri anladıkları ve gerçekleştirebildiği zaman daha



ileriki seviyelerde (seviye 5 gibi) topa sahip olmayı devam ettirme taktiksel problemini tekrar işleyebilir. Böylece uzun pasları o seviyede çalışılabilir.

Seviye 2'de; temel taktiksel beceriler önceden öğrenildiği için öğrencilerin anlama ve beceri seviyelerini daha ileri seviyede geliştirilmesi üzerine çalışılır. Öğrencilere bu seviyede; elinde top olan takım arkadaşlarını desteklemeleri böylece takımlarının topa daha fazla sahip olma olasılıkları olduğunu gösterilebilir. Aynı zamanda savunma için boşluk farkındalığını da bu seviyede geliştirmek uygun olacaktır çünkü öğrenciler rakiplerinin sayı yapmasını nasıl engelleyecekleri ile ilgili düşünmeye başlamışlardır. Öğrenciler bu taktiklerin gerekliliğini anladıklarında, yapılması gereken hareketleri (markaj, rakibi savunma v.b.) ve becerileri (temel seviye kalecilik gibi) uygulayabilirler.

Seviye 3'te; daha ileri seviyede taktiksel problemlere geçilebilir. Öğrenciler sayı yapmak için boşluk yaratabilmede ilerleme göstereceklerdir. Bu aşamada, tekrar alanı savunma taktiksel problemine dönülebilir. Ama bu sefer ileri seviye olması için elinde top olan oyuncuya baskı yaparak çalışmalar yapılır. Aynı zamanda top kazanma da bu seviyede başlatılabilir ve bunun için basit mücadele becerileri öğretilebilir.

Seviye 4'te ise; Tekrar top kazanma problemini ortaya atıp bu sefer kayarak top kazanma çalışmaları eklenebilir. Bu seviyede boşluk yaratma ve kullanma ile ilgili de daha üst seviyede çözümler belirtmesini bekleyebilirsiniz.

Seviye 5'te; öğrenciler mutlaka oyun içerisindeki problemleri anlayıp üst düzey taktikler ve becerileri oyunda uygulayabilmeliler ve bunu daha büyük sahalarda yapabilmelilerdir.

**Çizelge 1.4.** Futbol Taktiksel Karmaşıklık Seviyeleri

Taktiksel Problem	Seviye 1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4	Seviye 5
<b>Sayı Yapma</b>					
Topa sahip olmayı devam ettirme	Kontrollü top sürme Kısa pas Ayakla kontrol	Top taşıyıcıyı destekleme		Uzun Pas Kontrol (kalça göğüs ile)	
Sayı atma girişimi	Şut atma	Şut atma Perdeleme	Hedef oyuncu kullanma		
Boşluk yaratma			İlk pas	Bindirme koşusu	Çapraz geçiş oyunu
Boşluk kullanma				Geniş top sürme, geçişler,	Derin perdeleme
<b>Sayı Yapmayı Engelleme</b>					
Alan savunması		Markaj, baskı		Topu alandan çıkarma	Oyalama, koruma, geriye çıkış koşuları yapma
Sayı atılmasını savunma		Kalecinin pozisyonu ve topu karşılama Topu dağıtma ve atma			Kaleyi koruma
Topu kazanma			Mücadele-blok yapma	Mücadele-kayarak müdahale	
<b>Oyunu Tekrar Başlatma</b>					
Kenardan atış-hücum ve savunma	Çabuk ve kısa bir atış yapma	Kenardan atışta savunma markajı			
Köşe atışı-hücum ve savunma	Kısa köşe atışı	Köşeden savunma markajı	Yakın kenar köşe atışı		Uzak kenar köşe atışı
Serbest atış-hücum ve atış			Hücum yapma-Serbest atışlardan şut atma		Savunma-Markaj yapma ve duvar kurma

Öğretmenlerin oyun merkezli yaklaşımları kullanmaya yönelik öğrenci öğrenmesini desteklediği, eşit spor ortamları yarattığı için uygulamaya yönelik olumlu tutumları ve uygulama örnekleri bulunmaktadır. Bununla birlikte; öğretmenler oyun merkezli yaklaşımlarına yönelik anlayış geliştirme ve nasıl uygulanacağına yönelik zorluklardan dolayı çekindikleri alanyazında görülmektedir (Light, 2004). Bu nedenle bu çalışmada ben, öğretmenlerin TOM öğrenme ve kullanma süreçlerinin nasıl işlediği, bu süreci kolaylaştıran ve zorlaştıran yapılar üzerinde durdum.

#### **1.4 Araştırmanın Amacı**

Bu katılımcı eylem araştırmasının amacı, beden eğitimi dersinde 7. Sınıf düzeyinde TOM'un Korfbol öğretimi ile öğretmenlerin pratiklerine dahil edilmesinde öğretmen öğrenmesi sürecinin nasıl işlediğini ve bu süreci kolaylaştıran ve zorlaştıran pratik yapılarını incelemektir.

İyi bir nitel araştırma sorusunun açık, keşfedici, anlamaya odaklanan ve tek bir kavramı içeren, özel araştırma geleneği ile ilişkili, cevabı aranılabilen ve cevaplanmaya değer olduğu belirtilmiştir (Savin-Baden ve Major, 2013). Buradan yola çıkarak bu çalışmada şu soruların keşfedilmesini amaçladık:

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin Ortaokul 7. Sınıf beden eğitimi dersinde TOM aracılığıyla mesleki öğrenme süreçlerini kolaylaştıran ve zorlaştıran pratik yapıları nelerdir?
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin TOM'u öğrenirken bireysel özellikleri ( söylediklerinde, yaptıklarında ve ilişkili olduklarında) ve Pratik yapıları nasıl şekillenmektedir?

## 1.5 Araştırmanın Önemi

Beden eğitiminin amacı; öğrencilerin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal öğrenme alanlarında eğitimsel anlamda yararlı olacak kazanımlara ulaşmalarını sağlamaktır (Bailey, 2009; Kirk, 2010, 2013; MEB, 2013; Metzler, 2011). Bununla birlikte, bu eğitimsel kazanımlara erişilmesinin farklı modeller ve düşünme yolları ortaya konularak desteklenebileceği önerilmektedir (Kirk, 2013). Casey (2014) ise modellerin işe yarayıp yaramadığı sorusunun daha ötesine bakılmasını ve daha detaylı araştırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada ben; öğretmenlerin okulda yeniliği uygulamaya geçirirken süreçte neler olduğunun anlaşılması için pratiği oluşturan hem bireysel hem de birey dışındaki pratik yapılarının rolü ortaya koydum. Böylece öğretmenin pratiklerini değiştirme sürecini anlamak ve bu süreci kolaylaştıran ve zorlaştıran öğelerin, pratiklerini değiştirmek ve yenilik uygulamak isteyen öğretmenler ve araştırmacılar için bu çalışmanın önemli olduğuna inanıyorum.

Oyun öğretim programlarının 2/3'ünü oluştururken hep beceri temelli öğretimler yapıldığı alanyazında yer almaktadır (Mitchell ve ark., 2013). Oyun modeli olan TOM ile öğretim yapılmasının öğrencinin öğrenmesine birçok etkisi olduğu ve özellikle ülkemizde 2009 ve 2013 yılında değişen öğretim programlarında pedagojik modellerin müfredat içine dahil edilmesi gerektiği vurgulanırken halen bu modelin uygulanmasına yönelik öğretim ve öğrenme sürecini ortaya koyan çalışmalara nadiren rastlanmaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin modeli nasıl uygulayacaklarına dair bir kılavuz niteliğinde olduğunu düşünmekteyim

Oyun Merkezli yaklaşımlar üzerine yapılan alanyazında, hizmetteki öğretmenlerin mesleki gelişim programları içinde OMY'nin kullanımı ve etkililiği ile ilişkili tartışmaların olduğu çalışmalar az sayıdadır (Rossi ve ark. 2007). Bu çalışmada ise, bir akademik yıl süresince devam eden mesleki öğrenme programında öğretmenlerin TOM'ni öğrenme ve pratiklerinin içinde kullanıma dâhil etme süreçlerini inceledim. Bu çalışmanın katılımcı eylem araştırması ile gerçekleştirilmesinden dolayı öğretmenlerin değişimi ve dönüşümünü ortaya

koyması hem öğretmen öğrenmesi alanyazınına hem de uygulamada mesleki öğrenme çalışmalarına katkı sunması açısından önemli olduğuna inanmaktayım.

Beden eğitimi dersinde hem öğretmenler hem de öğrencilerin kaliteli deneyim yaşayabilmeleri için gerekli şartları sağlayacak yenilikler 20.yy'ın ortalarından bu yana geliştirilmektedir. Bu yeniliklerin içinde pedagojik modeller, katılımcı eylem araştırması metodolojileri ve eleştirel pedagojiler yer almaktadır (O'Sullivan, 2013). Katılımcı araştırmalar özellikle; uzmanlar ile işbirliği yapıldığında öğretmenlerin uzun süreli değişimlerinde etkili olduğu alanyazında görülmektedir (Casey, 2014; Goodyear ve Casey, 2013). Bu çalışmanın, uzun süreli uzman ve öğretmen işbirliğinin sürecini ortaya koymada önemli bir kaynak olduğuna inanmaktayım.

Sonraki bölümde; öğretmenlerin TOM'u bir akademik yıl boyunca nasıl kullanacaklarını öğrenmelerini kolaylaştırmada, katılımcı eylem araştırmasındaki (KEA) (Kemmis ve McTaggart, 2008) pozisyonumu tartıştım. Bununla birlikte, araştırma sorularımı ortaya koymada ve iki beden eğitimi öğretmenin bakış açısıyla TOM kullanımında yorumlayıcı yöntemleri tartıştım.

## 2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bölüm 2’de; Beden eğitimi pratikleri üzerine yapılan araştırmalarda özellikle de Taktiksel oyun modelinde (TOM), değişim olmadan yeniliklerin hayata geçirilmeye çalışıldığını ortaya koydum. Aslında, pedagojik modeller ile ilgili gelecekte neler olması gerektiği üzerine sadece konuşmaların devam etmesi ama bir türlü bunların eyleme geçirilememesi sonucunda da, öğretmenlerin pedagojik modelleri kullanımları kısa süreli, sadece belli özelliklerinin kullanıldığı pratikler olarak kalmaktadır (Casey, 2012; Goodyear ve Casey, 2013). Kemmis ve Grootenboer (2008)’in önerdiği gibi, pratiğin oluşturulmasında öğretmenlerin eylemlerini gerçekleştirmeleri tek başına yapacakları bir şey değil, sosyal bir eylem ve sürekliliği olan bir süreçtir. Buradan yola çıkarak, bu bölümde; iki öğretmenin bir akademik yıl boyunca TOM öğrenme ve kullanma sürecinin desteklenmesinde Katılımcı Eylem Araştırması (KEA) yönteminin gerekçelerini ortaya koyacağım. Sonrasında da, araştırma sorularımı cevaplamam için bana yol gösteren yöntemleri tartışacağım.

### 2.1. Eylem araştırması

“Biz deneyimlediklerimizden öğrenmeyiz, deneyimlerimizden yansıma yaparak öğrenebiliriz.”

John Dewey

Dewey (1929/1984), bilginin insan deneyimi içinde yer aldığını, bilgi edinmenin çevremizdeki değişiklikler sonucunda, gelecekteki eylem ve davranış biçimimizle ilgili bir tereddüte düştüğümüz zaman karşılaştığımız bir sorunla birlikte ortaya çıktığını savunur. Bu sorunun çözümünün, deneyimleyerek değil deneyimlerin yansıtılması aracılığı ile gerçekleştirilmesi gerektiği önerilmektedir (akt. Cevizci, 2013). Temel anlamıyla eylem araştırması da, uygulayıcıların kendi çalışmalarını deneyimleyerek keşfettiği ve değerlendirdiği bir yaklaşımdır (McNiff ve Whitehead, 2006). Uygulayıcıların yaptıkları eylemleri geliştirmelerine ve pratiklerini değiştirmelerine imkan sağlayan bir çerçeve sunar (Taylor ve ark., 2006). Eylem araştırmasını eğitimde kullanan araştırmacıların başında gelen Elliot (1991, s:9) ise

eylem araştırmasını sosyal bir durum içindeki eylemlerin kalitesini arttırmaya yönelik çalışma olarak tanımlamıştır. “Neden” sorusunun cevabını anlamaktan öte “nasıl” daha iyi yapabiliriz sorusunun cevabına öneri geliştirip, bu önerinin uygulanıp sonucunun değerlendirildiği, aktif katılımın olduğu, pratik, sosyal ve sadece teknik bilginin kullanılmasının ötesine geçen bir araştırma çeşidi olarak görülebilir (Reason ve Bradbury, 2008).

Eylem araştırması yapan araştırmacı, bulunduğu ortamda “neler olduğunun” başkaları tarafından tam olarak anlaşılmasını sağlar (Duban, 2008). Eylem ve araştırma arasında döngüsel bir etkileşim temelinde oluşturulan eğitim süreçleri ve uygulamaların daha iyi anlaşılmasında ve süreç, uygulama ve sonuçların iyileştirilmesinde araştırmacı öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve uzmanlar ile birlikte çalışırlar (Kemmis ve McTaggart, 2008; Reason ve Bradbury, 2008; Somekh ve Zeichner, 2009). Yorumlayıcı paradigmadan yola çıkarak eleştirel kuram temeline dayanan eylem araştırmasında amaç, araştırılan bireylerin davranışlarını ve sahip oldukları anlamları anlamının yanında, bunları değiştirmektir (Ekiz, 2003). Pratik ve sosyal eylemler aracılığı ile öğretmen, pratikten teoriye giden bir bilgilendirme geliştirir (Elliot, 1983/2007). Buna ek olarak, phronēsis eğiliminden yararlanarak, öğretmenler kendi eylemlerinin, öğrencilerinin öğrenmesinin ve bir parçası oldukları toplulukların yararına olacak şekilde doğru ve mantıklı bir yolda eylemde bulunmayı öğrenirler (Kemmis ve McTaggart, 2008).

Eylem araştırması gibi katılımcıların aktif olarak kendi pratiklerini ortaya koydukları araştırmalarda geleneksel akademik yazımdan farklılıklar vardır. Geleneksel akademik yazımda; yazarlar arka planda kalırlar ve bazı durumlarda kendilerinden üçüncü şahıs gibi bahsederler. Katılımcı araştırmalarda ise; tam tersine çalışmaya katılanların fikirlerinin ve konularının seslerinin duyulması beklenir (Riecken ve ark., 2004). Alanyazına bakıldığında; yazar tarafından yapılan eylemle ilgili bir ifadeden bahsedildiğinde, katılımcıların bakış açısı açıklanırken, “ben”, “biz” yazımının kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Casey, 2010; Given, 2008). Bu çalışmada da; yazar olarak ve katılımcıların seslerinden bahsettiğim,

analitik düşünceleri ve özdüşünümselliğimi ortaya koymada tezin bütününde “ben”, “biz” dili kullandım.

Bununla birlikte, eylem araştırması eğitim alanında geliştirilen bir yöntembilimsel süreç değildir. Eylem araştırmasının temeli sosyal bilim araştırmalarına dayanır. Bir sonraki bölümde eylem araştırmasının kurucuları olarak görülen Lewin ve Collier’in çalışmalarından bahsederek topluluklardaki öğrenme ve değişimin sağlanmasındaki örneklendirmelerini sundum. Sonrasında da 1960’larda eğitim alanına uyarlanmasında söz sahibi olan Elliot ve Stenhouse’un çalışmalarından bahsettim.

### **2.1.1. Eylem Araştırmasının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi**

Eylem araştırması, birçok akademik alanda çalışıldığı için karmaşık bir tarihe sahiptir. John Dewey’in (1929/1984) hem felsefi hem de eğitim ile ilgili çalışmalarında eylem araştırmasının öğelerine rastlanır. Hem Amerika hem de Avrupa’da işçi örgütleri geleneklerinde, Katolik Eylem hareketinde ve liberal teolojide eylem araştırması bakış açıları görülebilir (Brydon-Miller ve ark. 2003). Bu bölümde, eylem araştırmasının “kurucu babaları” olarak kabul edilen Kurt Lewin ve Collier’in Amerika’da 1940’larda azınlık grupların istismar edilmesini önleme ve grup içi ilişkileri geliştirmek için eylem araştırmasını sosyal eylem olarak kullanmalarını tartışacağım.

Kurt Lewin, eylem araştırması teriminin isim babası olup aynı zamanda eylem araştırması yapan ilk kuşağı oluşturan, sosyal psikolog ve eğitimcidir. 1940’lı yılların başında farklı organizasyonlar ve kurumlar ile gruplar arasındaki ilişkilere yardımcı olacak etkileşimlere girmiştir. Bu etkileşimlerde grup içindeki bireylerin var olan durumun tanımlanmasında, tehlikenin ne olduğunun farkında olunmasında ve neler yapılması gerektiğine yönelik sorunları olduklarını ortaya çıkarmıştır. Yaklaşık bir buçuk sene devam eden çalışmaları sonucunda sosyal araştırmanın grup içi ilişkileri



geliştirmede öncelik olması gerektiğini ortaya koymuştur (Lewin, 1946a). Çalışmalarının devamında, azınlık grupları arasındaki sorunları çözmede grup kararları ve eylemlerine odaklanarak değişimin grup içindeki olanlara bağlı olduğunu savunmuştur. Sosyal bağlam içindeki bireylerin inançlarına, değerlerine ve değerlendirmelerine yönelik çalışmalar süreci ile değişimin demokratik süreç olarak gerçekleşeceğini ortaya koymuştur (Lewin, 1946b). Eylem araştırması ismi ile resmileştirdiği çalışmalarında; bireylerin planlama, eyleme geçirme ve eylemin sonuçları ile ilgili kanıtlardan oluşan basamaklar döngüsünden oluşan katılımcı bir süreci savunmuştur (Lewin, 1946). Bununla birlikte, eylem araştırması döngüsü kullanıldığında eylemlerdeki değişikliklerin sosyal bağlam içindeki bireylerin fikirleri ile uyum gösterdiğinde ve birlikte çalışıldığında meydana geldiğini ortaya koymuştur. Böylece, Lewin (1946b) tarafından eylem araştırması, çeşitli formlardaki sosyal eylemin koşullarının ve etkilerinin araştırıldığı ve sosyal eylemi yönlendiren bir araştırma olarak katılımcı süreç olduğu gösterilmiştir. İlk eylem araştırması jenerasyonundaki bir diğer isim Stephen Corey'dir. Corey Amerika'da Lewin'in çalışmalarından sonra eğitimde eylem araştırmasını başlatmıştır. Bununla birlikte, Amerika'da pozitivist ideolojinin yerine geçmesi açısından eylem araştırmasını tekrar yorumlama ve gerekçelendirme çabaları geçici olarak bu sürecin azalmasına sebep olmuştur (Kemmis, 1981).

Diğer bir eylem araştırması kurucularından olan Collier, 1945'te kar amacı gütmeyen kurum olan Etnik İşler Enstitüsü'nün başkanı olduğunda etnik azınlık gruplarının istismar edilmesini önleme amaçlı olarak çalışmaya başlamış ve Amerikan Hintli toplulukları ile ilgili araştırma projeleri oluşturup, bunları uygulayıp, sonuçlarını gözlemleyip tatmin edilen sonuçlara erişilinceye kadar denemeye devam etmiştir (Collier, 1946/2005; Nielsen, 2006). Lewin'den farklı olarak Collier basamakların döngüsünün gerekli olmadığını savunmuştur. Bunun yerine, Collier grup dinamiklerinin geliştirilmesinin, teknik uzmanların desteğinin alınmasının ve alanın yerlilerinin eylem ve araştırma yaparak kendi sosyal ve ekonomik koşullarını değiştirebileceklerini savunmuşlardır (Nielsen, 2006).

Eylem araştırmaları 1950'lerde bilimsel olmamakla suçlanarak göz ardı edilmiştir. Fakat ikinci kuşak eylem araştırması olarak, organizasyonların gelişmesi

açısından John Elliot ve Clem Adelman (Elliot ve Adelman, 1973) tarafından yönetilen Ford Öğretim Projesi ile Britanya’da 1970’lerde tekrar ortaya çıkarak özellikle eğitimde öğretim programı geliştirme projeleri için eğitim araştırmaları içinde yer almaya başlamıştır. Yapılan bu çalışmalara Birleşik Krallık’ta okullarda müfredat araştırmaları yapan Stenhouse ve Elliot’ın çalışmaları öncülük etmiştir (Somekh ve Zeichner, 2009; Elliott, 1983/2007). Bu araştırmacılar pedagojik reformlarda ve öğretim programında öğretmenin merkeze alınması gerektiğini savunmuşlardır. Öğretim programı geliştirme çalışmalarında odaklandıkları özellikler; yansıtma, deneyimleme ve diyaloga girmenin öğretilmesi olmuştur. Aslında, eylem araştırması teori ve eylemi bir araya getiren bir temellendirmede yer almıştır (Elliott, 1983/2007).

Carr ve Kemmis (1986) eylem araştırmasının uygulayıcıların her gün yaptıkları eylemlerden ayrılacağını savunmuşlardır. Çünkü eylem araştırması; grup yansımalarının temele alınarak veri toplandığı sistematik ve işbirlikçi bir yapıdır, problem çözme ile ilgilendiği kadar problem tespit etme ile de ilgilenir, bireylerin kendi çalışmalarını geliştirmeye yardımcı olmak için kendileri üzerinde yaptıkları araştırmadır. Noffle ve Zeichner (1987) eylem araştırmasının öğretmenler için şu özellikleri geliştirdiğini savunmuşlardır: Öğretmenlerin mesleki becerilerinin ve rollerinin tanımlarını değiştirir, öğretmenlerin kendilerine değer vermesini ve güvenlerini artırır, sınıf içinde olan olaylara karşı farkındalığı artırır, yansıma yapma eğilimini geliştirir, pratik teoriler ve öğretmenlerin pratikleri arasındaki uyumu geliştirir, öğretime ve okul ortamına yönelik bakış açılarını genişletir.

Eğitim ortamlarında yaptığı çalışmalarla Stenhouse, öğretmenlerin kendi fikirlerini test etmeleri gerektiğini ve araştıran öğretmen rolü ile eyleme geçerek müfredatlar hakkında pratikten yola çıkarak teori ile bağlantı kurmaları gerektiğini savunmuştur. Benzer şekilde Elliot’ta, öğretmenlerin kendi pratiklerini araştırmaları gerektiğini ve öğrencilerden, iş arkadaşlarından ve kolaylaştırıcı rolündeki bireylerden bulguları üçleme yapmaları gerektiğini savunmuştur.

Britanya’daki girişimlerin pratik özelliklerinin Avustralya’da tanınması daha açık bir şekilde “eleştirel” ve “özgürleştirici” eylem araştırmasının gerekliliğine

sebepe olmuştur (Carr ve Kemmis, 1986). Avustralya'daki eleştirel etkiler Avrupa'daki benzer savunucularla paralel hale getirilmiştir (Brock-Utne, 1980). Bu savunucular ve çabalar da üçüncü kuşak eylem araştırması olarak isimlendirilmiştir.

Dördüncü kuşak eylem araştırmaları; gelişen dünyadaki sosyal hareketler bağlamı içinde gelişmiş olan eleştirel özgürleştirici eylem araştırması ve katılımcı eylem araştırması arasındaki bağlantı ile ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar da; topluluk gelişimi, yetişkin eğitimi ve okuryazarlık, geliştirme çalışmaları konularında olmuştur. Bu çalışmalar eylem araştırmalarında daha “eylemci” yaklaşımlarında teorik savunularını geliştirmek ve daha geniş sosyal hareketlerde katılımcı eylem araştırmacıları ile bağlantıya geçme ihtiyacını karşılamaya yönelmiştir (Kemmis ve McTaggart, 2008).

Bu bölümde eylem araştırmasının temellerini oluşturan araştırmacıların süreçlerini anlattım. Özellikle, eğitimde yapılan eylem araştırmalarında hem öğretmenlerin araştırmacı rolleri ile eyleme geçmeleri hem de katılımcı araştırmalar aracılığı ile değişimi ortaya koyan bir uygulayıcı araştırması olarak eylem araştırmalarının düşünüldüğünü ortaya koydum. Bu tezde, katılımcı araştırma ile öğretmenlerin bağlamsal çevrelerindeki iletişim alanlarının pratikleri oluşturmadaki süreci keşfetmek için yöntemsel süreç olarak KEA'ya odaklandım.

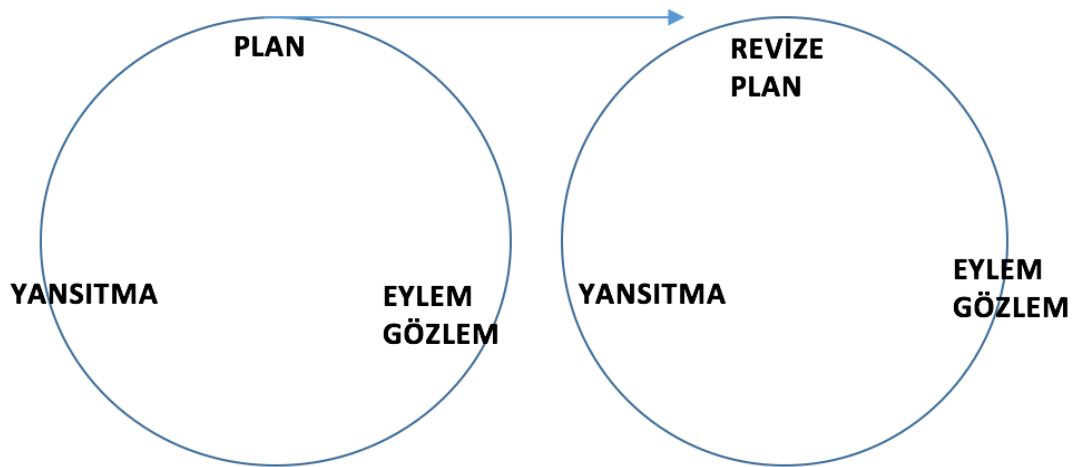
### **2.1.2. Katılımcı Eylem Araştırması**

Katılımcı eylem araştırması (KEA); Üçüncü Dünya Savaşı'nda sosyal dönüşüm ile ilişkili olarak alternatif sosyal araştırma felsefesi olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte haklarından alıkonulmuş ya da ötekileştirilmiş grupların etkin katılımıyla sosyal bir dönüşüm hedeflediği için eleştirel kuramla bağlantısı kurulmuştur. KEA; düşünce ve gerçeklerin dönüşümüne yardımcı olan bilginin üretilmesi ve analizi için çalışan grubun, bir bütün olarak eleştirel bilincin geliştirilmesi ya da arttırılması hedefini taşır (Glesne, 2010). KEA'sını geleneksel araştırmadan ayıran üç belirgin

özellik vardır: araştırma projelerini sahiplenmeyi paylaşma, sosyal problemlerin topluluk temelli analizi ve topluluk eylemine doğru yönelim (Kemmis ve McTaggart, 2008).

KEA özyansıtımalı döngülerden oluşan sarmal olarak düşünülür. Her bir döngüde şu özellikler tekrar edilir (Kemmis ve McTaggart, 2008):

- Değişimi planlama,
- Eyleme geçme, süreci ve değişimin sonuçlarını gözlemleme
- Bu süreçleri ve sonuçları yansıtma
- Tekrar planlama
- Eyleme ve geçme ve tekrar gözlemleme
- Tekrar ve tekrar yansıtma



**Şekil 2.1.** Katılımcı Eylem Araştırması Döngüsü

Öz yansıma sarmalında her bir basamağın en iyi şekilde yürütülmesi, KEA sürecinde ortak katılımcılar arasında işbirliği yapılması ile sağlanır. Eylem araştırması teorisyenlerinin tamamı işbirliğine vurgu yapmaz ve eylem araştırmasının genellikle tek başına sistematik olarak öz yansıma yapılan bir süreç olduğunu

belirtir. Kemmis ve McTaggart (2008) ise; işbirliği olduğunda KEA'nın en iyi şekilde kavramsallaştırılacağını savunurlar. KEA'nın amacının sosyal bir süreç olduğunu, “katılanların” sosyal pratikler üzerinde çalışarak, şekillendirerek tekrar yapılandırıldığı bir süreç olduğunu savunurlar. Bununla birlikte, eylem araştırması bireysel bir süreç olarak yürütülebilirken, bireyin bilgisi, anlayışı ya da eylemlerindeki değişiklikler sosyal bağlamda ve diğerleri ile sosyal ilişkiler kurarak şekillendirilir (Kemmis ve McTaggart, 2008; Reason ve Bradbury, 2008). Aslında, KEA pratik değişimi ile yeni pratiklerin oluşturulduğu, bireysel ve işbirliği ile sorgulama yaparak bireyin söylediklerinin, yaptıklarının ve ilişki kurduklarının dönüştürülmesidir (Kemmis, 2009; Taggart ve Curro, 2009).

Öz-yansıtmanın (planlama, eyleme geçme ve gözleme, yansıtma ve tekrar planlama v.b.) döngüsel olarak gerçekleştiği bir sarmal olması eylem araştırmasında baksın bir özellik haline gelmiş olsa da Kemmis ve McTaggart (2008) KEA'nın yansıtıcı döngü kadar özenli başka özellikleri olduğunu savunmuşlardır. Bu özellikler; KEA'nın sosyal, katılımcı, uygulamacı ve işbirlikçi, özgürleştirici, eleştirel, teori ve pratiğin her ikisinin de dönüşümünü ortaya koyan bir süreçtir. Örneğin; öğretmenler sınıflarındaki öğretim ve öğrenme süreçlerini geliştirmek için birlikte (veya öğrencileri ile) çeşitli ortamlarla etkileşime girerek bireysel ve işbirliği içinde ortamlar oluşturdukları süreçleri takip ederek katılımcı araştırmalarını gerçekleştirirler. KEA bireylerin kendi bilgilerini (anlayış, beceri ve değerleri) araştırmalarına ve yorumlayıcı kategorileri (sosyal dünya içindeki kendi eylemlerini ve kendilerini yorumlayacak yollar bulmaları) araştırmalarına dahil olmalarını sağlar. Bu süreçte bireyler bireysel ya da işbirliği içinde kendileri üzerine eylem araştırması yaparlar, başkalarının araştırmasını yapmazlar. Grup olarak bireyler kendi eylemlerini şekillendiren ve zorlaştıran var olan bilgilerini eleştirel olarak yansıtma ve kimliklerini şekillendirecek bilgilerini ortaya koymak için birlikte sürece dahil olurlar. Bireylerin, sosyal etkileşim içinde diğer bireyler ile bağlantıda olmalarını sağlamada sosyal pratiklerini araştırmaya dahil olmalarını sağlar. Bireyler iletişim, üretim ve sosyal organizasyon pratiklerini keşfetme sürecine girerek eylemlerini değiştirerek etkileşimlerini geliştirmeyi nasıl yapacaklarını keşfetmelerine imkan verir. Bireylerin kendi gelişimlerini kısıtlayan sosyal yapıların

zorluklarına karşı kendilerini iyileştirmeye, serbest bırakmalarına yardımcı olmayı hedefler. Bireyler kültürel, ekonomik ve politik yapıdaki sosyal dünyanın kendi pratiklerini şekillendirmesi ve zorlaştırmasına müdahale edip edemeyecekleri konusunda kendilerinin farkına vardıkları, eğer müdahale edemeyeceklerse nasıl en az zarar ile çalışabileceklerini ortaya koymalarını sağlar.

## **2.2. Araştırma Deseni**

Öğretim; birçok paydaşlarının olduğu sosyal araştırmalardan olmakla birlikte, bu yapıdaki araştırmaların anlaşılabilirliği için, bağlam, olaylar ve katılımcılarla ilgili bilginin ilk elden alınması (Mann, 2003) ve eylemi oluşturan anlamların sorgulamayı yapan kişi tarafından anlaşılabilirliği gereklidir (Schwandt, 2003; Sparkes, 1992). Bu çalışmada; içsel idealist ontoloji, öznelci epistemoloji ve katılımcı metodolojiyi göz önünde bulundurarak yorumlayıcı paradigmayı benimsedim. Diğer bir deyişle, yorumlayıcı araştırmacı olarak diğer katılımcıların dünyayı gördükleri ve bu dünyaya verdikleri anlamların içine girecek şekilde yöntemleri uyarladım. Bu tezde gerçekliğin katılımcılarla birlikte sosyal olarak inşa edildiğini, gözlenebilir tek bir gerçeklik olmadığını, bunun yerine çok sayıda gerçek ya da tek bir olayın farklı şekillerde yorumlanması olduğunu kabul ettim ve araştırma desenini gerçekliğin doğasını anlamada yorumlayarak anlamlandıracağını inanarak, kişisel ve zihin bağımlı olarak şekillendirdim. Epistemolojik anlamda bilginin her gün ortaya çıkabilecek kavramlar ve anlamlardan üretilebileceğini ortaya kaymakla birlikte yöntem bölümünde göstereceğim gibi, KEA'nın iletişimsel alanını kullanarak bilgi; öğretmenler, ben ve ortaokul öğrencileri arasında sosyal olarak yapılandırıldı. Böylece bu çalışmada çoklu kişisel bakış açılarından yararlanılarak, bakış açılarının gerçekleştiği ortamlarla ve benim okuldaki "varlığım" ile sınırlı kaldı.

Ontolojik ve epistemolojik duruşum gereği, veri toplama süreçlerimin, okul ortamındaki varlığımın ve hem öğretmenler hem de öğrencilerle olan etkileşimlerimin bu katılımcıların eylemleri ve eğilimleri üzerinde etki yaratabileceğini kabullendim. Dahası, benim olayları yorumlamam, "gerçeklik" ile

ilgili benim eylemlerim ve düşünme şeklim; TOM'un teorik çerçevesinden, uygulamanın pratik bilgisinden ve KEA ile gerçekliğin doğasını sosyal olarak yapılanmasından şekillendi. Gerçeklik, katılımcı olarak eylemler ve durumlardaki sosyal olarak yapılandırılan anlamda ve eylemlerin işbirlikçi üretimi ile ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte, KEA ve Elliott'un (1997) üçleme tartışmalarının aracılığı ile doğruluk; katılımcılar arasındaki ortak anlayışların ve paylaşılan vizyonların şekillenmesini ve olaylara “biz” olarak işbirliği ile yorumlayarak verdiğimiz rollerdir. Araştırma deseninin doğruluğun garantisini vereceğini düşünmüyorum ve eğer farklı bir araştırmacı bu alan çalışmasını gerçekleştirirse farklı kazanımlar elde etmesini takdirle karşılarım.

Çoklu bakış açılarının üçlemesi, benim KEA içerisinde yıl boyunca devam eden çalışmamın analizi ile gerçekleşti ve öğretmenlerin öğrenmeleri ile TOM'un kullanımını ortaya koymak için kullanıldı. Böylece; katılımcı yöntem bilim ontolojik ve epistemolojik konuları karşılarken, araştırma deseni iletişimsel alanda çoklu katılımcıların yorumlamaları ve paylaşılan vizyonları ile “gerçeklik” ve “doğruluğu” ortaya koymayı amaçlamıştır. Benim araştırmacı olarak varlığımın ve eylemlerdeki etkimin ya da eylemlerin anlamlarını maskeleymesini istemediğim için, gösterdiğim gibi bilginin ve uygulamaların sosyal yapılandırılmasında merkezi figür rolü olarak yer aldım.

Bu bölümde, pratikleri değiştirmede katılımcıların yaşadıkları deneyimlerden sosyal anlamda bilgiyi yapılandırmaya olanak veren eylem araştırması yöntemini ortaya koydum. Katılımcı eylem araştırması; bireysel ve katılımcı sorgulaması ile pratikleri değiştirmede çerçeve oluşturmaktadır. Sonraki bölümde ise, bu tezin gerçekleştiği araştırma ortamı, öğretmenler, öğrenciler ve araştırmacılardan oluşan katılımcılar ve eylem araştırmasındaki uygulamayı gerçekleştiren öğretmen ve araştırmacıların rolleri, pratiklerinde TOM'u dahil etme süreçlerini içeren öğretmenlerin yeniliği öğrenme ve kullanma süreçlerini ortaya koyan pedagojik müdahale süreci ile bu süreçteki verileri nasıl topladığımız ve analiz ettiğimizi açıkladım.

### 2.3. Araştırma Ortamı

Nitel araştırmalar, katılımcıların gerçek ortamından veri toplanarak, o ortamdaki olayların ne anlama geldiğini ortaya koyan araştırmalardır (Creswell, 2013). Bu bağlamda bu araştırmayı, 2013-2014 Eğitim öğretim yılında Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir özel öğretim okulunda gerçekleştirdik. Bu özel okul, Ankara'nın merkez ilçesinde yer alan, "MEB Özel öğretim kurumları yönetmeliği"ne (2012) göre yönetilen, bir üniversitenin vakfına bağlı özel okuldur. Okulun yapısı özel okul olduğundan dolayı okula devam eden öğrenciler; her sene belli bir ücret ile kayıt olarak eğitime devam etmektedirler. Bu bağlamda orta/yüksek sosyo-ekonomik düzeyine sahip ve çoğunluğunu bağlı olduğu üniversitenin öğretim elemanlarının çocuklarının oluşturduğu bir öğrenci profiline sahiptir. Okulun bulunduğu bölge; Ankara'daki özel okulların bazılarının da yer aldığı bir alanda yer almaktadır. Okulun yer aldığı alan içinde; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise bölümleri aynı kampüs içerisinde farklı binalarda eğitim öğretimi gerçekleştiren bir fiziksel ortama sahiptir. Bütün bölümlerde tekli eğitim yapılmaktadır. Yani; ders programlarına bağlı olarak öğrenciler sabah okula gelmekte, öğlen yemek arası (45 dakika) okulun olanaklarından yararlanılacak şekilde okul içinde gerçekleştirilmekte ve eğitim öğretim öğleden sonra bitmektedir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği ortam, okulun ortaokul (11-14 yaş) bölümüdür. Ortaokulda öğrencilerin beden eğitimi derslerinde ve serbest zamanlarındaki fiziksel etkinlik yapmak için kullanabilecekleri bir kapalı spor salonu, açık havada birer tane basketbol ve futbol sahaları, açık havada serbest etkinliklerin yapılacağı yeşil alanlar bulunmaktadır.

Beden eğitimi dersi okuldaki zorunlu derslerden biri olup, haftalık iki ders saati (80 dk.) olarak, karma eğitim şeklinde uygulanmaktadır. Beden eğitimi dersi, MEB'in "Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5.-8. Sınıflar)" temel alınarak yapılandırılmıştır. Müfredat programına bağlı olarak, beden eğitimi zümre öğretmenleri eğitim öğretim senesinin başında zorunlu olan hizmet içi eğitim



sürecinde bir araya gelerek sınıf düzeylerine ve oyun kategorilerine göre spor branşlarından 4 tane belirleyerek, akademik yıl boyunca bu branşları öğretmektedirler. Her yarıyılıda bir file oyunları, bir de mücadele oyunlarından seçerek programlarını belirleyen öğretmenler amaçlarını eğitim öğretim yılı sonunda öğrencilerin 4 spor branşına yönelik bilgi ve becerilerini arttırmak olduğunu belirtmişlerdir (Zümre başkanı süreç başı görüşmesi).

## **2.4. Katılımcılar**

### **2.4.1. Öğretmenler**

Çalışmaya iki beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin TOM kullanmalarına karar vermeleri gönüllülük esasına dayanmıştır ve istedikleri zaman çalışmadan ayrılabilme imkanı kendilerine tanınmıştır. Toplamda 3 beden eğitimi öğretmeninden oluşan ortaokul zümresinin 2 öğretmeni çalışmaya gönüllü katılmayı tercih etmişlerdir. Her iki öğretmenin de beden eğitimi öğretmeni olarak deneyimleri, zümre içindeki ve okuldaki sorumlulukları ve geçmiş pedagojik model kullanma deneyimlerini birbirinden farklılaşmaktadır.

Hakan öğretmen; toplamda 6 yıllık öğretmenlik deneyimi olan 32 yaşında erkektir. Çalışmanın yapıldığı okulda 4 yıldır beden eğitimi öğretmeni olarak çalışmaktadır. Okul içindeki ikinci görevleri olarak; son iki yıldır Ortaokul Beden Eğitimi Zümre Başkanı idari görevi, okuldaki voleybol takımlarını antrenör olarak çalıştırması görevini de yürütmektedir. Hakan öğretmenin bütün mesleki deneyimleri, özel öğretim okullarında gerçekleşmiştir. Çalışmanın yapıldığı okulda, çalışma yapılmadan önceki eğitim öğretim yılında üniversiteden uzman desteği alarak ilkokul ve ortaokul Beden eğitimi öğretmenleri (toplamda 5 öğretmen) olarak Hareket Eğitim Modelini kullanma deneyimleri olmuştur.

Sergen öğretmen; toplamda 6 yıllık öğretmenlik deneyimi olan 32 yaşında erkektir. Öğretmenlik deneyiminin hepsi çalışmanın yapıldığı okulda olmuştur. İlk 4

yıl özel öğretim okulunun lise bölümünde öğretmenlik yapmıştır ve son 2 yıldır ortaokul bölümünde öğretmenliğine devam etmektedir. Okul içindeki ikincil görevleri; okulun voleybol takımlarını antrenör olarak çalıştırması görevi ve okulun kayak takımlarını antrenör olarak yarışlara götürme görevini ve okulun satranç öğretmeni olarak derslere girme görevini de üstlenmektedir.

#### **2.4.2. Öğrenciler**

Çalışmaya ortaokul bölümünün 7. Sınıf şubelerinin hepsinde (toplam 3 şube) okuyan öğrenciler, toplamda 56 kişi (23 kız, 32 erkek) katılmışlardır. Öğrencilerin aileleri ve kendileri çalışmaya gönüllük esasıyla katılmaları gerektiği konusunda ve gönüllü katıldıklarına dair yazılı onayları alınmıştır. Öğrencilerin hepsi çalışmanın başından sonuna çalışmalara katılmışlardır.

#### **2.4.3. Araştırmacı Duruşu: Köprü Kurucu (*Boundary Spanner*)**

İlk olarak örgütler arasındaki ilişkileri kurmada çeşitli roller üstlenen örgüt çalışanlarını tanımlarken bu terim kullanılmıştır (Aldrich ve Herker, 1997; Levin ve Vaast, 2005). Köprü kurucu rolündeki örgüt çalışanı, örgütle çevresi arasındaki bağı sağlama görevini üstlenmiştir. Örgütsel sınırı yani; örgütlerin yaşamını sürdürmek için çevresi ile etkileşimde bulunduğu alanı belirleyen, örgüt ve çevresi ile bağlantısında iki taraflı bilgi alışverişinden sorumludurlar.

Türkçe alanyazına bakıldığında; “sınır belirleyici (Gökçe ve Şahin, 2003)”, “sınır kapsamı ve anahtarı (Darıyemez, 2010)”, “köprü kurucu (Hoştut, 2013)” olarak yer aldığı görülmektedir. Bu rolü üstlenen birey bilgiyi dağıtma, bilgiyi filtreleme ve bilginin farklı kurumlar içinde kullanımını kolaylaştırma (Aldrich ve Herker, 1977) görevleri olduğundan “köprü kurucu” teriminin amaca yönelik olduğunu savunuyorum ve tez boyunca bu terimi kullandım.

Köprü kurucular; çalıştıkları kurumun sınırlarının ötesine geçerek, sorunları yönetebilmek için, bulunduğu ortamın sınırlarının dışına çıkarak dış dünyadaki bireylerle ilişkiler ve bağlantılar kurar (Thompson, 1962). Yani, bir örgütün temsilcisi olarak ve toplumdaki diğer aktörlerle iletişime, etkileşime geçerek hizmet veya ürün dağıtarak örgütün hedeflerini yerine getirir. Bu kişi profesyonel takımın içinde bir katılımcı değildir, bu kişi birlikte çalıştığı örneğin öğretmenleri ve araştırma sürecini destekleyen bir kişidir.

Bu araştırmada köprü kurucusu rolümü üstlendim. Öğretmenlerin TOM ile ilgili bilgilerini ve bu modeli kullanmalarını geliştirme ve KEA kullanmada öğretmenleri desteklemede rolümü farklı bir mesleki kurumdan olarak (üniversite çalışanı) yeni bilgiyi öğretmenlerin ortamına getiren ve öğretmenlerin sorgulama yapmalarını destekleyen olarak kullandım. Daha önce beden eğitimi öğretmeni olarak çalıştığım dönemde uygulayıcı araştırmacı (Hünük ve ark., 2013) olarak kendi pratiklerimi sorgulama ve değiştirme deneyimini yaşadım. Buna ek olarak, tez çalışması başlamadan önce öğretmen eğitimi programındaki stajyer öğrencilerin TOM’u öğrenmelerini ve kullanmalarını yönlendirerek sorgulayıcı araştırma deneyimini elde ettim. Aynı zamanda doktora programı çerçevesinde TOM ile ilgili seminer verdim. Böylece TOM hakkında pratikten edinilen bilgi ile teoriyi birleştirme imkanı yaşadım. Akademisyen olarak üniversitede görev yapmaya başladığımda ise, öğretmenlerin pratiklerinde uygulamak istedikleri bir yeniliği öğrenme ve kullanma süreçlerindeki algılarını ortaya koyma ve öğretmenlere destek olma üzerine deneyimlerim oldu (Alagül ve Gürsel, 2014).

Bununla birlikte, beden eğitimi öğretmeni olduğum yıllarda deneyimlediklerimden sonra araştırmacı olarak duruşum; gerçekliğin, araştırılan ortamın doğallığında oluşturulduğu ve bu gerçekliğin sürekli değiştiği, bilgiyi doğal ortamlardan katılımcıların bir arada ürettiği ve ortaya çıkardığı olarak benimsediğimden doktora eğitimim boyunca nitel paradigma üzerine bilgi edinmeye, nitel araştırma yöntemlerini çalışmalarımda kullanmaya çaba gösterdim. Nitel araştırmalar üzerine uzmanlardan ders aldım, seminerlere katıldım ve uygulayıcı araştırmacı olarak nitel araştırma yöntemlerini çalışmalarımda kullandım (Alagül ve

ark., 2012). Böylece Aristo'nun praksis eğilimlerini düşündüğümüzde TOM'u öğretme ve nitel araştırmalar üzerine olan geçmiş deneyimlerim ve akademik çalışmalarım için belli derecede bilimsel bilgiye ulaşma eğilimi (episteme), teknik bilgiyi kullanma (techne eğilimi) ve teori ve tekniği birleştirerek praksis eylemini (phronesis eğilimi ile doğru ve iyi olanı yapabilme) geliştirdim (Kemmis ve Smith, 2008).

Çalışma sürecinde her iki öğretmenden de veri toplamak ve modeli kullanmalarını gözlemlemek için, öğretmen eğitimi sürecinde haftanın bir günü mesleki öğrenme toplantıları için, öğretmenlerin modeli kullanma sürecine geçtiklerinde ise haftanın üç günü mesleki öğrenme toplantısının yanısıra uygulama derslerinin kamera çekimlerini yaparak veri toplamak için okulu ziyaret ettim. Araştırma süreci boyunca dışarıdan biri olarak rolüm çok çeşitliydi. Öğretmenlerin yeni ortaya çıkan öğrenme deneyimlerine bağlı olarak rolümü kolaylaştırıcı, eleştirel arkadaş, destekleyici olarak benimsedim (Avgitidou, 2009).

Bu noktada beden eğitimi öğretmeni olarak 7 yıllık özel öğretim okullarında deneyimimin olması ve çalışmaya katılan öğretmenlerle daha önceden tanışıyor olmam araştırma ortamındaki pratik yapılarına, öğretmenlerle olan ilişkilere ve öğretmenlerin bir pedagojik model uygulamasını öğrenme ve kullanma süreçlerine dair yaklaşımımı, eğilimimi ve konumsallığımı yorumlamamı şekillendirdiğine vurgu yapmamın önemli olduğuna inanıyorum. Özel okullarda görev yapmış olmam öğretmenler ve benim için çalışma başlamadan önce rollerimizin anlaşılması açısından önemliydi. Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri üniversitede yüksek lisans yaptığından çalışma öncesinde arkadaş olarak kendisi ile lisansüstü öğrenciler olarak iletişimimiz vardı. Diğer öğretmen ile ise, farklı özel okullarda çalışan öğretmenler olarak birbirimizi uzaktan tanıyor ve ortak arkadaşlarımız aracılığı ile birbirimizin mesleki kişiliklerine dair bilgiye sahiptik.

Hem özel okul bağlamının içinden (yabancılık çekmediğim bir ortam anlamında kullandım) hem de katılımcı olmayan bir araştırmacı olarak bana ait olmayan bir bağlamı yorumlamaya çalışmak, bilmediğim yönlerimi de ortaya

çıkardı. Süreç içinde kendi varsayımlarımı, kalıp yargılarımı ve öznelliklerimi daha kolay gördüm (Glesne, 2010). Süreç başladığında “olan durum”u kabullenmekten çok “olması gereken durum” ile ilgilendiğimi fark ettim. Çünkü var olan bağlama hala bir öğretmen gözü ile bakıyordum. Zamanla ortamın doğasından gelen bilgilere odaklanarak, kendi alan yansımalarımı eleştirel gözle tekrar tekrar okuyarak ve farklı öğretmenlerin deneyimlerini daha fazla dinleyerek öğrenen bakış açısını kazanmaya çalışarak her bir katılımcıdan bir şeyler öğrenmek isteme konumuna geçtim (Glesne, 2010).

#### **2.4.4. Kolaylaştırıcı**

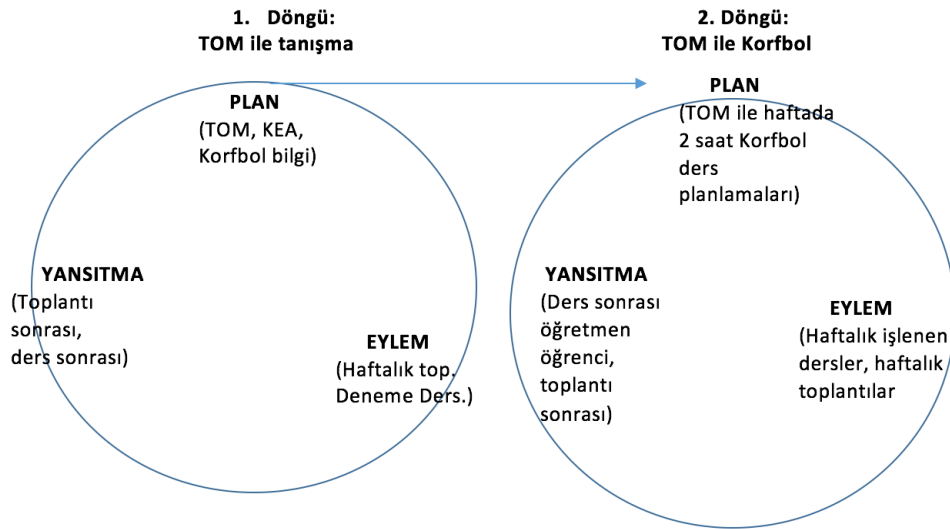
Kolaylaştırıcının rolü; öğretmenlerin TOM kullanmayı öğrenme süreçlerinde ve pratiklerine uyguladıkları süreç boyunca haftada bir yapılan mesleki öğrenme toplantılarında öğretmenler için kolaylaştırıcı olmaktır. Öğretmenlerin ilk aşama olan modeli tanıma aşamasındaki toplantılarda model ile ilgili tartışmaları yönlendirmek, öğretmenleri dinleyerek zorlandıkları bölümleri ve tartışmaların odağının sağlanmasını kolaylaştırmaktır.

Kolaylaştırıcı çalışmanın yapıldığı süreçte üniversitede 16 yıllık öğretim üyesi olarak çalışma deneyimi olan 45 yaşında kadın akademisyendir. Aynı zamanda üniversiteden mezun olduktan sonra 3 sene devlete ilköğretim okullarında ve 4 sene liselerde olmak üzere toplam 7 senelik Beden eğitimi öğretmenliği deneyimi vardır. Üniversitede öğretim alanı olan; öğretmenlik uygulaması, modele dayalı uygulamalar, Beden eğitiminde eğitsel stratejiler üzerine deneyimleri vardır.

#### **2.5. Pedagojik Müdahale**

Bu bölümde iki öğretmenin TOM’u nasıl öğrendiklerini ve kullandıklarını tartışacağım. Öğretmenler ile 2013-2014 akademik yılın başında sorunlarını

belirleme ve bu sorunları çözmek için gerekli olan pedagojik müdahalenin belirlenmesi ve planlanması aşaması (Eylül 2013- Ekim 2013) ile süreç başladı. Ortaokul sınıflarında TOM ile beden eğitimi dersi işlemeyi öğrenme ve bu modeli kullanma kararına varıldıktan sonra etik onay süreci (daha sonraki bölümlerde detaylı olarak belirtilmiştir) yaşandı. Sonrasında, pedagojik müdahale sürecimiz iki genel eylem döngümüzden oluştu (Şekil 2.2.). Birincisi; öğretmenlerin TOM ile tanışmalarını kapsayan iki aylık (Aralık 2013- Ocak 2014) sürede modelle tanışmaları içeren mesleki öğrenme ve sonrasında bir yarıyıl (Şubat 2014-Haziran 2014) boyunca korfbol spor branşına yönelik TOM kullanma süreçleri oldu. Öncelikle bu süreçlerde nasıl bir pedagojik müdahale ortamı ve süreci yaşandığını, sonrasında ise bu süreçte KEA'nın öğretmenler ve benim aramda iletişimsel alanı oluşturmada nasıl oluşturulduğunu belirttim.



**Şekil 2.2.** Araştırma Süreci Eylem Araştırması Döngüsü

### 2.5.1. Taktiksel Oyun Modeli ile tanışma

Öğretmenler TOM'u derslerinde uygulamaya başlamadan önce iki aylık süre (Aralık 2013- Ocak 2014) boyunca TOM yapısı, taktiksel çerçeve ve KEA'yı nasıl uygulayacaklarına dair teorik bilgileri elde ettikleri ve modelin deneme derslerinin yapıldığı toplantılardan oluşan TOM modeli öğrenme süreci geçirdiler. Bu sürede

haftada bir gün köprü kurucu rolündeki ben ve kolaylaştırıcı ile birlikte mesleki öğrenme toplantıları yaptık. Toplantılar öğretmenlerin kendi okullarında bir toplantı için kullanılan sınıfta gerçekleşti. Mesleki öğrenme toplantılarının ilk bölümünde; TOM hakkında teorik bilgilerin edinildiği süreç yer aldı. Toplamda 8 hafta gerçekleşen toplantılar 16 saatlik eğitim sürecini oluşturdu. Öğretmenlerin TOM'ne yönelik kavrayışlarını geliştirmeyi amaç edinen bu toplantılar kolaylaştırıcı tarafından yönetildi ve öğretmenlerin var olan oyun öğretimi bilgilerinin zamanla TOM kavrayışı geliştirilerek değiştirilmesini hedefledik. Her iki öğretmen de toplantıların hepsine katılmıştır. Böylece bu süreçte öğretmenler TOM'ne yönelik bilgi artışı sağlayarak derslerinde nasıl uygulayabileceklerine yönelik planlar yaparken, araştırmacı olarak bizim hedefimizde öğretmenlerin var olan beceri temelli öğretim anlayışlarını oyun temelli olarak yönlendirmek olmuştur.

İkinci aşama da ise; öğretmenler istedikleri birer sınıfta ve istedikleri branşlarda TOM deneme derslerini 3'er hafta uyguladılar. Bu süreçte her iki öğretmen de 6. Sınıflardan birer sınıf seçerek her iki öğretmenin de uzmanlık branşı olan voleybolda deneme derslerini işlediler. Uzmanlık branşında bu modeli denemenin onlar için daha rahatlatıcı olduğunu ve planlarını daha kolay hazırladıklarını belirttiler (Hakan Ö.-Mesleki Öğrenme Toplantı ifadesi). Öğretmenler deneme derslerinin planlarını hazırlarken Mitchell ve ark. (2013)'nın öğretmenlerin için oluşturdukları günlük planları kullandılar. Günlük planları hazırlarken kitap farklı bir dilde olduğu için okul içi ve okul dışı zamanlarda öğretmenler bir araya gelerek hazırladılar. Bütün deneme dersleri kamera ile kayıt edilerek haftalık mesleki öğrenme toplantılarında bu görüntüler üzerinden öğretmenlerin zorlandıkları noktalar, kendilerinin ve öğrenciler için iyi olduğunu düşündüğü bölümler üzerine kolaylaştırıcı ve öğretmenler fikir alışverişi yaparak ortak anlayış geliştirmeye başladılar. Bunu yaparken TOM uygunluk aracı ile kolaylaştırıcı öğretmenlerin derslerini analiz ederek toplantılara planlamasını yaparak gelirken öğretmenlere de verilen bu uygunluk aracını öğretmenler toplantı esnasında kolaylaştırıcı ile tartışarak doldurmayı tercih ettiler. Bu şekilde modele yönelik anlayışlarının daha somut ve kolaylıkla geliştiğini belirttiler. Bununla birlikte öğretmenlerin KEA ile nasıl ilişkili olacaklarına dair model ile ilgili kavramalarını

geliştirmek için “Ders Sonrası Öğretmen Yansımaları” sorularını cevaplayarak derslerini yansıtılmaları istenmiştir. Öğrencilerin ders ile ilgili düşüncelerini öğrenmek için de her ders sonunda öğrencilerin birer kağıda; “Bugün ne yaptık? Yaptığımız etkinliklerin sizin öğrenmeniz için anlamı neydi? Daha iyi nasıl olabilirdi?” sorularını birer cümle ile cevaplayarak yansıtılmalarını istediler. Bu şekilde yansıma almanın çok etkili olmadığını düşünen öğretmenler, ders sonrasında çekim yapılan kameraya öğrencilerin dersin iyi ve eksik yanlarını, kendileri neyin iyi olacağını anlatılmalarının daha iyi olacağını öğrenciler ile yaptıkları ders sonrası resmi olmayan görüşmelerde aldıklarını belirttiler. Modelin uygulanması aşamasına geçerken öğretmenlerin yeni planlarında bu değişiklikler yer aldı. Öğretmenlerden ilk döngü yansıtılmalarında ikinci yarıyılı derslerinde korfbol branşı ile TOM uygulamaya hazır olduklarını belirttikleri görüldü. Bununla birlikte mesleki öğrenme toplantıları kayıtları analiz edildiğinde öğretmenlerin TOM kavramlarını, taktiksel yapı ile ilgili ifadelerinde modele özgü özellikleri kullandıkları, deneme derslerinin son aşamalarında model uygunluğuna göre ders aşamalarının çoğunda etkili geri bildirimler aldıkları görüldüğünde ikinci dönem başında modeli kullanma sürecine geçmeye karar verdik.

### **2.5.2. Taktiksel Oyun Modeli ile Korfbol Öğretimi**

İki aylık modelle tanışma sürecinin ardından; eğitim öğretim yılının ikinci yarıyılı başladığında her iki öğretmen istedikleri 7. Sınıf öğrencileri ile korfbol branşını TOM ile uygulamaya başladılar. Hakan öğretmen 17 kişilik (6 kız 11 erkek) bir sınıf seçerken, Sergen öğretmen 19’ar öğrenciden (sınıfın biri 8 kız, 11 erkek; diğer sınıf 9 kız, 10 erkek) oluşan iki tane 7. Sınıf şubesi seçti. Böylece okuldaki bütün 7. Sınıfı oluşturan öğrenciler çalışmaya ve korfbol öğrenmeye katıldılar. Okuldaki Beden eğitimi dersleri iki sınıf bir arada tek spor salonunda işlenirken bu çalışmaya katılan sınıfların ders saatleri spor salonunda tek sınıf ders işleyecek şekilde öğretmenler tarafından düzenlendi.

Her dersin uzunluğu iki ders saati (80 dk.) olarak kullanıldı. Korfbol spor branşının seçilmesi, öğrencilerin hiç bilmedikleri bir branşta, öğretmenlerin ise



Sergen öğretmenin oynadığı ve antrenörlük belgesinin olması ile birlikte Hakan öğretmenin sadece nasıl oynandığını bildiği bir branşı yenilik olarak beden eğitimi derslerinde işlemlerine öğretmenler ile birlikte kararı ile gerçekleşti. Çünkü öğretmenler ilk üç aylık model ile tanışma sürecinde “hiç bilinmeyen bir branşta TOM’nin öğretilmesinin daha kolay olabileceğini, uzun yıllardır yaptıkları spor branşı olan voleybolda karmaşık taktiksel problemleri rahat plana yansıtırlarken basit taktiksel problemlerin planlamasını yaparken ve öğretirken temel seviyede düşünemediklerini (Hakan-Sergen Ö.-Mesleki öğrenme toplantıları)” belirtmeleri üzerine kararlaştırıldı. Yarıyıl boyunca bazı dersler öğretmenlerin diğer okul içi görevleri, okul kutlamaları için salonların kullanılması, öğrencilerin ortak sınavlarında görevli olma durumlarından dolayı iptal etmek zorunda kaldılar. Bir yarıyıl boyunca (16 hafta) 13 hafta ders işlendi.

Öğretmenlerin TOM’u kullanma aşaması olan bu süreçte, her hafta mesleki öğrenme toplantıları yapmaya devam ettik. Bu toplantılarda öğretmenlerin hafta içinde işledikleri dersler ile ilgili yansımalar yapmaları, iyi giden ya da iyi gitmeyen bölümler üzerine kolaylaştırıcı ile tartışmaları ve bir sonraki haftanın planı ile ilgili düzenlemeleri yapmaları sağlandı. Bu süreçte öğretmenlerin yenilikleri uygulamaları ve araştırmacı olarak benim öğretmenlerin bu sürecini destekleme, ilerletme, zorlandıklarında çözüm ortakları olabilme sürecini KEA’nın iletişimsel alanını sağlayarak gerçekleştirdik. Şimdi KEA’nda süreçte nasıl bir yol izlediğimizi ortaya koydum.

### **2.5.3. Katılımcı Eylem Araştırması**

Katılımcı eylem araştırmasının süreci katılımcılara yardım etme eğilimindedir. Bu tür araştırmalar, katılımcılarla ilgili konulara yönelirler. Katılımcılar, bazı sorularına özel ve yerel çözümler ararlar ya da bir araştırmacıya kendileriyle çalışmasına izin vererek bazı sorunları belirlemelerine olanak sağlarlar (Glesne, 1999). Sorunla birlikte bilgi edinme ortaya çıkar çünkü insan deneyimi ile bilgi açığa çıkmış olur.

Katılımcıların sosyal bir süreç olarak pratikleri ele alıp, deneyimleri ile açığa çıkardıkları pratikleri tekrar yapılandırmak için birlikte çalışmaları KEA'nın en önemli özelliğidir (Kemmis ve McTaggart, 2008). Bu çalışma da da, iki beden eğitimi öğretmeni ile dışarıdan olan (köprü kurucu rolü ile) araştırmacı olarak öğretmenlerin TOM kullanımları üzerine birlikte çalıştık. Sürece başlarken öğretmenler bir akademik yıl öncesinde kolaylaştırıcı rolündeki uzman ile birlikte öğrenme topluluğu çalışmalarına katılmış ve hareket eğitim modeli üzerine bilgilerini, farkındalıklarını arttırmaya yönelik mesleki gelişim sürecine başlamışlardı. TOM'u bir yenilik olarak beden eğitimi pratiklerine katma istekleri ise 2013-2014 akademik yılın başında zümre başkanı olan Hakan öğretmen tarafından mesleki gelişim etkinliklerine devam etmek istemeleri ve yapacakları mesleki gelişimde haftalık derslerde yeniliği kullanma şeklinde bir desteğe ihtiyaçları olduğu isteği ile başladı. Böylece katılımcı eylem araştırmasının daha önce bahsettiğimiz özellikleri için bir zemin oluşmuş oldu.

Katılımcı eylem araştırması (KEA) Lewin'in "planlama, eylem ve kanıt toplama" döngüsünü temel alır (Kemmis ve McTaggart, 2008). Buradan yola çıkarak bu tezde, Casey'nin (2010) döngü içindeki döngü yaklaşımını kullandım. Döngü içinde döngü yaklaşımı Lewin'in sarmal basamaklarını temel almakla birlikte burada uygulayıcılar eylem araştırması döngülerine eş zamanlı olarak katılırlar. Casey (2010) pedagojik modelleri kullanırken döngü içinde döngü anlayışına ulaşmıştır. Akademik yıllar boyunca birçok dersi işlediği ve pedagojik modeller ile pratiğini değiştirmeye odaklanan kapsamlı bir döngüsü var iken, aynı zamanda model ile öğretim yaptığı her bir ünite dıştaki döngüye katkı veren minik döngüler şeklinde kavramsallaşmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin korfbol ünitesi ile TOM kullanımını geliştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir döngüleri varsa da aynı zamanda her bir ders için döngü içinde döngülerden oluşan bir yaklaşım ile KEA'nı benimsemişlerdir.

Öğretmenlerin KEA'ya nasıl katıldıklarını ve Lewin'in eylem araştırması kavramsallaştırmasını ile Casey'nin (2010) döngü içinde döngü yaklaşımını takiben, eğitim öğretim yılı boyunca öğretmenlerin planlama, eyleme geçme ve kanıta dayalı

döngülerini oluşturmalarında kapsamlı plan; öğretmenlerin pratiklerinin içine yerleştirmek için TOM kullanımlarını geliştirmek (plan) ve modeli kullanmaları yoluyla (Eylem) ve sonrasında toplanan bulgularla (kanıta dayalı) model hakkında pratikten yola çıkarak teori ile bağlantı kurmayı oluşturmalarıdır. Bununla birlikte, bu kapsayıcı döngü içinde her ders için küçük döngüler oluşturdular. Bu küçük döngüler, öğretmenlerin bir sonraki dersi ve Korfbol ünitesini desteklemek için, her ders için hazırladıkları plan, bunu eyleme geçirmeleri ve ders sonundaki bulguları ile ilişkilendirerek ünitenin yapısı ve büyük döngüleri ile bağlantı kurmaları ile gerçekleşir.

Öğretmenler KEA'nın yapısına uygun olarak; öncelikle kendi öğrenmelerini ve öğrencilerin öğrenmelerini gözlemler ve yansımalar ile analiz ettiler. Sonrasında; öğretmenler benimle her ders sonunda diyaloga girerek KEA'nın bir diğer özelliğini gerçekleştirdik. Aynı zamanda benim okulda bulunmadığım sürelerde de sosyal medya araçları üzerinden süreçleri ile ilgili iletişime geçmişlerdir. Bununla birlikte, her hafta mesleki öğrenme toplantılarında kolaylaştırıcı rolündeki uzman ile haftanın değerlendirmesi yaptılar. Son olarak, öğretmenler ders sonlarında öğrencilerle yansıma konuşmaları yaparak dersin yansımaları yaptılar. Yani; KEA, öğretmenler arasında ve öğretmenler ile araştırmacılar olarak bizim aramızdaki işbirliği ile öğretmenlerin pratiklerini oluşturma süreçleri desteklenerek (Casey, 2014; Goodyear ve Casey, 2013), TOM'u nasıl kullanacaklarına dair anlayışları birlikte geliştirme olanağı sağladık. Bu süreçlerde toplanan veriler bir sonraki bölümde veri toplama çeşitleri olarak tartışılmıştır.

## **2.6. Veri Toplama Prosedürleri**

### **2.6.1. Etik Süreç**

Çalışmaya başlamadan önce, Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'na çalışmanın amacı, gerekçesi ve araştırma tasarısının yer aldığı öneri formu sunularak onay alınmıştır (EK-1). Aynı zamanda, çalışmanın yapıldığı okulun Bilimsel Etik kurulu'na çalışmanın detaylı sürecinin anlatıldığı ve veri toplama araçlarının bulunduğu öneri

formu ile onay alınmıştır. Okulun Bilimsel Etik kurulu'na Ankara Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında yapılan bilimsel araştırmaların uygulanmasına yönelik izinlerin olduğu protokolde teslim edilmiştir (EK-2).

Sonrasında, çalışmaya katılacak olan öğretmenlerden, öğrencilerden ve öğrenci velilerinden yazılı bilgi formu ile “bilinçli onay”ları alınmıştır. Çalışmaya katılan Beden eğitimi öğretmenleri velilere onay formlarını iletmiş ve sonrasında geri alarak araştırmacıya iletmişlerdir (EK- 3 ve EK- 4)

Bütün izin formları çalışma sürecinden uygulamanın yapıldığı okulun Beden eğitimi öğretmenleri zümre başkanında durmuştur. Araştırmanın bittiği gün ise araştırmacıya bütün formlar teslim edilmiş, araştırmacının ofisinde kilitli bir dolapta saklanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci katılımcıların kimlikleri; gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek etik ilkeleri dikkate alınarak isim kullanımlarında takma isim kullanılmıştır. Toplanan verilerin saklanması, sistematik bir şekilde analiz edilmesi ve sonuçların yazılması ve paylaşılmasında “verilere sadık kalma” etik ilkesine (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s:123) uyulmuştur.

### **2.6.2. Veri Toplama Süreci**

Veri toplama bir eğitim öğretim yılı boyunca gerçekleşti. Veriler çalışmanın uygulamasını oluşturan TOM'u beden eğitimi öğretmenlerinin 3 tane 7. sınıf şubesine Korfbol öğretimi için öğrenmesi ve kullanması süreçlerinde nitel paradigmaya uygun olarak toplanmıştır. Diğer bir deyişle, gerçeklik dünya ve bireyin bu dünyadaki yeri hakkında çoklu, farklı ve kuramsal olarak sonsuz yapılardan oluştuğundan bu gerçekliği anlayabilmek için çoklu, esnek, zaman ve mekan bağımlı

yöntemlerle toplanmıştır. Bu süreç; doğal çevrede, olay ve olguların doğal akışı içinde gerçekleşmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmanın verileri üç aşamada (temel, müdahale ve süreç sonu) toplanmıştır (Çizelge 2.1.). Çalışmanın başlangıcında; öğretmen başlangıç görüşmeleri, araştırmacı alan notu, ders gözlemleri yapılmıştır. Müdahale süreci (öğretmenlerin TOM öğrenme ve kullanma süreçleri) ile birlikte; haftalık mesleki öğrenme toplantıları, Öğretmen Ders Sonrası Yansıması (DSÖA), ders sonrası öğrenci yansımaları, ders esnası araştırmacı öğretmen iletişimleri, köprü kurucu alan notu, model uygunluk kontrol aracı ile veriler toplanmıştır. Süreç sonunda ise; öğretmen sonuç görüşmeleri, öğrenci odak grup ve bireysel görüşmeleri yapılmıştır.

**Çizelge 2.1.** Veri Toplama Süreçleri

<b>Süreç Başı</b>	<b>Süreç Boyunca</b>	<b>Süreç Sonu</b>
Öğretmen Görüşmeleri	Mesleki öğrenme	Öğretmen sonuç
Ders gözlemleri	toplantıları	görüşmeleri
	Araştırmacı alan notu	Öğrenci sonuç
	Öğretmen ders sonu yansımaları	görüşmeleri (bireysel ve odak grup)
	Öğrenci ders sonu yansımaları	
	Ders gözlemleri	

## 2.7. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma sorularına bilgi verecek çeşitlilik sağlayan verileri çoklu kaynaklardan topladım. Bunlar; benim alan notlarım, öğretmen yansımaları (Ders sonrası öğretmen analizi), görüşmeler (öğretmenler ile ders sonrası görüşmeler, öğretmenler ile süreç başı ve sonu görüşmeleri, öğrenci odak grup ve bireysel görüşmeleri, köprü kurucu ve kolaylaştırıcı görüşmeleri), mesleki öğrenme toplantı

kayıtları, ders gözlemleri ile toplanmıştır. Çoklu veri toplama yöntemleri araştırma sorularıyla ilgili daha geniş ve derinlemesine anlayışa ulaşmama imkan vermiştir (Fontana ve Frey, 2008). Veri kaynakları öğretmenlerin KEA'na katılımlarını destekleyen ve böylece metodolojinin epistemolojik duruşu ile de uyumludur. Bununla birlikte öğretmenler uygulayıcı araştırmacı olarak bu çalışma için pilot çalışmaya katılmışlardır.

Veriler KEA sürecindeki her bir küçük döngü içerisinde de toplandı. Bu bana öğretmenlerin pratiklerinin ve öğrencilerin sürece katılımlarının zaman içerisindeki değişimini de keşfetmemi sağladı. Her ders sonunda öğretmen yansımaları, öğrencilerin ders sonu yansımaları, öğretmen ve köprü kurucu görüşmeleri hem öğretmenlerin yaptıkları pratikleri kanıta dayalı anlamlandırmalarında hem de bir sonraki ders için tekrar plan yapılmasında etkili oldu. Bir sonraki bölüm de tartışacağım gibi verilerin çözümlemesi ve analizi derslerden, görüşmelerden ve toplantılardan hemen sonra yapıldı. Bu da; benim öğretmenlerin pratiklerini anlamamı ve dolayısıyla köprü kurucu rolüm ile onları desteklemeyi gerçekleştirebilmemi kolaylaştırdı. Bununla birlikte öğretmenlerin kendi pratiklerini derinlemesine anlamalarını sağladı. Son olarak da; benim verileri yönetebilmemi destekledi.

### **2.7.1. Alan Notu**

Akademik yıl boyunca okulu ziyaret ettiğim her zaman için olayları hatırlamamı, anlamamı ve yansımalarımı kolaylaştırması için (Goodyear ve Casey, 2013) alan notu tuttum. Alan notunu süreç başında not defterine tutarken öğretmenlerin elimde not defterine bir şeyler yazarken beni gördüklerinde rahatsız olduklarını hissettim (Alan notu- Ocak 2014). Sonrasında akıllı telefonda da rahatça ulaşabileceğim bir dijital ortamda notlarımı yazarak öğretmenlerin kendilerini rahatsız hissetmemelerini sağlayacak şekilde alan notlarını telefonuma ya da tablet bilgisayara kayıt ederek

hem verilere erişimde kolaylık yaşadım, hem de tarihsel olarak otomatik olarak not edildiği için pratiklerdeki devamlı değişimi görebildim.

### **2.7.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler**

Görüşmeler alandaki katılımcıların önemli gördükleri olayları kendi fikirleriyle açıklayarak ve durumları tanımlayarak yorumlamalarını tartışabilmeye olanak sağlar (Cohen ve ark. 2000). Öğretmenlerin ve öğrencilerin TOM modelini nasıl anladıkları ve tepki verdiklerine yönelik anlayış geliştirmemi sağladığı için görüşmeler çalışmada önemli bir yer tutmuştur. Aynı zamanda görüşmeler KEA açısından benimle diyaloglarını (Kemmis ve McTaggart, 2008) sağladığı içinde merkezde yer almıştır. Bütün görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiş ve sonrasında çözümlenmiştir.

#### **2.7.2.1. Öğretmen Görüşmeleri**

Öğretmenler ile süreç başında ve sonunda yarı yapılandırılmış formatta görüşmeler (EK-5) yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin seçilme nedeni; araştırma sorularıyla ve öğrenci öğrenmesi, öğretmen öğrenmesi ve öğretmenlerin bakış açılarına göre bağlamsal okul faktörleri ile ilişkili olarak sorular hazırlayabildiğim için yarı yapılandırılmış görüşmeleri seçmiş oldum (Burton ve ark., 2008; Fontana ve Frey, 2008). Aynı zamanda yarı yapılandırılmış görüşme formatı, öğretmenlerin tanımladıkları önemli noktalara cevap vermek için de ek sorular kullanma imkanı verir (Burton ve ark. 2008). Bu yüzden sorular açık ve önceden planlanmıştır. Her bir öğretmen için tutarlılık seviyesinin korunması için aynı sorular sorulmuştur. Bununla birlikte, görüşmeler ve gözlemler interaktif olarak ve içinde buldukları bağlam tarafından şekillendirildiğinden ek sorular eklenmiştir (Fontana ve Frey, 2008). Bu bana her bir öğretmenin pedagojik bağlamına ve içinde gerçekleşen özel olaylara yönelik anlayış geliştirmemi sağladı.

### 2.7.2.2. Öğrenci Görüşmeleri

Öğrenci görüşmeleri süreç sonunda yarı yapılandırılmış formatta benim tarafımdan hem bireysel hem de odak grup görüşmeleri (EK-6) şeklinde yapılmıştır. Öğretmen görüşmelerine benzer şekilde öğrencilerin bağlamlarındaki pratiklerin değişimini daha iyi anlayabilmek için ek sorular sorulmuştur. Odak grup görüşmeleri benim tarafımdan yapılmıştır böylece öğrencilerin kendi öğretmenlerine karşı dürüst yorumlama yapmaktan kaçınmaları engellenmiştir (Goodyear ve Casey, 2013). Ben süreç boyunca her derste kamera çekimleri yaptığımdan ve ders başında, sonunda öğrenciler ile informal görüşmelerle etkileşime girdiğimden öğrencilerin benimle konuşmaktan çekinmediklerini gözlemledim. Odak grup görüşmelerinde sorular gruba sorulmuştur ve öğrencilerin birbirlerine olayları hatırlatmalarını sağlaması böylece kendi öğrenmeleri ve öğretmenlerinin pratikleri ile ilgili tartışmalara katılmalarında isteklilik sağlanması beklenmiştir (Flick, 2002). Öğrencilerden toplanan veriler öğretmenlerin öğrenme sürecini desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

### 2.7.3. Yansımalar

Öğretmenler derslerini yansıtmak için Öğretmen Ders Sonrası Yansıması (DSÖA) (EK-7) (Goodyear ve Casey 2013; Dyson, 1994) sorularından uyarlanan versiyonu kullanmışlardır. Bu yansıma sorularının amacı öğretmenlerin kendi pratiklerini anlamaları ve bir sonraki dersi planlamaları için destek almalarını kolaylaştırmaktır (Casey, 2010; Goodyear ve ark., 2013). Öğretmenler süreç başında ders sonrası soruları yazarak cevaplamışlardır; fakat sonrasında yazarak verimli olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun üzerine ses kaydı ile soruları cevaplayabilecekleri şeklinde öneri sunulmuştur (Goodyear ve ark., 2013). Fakat öğretmenler tek başlarına yansıma yaptıklarına derinlemesine bilgilerini yansıtamadıklarını bu yüzden ders sonralarında benimle karşılıklı konuşarak yansıma yaparlarsa daha etkili olacağını ifade etmişlerdir (Sergen Ö., mesleki gelişim toplantısı ifadesi). Bunun üzerine her



ders sonrasında öğretmenlere DSÖA aracının soruları tarafımdan yöneltilmiş ve dersin yansımaları yapmaları sağlanmıştır.

#### **2.7.4. TOM Uygunluk Aracı**

Pedagojik modeller; özel öğrenme kazanımlarına erişmek için öğretim programı, öğrenme ve öğretimin birbiri ile bağlı öğelerini düzenleme yoludur. İçeriği, görev yapılarını ve öğrenme etkinliklerinin sırasını düzenleme için belirli süreçleri tanımlayan şablonun özünde eyleme geçmede, her bir model belirli tasarı özelleştirmelerini içerirler. Bunlar modele özgü “tartışılmaz” özellikler olarak belirtilirler. Metzler (2011) bu özellikleri “ölçütler” olarak isimlendirmiştir.

Beden eğitiminde çeşitli modellerin öğretmenlerin pratiklerini değiştirmede kullanılmasına yönelik yapılan derleme çalışmalarda (Wallhead ve O’Sullivan, 2005; Harvey ve Jarrett, 2013; Casey, 2014), her modelin kendine özgü özellikleri olmasına rağmen, her bir uygulayıcının modeli yorumlamasında farklılıklar olduğu görülmüştür. (Kloppel ve ark. 2013; Ko ve ark. 2006). Örneğin; Ko ve ark. (2006)’nın öğretmenlere mesleki gelişim çalışmayı eğitimi verdikten sonra, Spor Eğitim modelinin pedagojik öğelerini uygulamalarını değerlendirdiklerinde, bütün öğretmenler aynı eğitimi almış olmalarına rağmen modelin uygulanmasında farklı varyasyonların ortaya çıktığını bulmuşlardır. Aslında Kirk (2013, s:7) tasarımın açıklanmasında, yerel koşullara uyarlama için yeterli alan bırakılması gerektiğini savunur.

Bu çalışmada TOM uygunluk aracı oluşturulurken; Metzler’in (2011) öğretmen ve öğrenci ölçütleri ve sonrasında TOM konusunda ve model uygunluğu konusunda çalışmaları olan Ashley Casey (2014, 2010) uzman görüşleri alınarak çalışmanın yer aldığı yerel bağlam göz önünde bulundurulmuştur (EK- 8). Toplam 20 maddeden oluşan model uygunluğu aracı, TOM ders yapısının bölümlerini ve her bölümdeki “tartışılmaz” özelliklerin yer alıp almadığını belirten bir araçtır. Derslerin TOM’ne

uygunluğunu belirlemek amacı ile farklı iki araştırmacı tarafından; videolar izlenerek kriterlerin var olup olmadığını işaretledikten sonra, her bir kriter için geliştirilmesi gereken ve eleştirel yorumlar yazılmıştır. Böylece KEA'nın bireysel ve işbirlikçi sorgulaması doğrultusunda hem öğretmenlerin pratiklerini değerlendirmede hem de araştırmacıların bir sonraki mesleki öğrenme toplantısını planlamalarında bu aracın değerlendirmeleri etkili olmuştur.

Derslerin analiz edilmesinde, veriler video kamera kayıtları ile yapılmıştır. Öğretmenlerin TOM öğrenme sürecinin ilk aşamasını oluşturan öğretmen eğitimi ve Korfbol öğretimini içeren TOM kullanma süreçleri boyunca; bir sınıf için 80 dk.lık sürelerden oluşan toplam 21 ders (16 ders Korfbol öğretimi, 5 ders TOM öğrenme sürecindeki deneme ders çekimleri) kamera ile çekim yapılmıştır. Toplamda üç tane 7. Sınıf için 63 ders kayıta alınmıştır. Video kayıtları bir adet Sony dijital kamera ayaklığı kullanılarak köprü kurucu araştırmacı tarafından yapılmıştır.

#### **2.7.5. Mesleki Öğrenme Toplantıları**

Öğretmenler bu çalışmaya katıldıkları ilk haftadan itibaren her hafta kendi okullarında zümrelerine ayrılan bir saatte köprü kurucu ve kolaylaştırıcı rolündeki uzman ile mesleki öğrenme toplantıları yaptılar. Modeli öğrenme sürecinde ve TOM ile korfbol branşı döngülerinin her ikisinde de yani süreç başından sonuna kadar her hafta bu toplantılar gerçekleşti. Bu toplantıların amacı; öğretmenler ve araştırmacılar olarak süreç ile ilgili (öğretmenlerin TOM öğrenme ve kullanma süreçlerinin başından sonuna kadar) iletişim alanı kurmaları, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik bilgi, anlayış, alan bilgisinin pratik yapı ile birleştirme amacı içindeydi. Süreç başından sonuna (Aralık 2013- Haziran 2014) 21 tane haftalık toplantı yapıldı. Toplantıların hepsi kamera kaydına çekilerek sonrasında çözümlemesi yapıldı ve bir sonraki toplantıyı planlamada özellikle araştırmacılar olarak bizim hazırlıklı gelmemizi sağladı.

## 2.2. Veri Analizi ve İnanırlık

Veri analizi süreci öncelikle; bütün toplanan verilerin çözümlemesi ile başlamıştır. Sonrasında, mesleki gelişim toplantı çözümlemeleri, öğretmen DSÖA sorularının dökümleri, Köprü kurucu alan notları, öğrenci ders sonu yansımaları, öğretmen model uygunluk çözümlemeleri ve öğretmen DSÖA ile toplanan veriler satır satır okunarak kodlamaya başlanmıştır (Glesne, 1999). Böylelikle satır satır okumak verilere yoğunlaşmayı sağladı ve verilerin verdiği kavramları keşfetmeye yardımcı olmuştur. Açık kodlama ile (Strauss ve Corbin, 1998) oluşturulan kodlar, konu, tarih, bireysel olarak öğretmenlerin süreci şeklinde farklı düzenlemeler içinde de oluşturulmuştur. Sonraki aşamada, Glaser and Strauss'un (1967) sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılarak kodlar arasındaki ilişkiler, benzerlikler, farklılıklar gibi kategorileştirme yapılmıştır. Tümevarımsal analiz ile İçerik analizi yapılarak veriler temalara ayrılmıştır. Son aşamada; nitel analizin son aşaması olan doğrulama aşamasında kategorilere uymayan verilerin dikkatlice incelenmesini de içeren tümevarımsal içerik analizinin gerçekliğini ve uygunluğunu test etme ve onaylamak amaçlı tümdengelimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Böylece kavramlar arasındaki etkileşim ortaya koyularak doğrulanmıştır (Strauss ve Corbin, 1998, s:22).

Çalışmanın inanırlığı 4 aşamada gerçekleştirildi (Glesne, 1999). Veri üçlemesi farklı veri kaynaklarından toplanarak gerçekleştirildi. Katılımcı teyidi (Glesne, 1999) bütün katılımcılardan sağlandı. Bireysel görüşme kayıtlarının çözümlemeleri ve olay sonuçları gözden geçirilerek olumsuz olaylarında her bir tema için araştırması yapıldı. Glesne göre; olumsuz olayların olması çalışmanın sürecinin çalıştığını ortaya koyar. Uzman görüşü (Glesne, 1999) haftalık toplantılar sonucunda araştırmacılar olarak kolaylaştırıcı ile yaptığımız tartışmalarda ve tezin ikinci danışmanı ile toplantı sonralarında yapılan görüşmeler ile sağlandı.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde; 7. sınıf düzeyinde TOM'un korfbol öğretimi aracılığı ile öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecinin nasıl işlediğini ve bu süreci kolaylaştıran ve zorlaştıran pratik yapılarının neler olduğunu; bununla birlikte, öğretmenlerin TOM'u öğrenirken bireysel özellikleri ve pratik yapılarının nasıl şekillendiğini ortaya koyduk. Bulguları; araştırma sorularını ortaya koyan iki tema altında (Çizelge 3.1.) açıkladık. İlk temada; öğretmenlerin TOM'u öğrenmeleri ve kullanmaları süreci, mesleki öğrenme programı açısından ortaya çıktı. Kemmis ve Grootenboer'in (2008) çalışma koşulları kavramı ile tartışılan bu bölümde öğretmenlerin TOM modelini öğrenirken oluşturulan pratik yapılarını kolaylaştıran ve zorlaştıran çalışma koşulları belirtildi.

**Çizelge 3.1.** Araştırma bulguları 1. Tema tablosu

Tema 1: Mesleki Öğrenmeyi Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Çalışma Koşulları					
Kültürel- söylemsel		Materyal-ekonomik		Sosyal-politik	
Zorlaştıran	Kolaylaştıran	Zorlaştıran	Kolaylaştıran	Zorlaştıran	Kolaylaştıran
Disiplin söylemi Zümreler arası farklı söylem Beden eğitimi öğretmeni ekstra görevler yapar söylemi		Tek salon çift sınıf ders yapmak	Mesleki öğrenme saati Bilgisayar, kamera, projeksiyon temini Kapalı spor salonu Seminer düzenlenmesi	Okulun etkinliklere katılım Politikası  Öğretmen değerlendirme	Ortak katılım Sürekliliği olan mesleki gelişim

İkinci temada ise (Çizelge 3.2.); öğretmenlerin TOM'u öğrenirken modele özgü söylediklerinde, yaptıklarında ve ilişki kurduğu bireylerle olan iletişim alanındaki değişenlerin ve bu süreçte pratik yapılarının nasıl şekillendiğini olarak çıktı.

### **Çizelge 3.2. Araştırma bulguları 2. Tema tablosu**

Tema 2: Söylenenler, Yapılanlar ve İlişkili Olunan Öğelerde Değişme(meye)nler
Alt tema: “Taktik, öğrenci öğrenmesi ve öğretmen merkezli söylemlerinde değişme(meye)nler”
Alt tema: Soru sorma, oyun oynatma, alıştırmalarda değişme(meye)nler
Alt tema: Uzmanlar, zümre arkadaşları ve öğrenciler ile olan etkileşimde değişme(meye)nler

### **3.1. Mesleki Öğrenmeyi Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Çalışma Koşulları**

Bu bölümde; öğretmenlerin bir akademik yıl boyunca yer aldıkları mesleki öğrenme programının yürütülmesinin çalışma koşullarını oluşturan (Kemmis ve Grootenboer, 2008, s:59) kültürel ve söylemsel, materyal ve ekonomik, sosyal ve politik, alt temalarının nasıl kolaylaştırdığı ya da zorlaştırdığı ortaya koyulmuştur.

#### **3.1.1. Kültürel ve Söylemsel düzenlemeler**

Bu alt bölümde kültürel ve söylemsel düzenlemeler ile öğretmenlerin anlayışlarının (söyledikleri ve düşündükleri) ortaya koyulmasını etkileyen, bağlamda var olan birey dışındaki koşulların nasıl şekillendiğini ortaya koyduk.

Öğretmenlerin bağlamlarında var olan kültürel söylemsel düzenlemelerden bazıları öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini zorlaştıran öğeler olarak ortaya çıktılar. Bunlar; okulun disiplin anlayışı, öğretmenlerin disipline uyabilmek için öğretmen merkezli yöntemleri kullanmaları, öğretmenlerin bakış açılarına göre okulun kültürel beklentilerinde beden eğitimi dersinin diğer zümrelerle kıyaslandığında itibarının olmadığını düşünmeleri ve okul idaresinin öğretmenlerin yaptığı etkili öğretimi dikkate almadığını düşünmeleri olarak ortaya çıktı.

“Disiplin”, okulun bağlamında yer alan önemli söylemlerden biri olarak ortaya baskın şekilde görüldü. Öğretmenler; TOM ile ders işlediklerinde öğrencilerin dağınık göründüklerini, sınıfın kontrolünün gevşediğini ve dışarıdan biri görürse “disiplinsiz” bir ortam gibi göreceklere endişesi taşıdıklarını süreç boyunca ifade ettiler. Dersin sorunsuz bitmesi ise; okuldaki bir diğer kültürel beklentisinin olduğu görüldü. Beden eğitimi derslerinin sorunsuz, sakatlanma olmadan bitirilmesi yönünde bir beklenti olduğu belirtildi. Öğretmenlerde derste öğretmen merkezli yaklaşımları benimsemelerinde okul kültürünün etkisi olduğunu ortaya koydu. Böyle bir yaklaşımla dersleri öğrenci merkezli model olan TOM ile işleme öğretmenler için zorlaştıran bir öge olduğunu ortaya çıkardı.

*“Sergen öğretmen; beden eğitimi öğretmenin rolünü bekçi olarak algılıyorum burada. Derste sorun çıkmasın, ver topu oynasın çocuk mutlu olsun, veli disiplin istiyor, düzene soksun istiyor (Mesleki öğrenme toplantısı-Şubat 2014).*

*“Böyle küçük grupların kendilerinin alıştırmaları yapmaları öğrenciler için güzel ama kontrol sağlanması zor... İdare dışarıdan gelip baksa herkes birbirine girmiş derler bizi uyarırlar” (Sergen Ö. – Ders Sonu Öğretim Analizi aracı- Şubat 2014).*

*“Hakan Öğretmen: Ben geçmişte işbirlikçi öğrenme modelini de uygulamaya çalışmışım ama olmadı çünkü öğrenci orada da çok özgür, o da zor olur...”*

*Köprü Kurucu: Öğrenci özgür olduğunda zor mu model uygulamak?*

*Hakan Öğretmen: Bana zor, olaya hakim olamadığım için kendimi çıplak gibi hissediyorum..*

*Köprü kurucu: Sorun mu yaratıyor hâkim olamamak?*

*Hakan Öğretmen: Şöyle hissediyorum sınıf yönetimini sınıfta sağlayamadığımı hissediyorum o duygu beni üzüyor...”*

*Köprü Kurucu: Modellerin hepsinin ortak noktası öğrenci merkezli olması. Eğer öğretmen odaklı gidersek yine klasik sisteme dönmüş olmaz mıyız?*

*Hakan Öğretmen: işte buna iten de bizim yönetim derse gelip kafayı uzatıp ne oluyor ne bitiyor diye baktıklarında düzenli olmalı..”(Hakan Ö.-Sonuç görüşmesi)*

Okulun var olan “disiplin” kültürü okul idaresi tarafından öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlara adapte olmalarını desteklemelerini de zorlaştıran öge olarak öğretmenler tarafından algılandı.

“Kolaylaştırıcı: *Şu anda mesleki bir eğitim alıyorsunuz başka branşlarda alıyor, okul idaresinin bakış açısı nasıl?*

*Hakan Öğretmen: Hocam farkında değiller ki hiç gelip görmüyorlar ki.. Girdiğinde soyunma odasına takılıyor...*

*Sergen Öğretmen: Bu yaptığımız çalışma belki Türkiye’de ilk. Normalde uzmanlara paralar verilerek bu eğitimler alınıyor. Bize okuldaki bakış açısı olarak hiçbir şey katmadı açıkçası... bunu yapmasaydık derste top verip oynatsaydıktık hiç bir şey değişmezdi.....Derste şunu yaptın muhteşem bir şey yaptın çok kötüydü değil. Salonun soyunma odası çok dağınık, ışık açık. Söylenilenler bunlar..” (Mesleki öğrenme toplantısı- Şubat 2014).*

Öğretmenlerin yenilikçi çalışmalar yapmaları söylemi okul kültüründe var olan baskın söylemlerden biri olarak ortaya çıktı. Fakat beden eğitimi öğretmenleri için bu söylemin, okul idaresinin zümreler arasında farklı bakış açıları oluşturmalarına neden olduğu görüldü. Bu yüzden dahil oldukları mesleki öğrenme grubuna inançlarını tam olarak sağlayamadıkları ortaya çıktı.

“...Bizi şöyle yapıyorsun böyle yapıyorsun demesin istemiyoruz ama başka zümrelere aferin muhteşem çalışıyorsunuz da demesinler... Bir drama yarışması, çocuklara konu veriyorlar sunuyor çocuklar yarışmada 1. Ouyorlar en iyi zümre onlar oluyor çalışmış oluyorlar...”(Sergen Ö.-Mesleki öğrenme toplantısı-Şubat 2014).

Okul idaresi süreç başında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine her zaman önem verdiklerini ve hem bireysel anlamda (öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları, kongrelere katılmaları gibi) hem de zümre olarak yapacakları mesleki gelişim faaliyetlerini desteklediklerini belirttiler (Okul müdürü-süreç başı

görüşmesi). Bununla birlikte süreç sonunda öğretmenler okul idaresinin onların uygulamalarına daha çok ilgi göstermelerini beklediklerini, süreç boyunca idarenin yaptıkları etkinliklere ilgilenmediği, bunun da kendi öğrenme heveslerini kırdığını ifade ettiler.

*“Sergen öğretmen: Benim bu çalışmaya girmemin ilk sebebi okul idaresinin bizim bölüme olan bakışını değiştirmektir. Dersleri değiştirdik, mesleki öğrenme çalışmalarına başladık... Peki yürüyor mu bunlar yürüyüp yürümediğini denetleyen var mı yok? Hani bir hevesle bir imaj değişikliği yapar mıyız dedik uhh... diğer branşlar daha basit projeler yapıyor ama bunu bir yerlerde sununca bu olay oluyor.. bizde o kongreye gidebilseydik olay olacaktı çünkü son 3 senedir kimse gidemiyor oraya... burada TOM uyguladık salona geldiler ama izlemediler bile...” (sonuç görüşmesi)*

*“Hakan öğretmen: biraz özeleştirirsek bu anlamda biraz pohpohlanmak lazım yeni bir şeyler öğrenmeye çalışıyoruz öğrenmeye çalışıyoruz dersimizin kalitesi verimi artsın çocuklar daha istekli olsun en azından çaba gösteriyoruz.. (Sonuç görüşmesi).*

Okulun bağlamının özel okul olması aslında öğretmenlerin mesleki öğrenme programını da etkiledi. Özellikle bahar yarıyılında sene sonu okul gösterileri, bahar etkinlikleri, sınıflar arası maçlar gibi ders dışı etkinliklerin çok olması derslerin ve mesleki öğrenme toplantılarının etkili işlenmesini zorlaştıran pratik yapılarından olduğu görüldü.

*“... Bir kere özel okulda çalışıyor olmamız... 2. Dönem özellikle ders dışı etkinliklerin çok fazla olması bizi en çok yoran zorlayan kısımdı... Devlette olsaydım ben dönemde 2 model uygular yılda 4 tane model uygulardım 4 branşta...” (Hakan Ö.-Sonuç görüşmesi).*



### 3.1.2 Materyal ve ekonomik düzenlemeler

Bu alt bölümde materyal ve ekonomik düzenlemeler ile öğretmenlerin pratiklerinin (etkinlikler ve yapılan işler) eyleme dökülmesini etkileyen fiziki koşullar ve üretim tüketim öğelerinin mesleki öğrenme sürecini kolaylaştıran ve zorlaştıran durumları ortaya konmuştur.

Öğretmenlere mesleki öğrenme saati olarak bir zaman diliminin ayrılmış olması, mesleki öğrenme toplantıları için kullanılabilircek bilgisayar, projeksiyon aletlerinin olması öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde kolaylaştırıcı oldu. Bununla birlikte, okulun spor salonunun olması soğuk ve yağmurlu günlerde de derslerin aksamadan devam edebilmesine imkân verdi. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki toplantıları için projeksiyon, bilgisayar olan ayrı bir derslik kullanıldı. Öğretmenlerin yıllık planlarında her hafta 2 saat mesleki öğrenme saati koyularak bu saatte derslerinin olmaması ve öğretmenlerin mesleki öğrenme toplantılarına sürekli katılımları sağlandı.

Öğretmenlerin ders uygulamalarını çekmeleri için bir kamera öğretmenlere tahsis edildi. Fakat bunun kullanımı her ders öncesinde öğretmenlerin teknisyene gidip kameranın uygun olup olmadığını sorarak kendilerinin ayarlama yapmalarına sebep oldu. Bu yüzden zaman zaman kameranın başka bir etkinlikte kullanılmasından dolayı ekonomik düzenleme açısından hizmet almada sorunlar yaşadılar. Bu durumlarda ben köprü kurucu olarak kendi kameramı getirerek onun üzerinden çekimler yapıldı.

Kameranın olması aynı zamanda öğretmenlerin kendi etkinliklerini ve planlarının etkililiğini görmelerini, deneyimlerini yansıtmalarını da sağladı. Böylece, öğretmenler, TOM'u derslerde kullanabileceklerine inanmaya başladılar.

*“Kameradan izleyerek örnekleri gördükçe ders içinde uygulanabilirliğine inandım”*  
(Hakan Ö.)

Öğretmenlerin mesleki öğrenme programı açısından en önemli düzenlemesi, uyguladığı projeyi paylaşabilecekleri, kendi mesleki öğrenmelerine katkıda bulunacak bir seminer düzenleme imkanı oluşturmaları ile gerçekleşti. Yurtdışından gelen bir uzman ve yurtiçinden gelen bir uzman ile iletişime geçilerek (kolaylaştırıcı rolündeki katılımcı aracılığı ile) Ankara'ya davet edildiler. Ankara'daki bazı özel ve devlet okullarının beden eğitimi öğretmenlerine ve üniversiteden uzmanlara sunum ve çalıştay ile yapılan çalışmayı sergileme imkânı buldular. Başka bir pedagojik model (Spor Eğitim modeli) çalışan mesleki öğrenme grubunun etkinliklerini izleme fırsatı elde ettiler. Bu seminer sürecindeki ekonomik ve materyal düzenlemelerin hepsini beden eğitimi öğretmenleri gerçekleştirdi.

Öğretmenlerin, öğretmen merkezli ders işlemlerinin bir diğer sebebi ise kalabalık sınıflarda tek salonda ders yapılmasının zorunlu olmasından kaynaklandığını ve böyle bir ortamda kontrolü kaybetmemek için öğretmen merkezli yöntemlere yöneldiklerini ifade ettiler.

*“Derlerde kullandığımız yöntemler genelde çok kalabalık olduğu için başta komut yöntemi önemli.. sonrasında alıştırma ve göster yap oluyor...”* (Hakan Ö.-Süreç Başı görüşmesi).

Ancak TOM'u uygulamak öğretmenler için hiç kolay olmadı. Öğretmenler öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma geçince sınıf kontrolünü kaybetmeye başladıklarını düşünerek, derste çocuklarla olan iletişimde daha çok bağırıma başladıklarını ifade ettiler. Bu da öğretmenin kendi anlayışını ve beden eğitimi ortamını kendi kontrolünde tutan derlerde kendinin daha etkili olduğunu ortaya koydu.

*“Hakan öğretmen: TOM'da yaşadığım zorluk sınıftan kaynaklanıyordu. Sınıf çok özgürdü. Öğretmen merkezli den öğrenci merkezliğe geçince süreç uzadı... Sınıfa*

*kendimi dinletebilmek için bağırmaya başladım ve bağırdığım için kendimi kötü hissediyorum (Mesleki öğrenme toplantısı- Şubat 2014).*

### **3.1.3. “Sosyal politik düzenlemeler”**

Bu alt bölümde sosyal ve politik düzenlemeler ile öğretmenlerin pratiklerini oluştururken sosyal alanda ilişki kurdukları insanlar ve o bağlamın kuralları, gereklilikleri gibi politikasını yansıtan yapıların mesleki öğrenme sürecini kolaylaştıran ve zorlaştıran durumlarını ortaya koyduk.

Öğretmenlerden sadece ikisinin başlangıçta çok istekli olması ile bu çalışma gerçekleşti. Fakat sonradan gruba diğer beden eğitimi öğretmenlerinin katılımı oldu. Bu çalışmaya katılmasalar da onlarda yeniliği uygulama konusunda istekli olduklarını belirterek toplantıların bazılarında katılıp kendi derslerinde sınıf düzeylerine uygun yenilikleri uyguladılar. Bu durum, hepsinin bu durumdan olumlu etkilenmesine ve mesleki öğrenme pratikleri için bu durumun kolaylaştırıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

*“... arkadaşlarının istekli olmasını görmek, yeni uygulamalara istekli olmaları önemli... mesela 10 yıllık öğretmen olan arkadaşımız yapmak istemiyorum dese diğer öğretmen gibi ona karışamazdı... ama onun da işin içine girmesi hem bizi motive etti hem onu motive etti hem de zümre başkanı olarak beni motive ediyor..”*  
(Hakan Ö.-Sonuç görüşmesi).

Öğretmenler için haftalık mesleki öğrenme toplantılarının aralıksız devam etmesinin önemli olduğu ve bu süreci kolaylaştırdığı ortaya çıktı. Bu toplantılarla kendilerini motive ettiklerini, hatta eğer bunlar devam etmeseydi kendilerinin de bırakabileceklerini ifade ettiler.

*“Sergen öğretmen: Pazartesi toplantıları bize çok büyük ışıktı... Yaptıklarımızın detaylarını orada öğrenmek benim korkularımı azalttı...(Sonuç görüşmesi).*

*“Hakan öğretmen: ...siz olmasaydınız belki her hafta bu kadar düzenli gitmezdi hani o düzenin olması her hafta oturup konuşmak zor gibi gözüксе de güzel şeyler.. zorlayan kısmı ise kendimizi öğrenci gibi hissettiğimiz kısmı oldu. Tekrar yapar mıyım desem yapmam... niye yapmam.. hani yapmak isterim başlarım 3 hafta sonra olumsuz bir şey beni burada tetikler bırakırım aman ben bunlarla mı uğraşıcım derim.. çünkü yapan da aynı yapmayan benim yapmayandan farkım yok” (Sonuç görüşmesi)*

Okulun politikalarından bir tanesi öğretmenlerin aynı zamanda okul takımlarının antrenörlüğünü yapmalarınıdır. Bu durumdan ötürü; özellikle bahar döneminde derslerin çoğunluğu iptal edildi. Bunun yanı sıra öğretmenler gösteri gruplarının koordinatörlüğünü de yaptıklarından herhangi bir prova yapılacağı zaman öğretmenlere ekstra görevler verildi. Bu da öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecinden uzaklaşmalarına sebep olmuştur.

“Bahar yarıyılında toplamda 16 hafta var ama öğretmenler bunun sadece 12 haftasında ders işleyebildiler. Çünkü öğretmenler özellikle bahar yarıyılında ya maçlardan dolayı ya da okul gösterilerinden dolayı farklı bir görevlendirme yüzünden derslerini işleyemediler. Bu hafta mesela okula geldim ama şu anda öğretmenleri bahçede gösteri provasına çağırdılar bende bekliyorum prova biterse derslerini işlerlerse diye... (Köprü kurucu- alan notu- Haziran 2014).

Benzer şekilde, öğretmenlerin okuldaki antrenör, çeşitli kutlamalarda koordinatör, yazılı ortak sınavlarda gözetmen olma gibi farklı görevleri nedeniyle beden eğitimi derslerini aksatmak zorunda kaldılar. Bu da TOM sürecinde öğretmenin motivasyonunu olumsuz olarak etkiledi. Öğretmenlerin okullarına okul takımları çıkarmak ve bu takımlarda antrenör olarak görev almaları gerektiğinden, süreç boyunca derslerin hepsi işlenme imkanı bulamadı. Öğretmenlerin TOM ile

ilgili ilk öğrenme aşaması olan öğretmen eğitimi ve deneme derslerinden sonra, 8 haftalık korfbol ünitesini işlemeleri planlanmıştı. Fakat öğretmenlerin okuldaki farklı görevlerinden ve okuldaki çeşitli kutlamalarda koordinatör, yazılı ortak sınavlarda gözetmen olma görevlerinden dolayı ünite toplam 13 haftada bitebildi. Süreç sonu görüşmelerinde öğretmenler kendilerinden beklenen ekstra görevlerin yeniliğe ve yaptıkları hizmet içi eğitime odaklanmalarını engellediğini belirttiler.

*“Süreç nasıldı diye düşündüğümde, uzun bir süreci hani 8 haftaydı korfbolün planı ama bizim işlerden kaynaklı, okul temposundan kaynaklı biraz uzadı. Süreç uzayınca da biraz motivasyonum düştü normal olarak...”* (Hakan Ö.-Süreç sonu görüşme)

Okulun politikalarından bir diğeri ise, öğretmenlerin sene sonu performanslarının değerlendirilmesiydi. Bunu okulun ölçme değerlendirme biriminin uzmanları gerçekleştirmekteydiler. Her öğretmenin dersini gözlemleyerek onlara puanlar vermeye dayanan bir ölçüm sistemleri vardı. Sene sonu öğretmenlerin sözleşmelerinin yenilenme durumunda da bu puanlamanın etkili olduğu öğretmenler tarafından ifade edildi. Fakat buradaki kriterlerin sınıf yönetimi anlamında çok genel olduğu ve her branşın benzer kriterlerle değerlendirildiği için öğretmenler, yeni bir model uyguladıklarında bunun değerlendirme kriterlerine ters düşeceğini ve dolayısıyla tedirgin olduklarını belirttiler. Öğretmenleri böyle bir sistemin varlığı öğrenci merkezli ders işlemlerinde zorlaştırıcı bir yapı olarak ortaya çıktı.

*“...ve bizi okulun ölçme değerlendirme uzmanları gelip gözlemle değerlendirdiklerinde puanlama yapıyorlar. Gözlem kâğıdında sınıfı selamladı mı, sınıf yönetimi nasıldı gibi puan verip belki benim işimden olmamı karar verecek puanlar olacak. Ben model uygularken gelip ona bakmayacaklar ki* (Hakan Ö.-Sonuç görüşmesi).

### 3.2. Söylenenler, Yapılanlar ve İlişkili Olunan Ögelerde Değişme(meye)nler:

Bu bölümde; öğretmenlerin TOM öğrenme süreçlerinde KEA aracılığı ile uyguladıkları pratiklerindeki (yapılanlar), pratikleri ile ilgili anlayışlarındaki (söylenenler) ve pratik yaptıkları koşulların (ilişkili olunanlar) değişme durumları ortaya koyuldu (Kemmis, 2009). Öğretmenlerin TOM'a yönelik söylediklerinin nasıl değiştiği ya da değişmediği “taktik, öğrenci öğrenmesi söylemlerinde değişme(meye)nler” teması altında açıklandı. Öğretmenlerin yaptıkları eylemlerdeki değişme durumları ise “Soru sorma, oyun oynatma, alıştırılmalarda değişme(meye)nler” teması altında açıklandı. Öğretmenlerin TOM'a özgü pratik yaptıkları koşulların değişme durumları ise; uzmanlar, zümre arkadaşları ve öğrenciler ile etkileşimde değişme(meye)nler teması altında açıklandı.

#### 3.2.1. Taktik, öğrenci öğrenmesi ve öğretmen merkezli söylemlerinde değişme(meye)nler

Öğretmenlerin pratikleri ile ilgili anlayışlarının değişmesi onların ne “düşündüğü” ve “söylediğinin” değişmesi anlamına gelir. Öğretmenlerin süreç başındaki beden eğitimi öğretimi dersine yönelik anlayışlarını öğrencilerin yaşamına sporu sokmak, öğrencilerin temel kural ve becerileri bilmeleri, maç izlemeleri, öğrencilerinin beden eğitimi derslerini yıllar sonra keyifle hatırlayabilmeleri olarak söylemlerinde belirttiler.

*“Beden eğitiminde çocukların hayatına spor adına bir şeyler katabildiysek ne mutlu diyoruz. Bir spor yapma alışkanlığı, spor kültürü oluşturma adına bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Bir aktivite, bir ısınma hareketlerini nasıl yapar, bir maç izlerken bu maçla ilgili kural yorumu yapabilir mi, o sporu ben okulda görmüştüm demesi, ... Bir oyuna katıldığında üniversite aşamasında, parmak pası tekniği ile ufak tefekte olsa bir şeyler yapmasını istiyoruz, bir turnikeyi göstermesini istiyoruz ki*

*bizde başarılı anlayalım. Herkes sporcu olacak diye bir şey yok ama burada bir eğitim aldığını görmeleri gerekiyor” (Sergen Ö.- süreç başı görüşme)*

*“Öğrencilerin zihinlerinde yıllar sonra bi dönüp baktıklarında beden eğitimi öğretmenleri, beden eğitimi dersinin içeriği hakkında bir hatıralarının olmasını isterim...ileride bir öğrencim geldiğinde dönüp 40 yaşına baktığında yaaa ortaokulda şu hocamız vardı derslerimiz ne kadar keyifliydi diye söylemesini isterim”(Hakan Ö.- süreç başı görüşme).*

Bu amaçla işledikleri beden eğitimi derslerinde özellikle branş öğretimini ise; öğretmen merkezli yaklaşımla, spor becerilerinin öğretiminin yapıldığı bir anlayış içinde olduklarını belirttiler.

*“bizim okulumuzda tek salonda 2 sınıf 2 öğretmenle ayrı ayrı ders yapılıyor... çok kalabalık olduğu için başta komut yöntemini kullanıyoruz ama hepsini kapsamıyor tabi... alıştırmaya, göster yap kullanıyoruz.. ” (Hakan Ö.- süreç başı görüşme)*

*“Sporları ilkokulda öğretmiyoruz. Ortaokulda öğretirken hedefimiz temel düzeyde yapabilsin, kurallarını bilsin hani 8. Sınıfta mezun olurken voleybolu temel pas manşet pastır, parmak pastır, onların kendince temellerini yapabilsin, voleybol oyunu nasıl bir oyundur hayalinde canlandırabilsin istiyoruz... Branşı öğretirken, önce beceriyi veriyorum, beceriyi verirken düzeltmeler yapıyorum yani işte parçadan bütüne gidiyorum, yani oyun kuralları beceri işte... beceriler bittikten sonra oyun alanına geçiyoruz...” (Hakan Ö.- süreç başı görüşme)*

*“Klasik bir yöntem uyguluyoruz.... Bazı konulara girerken ufak tefek sorular sorarım ama ufaktır detaylı değildir. Onun dışında mesela voleybolda mesela teknik öğretmekle başlıyorum. Parmak pası önce teorik anlatıyorum, sonra alıştırmalarla tekrar yapıyoruz, diğer derste de bununla ilgili oyun oynatıyorum. Bir sonraki hafta manşet pas, bir sonraki hafta servis diye ilerliyor ve 4 hafta sonra bunları birleştirip*

*küçük sahalarda oyun oynatıyorum. Çünkü bizde 4 haftada bir branş değiştiriyoruz.”*  
(Sergen Ö. – süreç başı görüşme)

Öğrencilerde öğretmenler ile benzer ifadeler kullanarak beden eğitimi derslerinde ilk defa farklı şekilde bir branş öğrendiklerini eski öğrendiklerinde kısa süreli üniteler şeklinde ve belli kuralların, becerilerin öğretildiği dersler olarak tanımladılar.

*“Köprü kurucu: Korfbolden önce beden eğitiminde hangi sporları öğrendiniz?*

*Ali: Basketbol, voleybolda onları bu şekilde öğrenmedik.*

*Köprü kurucu: Nasıl öğrendiniz?*

*Ali: 1-2 hafta 3 hafta falan çalışıyorduk ondan sonra maç yapıyorduk bitiriyorduk.*

*Köprü kurucu: Peki hangi özelliklerini öğrendiniz bu sporların?*

*Ali: Tekniklerini, pas atma, potaya atış, saha görüşü... (Öğrenci süreç sonu odak grup görüşmesi)”*

Öğretmenlerin belirttiği gibi, öğretmen merkezli ve göster yap şeklinde olan bir öğretim yöntemi izlendiğinde, öğrencilerin derse katılımları açısından; bazıları için etkili olduğunu ama bazıları içinde dersten koştuklarını, ya da uzaklaşarak gittiklerini ifade etmişlerdir.

*“Öğrencilerde bazen bir farkındalık oluştuğunu düşünüyorum. 7.sınıfta voleybol dersinden sonra ben voleybola başlayacağım diye kursa kayıt olmaya gelenler oluyor. Bazen de ben toptan korkuyormuşum diye tamamen uzaklaşanlarda yaşanmıyor değil... Çocukların bazıları işin içine giriyor bazıları pasifize oluyor ama bir şekilde işin içinde oluyorlar. Kuralları öğreniyorlar, en azından voleybolun süre değil sayı ile oynandığını öğreniyorlar”* (Sergen Ö.- süreç başı görüşme).

*“... TOM bir üst level gibi geliyor bana... beden eğitiminde taktikler şimdi taktik niye yaparsın kazanmak için yaparsın.. şimdi kazanmak için yaparsan beden*



*eğitimi dersi kazanmak değil spor yaptırarak...*” (Sergen օđretmen- օđretmen Ders Sonrası Yansıması- Mart 2014)

օđretmenlerin süreç başındaki söylemlerinde; beden eğitimi dersi օđretim yöntemleri göster yap şeklinde, branşların օđretimi beceri temelli, oyunun az kullanıldığı ve taktik anlayışın hiç yer almadığı şeklinde idi. օđretmenlerin ifadelerinde օđretmen merkezli, beceri temelli yaklaşımın beden eğitimi ve branşların օđretilmesinin doğal bir parçası olduğunu dolayısıyla օđretmen merkezli yaklaşım ve oyunların օđretimi arasındaki ilişki kültürel ve söylemsel olarak օđretmenlerin pratiğini oluşturmuştur. Bununla birlikte, օđrencilerin derse katılımları օđretmenler için օnemli bir օge olmasına karşın, geleneksel yöntemle ders işlendiğinde sadece bazı օđrencilerin ders etkinliklerine aktif katıldıklarını belirtmişlerdir.

օđretmen օđrenme programı başladığında; mesleki օđrenme toplantıları, deneme dersleri ile birlikte օđretmenler TOM’u օđrenme sürecine başladıklarında süreç içinde ilk olarak oynayarak օđrenmenin pratiklerine dahil edilmesi söylemlerinde değişiklikler olmaya başladı. Bu noktada օđretmenler kendi sporculuk yaşantılarına ait ve okulun kültürel beklentilerden dolayı օđretmenlik yaşantılarına beceri merkezli օđretimle devam ettiklerini ifade ettiler. օđrencilerin bir օnceki sene derslerde voleybolu օđretmek için oyunla başladıklarını fakat okul takımlarına katılacak օđrencileri belirlemek için servis gibi becerilerin օđretilmesi gerekliliğinden oyunla derslere devam edemediklerini belirtmişlerdir. Becerileri ağırlıklı olarak օđretmeye devam ettiklerini ortaya koydular.

*“Hakan օđretmen: ..oyunun içine giremeyince o ma ortamı fazla olmayınca istediğim kadar oyunları dengelemeye çalışayım kafalarında bir voleybol oyunu var.*

*.....bana hep şey օđretildi, herşeyin zamanı var. İşte manşet pası օđretmeden parmak pasa geçme, parmak pas oturmadan servise geçme...ben hala smacı օđretemedim ocuklara*

*Kolaylaştırıcı: hıhı*

*Hakan Öğretmen: o yüzden sırayla gittiğimiz için ve ben hep kendim öğrenirken duvarda kendi başıma oynadığım için voleybol bana çok sıkıcı gelmişti ama ne zaman oyunun içine girdim o zaman kopamadım. O yüzden oyun içine girme süresi çok sıkıcı voleybolda... kopanlar maalesef oluyor ama kopmayanlar oyunun içine girince bir giriyor tam gidiyor sonrasında...” (Mesleki öğrenme toplantısı-Aralık 2014).*

*“Hakan Öğretmen: öğrenciler her geldiklerinde maç yapacak mıyız diye soruyor Kolaylaştırıcı: Sorusu geldi yani. Sergen sende de durum aynı mı?*

*Sergen Öğretmen: ya şöyle farklı.. Hakan’la geçen sene beraber yan yana çalışırken dörtlere başladık sıfırdan toparladık banane banane maç yapıcak deyince çocuklar. 3 hafta balonları şişirdik takımlara ayırdık üçerli dörderli üç pas yaptı attı. Öyle başladık devamı çok eğlenceliydi oyuna başladığımız için.*

*Hakan Öğretmen: Ondan sonra neye döndük ama. Düşünürsek seneye maça çıkacak bu çocuklar servisi oyun içinde nasıl göstereceksin ki? Buna devam ettiremedim o yüzden.” (Mesleki öğrenme toplantısı Aralık 2014).*

Bununla birlikte öğretmenler TOM’un bir branşı her şeyiyle öğrettiğini ama beden eğitiminde öğrencilere sporu tanıtır, sevdirmenin yeterli olduğunu, kendi okul kültüründe de öğrencilerin mezun olmadan farklı branşları bilmelerini sağlamaya çalıştıkları için programları dörder haftalık branşlardan oluşturduklarını ifade ettiler. Taktik işin içine girdiğinde ise; öğrencilerin sürekli düşünmeleri gerektiğini, bu yüzden daha ileri seviyede takım gibi özel gruplarda bu modelin daha uygun olabileceği söylemlerinde yer aldı.

*“Beden eğitimi çocuklara sporu sevdirmeye alıştırmaya çalışır. Bu yüzden 4 haftada bir branş öğretimini değiştiriyoruz. Ama TOM daha ilerisini gerektiriyor. Çocuk sürekli düşündüğü için dersten soğuyabiliyor.” (Sergen Ö. – Öğretmen Ders Sonrası Yansıma).*

Öğretmenlerin beceri öğrenimi konusundaki söylemlerinde süreç boyunca çok değişiklik olmamıştır. Süreç sonunda da özellikle kendi uzmanlık alanı olan voleybol öğretiminde becerinin tamamıyla öğretilmeden öğrencilerin oyun oynayamayacaklarına inandıklarını ifade etmişlerdir.

*“TOM’un uygulanışı konusunda önyargılarım vardı ve süreç sonunda bu önyargılarım kırıldı. Sonrası için de TOM’un uygulanabilirliği ve korfbol kafamda oturdu tamamıyla. Ama TOM’u voleybol değil de yeni bir branş olursa benim de öğrendiğim o zaman TOM’u vermek isterim ancak ben voleybolcu olduğum için voleybol ile TOM’a devam etmek zor olur çünkü bir tekniğin haftalarca üzerinde kalmam gerekebiliyor. TOM çok uymayabilir”* (Hakan Ö.-Öğretmen Ders Sonrası Yansıması- Mayıs 2014).

Süreç içinde söylemlerdeki en büyük değişim öğrencilerin TOM ile ders işlendiğinde derse katılımlarının daha yüksek olduğunu, özellikle daha az yapabilen öğrencilerin her hafta aktif oyun oynadıklarını belirttiler. Bununla birlikte, daha yapabilirliği yüksek olan öğrenciler ise süreç sonunda sıkıldıklarını belirttiler.

*“Bütün öğrenciler derste aktiflerdi. Özellikle daha önceden hiç oyunlara katılmayan öğrenciler burada süreç boyunca aktiftiler. Ama yetenekli öğrenciler sıkıldı biraz çünkü diğerleri olmadan oynayamadılar. Bir de onlar hep takımlarda oynadıkları için dersteki tempo düşük geldi onlara. Yine de bütün öğrenciler aktif olarak oyunların içinde yer aldılar TOM olunca.”*(Hakan Ö. – Öğretmen Ders sonrası yansıması ).

*“Ders sonrası kız öğrencilerden biri yanıma gelip, biliyor musunuz ben ilk defa bir oyuna katıldım. Beni hiç almazlardı oyunlara ama şimdi oynayabildiğimi gördüler. İlk başta korkmuştum yapamam diye ama oynayabildim dedi. Süreç boyunca aldığımız öğrenci yansımalarından ve öğrencilerle yaptığım resmi olmayan görüşmelerde özellikle kız öğrencilerin ve daha az yapabilirlilik seviyesine sahip*

*öğrencilerin derslerden keyif aldığını ve böyle ders işlemeyi sevdiğini gördüm.”*  
(Köprü kurucu alan notu – Mart 2014)

Bununla birlikte, öğrencilerle yaptığımız süreç sonu görüşmelerinden birinde okulun Basketbol takımında da oynayan Kerem’in süreçte neden sıkıldığına dair söylemi okulda beden eğitimi derslerinde “topu ver oynasın” yaklaşımındaki derslerin çoğunlukta olduğunu, TOM ile her derste içerik işlendiği için beden eğitimi derslerinde eğlencenin kaçtığını ifade ettiler.

*“Korfbol’le taktik üzerine çalıştığımızda beden eğitimi dersinin bir amacı oldu. Korfbolün taktik, teknik her şeyini kuralları da öğrendik. Ama biraz da sıkıldık çünkü eğlenceli değildi sürekli ders yapmak. Eskiden çok eğleniyorduk çünkü 80 dk. maç yapardık. Şimdi dersin amacı oldu ama eğlenemedik çok”* (Kerem- süreç sonu görüşmesi- Haziran 2014)

Sonuç olarak; süreç başında öğretmen merkezli, beceri temelli söylemler, süreç içinde öğretmenlerin beceri temelli öğretim ile, oyun merkezli öğretim arasında ikilem yaşamaya başladıkları ve süreç sonuna doğru TOM’a yönelik dirençleri azaldığı şeklinde değişse de, süreç bittiğinde genel söylem beden eğitimi öğretmenleri bu okulda kaldığı sürece beden eğitimi dersleri için disiplin daha çok sağlandığı için öğretmen merkezli yaklaşımlardan vazgeçemeyeceğini, TOM’nin soru sorma, ders başı ve sonunda oyun oynatma gibi belli özelliklerini derslerinde pratiklerinin içine dahil edebileceklerini çünkü sistemli bir şekilde branşın bütününe öğretmeye imkan verdiği şekline dönüşmüştür.

### **3.2.2. “Soru sorma, oyun oynatma, alıştırılarda değişe(meye)nlr”**

Öğretmenlerin pratiklerinin değişmesi onların derste “ne” yaptığının dönüşümüdür. Öğretmenlerden önce müdahale süreci öncesindeki ders işlemlerini kamera kaydına almaları istenmiş, sonrasında deneme derslerinde uzman oldukları branşta TOM

planları hazırlayıp uygulamaları istendi ve sonrasında da Korfbol branşı ile 8 haftalık ünite planını her dersindeki görüntüleri kameraya çekildi. Bu ders görüntülerini ders sonrasında öğretmenin kendisini izleyerek yansımaları yapması için okula bırakılmış, aynı zamanda da kolaylaştırıcı ve köprü kurucu bu görüntüleri izleyerek bir sonraki toplantının planında revizeler yapmış ve toplantıda öğretmenler ile iyi giden ve gitmeyen yanları, nasıl daha iyi olabileceğine yönelik etkileşimde bulundular.

Öğretmenlerin “yaptıkları” etkinliklerdeki ilk değişiklik TOM’daki ders başında ve sonunda oyun oynatmada gözlenmiştir. Öğretmenlerde TOM ile ders işlediklerinde ilk değişikliğin ilk oyun ile son oyun arasındaki farkta olduğunu ortaya koymuşlardır.

*“Kolaylaştırıcı: Nasıldı ders?”*

*Sergen öğretmen: Hocam iyiydi ders. Gelişimi çok iyi gözlüyorsun özellikle ilk oyun ve son oyun arasındaki fark çok fazlaydı.”* (Mesleki öğrenme toplantısı- Aralık 2013)

Bununla birlikte, TOM’un uygulanması esnasında öğretmenlerin anlamlandırmakta en zorlandıkları kısım TOM’un başlangıçta ve sonuçta kullanmaya çalıştıkları oyun kısmı idi. Çünkü öğretmenlerin beceri temelli spor öğretiminden taktiksel yaklaşımlı spor öğretimine geçişte çok büyük bir direnç vardı. Öğrenciler beceriyi bilmeden voleybol ya da basketbol oynayamazlardı. Öğretmen taktiği takım taktiği diye algılıyor ve beden eğitimi dersi için taktiğin öğrenciye ileri seviye olduğunu düşünüyordu.

*“Hakan; TOM’un zorluğu, oyun kısmındandı. Çok az maç yapıyoruz çok oyun oynuyoruz diye algılandı. (Öğretmen Ders Sonrası Yansıması aracı- Şubat 2013)*

Dersin başındaki oyun ile ilgili öğrencilerin algılaması ise oyun mu yoksa maç mı olduğu konusunda kararsızlıklar vardı. Bu yüzden uzun bir süre ders sonu öğrenci

yansımalarında çok fazla oturduklarını ve çok az oyun oynadıklarını ya da hiç maç yapmadıklarını ifade ettiler. Öğrencilerin dersin başlangıcındaki oyuna bakış açılarındaki farklılıklar şu şekilde ifadelerle belirtildi:

*“Özgü: Biz eskiden hentbol maçı yapardık derste. Elimizde topu 3 adım atana kadar tutabiliyorduk ama sonra istediğimiz kadar top sürebiliyorduk. Çok eğlenirdik hentbol maçlarında.*

*Köprü kurucu: Bizim çalışmamızdan farkı neydi? Bizde oyunla başlıyoruz hep.*

*Özgü: Hayır orada kendimiz oynuyorduk. Ama burda bence maç yapıyorduk çünkü zorluydu. Maçla başlıyoruz hatalarımızı görüyoruz sonra oyunla başlıyoruz hoca bize hatalarımızı söylüyordu sonra 2. Dersin başında tekrar maç yapıyorduk ikisinin farkını en son oturup konuşuyorduk.*

*Helin: Bence oyundu çünkü biz oyunda bir problemi çözmeye çalışıyorduk tam maç sayılmazdı amacımızı gerçekleştirmeye çalışıyorduk ama bir bakıma tahmini yapıyorduk. Daha sonra yaptığımız maçı çünkü o sayılıyordu hareketi yapabilmemişmiyiz amacımıza ulaşmış mıyız ona bakılıyordu.*

*Çetin: İkinci oyunda hakem şunu yapacaksın bunu yapacaksın diye durdurmuyordu o yüzden maçı bence. Amaç öğrenmekti orada.” (Öğrenci süreç sonu odak grup görüşmesi)*

TOM ile ders işlemeye başlarken öğretmenlerden bir tanesi sayı yapma taktiksel problemi ile başlamaya karar vermişti. Diğer öğretmen ise önce oyun kurulması gerektiğini düşünmüş ve ilk dersini topa daha fazla sahip olma taktiksel problemi ile başlamıştı. Ders sonrasındaki toplantıda ise, öğretmen sayı yapma problemi ile başlanmasının daha doğru olabileceğini düşündüğünü şu sözleri ile belirtti:

*“Sergen öğretmen: Bu haftaki sayı almak için oyun kurmaydı şimdi sayı almayı öğrenmedikleri için normal de... sistem de orda biraz bocaladı. Sayı almak yapsaydım daha kolay olurdu, ilk etapta sayıya giden yolları öğretmek çocuklar açısından daha kolay olurdu çözmeleri açısından” (Mesleki öğrenme toplantısı-Aralık 2013)*

*“Sergen öğretmen: Dersin güzel yanı gelişimi çok iyiydi. Oyunda oyun kurarken ne yaptıkları birbirleriyle oynarken top dönmedi bile sürekli yere düştü sağa sola gitti karşıya atamadılar ondan sonra spora yatkın olmayan çocuklar bile karşıya atıp oyuna devam edelim diye top gitti geldi yere düşmeden altı yedi defa onu gözlemlerdim (Sergen öğretmen- Ders Sonrası Analiz Aracı- Aralık 2013).”*

Öğretmenler için en önemli öge soru sorma kısmı idi. Öğretmenler geçmiş deneyimleri içinde soru sormayı çok kullanmadıklarını ya da etkili kullanmadıklarını süreç başı görüşmelerde ifade ettiler. Soruları genelde dersin başında dikkat çekmek için kullandıklarından, Taktiksel problemin çözülmesinde soru kullanımı ilk haftalarda sıkıntılı olmaya başladı. Sorulara cevap veren sayısı çok azdı. Branşın kurallarını çok iyi bilmediklerinden korfbol ile ilgili sorular öğretmenleri zorladığını söylediler.

*“Sergen öğretmen: Bazı konulara girerken ufak tefek sorular sorarım ama ufak tefektir çok detaylı değildir” (Süreç başı görüşme)*

*“Hakan öğretmen: Öğrenciler dersin sorularla işlenecek olmasına sorularla cevap verdiler pek hoşlanmadılar. Benim sorduğum sorulara cevap verenler tek tükü (Öğretmen Ders Sonrası Yansıması- Ocak 2014)*

Öğrencilerin taktiksel farkındalıklarının arttırıldığı soru sorma bölümünde süreç içerisinde ise; ilk başta öğretmenler ya sadece 1-2 soru sorup tam olarak cevabı almadan geçmişler, ya öğrencilerin hepsini konuşturmaya çalışırken dersin uzun bir süresi soru cevap kısmına ayrılmış olduğu görüldü.

*“... Tam 12 dakika tuttum oturduk (öğrenci soru cevap bölümünden bahsediyor) oyuna baktım sadece 5 dakika... Bıktım oturmaktan okulda zaten oturuyoruz bir de bedende oturuyoruz” (öğrenci Ayşe - Ders sonu yansıma- Aralık 2013)*

*“Hakan öğretmen, sınıf yönetimi açısından orta düzeyde bir yönetime sahipti. Soru sorma ve cevap alma konusunda çok rahat değildi. Bir an evvel soruların*

*cevabını almayı düşünüyordu... Sergen'in becerilere geçmeden sorduğu sorular çocuğun ne yapması gerektiğini anlamalarını sağladı. Bu konuda verdiği geri bildirimler yeterli değildi..." (Kolaylaştırıcı video izleme sonrası yansıma- Ocak 2014)*

*"Kolaylaştırıcı: Öğrenci cevapları hiç bir zaman es geçilmemeli orada bir şeyler söylüyorlar oralı olmuyorsun orada bir şey anlatmaya çalışıyor hani oyuna başlamışsın arkanda kalıyor ama göreceksin bir şeyler yapıyor, ne soruyor?"*

*Sergen : Bir şeyi anlamamış*

*Kolaylaştırıcı : Hı ona kulak tıkamamak lazım bu çok önemli eğer ilk sorduğu şeyi cevaplamazsak soru kesilir." (Öğretmen ders sonu yansıma- Ocak 2014)*

*"Sergen öğretmenin; .....neden niçin gibi şeyleri nasıl bu taktiksel farkındalıkla ilgili hem de becerinin de ortaya çıkması için önemli sorulardan biri dolayısıyla mesela öğretmen nasıl sorusu kullanılmış mı evet kullanmış beceriyi hocam 2 dk sonra fazladan soru soruldu mu ? Evet aralarda soruldu, soruları cevaplamak için öğrenci katılımı üst seviyede miydi hiç fena değildi bence yani ilk zamandaki soruların kalitesiyle..." (Model uygunluk gözlem aracı- Ocak 2014)*

*"Soru sormaya alışmaya başlıyorum ama en çok toplu beceriyi buldurmakta zorlanıyorum, topsuz hareketi buldurmak daha kolay oluyor.. Sanırım benim branşı çok iyi bilmiyor olmam bunda etkili.. (Sergen, Ders Sonrası Öğretim Analiz Aracı- Nisan 2014)*

Kolaylaştırıcı rolündeki uzman öğretmenlerin videolarını izlediğinde sorunların; soru sormada değil sıkıntılarının cevapları almada olduğunu düşünüyordu. Buna yönelik müdahaleler öğretmenlere iletildi. (Model uygunluk aracı- Mart 2014)

*"Hakan; sorulara cevaplar hep bir ağızdan veriliyor. Sınıfta parmak kaldırarak söz istenmesi sistemini kurarsan için rahatlar... (Model uygunluk aracı – Şubat 2014)*



*“ Aslında soru sorma cevap alma fena değildi. Cevabı aldığımda diğer soruya geçti. Diğer cevaplar sorun olmadı.” (Köprü kurucu-alan notu Şubat 2014)*

Süreç sonunda ise; artık öğretmenler kendileri soruları yapılandırarak sorabilen bir aşamaya geldiler. Daha rahat olduklarını çünkü soruları kendileri değiştirebilecek hale geldiklerini ve arka arkaya birbirini takip ederek yapılandırarak ve geçmiş derslerden bağlantı kurarak soru sorabilir oldukları ortaya çıktı.

*“Şöyle daha rahat oldu ilk zamanlarda soruyu elimize yazıp moda moda soruyorduk şimdi mesela soruları değiştirmeye çalışıyoruz. gelen mesela sorulara devam edip çıkarmaya çalışıyoruz ya bu açıdan tabi ki bizde soru sormaya alıştık rahat olduk....( Sergen öğretmen- Sonuç Görüşmesi)*

*“Sergen artık soru sormayı çözmüş. Bütün öğrencilere söz hakkı verip, gerekli beceriyi buldurduğu gibi de derse hemen devam ediyor. Zaman olarak kısalmış burası...” (Model Uygunluk gözlem aracı – Nisan 2014)*

*“...sorular kısmını planda sorular kısmında yediriorduk ama diğer kısımda beceriyi öğretirken ya da oyunu verirken zaten mutlaka soru cevap gidiyor bir şeyler anlatıyorsun çocuk sana soruyor ama bu kadar işin içine dahil olmuyordu mesela hani çocuğun öz güvenine göre çocuk soru soruyorsa mesela sormuyorsa biz bunu soru cevaba zorlamıyorduk verdiğimiz algılar gibi düşünüp çok fazla neydi diye sorularla açmıyorduk ama burada TOM'da o kısım farklı. (Öğretmen Ders Sonrası Yansıması- Hakan öğretmen- Mayıs 2014 )*

Soru sorma açısından öğretmenlerin kendilerinde gördükleri farklılıklar öğrenciler tarafından da öğretmenleri ile olan iletişimlerinin artması olarak yorumlandı.

*“Köprü kurucu: Beden eğitimi öğretmeninizin öğretme şeklini düşündüğünüzde eski ile ne farklar vardı?*

*Arda: Eskiden sorunlarımızı tartışmıyorduk mesela bir oyun yapıyorduk ondan sonra duruyordu ya da başka bir teknikle başka bir şekilde gösteriyordu öyle oynamaya başlıyorduk hiçbir ara verilip tartışılmıyordu”(Öğrenci süreç sonu odak grup görüşmesi)*

*“Köprü kurucu: Derste farklı ne yaptınız Korfbolü öğrenirken?*

*Emir: Önce maç yapıyorduk sonra hoca bize soru soruyordu.*

*Köprü kurucu: Yararlı mıydı sence bu sorular?*

*Emir: Bence soru sormak her zaman yararlıdır. Çünkü bilmediği birşeyin cevabını öğrenirsin.*

*Köprü kurucu: Peki bu sorularla neyin cevabını alıyordunuz?*

*Emir: Mesela hoca soruları soruyordu. Kuralla ilgili bir şey sorduğunda kural pekişiyordu, taktikle ilgili bir şey sorduğunda taktik pekişiyordu” (Öğrenci süreç sonu bireysel görüşme)*

Öğrencilerin TOM ile hiç bilmedikleri Korfbol branşı sonunda öğretmenler oyunun tamamını öğrencilerin anladıklarını, özünü kavradıkları, oyun oynayabildiklerini ama becerileri tam olarak anlamadıklarını belirttiler.

*“Çocuklar uyguluyor oyunun özünü anladılar oyunu oynayabiliyorlar. Ancak haftalar içinde verdiğimiz koşarak atış, v-kat, ikili tehdit gibi şeyleri çok fazla uygulayamadılar ancak oyunu oynadılar. Ama biliyorlar v-katın, ikili tehdidin ne olduğunu teorisini anladılar ama olayı dahil edemediler içine çünkü onu dahil etmek için çok tekrara ihtiyaç var” (Hakan öğretmen.-Sonuç görüşmesi)*

İlerleyen haftalarda soru sormada ve cevap almada öğretmenler daha az zorlanırken alıştırmaların belirlenmesi ve becerinin ortaya çıkarılmasında zorlanmaya başladılar. Yönlendirilmiş buluş ile becerinin ortaya çıkarılması uzadıkça öğrenci oyun oynayamayacağı ya da oyun zamanının kısıtlanmasından dolayı kaygılanıyordu. Köprü kurucunun öğrencilerden aldığı yansımalarda da en çok bu dile getiriliyordu. Ancak öğretmenler hem sporculuk yaşamlarında, öğretmenlik

yaşamlarında ve antrenörlük yaşamlarında sporu beceri temelli öğretip öğrendiklerinden, öğrenciden de beceriyi en iyi şekilde yapmalarını beklemektedirler. Çünkü kendi kültürel söylemlerinde sporculuk dönemlerinde voleybolda manşet pası iyi bir şekilde yapmadan, parmak pasa geçilmezdi. Duvardan fileye geçene kadar hala voleybol içinde kalabilmişlerse voleybola devam edebiliyorlardı.

### **3.2.3. Uzmanlar, zümre arkadaşları ve öğrenciler ile olan etkileşimde değişim(meye)nler**

Öğretmenlerin pratiklerini gerçekleştirdikleri koşulları değiştirmeleri, onların “ilişkide oldukları” bireyleri ve etraflarındaki koşulları dönüştürmeleridir. Öğretmenler süreç boyunca iş arkadaşları, okul idaresi, öğrenciler ve mesleki gelişim programının uzmanları ile iletişim ve etkileşim içinde oldular. KEA ile bu süreçte deneyimlerini paylaşan ve yeni deneyimler oluşturan öğretmenlerin süreç içindeki değişimi en çok öğrenciler, zümre arkadaşları ve uzmanlar ile aralarındaki iletişimde oldu.

Öğretmenler geçmiş deneyimlerini ifade ederken; sınıflar arasında ya da aynı sınıf düzeylerine giren öğretmenlerin uygulamaları arasında paralellik olmadığını ifade ettiler. TOM ile bütün 7. Sınıflara Korfbol öğretimi yapılmaya başlandığında öğretmenlerin de kendi aralarındaki mesleki diyalogları artmış, birlikte plan yapmaya başlamışlardı.

*“Sergen öğretmen: Birlikte hazırladık dedik ki aynı projede çalışacağız çocukların şeyini görelim farklı farklı programlar başlangıcında voleybol denemeydi...”* (Mesleki öğrenme toplantısı- Şubat 2014)

“ ...okula gittiğimde öğretmenler ile ilk korfbol planlarını hazırlamışlardı ve bunun üzerine konuşurken Hakan öğretmenin İngilizcesinin daha iyi olduğunu, Sergen öğretmenin korfbol bilgisinin daha iyi olduğundan dolayı planı birlikte hazırladıklarını belirttiler... Bu ilk defa yaşantılarında birlikte yaptıkları plan hazırlıyımış bunun işlerini kolaylaştırdığını gördüm çünkü hazırladıkları plan üzerinden hala odada tartışıyorlardı” (Köprü kurucu alan notu- Şubat 2014)

“ ...Ya dedik ki 8 hafta bütün 7'lere aynı programı uygulayalım 1'i 2'si farklı olmasın beraber çıkaralım beraber oturunca daha iyi etkinliklerin çıkması olarak daha iyi olur dedik oturduk taurus avmde” (Mesleki öğrenme toplantısı- Şubat 2014)

Öğrencilerin sene sonu odak grup görüşmelerinde çıkan ortak görüşlerden bir tanesi öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin bu model uygulaması ile daha arttığı yönünde oldu. Bununla birlikte veli toplantısında öğrencilerin velilerinin gelip öğretmenlere olumlu geri bildirim vererek veliler ile de iletişimin artması söz konusu oldu.

“ öğrenci Seda: Öğretmen bizimle normalde derste hiç sohbet etmezdi... TOM sayesinde öğretmen artık bizle konuşuyor soru sorup cevapları alıyor...

öğrenci Aslı: Yani aslında konuşurdu ama napcamızı söylerdi şimdi yorum yapıyor söylediklerimize.. bir de beceriyi bulana kadar konuşuyoruz” (Odak grup görüşme sene sonu)

“Hakan öğretmen: İşte veli toplantısında birileri gelip yeni bir şey yapıyormuşsunuz ne oluyor ne bitiyor, merak edenlerde oldu olmayanlarda.....Ekrem Nazan tarzı öğrencilerin velilerinden geldi çünkü eve çok mutlu gidip anlatmasından kaynaklı olduğunu düşünüyorum. (Sonuç Görüşmesi)

Köprü kurucu dersleri kameraya çektiği için hemen hemen her derste ders ortamında yer almıştır. Bu süreçte bazen öğretmenler ders anında da takıldıkları, anlamadıkları yerleri gelip sorarak iletişime geçmişlerdir. Ayrıca, ders öncesinde de

öğretmenlerle öğretmen odasında o günkü ders ile konuşma ortamları olmakta dolayısıyla öğretmenler kendi ortamlarında rahatlıkla köprü kurucuya ulaşabilmişlerdir. Bununla birlikte, Türkçe yazılı kaynak olmadığı için TOM’u anlatan “Teaching Sport Concepts and Skills” adlı alandaki en önemli yabancı kaynak da anlamadıkları yerlerin açıklanmasında onlara yardımcı oluyordu. İlk derslerde sorularla becerinin çıkarılması konusunda öğretmene destek oluyordu. Öğretmen ve öğrencilerden Yansımaların alınması konusunda ders sonu anlamadıkları yerlerin, ya da iyi gitmeyen konuların paylaşılmasında köprü devreye girmiştir. Bu iletişimin öğretmenlere yardımcı olduğunu, derste daha rahat olduklarını belirtmişlerdir.

*“Hakan öğretmen: ....benim zorlandığım noktalardan biri de korfbale uzak olduğum için acaba oldu mu diye hocaya teyit etme gereği duyuyorum yanlış bir şey var mıdır diye tam olarak şudur diyemiyorum...*

*Kolaylaştırıcı: Peki ondan yardım almak nasıl geliyor?*

*Hakan öğretmen: İyi geliyor içim rahat oluyor devam ederken...bundan sonra uygulamak istesem Köprü kurucu olmadan uygulayamam herhalde...TOM’u köprü kurucu ile götürdük çok araştırma yapamadık...”* (Mesleki öğrenme toplantısı- Nisan 2014)

Bu süreçte dersin diğer paydaşları ile olan iletişim ve etkileşimde önemli olumlu sonuçlardan biri de kız ve erkek öğrencilerin bir arada ders içinde oyun oynayabilmeleri olmuştu. Öğrenciler bu çalışma öncesinde kızlarla bir arada oynamadıklarını sadece okul turnuvalarında takımlarda kız olma zorunluluğundan dolayı oynadıklarını, bu çalışmada bugüne kadar farklı bir uygulama yaptıklarını ve kızların derse katılımlarında olumlu anlamda gelişmeler olduğunu söylediler.

*“Köprü kurucu: Derslerde daha önceden kızlar ve erkekler bu şekilde bir takımın üyeleri olarak oynamış mıydınız?*

*Ege: Sadece okul turnuvalarında kız zorunluluğu olduğu için orada oynamıştık.*

*Hasan: Eskiden daha pasiflerdi derslerde burada daha aktiflerdi her derste oynadılar.*

*Özgür: Bence bu çalışmanın en çok kızlara faydası oldu maç yapmayı öğrendiler eskiden hep kenarda oynarlardı.”(Öğrenci süreç sonu odak grup görüşmesi)*

*“İzel: biz dersten sonra taktik bulmaya çalışıyoduk sohbet ediyoduk bizim takımla çünkü ben az pas attular diye üzülümüştüm ve söyledim alkanla ezgiye. Sonra Derya geldi o da biraz üzgündü hep ikinizin arasında geçiyor biraz da bana da atsanız dedi. Bende keşke bana da atsanız dedim. Ondan sonra onlarda bizden işte özür dilediler. Bende özür dilemeyin ama pas atarsanız seviniriz dedik.” (Öğrenci süreç sonu görüşme)*

## 4. TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmanın bulguları, alanyazın ile paralel bir şekilde tartışıldı. Tartışma her bir araştırma sorusunun altında ifade edilecektir.

### 4.1. Öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini kolaylaştıran ve zorlaştıran pratik yapıları

Öğretmenlerin sorumluluklarının başında öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamaları vardır (Armour, 2010). Bununla birlikte, bu ihtiyaçları karşılamak için gerekli olan pratiklerin okullarda gerçekleştirilmesi, bireysel olarak öğretmenler tarafından yaratılıp geliştirilemez. Çalışma koşullarında var olan, birey dışında gelişen koşullar ve düzenlemelerin de pratiklerin oluşturulmasında etkisi vardır. Var olan bağlamda kültürel geçmiş ve öğretimle ilgili beklentiler okullarda nasıl öğretim yapılacağını etkiler (Casey, 2012). Öğretmenlerin okullardaki farklı rolleri "antrenör, bekçi, polis" olarak adlandırıldığında kültürel beklentiler açısından öğretmenlerin de pratiklerini etkilemektedir. Öğretmenlerde öğretmen merkezli, kontrolün sağlandığı öğretim yöntemlerini tercih etmeye yönlendirmiş olduğu ve yenilikçi yaklaşımları onaylasalar da (Goodyear ve Casey, 2013) pratiklerine dahil etme konusunda değişimin tam sağlanamadığı söylenebilir (Casey, 2014; İnce ve Hünük, 2010). Bununla birlikte öğretmenlerin ders işlemlerinde materyal ekonomik koşulları tek salonda iki sınıf ders işlenmesini gerektirdiğinden öğretmenler komut, alıştırma, göster yap yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda; okulun materyal ekonomik koşulları da aynı zamanda öğretmenlerin öğretmen merkezli yöntemleri tercih etmelerine yönlendiren zorlaştırmacı düzenlemeler olarak ortaya çıkmaktadırlar.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini kültürel söylemsel olarak kolaylaştıran bir söyleme rastlanmamıştır. Ancak öğretmenler okul idaresi tarafından yaptıklarının onay görmesi halinde motivasyonlarının düşmeyeceğini belirttiler.

Öğretmenlerin okullardaki diğer rolleri (takımların antrenörlüğü, okul gezilerinin yetkili öğretmeni olmak, okul gösterileri hazırlamak gibi) beden eğitimi öğretiminin dışında da ekstra sorumluluklarla dolu olmalarını gerektirmektedir. (Casey, 2010). Süreç boyunca, öğretmenlerin ortak sınavlarda gözetmen olma, sınıf gösterilerinin provalarında koordinatör olma, okul takımlarında antrenör olma gibi görevlerinden dolayı aksaklıklar yaşanmasına sebep oldu ve hesaplanan ünite çok daha uzun zamanda bitti. Bu şekilde olmasının da yenilikler yapma ya da mesleki gelişim anlamında kendi motivasyonlarını ve inançlarını düşürdüğünü belirttiler. Bu yüzden okulun bağlamsal faktörlerinin pratik yapıları olarak öğretmenlerin mesleki öğrenme çalışmalarını zorlaştıran öge olduğu söylenebilir (Casey 2012; Ovens, 2012). Bununla birlikte öğretmenler modeli istedikleri gibi kullanamadıklarını da ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin sosyal-politik anlamda okulun ölçme değerlendirme uzmanları tarafından okul performanslarının değerlendiriliyor olması onların yenilikleri uygulamadaki motivasyonlarını düşüren ve yaptıkları yeniliği benimseyememelerine etken olarak çıktığı görüldü.

Sosyal-politik anlamda zümredeki diğer öğretmen arkadaşlarının da bu modeli uygulamaları öğretmenlerin motive olmalarını ve birlikte yenilik denemelerinin etkili olacağını ve kolaylaştırıcı olacağını düşündüklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin mesleki gelişim açısından en olumlu kolaylaştırıcı ögesi; okulun da dışarıya görünür olmasını sağlayan Ankara'daki bazı davetli Beden eğitimi öğretmenleri ve üniversitede görevli olan akademisyenlerin davet edildiği seminer düzenlemek oldu. Bu seminerin düzenlenmesi materyal ekonomik açıdan mesleki öğrenme etkinliği düzenleme ve planlama ve o güne kadar ki çalışmalarını diğer paydaşlar ile paylaşma imkanı verirken diğer yandan da okulun dışarı görünürlüğünü sağlayarak sosyal-politik açıdan kendi mesleki öğrenmelerine kolaylaştırıcı olmuştur. Bu seminer ile okul idaresinden bekledikleri takdiri görmüşler ve motivasyonları arttırdı.



Okul müdürlerinin beden eğitimi ğretmenlerinin değişimi üzerine yapılan alışma Faucette ve Graham (1986) tarafından yürütülmüştür. Müdürün desteği ve empatisi öğretmenin programlarındaki değişikliği başarılı şekilde uygulamasında destek olmaktadır. Saber-Tooth Projesi (Ward, 1999a) ortaokul düzeyine müfredat reform girişimlerinde mesleki gelişimin rolüne dikkat çekmiştir. Araştırmacılar, ortak vizyonun (amaç) ğretmen değişiminde önemli faktör olduğunu zet olarak söylemişlerdir. Aynı zamanda bu projede, eğer çalışma koşulları uygun değilse değişimin gerçekleşme şansının da az olduğunu belirtmiştir (Ward, 1999a).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin etkili olmasında; keşfetme, bireysel ve işbirlikçi araştırmaların kullanımının önerildiği alanyazında görülmektedir. Bu çalışmada da öğretmenler katılımcı eylem araştırması ile uzmanlarla işbirliği halinde çalıştılar. Casey (2012) müfredat değişimi ile ilgili derinlemesine yapılan araştırmalarda, “alışıyor mu” sorusunun daha da ilerisine bakılması gerektiğini ve daha uzun srelere odaklanılması gerektiğini belirtmiştir. Ben, değişimle olan pedagojik yenilenmenin köprü kurucu rolü gibi araştırmacıların öğretmenlerin öğrenmesini kolaylaştıran, açık diyaloglara girmeleri için cesaretlendiren ve öğrenme grubu oluşmasına yardım eden kişinin sürekli desteği ile gerçekleşebileceğini öneriyorum. Mesleki tartişmalar için zamanlarını ayarlayan öğretmenler, hizmet içi mesleki öğrenme ortamdanda kaldırılsa da (mesela; köprü kurucu rolündeki kişinin sağladığı hizmet gibi) büyük olasılıkla anlamalarını ve pedagojik yenilikleri kullanmayı devam ettireceklerdir. (Calderon 1999). Tersi şekilde de, destekleyici ortam ve öğretmenlerin birlikte çalışmaları olmadan, pedagojik yenilik olasılığı dağılacaktır (Calderon, 1999).

Mesleki ğrenme; öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinin var olan zamandaki ve gelecekteki öğrenmelerini etkileyen, devamlılığı olan bir öğrenme sürecidir. (Armour, 2010). Bu çalışmada ise; öğretmenler bir akademik yılın sonucunda çalıştıkları okuldan ayrılmışlardır. Hakan ğretmen ile bir sene sonrasında bir sempozyumda karşılaştığımda yeni okulundaki zümre başkanının o sene için yeni geldiği için hiçbir uygulamaya dahil olmadan yada yenilik istemeden sadece gözlem yapmasını, derslerine girip çıkmasını ondan talep ettiklerini belirtti. Bu yüzden de

mesleki gelişimine devam etmediğini ama bir sene sonunda TOM'u okulda denemek istediğini belirtmiştir. Fakat, bir sene sonrasında bu sefer farklı bir şehirde yeni açılan bir özel okula geçiş yapmıştır. Sonrasında da öğretmen ile bağlantım kesildi.

#### **4.2. Öğretmenlerin TOM'ni öğrenirken söylediklerinde, yaptıklarında ve ilişki kurduğu ortamlardaki değişiklikler**

Öğretmenler TOM ile öğretim yapmada kendi uzmanlıklarının dışında bir branşta öğretim yapıldığında daha etkili olabileceğine inandıklarını ve bunu gördüklerini belirttiler. Özellikle kendi branşları voleybol olduğu için voleybolun becerilerinin öğretilmeden, oyun oynanamayacağı üzerine düşüncelerinde ve söylemlerinde bir değişiklik olmadı. Bununla birlikte, korfbol hiç bilmedikleri ya da az bildikleri bir branş olarak süreçte seçildiğinde bu seferde özellikle öğrencilerin sorularını cevaplamakta zorlandıklarını ve voleyboldan mücadele sporu olan korfbolün taktik yapısına kendi bilgilerini transfer edemediklerini belirttiler. Alanyazına bakıldığında öğretmenlerin kendi uzman oldukları branşlar ile TOM ile tanışmaları onların kendilerini iyi hissetmelerinde ve özellikle taktiksel farkındalık konusunda sorun yaşamamalarını sağlayacakları söylenebilir (Harvey ve Jerrett, 2013; Mitchell ve ark., 2013). Bu durum alanyazında öğretmenlerin TOM'nin öğretilmesinde bildiği branşlarla başlanılmasının süreci anlamayı kolaylaştıracağını savunsa da çalışma da yer alan beden eğitimi öğretmenleri TOM'u anlasa da kendi branşları voleybol için uygun olmayacağını belirttiler.

Süreç sonunda öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi üzerine oyun oynayabildiklerini ama becerileri öğrenemediklerini ve uzun süreli tekrarın bunun için gerekli olduğunu öğretmenler belirtti. Burada değişen; öğrenciler süreç başında derslerde oyun oynayamıyorlar ve oyun oynayana kadar en az 2 sene geçiyordu (Sergen öğretmen- Süreç başı görüşmesi) ama TOM ile 8 haftada öğrencinin arkadaşları ile oyunu oynayabildiği söylenebilir.

Materyal ekonomik koşullarda okulun spor salonu olması, ders materyalleri anlamında eksiklerinin bulunmaması, kendi derslerini izleyip deneyimlerini görebilecekleri şekilde kamera çekimlerinin yapılabilmesi öğretmenler için hem mesleki öğrenme deneyimleri hem de TOM kullanma deneyimleri için kolaylaştırıcı düzenlemeler oldu. Bununla birlikte, okulun tek kamerası olduğundan bazı derslerin olduğu zamanlarda kameranın kullanımını gerçekleştirilememişti bu durumlarda benim kameram kullanıldı ve sosyal politik anlamda uzmanla işbirliği yaparak materyal-ekonomik sorunların çözümünde etkili olmuştur.

Öğretmen doğası da değişim açısından araştırılmıştır. Cothran (2001) beden eğitimi programlarında değişiklikleri kendi kendilerine başlatan beden eğitimi öğretmenlerinin karakteristik özelliklerini incelemiştir. Başarılı bir değişimin anahtar özelliklerini; öğretmen yansıması kullanılması, öğrencilerin gücü ve kendi sınıflarının dışındakilere yardım etmek için öğretmenin ısrarlı olması olarak bulmuşlardır (Cothran, 2001). Bu çalışmada ise; sınıfın dışındaki öğelerin öğretmenlerin etkinliklerini olumlu ve olumsuz etkileyen yapılardan oluştuğu ve öğretmenlerin değişimlerini daha çok dışsal öğelere bağlı olarak yapılandırıldığı söylenebilir.

Bechtel ve O'Sullivan (2007) beden eğitimi öğretmenlerinin inançlarının ve vizyonlarının yenilikleri uygulamalarında motive olmalarını sağlayacak ve pratiklerini değiştirmede etkili olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte; öğretmenlerin sosyal ilişkide buldukları, bağlamaları içindeki diğer paydaşlardan aldıkları desteklerinde yeniliği uygulama sürecinde olumlu katkı yaptığı belirtilmiştir (Bechtel ve O'Sullivan, 2007). Özellikle, okul idaresinden sorumlu olan müdür, müdür yardımcısı rolündeki bireylerden ve kendi zümrelerindeki öğretmen meslektaşlarından aldıkları geri bildirim ve destekler öğretmenlerin değişim sürecinde onları güçlendiren öğeler olarak ortaya çıkmıştır (Bechtel ve O'Sullivan, 2007). Bu çalışmada ise, öğretmenlerin en büyük destekçileri TOM'u uygulama açısından zümre arkadaşlarının da bu sürece dahil olması ve özellikle planlarını birlikte yapılandırmaları oldu. Bununla birlikte, köprü kurucunun öğretmenlerin ders

anında ve derslerini planlama aşamasında sürekli yanlarında olması onların iletişimsel alandaki ilerlemelerini ortaya koymuştur.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada; öğretmenlerin okulda TOM'u uygulamaya çalışırken bu model aracılığıyla sürecin anlaşılması için pratiği oluşturan bireysel ve birey dışındaki pratik yapıların nasıl şekillendiğini ortaya koyduk.

### 5.1. SONUÇLAR

#### 5.1.1 Mesleki öğrenme açısından

- Öğretmenlere pedagojik modeller bir uzman ile birlikte öğretilmelidir.
- Öğretmen derste pedagojik modeli uygularken ders esnasında öğretmen mutlaka uzman ile desteklenmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından okul yönetimi tarafından destek görmelidir.
- Öğretmenin öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemesi için okul idaresinin beden eğitimi öğretmenine bakış açısının değiştirilmesi gereklidir.
- Beden eğitimi öğretmenin okuldaki rolünün değişmesi için kendilerinin öğretmen merkezli yaklaşımları bırakmaları gerekmektedir
- Beden eğitimi öğretmenlerinin dışsal motivasyondan çok içsel motivasyonlarının artırılması gereklidir.

#### 5.1.2 TOM'u öğrenmeleri açısından

- Öğretmenler TOM'u hem teorik hem pratik olarak desteklenmelidir.
- Öğretmenlerin TOM'u öğrenirken alıştırımlar konusunda desteklenmeye ihtiyaçları vardır.

- TOM’da öğretmenlere taktiksel problemin çözümünde beceri buldurma öncesi yönlendirilmiş buluş yöntemi açıklanmalıdır.

### **5.1.3 Milli Eğitim Bakanlığı açısından**

- TOM’la ilgili öğretmen eğitime yönelik kaynakların çoğaltılmasına gereksinim vardır.
- Hizmet içi kurslarında pedagojik modellerin 3’er 5’şer günlük kurslarla verilmesi yerine uzman-öğretmen iş birliği yaparak uzun süreli çalışmalarını sağlamalıdır.
- Öğrenci merkezli yaklaşımları öğretmenlerin benimseyebilmeleri için MEB’in öğretmenlere öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemeleri konusundaki söylemlerini artırması gereklidir.
- Performans temelli, beceri temelli kitaplardan ziyade oyun temelli kitapların basılması için TÜBİTAK ile proje geliştirmesi konusunda destek sağlamalıdır.

## **5.2. ÖNERİLER**

Bu bölümde çalışmanın sonuçları göz önüne alınarak öğretmenlere, öğretmen eğitimciler ve ilerideki çalışmalara öneriler aşağıda sunulmaktadır.

### **5.2.1. Öğretmenlere Öneriler**

- Farklı bir pedagojik model ile öğretmenlerin yeniliği öğrenme ve kullanma süreçleri araştırılırsa pratik yapılarının rolü değişik olabilir.
- Farklı çalışma koşullarına sahip bağlamlardaki öğretmenlerle (Devlet okulunda) bu çalışma tekrar edilebilir.

- Korfbol bu çalışmada hem öğretmenler hem de öğrenciler için yeni bir spor branşı idi. Aynı model farklı spor branşları ile uygulanabilir.
- Öğretmenlerin değişim sürecini daha iyi anlamak için Mesleki Öğrenme Grupları ile uzun süreli çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin deneyimlerini yansıtmaları için daha fazla uygulayıcı araştırmalara yönlendirilmeleri sağlanabilir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında modele dayalı uygulamalar yapılabilir. Böylece öğretmen adayları öğretmen olduğunda modelleri bilerek mesleğe giriş yapabilir.

### **5.2.2. Öğretmen Eğitimi Uzmanlarına Öneriler**

- Okul ve üniversite işbirliği farklı modellerde artırılarak katılımcı araştırmalar artırılabilir. Böylece öğretmenlerin teori ve pratik bağlantıları sağlanmış olur.
- Öğretmen eğitimi yapan kişilerin çalışmaya başlamadan pratik yapılar kuramı okumalarını yaparak bireyin özellikleri ve birey dışı koşullar arası ilişkiyi iyi anlamlandırmaları önerilir.

### **5.2.3. İleride Yapılacak Çalışmalara Öneriler**

- TOM'un farklı sınıf düzeylerinde öğrenci öğrenmesi açısından uygulanabilirliğine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır. .
- Pratik yapıları teorisinin farklı bağlamlarda çalışılmasına ihtiyaç vardır.

## ÖZET

### **Beden Eğitiminde Öğretmenlerin Taktiksel Oyun Modeli Deneyimleri: Bir Eylem Araştırması**

Öğretme sadece öğretmene bağlı bir süreç değil ama aynı zamanda öğretmenin içinde bulunduğu bağlamın özellikleri, o bağlam ait kültür, söylemsel öğelerin varlığı, öğretmenin etkileşime girdiği diğer bireyler gibi birey dışında gelişen koşullara da bağlıdır. Birey tek başına eyleme geçemez, içinde bulunduğu koşullar ve bu koşullara bağlı düzenlemeler onun pratiklerini şekillendirir. Bu katılımcı eylem araştırmanın amacı, Beden eğitimi dersinde 7. Sınıf düzeyinde Taktiksel Oyun Modelinin Korfbol öğretimi ile öğretmenlerin pratiklerine dahil edilme sürecinde öğretmen öğrenme sürecinin nasıl işlediğini ve pratik yapılarının süreçteki kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı rollerini araştırmaktır. Katılımcı eylem araştırması iki beden eğitimi öğretmenin bir akademik yıl boyunca Taktiksel Oyun Modelini öğrenmeleri ve kullanmalarını sorgulama ve desteklemek için yöntemibilim olarak kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi verileri toplama ve yorumlamada kullanılmıştır. Bulgular; öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini Taktiksel Oyun Modeli aracılığıyla sosyal politik koşullardan okul idaresinin politikasının ve kültürel söylemlerden okul idaresinin disiplin ile ilgili söyledikleri en zorlaştırıcı unsur olduğunu ortaya koymuştur. Materyal ekonomik pratiklerden uzmanlarla işbirliği yapma mesleki öğrenme sürecini en çok kolaylaştırıcı öğe olarak bulunmuştur. Çalışmanın alana katkısı; öğretmenlerin pedagojik pratiklerinin yeniliği kabul etmelerinde yönetsel süreçler önemli yer almaktadır. Pedagojik yeniliğin gelecekte eyleme geçmesi isteniyorsa katılımcı eylem araştırması ve uzmanla iş birliği bu süreci kolaylaştırır.

**Anahtar Kelimeler:** beden eğitimi, katılımcı eylem araştırması, pratik yapıları, taktiksel oyun modeli.



## SUMMARY

### **Teacher Experiences on Tactical Games Model in Physical Education: An Action Research**

Learning process is not solely depend on the teacher it is also depend on the extra-individual conditions that are shaped by characteristics of the context, culture in the context, specialist discourses, and enter the relationships with other people. Individual is not act alone, practice shapes and is shaped by practice architectures and arrangements. The purpose of the participatory action research was to explore how teacher learning process was conduct in the immersed within the teacher' practices through the Tactical Games model in grade seven students. We also asked that the roles of practice architecture either enable of constraints teacher learning process. Participatory action research was used as the methodology to scaffold the inquiry and to support two secondary school physical education teachers' learning and use of Tactical Games Model during an academic year. Qualitative research methods used in data collection and analysis process. Two themes emerged to reveal teachers learning process and effect of practice architectures in Tactical games model learning: 1) Teacher learning process on cultural-discursive, social-political and material-economic conditions and 2) changes on sayings, doings and relating. Results showed that social-political conditions were more affected teacher learning process. Specifically, the policy of school administration in the social- political arrangements and the specialist discourse on discipline from the cultural discourses were the worst constraints related with teacher learning process. Working with experts for material-economical conditions was the best facilitator for the teacher learning process. The contribution to knowledge is therefore the methodological processes is so important of how teachers adopt the innovation and also if the pedagogical innovation is wanted to act, participatory action research through collaboration with experts are important.

**Key words:** participatory action research, physical education, practice architectures, tactical games model.

## KAYNAKLAR

- ALAGÜL Ö, GÜRSEL F (2014). Pedagojik Yeniliklerde Konuşulan Fikirlerden Eyleme Geçirilen Uygulamalara Doğru. 13. Uluslararası Spor bilimleri kongresi. Konya, Türkiye.
- ALAGÜL Ö, GÜRSEL F, KESKE G (2012). Dance unit with Physical Literacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. **47**: 1135-1140.
- ALDRICH H, HERKER D (1977). Boundary spanning roles and organizational structure, *Academy of Management Review*, **2**: 217-230
- ARMOUR KM (2010). The physical education profession and its professional responsibility...or...why “12 weeks paid holiday” will never be enough. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **15**:1-13.
- ATABEYOĞLU C (2001). Sporda Devlet mi? Devlette spor mu?. Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi Yayınları:7 A&B Kitapçılık.
- AVGITIDOU S (2009). Participation, roles and processes in a collaborative action research project: A reflexive account of the facilitator, *Educational Action Research*, **17 (4)**: 585-600.
- BAILEY R, ARMOUR K, KIRK D, JESS, M PICKUP I, SANDFORD R (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review, *Research Papers in Education*, **24 (1)**:1-27.
- BECHTEL P, O’SULLIVAN M (2007). Enhancers and inhibitors of teacher change among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, **26**: 221-235.
- BROCK-UTNE B (1980). What is educational action research? *Classroom Action Research Network Bulletin*, **4**:10-15.
- BRYDON-MILLER M, GREENWOOD D, MAGUIRE P (2003). Why action research? *Action Research*, **1 (1)**: 9-28.
- BUNKER D, THORPE R (1986). The Curriculum model, In R. Thorpe, Bunker D., Almond L (Eds.) *Rethinking Games Teaching*. Loughborough: University of Technology, Loughborough.
- BUNKER D, THORPE R (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, **18 (1)**: 5-8.

- BURTON N, BRUNETT M, JONES M (2008). Doing your education research Project. London: Sage.
- BUTLER J (1997). How would Socrates teach games? A constructivist approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, **68**: 42-47.
- CALDERON M (1999). Teachers learning communities for cooperation in diverse settings. *Theory into practice*, **38 (2)**:94-99.
- CARR W, KEMMIS S (1986). Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research London: *RoutledgeFalmer*.
- CASEY A (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, **19**: 18–34. doi:10.1080/17408989.2012.726977
- CASEY A (2013). Practitioner research: A means of coping with the systemic demands for continual professional development?, *European Physical Education Review*, **19 (1)**:76-90.
- CASEY A (2012). A self study using action research: Changing site expectations and practice stereotypes, *Educational action Research*, **20 (2)**: 219-232.
- CASEY A, (2010). Practitioner research in physical education: Teacher transformation through pedagogical and curricular change. Unpublished doctoral thesis, Leeds Metropolitan University.
- CEVİZCİ A (2013). Paradigma Felsefe Sözlüğü, Paradigma Yayınları,
- COHEN L, MANION L, MORRISON K (2000). Research methods in education, 5th ed. London: Routledge Falmer
- COLLIER J (1946/2005). United States Indian Administration as a laboratory of ethnic Relations, in Cooke, B. and Cox, J.W. (eds.) *Fundamentals of Action Research: Volume 1. The Early Years*. London: Sage. pp.:69-98.
- COTHRAN DJ (2001). Curricular change in physical education: Success stories from the front line. *Sport, Education and Society*, **6**: 67-79.
- CRESWELL JW (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: M. Bütün ve S.B.Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- CRESWELL JW (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd Ed.). SAGE, England.
- DARIYEMEZ K (2010). Örgütlerde Ortaya Çıkan Yabancılaşma Sorunu ve Bu Sorunun Çözümü Açısından Halkla İlişkiler Çalışmalarının Önemi (Başkent Üniversitesi

Ankara Hastanesi Örneği). Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

DEMİRHAN G, BULCA Y, ALTAY F, ŞAHİN R, GÜVENÇ A, ASLAN A, GÜVEN B, KANGALGİL M, HÜNÜK D, KOCA C, AÇIKADA C (2008). Comparison of the views of partners regarding the physical education curriculum and it's delivery. *Hacettepe J. of Sports Sciences*, **19**, **3**:157-180.

DEWEY J (1929/1984). The sources of a science of education. In J.A. Boydston (Ed.). *The Later Works*, Vol. **5**, 1929-1930. Carbondale: Southern Illinois University Press.

DUBAN N (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinin Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: Bir eylem araştırması. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi. Eskişehir.

DYSON B (1994). A case study of two alternative elementary physical education programs. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.

EKİZ D (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

ELLIOTT J (1997). School-based curriculum development and action research in the United Kingdom, in Hollingsworth, S. (ed.) *International Action Research: A Casebook for Educational Reform*. London: Falmer Press. p.: 17-28.

ELLIOTT J (1983/2007). A curriculum for the study of human affairs: The contribution of Lawrence Stenhouse, in Elliott, J. (ed.) *Reflecting Where the Action is: The Selected Works of John Elliott*. London: Routledge. pp.:15-29.

ELLIOTT J (1991). *Action Research for Educational Change*, Buckingham, Open University Press.

ELLIOTT J, ADELMAN C (1973). Reflecting where the action is: The design of the Ford Teaching Project. *Education for Teaching*, **92**: 8-20.

ENNIS C D (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls, *Sport, Education and Society*, **49**, **(1)**: 31-49.

ERTAN H, ÇİÇEK Ş (2003). Student achievement evaluation approaches in elementary physical education courses in Turkey, *Hacettepe University Journal of Education*, **25**: 76-83.

EVANS J (2013). Physical education as porn!, *Physical Education & Sport Pedagogy*, **18** **(1)**: 75-89.

EVANS J, LIGHT R (2008). Coach Development Through Collaborative Action Research: A Rugby Coach's Implementation of Game Sense. *Asian Journal of Exercise and Sports Science*, **5**, **(1)**: 31-37.

- EVANS J (1985). *Teaching in Transition: The Challenge of Mixed Ability Groupings*. England: Open University Press.
- FAUCETTE N, GRAHAM, G (1986). The impact of principals on teachers during inservice education: A qualitative study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5: 79-90.
- FLICK U. (2002) *An Introduction to Qualitative Research*. 2nd edn. London: Sage.
- FLINTOFF A, B COOKE, SQUIRES S L (2006). Evaluating high quality physical education and school sport – The Challenge for Teachers. Paper presented at the International Association of Physical Education in Higher Education (AIESEP), Jyvaskyla, Finland, July 5–8.
- FONTANA A, FREY JH (2008). The Interview, in Denzin NK, Lincoln YS (eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Los Angeles: Sage
- FRENCH KE, THOMAS JR. The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*. 9:15-32
- GIVEN LM (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. London: SAGE.
- GLASER BG, STRAUSS AL (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* Chicago: Aldine.
- GLESNE C (2010). *Becoming Qualitative Researchers: An introduction*. 4th ed. Pearson.
- GLESNE (1999). *Becoming Qualitative Researcher: An Introduction*. (2nd ed.) Don Mills, Ontario, Canada: Longman.
- GOODYEAR VA, CASEY A (2013). Innovation with change: developing a community of practice to help teachers move beyond the honeymoon of pedagogical renovation, *Physical Education and Sport Pedagogy*, doi.org/10.1080/17408989.2013.817012.
- GÖKÇE O, ŞAHİN A (2003). Yönetimde Rol Kavramı ve yönetsel Roller. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 6: 133-156.
- GRAHAM G (2008). *Teaching Physical Education: Becoming A master Teacher* (third edition), Champaign, IL: Human Kinetics.
- GRIFFIN L, BUTLER JI (2005). *Teaching Games for Understanding; Theory, Research and Practice*. Human kinetics, USA.
- GRIFFIN L, MITCHELL S, OSLIN J (1997). *Teaching Sports Concepts and Skills:A Tactical Games Approach*, Illionis: Human Kinetics.

- HARVEY S, JARRETT K (2013). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **19**: :278-300.
- HOŞTUT S (2013). Stratejik Halkla İlişkilerde Halkla İlişkiler Uygulayıcı Roller. Süleyman Demirel Üniversitesi, *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, **(18) 1**: 417-434.
- HÜNÜK D, İNCE ML, TANNEHILL D (2013), Developing teachers health-related fitness knowledge through a community of practice: Impact on student learning. *European Physical Education Review*, **19**: 3-20
- İNCE ML, HUNUK D (2010). Experienced physical education teachers use and perceptions of teaching styles during the educational reform period. *Education and Science*, **157**: 128-139.
- KEMMIS S (2012). Researching educational praxis: spectator and participant perspectives, *British Educational Research Journal*, **38(6)**: 885-905.
- KEMMIS S (2009). Action research as a practice-based-practice, *Educational Action Research*, **17 (3)**: 463-474.
- KEMMIS S (1981). Action research in prospect and retrospect. In S. Kemmis, C. Henry, C. HOOK, R. MCTAGGART (Ed.) *The Action Research Reader*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- KEMMIS S, WILKINSON J, EDWARDS-GRIVES C, HARDY I, GROOTENBOER P BRISTOL L (2014). *Changing Practices, Changing Education*. London: Springer.
- KEMMIS S, GROOTENBOER P (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice', In Kemmis, S. and Smith, T. (eds.) *Enabling praxis: Challenges for Education*. Rotterdam: Sense.
- KEMMIS S, MC TAGGART R (2008). Participatory action research: communicative action and the public sphere, in Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (ed.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Tousands Oaks, CA: Sage.
- KEMMIS S, SMITH TJ (2008). *Enabling Praxis, Challenges for Education*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- KIRK D (2013). Educational value and models-based practice in physical education, *Educational Theory and Philosophy*, **45 (9)**: 973-986.
- KIRK D (2012). What is the future for physical education in the 21st century?', in Capel, S. and Whitehead, M. (eds.) *Debates in Physical Education*. London: Routledge.
- KIRK D (2010). *Physical education futures*. London, Routledge.

- KIRK D, MACPHAIL A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, **21** (2), 177-192.
- KIRK D, MACDONALD D (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, **17**: 376-387.
- KLOEPEL T, HODGES KULINNA P, STYLIANOU M, VAN DER MARS H (2013). Teacher delity to one physical education curricular model. *Journal of Teaching in Physical Education*, **32**: 186–204.
- KO B, WALLHEAD T, WARD P (2006). Chapter 4: Professional development workshops - What do teachers learn and use? *Journal of Teaching in Physical Education*, **25**: 397–412.
- LAUNDER A (2001). *Play Practice: The Games Approach to Teaching and Coaching Sports*. Champaign IL: Human Kinetics.
- LAVE J, WENGER E (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- LEVINA, N, VAAST, E (2005) The Emergence of Boundary Spanning Competence in Practice: Implications for Implementation and Use of Information Systems, *MIS Quarterly* **29** (2):335-363.
- LEWIN K (1946a). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, **2**: 35-46.
- LEWIN K (1946b). Research on Minority Problems. *Technology Review*, p.:163-190.
- LIGHT R (2004). Australian coaches' experiences of game sense: opportunities and challenges, *Physical Education and Sport*, **9** (2): 115-132.
- LIGHT R, FAWNS R (2003). Knowing the Game: Integrating Speech and Action in Games Teaching Through TGfU. *Quest*, **55**: 161–175 .
- MANDIGO J, HOLT N, ANDERSON A, SHEPPARD J (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, **14**, (3): 407–425.
- MANN CJ (2003). Observational research methods. Research design II: cohort, cross sectional and case-control studies. *Emerg Med J.*, **20**(1): 54-60.
- MCNIFF J, WHITEHEAD J (2006). *All You Need to Know About Action Research*. London: Sage.
- MEB (2013). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (Ortaokul 5-8-. sınıflar)*. Ankara.

- MEMMERT D, HARVEY S (2010). Identification of Non-Specific Tactical Tasks in Invasion Games, *Physical Education and Sport Pedagogy*, **15 (3)**: 287-385.
- MEMMERT D, ROTH K (2007). The effects of non-Specific and specific concepts on tactical creativity in team Ball Sports. *Journal of Sports Sciences*, **25 (12)**: 1423–1432.
- METZLER M (2011). *Instructional Models for Physical Education*. 3rd ed. Arizona: Holcomb Hathway.
- MITCHELL S, OSLIN J, GRIFFIN L (2013). *Teaching Sport Concepts and Skills. A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18*. Human Kinetics.
- MITCHELL S, OSLIN J, GRIFFIN L (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Human Kinetics.
- NIELSEN EC (2006). But let us not forget John Collier: commentary on David Bargal's Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm on action research, *Action Research*, **4 (4)**: 389-399.
- NOFFKE S, ZEICHNER K (1987). Action research and teacher thinking: The first phase of the action research on action research project at the University of Wisconsin-Madison. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.
- OVENS A, DYSON B, SMITH W (2012). Implementing the Cooperative Learning Model in Physical Education: The Experience of New Zealand Teachers', in Dyson, B. and Casey, A. (eds.) *Cooperative Learning in physical education: A research-based approach*. London: Routledge.
- O'SULLIVAN M (2013). New directions, new questions: Relationships between curriculum, pedagogy, and assessment in physical education, *Sport, Education & Society*, **18 (1)**:1-5.
- PILL S, STOLZ S (2013). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, **20, (1)**: 1-36.
- QUENNSERSTEDT M (2013). PE on YouTube – investigating participation in physical education practice, *Physical Education & Sport Pedagogy*, **18 (1)**: 42-59.
- REASON P, BRADBURY H (2008). Introduction, in Reason. P and Bradbury. H. (ed.) *The SAGE Handbook of Action Research; Participative Inquiry and Practice*. London: Sage. p.:1-10.
- RIECKEN T, STRONG-WILSON T, CONIBEAR F, MICHEL C, RIECKEN J (2004). Connecting, speaking, listening: Toward an ethics of voice with/in participatory action research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*,



**6(1)**, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501260> [Erişim Tarihi: December 27, 2014].

ROSSI T, FRY J, McNEILL, TAN C (2007). The Games Concept Approach (GCA) as a mandated practice: views of Singaporean teachers, *Sport, Education and Society*. **12 (1)**: 93-111.

ROVEGNO I, NEVETT M, BROCK S, BABIARZ M (2001). Teaching and Learning Basic Invasion- Game Tactics in 4th Grade: A Descriptive Study from Situated and Constraints Theoretical Perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, **20 (4)**: 370–388.

SAVIN-BADEN M, MAJOR CH (2013). *Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice*. Routledge.

SCHATZKI TR (2005). The sites of organizations, *Organization Studies* **26(3)**: 465-484.

SCHWANDT TA (2003). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism', in Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S (ed.) *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. 2nd ed. London: Sage.

SIEDENTOP, D (2002). Content knowledge for physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, **21**: 368-377

SOMEKH B, ZEICHNER K (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts, *Educational Action Research*, **17 (1)**: 5-21.

SPARKES AC (1992). The paradigm debate: an extended review and a celebration of difference', in Sparkes, A.C. (ed.) *Research in physical education and sport: exploring alternative visions*. London: Falmer Press, p.:9-60.

STRAUSS A, CORBIN J (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing Grounded Theory*. 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

TAGGART R, CURRO C (2009). Action Research for curriculum internationalization: education versus commercialization, in Kapoor, D., and Jordan, S. (eds.) *Education, participatory action research and social change: international perspectives*. New York, USA: Palgrave Macmillian.

TANNEHILL D, VAN DER MARS H, MACPHILL A (2015). Chapter 3: Educational Reform: Implications for Teaching Physical Education. *Building Effective Physical Education Programs*. Burlington: Jones and Bartlett.

TAYLOR C, WILKIE M, BASER J (2006). *Doing Action Research: A Guide for School Support Staff* London: Paul Chapman.

- THOMPSON J. D (1962). Organizations and output transactions, *American Journal of Sociology*, **68 (3)**: 309-324.
- TINNING R (2010). *Pedagogy and Human Movement*. London: Routledge.
- TINNING R (2012). The Idea of Physical Education: A Memetic Perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy* **17 (2)**: 115–126.
- TURNER AP, MARTINEK TJ (1999). An investigation into teaching games for understanding: Effects on skill, knowledge, and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **70**: 286–296.
- WALLHEAD T, O’SULLIVAN M (2005). Sport Education: Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, **10**:181–210.
- WARD P (1999a). Chapter 1: An introduction to the saber tooth Project [Monograph]. *Journal of Teaching in Physical Education*, **18**: 379-381.
- WARD P, DOUTIS P, EVANS SA (1999). Lessons, conclusions, and implications of Saber-Tooth project. *Journal of Teaching in Physical Education*, **18(4)**: 444-463.
- WENGER E (1998) *Communities of practice*. Cambridge,UK: Cambridge University Press.
- WRIGHT S, McNEILL M, FRY J (2009). The Tactical Approach to Teaching Games from Teaching, Learning and Mentoring Perspectives. *Sport, Education and Society*, **14 (2)**: 223–244.
- YILDIRIM A, ŞİMŞEK H (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Türkiye: Seçkin Yayıncılık.

## EKLER

### EK-1

#### Ankara Üniversitesi Etik Kurul Karar Örneği

Karar Tarihi : 19/06/2012

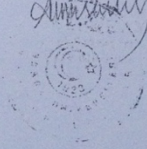
Toplantı Sayısı : 127

Karar Sayısı : 543

543- Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi **Özlem Alagül**'ün "7.Sınıf Beden Eğitimi Dersinde Korfbol Öğretiminin Taktiksel Oyun Yaklaşımı Modeli ile Verilmesi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı tezine ilişkin 30/05/2012 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, **Özlem Alagül**'ün "7.Sınıf Beden Eğitimi Dersinde Korfbol Öğretiminin Taktiksel Oyun Yaklaşımı Modeli ile Verilmesi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı tez projesinin, araştırma protokolüne uyulmak koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNI DİR  
19/06/2012



EK-2

Ankara Üniversitesi ve MEB araştırma işbirliği protokolü



T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik

Sayı : 33526960-30.03-  
Konu : Protokol.

308

06596

Ankara  
14 Şubat 2013

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Ankara genelindeki okul ve kurumlarda eğitimin niteliğinin artırılması, öğretmen ve yöneticilerimizin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, yerel düzeyde ortaya çıkan sorunların belirlenerek çözüm önerileri getirilmesi ve eğitim alanında yeni uygulamaların geliştirilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, Üniversitemiz ile Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü arasında 08/02/2013 tarihinde imzalanan işbirliği protokolünün bir örneği ilişikte gönderilmektedir. Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Erkan İBİŞ  
Rektör

EKLER:  
1- Protokol Örneği (3 sayfa)

DAĞITIM:  
Fakülte Dekanlıklarına  
Yüksekokul Müdürlüklerine  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına  
Personel Daire Başkanlığına

*Sayın b. sp. Müdürlüğüne ilecektir  
e-mail ile duyurulmuştur*

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
REKTÖRLÜĞÜ  
15.02.2013 166

## YÜKÜMLÜLÜKLER

### Müdürlüğün Yükümlülükleri

#### Madde 4.

- a. Öğretmenlik uygulamalarını daha etkili hale getirmek için işbirliği çalışmaları yapmak ve gerekli durumlarda modeller geliştirmek.
- b. Üniversitenin öğretim elemanları ve öğrencileri tarafından yürütülecek alan araştırmaları için okulların kullanımı; öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer paydaşlara ulaşma konusunda destek olmak.

### Üniversitenin Yükümlülükleri

#### Madde 5.

- a. Müdürlük tarafından düzenlenecek hizmet içi eğitim etkinliklerine öğretim elemanı desteği vermek.
- b. Müdürlük tarafından yapılacak il ve ilçe düzeyinde zümre toplantılarına akademik destek sağlamak.
- c. Müdürlük tarafından yapılan araştırmalara akademik destek sağlamak.
- d. Öğrencilerin üniversiteyi tanıma amaçlı olarak bazı dersleri ve laboratuvar çalışmalarını izlemelerine fırsat sağlamak.

### Tarafların Ortak Yükümlülükleri

#### Madde 6.

Sosyal, kültürel ve akademik etkinliklerde işbirliği yapmak ve ortak programlar düzenlemek.

- a. Müdürlük ve üniversite tarafından belirlenecek olan konularda ortak akademik çalışmalar yapmak.
- b. Akademik çalışmaların yayınlanması konusunda işbirliği sağlamak.
- c. Topluma hizmet uygulamalarını etkili bir biçimde yapabilmek amacıyla işbirliği sağlamak.

### EK- 3: Veli Onay Mektubu

**Sayın Veli,**

Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Doktora tezim kapsamında, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerine beden eğitimi dersinde Korfbol'un Taktiksel oyun yaklaşımı modeli (TOYA) ile öğretilmesini amaçlayan bir çalışma yürütüyorum. Bu mektubun sizlere yollanış amacı, sizlere araştırmanın amacını tanıtmak ve öğrencinizin haklarını anlatmaktır.

Çalışmanın amacı; İlköğretim beden eğitimi dersinin 7. Sınıf düzeyinde Korfbol becerileri gelişiminde TOYA uygulanabilirliğini ortaya koymaktır. Böylece Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak, öğrenci merkezli çağdaş yaklaşımları benimseyen yeni uygulamalar yapılabilecektir. Çalışma kapsamında velisi bulunduğunuz öğrencinin beden eğitimi derslerinde 8 hafta boyunca Korfbol spor dalının öğretimi Taktiksel oyun yaklaşımı modeli ile uygulanacaktır. 8 hafta boyunca çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması, veri toplamada daha sağlıklı sonuçların elde edilmesi için öğrencilerin dersleri video ile kayıt edilecektir. Bununla birlikte çalışmamızın yürütülmesinde ve öğrencilerin bakış açılarının sürece katılmasında öğrencilerin görüşleri önemli olduğundan öğrenciler ile görüşmeler yapılacaktır. Bu görüşmeler ve kayıtlar yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda ses kayıtları ve görüntüler, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. İziniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu çalışmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilir. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim. Sizin onayınızın yanında çalışmada gönüllülük esas olduğu için öğrencilerden de gönüllü katılım formu alınacaktır. Çalışma ile ilgili hem Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan hem de Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Okulları Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu çalışmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Çalışmaya ya da çocuğunuzun katılımına yönelik daha fazla bilgi için ya da süreç ile ilgili sormak istediğiniz her türlü sorunuz için benim iletişim bilgilerimin yanında çalışma danışmanı Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim üyelerinden Doç. Dr. Ferda Gürsel'den (e-posta: [ferz68@gmail.com](mailto:ferz68@gmail.com)) bilgi alabilirsiniz. Bununla birlikte Beden Eğitimi Öğretmeniniz ile her zaman iletişime geçebilirsiniz.

Teşekkür ederim  
Arş. Gör. Özlem ALAGÜL  
Ankara Üniv. Spor Bilimleri Fakültesi

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya, oğlum/kızım  
\_\_\_\_\_nin katılımına izin veriyorum. Ebeveynin:

Adı, soyadı: \_\_\_\_\_ İmzası: \_\_\_\_\_ Tarih: \_\_\_\_\_

**İmzalanan bu formu lütfen öğrenciniz aracılığı ile araştırmacıya ulaştırın.**

## EK-4 Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, Arş. Gör. Özlem ALAGÜL tarafından yürütülen, doktora tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, ilköğretim beden eğitimi dersinin 7. Sınıf düzeyinde Korfbol becerileri gelişiminde Taktiksel Oyun Yaklaşımı modelinin (TOYA) uygulanabilirliğini ortaya koymaktır. Çalışmaya katılım tamimiyle gönüllülük temelinde olmalıdır. Çalışma boyunca, siz istemedikçe sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Çalışmada toplanacak veri toplama araçlarındaki bilgiler tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Çalışmadaki testler, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakmak ya da çalışmadan çıkmakta serbestsiniz. Çalışma boyunca, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Spor Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinden Doç. Dr. Ferda Gürsel (E-posta: [ferz68@gmail.com](mailto:ferz68@gmail.com)) ya da Araştırma görevlisi Özlem ALAGÜL (E-posta: [ozlemalagul@gmail.com](mailto:ozlemalagul@gmail.com)) ile iletişim kurabilirsiniz.

***Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.*** (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Özlem ALAGÜL

İsim Soyad

Tarih

İmza

Alınan Ders

---/---/---

## **EK-5 Öğretmen Süreç Başı ve Sonu Görüşmelerinden örnekler**

1. Beden eğitimi öğretmenliği deneyiminizden bahseder misiniz? Kaç senedir öğretmensiniz? Hangi tür okullarda görev yaptınız?
2. Beden eğitiminin genel amacı olarak neye inanıyorsunuz?
3. Beden Eğitiminde sporların/oyunların öğretimindeki amacınız nedir?
4. Dersinizde bir spor branşını öğretirken derse nasıl başlarsınız ve nasıl devam ettirirsiniz?
5. Dersinizde Öğrenciler sporları sizce nasıl öğreniyorlar? Her öğrencinin farklı öğrenme şekilleri var. Sizin sınıfınızda bu ortamı nasıl tarif edersiniz?
6. Genel anlamda öğretim yaparken sizin ve öğrenci açısından ortam nasıl oluyor?
7. Öğretmenlerin uygulamalarını nasıl geliştirmek için nasıl öğrenmesi gerektiğini ve neler yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?

### Öğretmen süreç sonu görüşme soruları örnekleri:

1. Bu uygulama süreci düşündüğünüzde gidişatı nasıl değerlendiriyorsunuz? İlk hafta ile son hafta arasında bir farklılık var mıydı? 1.a. Bu uygulamaya katılmak istemeniz sebepleri nelerdi?
1. TOYA'da öğrenciler önce oyun oynuyorlar sonrasında gerekli becerileri çalışıyorlar. Bu sıralamanın nedenlerini siz nasıl açıklarsınız ve ne düşünüyorsunuz?
3. Okuldaki diğer ilgili kişiler ile TOYA uygulama sürecinde nasıl paylaşım içinde bulundunuz?
4. Bütün sürecinizi düşündüğünüzde size yardımcı olan ya da işinizi zorlaştıran unsurlar neler oldu?
5. Bir sonraki dönem derslerinizi planlarken, nasıl bir öğrenme ortamı tasarlamayı düşünüyorsunuz öğrenciler için? Neler olsa sizin işinizi daha kolaylaştırır?



## EK 6- Öğrenci Süreç Sonu Bireysel ve Odak Grup Görüşmeleri soru örnekleri

Okuldaki beden eğitimi dersleriniz dışında herhangi bir spor ya da fiziksel etkinliğe katılıyor musunuz?

\*Evet ise

- Ne tür etkinlikler? Ne sıklıkta?
- Ne zamanlar? Hafta içi / haftasonu
- Daha çok günün hangi zamanlarında?

\*Hayır ise

- Sebepleri nelerdir?
- Sizce fiziksel etkinlik ya da spor yapmak için uygun şartlar nasıl olmalıdır?

2. Fiziksel etkinlik ya da sporu daha çok nerelerde yapıyorsunuz? (okul bahçesi, spor salonu, fitness merkezi, evinize yakın bir park-bahçe)?

3. Anne ya da babanız geçmişte sporla uğraştılar mı?

\*Evetse

- Ne düzeyde? Ne sıklıkta??
- Ailenizde spor yapmış birinin bulunması sizin fiziksel etkinliğe katılımınızı nasıl etkiledi??

Peki şu an da herhangi bir spor ya da fiziksel etkinliğe katılıyorlar mı?

\*Evetse

- Ne düzeyde? Ne sıklıkta?? Bu durum sizin fiziksel etkinliğe katılımınızı nasıl etkiledi?

Bu bölümde, sizin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk kavramıyla ilgili bilgi düzeyinizi belirlemeye çalışacağım.

4. Daha önce “sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk ” kavramıyla karşılaştın mı?

\* Evetse nerede ve ne şekilde?

- ne olduğunu bize tanımlayabilir misin?

\*Hayırsa ne olduğu hakkında fikir yürütebilir misin?

## **EK 7- Ders Sonrası Öğretmen Yansıması Soruları**

1. Bugünkü ders için amacın neydi?
  - a. Öğretmen için:
  - b. Öğrencilerin amacı:
2. Amaçlarını düşündüğünde sınıfta neler gözlemledin?
  - a. Öğretmen olarak sana özgü olanlar:
  - b. Öğrencilere özgü olanlar:
4. Sınıftaki en olumlu yön neydi?
  - a. Öğretmen olarak sana özgü olanlar:
  - b.
  - c. Öğrencilere özgü olanlar:
  - d.
5. Neyin iyi gitmediğini hissettin?
6. Bir sonraki zaman bu dersi işlemek isteseydin neyi değiştirirdin?
7. Öğrenme kazanımlarının gerçekleştiğini gördün mü? Özellikle hangisi? Bütün öğrenciler açısından nasıldı?
8. bir sonraki ders için özel amacın nelerdir? Bu amaca ulaşmak için hangi stratejiler yardımcı olur?
  - a. Öğretmen olarak sana özgü olanlar:
  - b. Öğrencilere özgü olanlar:

## EK- 8: TOM uygunluk Aracı

Ders Bölümü	Kriterler	E / H	Geliştirilmesi gereken	Eleştirel Yorumlar
<b>1. Derse bağlı yapılan genel kurgu</b>	a. Uyarlanmış oyun alanı oluşturulmuş mu? b. Uyarlanmış malzemeler oluşturulmuş mu? (top sayısı, malzeme büyüklüğü v.b.) c. Oyunla ilgili sınırlılıklar sözel olarak belirtilmiş mi?			
<i>Çözümlemesi yapılmış yorumlar:</i>				
<b>2. İlk Oyun</b>	a. Oyunun kavramları/problem açıkça belirtildi mi? b. Oyun çözülmesi gereken problem yansıtıyor mu? c. Oyunla ilgili uyarlamalar yapılmış mı? d. Katılım/dahil olma üst seviyede mi?			
<i>Çözümlemesi yapılmış yorumlar:</i>				
<b>3. Soru/Cevap</b>	a. Sorular ortaya koyulan problem ile tutarlı mı? b. Sorular öğrencilerin ilk oyundaki performanslarının gözlemlerine dayanarak mı soruldu? c. Öğrencilerin cevapları “soru&cevap” bölümünde kullanıldı mı? d. Çözülmesi gereken taktiksel problem yönlendiren/rehberlik eden “nasıl” soruları kullanıldı mı? e. Fazladan soru soruldu mu? (Gereksiz sorular) f. Öğrenci katılımı üst seviyede miydi?			
<i>Çözümlemesi yapılmış yorumlar:</i>				
<b>4. Alıştırma</b>	a. Öğretmen, alıştırma için başta model ya da gösteri yaptı mı? b. Öğretmen en az 3 tane açık, anlaşılır öğretim ipucu Verdi mi? c. Alıştırma gelişimsel olarak uygun muydu? d. Alıştırma problemin tanımladığı amaçlar/beklentiler ile tutarlı mıydı? e. Alıştırma oyun ile benzer miydi? f. Ortam içinde en iyi ders gösterildi mi? g. Farklı şartlar için gerekli tekrarlar ve girişimler sağlandı mı?			
<i>Çözümlemesi yapılmış yorumlar:</i>				
<b>5. İkinci Oyun</b>	a. Alıştırmadan önce pekiştirme yapıldı mı? b. İlk oyundaki performansa bağlı olarak kural uyarlamaları yapıp sözle ifade edildi mi? c. Gelişimsel ihtiyaçlar karşılandı mı?			
<i>Çözümlemesi yapılmış yorumlar:</i>				
<b>6. Kapanış</b>	a. Oyun problem tekrar ifade edildi mi? b. Geliştirilen taktikler tartışıldı mı ve problem ile bağlantısı kuruldu mu? c. O günkü ders problem ile ilgili miydi veya sonraki derslerdeki gelişimler ile ilgisi kuruldu mu?			

<i>Çözümlemesi yapılmış yorumlar:</i>				
<b>7. Genel anlamda</b>	a. Oyun/Soru&Cevap/Alıştırma/Oyun Sıralaması nasıldı?			
<i>Çözümlemesi yapılmış yorumlar:</i>				

## ÖZGEÇMİŞ

### I- Bireysel Bilgiler

<b>İsim</b>	Özlem
<b>Soyisim</b>	ALAGÜL
<b>Doğum Yeri</b>	Bandırma
<b>Doğum Tarihi</b>	18.10.1979
<b>Uyruğu</b>	TC
<b>Medeni Durumu</b>	Bekar
<b>İletişim Adresi</b>	2432. Cad. Şansal Sitesi Ümitköy Ankara
<b>Telefon</b>	538 300 1858
<b>E-posta</b>	<a href="mailto:ozlemalagul@gmail.com">ozlemalagul@gmail.com</a>

### II- Eğitimi

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
<b>Doktora</b>	Spor Bilimleri Anabilim Dalı	Ankara Üniversitesi	2015
<b>Yüksek Lisans</b>	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı	Ege Üniversitesi	2004
<b>Lisans</b>	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	Anadolu üniversitesi	2000

**Yabancı Dil:** KPDS 69

### III- Ünvanları

ÖYP Araştırma Görevlisi (2010---)

#### **IV- Mesleki Deneyimi:**

2011- .... Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi ÖYP Araştırma Görevlisi

2010-2011 Kastamonu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ÖYP Araştırma Görevlisi

2006-2010 Ankara Özel Yüce Okulları Beden Eğitimi Öğretmeni

2003-2005 İzmir Özel Türk Koleji Beden Eğitimi Öğretmeni

#### **V- Üye olduğu Bilimsel Kuruluşlar**

Spor Bilimleri Derneği (2013 - )

#### **VI- Bilimsel İlgi Alanları**

#### **1. Yayınlar:**

##### **1.1. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler:**

**Alagül, Ö.** , Gürsel, F., Yüksel, H, S; (2015) Transforming of Pre-Service Physical Education Teachers Perspectives' on Individuals with Disabilities. Sözel Bildiri, AIESEP, International Conference, 8<sup>th</sup> – 11<sup>th</sup> July 2015, Madrid.

**Alagül, Ö.** & Gürsel, F (2015) Journey from “Like” to “Upload”: Increasing Disability Awareness through Social Media. Sözel Bildiri, ICEFIC 2015, Ankara.

**Alagül, Ö** & Gürsel F (2014). From “talked about” ideas towards “actioned” practices in pedagogical innovations. Sözel Bildiri, *13. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Konya.*

**Alagül, Ö.** & Gürsel, F (2014). “Reading the game in Korfball: Cognitive process and verbalisation through tactical games”. Poster presentation. Aiesep Congress, New Zealand,

**Alagül, Ö;** Gürsel F (2013). *An example of using Blended Learning in Fitness*. Paper presented at the British Educational Research Association (BERA) Conference, University of Sussex, United Kingdom.

Keske, G., Gürsel, F., **Alagül, Ö** (2012). “Can You Gain A Healthy Nutritional Habit By Physical Literacy?”. Cyprus International Conference on Educational Research, Middle East Technical University North Cyprus.

## **1.2. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler:**

Kılınç N., **Alagül Ö** (2015). “Öğrenerek Öğretiyorum: Hareket Eğitim Modelini Öğretmeyi Öğrenme Süreci”. *V. Beden Eğitimi Öğretiminde Yeni ve Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu*, ODTÜ, Ankara.

F. Gürsel, **Ö. Alagül** (2013). “Beden Eğitimi Öğretmen Eğitiminde Moodle Kullanımı: Eğitici gözünden fiziksel uygunluk dersi”, *IV Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni ve Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu* Kitabı, SEG, Ankara.

F. Gürsel, **Ö. Alagül** (2013). “Beden Eğitimi Öğretmen Eğitiminde Moodle Kullanım süreci: Öğrenci ve Eğitici gözünden fiziksel uygunluk dersi”, *IV Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni ve Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu* Kitabı, SEG, Ankara.

**Ö. Alagül**, F. Gürsel, (2012) *Beden Eğitimi Okuryazarlığı ile Dans Ediyoruz*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül, p 479, İstanbul.

**Ö. Alagül**, F. Gürsel, (2011). “Jump Jim joe & Polka- ilköğretim Beden eğitimi derslerinde Dans Etkinliğinin Yeri”, *Beden Eğitimi Öğretiminde Yeni ve yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu II*. Hacettepe Üniversitesi, ODTU, 21-22 Ocak Ankara.

## **1.3. Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler**

**Alagül, Ö.**; Gürsel, F., Keske, G (2012). “Dance Unit With Physical Literacy”.  
Procedia Social and Behavioural Sciences, 47, p.:1135 – 1140.

Keske, G.; Gürsel, F.; **Alagül, Ö** (2012). “Can You Gain A Healthy Nutritional Habit  
By Physical Literacy?”” Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47, p.:1097-1102.

## **VII- Bilimsel Etkinlikler**

### **2. Aldığı burslar**

2012-2013 University of Bedfordshire (YÖK Doktora Araştırma Bursu)

### **3. Ödüller**

13. Spor Bilimleri Kongresi, Beden Eğitimi ve Spor Alanı Sözel Sunum 2.si

## **VIII- Diğer Bilgiler**

1. Tsukuba Summer Institute- Physical Education and Sport 2013 (Uluslararası katılımlı, üniversitelerinde başarılı olan lisansüstü öğrencileri için 20 günlük akademik bilimsel hazırlık eğitim kursu)

2. Ghent University Faculty of Physical Education and Sport academic writing workshop, 2013- February

3. Ankara Üniversitesi Enformatik Bölümü Uzaktan Eğitim Eğitimci Sertifikası 2012 Şubat Dönemi

4. Ankara Üniversitesi Vakfı Okulları beden eğitimi zümresi hizmet içi eğitim protokolü – Öğretmen eğitim uzmanı- 2013-2014 akademik yıl

5. Ankara Üniversitesi Korfbol Takımı Takım Yöneticisi – 2011-2015