

**BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM MODELİ
UYGULAMASININ AKIŞ TEORİSİ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ: BİR
KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

Doktora Tezi

Arıkan EKTİRİCİ

Eskişehir 2020

**BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM MODELİ
UYGULAMASININ AKIŞ TEORİSİ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ: BİR
KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

Arıkan EKTİRİCİ

DOKTORA TEZİ

**Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Serdar KOCAEKŞİ**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Aralık 2020**

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM MODELİ UYGULAMASININ AKIŞ TEORİSİ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Arıkan EKTİRİCİ

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2020

Danışman: Doç. Dr. Serdar KOCAEKŞİ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. sınıf beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile birlikte Akış Kuramı çerçevesinde gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin gözüyle değerlendirilmesidir. Araştırma, karma araştırma yöntemlerinden birleştirme (çeşitleme, yakınsak paralel desen) deseni olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yer alan bir ortaokuldaki 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Rheinberg, Vollmeyer ve Engeser (2003) tarafından geliştirilen, İşigüzel ve Çam (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bu ölçeğin ortaokul öğrencileri ile yapılacak bilimsel araştırmalar kapsamında kullanılabilirliği ortaya konmuştur. Araştırmada nitel veri toplama araçları olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmesi, araştırmacı günlüğü ve alan notları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirildiğinde bir dönem boyunca BÖM ile işlenen beden eğitimi ve spor dersinde, öğrencilerin akış deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bireyselleştirilmiş öğretim modeli, Akış kuramı, Model temelli beden eğitimi uygulaması, Karma araştırma yöntemi, Beden eğitimi ve spor dersi.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PERSONALIZED SYSTEM FOR INSTRUCTION IN PHYSICAL EDUCATION COURSE WITHIN THE FRAMEWORK OF FLOW THEORY: A MIXED METHOD RESEARCH

Arıkan EKTİRİCİ

Department of Physical Education and Sports

Anadolu University, Graduate School of Health Sciences, December 2020

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Serdar KOCAEKŞİ

The aim of this study is to evaluate the teaching process carried out within the framework of Flow Theory with the personalized system of instruction applied in 7th grade physical education and sports lessons from the students' point of views. The research was designed as a convergent parallel design, one of the mixed research methods. Participants of the study are 7th grade students at a secondary school under the Eskişehir Provincial Directorate of National Education in the spring semester of the 2018-2019 academic year. The Flow Short Scale developed by Rheinberg, Vollmeyer and Engeser (2003) and adapted into Turkish by İşıgüzel and Çam (2014) was used as a quantitative data collection tool in the study. As a result of the confirmatory factor analysis the usability of this scale was revealed in scientific studies to be conducted with secondary school students. Semi-structured interviews, focus group interview, researcher diary and field notes were used as qualitative data collection tools. When the qualitative and quantitative data obtained from the research were evaluated together, it was concluded that the students had a flow experience during the semester in the physical education and sports lessons taught with personalized system for instruction.

Keywords: Personalized system for instruction, Flow theory, Model based practice in physical education, Mixed method research, Physical education and sports lesson.

TEŞEKKÜR

Akademisyenlik hayatımın ilk gününden itibaren bana olan inancını hiç yitirmeyen, psikolojik olarak yıprandığım zamanlarda beni sürekli olarak destekleyerek motivasyonumu korumamı sağlayan, hedeflerimden saptığımda takip etmem gereken yola ışık tutan ve bu doktora tezinin yazılmasında akademik bilgisini ve zamanını benden hiçbir zaman esirgemeyen akıl hocam, danışmanım Doç. Dr. Serdar KOCAEKŞİ'ye teşekkürü bir borç bilirim. Akademik hayatımın geri kalan bölümünü sizden öğrendiklerim üzerine şekillendireceğim.

Doktora ders döneminde kendisinden almış olduğum “Eylem Araştırması” dersi ile tanıştığım ve nitel araştırma yöntemleri ile ilgili kafama takılan noktalar olduğunda beni hiçbir zaman geri çevirmeyen, akademik görüşleri dışında tatlı sohbetini de benden esirgemeyen, bu doktora tezinin nitel boyutunda oldukça büyük bir katkısı bulunan Dr. Öğr. Üyesi Serap CAVKAYTAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Eskişehir'de görev yaptığım süre boyunca fakültemizin dekanlığını yürüten, bu doktora tezinin hazırlanması sürecinde sürekli olarak fikir alışverişi yaptığım Prof. Dr. İlker YILMAZ'a minnettarım. “Araştırma Görevlisi” kadrosuna inancımızı yitirdiğimiz zamanlarda bizlere sürekli destek olduğunuz ve her platformda haklarımızı savunduğunuz için size sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beden Eğitiminde öğretim modelleri ile tanışmamı sağlayarak bu konuda çalışmaya yönelik motivasyonumu sağlayan, akademik duruşu ve bilimsel çalışmaları ile Türkiye'de beden eğitimi ve spor alanında sayılı akademisyenler arasında yer alan Doç. Dr. Deniz HÜNÜK'e akademik gelişimime ve bu tezin yazılmasına yapmış olduğu katkılar için teşekkür ederim.

Lisans eğitimimin sonlarına doğru akademisyenlik mesleğini seçmemde büyük payı olan, akademik boyutta sürekli olarak fikir alışverişinde bulduğum, bu doktora tezinin fikir olarak ortaya atılmasından tamamlanmasına kadar oldukça büyük bir katkı sağlayan Doç. Dr. Ayşe Feray ÖZBAL'a teşekkürlerimi sunarım. Umarım uzun yıllar birlikte çalışırız.

Bu doktora tezi kapsamında kullanılan çalışma kitabının hazırlanmasında büyük katkı sağlayan, uygulama yapılan dönemde okulun tüm imkanlarını bana sunan, uygulama sürecinde de aktif bir şekilde görev alan beden eğitimi ve spor öğretmeni Türkan ÜNAL YUMRUKAYA'ya teşekkürü bir borç bilirim. Umarım akademik

hayatımda sizin gibi nitelikli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yetiştirilmesine katkıda bulunabilirim.

Akış Kuramı ile beni tanıştıran Arş. Gör. Alican BAYRAM hocamıza minnettarım. Doktora tezimin konusunun belirlenmesindeki katkısı yadsınamaz.

Eskişehir’de görev yaptığım süre boyunca akademik fikirlerini ve dostluklarını benden esirgemeyen oda arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Günay YILDIZER, Arş. Gör. Caner ÖZBÖKE, Arş. Gör. Gonca EREN, Arş. Gör. Ramazan TAŞÇIOĞLU, Arş. Gör. Umut SEZER ve Arş. Gör. Feridun Fikret ÖZER’e teşekkürlerimi sunarım.

Eskişehir’de görev yaptığım süre boyunca Spor Bilimleri Fakültesi Müzik Grubu’nda birlikte çalıştığımız, iyi bir eğitmeni olduğu kadar iyi bir anne ve müzisyen olan Öğr. Gör. Melek BİLİMLİ’ye destekleri için teşekkür ederim.

Bu doktora tezinin hazırlanmasında ismini vermeyi unuttuğum, emeği geçen tüm dostlarıma ve hocalarıma teşekkür ederim.

Annem Funda EKTİRİCİ ve babam Yusuf EKTİRİCİ, bana çoğu insanın hayal bile edemeyeceği bir hayat sunduğunuz için sizlere minnettarım. Siz olmasaydınız, bu günlere gelemezdim. Umarım sizlere layık bir evlat olmayı başarabilmişimdir.

Anneannem Türkan DÜRÜMOĞLU, dedem Sabahattin DÜRÜMOĞLU ve teyzem Filiz DÜRÜMOĞLU’na hayatım boyunca bana inandıkları ve destekledikleri için minnettarım.

Tanıştığım andan itibaren hayat enerjimin artmasını sağlayan, düştüğüm zamanlarda tekrar ayağa kalkmamı sağlayarak desteğini, anlayışını ve samimiyetini hiçbir zaman esirgemeyen hayat arkadaşım, yoldaşım, eşim Gonca ERSİN EKTİRİCİ’ye teşekkür ederim.

Son olarak, Yalova’da basketbol oynadığım dönemde aynı takımda ter döktüğümüz, maalesef 28.04.2020 tarihinde korona virüsü sebebiyle ebediyete intikal eden canım arkadaşım Kemal Selçuk ÇINAR’ı özlemle anıyorum.

20/12/2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Arıkan Ektirici

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ	xv
GRAFİKLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1.4. Sayıtlar.....	4
2. ALANYAZIN İNCELEMESİ.....	5
2.1. Beden Eğitimi	5
2.2. Etkili Öğretim ve Beden Eğitimi	6
2.3. Model Temelli Beden Eğitimi Öğretimi.....	9
2.3.1. Model temelli beden eğitimi öğretiminin faydaları.....	11
2.3.2. Öğretim modeli seçiminde dikkat edilmesi gereken noktalar	15
2.4. Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli	17
2.4.1. Bireyselleştirilmiş öğretim modeline genel bir bakış.....	19
2.4.2. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin öğretim ve öğrenme varsayımları	20

	<u>Sayfa</u>
2.4.2.1. Öğretim ile ilgili varsayımlar	20
2.4.2.2. Öğrenme ile ilgili varsayımlar.....	21
2.4.3.1. Öğrenme alanlarının etkileşimi	21
2.4.4. Bireyselleştirilmiş öğretim modeline ilişkin öğrenci gelişim gereksinimleri	22
2.4.4.1. Öğrencilerin öğrenme için hazır olması.....	22
2.4.5. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin öğrenme ve öğretime ilişkin özellikleri.....	22
2.4.5.1. İçerik seçimi.....	23
2.4.5.2. Yönetimsel kontrol	23
2.4.5.3. Görev sunumu	24
2.4.5.4. Bağlılık örüntüleri	24
2.4.5.5. Öğretimsel etkileşim.....	24
2.4.5.6. Öğrenme hızı.....	24
2.4.5.7. Görevde ilerleme	25
2.4.6. Öğrenme görevleri	25
2.4.6.1. Görev sunumu	25
2.4.6.1.1. Yazılı metin	26
2.4.6.1.2. Fotoğraflar	26
2.4.6.1.3. İllüstrasyonlar	26
2.4.6.1.4. Videolar	26
2.4.6.2. Görev yapısı	27
2.4.6.2.1. Hazırlayıcı alıştırmalar.....	27
2.4.6.2.2. Kavrama görevleri	28
2.4.6.2.3. Kriter görevleri	28
2.4.6.2.4. Mücadele görevleri.....	28
2.4.6.2.5. Sınavlar	28
2.4.6.2.6. Oyun veya maç	28
2.4.6.3. İçerikte ilerleme.....	29
2.4.6.4. Öğrenmenin değerlendirilmesi	29
2.4.7. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin uygulama ihtiyaçları ve modifikasyonlar	31

	<u>Sayfa</u>
2.4.7.1.3. Öğrenme hedefleri.....	32
2.4.7.1.4. Görev analizi ve içerikte ilerleme	32
2.4.7.1.5. Değerlendirme	32
2.4.7.2. Anahtar öğretim becerileri.....	32
2.4.7.2.1. Planlama	32
2.4.7.2.2. Zaman ve sınıf yönetimi	33
2.4.7.2.3. Görev sunumu ve görev yapısı.....	33
2.4.7.2.4. İletişim.....	33
2.4.7.2.5. Öğretimsel etkileşimler.....	33
2.4.7.3. İçeriksel gereksinimler.....	34
2.4.7.3.1. Öğrencilerin okuma düzeyleri	34
2.4.7.3.2. Teknoloji kullanımı.....	34
2.4.7.3.3. Bireysel sorumluluk	34
2.4.7.3.4. İçeriksel değişiklikler	35
2.4.8. BÖM'ün seçilmesi ve uyarlanması	35
2.5. Akış Kuramı	36
2.5.1. Akış kuramına genel bir bakış.....	36
2.5.1.1. Eylem ve farkındalığın birleştirilmesi.....	38
2.5.1.2. Net hedefler	38
2.5.1.3. Geri bildirim	38
2.5.1.4. Eldeki göreve odaklanma	38
2.5.1.5. Kontrol paradoksu	38
2.5.1.6. Öz farkındalığın kaybı.....	39
2.5.1.7. Zamanın dönüşümü	39
2.5.1.8. Ototelik deneyim	39
2.5.1.9. Beceri gerektiren zorlu bir aktivite	39
2.5.2. Akış kuramı ile öğrenme ilişkisi	40
2.5.3. Akış kuramı ve beden eğitimi	43
2.5.3.1. Akış kuramı ve bireyselleştirilmiş öğretim modeli	44
3. YÖNTEM	46
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	47

	<u>Sayfa</u>
3.3. Veri toplama araçları	50
3.3.1. Nicel veri toplama aracı.....	50
3.3.1.1. Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu	50
3.3.2. Nitel veri toplama araçları	51
3.3.2.1. Görüşme	51
3.3.2.2. Alan Notları	52
3.3.2.3. Araştırmacı Günlükleri	53
3.4. Veri Toplama Süreci.....	53
3.4.1. Nicel verilerin toplanması	53
3.4.1. Nitel verilerin toplanması.....	54
3.5. Akış Kuramı Çerçevesinde Hazırlanan Çalışma Kitabı	55
3.5.1. Çalışma kitabının özellikleri	56
3.5.1.1. İçerik seçimi.....	56
3.5.1.2. Yönetimsel Kontrol	56
3.5.1.3. Görev sunumu	56
3.5.1.4. Bağlılık örüntüleri.....	57
3.5.1.5. Öğretimsel etkileşim.....	57
3.5.1.6. Öğrenme hızı.....	57
3.5.1.7. Görevde ilerleme	57
3.5.2. Görev yapısı.....	58
3.5.2.1. Hazırlayıcı alıştırmalar.....	58
3.5.2.2. Kavrama görevleri	58
3.5.2.3. Kriter görevleri.....	58
3.5.2.3. Sınav	59
3.5.2.4. Maç	59
3.5.3. Öğrenmenin değerlendirilmesi	59
3.6. Uygulama Ortamı	60
3.7. Uygulama Süreci	63
3.7.1. Uygulama sürecinde kullanılan araç ve gereçler	65
3.8. Araştırmacının Rolü	67
3.9. Verilerin Analizi.....	68
3.9.2. Nitel verilerin analizi	68

	<u>Sayfa</u>
3.9.3. Geçerlik, Güvenirlik ve İnanırlık	68
4. BULGULAR.....	71
4.1. Nitel Verilerin Analizi	71
4.1.1. Beceri gerektiren zorlu bir aktivite	71
4.1.2. Eldeki göreve odaklanma	76
4.1.3. Eylem ve farkındalığın birleştirilmesi.....	78
4.1.4. Net hedefler.....	79
4.1.5. Geri bildirim.....	83
4.1.6. Kontrol paradoksu.....	88
4.1.7. Ototelik deneyim	91
4.1.8. Öz farkındalığın kaybı.....	96
4.1.9. Zamanın dönüşümü	99
4.2. Nicel Verilerin Analizi.....	102
4.2.1. Ölçek uyarlama sürecine ilişkin bulgular	102
4.2.2. Ölçek uygulamasına ilişkin bulgular.....	105
4.2.2.1. Tanımlayıcı istatistikler	105
4.2.2.2. Flow yaşantısı ölçeği kısa formu skorlarına ilişkin bulgular	105
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	109
6. ÖNERİLER.....	121
6.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	121
6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	123
KAYNAKÇA.....	125
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Beden eğitiminde model seçiminde takip edilmesi gereken adımlar	16
Tablo 2.2. Badminton branşı için öğrenci bireysel ilerleme tablosu.....	31
Tablo 2.3. Sınıf düzeyine göre BÖM uygulaması uyarlamaları	36
Tablo 3.1. Görüşme yapılan katılımcılara ilişkin bilgiler	49
Tablo 3.2. Araştırma soruları ve ilgili nitel-nicel veri toplama araçları.....	50
Tablo 3.3. Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler	55
Tablo 3.3. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları	69
Tablo 4.1. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları	103
Tablo 4.2. Hafta bazında öğrenci katılım sayıları	105
Tablo 4.3. Ölçeğin maddelerinin haftalara göre dağılımı	106

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli için doğruluk profili.....	23
Şekil 2.2. Bir akış modeli	40
Şekil 2.3. Basitleştirilmiş akış ve öğrenme modeli	42
Şekil 3.1. Yakınsak paralel desen (birleştirme deseni) diyagramı	46
Şekil 3.2. Yakınsak paralel desen kapsamında araştırmada takip edilen adımlar	47
Şekil 3.3. Okul bahçesi görseli	61
Şekil 3.4. Sınıf ortamı görseli.....	62
Şekil 3.5. Kapalı fiziksel aktivite alanı görseli	63
Şekil 4.1. Betimsel analiz çerçevesinde kullanılan temalar.....	71
Şekil 4.2. Flow yaşantısı ölçeği kısa formuna yönelik olarak gerçekleştirilen DFA modeli ve standardize edilmiş değerler	104

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1. Basketbol oyun kuralları ile ilgili sınıf ortamında video gösterimi.....	66
Görsel 3.2. Top sürme gözlüklerinin uygulama sürecinde kullanımı	66
Görsel 3.3. Modüllerde ilerleme kaydeden öğrencilere madalya verilmesi.....	67

GRAFİKLER DİZİNİ

Sayfa

Grafik 4.1. Haftalara göre flow yaşantısı ölçeği kısa formu ortalamaları 105

KISALTMALAR DİZİNİ

BÖM	: Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	: İyilik Uyum İndeksi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NASPE	: Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Derneği
NNFI	: Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
RMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojide meydana gelen değişmeler, toplumların yapısını doğrudan etkilemekte ve buna paralel olarak, toplumun bireylerden beklentileri her geçen gün artmaktadır. Bilgi üretebilme ve gerektiğinde bilgiye ulaşmasını bilme, bu bilgiyi yaşamına entegre edebilme, sorunlar ile başa çıkabilme ve buna yönelik olarak eleştirel bir biçimde düşünebilme, etkili iletişim becerilerine sahip olma, gelişmiş empati becerilerine sahip olma, girişimci ve kararlı olma gibi özellikler, toplumun bireylerden beklentileri arasındadır. Toplumun bu beklentilerini karşılamak ve topluma uyum sağlamak için bireylerin sürekli bir devinim içerisinde olmaları gerekir. Eğitim ise, bireyin bu devinim sürecine girmesine yönelik bir kıvılcım görevi üstlenmektedir.

Kültürleme ve kültürlenme süreci olarak da tanımlanabilecek olan eğitim, uzun bir süre boyunca, belli bir plan ve program olmadan gerçekleşmiştir. Zaman ilerledikçe, kültürel birikim aile fertlerinin taşıyabileceğinden öteye geçmiştir. Bu noktadan sonra eğitim kurumsallaşmaya başlamıştır. Kurumsallaşma sürecindeki eğitim ilk dönemlerde dinsel öğelerin etkisi altında kalmıştır. Buna yönelik olarak, bir plan çerçevesinde eğitim veren ilk okulların tapınak okulları gibi dini okullar olduğu ve eğitimci olarak adlandırılan ilk bireylerin de din adamları olduğu söylenebilir. Bilimsel bir olgu olarak eğitimden söz edilmesinin ise 20. yüzyılın başlarında olduğu görülmektedir (Başar, 2015, s. 25-26; Gültekin, M., 2010, s. 113).

Ertürk (2013, s. 13) eğitimi “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak, bireydeki davranış değişikliği sürecinin daha önceden tasarlanması gerektiğini söyleyebiliriz. Planlanmış eğitim sürecinden verim alınması için ise bireylerin sürekli olarak etkileşim içinde bulunacağı çevresel faktörlerin kontrol altında tutulması gerekmektedir. Bu durum, eğitimde plan ve programın önemini ortaya koymaktadır (Ertürk, 2013, s. 13).

Eğitim programlarının süzgecinden geçerek, toplumun gereksinim duyduğu özellikleri kazanan bireyler nitelikli insan gücü olarak adlandırılabilir. Toplumun nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı, tüm dünya ülkelerinin eğitim politikalarında kendine yer bulmuştur. Ülkemiz eğitim sistemi de daha nitelikli bireyler yetiştirmek amacıyla, sürekli olarak güncellenmektedir. Öğrencilerin yaşamları boyunca kullanacakları hareket becerileri ile aktif ve sağlıklı yaşam becerilerini geliştirmek amaçlı olarak hazırlanan

beden eğitimi ve spor dersi öğretim programları da toplumun nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı doğrultusunda yenilenmektedir. 2006-2007 öğretim yılından başlamak üzere, davranışçı ekolden pragmatik felsefeye geçiş ile birlikte, beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı da yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde 2012, 2013 ve 2017 yıllarında yeniden düzenlenmiştir. Bu programlar, öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmeleri ve aşamalı bir biçimde organize edilmiş olan eğitim etkinliklerine katılımları amacıyla hazırlanmıştır. Bu programlar çerçevesinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerine, dersin kazanımlarına ulaşmaya yönelik kullandıkları öğretim stillerine ek olarak, model temelli öğretim yapmaları da önerilmektedir (MEB, 2018). İnce ve Hünük (2010), öğrenci merkezli öğretim stillerinin, öğretmen merkezli öğretim stillerine göre öğretmenler tarafından daha az tercih edildiğini dile getirmektedir. Ülkemizdeki beden eğitimi ve spor öğretim programlarının öğretim yöntem ve modellerinin kullanımını teşvik edici şekilde revize edilmiş olmasına rağmen, ilgili paydaşların, öğretim modelleri ile ilgili bilgi sahibi olduğunu ya da bu yönde uygulamalar yaptığını söylemek oldukça zordur. Bunlara ek olarak ülkemizde, model temelli beden eğitimi öğretimi konusunu akademik boyutta ele alan çalışma sayısının da oldukça az sayıda olduğu görülmektedir (Çelen, 2012; Doydu, Çelen ve Çoknaz, 2013; Alagül, 2015; Keske ve Gürsel, 2015; Oğuzhan ve Hünük, 2017; Aksoy ve Gürsel, 2017; Asma ve Soytürk, 2018; Savaş, 2018; Oğuzhan, 2019). Bu çalışmanın da bu anlamda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. sınıf beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile birlikte Akış Kuramı çerçevesinde gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin gözüyle değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul 7. sınıf beden eğitimi ve spor dersi kapsamında uygulanan bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile birlikte Akış Kuramı çerçevesinde gerçekleştirilen öğretim süreci ile ilgili deneyim ve görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul 7. sınıf beden eğitimi ve spor dersi kapsamında uygulanan bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile birlikte Akış Kuramı çerçevesinde gerçekleştirilen öğretim sürecinde öğrenciler motivasyonel akış deneyimini içinde kalmışlar mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Her bireyin, genetik olarak sahip olduğu gizil güçler ve çevresiyle etkileşimde bulunması sonucunda yaşadığı gelişim süreci birlikte değerlendirildiğinde, kendine özgü bir kişilik kazandığı söylenebilir. Kendine özgü bu özellikler insandan insana farklılık gösterir. Bireysel eğitim ise, farklı kişilik özelliklerine sahip olan bu insanları, toplumun gereksinimlerine uygun bir biçimde yetiştirmeyi ve topluma kazandırmayı amaçlar (Demirel, 2002, s. 136).

Bireyselleştirilmiş öğretim modeli (BÖM) Keller (1968) tarafından geliştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir biçimde geliştirilmiş bu model, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarını belirlemesini amaçlar (Güneş, 2017, s. 51). Hazır bulunuşluk düzeyleri ve becerileri birbirinden farklı düzeylerde olan öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine aktif katılımlarını arttırması açısından, BÖM uygulamalarının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Son yıllarda, ülkemizde uygulanan beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarındaki değişim ve gelişmeler değerlendirildiğinde, beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarının oluşturulmasına yönelik olarak öğretim stillerinin yanında öğretim modellerinin de kullanılması önerilmektedir. Bu konuya yönelik olarak ülkemizde yayınlanan iki ana kaynaktan biri olan Model Temelli Beden Eğitimi Öğretimi (Mirzeoğlu, 2017) adlı kaynakta, son on yılda meydana gelen bu değişikliklere rağmen beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren kurumlar ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerince bu modellerin yeterince tanınmadığı ve model temelli beden eğitime yönelik çok az sayıda araştırma olduğu belirtilmektedir (Mirzeoğlu, 2017, s. 20). Beden eğitimi ve spor derslerinde bireyselleştirilmiş öğretim modeli uygulamasının Akış Kuramı çerçevesinde incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın, alandaki bilgi açığının giderilmesi ve model temelli beden eğitimi uygulamalarının yaygınlaştırılması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma örnekleme, araştırmacının uygulama yaptığı sınıf ile sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen nitel veriler, öğrencilerle yapılan görüşme dökümleri, araştırmacı günlükleri ve araştırmacının uygulama sırasında aldığı alan notları ile sınırlıdır.

3. Araştırmadan elde edilen nicel veriler, her ders sonunda öğrencilere uygulanan, akış durumunu belirleyen ölçek ile sınırlıdır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada, uygulamanın yapıldığı sınıftaki öğrencilerin görüşme sorularına ve ölçeklere doğru ve samimi yanıtlar verdiği varsayılmaktadır.

2. ALANYAZIN İNCELEMESİ

2.1. Beden Eğitimi

Eğitim programlarının önemli bir bileşeni olan beden eğitimi, hareket yoluyla eğitim olarak da tanımlanabilir. Çocukların gelişim süreçlerine hareket deneyimlerinden faydalanarak katkı sunmayı amaçlar (Mirzeoğlu, 2017, s. 10). Psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanda öğrencilerin gelişimini hedefleyen beden eğitimi, okul programlarında yer alan diğer branşlardan bu yönüyle farklılık göstermektedir (Pangrazi ve Beighle, 2016, s. 2). Ayrıca, beden eğitimi ve spor branşı dışındaki branşlar, öğrencileri, hayatları boyunca aktif olmaya ve ders kapsamında öğrendikleri motor becerileri yaşam boyu kullanmaya yönelik desenlenmemiştir. Tüm bunlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin akademik eğitimlerinin yanı sıra fiziksel açıdan da eğitimlerine odaklanan beden eğitiminin, okulların programlarında oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Pangrazi, 2007, s. 5).

Vücut fonksiyonları ve beyin birbirinden bağımsız bir biçimde değerlendirilemeyeceği gibi fiziksel sağlamlığı da tek başına değerlendirmek yanlış bir yaklaşım olacaktır. Fiziksel uygunluk açısından değerlendirildiğinde, birey sadece fiziksel olarak değil; fiziksel, bilişsel ve duyuşsal bir bütün olarak ele alınır. Bireyin bir hareketi doğru bir biçimde yapabilmesi için fiziksel olarak yeterli olması, hareketi gerektiği şekilde sergileyebileceği anlamına gelmez. Bireyin bu hareketi yapabilmek için gerekli kas gelişimini sağlamış olması ve sinir sisteminin mükemmel bir uyum içinde çalışıyor olmasının yanında, bu hareketi algılaması, harekete anlam yüklemesi ve hareketi düşünsel boyutta geliştirebiliyor olması da önem kazanmaktadır (Heper, 2012). Ayrıca beden eğitimi ve spor dersleri kapsamında yapılan etkinliklerin, çocukların akademik ve fiziksel gelişimlerinin yanında duygusal ve sosyal açıdan da gelişimlerine destek olduğu söylenebilir. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenciler farklı öğrencilere saygı duyma, diğer öğrenciler ile sürekli olarak iletişim halinde olma, fiziksel açıdan sınırlılıklarını öğrenerek bu sınırlılıkları kabul etme, diğer öğrenciler ile yardımlaşma, ders kapsamında görev verildiği takdirde bir gruba liderlik etme, bir gruba dahil olduğunda grup liderine uyma, paylaşmayı öğrenme gibi kişisel özellikler de geliştirebilirler (Bucher ve Koenig, 1983, s. 39.). Bu kişisel özellikler, öğrencilerin öğretim süreçlerinde buldukları çevre ile sağlayacakları uyum açısından önemlidir.

Darst ve Pangrazi (2006, s. 6) okullardaki beden eğitimi programlarının dört temel boyutta öğrencilere katkı sunduğunu dile getirmektedir. Bunlardan ilki, öğrencilerin gün içerisindeki fiziksel aktif olma ihtiyacının karşılanmasıdır. İkincisi öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeylerini geliştirmektir. Üçüncüsü, üst düzey fiziksel becerileri yapabilme düzeylerini geliştirmektir. Dördüncü ve son katkı ise fiziksel olarak aktif olma ve motor becerileri sergileyebilme ile alakalı bilgi aktarımını sağlamaktır. Bu katkıların, okul programlarında yer alan diğer branşlar ile değil, ancak beden eğitimi ve spor derslerinin aracılığıyla yapılabileceği söylenebilir. Pangrazi (2007, s. 5) ise beden eğitiminin, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar olmak üzere tüm öğrenme alanlarını içinde barındıran bir olgu olduğunu dile getirmektedir. Lumpkin (1990'dan akt. Mirzeoğlu, 2017, s. 11) bu öğrenme alanlarını göz önünde bulundurarak beden eğitiminin hedeflerini 3 ana başlık altında incelemektedir. Bu hedefler bilişsel alana göre, oyun kurallarını anlama, oyun sırasında sergilenmesi gereken becerileri anlama, sağlık, vücudun işlevlerini anlama, büyüme ve gelişim evrelerini anlama; duyuşsal alana göre, kişilik gelişimini sağlama, değerleri anlama ve bunlara saygı duyma, kendine güveni geliştirme, fair-play becerileri geliştirme; psikomotor alana göre ise temel hareket becerilerini öğrenme, aktivite öncesi ısınma ve aktiviteyi yapma becerilerini geliştirme olarak sıralanabilir. Gallahue (1999, s. 6-7) ise beden eğitiminin temel hedefinin nasıl hareket edileceğini öğrenme olduğunu dile getirmektedir. Ruhsal ve sosyal çerçevede değerlendirildiğinde bireyin rahatlamasını sağlayan beden eğitimi (Dönmez, 2018, s. 12), topluma fayda sağlayabilecek bireylerin, fiziksel, ruhsal ve kişilik açısından gelişimlerinde oldukça önemli bir role sahiptir (Güllü, 2016, s. 13). Beden eğitimi, bütüncül bir bakış açısıyla, bireyin gelişimini sağlamak adına, fiziksel aktiviteyi bir araç olarak kullanır (Wuest ve Bucher, 1999, s. 5)

Fiziksel olarak aktif bir yaşam ile ilgili becerilerin beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu becerilerin öğrencilere en uygun biçimde aktarılması etkili bir öğretim ile mümkündür.

2.2. Etkili Öğretim ve Beden Eğitimi

Günümüz toplumunda eğitimin görevi, bireylerin yetenekleri ve becerileri doğrultusunda gelişimlerini sağlamak ve hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Nitelikli insan gücü yetiştirme sürecinde ise en önemli görevi “öğretmen” üstlenmektedir (Yeşilyaprak, 1997, s. 123). 1739 sayılı kanununun 43.

maddesinde öğretmenlik, eğitim-öğretim sürecini ve bu süreç ile bağlantılı görevleri yürüten, yüksek öğrenim görmüş bireylerin yaptığı özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. Bilen (1996, s. 16) öğretme işinin temel sorumlusu olan öğretmeni, belirli konuları belirli bir gruba öğreten, aynı zamanda örnek davranışlar sergileyen bir meslek üyesi olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlik profesyonellik gerektiren bir meslek dalı olup, eğitim programının amaçlarına ulaşmak üzere öğretim süreçlerini düzenleyen ve öğrencilerin bu sürece aktif bir biçimde katılmaları için gerekli ortamı oluşturan kişi ise “öğretmen” olarak da tanımlanabilir (Yaşar, 2010, s. 181).

Eğitim programlarının uzun vadede amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak en önemli faktör olan öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve alana özel niteliklerin belirlenmesi, bu amaçlara ulaşma yönünde atılacak ilk adımdır. Bu öğretmen nitelikleri eğitim felsefelerine, çağın gereksinimlerine, eğitim ve öğretime yüklenen yeni anlamlar ile, öğrencilerin günden güne değişen ihtiyaçlarına göre ülkeden ülkeye farklılıklar gösterebilir.

YÖK ve MEB tarafından 1739 sayılı kanunun 45. maddesi çerçevesinde yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (1)mesleki bilgi, (2)mesleki beceri, (3)tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanı altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden meydana gelmektedir. Mesleki bilgi olarak adlandırılan yeterlik alanına ilişkin yeterlikler kapsamında alana özgü bilgi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yer almaktadır. Mesleki beceri yeterlik alanı ise eğitim öğretim planlaması, öğrenme ortamı oluşturulması, öğretme ve öğrenme sürecinin yönlendirilmesi ve ölçme değerlendirme ile ilgili yeterlikleri içermektedir. Milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili yeterlikler ise Tutum ve Değerler adlı yeterlik alanı dahilinde verilmiştir (http-1). Bu mesleki yeterliklere sahip olan öğretmenlerden, etkili bir eğitim-öğretim süreci düzenlemeleri beklenmektedir.

Fiziksel olarak aktif bir yaşam için gerekli becerilerin öğrencilere kazandırılması nitelikli bir program dahilindeki etkili beden eğitimi öğretimi ile mümkündür. Pangrazi ve Beighle (2016, s. 9-16) nitelikli programın temel unsurlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. *NASPE tarafından önerilen standartlar*: Etkili bir değerlendirme süreci, öğretimde devamlılık ve yön verme dahilindeki NASPE standartlarına uygun bir biçimde düzenlenmiş eğitim programları kullanılmalıdır.

2. *Öğrenci merkezli ve gelişime uygun olma:* Eğitim programları öğrencilerin ilgi alanlarına, gelişimlerine ve kişisel özelliklerine uygun bir biçimde organize edilmelidir.
3. *Programın merkezini oluşturan aktiviteler ve motor beceriler:* Fiziksel aktivite ve motor beceriler, beden eğitimi ve spor öğretim programlarının temelinde yer almalıdır.
4. *Yönetim becerileri ve öz disiplini yaygınlaştırma:* Etkili bir beden eğitimi ve spor programından beklenen, öğrencilere kendilerini yönetme ve öz-disiplin becerilerinin aktarılmasıdır.
5. *Tüm öğrencileri kapsayıcı olma:* Kişisel özellikleri ve ihtiyaçları birbirinden farklılık gösteren öğrencilerin hepsinin aktif bir biçimde derslere katılımı sağlanmalıdır.
6. *Üründen çok öğrenmeye odaklanma:* Beden eğitimi ve spor öğretim programları öğrencilerin sergiledikleri performanstan çok öğretilmek istenen beceriyi en doğru şekilde yapması üzerine kurulmalıdır.
7. *Yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırma:* Fiziksel aktiviteye katılımın yaşın ilerlemesiyle birlikte azaldığı göz önünde bulundurularak, bireylere yetişkinlik dönemlerinde yapabilecekleri fiziksel aktivitelerde bulunmayı öğretmek eğitim programının ana bileşenlerinden biridir.
8. *Sorumluluk, iş birliği ve farklı özellikteki öğrencilere duyarlılık kazandırma:* Nitelikli bir beden eğitimi ve spor programı, öğrencilere, farklı özellikleri olan bireylere saygı duymayı öğretmenin yanında sorumluluk alma ve iş birliği yapma ile ilgili özellikleri de içermelidir.

Bir eğitim programını oluşturan dört farklı öğeden söz edilebilir. Bu öğeler hedefler, içerik, eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Beden eğitimi ve spor dersi dahilinde de diğer derslerde olduğu gibi, öğrencilerde hedefler dahilindeki davranış değişikliğini sağlayabilmek için, süreç boyutuna ayrıca önem verilmesi gerekir. 2018 yılında MEB bünyesinde yayımlanan Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programında süreç boyutu ile ilgili olarak öğretmenlerin, dersin kazanımlarına ulaşmaları için, öğretim yöntemlerini ve modellerini kullanmaları önerilmektedir ([http-2](http://2)).

2.3. Model Temelli Beden Eğitimi Öğretimi

Beden eğitimi ve spor dersini alan öğrencilerin, ders süreci sonunda birtakım özelliklere sahip olması beklenmektedir. Öğrencilere bu özelliklerin kazandırılmasına yönelik olarak kullanılabilir mucizevi bir öğretim yöntemi bulunmamaktadır. Bundan dolayı beden eğitimi ve spor dersini verecek olan öğretmenlerin stratejiler, stiller ve modeller gibi öğretimi daha etkili hale getirebilecek olan öğretim yollarını ders süreçlerine dahil etmeleri gerekmektedir. Senemoğlu (2005, s. 94) öğrenme kuramlarının her birinin farklı bir öğrenme durumuna açıklık getirdiğini ve tek bir öğrenme kuramının öğretim sürecindeki bütün problemleri çözme konusunda yeterli olamayacağını dile getirmektedir. Mirzeoğlu (2017, s. 18) ise eğitim sürecinde ortaya çıkan problemlere yönelik olarak geliştirilen öğretim kuramlarının bu problemleri çözmede yetersiz kaldığı durumlarda, bir başka kuram geliştirme adımı olan öğretim modellerinin de sürece dahil edilebileceğini dile getirmektedir.

“Model” sözcüğünün birçok farklı anlamı bulunmaktadır. Örnek vatandaş anlamına gelen “model vatandaş” ya da örnek öğrenci anlamına gelen “model öğrenci”, “model” sözcüğünün kullanım alanlarına verilebilecek örneklerden bazılarıdır. Bunlara paralel olarak öğretim sürecinde ihtiyaç duyulan, etkili pedagojik ve profesyonel davranışlar sergileyen bir öğretmen “model öğretmen” olarak anılabilir. Bunların yanı sıra model otomobil, model uçak gibi büyük bir objenin küçültülmüş kopyası da yine aynı sözcük ile temsil edilmektedir. Objelerin küçültülmüş kopyaları, gözlemciye, o objenin orijinal halini görmese bile, farklı perspektiflerden nasıl görüldüğüne ve detaylarına ilişkin bilgiler sağlar. Öğretim modelleri de eğitimciler için buna benzer bir amaç taşımaktadır. Öğretim modelleri, öğretmenlerin öğrenciler ile yapacakları uygulama öncesinde, modelin bileşenlerini ve özelliklerini anlamasına yönelik olarak detaylı bir bilgi sağlayarak öğretim sürecinin etkili bir biçimde sürdürülmesine yönelik olarak olumlu katkılar sağlar (Metzler, 2005, s. 23). Öğretim modelleri, öğretim sürecine ilişkin felsefi bir bakışı ve öğretim sürecinde işe koşulan uygulamaların seviyesini ortaya koymakla birlikte, sürece dahil edilmesi planlanan öğelerin (stil, strateji) belirlenmesi ve uygulanmasında kullanılır (Taşpınar ve Atıcı, 2002). Gurvitch ve Metzler (2010) öğretim modellerini, anlaşılması kolay ve öğretim sürecini etkili hale getirebilecek geniş kapsamlı bir plan olarak tanımlamaktadır. Mirzeoğlu (2017, s. 18), kazanımlara ulaşmaya yönelik olarak öğretmenin takip etmesi gereken yolu, ölçme ve değerlendirmede izleyeceği

adımları belirlemede öğretim modellerinin oldukça önemli bir role sahip olduğunu dile getirmektedir.

Model temelli öğretim, oldukça geniş çaplı bir yaklaşımdır. Öğretmenler, öğretim sürecini etkili hale getirebilmek için, her bir üniteye, öğrenci grubu için en uygun öğretim modelini belirleyerek buna yönelik uygulamalar yapmalıdır. Öğretim süreci boyunca birbirinden farklı ve öğrenci grubunun gereksinimlerine uygun modeller kullanan öğretmenin, NASPE tarafından belirlenmiş olan standartların kazandırılması yolunda oldukça emin adımlar attığı söylenebilir (Gurvitch ve Metzler, 2010).

Öğretim modelleri, öğretim stillerine göre daha geniş kapsamlı olan ve bir plan dahilindeki açıklamalardır. Öğretim stilleri bir ders kapsamında öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerilere yönelik bir öğretim yolu iken, öğretim modelleri bir ünite çerçevesinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerilere yönelik uygulanan bir öğretim yoludur. Bir başka deyişle öğretim modelleri öğretim stillerini kapsamaktadır. Öğretmen, bir ünitenin hangi öğretim modeli ile işleneceğini belirledikten sonra beden eğitimi ve spor derslerinde, bu model ile ilişkilendirilebilecek olan öğretim stillerini sürece dahil etmek durumundadır (Mirzeoğlu, 2017, s. 19).

Metzler (2005, s. 23) ise öğretim modellerini, bir binanın inşasında kullanılan taslak ve bu taslağa göre takip edilmesi gereken prosedürlere benzetmektedir. Bu taslak hem binayı yapan inşaat işçisinin hem de mimarın anlayacağı biçimde açıklamaları, ölçümleri ve materyalleri içermektedir. Bu sayede, binanın inşasında kullanılan plan hem inşaat işçisinin hem de mimarın, binanın yapımı tamamlandığında nasıl görüneceğini bildiklerinden, inşa sürecinde doğru kararlar vermelerini sağlar. Bu benzetmede “mimar” olarak bahsedilen kişi, öğretim modelini tasarlayan kişidir. “İnşaat işçisi” olarak bahsedilen birey ise, öğretim programlarının amaçlarına ulaşma yolunda, önceden tasarlanmış olan öğretim modellerini ders süreçlerine dahil eden öğretmenlerdir.

Bir öğretim programında öğretmen tarafından kullanılacak olan bir öğretim modelinin planı ya da bir binanın inşa edilmesi için kullanılacak taslak için en önemli öğelerden biri bağlamdır. Bir binanın taslağının hazırlanmasında görevli olan mimarın bu işe başlamadan “Bu bina kimin için?”, “Bu bina neden kullanılacak?”, “Bu bina nereye yapılacak?”, “Bu binanın inşasına ayrılan bütçe ne kadar?” gibi soruları cevaplaması gerektiği gibi, öğretim modelinin oluşturulmasında görevli olan eğitimcinin de bağlam ile ilgili benzer soruları cevaplaması gerekmektedir. Beden eğitiminde öğretim modelinin seçiminde ve uygulanmasında bağlam oldukça önemli bir yere sahiptir. Beden eğitimi

öğretmenlerinin uygulamayı planladıkları öğretim modeli hakkında detaylı bilgi sahibi olmaları ve bu modeli farklı öğretim ortamı, farklı sınıf düzeyi, farklı içeriklere göre tekrar düzenleyebilmeleri, öğretmenin etkili bir öğretim gerçekleştirme ve bunun sonucunda öğrencilere maksimum fayda sağlayabilme açısından oldukça önemlidir (Metzler, 2005, s. 24).

2.3.1. Model temelli beden eğitimi öğretiminin faydaları

Doğru amaç doğrultusunda doğru model seçimi ve bu modelin doğru bir biçimde öğretim sürecine dahil edilmesi, beden eğitimi öğretmenin eğitim sürecindeki etkililiğini olumlu yönde etkiler. Metzler (2005, s. 24) model temelli öğretimin faydalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- 1. Öğretim modeli, genel bir plan sunarak öğretim ve öğrenmeye tutarlı bir yaklaşım olanağı yaratır:** Tüm öğretim modelleri öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına yönelik olarak belirli bir desen sunarak öğrenme çıktılarının teşvik edilmesini sağlar. Her bir model, öğretim süreci boyunca, öğretmenin kararlar alıp uygulamasına yönelik bir “ana plan” niteliğindedir. Öğretmenin bağlamı da göz önünde bulundurarak bir üniteye ilişkin kazanımları belirlenmesinden sonra süreç boyunca kullanacağı öğretim modelini ya da modellerini belirlemesi, kazanımlara ulaşılmasında olumlu katkılar sağlar. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerini de göz önünde bulundurarak, eğitim yapılacak ortama uygun bir biçimde seçilen modeller eğitim amaçlarına ulaşmada öğretmenin emin adımlar atmasına yardımcı olur. Öğretim modelleri amaçlara ulaşmada eşsiz ve tutarlı bir yaklaşım sunar.
- 2. Öğretim modeli, öğrenme alanında öncelik tanınması gereken öğeleri ve öğrenme alanlarının birbirleri ile etkileşimini açıklamaya yardımcı olur:** Güncel beden eğitimi programları öğrenci başarısını sağlamak için bir ya da birden fazla öğrenme alanını sürece dahil etmeye yönelik olarak hazırlanmaktadır. Öğrenme alanı, birbirine benzeyen kazanımların bir araya gelmesi sonucunda oluşan kategori olarak tanımlanabilir. Eğitimciler öğrenme alanlarını üç ana başlık altında incelemektedir. Bilişsel alan, kavramları, gerçekleri ve karar verebilme becerisini kapsamaktadır. Genellikle sözel cevaplar, sınavlardaki yazılı cevaplar ve problem çözme egzersizleri bu öğrenme alanı altında değerlendirilmektedir. Psikomotor alan ince ve kaba motor becerileri kapsamaktadır. Birtakım beceri gerektiren hareketler ve genel hareket problemlerinin çözülmesi psikomotor alan altında değerlendirilmektedir. Duyuşsal

alan ise bireyin duyguları, tutumu, sosyal etkileşimi ve kendisine yönelik algısını içerir. Beden eğitimi için duyuşsal alan ise kişinin kendisinden, diğerlerinden ve çeşitli fiziksel aktivite biçimlerinden öğrendiklerini kapsamaktadır. Tutum ölçeklerinin cevaplanması, bireysel görüşmeler, sözel olarak yapılan yorumlar ve kişinin fiziksel aktivite sırasında diğer bireylerle etkileşimi sırasındaki davranışlarını izleme gibi yöntemlerle duyuşsal alana ilişkin bilgiler elde edilebilir. Öğretmenler genellikle öğrencilerin bu öğrenme alanlarından biri ya da birden fazlası olacak şekilde uygulamalar yaparak, süreci daha etkili hale getirmeye çalışırlar. Ancak çoğu zaman, ders içerisindeki spesifik bir an değerlendirildiğinde, bu öğrenme alanlarından bir tanesinin baskın olduğu görülmektedir. Örneğin, bir öğretmen “Ben öğrencilerimin tenis becerilerini geliştirmek istiyorum.” gibi bir amaç ile dersini organize ediyor ise psikomotor alanın daha baskın olacağı öngörülebilir. Öğretmen “Öğrencilerimin tenis becerilerini geliştirmeye yönelik bir endişem yok. Öğrencilerimin yeni aktiviteleri keşfederek bundan keyif almalarını istiyorum.” gibi bir fikirle yola çıkıyorsa bu öğrenme sürecinde baskın olacak öğrenme alanının duyuşsal alan olduğu söylenebilir. Son olarak öğretmen “Öğrencilerimin futbol tarihini ve futbol kurallarını öğrenmelerini istiyorum.” gibi bir fikirle eğitim sürecini dizayn ediyor ise öğretmenin bu öğrenme sürecinde bilişsel alana öncelik verdiği görülebilir. Bu öğrenme alanları dengeli bir biçimde dağıtılmış ya da öğrenme alanlarından biri ön plana çıkıyor olsa da öğretmenin öğretim sürecini elinden geldiğinde etkili bir biçimde organize etmesi gerekmektedir. Farklı öğretim modelleri, farklı öğrenme alanları için dizayn edilmiştir. Öğretmen, öğretim modelleri hakkında geniş bir bilgiye sahip ise hangi öğrenme alanının hangi model ile ilişkilendirilebileceği bilgisine de sahip demektir. Buradan yola çıkarak, öğrenme alanları ve öğretim modelleri hakkında bilgi sahibi olan öğretmenin, öğretim sürecini en etkili hale getirecek öğretim modelini seçebileceği söylenebilir.

- 3. Öğretim modeli, öğretim teması sunar:** Her bir öğretim modeli bir “fikir” üzerine kurulmuştur. Model, öğretmen ve öğrencilerin eşsiz bir biçimde işleyişidir. Örnek verilecek olursa Akran Öğretimi Modeli öğrencilerin bir takım olarak öğrenmesi fikri üzerine kurulmuştur. Bu öğretim modelindeki tema öğrencilerin birbirine öğretmesidir. Bu tema, öğretim sürecinin nasıl ilerleyeceği hakkında bir ana plan olarak nitelendirilir ve öğrencilerin sürecin ilerleyişi hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar. Öğretmenler ve öğrenciler, her bir modelin farklı bir planlama, karar alma,

sorumluluk, öğrenme aktivitesi içerdiğini bildikleri takdirde öğretme ve öğrenme süreçleri daha akıcı hale gelecektir. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde, model uygulaması yapan öğretmenin hem kendine hem de öğrencilere sürecin normalden farklı ve ilginç bir biçimde ilerleyeceğini hatırlatması, kazanımlara ulaşma yolunda olumlu katkılar sağlayacaktır.

4. ***Öğretim modeli hem öğretmenin hem de öğrencilerin güncel ve yaklaşan etkinlikleri anlamasına yardımcı olur:*** Her bir modelin ana planı, öğretmen ve öğrencilerin, ünite içinde yer alan etkinliklerin amaçlarını ve sıralamasını anlamasına yardımcı olacaktır. Öğretim modeli öğretmenin önceden planlama yapması için altyapı hazırlarken, öğrencilerin de öğretim modeli uygulaması sonunda ne durumda olacakları bilgisini içermektedir. Öğretim modeli sonunda hangi seviyede olacakları bilgisine sahip olan öğrencilerin sürece olan ilgisi ve iş birliği düzeyleri artarak öğretim süreci daha etkili hale gelecektir.
5. ***Öğretim modeli, birleşik bir teorik çerçeve sunar:*** Tüm öğretim modelleri, kazanımlara ulaşma yolunda öğrenme süreci, öğrenci gelişimine yönelik ihtiyaçlar, öğretme ortamının en iyi şekilde yönetilmesi gibi öğeleri kapsayacak bir biçimde teorik bir çatı altında dizayn edilmiştir. Bu teorik çerçevenin çıkış noktası öğrenme varsayımlarıdır. Öğretmenin bu varsayımlara ve modelin üzerinde kurulduğu teorik çerçeveye yönelik farkındalığı öğrenme sürecini daha verimli hale getirecektir.
6. ***Öğretim modelleri, bilimsel araştırmalar ile desteklenmektedir:*** Öğretim modelleri, etkililik düzeylerine yönelik olarak, farklı seviyelerdeki bilimsel araştırmalar ile desteklenmektedir. Teorik bir çerçeve içerisinde geliştirilen bir öğretim modeli, farklı öğretim durumlarındaki işlevselliğine yönelik olarak bilimsel araştırmalar ile incelenir. Öğretmenin, sınıfında kullanmayı planladığı öğretim modelini seçmeden önce, hangi durumlarda kullanılabileceği ve daha önemlisi hangi durumlarda kullanılmaması gerektiğini daha iyi anlayabilmesi için bu modele yönelik olarak yapılan bilimsel araştırmaları incelemesi gerekmektedir. Modele yönelik olarak yapılacak bu ön inceleme, öğretmenin, modelin sınırlılıklarını bilmesi ve model uygulaması sırasında en yüksek verimi alabilmesi açısından oldukça önemlidir.
7. ***Öğretim modeli, öğretmenler için teknik bir dil sağlar:*** Her bir öğretim modeli dizayn ve teorik çerçevesine yönelik olarak eşsiz bir terminoloji içermektedir. Bu terminoloji teknik dil olarak adlandırılır. Bu teknik dil sayesinde, modeli araştıran kişi, uygulayacak olan kişi ya da model uygulaması yapılacak olan sınıftaki öğrenciler

için sözcüklerin anlamları ortak hale gelir. Modeli geliştiren kişilerin, öğretmenin ve öğrencilerin aynı teknik dili biliyor olması, kazanımlara ulaşma yolunda öğretim sürecine önemli bir katkı sağlar. Bunlara ek olarak, öğretmenin, bazı sözcüklerin farklı modellerde farklı anlamlarda kullanılıyor olduğunun farkında olması gerekmektedir. Bu durum, bir model uygulaması sırasında, sınıfta o anda konuşulan teknik dilin doğru bir biçimde anlaşılması açısından önemlidir.

8. Öğretim modeli, öğretim-öğrenme ilişkisinin doğrulanmasını sağlar: Bir öğretim modeli; karar verme, yönetsel planlar, öğretim stratejileri, ayrık öğretim becerileri, sınıf içi uygulamalar, öğrenme aktiviteleri ve değerlendirme gibi kazanımlara yönelik olarak öğrencilerin öğrenme düzeylerini artıracak bir desen üzerine kurulmuştur. Eğer öğretim modelini uygulayacak kişi, modelin üzerine kurulmuş olduğu teorik çerçeveyi göz önünde bulundurarak model uygulamasını gerçekleştirirse öğrenciler de uygulamanın amaçlarına daha hakim olurlar. Öğretmen ve öğrenci davranışlarının çoğunluğunun gözlenebilir ve ölçülebilir olması sebebiyle, model uygulama sürecinde bu davranışların birbirleri ile ilişkisi hakkında birtakım çıkarımlar yapılabilir. Böylece model uygulamasının işlevselliğine yönelik bir fikir elde edilerek, modele yönelik olarak yapılacak revizyonlar için bir altyapı oluşması sağlanır.

9. Öğretim modeli, öğrenmenin doğru bir biçimde değerlendirilmesine olanak sağlar: Günümüzde beden eğitiminde öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçme ve değerlendirmeye verilen önem giderek artmaktadır. Ancak yeni bir ölçme tekniği geliştirildiğinde bu “iyi bir fikir” olarak değerlendirilmekle birlikte, öğretmenin ölçme ve değerlendirme sürecinde takip etmesi gereken adımları tam olarak açıklamamaktır. Öğretmen kendi sınıfında yapacağı ölçme ve değerlendirmelerde bu tekniği nasıl kullanacağını kendisi bulmaya çalışmaktadır. Bu da kimi zaman ölçme tekniğinin yanlış kullanımına yol açarak, kazanımların yanlış bir biçimde ölçülmesine sebebiyet vermektedir. Öğretim modelleri ise ünite boyunca ve ünite sonunda öğrenci davranışlarının takibine yönelik olarak biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme tekniklerini içermektedir. Bunlara ek olarak birçok öğretim modeli alternatif ve otantik değerlendirme tekniklerini teşvik etmektedir.

10. Öğretim modeli, birleşik çerçeve dahilinde öğretmenin karar vermesini teşvik eder: Bir öğretim modeli, modelin kapsamı dahilinde, öğretmenlerin karar vermesine yardımcı olacak bilgiler içermektedir. Öğrenme stratejileri, yönetsel şemalar, stiller

ve ayrıık ğretim becerileri gibi nasıl ğretim yapılacağına ilişkin uzun ve detaylı bir listeden ziyade, model uygulaması yapan ğretmen, modelin teorik çerçevesi dahilindeki, önceden belirlenmiş birtakım yöntemleri uygulama sürecine dahil eder. Azaltılmış sayıda olan bu seçenekler, ğretim sürecinde öğretmenin karar vermesine olumlu katkılar sunacak ve böylece öğrenmeyi pozitif olarak etkileyecektir. Bu durum, öğretmenin kendi tasarladığı ve yaratıcı seçenekleri ğretim sürecinde kullanmasına engel teşkil etmemektedir. Aksine, ğretmenin model uygulaması sürecinde vereceği kararların, pedagojik bilgisi ve mesleki tecrübesi ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretim modelleri incelenecek olursa bir model uygulamasında sadece bir ğretim yolunun takip edilmesi gerektiği durumların çok nadir olduğu görülmektedir. Çoğu model için, model uygulamasında maksimum etkililiğin sağlanması, öğretmenin uygulayacağı yenilikler ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

11. Öğretim modeli, ğrenci kazanımlarını ve standartları doğrudan etkiler: Model temelli ğretim, öğrencilerin standartlar çerçevesinde gelişimini sağlamada ve ğrenci kazanımlarına ulaşmada en etkili ğretim yollarından birisidir. Öğretim programlarının amaçlarına ulaşmaya yönelik “tek bir yol” bulunmamakla birlikte, beden eğitimi öğretmenleri, tüm ğrenci kazanımlarını kapsayacak biçimde, ğretim modeli uygulamalarını eğitim süreçlerine dahil etmeleri gerekmektedir.

2.3.2. Öğretim modeli seçiminde dikkat edilmesi gereken noktalar

Öğretim modeli seçilmeden önce, öğretmenin birtakım sorulara yanıt vermesi gerekmektedir. Model seçiminde kullanılan bu yöntem gerekli olsa da yeterli seviyede bilgi vermeyebilir. Tablo 2.1.’de beden eğitiminde model seçimine yönelik olarak takip edilmesi gereken adımlar verilmektedir (Metzler, 2005, s. 49).

Tablo 2.1. *Beden eğitiminde model seçiminde takip edilmesi gereken adımlar*

Öğrencilerimin _____ (içerik) hakkında ne öğrenmelerini istiyorum?
Örnek: Hentbol: Temel beceriler, stratejiler ve kurallar
Öğrenme alanlarından hangilerine öncelik vereceğim?
Örnek: Birinci Öncelik: Beceriler- Psikomotor alan İkinci Öncelik: Kurallar ve Strateji- Bilişsel Alan Üçüncü Öncelik: Oyuncu Olarak Güven- Duyuşsal Alan
Hangi öğretim modelleri bu öğrenme alanlarına öncelik vermektedir?
Örnek: Doğrudan Öğretim Modeli Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli Taktiksel Oyun Modeli
Bu öğretim modellerine yönelik bağlamsal gereklilikler nelerdir?
Örnek: Doğrudan Öğretim (Metzler, 2005, s. 187-216) Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli (Metzler, 2005, s. 217-255) Taktiksel Oyun Modeli (Metzler, 2005, s. 401-438)
Benim bağlamım bu gereksinimleri ne ölçüde karşılamaktadır?
Örnek: Doğrudan Öğretim Modeli: Oldukça iyi Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli: Oldukça iyi Taktiksel Oyun Modeli: Çok iyi değil; aynı zamanda birden fazla oyun oynatacak alan olmaması sebebiyle taktiksel oyun modeli iyi bir seçenek değildir.
Geri kalan modeller için öğretmen ve öğrenci önkoşulları nelerdir?
Örnek: Doğrudan Öğretim Modeli (Metzler, 2005, s. 187-216) Bireyselleştirilmiş Öğretim Model (Metzler, 2005, s. 217-255)
Ben ve öğrencilerim bu ön koşulları karşılayabilecek miyiz?
Örnek: Doğrudan Öğretim Modeli: Evet Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli: Evet
Öğretim modelleri için hangi değişiklikleri yapmam gerekiyor?
Örnek: Doğrudan öğretim modeli: 1) Daha fazla hentbol topu gerekiyor (bekleme zamanını azaltmak için) 2) Geniş bir dış mekan ve istasyonlar için çok sayıda kale gerekiyor. 3) Geniş çaplı bir beceri öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır. Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli: 1) Hiçbir değişiklik yapılması gerekmiyor. Bu modeli uygulaması için her şeye sahibim. (Hiçbir değişikliğe gerek duyulmadığı için bireyselleştirilmiş öğretim modeli seçilmiştir.)
Metzler (2005, s. 49)'den uyarlanmıştır.

Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanması planlanan öğretim modelinin seçiminde belirli bir durum için birden fazla öğretim modelinin elverişli olduğu görülebilir. Böyle bir durum ortaya çıktığında öğretmenin mesleki tecrübesi ve kişisel tercihleri en uygun modelin seçiminde etkili olacaktır. Bunlara ek olarak Tablo 2.1.'de yer alan ilk iki sorunun öğretmenin öğrencilere ne öğretmek istediği ve öğrenme alanları arasındaki ilişki ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu iki soruya verilen yanıtların birbiriyle örtüşmesi, spesifik bir amaç ile dizayn edilmiş olan öğretim modelinin eğitim sürecine maksimum katkı sağlayacak bir biçimde kullanılması açısından oldukça önemlidir (Mezler, 2005, s. 48).

2.4. Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli

Her öğrenci için bireysel bir öğretim sağlamak eğitimde en sık konuşulan konulardan biridir. Aynı zamanda bu durumun, eğitimin en az ulaşılan hedeflerinden biri olduğu söylenebilir. Sınıflarda oldukça fazla sayıda öğrenci olması, yetersiz zaman, spor tesisinin ya da araç-gerecin olmaması ya da yetersiz olması bireysel öğretim yapmayı planlayan öğretmen için birer engel teşkil etmektedir. Başka bir bakış açısından değerlendirildiğinde ise neredeyse tüm öğretim stratejileri ve modellerinin direkt olarak bireysel öğretime yönelik olarak tasarlanmadığı görülmektedir. Bütün bunlar bir arada değerlendirildiğinde bazı öğretim modellerinin daha başarılı olduğu bilinse de tam olarak bireysel öğretimi destekleyen tek bir model olduğu görülmektedir. Bu model Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli (BÖM) olarak adlandırılmaktadır (Metzler, 2005, s. 217).

Keller ve öğrencileri tarafından Brezilya Sao Paulo Üniversitesi'nde, 1960'lı yıllarda BÖM'ün temelleri atılmış ve birkaç yıl sonra Arizona State Üniversitesi'nde revize edilmiştir (Keller ve Sherman, 1974). Üniversitede eğitim verdiği dönemde 300 kişilik bir gruba Psikolojiye Giriş dersi veren Keller geleneksel öğretim yaklaşımlarının öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığının farkına varmıştır. Uygulamalı davranış analizi araştırma geleneğinden gelen Keller, oldukça kalabalık olan bu gruba, tüm öğrencilere yönelik bireysel bir öğrenme programı sağlayacak bir model geliştirmeye karar vermiştir. Eğitim dünyası Keller (1968)'in "Goodbye, Teacher!" adlı makalesi ile BÖM'ü tanımıştır. Bu makalenin ardından Keller ve Sherman (1974), bağlam ve öğrenci motivasyonunu göz ardı ettiğini dile getirmiştir. Taslak modeldeki en büyük problem, model uygulamasında belirli bir zaman sınırının olmaması olarak görülmüştür. İlk model,

sınıf dönemi ya da akademik dönem gibi kısıtlamaları göz ardı edip, öğrencilere sınırsız bir zaman dilimi yaratır. Modelin revize edilmiş versiyonunda BÖM, öğrencilere bireysel bir eğitim olanağı sunar. Ancak, zaman kısıtlaması da revize edilmiş model sürecine dahil edildiğinden dolayı bazı öğrencilerin zamanının tükeneceği söylenebilir. Takip eden yıllarda yapılan ve BÖM'ün etkililiği ile ilgili araştırmalar için araştırmacılar da model uygulamasının revize edilmiş versiyonunda yer alan zaman ögesini tartışmışlardır. Lowry ve Thornburg (1988), 1968 ile 1988 yılları arasında BÖM ile ilgili yapılan araştırmaları derledikleri makalede 1500'den fazla kaynağı incelemiş ve BÖM'ün etkili bir öğretim modeli olduğunu belirtmişlerdir.

Siedentop (1973) BÖM'ün beden eğitiminde etkili bir öğretim modeli olarak kullanılabileceğini ilk olarak dile getiren araştırmacıdır. Ancak Siedentop, beden eğitiminde bireyselleştirilmiş öğretim modelinin, kolej seviyesindeki öğrencilerde, bilişsel alana yönelik olarak kullanılması gerektiğini dile getirmiştir. Beden eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim modelinin ilk ve tam uygulamasının ise Metzler (2000)'in yayınladığı “Perzonalized Sport Instruction Series” adlı kitap serisinde olduğu görülmektedir. Bu kitap serisi; badminton, golf, tenis, futbol, voleybol gibi spor branşlarında BÖM'ün nasıl uygulanması gerektiğine yönelik bir rehber niteliği taşımaktadır. Bu rehber niteliğindeki kitaplar kolej seviyesindeki eğitim süreçleri için tasarlanmış olsa da birkaç ufak modifikasyon ile farklı yaş gruplarında da uygulanabilmektedir. Bu kitap serisi ile popüler hale gelen BÖM, Metzler (2005)'in “Instructional Models For Physical Education” adlı kitabında detaylı olarak işlenmiştir.

BÖM'ün ortaya çıkış tarihinden bu yana araştırmacılar modelin farklı boyutlarıyla ilgili çalışmalar ortaya koymuşlardır. Annarino (1976), bireyselleştirilmiş öğretim modeli ya da benzer uygulamaların, beden eğitimi dersinde kullanılan diğer öğretim yaklaşımları ile kıyaslandığında en az bu yaklaşımlar kadar etkili olduğunu belirtmektedir. Metzler (1984) ise BÖM ile doğrudan öğretim modeli uygulamalarında, tenis dersini alan öğrencilerin zaman yönetimlerini incelemiştir. Beceri öğrenme ve akademik öğrenme zamanları, sorumluluk oranları ve öğrenme görevindeki başarıların BÖM uygulaması yapan öğrencilerde daha yüksek olduğunu raporlamıştır. Metzler (1986), takip eden araştırmasında da BÖM'ün geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha olumlu sonuçlar verdiğini dile getirmektedir. Cregger ve Metzler (1992), BÖM'ün olumlu etkilerini inceledikleri çalışmada, üniversite öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilen BÖM uygulamasının, öğrenmeye pozitif yönde katkılar sağladığını raporlamışlardır.

Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada ise Metzler, Eddleman, Treanor ve Cregger (1989) öğretmenlerin, öğretim süreçlerinde daha az zaman harcadıklarını ve öğrencilerin derse yönelik geri bildirimlerinin büyük oranda arttığını belirtmektedirler. Bunlara ek olarak Hannon, Holt ve Hatten (2008) sınıf yönetimine ayrılan zamanın diğer uygulamalara oranla düşük ve bireysel geri bildirim oldukça yüksek olduğunu; Pritchard, Penix, Colquitt, McCollum (2012) öğrenci bilgisinde bir artış olduğunu; Brooke ve Ruthven (1984) ile Pear, Schnerch, Silva, Svenningsen ve Lambert (2011) öğretime ayrılan zamanın sınıf yönetimine ayrılan zamandan oldukça fazla olduğunu raporlamışlardır. Rink (2006), sınıf yönetimine ayrılan zamanın düşük, öğretim süreçlerine ve görevlere yönelik geri bildirim ayrılan zamanın yüksek olmasının bir öğretim sürecinin etkililiğini belirleyen ana unsurlardan olduğunu dile getirmektedir. Tüm bunlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde BÖM uygulamalarının, öğretim sürecinin daha etkili bir biçimde ilerlemesine katkıları sunduğu söylenebilir.

2.4.1. Bireyselleştirilmiş öğretim modeline genel bir bakış

BÖM, Keller (1968) tarafından geliştirilen, her öğrencinin kendi öğrenme hızında ilerlediği ve önceden belirlenen öğrenme görevlerini takip ettiği bir öğretim modelidir. Keller, BÖM'ün 5 temel özelliğini şu şekilde belirtmiştir:

1. Kendi hızında ilerleme.
2. Her bir modülde mükemmellik gereksinimi.
3. Bir motivasyon aracı olarak derslerin ve gösterimlerin kullanımı.
4. Yazılı metinler aracılığıyla öğretmen ve öğrenci iletişiminin sağlanması.
5. Yardımcı eğitmen kullanımı (Pritchard, Penix, Colquitt ve McCollum, 2012).

BÖM'ün uygulama sürecinde öğrencilerin takip etmesi gereken birtakım görevler bulunmaktadır. Bu öğrenme görevleri, ünite dahilinde öğretilmesi planlanan her bir beceri ve bu becerilerin ilişkili olduğu öğrenme alanları göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır. Her bir beceriye yönelik olarak hazırlanan öğretim birimlerine "modül" adı verilmektedir. BÖM uygulamasında öğretmenler modüllere ilişkin bilgileri direkt olarak öğrenciye aktarmamalıdır. Öğretmenin yapması gereken, modüllere yönelik olarak metin, fotoğraf ya da video kaydı hazırlayarak öğrencileri bu beceriyi öğrenmeye yönlendirmektir. Öğrencilerin becerileri kendi başlarına öğrenmeye çalıştıkları bu uygulama sürecinde öğretmenin öğretimsel süreçlere ayıracağı süre artacaktır. Bir öğrenme modülünü tamamlayan öğrenci, öğrenme görevlerinin yer aldığı listedeki diğer

öğrenme görevine yani bir sonraki modüle geçecektir. Bunu yaparken de öğretmenin yönlendirmesi ya da iznine ihtiyaç duymayacaktır (Metzler, 2005, s. 218).

BÖM, öğretilmesi planlanan üniteye yönelik olarak birleştirilmiş bir plandan meydana gelmektedir. Öğrenciler öğrenme görevlerini sırayla tamamlayarak, kendi hızlarına göre süreçte ilerler. Öğretmen ise, öğrencileri gözlemleyerek, bir sonraki derste hangi öğretim materyallerinin kullanılacağını öngörür ve gerekli araç-gereçlerin öğrencinin ihtiyaç duyduğunda hazır olmasını sağlar. Öğrencilerin, uygulama sürecinde uyması gereken sınıf kuralları, öğrenme görevleri ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı, kurs boyunca kullanacakları kitaba dahil edilmelidir. Öğrencilerin görevi, önceden sıralanmış bir biçimde kitapta yer öğrenme görevlerini takip etmektir. Öğretmen, kitapta detaylı bir biçimde anlatılmayan ya da öğrencinin anlayamadığı yerlerde devreye girerek öğretim sürecine katkı sunar (Metzler, 2005, s. 219).

Öğrencileri bağımsız birer öğrenici olmaya teşvik etmek BÖM'ün temel amacıdır. Aynı zamanda BÖM, öğretim sürecinde öğrencilerin ihtiyaç duyması halinde öğrenci-öğretmen etkileşimine ayrılan zamanın artırılmasını sağlar (Metzler, 2005, s. 219).

2.4.2. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin öğretim ve öğrenme varsayımları

BÖM'ün, öğretim ve öğrenmeye ilişkin prensipleri farklı başlıklar altında incelenmiştir.

2.4.2.1. Öğretim ile ilgili varsayımlar

1. Görev sunumu, görev yapısı gibi birçok öğrenme fonksiyonu yazılı olarak, görsel olarak ya da ses dosyası formatında öğrenciler ile paylaşılır. Bahsi geçen öğrenme fonksiyonları, öğretmen tarafından öğrencilere direkt olarak aktarılmaz.
2. Öğretmenin birincil görevi sınıf yönetimini sağlamaya çalışmak değildir. Öğretmen öğrenciler ile sürekli olarak etkileşim halinde olup, onları motive etmelidir. Sınıf yönetimine ilişkin direktifler yazılı ya da görsel olarak öğrencilere aktarılabilir. Bunun yanında hassas durumlarda öğretmen öğrencilere kısa yönlendirmeler yapabilir.
3. Öğrencilerin öğretmenden bağımsız kaldıkları durumlarda, daha etkili bir öğrenme ve öğrenci katılımının yüksek seviyede olduğu bir öğrenme ortamı gözlemlenir.
4. Öğretmen, model uygulaması ile ilgili planlamasını, öğrencilerden elde ettiği verilere göre yapar.

5. Yalnızca arzu edilen değil, gerçekten bireyselleştirilmiş bir öğretim süreci düzenlemek mümkündür (Metzler, 2005, s. 220).

2.4.2.2. Öğrenme ile ilgili varsayımlar

1. Öğretmene bağımlılığın oldukça az olduğu durumlarda da öğrenme gerçekleşir.
2. Öğrenciler, ders içeriğini birbirlerinden farklı oranlarda öğrenirler.
3. Öğrencilerin, öğretilmesi planlanan içeriğe yönelik olarak farklı yetenekleri vardır.
4. Öğrencilerin hepsi, yeteri kadar deneme şansı ya da zaman verildiği takdirde, öğretim hedeflerine ulaşabilirler.
5. Öğrenciler, öğrenme sürecinde öğretmenden bağımsız oldukları takdirde, yüksek düzeyde motive olup, daha fazla sorumluluk bilincine sahip olacaklardır (Metzler, 2005, s. 220).

2.4.3. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin öğrenme alanları ile ilişkisi

BÖM, öğrenci başarısı üzerine kurulan ve uzmanlaşmayı temel alan bir öğretim modelidir. Uzmanlaşma temelli öğretim, öğrencinin bir öğrenme görevine ilişkin gereklilikleri yerine getirmeden bir sonraki basamakta yer alan öğrenme görevine geçemeyeceği anlamına gelmektedir. Başarı temelli öğretim ise psikomotor ve bilişsel alanlara yönelik öğrenci kazanımlarına odaklanmaktadır. Beden eğitimi alanı için öğrenme alanlarından psikomotor alanın baskın olduğu söylenebilir. BÖM için öğrenme alanlarının öncelikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Birincil Öncelik: Psikomotor Alan
2. İkincil Öncelik: Bilişsel Alan
3. Üçüncül Öncelik: Duyuşsal Alan (Metzler, 2005, s. 221)

2.4.3.1. Öğrenme alanlarının etkileşimi

BÖM uygulama sürecinde psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanlar sürekli olarak bir etkileşim halindedir. Öğrenci, öğrenme görevlerine ve öğrenme yapılarına yönelik olarak önceden tasarlanmış olan metinleri ya da görselleri anlamak için bilişsel becerilerini kullanır. Aynı zamanda öğrenciler, öğrenme görevlerine yönelik olarak birtakım öğrenme stratejileri geliştirmek için de bilişsel becerilerini işe koşturmaktadır. Öğrencinin psikomotor alana yönelik becerileri kazanabilmesi için önce bilişsel öğrenmenin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bazı öğrenme görevleri spesifik olarak bilişsel

alana yönelik bir biçimde tasarlanırsa da (oyun kurallarına ilişkin sınavlar, quizler) genel olarak performans kriterleri psikomotor alanı kapsamaktadır. BÖM’de duyuşsal alana ilişkin direkt olarak bir öğrenme gerçekleşirse de bu alanın diğere öğrenme alanları ile olan etkileşimi yadsınamaz. Öğrencilerin bir öğrenme görevini tamamladıklarındaki başarı hissi ve diğere öğrenme görevine geçişi duyuşsal alan ile doğrudan bağlantılıdır. BÖM, öğrencilerin yüksek seviyede bir özgürlük hissetmesini ve kendine güveninin artmasını sağlamaktadır (Metzler, 2005, s. 221).

2.4.4. Bireyselleştirilmiş öğretim modeline ilişkin öğrenci gelişim gereksinimleri

2.4.4.1. Öğrencilerin öğrenme için hazır olması

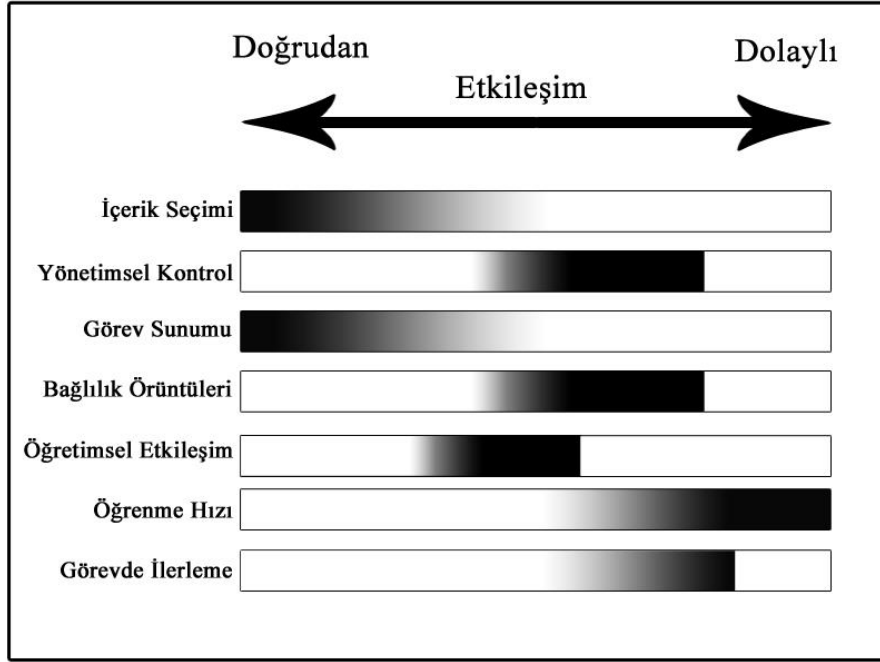
BÖM’de sınıf yönetimi ve öğretime yönelik bilgiler yazılı ya da görsel bir formatta öğrencilere aktarılmaktadır. Bu süreçte, öğrencinin öğretmenden bağımsız biçimde süreçte ilerlemesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin, yazılı olarak verilen bilgilere yönelik olarak okuduğunu anlama, görsel olarak verilen bilgilere yönelik olarak da görseli anlamlandırma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin yüksek düzeyde bağımsız olmaları, sorumluluk bilincinin de yüksek düzeyde olmasını gerektirmektedir. Öğretmenin yönetsel yönlendirmeleri olmadan, öğrencinin, öğrenme görevlerine odaklanmış bir biçimde süreç içerisinde ilerleyebilmeleri için sorumluluk bilincine sahip olmaları oldukça önemlidir. Bu sorumluluk bilincine sahip olmayan öğrencilerin BÖM uygulamasında etkili bir öğrenme süreci yaşayamayacakları söylenebilir (Metzler, 2005, s. 222).

2.4.4.2. Modele yönelik öğrenci duyarlılığı

BÖM’ün kaçınmacı, rekabetçi ve diğere öğrencilere göre daha çok yardıma ihtiyacı olan öğrenciler için oldukça çekici bir model olduğu söylenebilir. Bahsi geçen öğrenci kategorileri negatif olarak algılanmamalıdır. Her bir öğrencinin farklı bir öğrenme profilinin olduğu söylenebilir. Bunlara ek olarak, her ne kadar BÖM öğrencilere öğrenme görevlerine yönelik olarak büyük ölçüde bir bağımsızlık sağlasa da öğretim sürecinde nelerin öğretileceği ve bunların nasıl öğretileceği konusunda asıl sorumlu olan kişi öğretmendir (Metzler, 2005, s. 222).

2.4.5. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin öğrenme ve öğretime ilişkin özellikleri

Beden eğitimi ve spor dersinde BÖM uygulamasına yönelik olarak öğrenme ve öğretime ilişkin özelliklerin doğruluk profili Şekil 2.1.’de gösterilmektedir.



Şekil 2.1. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli için doğruluk profili. Metzler (2005, s. 224)'ten uyarlanmıştır.

Takip eden bölümde Metzler (2005, s. 224-226)'e göre BÖM'ün öğrenme ve öğretime yönelik özellikleri verilmektedir.

2.4.5.1. İçerik seçimi

BÖM uygulamasında öğretilecek olan becerilerin seçiminde ve kolaydan zora doğru sıralanmasında sorumluluk tamamen öğretmene aittir. İşlenecek olan üniteye hangi öğrenme görevlerinin dahil edilip hangilerinin dahil edilmeyeceğine ve her bir öğrenme görevini tamamlamak için ne derecede bir uzmanlık gerektiğine karar veren kişi model uygulamasını yapan öğretmendir. Öğrencinin görevi, kolaydan zora doğru hazırlanmış modüller içeren çalışma kitabını teslim almak ve öğrenme görevlerini tamamlamaya çalışmaktır.

2.4.5.2. Yönetimsel kontrol

BÖM uygulama sürecinde öğretmen yönetimsel planı hazırlayarak sınıf içerisinde takip edilmesi gereken prosedürlere ve uyulması gereken kurallara karar verir. Ancak, bundan sonraki süreçte öğrencilere, bu kural ve prosedürlerin takip edilmesine yönelik olarak büyük bir sorumluluk verilir. Öğretmen, sınıf yönetimine ilişkin süreçlerde öğrencinin sorumluluklarını yerine getirmesine bekler.

2.4.5.3. Görev sunumu

İyi dizayn edilmiş bir BÖM uygulamasında, öğrencilerin görev sunumları yazılı ya da görsel bir biçimde öğretmen tarafından hazırlanmaktadır. Öğretmen, hazırladığı bu öğretim materyallerine her bir görevin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini, muhtemel hataların nasıl düzeltilebileceğini dahil eder. Bu durum da öğrencilerin süreç boyunca öğretmenden bağımsız olarak ve içerik boyunca bireysel olarak ilerlemelerine olanak tanır. Öğrenciler, hazır oldukları zaman, bir sonraki görevleri ile ilgili öğretim materyallerini incelemeye başlarlar.

Bazı BÖM dizaynlarında öğretmenin tüm sınıfa bir beceriyi göstererek görev sunumu yapması gerekebilir. Büyük bir gruba yapılan demonstrasyon sonrasında öğrenciler ufak gruplara ayrılarak çalışmalar yapılabilir. Bu şekilde dizayn edilen BÖM uygulamalarında öğretmenin doğrudan öğretime daha yakın bir öğretim süreci oluşturduğu söylenebilir.

2.4.5.4. Bağlılık örüntüleri

BÖM uygulama sürecinde öğrenciler, sürecin büyük bir bölümünde öğretmenden ve sınıf arkadaşlarında bağımsız bir şekilde öğrenme görevlerini tamamlamaya çalışırlar. Benzer şekilde öğrenme görevlerinin büyük bir bölümü öğrencilerin bireysel çalışmasına yönelik olarak hazırlanmıştır. Küçük gruplar halinde ya da bireysel olarak çalışan öğrenciler, öğretmenden bağımsız bir biçimde öğrenme görevlerine bağlı olarak model uygulamasında ilerleme kaydederler.

2.4.5.5. Öğretimsel etkileşim

BÖM uygulama sürecinde öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin az görevinin olmasından dolayı, öğrenciler ile ders içeriğine yönelik etkileşiminin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Metzler vd. (1989) BÖM uygulama sürecinde öğretmen geri bildirim oranlarının normale oranla üç kat arttığını raporlamışlardır. Öğretmenin, yönetsel süreçlere ayırdığı zamanın oldukça az olmasından dolayı öğrenciler ile birebir etkileşime ayırdığı zaman artmaktadır. Bununla bağlantılı olarak öğretmenin, uygulama sürecinde yardıma ihtiyacı olan öğrenciler ile daha uzun bir süre ilgilenebileceği söylenebilir.

2.4.5.6. Öğrenme hızı

BÖM uygulamasında öğrenme görevlerini tamamlama ve uygulamada ileriki aşamalara geçme hızına öğrenci karar vermektedir. Öğrenciler egzersizlere ne zaman

başlayıp egzersizi ne zaman sonlandıracağına kendileri karar verirler. Öğrenciler öğrenme görevlerini tamamlamak için gerekli performans kriterlerine ulaşmadan kendileri sorumludurlar.

2.4.5.7. Görevde ilerleme

Öğrenciler, BÖM uygulama sürecinde kendi becerileri ve gösterdikleri çaba ile paralel olarak görev sıralamasında ilerleme kaydederler. Bu durumun da uygulamada ilerleme hızları ile doğrudan bağlantılı olduğu söylenebilir. Öğrenciler “elinden geldiğince hızlı, ihtiyaç duydukları kadar yavaş” bir biçimde ilerler. Bazı öğrenciler istedikleri kadar hızlı ilerleyemese de bu durumun öğretmenden oldukça bağımsız bir biçimde gerçekleştiği söylenebilir. Görevde ilerleme sorumluluğu büyük ölçüde öğrenci ile ilişkilendirilebilir (Metzler, 2005, s. 224-226).

BÖM öğrencilerin bireysel kazanımlarına ve başarısına odaklanmaktadır. Tüm öğrenciler kolaydan zora doğru sıralanmış öğrenme görevlerini kendi becerileri doğrultusunda, kendi hızlarında tamamlamaya çalışmaktadır. BÖM uygulamasında hiçbir öğrenci geride bırakılmaz. Her bir öğrenci, diğer öğrencilerden yavaş ya da hızlı bir biçimde süreç içerisinde ilerleme kaydeder. Beceri seviyesi düşük olan öğrencilerin öğrenme hızının ve dolayısıyla ilerleme hızının yavaş, beceri seviyesi yüksek olan öğrencilerin de öğrenme hızı ve dolayısıyla ilerleme hızlarının da hızlı olması beklenmektedir. Bunlara ek olarak da öğrencilerin her bir adımda neler yapması gerektiği açık bir biçimde belirtildiğinden dolayı, öğretmenin yardıma ihtiyaç duyan öğrenciler ile ilgilendiği süre zarfında sınıf yönetiminde bir aksaklık yaşanmaması beklenmektedir (Metzler, 2005, s. 226).

2.4.6. Öğrenme görevleri

2.4.6.1. Görev sunumu

BÖM’ün öğretim sürecine yaptığı en önemli katkılardan biri, sınıf yönetimi açısından ve uygulamada ilerlemeye yönelik olarak öğretmenden büyük ölçüde bağımsız olmalarıdır. Buradaki ana fikir, öğretmenin sınıf içerisinde rutin hale gelmiş ve öğretim süresinin düşmesine neden olan aktivitelere ayırdığı zamanın en aza indirgenip, öğrenci-öğretmen etkileşiminin dolayısıyla öğretime ayrılan zamanın artırılmasıdır. Geleneksel öğretim yaklaşımlarında öğrenme görevleri öğretmen tarafından öğrencilere direkt olarak

aktarılır. BÖM uygulamalarında ise görevler yazılı ya da görsel olarak aktarılır. Görev sunumunun üç ana ögesi şunlardır:

1. Bir görevi ya da beceriyi doğru bir biçimde gerçekleştirmeye yönelik bir “resim” vermek.
2. Becerinin ana öğelerine yönelik öğrenme ipuçları aktarmak.
3. Beceriyi öğrenme sürecinde sıkça karşılaşılan hataları öğrenci ile paylaşmak (Metzler, 2005, s. 226).

2.4.6.1.1. Yazılı metin

Görev ile ilgili yazılı metin şeklinde verilmiş olan bilgiler çoğu öğrenci için yeterli olmayabilir. Bir psikomotor becerinin okunan bir metinden hareket haline transfer edilmesinde öğrencileri zorlanabileceği göz önünde bulundurularak yazılı metnin içerik ile ilgili görseller ile desteklenmesinin uygulama süreci açısından faydalı olacağı söylenebilir (Metzler, 2005, s. 226).

2.4.6.1.2. Fotoğraflar

Bir becerinin nasıl yapılacağını gösteren modelin fotoğrafları çoğu öğrenci için faydalı olabilir. Yazı ve şekiller ile desteklenen bu fotoğraflar beceriye ilişkin oldukça detaylı bilgiler içerebilir (Metzler, 2005, s. 226).

2.4.6.1.3. İllüstrasyonlar

Tek kare olarak kullanıldıkları takdirde fotoğraflara benzemektedir. Ancak bir becerinin gerçekleştirilmesi sürecinde vücut parçalarının nasıl hareket ettirilmesi gerektiğine yönelik olarak hazırlanan illüstrasyonlar uygulama sürecine pozitif katkılar sunar. İllüstrasyonların üzerine yerleştirilecek olan yazılar ve şekiller bu illüstrasyonların etkililiğinin artırılmasına yardımcı olacaktır (Metzler, 2005, s. 227).

2.4.6.1.4. Videolar

Görev sunumlarını öğrencilere en iyi aktarma yollarından biri videolardır. Videolar hem görsel hem de sesli medya içermektedir. Öğretilmesi planlanan bir becerinin uygulamadan önceki bir tarihte video olarak kaydedilmesi ve uygulama sırasında öğrencilere gösterilmesi şeklinde kullanılabilir. Öğrencilere gerekli bilgiyi aktardıkları sürece bu videoların profesyonel bir biçimde hazırlanmış olmasının çok önemli olmadığı

söylenbilir. Beceriye yönelik detaylı bilgi içeren, ev-yapımı videolar da uygulama sürecine olumlu katkılar sunacaktır (Metzler, 2005, s. 227).

2.4.6.2. Görev yapısı

BÖM, öğretilmesi planlanan üniteye yönelik olarak kolaydan zora doğru sıralanmış becerilerden oluşan bir liste kullanmaktadır. Örneğin, tenis branşına yönelik olarak hazırlanmış bir BÖM uygulaması forehand vuruş, backhand vuruş, servis, servis karşılama, kurallar, skor ve strateji gibi başlıklardan oluşabilir. Her bir öğrenme görevi bu görev ile ilgili bilgiyi, sıklıkla karşılaşılan hataları, görevi tamamlamak için gerekli performans kriterlerini ve görevin yapısı hakkında detaylı bir bilgi içermelidir. Görev yapısı hakkındaki bilgi veren bölüm şunları içermelidir:

1. Göreve yönelik olarak yapılacak olan egzersizlerde kullanılması gereken ekipman
2. Egzersizin gerçekleştirilmesinde gerekli olan alan ve egzersizin nerede yapılması gerektiği
3. Göreve yönelik bir düzenleme (hedeflerin nereye konulması gerektiği, nereden atış yapılacağı, eşlerden nasıl bir yardım alınması gerektiği)
4. İsabete yönelik performans kriteri, tutarlılık, zaman vb.
5. Görevin gerçekleştirilmesine yönelik olarak güvenlik için alınması gereken tedbirleri de içeren bir yönerge
6. Görevin tamamlanmasına yönelik prosedürler (kendi kendini değerlendirme, eş değerlendirmesi, öğretmen değerlendirmesi)
7. Görevin gerçekleştirilmesi sürecinde sıklıkla karşılaşılan hatalar ve bunların nasıl engellenebileceği (Metzler, 2005, s. 228).

Metzler (2005, s. 228-231) BÖM uygulamasına yönelik olarak toplamda 6 farklı görev çeşidi olduğunu belirtmektedir. Takip eden bölümde bu görev çeşitleri detaylı olarak incelenmiştir.

2.4.6.2.1. Hazırlayıcı alıştırmalar

Hazırlayıcı alıştırmalarda öğrenciye, görev sunumu daha önceden belirlenmiş olan araç-gereçler ile yapılarak, beceriye yönelik hareket örüntülerini çalışması için kısa bir süre verilir. Bu süre içerisinde, öğrencinin, çalışma alanını ve öğrenme görevi ile ilgili materyalleri tanıması beklenmektedir.

2.4.6.2.2. Kavrama görevleri

Kavrama görevleri, öğrencilerin öğrenme görevleri ile ilgili ön hazırlıklar yaptıktan sonra görev sunumunun ana elementlerini anladıklarını göstermek amacıyla öğretmene kısa bir gösterim yaparlar. Öğretmen ise öğrencinin davranışını ana elementlerin yer aldığı bir kontrol listesi yardımıyla gözlemler. Kavrama görevlerinde öğrenme görevinin temel elementlerini öğretmede gösteren ve öğretmen değerlendirmesinden geçen öğrenci bu beceri ile ilgili serbest bir biçimde çalışmaya başlayabilir (Metzler, 2005, s. 229).

2.4.6.2.3. Kriter görevleri

BÖM uygulamasındaki çoğu görev, öğretmen tarafından belirlenen birtakım standartları içeren, öğrenme görevindeki uzmanlığa yönelik birtakım kriter görevlerini içermektedir. Öğrenciler bu kriter görevlerini, öğrenme görevinde uzmanlaşana kadar uygularlar (Metzler, 2005, s. 230).

2.4.6.2.4. Mücadele görevleri

Kriter görevlerinin büyük bir bölümü izole bir biçimde, diğer öğrencilerden bağımsız olarak gerçekleştirildiğinden dolayı, uygulamadaki karmaşıklığın bir üst seviyeye taşınmak istendiği durumlarda mücadele görevleri devreye girer. İki ya da daha çok kriter görevini tamamlayan öğrencilerin, öğrendikleri becerileri eğitsel oyun benzeri bir ortamda sergilemeye çalışmaları uygulamaya daha komplike hale getirecektir. Basketbol branşı için tek potada yapılacak olan ikiye iki maçlar mücadele görevlerine örnek olarak gösterilebilir (Metzler, 2005, s. 230).

2.4.6.2.5. Sınavlar

Bazı içerik alanlarında öğretilen branş ya da beceri ile alakalı birtakım kural ya da stratejilerin öğretilmesi gerekebilir. Genellikle BÖM uygulamalarında buna benzer içeriklerin öğrencilere aktarımı yazılı olarak ya da video yoluyla gerçekleştirilir. Öğrenciler kendilerine verilmiş olan öğretim materyaline bir süre çalıştıktan sonra bununla ilgili bir sınava girerler (Metzler, 2005, s. 230).

2.4.6.2.6 Oyun veya maç

Bir üniteye ilişkin bütün içerik alanlarını (bütün modülleri) tamamlayan öğrenciler ünite ile ilgili oyunlar oynamaya ya da maçlar yapmaya başlarlar. Sınıfın geneline göre modülleri daha hızlı bir şekilde tamamlayan öğrenciler, ünite ile ilgili daha fazla oyun

oynama şansı kazanırlar. BÖM uygulamasında sınıfa göre daha yavaş ilerleyen öğrenciler ise becerilerini geliştirmeleri için zamana ihtiyacı olduklarını bilir ve dersin gereksinimlerini yerine getirdikleri takdirde oyunlara ya da maçlara dahil olacaklarını anlarlar. Beceri seviyesi ne olursa olsun oyun ya da maç aşamasının öğrenciler için bir motivasyon faktörü olduğu söylenebilir (Metzler, 2005, s. 230-231).

2.4.6.3. İçerikte ilerleme

BÖM uygulama süreci boyunca öğrenciler kendi hızlarında ilerler. Takip edilecek olan içerik, öğretmen tarafından kolaydan zora doğru sıralanmış bir biçimde, çalışma kitabı olarak öğrencilere verilir. Bu çalışma kitabındaki ilerleyiş oldukça açık bir biçimde tasarlanmalıdır. Öğretmen, uygulamanın hiçbir evresinde tüm sınıftaki öğrencilere durmalarını söyleyerek bir sonraki modüle geçmeleri gerektiğini söylememelidir (Metzler, 2005, s. 231).

2.4.6.4. Öğrenmenin değerlendirilmesi

BÖM’de öğrenci değerlendirilmesinin öğretim modelinin içine gömülü olduğu söylenebilir. Öğrencilerin, önceden belirlenmiş performans kriterlerine göre öğrenme görevlerini tamamlayarak süreç içerisinde ileriye doğru yol almalarından dolayı sürekli olarak bir değerlendirme sürecinde oldukları söylenebilir. Bir modül içerisinde kaç başarılı deneme sonrasında öğrencinin bir sonraki egzersize geçebileceği belirtiliyor ise bu öğrencinin öğrenme görevinde uzmanlaşma yolunda hareketi kaç defa tekrarladığı oldukça rahat bir şekilde gözlemlenebilir. Bu yerleşik değerlendirme özelliğinin öğretmene sağlayacağı faydalar şunlardır:

1. Öğretmen görevlerin çok kolay ya da çok zor olmasına yönelik bir çıkarım yapabilir. Buradan hareketle de öğrenme görevlerine yönelik ekleme, çıkarma ya da birleşik hale getirme gibi müdahalelerde bulunabilir.
2. Bir öğrenme görevine ilişkin öğrencilerin ortalama kaç deneme yapacağına yönelik çıkarımlar yapabilir.
3. Uzmanlaşmak için minimum ve maksimum deneme sayılarını belirleyebilir.
4. Süreçte çok yavaş ilerleyen ve yardıma ihtiyaç duyan öğrencileri rahatlıkla gözlemleyebilir.

BÖM uygulama sürecindeki yerleşik değerlendirmenin öğrencilere sağlayacağı faydalar ise şunlardır:

1. Sonuçlara ilişkin sürekli olarak bir dönüt alan öğrenciler, öğretmenden ne zaman yardım istemeleri gerektiğini anlarlar.
2. Uygulamanın yapıldığı her gün, çalışma kitabını belirlenen süre içerisinde tamamlayıp tamamlayamayacaklarına yönelik dönütler alırlar.
3. BaŐarıya yönelik olarak sürekli ve tahmin edilebilir bir pekiŐtirme hissederek.
(Metzler, 2005, s. 234).

Tablo 2.2.'de BM kullanılarak işlenen 13 haftalık bir badminton ünitesine ilişkin ğrenci ilerleme tablosu gösterilmektedir.

hakkında bilgi sahibi olmasının, öğrenme görevlerinin bu beceri düzeylerine uygun bir biçimde (ne çok kolay ne de çok zor) hazırlanmasında etkili olduğu söylenebilir (Metzler, 2005, s. 236).

2.4.7.1.3. Öğrenme hedefleri

BÖM, uzmanlık gerektiren öğrenme görevleri üzerine kurulu bir öğretim modeli olduğu için uygulama yapacak öğretmenin uygulama hedeflerini açık ve öz bir şekilde yazabiliyor olması gerekmektedir (Metzler, 2005, s. 236).

2.4.7.1.4. Görev analizi ve içerikte ilerleme

BÖM uygulamasında yer alan her bir içerik alanı kolaydan zora doğru sıralanmış öğrenme görevlerini içermektedir. Uygulama yapacak öğretmenlerin öğrenme görevleri altında yer alan becerileri parçalara ayırabiliyor ve bu parçaları kolaydan zora doğru sıralayabiliyor olması gerekmektedir (Metzler, 2005, s. 236).

2.4.7.1.5. Değerlendirme

BÖM uygulamasında kullanılan her bir öğrenme görevi bir değerlendirme ögesi içermektedir. Bu değerlendirme ögesi genellikle performans kriterleri olarak model içerisine entegre edilmektedir. BÖM uygulaması yapan öğretmenin, her bir öğrenme görevine yönelik performansın nasıl ölçüleceğini bilmesi gerekmektedir (Metzler, 2005, s. 236).

2.4.7.2. Anahtar öğretim becerileri

Metzler (2005, s. 236-237), öğretmenlerin BÖM uygulama süreci boyunca etkili öğretim becerilerini kullanmaları gerektiğini dile getirmektedir. Bu bölümde, anahtar niteliğindeki etkili öğretim becerileri başlıklar altında incelenmiştir.

2.4.7.2.1. Planlama

BÖM uygulaması öncesinde, öğretilmesi planlanan ünite dahilinde detaylı bir planlama yapılması gerekmektedir. İçeriğin liste haline getirilmesi, görevlerin analiz edilmesi, yönetsel açıdan neler yapılacağına karar verilmesi, hangi öğrenme aktivitelerinin sürece dahil edileceğine karar verilmesi, görev sunumu sürecinde kullanılacak olan öğretim materyallerinin belirlenmesi ve değerlendirmeye yönelik performans kriterlerinin neler olacağını belirlenmesi gibi adımların öğretmen tarafından

titiz bir biçimde uygulanması gerekir. BÖM uygulaması yapacak olan öğretmenin planlama süreci boyunca “büyük resim” ‘i görmesi oldukça önemlidir.

2.4.7.2.2. Zaman ve sınıf yönetimi

BÖM uygulamasında zaman yönetimi oldukça kolaydır. Çalışma kitabında, öğrencilerin neleri nasıl yapması gerektiği detaylı bir şekilde anlatıldığından, öğretmen sınıf yönetimi ile ilgili kararlar vermez. Bu açıdan bakıldığında, çalışma kitabının, öğretmenin yerine sınıfı yönettiği söylenebilir. Bu nedenle BÖM uygulamasında kullanılacak olan çalışma kitabının hazırlanma sürecinin oldukça kritik olduğu tekrar vurgulanmalıdır.

2.4.7.2.3. Görev sunumu ve görev yapısı

BÖM uygulamasında neredeyse tüm görev sunumları yazılı metin ya da görsel öğretim araçları ile yapılmaktadır. Uygulama yapacak olan öğretmenin, bu öğretim materyallerini öğrencilerin seviyesine göre hazırlayabiliyor olması gerekmektedir. Böylece süreç boyunca öğrenci, öğretmenden bağımsız bir biçimde uygulama içerisinden ilerleme kaydedebilecektir.

2.4.7.2.4. İletişim

Yazılı metinler BÖM uygulamasının temelini oluşturmaktadır. Çalışma kitabında nasıl bir içeriğin olacağına karar veren öğretmen bu içeriği yazılı ve görsel bir biçimde öğrencilere sunar. Uygulama sürecinin sağlıklı yürütmesi açısından çalışma kitabı içeriğinin öğrencilerin seviyesine uygun, açık ve anlaşılır bir biçimde yazılması oldukça önemlidir.

2.4.7.2.5. Öğretimsel etkileşimler

Öğretmenin yönetsel süreçlere ayırdığı zamanın çok az olmasından dolayı öğrenciler ile olan etkileşiminin artması beklenmektedir. Öğretmenin, öğrencilerin beceri gelişimlerine daha fazla zaman ayırması etkili öğretim açısından oldukça önemlidir. Süreç boyunca öğretmenin öğrenci performansını devamlı olarak gözlemleyerek geri bildirimler vermesi öğrencinin uygulamada ilerlemesine yönelik pozitif katkılar sağlayacaktır.

2.4.7.3. İçeriksel gereksinimler

BÖM uygulama süreci tesis ya da çevre gibi faktörlerden olumsuz etkilenmez. Herhangi bir beden eğitimi ortamında uygulama süreci sağlıklı bir biçimde yürütülebilir. Öğrencilerin bireysel olarak çalışabilecek alana sahip olmalarının uygulamanın en önemli boyutu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğrenme görevlerine yönelik öğretim materyallerinin de hazır bulundurulması gerekmektedir. Uygulama sürecine dahil edilen öğretim materyalleri birden fazla öğrenme görevine dahil edilebilir. Ancak, öğrencilerin bir beceriyi öğrenme sürecinde oldukça fazla sayıda deneme yapabilecekleri de göz önünde bulundurularak, uygulama için temin edilen öğretim materyali sayısının yeterli olmasına dikkat edilmelidir (Metzler, 2005, s. 238).

2.4.7.3.1. Öğrencilerin okuma düzeyleri

Öğrencilerin BÖM çalışma kitabına yazılı ya da görsel olarak aktarılan görev sunumlarını okuyup anlayabiliyor olmaları gerekmektedir. Öğretmen, çalışma kitabını hazırlarken sınıfın ortalama okuma düzeyi ortalamasına göre görev sunumlarını hazırlamalıdır. BÖM'ün, okuma düzeyi düşük olan bir öğrenci grubuna uygulanması tavsiye edilmemektedir (Metzler, 2005, s. 238).

2.4.7.3.2. Teknoloji kullanımı

Uygulama sürecinde görev sunumlarını yaparken çalışma kitabı içerisinde yer alan yazılı ve görsel sunumların dışında güncel teknolojik öğelerden de yardım alınabilir. Böyle durumlarda öğrencilerin teknoloji kullanım seviyeleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Metzler, 2005, s. 238).

2.4.7.3.3. Bireysel sorumluluk

BÖM uygulaması yapılacak olan sınıftaki öğrencilerin, uygulama sürecinde zaman yönetimini düzgün bir biçimde yapabiliyor olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin aynı zamanda, kendini değerlendirme bölümlerinde görevdeki uzmanlık düzeylerini yorumlayabiliyor olmaları da uygulama süreci açısından önemlidir. Öğretmen, sorumluluk sahibi olmayan öğrencilerin yoğunlukta olduğu bir sınıfta BÖM uygulaması gerçekleştirmemelidir (Metzler, 2005, s. 238).

2.4.7.3.4. İçeriksel değişiklikler

Uygulama sürecinde bütün öğrencilerin öğretim materyali ya da çalışma alanı için beklememeleri, diğer öğrencilerden bağımsız bir biçimde çalışmalarını gerekmektedir. Öğretmen, öğrencilere bu olanakları sunmak için birtakım ayarlamalar yapabilir. Öğrencilerin aynı öğrenme görevinde olmasalar da potansiyelleri ya da çalışma alanlarını birlikte kullanabilecekleri şekilde organize edilmeleri bu ayarlamalara örnek olarak verilebilir. Aynı zamanda öğretmen, yüksek beceri düzeyine sahip olan öğrencilerin, uygulamada daha geride olan öğrencilere görev sunumları yapmasını sağlayabilir (Metzler, 2005, s. 238).

2.4.8. BÖM'ün seçilmesi ve uyarlanması

BÖM, beden eğitimi alanında oldukça geniş bir yelpazede kullanılabilir. Ancak, uygulamanın en etkili olduğu sürecin, içeriğe yönelik aktivitelerin becerilere ve bilgi alanlarına ayrıştırılabildiği durumlarda olduğu söylenebilir. Metzler (2005, s. 239) bireysel sporlar, takım sporları, rekreasyonel aktiviteler, adımlama temelli dans aktiviteleri, bireysel fitness kavramları ve programlarına yönelik olarak BÖM uygulamalarının yapılabileceğini dile getirmektedir. BÖM uygulaması yapılması planlanan grubun, uygulama öncesinde hazır bulunuşluk düzeylerinin analiz edilmesi gerekmektedir. Uygulamaya dahil edilmesi planlanan öğrencilerin egzersizleri yapma hızını belirleyebilmesi, öğretim sürecine bağlılık hissedebilmesi, sorumluluk sahibi olması ve öğretmenin yardımına ihtiyaç duyduğunun farkına varabilmesi gerekmektedir. Tablo 2.3.'te farklı sınıf düzeyleri için beden eğitimi derslerinde BÖM uygulamasına yönelik uyarlama önerileri verilmektedir.

Tablo 2.3. Sınıf düzeyine göre beden eğitimi dersinde BÖM uygulaması uyarlamaları

Sınıf Düzeyi	BÖM Uygulaması	Değişiklikler
Okul Öncesi	✗	
İlkokul	✗	
Ortaokul	✓	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrenme görevi sayısı azaltılabilir.2. Öğrenme sunumları daha basit hale getirilebilir ya da bu sunumları öğretmen tarafından yapılabilir.3. Performans kriterleri kolay ve ulaşılabilir bir biçimde dizayn edilebilir.4. Öğrenmeye yönelik istasyonlar hazırlanabilir.5. İstasyonlarda öğrenme görevlerine yönelik hazırlanan görev kartları kullanılabilir.6. Yönetim sistemi daha basit bir hale getirilebilir.
Lise	✓	<ol style="list-style-type: none">1. Beceri seviyesi yüksek olan öğrenciler, diğer öğrencilere yardım etmek için görevlendirilebilir.2. Görev sunumları için videolar kullanılabilir.3. Öğretmenin kontrolünden geçen öğrenme görevleri daha fazla kullanılabilir.
Üniversite / Yetişkin Grup	✓	Herhangi bir değişikliğe gerek yoktur. BÖM tasarımı tam olarak süreç içerisinde kullanılabilir.

Metzler (2005, s. 239)'dan uyarlanmıştır.

2.5. Akış Kuramı

2.5.1. Akış kuramına genel bir bakış

Akış Kuramı, Csikszentmihalyi (1990)'nin çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Çoğu araştırmacı içsel motivasyonu düşüren faktörleri araştırırken, Csikszentmihalyi, bireyin bir görevi yapmasının tam olarak altında yatan sebebi bulmaya yönelmiştir. Buna yönelik olarak kaya tırmanışçıları, satranç ile ilgilenen bireyleri, amatör atletleri ve müzik bestesi yapan kişileri mercek altına almıştır. Spor alanında ise farklı branşlardan

sporcuların akış deneyimleri üzerinde çalışmış ve bu alandaki araştırmalara da önderlik etmiştir (Jackson ve Csikszentmihalyi, 1999). Yapılan araştırmalar sonucunda birbirinden farklı performans alanlarında tanımlanan akış sürecine (Harmison ve Casto, 2012), bir sporu elit düzeyde yapan bireylere benzer olarak boş zaman aktivitesi olarak yapan bireylerin de girdiği belirlenmiştir (Henning ve Etnier, 2013'den akt. Weinberg ve Gould, 2015).

Akış, bir göreve yönelik olarak, bireylerin dikkatlerini, bir amaç çerçevesinde ve özgürce, yapılan işe vermeleri olarak tanımlanabilir. Ayrıca, kişinin psişik enerjisini (dikkat) kendi seçimi olan birtakım hedefler doğrultusunda manipüle etmesi de akış deneyimi olarak adlandırılır. Akış sürecinde, psişik enerji olan dikkatin kontrolü tam olarak, görevi tamamlamaya yönelik bir performans sergileyen bireyin elindedir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 30-33).

Csikszentmihalyi (1990, s. 45-48) yaptığı çalışmalar sonucunda, bireylerin yaptıkları aktiviteleri ya çok küçük bir dışsal ödöl ile ya da hiç dışsal ödöl olmadan, yoğun bir çaba ile yaptıklarını dile getirmektedir. Bu noktada, bireylerin içsel motivasyon sürecinde zevk ve haz olmak üzere iki kavram ortaya çıkmaktadır. Zevk, beyindeki uygun merkezlerin uyarılması sonucunda yaptığı işten kısa süreli olarak hoşlanması olarak tanımlanabilir. İyi bir yiyecek yeme ya da iyi bir cinsel ilişki “zevk” kavramına örnek olarak verilebilir. Zevk, bilinçteki düzeni sürdürmeye devam eder ve kendi başına bir düzen yaratmaz. Ancak insanlar, hayatlarını neyin yaşamaya değer kıldığını düşündüklerinde, zevk veren aktivitelerin ötesine geçerek, farklı birtakım olguları hatırlamaya başlarlar. Haz veren aktiviteler bireyin kişiliğini değiştirmesine ve benliğini karmaşıklaştırmaya yardımcı olur. Tartışmalı bir iş anlaşmasını sona erdirmek, olayları yeni bir bakış açısıyla görmemizi sağlayan bir kitabı okumak ya da başka bir bireyle, ufukumuzu açan bir konu üzerine konuşmak “haz” kavramına örnek olarak verilebilir. Bu deneyimlerden hiçbirini gerçekteştirildikleri süre boyunca haz verici olmayabilir. Ancak bu olaylar üzerine düşündüğümüzde “Gerçekten eğlenceliydi.” deriz ve tekrar bu deneyimi yaşamayı arzu ederiz (Csikszentmihalyi, 1990).

Haz kavramı 9 farklı ana öğeden meydana gelmektedir. Takip eden bölümde bu öğeler detaylı olarak incelenmektedir.

2.5.1.1. Eylem ve farkındalığın birleştirilmesi

Zorlu bir durumla karşılaşan insanın, bütün becerilerini kullanarak bu zorluğu aşmaya çalıştığı ve dolayısıyla dikkatini tamamen bu duruma verdiği süreçler bu başlık altında incelenebilir. Birey, tüm psikik enerjisini aktivite ile ilgili ögelere odaklar. Başka bir deyişle uyarıcı dışındaki faktörlere dikkat edemez. Bu şekilde bir optimum deneyim yaşayan bireyler için aktivite otomatik bir hale gelir. Bir kaya tırmanışçısı bu durumu şöyle açıklamaktadır: “Yaptığınız şeye o kadar odaklanırsınız ki kendinizi o andaki aktiviteden farklı olarak düşünemezsiniz” (Csikszentmihalyi, 1990, s. 53-54).

2.5.1.2. Net hedefler

Bir aktivitedeki hedeflerin açık bir biçimde ortaya konması, bu aktiviteyi yapan bireylerin süreç içerisinde neyi, ne zaman ve nasıl yapacaklarını tam anlamıyla bilmesini sağlar (Csikszentmihalyi, 1990, s. 54-58).

2.5.1.3. Geri bildirim

Aktivite ile ilgili geri bildirim alması bireyin akışta kalmasını sağlar. Kaya tırmanışçısının hedefi düşmeden hedeflenen yere tırmanmaktır. Bu süreçte tırmanışçı her an temel hedefine ne kadar uzakta olduğunu bilir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 54-58).

2.5.1.4. Eldeki göreve odaklanma

Akış deneyiminin en çok konuşulan boyutlarından birisi olan bu öge kapsamında, kişinin hayatın hoş olmayan tüm yanlarını unutmaması şeklinde açıklanabilir. Bir Fizik Profesörü olan kaya tırmanışçısı bu durumu şöyle açıklamaktadır: “Sanki bellek girişim kesilmiş gibiydi. Tüm hatırlayabildiğim 30 saniye ve tek düşündüğüm önümdeki 5 dakikaydı” (Csikszentmihalyi, 1990, s. 58.59).

2.5.1.5. Kontrol paradoksu

Bireyin aktif olarak kontrolün farkında olmadığı ya da kontrol kaybı olasılığı ile ilgilenmediği olarak açıklanabilir. Akış deneyimi yaşayan bir dansçı bu durumu şöyle açıklamaktadır: “Güçlü bir rahatlama ve sakinleme geliyor. Başarısız olmaktan endişe etmiyorum” (Csikszentmihalyi, 1990, s. 59-62).

2.5.1.6. Öz farkındalığın kaybı

Akış deneyimi yaşayan bireyler, aktivite sürecinde egolarının tamamen kaybolduğunu belirtmektedir. Kaya tırmanışçısı göreve yönelik becerileri sergilemeye, bedenini uygun şekilde konumlamaya o kadar odaklanır ki kimliğinin bilincini kaybederek, tırmanmaya çalıştığı kaya ile bütünleşebilir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 62-66).

2.5.1.7. Zamanın dönüşümü

Akış deneyimi yaşayan bireyler, zamanın insana artık her zamanki gibi geçmiyormuş gibi geldiğini dile getirmektedirler. Akış sürecindeki kimi bireyler için zaman daha hızlı, kimileri için ise daha yavaş ilerlemektedir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 66-67).

2.5.1.8. Ototelik deneyim

Akış deneyimi yaşayan kişiler, bir performans sergilerken, performans üzerine çok fazla düşünmediklerini, aktivitenin bitmesini istemediklerini dile getirmektedirler. Araştırmalar dahilinde görüşme yapılan bir cerrah bu durumu: “O kadar eğlenceli ki yapmak zorunda olmasam bile yapardım.” olarak açıklamaktadır (Csikszentmihalyi, 1990, s. 67-70).

2.5.1.9. Beceri gerektiren zorlu bir aktivite

Csikszentmihalyi (1990, s. 49-53), Akış Kuramının en önemli parçasını, görevi gerçekleştirme sürecinde kişinin algıladığı zorluk ve becerileri arasındaki denge olarak ifade etmektedir. Bir hokey oyuncusu bu durumu: “Beni en uç noktaya kadar zorlayan ve beni gerçek anlamda zorlayan bir rakip ile karşılaştığımda, işte o zaman havaya girerim.” olarak dile getirmiştir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 49-53). Beceri gerektiren zorlu bir aktivite ögesini temel alan Weinberg ve Gould (2015, s. 145)’un akış modeli Şekil 2.2.’de gösterilmektedir.



Şekil 2.2. Bir akış modeli (Weinberg ve Gould, 2015, s. 145'ten uyarlanmıştır.)

Şekil 2.2. incelendiğinde, bireyin bir aktivite sırasında aktivitenin zorluğu düşük ve bu aktiviteyi yapmaya yönelik becerilerinin de düşük olduğu durumlarda aktiviteye karşı ilgisizlik hissedeceği; aktivitenin zorluğunun düşük ve aktiviteyi yapmaya yönelik becerilerinin yüksek olduğu durumlarda can sıkıntısı yaşayacağı; aktivitenin zor ve aktiviteyi yapmaya yönelik becerilerinin düşük olduğu durumlarda kaygı duyacağı söylenebilir. Bir aktivitenin gerçekleştirilmesi sürecinde bireyin motivasyonel akışta hissedebilmesi için aktivitenin zorlu olması ve bireyin, aktivitenin gerçekleştirilmesine yönelik bireyin becerilerinin de yüksek düzeyde olması gerekmektedir.

2.5.2. Akış kuramı ile öğrenme ilişkisi

Öğrenmenin ana öğelerinden biri öğrenci motivasyonudur (Newcomb, McCracken, Warmbrok ve Whittington, 2003). Csikszentmihalyi'nin, psikoloji literatüründe insan motivasyonu üzerine kurmuş ve geliştirmiş olduğu Akış Kuramının, öğrenme süreçleri ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir (Smith, 2005). Bireyin, bir aktivite sırasında motivasyonel akış yaşayabilmesi için, aktiviteyi yaparken konsantrasyon, ilgi ve haz öğelerini deneyimlemeleri gerekmektedir (Shernoff, Csikszentmihalyi, Scheider ve Shernoff, 2003).

a) **Konsantrasyon:** Akış deneyimi, yoğun bir konsantrasyon ve aktivite içinde kaybolma olarak tanımlanabilir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 53-54). Eğitimsel içeriğe yönelik

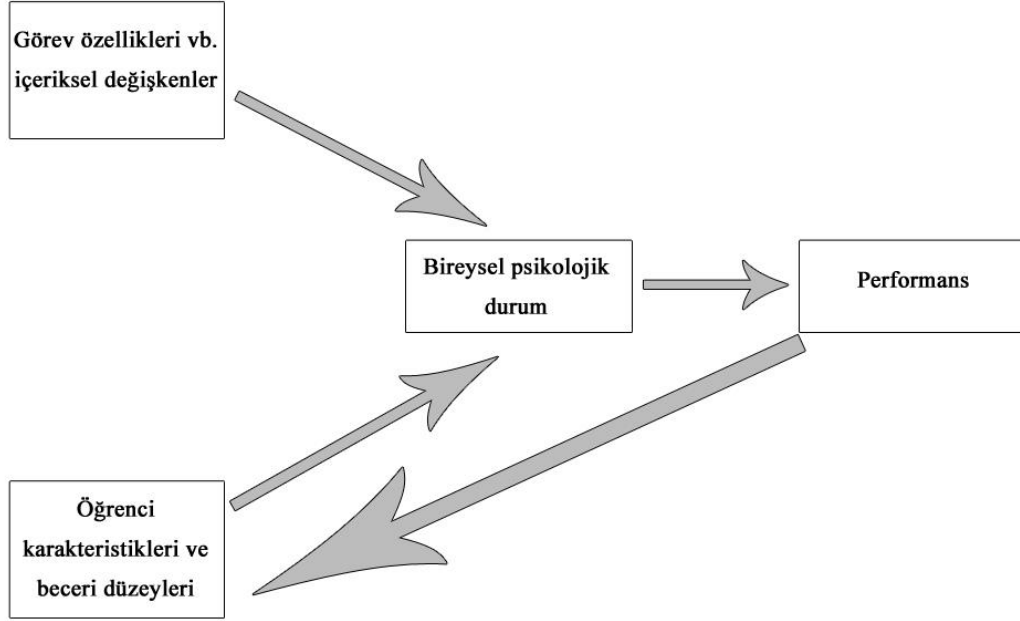
olarak, aktiviteye kendini kaptırmanın öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Shernoff, Csikszentmihalyi, Scheider ve Shernoff, 2003).

b) İlgi: Bir aktiviteye olan ilginin, devamlı motivasyonun ve öğrenmenin sağlıklı bir biçimde ilerleyebilmesinin temelini oluşturduğu, aynı zamanda eğitim sürecinde akış tecrübesinin ana öğelerinden biri olduğu söylenebilir (Shernoff, Csikszentmihalyi, Scheider ve Shernoff, 2003). Deci ve Ryan (1987), bir konuya olan ilginin, o konuya olan bağlılığın temelini oluşturduğunu dile getirmektedir.

c) Haz: Zihinsel birtakım görevler içeren ve bireyin motivasyonel akış yaşamasını sağlayan aktiviteler aynı zamanda bireye haz verebilir. Birey, bu aktiviteleri gerçekleştirirken tüm dikkatini o anki aktiviteye odaklamış olduğu için, aktivite sırasında bir haz hissetmeyebilir. Akışa yönelik olarak yaşadığı hazzı retrospektif (geçmişe dönük) olarak gözlemleyebilir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 45-48).

İlgili literatürde, bireylerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını (Asakawa, 2010; Decloe, Kaczynski ve Havitz, 2009; Wöran ve Arnberger, 2012) ve öğrenmeye katılımlarını (Shernoff, Csikszentmihalyi, Scheider ve Shernoff, 2003) inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Akış Kuramı çatısında içsel motivasyon skorları ilgi, haz ve o an için başka bir aktivite yapma (Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 1988, s. 251-265) gibi başlıklar altında incelenirken, aktiviteye katılım skorları konsantrasyon, ilgi ve haz (Shernoff, Csikszentmihalyi, Scheider ve Shernoff, 2003) gibi başlıklar altında incelenmektedir.

Egbert (2004)'in Akış Kuramı ile öğrenme ilişkisine yönelik olarak basitleştirilmiş olarak hazırladığı model Şekil 2.3.'te gösterilmektedir.



Şekil 2.3. Basitleştirilmiş akış ve öğrenme modeli (Egbert, 2004)

Şekil 2.3. incelendiğinde, öğrenen kişinin öğrenmeye yönelik karakteristik özellikleri ya da öğrenmenin gerçekleştirildiği çevresel faktörlerde yapılacak olan düzenlemelerin bireyin psikolojik durumunu etkilediği söylenebilir. Bireyin psikolojik durumunda olumlu olarak gerçekleşen bir değişim öğrenme sürecinde motivasyonel akışı tecrübe etmesini sağlar. Öğrenme sürecinde, öğrenen kişinin akış yaşaması, ilgili öğrenme görevinde öğrencinin zamanını daha konsantre bir biçimde geçirmesini ve göreve yönelik olarak daha üretken davranışlar sergilemesini sağlar. Başka bir deyişle, akış bireysel bir deneyim olsa da izole bir durumda gerçekleşmeyeceği söylenebilir. Akış deneyiminin yaşanması hem kişinin karakteristik özellikleri ile hem de öğrenme ortamındaki öğeler ile doğrudan ilişkilidir. Bunlara ek olarak akışın, öğrenme ortamındaki diğer katılımcılardan da etkilenebileceği söylenebilir (Egbert, 2004). Snyder ve Tardy (2001) akış üzerine gerçekleştirmiş olduğu bir çalışmada, öğrenci ile öğretmen arasında ya da öğrencilerin kendi arasında bir grup akışı meydana gelebileceğini raporlamıştır.

Grabe ve Stoller (1997) içerik planlamasının iyi bir şekilde yapıldığı durumlarda öğrencilerin motivasyonel akış yaşayabileceklerini dile getirmektedir. Schmidt ve Savage (1992) dil öğrenimine yönelik akış deneyimlerini inceledikleri çalışmada birçok öğrenme

içeriği için öğrencilerin akış yaşadıklarını raporlamışlardır. Schmidt, Boraie ve Kassabhy (1996, s. 9-56) Mısır'lı öğrencilerin İngilizce öğrenmesine yönelik yaptıkları araştırmada ise benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Chapelle ve Jamieson (1988, s. 47-59) ile McQuillan ve Conde (2006,)'nin araştırmaları öğretim sürecine dahil edilen aktivitelerin zorluk seviyesi ile öğrenci beceri düzeylerinin paralel olmasının öğrencilerin öğrenim sürecine olumlu katkıları yaptığını dile getirmişlerdir.

Gençlerde ve erken yetişkinlerde (Rathunde, 2003), lise öğrencilerinde (Parr, Montgomery ve DeBell, 1998; Shernoff, Csikszentmihalyi, Shneider, & Shernoff, 2003; Whalen, 1998), yüksek öğretimde (Everett & Raven, 2015; Ghani, 1995, s. 291-309; Smith, 2005), yabancı dil eğitiminde (Egbert, 2004), müzik eğitiminde (Custodero, 2002; Wrigley & Emmerson, 2011) ve oyun temelli öğrenme ortamlarında (Hsu & Lu, 2004; Kiili, 2005; Hsieh, Lin ve Hou, 2016) akış deneyimi ile öğrenme arasındaki pozitif ilişki, bilimsel çalışmalar ile ortaya konmuştur.

2.5.3. Akış kuramı ve beden eğitimi

Öğretim sürecinde pozitif bir öğrenme iklimi yaratılması, beden eğitimi öğretmenin en önemli görevlerindedir (Cherubini, 2009; Pharez, 2016; Rukavina ve Doolittle, 2016). Ntoumanis (2001), pozitif iklimin haz ve mutluluk gibi çıktılarının olduğunu dile getirmektedir. Pozitif psikoloji çatısı altında incelenen kavramlardan biri olan Akış Kuramı, pozitif deneyimlerin önemine dayanmaktadır (Ada, Comoutos, Karamitrou ve Kazak, 2019).

Akış Kuramı spor ve fiziksel aktivite uygulamaları ilk olarak Jackson (1996) ile Jackson ve Marsh (1996) tarafından yapılmıştır. Spor ve fiziksel aktivite alanına yönelik ilk Akış Kuramı çalışmaları genellikle mücadele sporlarına yönelik olsa da (Jackson, 1996; Kowal ve Fortier, 2000; Pates, Oliver ve Maynard, 2001) ilerleyen yıllarda beden eğitimi dersine yönelik yapılan çalışmalar olduğu da görülmektedir. Ada vd. (2019) iyi organize edilmiş bir öğrenme ortamı ve doğru hazırlanmış bir öğretim planının öğrencilerin beden eğitimi derslerinde akış deneyimi yaşamalarında etkili olacağını dile getirmektedir. Cervelló, Moreno, Alonso ve Iglesias (2006) okul dışında fiziksel olarak daha aktif olan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre beden eğitimi derslerinde daha fazla motivasyonel akış deneyimlediklerini raporlamıştır. Literatürde, benzer şekilde, beden eğitiminde motivasyonel iklimin akış deneyimlerini etkilediğini raporlayan çalışmalar

bulunmaktadır (Bakirtzoglou ve Ioannou, 2011; González-Cutre, Sicilia, Moreno ve Balboa, 2009). Stormoen, Urke, Tjomsland, Wold ve Diseth (2016) tarafından 167 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin oldukça büyük bir bölümünün beden eğitimi derslerinde akış deneyimledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ntoumanis (2005), akış çerçevesinde hazırlanmış olan beden eğitimi ders içeriğinin, öğrencilerin fiziksel aktiviteden aldıkları hazzın yanında beden eğitimi dersine katılımlarına yönelik motivasyonlarını da pozitif yönde etkileyeceğini belirtmektedir.

Csikszentmihalyi ve Larson (1984) ise gençlerin, sınıf ortamında işlenen derslerde, diğer öğrenme ortamlarına kıyasla akış deneyimlerini daha az tetiklediğini dile getirmektedir. Shernoff vd. (2003), bilgisayar bilimi, müzik ve benzeri sanat dersleri gibi derslerde, teorik olarak oldukça yoğun olan derslere göre öğrencilerin daha fazla motivasyonel akış yaşadıklarını raporlamışlardır. Shernoff vd. (2003)'ün gerçekleştirmiş olduğu çalışmada beden eğitimi dersine yönelik direkt olarak bir analiz yapılmamış olsa da, bahsi geçen derslere benzerliğinden dolayı beden eğitimi dersinde de öğrencilerin motivasyonel akış deneyimi yaşama ihtimallerinin yüksek olduğu söylenebilir (González-Cutre ve ark, 2009).

2.5.3.1. Akış kuramı ve bireyselleştirilmiş öğretim modeli

Csikszentmihalyi (2014, s. 138-140), akış deneyiminde en önemli iki öğenin bireyin bildirmiş olduğu zorluklar ve beceri düzeyinin olduğunu dile getirmektedir. Eğer bir aktiviteye yönelik zorluk seviyesi, aktiviteyi yapan kişinin beceri düzeyinin üzerinde ise bu durum bireyin endişe duyması ile sonuçlanacaktır. Benzer şekilde, becerilere tam anlamıyla ihtiyaç duyulmayan durumlar da bireyin sıkılması ile sonuçlanacaktır. Bir aktivitede bireyin motivasyonel akış deneyimi yaşaması isteniyorsa, aktivitenin zorluk düzeyi, bireyin beceri düzeyi göz önünde bulundurularak dizayn edilmelidir. Bu iki öğe göz önünde bulundurularak dizayn edilen bir aktivite sürecinde, birey motivasyonel akış deneyimi yaşayacak, mutlu ve konsantre olmuş hissedecektir. BÖM, öğrencilerin kendi becerileri doğrultusunda süreç içerisinde ilerlemeleri üzerine kurulmuştur. Öğrencinin, kolaydan zora doğru hazırlanmış olan çalışma kitabındaki öğrenme görevlerinde (modüller) kendi beceri düzeyleri ile paralel bir hızda ilerlemesi beklenmektedir. Öğrenciler, beceri düzeylerini aşan modüllerde yer alan performans kriterlerini tamamlamak için daha fazla sayıda deneme yapacak ve bir sonraki modüle geçmeye

çalışacaklardır. Bu durum da Akış Kuramı çerçevesinde yer alan aktivite zorluğu ve beceri düzeyi dengesinin sağlanmasına yardımcı olacaktır.

Eğitim ortamında, gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler konması ve öğrencilere bu hedeflere ulaşma sürecinde geri bildirim sağlanması akış deneyimini tetikleyici unsurlardandır (Csikszentmihalyi, 2014, s. 142). Csikszentmihalyi (2014, s. 146) aynı zamanda eğitimin uzak hedeflerinin öğrencileri motive etmek için kullanılmaması gerektiğini dile getirmektedir. BÖM kapsamında hazırlanmış olan çalışma kitabında öğrenci neyi, ne zaman ve nasıl yapacağını bilmektedir. Çalışma kitabında bir öğrenme görevini tamamlamak için neler yapması gerektiğini ve bu öğrenme görevini tamamladığı takdirde hangi becerileri kazanacağını bilmektedir. Bunlara ek olarak, çalışma kitabında yer alan hedeflerin net ve gerçekçi olmasının öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

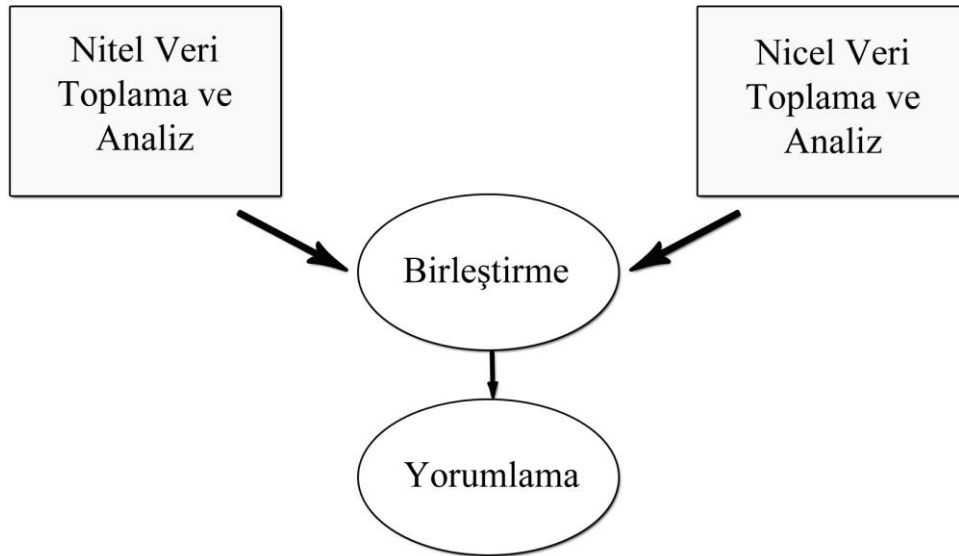
Eğitim sürecinde öğretmenden alınan geri bildirim yanında öğrencinin kendi davranışlarını da değerlendirmesi, sürece olumlu katkılar yapacaktır. Bunu sağlamak için de öğrenciye, kendine nasıl geri bildirim verilebileceği öğretilmelidir. Böylece öğrenci, sürekli olarak kendine geri bildirim yaptığı için, hedeflere ulaşma sürecinde tam olarak nerede olduğunu bilecektir (Csikszentmihalyi, 2014, s. 142). BÖM uygulaması kapsamında, öğrencinin bir öğrenme görevine çalışmaya başlaması için ve bu öğrenme görevini tamamlayabilmesi için birtakım kriterler belirlenmiştir. Öğretmen değerlendirmesi, kendini değerlendirme ve eş değerlendirmesi gibi farklı değerlendirme türleri ile öğrencilere sürekli olarak geri bildirim sağlanmasının öğrencinin motivasyonel akış deneyimlemesine olumlu katkılar yapacağı düşünülmektedir.

Öğretmenin ana görevlerinden biri de her bir öğrencinin seviyesine uygun bir öğretim ortamı sağlamaktır. Bununla birlikte, farklı materyallerin de yardımıyla çocuğun birtakım kararlar verebileceği, öğretmenin eğitim sürecinde geri planda tutulduğu bir öğretim süreci, öğrencinin daha fazla sorumluluk almasını sağlayarak motivasyonel akış deneyimlerini tetikleyebilir (Csikszentmihalyi, 2014, s. 146). BÖM, her öğrencinin kendi öğrenme hızında ilerlediği, öğrencinin sorumluluk alarak öğretmenden bağımsız olmasını sağlayan bir öğretim modelidir. Uygulama kapsamında hazırlanan çalışma kitabı ile öğrencilere sorumluluk verilerek öğretmenin uygulamada geri plana çekilmesinin, öğrencilerin motivasyonel akış deneyimlerini tetiklemede olumlu katkılar sunacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

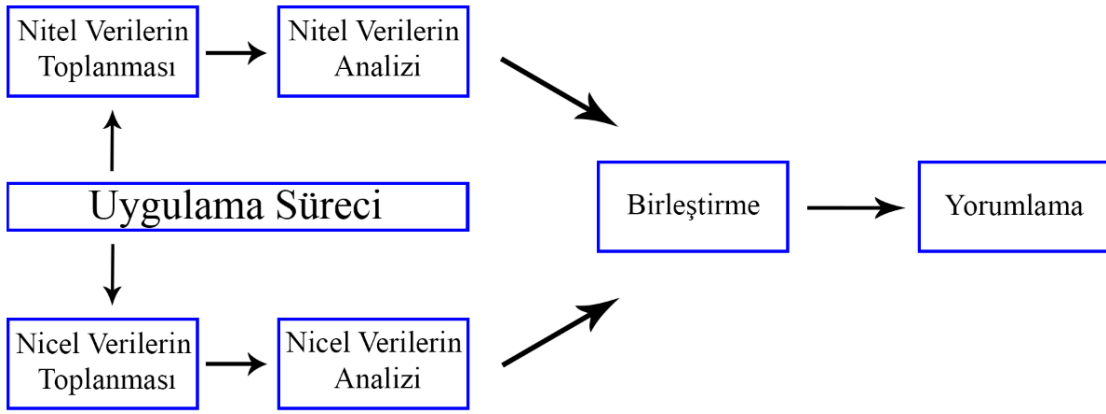
Araştırma, karma araştırma yöntemlerinden yakınsak paralel desen ile gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2015, s. 543-544) Bu desen, birleştirme deseni olarak da adlandırılmaktadır (Creswell, 2017, s. 36). Bu çalışma kapsamında yakınsak paralel desen kavramı kullanılmıştır. Creswell (2015, s. 543-544) bu deseni, araştırma problemini anlamak için, nitel ve nicel verilerin aynı anda ya da birbirlerine çok yakın zamanlarda toplanarak birleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Yakınsak paralel desende, nicel ve nitel veri toplama teknikleri kullanılarak toplanan veriler ayrı ayrı analiz edildikten sonra, birleştirilerek tartışılır. Bu birleştirme, farklı iki veri türü içermesinden dolayı, araştırma probleminin iki farklı bakış açısından incelenmesini sağlamaktadır. Nicel sonuçlar genel olarak eğilim ve ilişkileri açıklarken, nitel sonuçlar bireysel görüşleri derinlemesine ortaya koyacaktır. Nitel ve nicel veri toplama yöntemleri ile elde edilen sonuçlar hem tek başına veri sağlayacak hem de birleştirme sonucunda bütüncül bir anlayış sağlayacaktır (Creswell, 2017, s. 36). Şekil 3.1.'de basit bir birleştirme diyagramı gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Yakınsak paralel desen (birleştirme deseni) diyagramı (Creswell, 2017, s. 38'den uyarlanmıştır.)

Yakınsak paralel desen kapsamında araştırmada takip edilen adımlar Şekil 3.2.'de gösterilmektedir. Bu desen temel alınarak, araştırma yapılacak olan öğrenci grubundan,

BÖM uygulaması boyunca nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Dönem boyunca uygulama yapılan her dersin sonlarına doğru öğrencilerin akış durumlarını belirlemek üzere ölçek uygulaması yapılmıştır. Uygulama esnasında, araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen davranışlar ve öğrenciler ile yaşanan diyaloglar, araştırmacı tarafından alan notlarında ifade edilmiştir. Her uygulama günü sona erdikten sonra, o gün yapılan aktiviteye yönelik genel görüşlerini ifade etmek üzere araştırmacı tarafından araştırmacı günlükleri tutulmuştur. Dönem sonunda ise bireysel yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Nitel ve nicel veri toplama araçları ile elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Takip eden süreçte, elde edilen bulgular birleştirilerek yorumlanmıştır.



Şekil 3.2. Yakınsak paralel desen kapsamında araştırmada takip edilen adımlar

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yer alan bir ortaokuldaki 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Detaylı bir BÖM uygulaması yapılması planlandığından, araştırmanın katılımcıları bu ortaokul bünyesindeki bir 7. sınıf şubesinde öğrenim gören 34 öğrenci ile sınırlanmıştır. Katılımcı grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012, s. 100) amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacıların araştırma problemi ile bağlantılı, spesifik bir grubu seçmeleri olarak tanımlamaktadır. Amaçlı örnekleme yönteminin uygun örneklemeden farkı, katılımcıların para, zaman, ulaşım gibi kısıtlayıcı unsurlardan dolayı kolay ulaşılabilir bir gruptan seçilmesi yerine, araştırma problemine yönelik olarak verimli bir şekilde veri toplanacağı düşünülen bir katılımcı grubunun seçilmesidir (Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012, s. 100).

Buna yönelik olarak, uygulama yapılacak olan okulda görev yapan beden eğitimi öğretmeninin de yardımıyla, okuduğunu anlama becerisi gelişmiş ve öğretmenden bağımsız çalışmalar gerçekleştirebilecek düzeyde olan öğrencilerin bulunduğu bir sınıf araştırmanın gerçekleştirileceği sınıf olarak belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, seçilmiş olan sınıfta daha önce BÖM uygulaması yapılmamış olmasına dikkat edilmiştir. Sınıfta, zihinsel engeli olan bir kaynaştırma öğrencisi yer almaktadır. Araştırmacı uygulama yapılan dönemden bir dönem önce sınıftaki öğrencileri gözlemlemiştir. Kaynaştırma öğrencisinin beceri düzeyinin diğer öğrencilerden düşük olmadığını gözlemleyen araştırmacı bu öğrenci için farklı bir BÖM çalışma kitabı hazırlamaya gerek duymamıştır.

BÖM uygulaması boyunca öğrencilerin motivasyonel akış durumlarını belirlemek için kullanılan Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu'nun ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan uyarlama çalışmasının araştırma grubunu uygun örnekleme ile belirlenen 180 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelere dahil edilen katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 3.1.'de gösterilmektedir. Etik ilkeler gereği, bireysel yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin analizi sırasında katılımcılardan bahsedilirken rumuzlar kullanılmıştır.

Tablo 3.1. Görüşme yapılan katılımcılara ilişkin bilgiler

	Uygulama Öncesinde	Uygulama Öncesinde	Sınıf Ortalamasına	Sınıf Ortalamasına	Toplam Katılımcı Sayısı
	Basketbol Sporuna Yönelik Olumsuz Görüş Bildiren	Basketbol Sporuna Yönelik Olumlu Görüş Bildiren	Göre Hızlı İlerleyen	Göre Yavaş İlerleyen	
Bireysel Yarı- Yapılandırılmış Görüşmeler	Öğrenci 4 Öğrenci 5 Öğrenci 8 Öğrenci 9	Öğrenci 1 Öğrenci 11 Öğrenci 12 Öğrenci 13	Öğrenci 2 Öğrenci 7 Öğrenci 14	Öğrenci 3 Öğrenci 6 Öğrenci 10	14
Odak Grup Görüşmesi	Öğrenci S. Öğrenci D.	Öğrenci E.	Öğrenci Y.	Öğrenci K.	5

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, farklı düşünce ve bakış açılarının temsiliyetini sağlamak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 14 öğrenci ile sınırlanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, kendi içinde benzerlik gösteren birbirinden farklı durumların tespit edilmesi ve araştırma verilerinin bu farklı durumları temsil eden katılımcılardan toplanması anlamına gelir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2017, s. 90). Görüşmelerin yapıldığı katılımcıların dört tanesi basketbol sporuna yönelik olumsuz görüşleri olan, dört tanesi basketbol sporuna yönelik olumlu görüşleri olan, üç tanesi modüllerde ilerleme hızı sınıf ortalamasına göre hızlı olan, üç tanesi ise modüllerde ilerleme hızı sınıf ortalamasına göre yavaş olan öğrencilerden seçilmiştir. Öğrenci 4, Öğrenci 5, Öğrenci 8 ve Öğrenci 9 uygulama öncesinde basketbol branşı ile ilgili olumsuz görüş bildirirken (EK-1); Öğrenci 1, Öğrenci 11, Öğrenci 12 ve Öğrenci 13 ise uygulama öncesinde basketbol branşına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir (EK-2). BÖM uygulama sürecinde Öğrenci 2, Öğrenci 7 ve Öğrenci 14 modüllerde sınıf ortalamasına göre daha hızlı ilerlerken; Öğrenci 3, Öğrenci 6 ve Öğrenci 10 modüllerde sınıf ortalamasına göre daha yavaş ilerlemişlerdir.

Odak grup görüşmesi, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen beş katılımcıdan oluşmaktadır. Bu katılımcıların iki tanesi basketbola yönelik olumsuz görüşleri olan, bir tanesi basketbol sporuna yönelik olumlu görüşleri olan, bir tanesi modüllerde ilerleme sınıf ortalamasının üzerinde olan, bir tanesi de modüllerde ilerleme

hızı sınıf ortalamasının altında olan öğrencilerden seçilmiştir. Öğrenci S. ve Öğrenci D. uygulama öncesinde basketbol branşına yönelik olumsuz görüş bildirirken; Öğrenci E. basketbol branşına yönelik olumlu görüş bildirmiştir. Öğrenci Y. modüllerde sınıf ortalamasına göre daha hızlı ilerlerken; Öğrenci K. ise modüllerde sınıf ortalamasına göre daha yavaş ilerleme kaydetmiştir.

3.3. Veri toplama araçları

Bu çalışmada hem nitel hem nicel veri toplama araçlarından eş zamanlı olarak yararlanılmıştır. Araştırma soruları ve bu sorular ile ilgili veri toplama araçları Tablo 3.2.'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Araştırma soruları ve ilgili nitel-nicel veri toplama araçları

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araç 1	Veri Toplama Araç 2	Veri Toplama Araç 3	Veri Toplama Araç 4
Ortaokul 7. sınıf beden eğitimi ve spor dersi kapsamında uygulanan bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile birlikte Akış Kuramı çerçevesinde gerçekleştirilen öğretim süreci ile ilgili deneyim ve görüşleri nelerdir?	Bireysel Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler	Odak Grup Görüşmesi	Alan Notları	Araştırmacı Günlükleri
Ortaokul 7. sınıf beden eğitimi ve spor dersi kapsamında uygulanan bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile birlikte Akış Kuramı çerçevesinde gerçekleştirilen öğretim sürecinde öğrenciler motivasyonel akış deneyimini içinde kalmışlar mıdır?	Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu			

Takip eden bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgiler verilmiştir.

3.3.1. Nicel veri toplama aracı

3.3.1.1. Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Rheinberg, Vollmeyer ve Engeser (2003) tarafından geliştirilen, İşigüzel ve Çam (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlama

çalışması yapılan Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Uygulama öncesinde yazarlar ile e-posta yoluyla iletişime geçilerek gerekli izinler alınmıştır (EK-3, EK-4). Bu ölçek 7'li likert tipinde olup, toplam 13 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. 1-10. maddeler “Flow Yaşantısı” alt boyutu, 11-13. maddeler ise “Kaygı” alt boyutu olarak adlandırılmaktadır. İşigüzel ve Çam (2014)’ın çalışmasında ölçek uyarlaması yapılan grubun üniversite hazırlık sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir. BÖM uygulaması kapsamında, uygulamanın yapılması planlanan araştırma grubunun ortaokul öğrencileri olmasından dolayı, bu ölçeğe yönelik olarak yapılmış olan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)’nin tekrarlanmasına karar verilmiştir. DFA sonrasında ölçeğin, ortaokul öğrencileri ile yapılacak bilimsel araştırmalar kapsamında kullanılabilirliği ortaya konmuştur. Faktör analizine ilişkin sonuçlara, “Bulgular” başlığı altında yer verilmiştir. Uygulama süresince öğrenciler tarafından doldurulan ölçek formu EK-5’de yer almaktadır.

Uygulama boyunca kullanılan ölçeğin motivasyonel akış durumunu belirlemeye yönelik maddeleri şunlardır:

- Madde 1: Dersin zorluk derecesinin benim seviyeme uygun olduğunu düşünüyorum.
- Madde 2: Ders esnasında konular hakkındaki düşüncelerim sorunsuz ve akıcı.
- Madde 3: Derste zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.
- Madde 4: Derste konsantre olmakta zorluk çekmiyorum.
- Madde 5: Dersin içeriğiyle ilgili kafamda soru işareti yok.
- Madde 6: Şu anda derse tamamen yoğunlaşmış durumdayım.
- Madde 7: Derse ilişkin konular hakkında düşüncelerim kendiliğinden oluşmaktadır.
- Madde 8: Dersin her adımında ne yapmam gerektiğini biliyorum.
- Madde 9: Derste öğrenme sürecimi kontrol altında tuttuğumu hissediyorum.
- Madde 10: Kendimi derse tamamen kaptırmış durumdayım.

3.3.2. Nitel veri toplama araçları

3.3.2.1. Görüşme

Araştırmanın nitel boyutunda 14 öğrenci ile birebir yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin dışındaki beş öğrenci ile

de odak grup görüşmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Grup dinamiği sayesinde beyin fırtınası gerçekleştirilebilecek bir ortam oluşturmak amacıyla yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelere ek olarak bir odak grup görüşmesi yapılması uygun görülmüştür. Bu görüşmelerde kullanılacak olan soruların hazırlanmasında Adıgüzel (2016, s. 19)'in görüşme hazırlık adımları takip edilmiştir. Bu adımlar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Görüşme sorularının hazırlanması.
2. Görüşme soruları uzman değerlendirme formunun hazırlanması.
3. Bireysel görüşme rehberinin hazırlanması.
4. Katılımcı onam formunun hazırlanması.
5. Katılımcı sayısının belirlenmesi.
6. Görüşme talep formunun hazırlanması ve görüşme ortamının planlanması.
7. Görüşme kayıt araç gereçlerinin hazırlanması.
8. Pilot görüşmeler yapılması.

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından “Flow Yaşantısı leği Kısa Formu” maddeleri göz önünde bulundurulurken hazırlanan sorular, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesinde kullanılmadan önce, bilimsel yayınlarında nitel araştırma yöntemini kullanmış ve spor alanında uzman olan üç ğretim yesi tarafından incelenmiştir. Uzman değerlendirme formu ile dönütler alan araştırmacı, bu dönütler doğrultusunda sorulara son halini vermiştir (EK-6). Takip eden süreçte araştırmacı, görüşmelerde standart bir yaklaşım sergilemek açısından, dikkat etmesi gereken noktalara yönelik bir rehber oluşturmuştur. Görüşmelerin yapılacağı katılımcılar dönemin son haftasında belirlenmiştir.

3.3.2.2. Alan Notları

Bireysel görüşmelere ek olarak araştırmacı, uygulama süreci boyunca alan notları tutmuştur. Alan notları tutulurken ders esnasında öğrencilerde gözlemlediği ve araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen davranışlar dikkate alınmıştır. Bunlara ek olarak araştırmacının, öğrenciler ile gerçekleştirdiği diyaloglar da alan notlarına eklenmiştir. Araştırmacı, ğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarını düşürmek adına, öğrencilerin aktivite yaptıkları bölgelerden uzak yerlerde alan notlarını almaya dikkat etmiştir.

3.3.2.3. Araştırmacı Günlükleri

Araştırmacı, her beden eğitimi dersinden sonra araştırmacı günlükleri tutmuştur. Bu günlükler, araştırmacının o gün gerçekleştirmiş olduğu uygulamaya yönelik olarak genel yorumlarını ve derse yönelik genel gözlemlerini içermektedir. Araştırmacı, alan notlarını tutarken, anlık gözlemlerine ve öğrenciler ile gerçekleştirdiği diyaloglardan yapmış olduğu çıkarımlara yer vermeye çalışırken, araştırmacı günlüklerini tutarken daha genel gözlemler ve yorumlar yapmaya dikkat etmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Takip eden bölümde, nitel ve nicel verilerin toplanmasına ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1. Nicel verilerin toplanması

BM uygulaması çerçevesinde, uygulamanın yapıldığı her dersin bitimine 15 dakika kala, Rheinberg, Vollmeyer ve Engeser (2003) tarafından geliştirilen, İşigüzel ve am (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Flow Yaşantısı lği Kısa Formu kullanılmıştır. Bu formun uyarlama çalışmasının niversite hazırlık öğrencilerinden oluşan bir katılımcı grubunda yapıldığından dolayı, ortaokul öğrencilerinden oluşan bir katılımcı grubu üzerinde DFA analizi yapılmasına karar verilmiştir. Buna yönelik olarak ortaokul öğrencilerinden oluşan 180 kişilik bir katılımcı grubu üzerinde DFA yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlara "Bulgular" başlığı altında yer verilmiştir.

Rheinberg vd. (2003) Flow Yaşantısı lği uygulamasının yaşantı örnekleme yöntemi (Experience Sampling Method-ESM) ile yapılmasının veri toplanması açısından daha faydalı olacağını belirtmektedir. Bu yöntem, Akış Kuramının öncüsü olan Csikszentmihalyi ve Larson (1987, s. 35-48) tarafından da tavsiye edilmektedir. Yaşantı rnekleme yönteminde veriler, aktiviteye kısa bir süre ara verilerek toplanmaktadır. Rheinberg vd. (2003) nceki yıllarda bu yöntem ile yapılan çalışmalarda kullanılan ölçeklerin uzunluğunun araştırmayı zorlaştırdığını belirtmektedir.

BM uygulamasında, yapılan her beden eğitimi dersinin bitimine doğru, her hafta birbirinden farklı zamanlarda öğrencilere, ortaokul öğrencileri için uyarlama çalışması yapılmış olan Flow Yaşantısı lği uygulanmıştır. 13 kısa maddeden oluşan bu ölçeğin öğrenciler tarafından doldurulması ortalama beş dakika srmştir. Öğrenciler, lekleri

doldurduktan sonra çalışma kitabında kalmış oldukları modüldeki egzersizleri yapmaya devam etmiştir.

3.4.1. Nitel verilerin toplanması

BÖM uygulama sürecinde araştırmacı, uygulama yapılan her dersin sonunda araştırmacı günlüğü tutmuştur. Ders sırasında ise uygulama kapsamında öğrenci davranışlarına ve uygulama sürecine yönelik olarak alan notları tutmuştur. BÖM uygulamasının ilk dersinde öğrencilerin basketbol sporuna yönelik görüşlerini belirlemek adına “Basketbol sporu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusunun yer aldığı kağıtlar öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin basketbol sporuna yönelik düşünceleri, yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelerin yapıldığı öğrencilerin seçiminde kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi uygulama yapılan ortaokulun spor odasında yapılmıştır. Uygulamanın son haftası yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmaya başlanmış, görüşme tarihleri, öğrencilerin uygun olduğu saatlere göre belirlenmiştir. Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşme süreleri ile görüşme tarih ve saatlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.3.’te gösterilmektedir.

Tablo 3.3. Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler

Görüşme Türü	Katılımcılar	Görüşme Tarihi / Saati	Görüşme Süresi
Bireysel Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler	Öğrenci 1	24.05.2019 / 13:32	10 dakika 49 saniye
	Öğrenci 2	21.05.2019 / 12:08	9 dakika 53 saniye
	Öğrenci 3	20.05.2019 / 12:54	10 dakika 12 saniye
	Öğrenci 4	24.05.2019 / 12:54	10 dakika 51 saniye
	Öğrenci 5	22.05.2019 / 12:18	10 dakika 31 saniye
	Öğrenci 6	23.05.2019 / 12:52	9 dakika 53 saniye
	Öğrenci 7	24.05.2019 / 13:18	12 dakika 29 saniye
	Öğrenci 8	24.05.2019 / 13:06	10 dakika 3 saniye
	Öğrenci 9	22.05.2019 / 13:29	10 dakika 27 saniye
	Öğrenci 10	22.05.2019 / 13:07	7 dakika 57 saniye
	Öğrenci 11	24.05.2019 / 13:44	9 dakika 20 saniye
	Öğrenci 12	22.05.2019 / 12:52	9 dakika 27 saniye
	Öğrenci 13	20.05.2019 / 12:55	9 dakika 18 saniye
	Öğrenci 14	21.05.2019 / 13:12	9 dakika 1 saniye
Odak Grup Görüşmesi	Öğrenci S. Öğrenci E. Öğrenci Y. Öğrenci K. Öğrenci D.	28.05.2019 / 12:39	23 dakika 24 saniye

3.5. Akış Kuramı Çerçevesinde Hazırlanan Çalışma Kitabı

Akış Kuramı çerçevesinde hazırlanan ve BÖM uygulamasında kullanılan çalışma kitabı 142 sayfadan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kitabı 22 modülden oluşmaktadır. Bu modüller şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Basketbol Oyun Kuralları
2. Esneklik (açma-germe)
3. Üçlü Tehdit – Kayma Hareketi
4. Topa Alışma Çalışmaları
5. Durarak Top Sürme
6. Alçak ve Yüksek Top Sürme
7. Hız Değiştirerek Top Sürme
8. Göğüs Pası
9. Yerden Pas
10. Baş Üstü Pas

11. Beyzbol Pas
12. Önden El Değişirme
13. Arkadan El Değişirme
14. Bacak Arasından El Değişirme
15. Terse Dönerek El Değişirme
16. Tek Zamanlı Duruş
17. Çift Zamanlı Duruş
18. Pivot Adımı
19. Şut
20. Ribaund
21. Turnike
22. Maç

3.5.1. Çalışma kitabının özellikleri

3.5.1.1. İçerik seçimi

Çalışma kitabının 2. modülü olan Esneklik modülünün hazırlanmasında Sport Stretch (Alter, 1998, s. 41); basketbol ile modüllerin hazırlanmasında Basketbol El Kitabı (Kangalgil, Kural ve Coşkun, 2014), Farklı Bakış Açılılarıyla Bilinen ve Bilinmeyen Yönleriyle Basketbol (Nalbant, 2013), Basketbol Oyunları (Ferah, 2015) adlı kitaplardan faydalanılmıştır. Çalışma kitabında yer alan modüller, araştırmacı tarafından kolaydan zora doğru sıralanmıştır.

3.5.1.2. Yönetimsel Kontrol

Çalışma kitabı yardımıyla öğrencilere basketbol ile ilgili becerileri kendi başlarına öğrenme imkanı tanınmıştır. Çalışma kitabında, ders sırasında uyulması gereken kurallar ve takip edilmesi gereken prosedürler detaylı bir biçimde anlatılmıştır. Öğretmenin sınıf yönetimine ayırdığı zaman düşürülmüş ve öğrenciler ile daha çok etkileşime geçmesi için ortam oluşturulmuştur.

3.5.1.3. Görev sunumu

Çalışma kitabında görev sunumları yazılı ve görsel bir biçimde öğrencilere aktarılmıştır. Görsel olarak fotoğraflar, illüstrasyonlar ve videolar kullanılmıştır. Öğrencilerin, göreve yönelik hazırlanmış olan yazılı bilgileri okuduktan sonra, bu

metinde yer verilen ögeleri görsel olarak da incelemelerine imkan tanınmıştır. BÖM uygulama kitabında her bir öğrenme görevinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ve becerilere yönelik egzersizlerde sıkça yapılan hatalara yer verilmiştir. BÖM uygulamasının ilk haftasında basketbol oyun kuralları yazılı olarak öğrencilere aktarıldıktan sonra bu konu ile ilgili bir video gösterimi yapılmıştır. Takip eden modüllerde uygulamacı sınıfın geneline bir demonstrasyon yapmamıştır. Öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği modüllerde bireysel demonstrasyonlar gerçekleştirmiştir.

3.5.1.4. Bağlılık örüntüleri

Çalışma kitabı, öğrencilerin öğretmenden bağımsız, süreç içerisinde bireysel bir biçimde ilerlemelerine olanak sağlayacak biçimde hazırlanmıştır. Bazı modüllerde eş değerlendirmesi ya da eşli çalışma gibi uygulamalara yer verilmiştir.

3.5.1.5. Öğretimsel etkileşim

Uygulama sürecinde, çalışma kitabının da yardımıyla öğretmen geri planda tutulmuş ve öğretmenin yönetsel süreçlere ayırdığı zaman da azaltılmıştır. Bu sayede öğretmenin, öğrenciler ile olan etkileşiminin yüksek düzeyde olması sağlanmıştır. Uygulama sürecinde, öğrenme görevlerini yaparken yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere, öğretmenin daha fazla zaman ayırmasına yönelik bir ortam oluşturulmuştur.

3.5.1.6. Öğrenme hızı

Çalışma kitabını takip eden öğrencilere, kitap dahilindeki öğrenme görevlerini takip etmeleri sürecinde bir zaman sınırı konulmamıştır. Öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında BÖM uygulama sürecinde ilerlemelerine yönelik bir ortam hazırlanmıştır.

3.5.1.7. Görevde ilerleme

Öğrenciler, modüllerde yer alan egzersizleri yapma sürelerine, bu egzersizler arasındaki dinlenme sürelerine kendileri karar vermişlerdir. Öğrencilerin, becerileri doğrultusunda, uygulamaları hangi hızla yapacaklarına kendileri karar vermelerinden dolayı görevde ilerleme hızlarını da kendileri belirlemişlerdir. Bununla bağlantılı olarak da öğrencilerin bir bölümü süreç içerisinde yavaş bir şekilde ilerlerken diğer bir bölümü de hızlı ilerlemiştir. Öğrencilerin uygulamada ilerlemesini takip etmek için çalışma kitabının son sayfasında bir ilerleme tablosuna yer verilmiştir. Öğrenciler bir modülü

tamamladıktan sonra buradaki ilgili alanı doldurmuşlardır. Bu tablo, öğrencilere, görevde ilerleme hızlarına yönelik dönüt sağlamıştır.

3.5.2. Görev yapısı

Öğrenme kitabında yer alan modüller kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Bu modüller şu bilgileri içermektedir:

1. Öğrenme görevinin tamamlanmasına yönelik prosedürler
2. Egzersizlerde kullanılacak olan materyaller
3. Egzersizin nerede yapılacağı
4. Egzersizin tek başına ya da eşli olarak yapılması gerektiği
5. Sıkça yapılan hatalar

Çalışma kitabında beş farklı görev çeşidine yer verilmiştir. Bu görev çeşitlerinin çalışma kitabına nasıl kullanıldığına ilişkin bilgiler takip eden bölümde verilmektedir.

3.5.2.1. Hazırlayıcı alıştırmalar

Çalışma kitabında, kullanılacak olan araç-gereçlerin de yardımıyla, öğrencilerin beceriye yönelik olarak kısa bir süre çalışmalarına yönelik imkanlar tanınmıştır. Bu süreçte öğrencilere öğrenme görevini, egzersizler sırasında kullanacakları araç-gereçleri ve egzersizleri gerçekleştireceği tanınmaları sağlanmıştır.

3.5.2.2. Kavrama görevleri

Öğrencilerin, öğrenme görevlerine yönelik ön hazırlıkları yapmasından sonra, beceriye yönelik yeterliliklerini göstermek amacıyla yaptıkları sunumlar kavrama görevleri başlığı altında yer almaktadır. Öğrencinin, öğrenme görevi ile ilgili egzersizlere serbest bir biçimde çalışmaya başlamasından önce, ilgili beceriye yönelik yeterlilikleri bir kontrol listesi yardımıyla incelenmiştir.

3.5.2.3. Kriter görevleri

Kavrama görevlerini tamamlayan öğrenciler, öğrenme görevi ile ilgili egzersizleri yapmaya başlamışlardır. Bu öğrenme görevinde, beceride uzmanlaşmaya yönelik birtakım kriterlere yer verilmiştir. Öğrenciler, çalışma kitabında yer alan bu kriter görevlerini, öğrenme görevinde uzmanlaşana kadar uygulamışlardır.

3.5.2.3. Sınav

Öğrenciler, uygulamanın ilk haftasında, basketbol oyun kuralları ile ilgili verilen teorik bilgileri okumuş ve bununla ilgili eğitici bir video izlemişlerdir. Bunu takiben basketbol oyun kuralları modülündeki yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik olarak hazırlanmış bir teorik sınava girmişlerdir (EK-7). Teorik sınavda başarılı olan öğrenciler bir sonraki modüle geçmişlerdir. Teorik sınavda başarılı olmayan öğrencilere, basketbol oyun kurallarına çalışmalarını için biraz daha süre verilmiştir. Verilen ek süre sonrasında basketbol oyun kurallarına tekrar çalışan öğrenciler teorik sınava girmişlerdir. Uygulamanın ilk haftasında, sınıftaki bütün öğrenciler teorik sınavda başarılı olmuş ve bir sonraki modüle geçmiştir.

3.5.2.4. Maç

Çalışma kitabını 22. modülü “Maç” olarak adlandırılmıştır. BÖM uygulamasında 21 modülü tamamlayan öğrenciler maç yapmaya hak kazanmıştır. Maç modülünün, öğrencilerin öğrenmiş oldukları becerileri zincirleme bir biçimde sergilemeleri açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, maç modülünün, görevde ilerlemede önemli bir motivasyon aracı olduğu söylenebilir.

3.5.3. Öğrenmenin değerlendirilmesi

BÖM uygulamasına yönelik hazırlanmış olan çalışma kitabında bir bilgi modülü ve 21 beceri modülü olmak üzere toplam 22 modül yer almaktadır.

Bilgi modülü çerçevesinde öğrenciler, basketbol oyun kurallarına yönelik yapılan görev sunumları sonrasında bir teorik sınava girmişlerdir. Bu teorik sınavın başarı ölçütünü belirleme sürecinde Angoff yöntemi kullanılmıştır. Angoff yöntemi, birbirinden farklı madde türlerinin yer aldığı testlerdeki başarı ölçütü belirleme sürecinde kullanılan, en çok tercih edilen test merkezli standart belirleme yöntemidir (Kane, 1994). Bu yöntem çerçevesinde, beden eğitimi ve spor alanında çalışan, ortaokul öğrencilerinin beceri düzeyleri hakkında bilgi sahibi olan dört farklı uzman ölçek maddelerini değerlendirmiştir. Uzmanlardan, 100 farklı öğrenciden kaçının bu maddeleri doğru cevaplayabileceğine ilişkin dönütler istenmiştir. Uzmanların maddeleri puanlamasından sonra her bir uzman için minimum geçme puanı belirlenmiştir. Minimum geçme puanlarının Uzman 1 için 82, Uzman 2 için 80, Uzman 3 için 79, Uzman 4 için ise 78 olduğu saptanmıştır. Uzmanlara ait minimum geçme puanlarının ortalamasının alınması

sonucunda ise maddelere ilişkin kesme puan ortalaması 79,75 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar göz önünde bulundurularak, beş maddelik teorik sınavda bu maddelerin dördünü doğru cevaplayan ve 80 puan alan öğrenciler bilgi modülünde başarılı sayılmışlardır. Uygulamanın ilk haftasında, bütün öğrenciler bu başarı ölçütünü sağlamış ve bilgi modülünü tamamlamışlardır.

BÖM uygulaması genelinde başarı ölçütü ise 22 modülden en az 19 modülü tamamlamak olarak belirlenmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerin 16'sı 22. modülü, 6'sı 21. modülü ve 5'i 20. modülü ve 7'si ise 19. modülü birbirinden farklı haftalarda tamamlamıştır. Uygulamaya katılan tüm öğrenciler kriter modül olan 19. modülü tamamlamıştır.

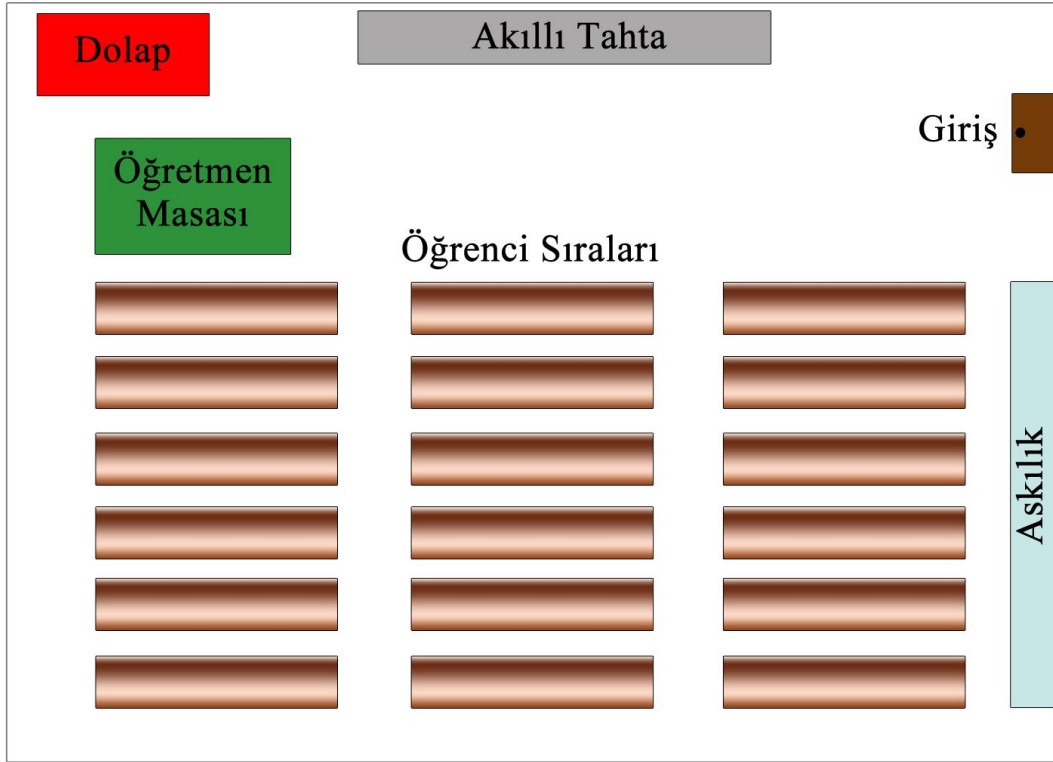
3.6. Uygulama Ortamı

Uygulamanın yapıldığı ortaokul şehir merkezine araç ile yaklaşık 20 dakika uzaklıkta yer almaktadır. Okulda, beden eğitimi derslerinin ya da benzeri spor aktivitelerinin yapılmasına yönelik, geniş bir kapalı spor salonu ya da tesisi bulunmamaktadır. Okulda görev yapmakta olan üç beden eğitimi öğretmeni de okul bahçesini ve okul sınırları içerisindeki çok amaçlı, açık sahayı kullanmaktadır. Okul bahçesine araba parkına izin verilmediği için, beden eğitimi ve spor dersi ile spor ve fiziki etkinlikler dersini alan öğrenciler, okul bahçesini tam anlamıyla kullanabilmektedirler. Uygulamanın 3. haftadan sonraki bölümü okul bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Okul bahçesinin krokisi Şekil 3.3.'te verilmektedir.



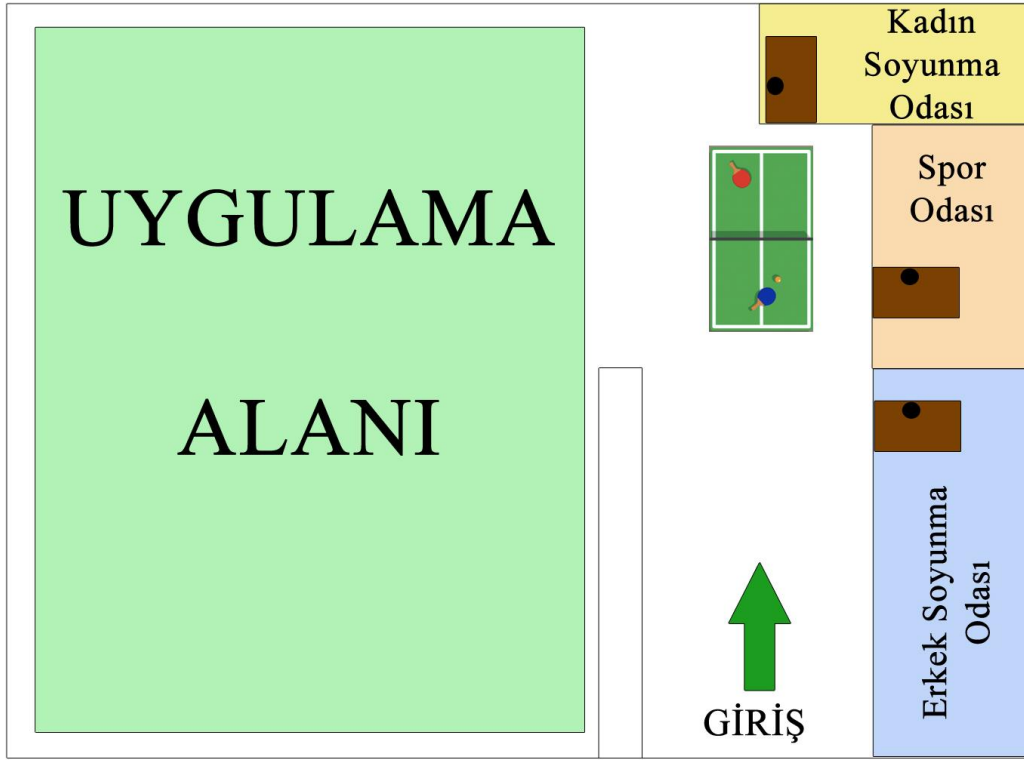
Şekil 3.3. Okul bahçesi görseli

Uygulamanın ilk haftasında sınıf ortamında yapılan derste BÖM ile ilgili genel bilgiler verilmiş, mukavva top sürme gözlüğü yapmaya yönelik uygulama yapılmış, basketbol oyun kuralları ile ilgili teorik bilgiler verilerek, akıllı tahta yardımıyla basketbol sporu ve kuralları ile ilgili bir video gösterimi yapılmıştır. Basketbol oyun kurallarına yönelik teorik sınav da yine sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamında yer alan sıralarda öğrenciler 2’şer kişi oturmaktadır. BÖM uygulamasının ilk dersinin yapıldığı sınıf ortamına ilişkin kroki Şekil 3.4.’te gösterilmektedir.



Şekil 3.4. Sınıf ortamı görseli

Sınıf ortamında ilk dersin gerçekleştirilmesinden sonra hava şartlarından dolayı 3. hafta okul bahçesinde ders işlemeye başlayana kadar olan süre zarfında öğrenciler, okulun zemin katında yer alan, spor odası ve beden eğitimi dersi materyallerinin yer aldığı bir kapalı fiziksel aktivite alanında uygulamayı gerçekleştirmişlerdir. Kapalı fiziksel aktivite alanının, öğrencilerin ilk modüllerde yer alan öğrenme görevlerine yönelik egzersizleri yapmaları için elverişli olduğu söylenebilir. Kapalı fiziksel aktivite alanı krokisi Şekil 3.5.'te gösterilmektedir.



Şekil 3.5. Kapalı fiziksel aktivite alanı görseli

3.7. Uygulama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirilmesine yönelik olarak Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (EK-8, EK-9) ve Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden (EK-10, EK-11) izinler alınmış, uygulama yapılması planlanan ortaokulun müdürü ve uygulama yapılacak olan sınıfın beden eğitimi öğretmenin de onayıyla araştırma süreci başlamıştır. Uygulama yapılacak olan sınıfta yer alan öğrenciler reşit olmadıkları için araştırmacı tarafından hazırlanan Veli Onay Formu vasıtasıyla ebeveynlerine ulaşılmış ve uygulamanın yapılması için aile izni alınmıştır (EK-12).

Araştırmacı, uygulamanın yapılması planlanan dönemden bir dönem önce beden eğitimi öğretmeni ile iletişime geçmiş ve uygulamada kullanılacak olan öğretim modeline yönelik olarak beden eğitimi öğretmenine bir sunum yapmıştır. Araştırmacı, bu sunumda öğretmene BÖM hakkında detaylı bilgiler vermiş ve uygulama sürecinde öğretmenden beklentilerini dile getirmiştir.

BÖM uygulaması yapılacak olan sınıftaki öğrencilerin okuduğunu anlama, görsel olarak verilen bilgileri yorumlayabilme becerilerinin yüksek olması gerekmektedir. Aynı zamanda BÖM uygulamasının, öğretmenden bağımsız hareket edebilecek ve sorumluluk

bilincinin yüksek olan öğrencilerden oluşan bir sınıfta daha etkili olacağı bilinmektedir (Metzler, 2005, s. 222). Araştırmacının sunumu sonrasında BÖM uygulaması yapılacak olan sınıftaki öğrenci profilinin süreç açısından oldukça önemli olduğunu bilen öğretmen, araştırma grubunun seçiminde araştırmacıya yardımcı olmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak bir 7. sınıf şubesinde uygulamanın yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmacı, uygulama yapılacak olan şubenin belirlenmesinden sonra BÖM çalışma kitabını hazırlama sürecinde uygulama yapılması planlanan gruptaki öğrencileri gözlemek adına bir dönem önceki beden eğitimi ve spor dersine katılım göstermiştir. Ders sürecinde yaptığı gözlemler ve beden eğitimi öğretmeninden aldığı fikirlerin de yardımıyla BÖM çalışma kitabını şekillendirmiştir.

BÖM uygulaması 11 hafta sürmüştür. Uygulama, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İlk ders sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ilk dersinde öğrencilerin basketbol sporuna yönelik görüşleri açık uçlu bir soru yardımıyla toplanmıştır. İlerleyen süreçte, bu görüşler olumlu, olumsuz ve nötr olarak üç farklı kategoriye ayrılmıştır. Ayrıca bu derste öğrencilere öğretim modeli uygulamasının nasıl yapılacağı ile ilgili genel bilgiler araştırmacı tarafından verilmiştir. Daha sonra çalışma kitabında yer alan uygulama süreci ve ders kuralları ile ilgili bölümler öğrenciler tarafından okunmuştur. Öğrencilerin sürece yönelik soruları yanıtlanmıştır. Uygulamaya yönelik sorular yanıtlandıktan sonra süreç boyunca öğrencilerin egzersizlerde sürekli olarak kullanacakları “top sürme gözlüğü” hakkında detaylı bir bilgi verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenin de tavsiyesi üzerine öğrencilere gerekli ekipman sağlanmış ve top sürme gözlüğünün öğrenciler tarafından dizayn edilmesi için ortam sağlanmıştır. Her bir öğrenci, uygulama boyunca kullanacakları, mukavva top sürme gözlüklerini tasarlamışlardır. Bu materyalin renk seçimi öğrencilere bırakılmıştır. Mukavva gözlüklerin yapımı 20 dakika kadar sürmüştür.

Bunu takiben teorik bir modül olan basketbol oyun kuralları modülünü (1. modül) okuyan öğrenciler basketbol oyun kuralları ile ilgili hazırlanmış videoyu da izledikten sonra bu modül ile ilgili teorik sınava girmişlerdir. Çoktan seçmeli olarak hazırlanan bu sınavı geçen öğrenciler, okulun zemin katında yer alan kapalı fiziksel aktivite alanında ikinci modül olan “Esneklik” modülüne çalışmaya başlamışlardır. Uygulamanın ilk iki haftasında hava şartlarından dolayı beden eğitimi öğretmeni ile birlikte alınan karar doğrultusunda okul bahçesinde uygulama yapılmamıştır. Hava şartları elverişli olduğu ilk hafta BÖM uygulamasına okul bahçesinde devam edilmiştir.

Modüllerde yer alan öğretmen değerlendirmelerinde öğrencilerin zaman kaybetmemesi açısından beden eğitimi öğretmeni de değerlendirmelerin yapılmasında araştırmaya yardımcı olmuştur. Sürecin ilerleyişi ile ilgili olarak araştırmacı ile sürekli olarak iletişim halinde olan beden eğitimi öğretmeni yardımcı öğretmen görevi üstlenmiştir.

3.7.1. Uygulama sürecinde kullanılan araç ve gereçler

BÖM uygulaması kapsamında şu araç gereçler kullanılmıştır:

1. Her öğrenci için bir basketbol topu (bir tane yedek olmak üzere 35 basketbol topu).
2. Her öğrenci için bir çalışma kitabı (bir tane uygulamacı, bir tane beden eğitimi öğretmene olmak üzere 36 çalışma kitabı).
3. Becerilere yönelik kısa video gösterimleri yapmak için bir adet tablet.
4. Basketbol oyun kurallarına ilişkin video gösteriminde kullanılan bir adet akıllı tahta.
5. Her öğrencinin kendi top sürme gözlüğünü yapması için mukavva, yapıştırıcı ve lastik (Makasları öğrenciler tarafından tedarik edilmiştir).
6. Uygulamada 10. modülü ve 20. modülü tamamlayan öğrencilere verilmek üzere toplamda 70 adet madalya.
7. Her öğrencinin, arka kısmında kendi isminin yazdığı antrenman forması.
8. 30 adet huni.
9. 20 adet antrenman tabağı.
10. Basketbol toplarını şişirmek için kompresör.

Uygulamanın ilk haftasında sınıf ortamında yapılan basketbol oyun kuralları ile ilgili video gösterimine ilişkin görsel Görsel 3.1.'de, top sürme gözlüklerinin uygulama sırasında kullanımına ilişkin görsel Görsel 3.2.'de, uygulamada ilerleyerek madalya almaya hak kazanan öğrencilere madalya verilmesine yönelik görsel Görsel 3.3.'te gösterilmektedir.



Görsel 3.1. Basketbol oyun kuralları ile ilgili sınıf ortamında video gösterimi



Görsel 3.2. Top sürme gözlüklerinin uygulama sürecinde kullanımı



Görsel 3.3. Modüllerde ilerleme kaydeden öğrencilere madalya verilmesi

3.8. Araştırmacının Rolü

Uygulama sürecinde kullanılan modelin dizaynı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bunlara ek olarak, nitel ve nicel verilerin ne zaman, nerede, nasıl toplanacağı araştırmacı tarafından uygulama öncesinde belirlenmiştir.

Araştırmacı, uygulama sürecinde katılımcı gözlemci rolü üstlenmiştir. Creswell (2015, s. 213) katılımcı gözlemci rolünü, araştırmacının, araştırma yapılan durumu gerçekten öğrenmek için faaliyetlere dahil olması olarak tanımlamaktadır. Buna yönelik olarak BÖM uygulaması, öğretim yöntem ve modellerine ilişkin eğitimler alan, BÖM konusunda deneyim sahibi, öğretim modelleri genelinde ve BÖM spesifikliğinde yapmış olduğu okumalar sonucunda oldukça geniş bir bilgi birikimine sahip olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, dönem boyunca dersi işleyen öğretmen olarak süreci yürütmüş ve araştırmanın bir parçası haline gelmiştir. Dönemin ilk dersinde uygulamanın kendisi tarafından gerçekleştirileceğini ve dönem boyunca öğrencilerin dönem boyunca gözlemleneceğini katılımcılara iletmiştir. Buna yönelik olarak da öğrenciler ile yaşadığı ve araştırmaya katkı sağlayacağını düşündüğü durumlar hakkında alan notları almış ve yaptığı her uygulamadan sonra uygulama yapılan güne ilişkin genel gözlemlerini araştırmacı günlüklerinde ifade etmiştir.

Koca (2017), araştırmacının nitel araştırma sürecinde bir ölçüm aracı olduğunu, bu sayede bilgi, inanç ve değerleriyle kendisini araştırma sürecinden uzak tutamayacağını

dile getirmektedir. Bütün bunlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmanın nitel boyutu ile ilgili olarak, araştırmacının süreç boyunca katılımcılar ile etkileşim halinde olduğu söylenebilir. Bu etkileşimin, araştırmanın kuramsal çerçevesi hakkında katılımcı fikir ve görüşlerini anlamlandırma ve yorumlama boyutunda önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

3.9. Verilerin Analizi

3.9.1. Nicel verilerin analizi

Nicel verilerin analizinde ilk adım 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 180 kişilik bir katılımcı grubu üzerinde yapılan DFA olmuştur. DFA sonrasında Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu'nun ortaokul öğrencileri üzerinde uygulanabilirliği kanıtlanmıştır. Bu analiz sonuçlarına ilişkin bilgiler takip eden bölümde verilmiştir.

Ölçek uyarlaması yapıldıktan sonraki süreçte, BÖM uygulamasının yapıldığı her dersin bitimine doğru, her hafta birbirinden farklı zamanlarda, öğrencilere Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu uygulanmıştır. Elde edilen verilere yönelik olarak tanımlayıcı istatistikler elde edilmiştir. Her bir katılımcının, hafta bazında akış ortalamaları ve BÖM uygulaması boyunca genel akış ortalamaları belirlenmiştir.

3.9.2. Nitel verilerin analizi

Çalışma kapsamında yarı-yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmesi, araştırmacı günlüğü ve alan notları ile elde edilen nitel verilerin dökümleri alınmış ve NVIVO 12 programına girilmiştir (EK-13, EK-14). Bu program yardımıyla, araştırmadan elde edilen nitel veriler, betimsel analiz kullanılarak, Akış Kuramı ile bağlantılı temalar altında incelenmiştir. Betimsel analiz, araştırmanın kavramsal çerçevesi dahilinde önceden belirlenmiş olan temalara göre nitel verilerin özetlenip yorumlanmasıdır.

Çalışmadan elde edilen nicel ve nitel verilerin analizleri birbirinden bağımsız bir biçimde gerçekleştirilmiştir. “Tartışma ve Öneriler” başlığı ise elde edilen nitel ve nicel veriler, karma araştırma yöntemi çatısı altında yer alan yakınsak paralel desene (birleştirme deseni) uygun bir biçimde tartışılmıştır (Creswell, 2017, s. 36).

3.9.3. Geçerlik, Güvenirlik ve İnanırlık

Araştırma kapsamında, öğrencilerin ders esnasındaki akış durumlarını belirlemeye yönelik olarak kullanılan, Vollmeyer ve Engeser (2003) tarafından geliştirilen, İşgüzel

ve Çam (2014) tarafından üniversite hazırlık öğrencileri üzerinde Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan "Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu" 'nun ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilecek çalışmalarda kullanılabilirliğini test etmek amacıyla 180 kişilik bir katılımcı grubu belirlenmiştir. 180 katılımcı ile yapılan uygulama sonrasında elde edilen veri seti üzerinde AMOS programı yardımıyla DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, bu ölçeğin ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilecek olan çalışmalarda kullanılabilirliği ortaya konmuştur. DFA sonuçlarına ilişkin detaylı bilgiler "Bulgular" bölümünde yer almaktadır.

"Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu", 11 hafta boyunca gerçekleştirilen BÖM uygulaması süresince, uygulama yapılan her dersin bitimine doğru, her hafta birbirinden farklı zamanlarda katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Uygulama yapılan tüm haftalara yönelik olarak hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 3.3.'te gösterilmektedir.

Tablo 3.3. Ölçek uygulamasına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta	11. Hafta
Cronbach Alpha	.751	.874	.752	.867	.855	.832	.875	.918	.727	.853	.847

Tablo 3.3. incelendiğinde, dönem boyunca gerçekleştirilen BÖM ile işlenen beden eğitimi derslerine yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .727 ile .918 arasında değiştiği görülmektedir. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012, s. 157) Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının en az .70 olması gerektiğini belirtmektedir. Araştırma kapsamında 11 hafta boyunca her ders sonunda gerçekleştirilen ölçek uygulamalarından elde edilen verilere yönelik güvenilirlik katsayılarının bu eşik sınırın üzerinde olduğu söylenebilir.

İnandırıcılık, araştırmacının yapılan çalışmadaki duruşunu açıklaması ile başlar ve araştırmadan elde edilen nitel verilere sadık kalarak bu verileri yorumlama sonrasında birtakım sonuçlara ulaşması ile son bulur. Verilerin sonuçlar ile ilişkilendirilememesi, diğer bir deyişle elde edilen veri setinden farklı çıkarımlar yapmak araştırmacının inandırıcılığını zedeler (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 255). Savin-Baden ve Major (2013'den akt. Koca, 2017), araştırmacı duruşunun araştırma için bir tehlike teşkil etmesi durumunu özdüşünümsellik olarak tanımlamaktadır. Bu kavram çerçevesinde

araştırmacı, uygulamanın ana elemanlarından biri olarak eğitim ortamında uzun bir süre bulunmuş ve süreç boyunca kendi inançlarını, görüşlerini, önyargılarını sorgulamıştır. Uygulama sürecinde toplamış olduğu nitel verileri, bu veriler ile ilişkilendirilebilecek bir biçimde yorumlamıştır. Araştırmacının elde ettiği sonuçlarda veri setinden bağımsız çıkarımlara yer verilmemiştir.

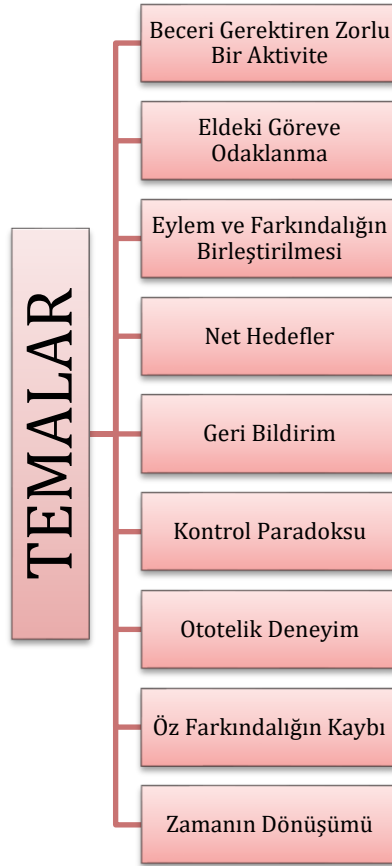
Denzin (1978, s. 295) veri çeşitlemesi, araştırmacı çeşitlemesi, kuram çeşitlemesi ve metodolojik çeşitleme olmak üzere dört farklı çeşitleme türünün olduğunu dile getirmektedir. BÖM uygulamasında elde edilen nitel verilerin inandırıcılığını artırmak için görüşme, alan notları ve araştırmacı günlükleri olmak üzere üç farklı nitel veri toplama aracının yardımıyla metodolojik çeşitleme yapılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, uygulama sürecinde elde edilen nitel ve nicel veriler belirli başlıklar altında incelenmiştir.

4.1. Nitel Verilerin Analizi

Bu bölümde bireysel görüşmeler, odak grup görüşmesi, araştırmacı günlükleri ve alan notlarından elde edilen nitel veriler betimsel analiz kullanılarak, motivasyonel akış ile bağlantılı 9 farklı tema altında incelenmiştir. Betimsel analiz çerçevesinde nitel verilerin analizi için oluşturulan temalar Şekil 4.1.'de gösterilmektedir.



Şekil 4.1. Betimsel analiz çerçevesinde kullanılan temalar

4.1.1. Beceri gerektiren zorlu bir aktivite

Beceri gerektiren zorlu bir aktivite teması altında öğrencilerin, bu tema ile doğrudan bağlantılı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme sürecine dahil edilen “Basketbol eğitimin boyunca zorlandığın zamanlar oldu mu?” sorusu ve bununla bağlantılı sonda sorulara verdikleri yanıtlar detaylı bir biçimde incelenmiştir.

BÖM uygulama sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan, her bir öğrencinin bireysel çalışmasına ve kendi öğrenme hızını belirlemesine olanak veren çalışma kitabı, öğrencilerin uygulama süreci boyunca sürekli olarak kendi sınırlarını zorlamalarına imkan tanımıştır. Basketbol ünitesine yönelik olarak kolaydan zora doğru bir sıralama ile hazırlanan modüller, öğrencilerin zorlandığı becerilerde daha fazla zaman geçirerek bu beceride uzmanlaşması için sınıf arkadaşlarına olan bağımlılığını ortadan kaldırmıştır. Öğrenciler kendi beceri düzeyleri ile paralel bir hızda modüllerde ilerleme kaydetmiş ve bu durum da birbirinden farklı öğrencilerin aynı hafta içerisinde birbirinden farklı modüllerdeki becerilerde uzmanlaşmaya yönelik egzersizleri yapmasına olanak sağlamıştır. Bu durumun BÖM çerçevesinde istedik olarak meydana getirildiği söylenebilir. Uygulama sürecinde ilerledikçe öğrencilerin birbirinden farklı modüllerde çalışma durumunu araştırmacı şu şekilde açıklamıştır;

Bu hafta dikkatimi çeken şey, öğrenciler arasındaki modül farkının iyice açılması oldu. Kimi öğrenciler 4. modülde iken kimi öğrenciler 7., 8. 9. modülde çalışmaktaydılar. Hatta bir öğrenci bu hafta 10. modülü tamamlayarak ilk madalyayı almaya hak kazandı (26 Mart 2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Öğrenciler ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler de öğrencilerin birbirlerinden farklı modüllerde zorlandıklarını ve bu durumun da aynı hafta farklı modüllerde çalışmalarına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Uygulama öncesinde basketbol sporuna yönelik olumlu görüş bildiren Öğrenci 1, BÖM uygulamasındaki egzersizlerin kolaydan zora doğru gitme durumunu; “...mesela hocam kolay olunca, biraz daha ilerleyince zorlandığım yerler oldu. Mesela ilk modüller daha kolaydı. Sonra biraz daha zor gitti. Ama gene yapabildim yani hepsini (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).” şeklinde dile getirmiştir.

Modüllerde sınıf ortalamasına göre daha yavaş ilerleyen Öğrenci 10 ise bacak arasından el değiştirme ile ilgili egzersizlere kadar olan bölümün kendisi için kolay olduğunu ve bu modülden sonra zorlanmaya başladığını, kitabın genel anlamda kolaydan zora doğru hazırlanmış olan egzersizleri içerdiğini; “Bazı hareketlerde zorlandım. Şu bacak arasından geçirme. Onlarda zorlandım baya...İlk modüller kolaydı ve hızlı geçti onlar (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).” sözleriyle dile getirmiştir.

Uygulama öncesinde basketbol sporuna yönelik olumlu görüş bildiren Öğrenci 11 de Öğrenci 10 ile benzer olarak el değiştirme egzersizlerinde zorlanmaya ve bu modüllerde daha fazla zaman harcamaya başladığını belirtmiştir. Kitabın içeriği ile ilişkili

zorluk seviyesini; *“Konular kolaydan zora doğru gidiyordu...Mesela arkadan el değiştirme gibi bölümlerde zorlandım (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* biçiminde ifade etmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce basketbol sporuna yönelik olumlu görüş bildiren ğrenci 12 ve ğrenci 13, çalışma kitabının sonlarına doğru yer alan modüllerde zorlandıklarını, kitabın başlarında yer alan bölümlerin, kitabın sonlarına doğru olan bölümlere kıyasla daha kolay egzersizler içerdiğini belirtmiştir. Öğrenci 13 bu durumu; *“Turnike çalışmasında ara sıra zorlanmıştım, reverse (terse dönerek el değiştirme) hareketinde zorlandım biraz. Dnmede, topu değiştirmede falan. Ama ondan başka olmadı. Diğer modüllerde hiç zorlanmadım (31 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde açıklamaktadır.

BM ile basketbol uygulamasını sınıfta ilk tamamlayan ğrenci olan ğrenci 14 ise diğer görüşme yapılan öğrenciler ile benzer olarak kitaptaki modüllerin zorluk seviyesinin kitabın sonlarına doğru arttığını dile getirmiştir. Bu ğrenci ilk modüllerdeki egzersizlerin zorluk seviyesinin çok kolay, kitabın ortalarına doğru olan egzersizlerin orta seviyede ve kitabın sonlarına doğru olan egzersizlerin zor olduğunu belirtmiştir. Bunlara ek olarak çalışma kitabının kendi öğrenme hızında ilerlemesine imkan tanıdığını;

Benim sıkılmamamı sağladı. Mesela normalde derslerde de oluyor. Matematikte hoca bir konuyu anlatıyor. Ben anlıyorum. Ama başka bir arkadaşım anlamadığında konuyu bir daha anlatmak zorunda kalıyor. Ve ben bu sırada sıkılıyorum. Ama bu bireyselleştirilmış ğretim modelinde kendi hızımda gidiyorum. Hiç arkadaşlarımı beklemiyorum. Bu sayede sıkılmıyorum (21 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).

şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf ortalamasına göre daha hızlı ilerleyen öğrencilerden biri olan ğrenci 2, uygulama sürecinde bazı modüllerde zorlanmasına rağmen becerilerin nasıl yapılacağına yönelik metinlerin ve görsellerin açıklayıcı olduğunu, zorlandığı modüllerin bazılarında öğretmenden de yardım aldığını;

...bazı modüllerde zorlandım ama o kadar açıklayıcı olduğu için defter bize o konuda yardımcı oldu açıkçası. Özellikle atıyorum turnikede falan görsellerle ve yazılarla çok açıklayıcı olduğundan dolayı zorlandığım kısımlarda defterden yararlanarak bu konularda eksiklerimi giderdim (21 Mayıs 2019 tarihli yarı yapılandırılmış görüşme).

biçiminde dile getirmiştir. Bunlara ek olarak, kitabın zorluk seviyesine yönelik olarak; *“Mesela biz ilk modülleri çok hızlı geçtik. Ama sonra bir hareketlerde zorlanmaya başladık. İşte sonra kitaptan yardım aldık. Sizden yardım aldık. Öyle yle hızlı geçtik.*

Yani ilk hızlı olarak ilk modüller hızlı oldu diyebilirim (21 Mayıs 2019 tarihli yarı yapılandırılmış görüşme).” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

Sınıf ortalamasına göre daha yavaş ilerleyen öğrencilerden biri olan Öğrenci 3, BÖM ile basketbol eğitimi öncesinde bir basketbol tecrübesi olmasına rağmen bazı modüllerde zorlandığını; *“Zorlandığım zamanlar tabii ki oldu. Ama arkadaşlarımla, sizle bunları giderebildim yani (20 Mayıs 2019 tarihli yarı yapılandırılmış görüşme).”* olarak ifade etmiştir. Çalışma kitabında verilen bilgileri incelemenin yanı sıra o modülü başarıyla tamamlamış arkadaşları ile etkileşim halinde olarak egzersizlere yönelik yardım aldığını dile getiren Öğrenci 3, zorlandığı modüllerdeki egzersizleri yapmak için gerekli olan beceri seviyesinin kendi beceri seviyesi üzerinde olduğunu düşündüğünü dile getirmiştir. Sınıf ortalamasındaki hemcinslerine göre daha kısa boylu ve kilolu olmasının da bir dezavantaj olduğunu yarı-yapılandırılmış görüşmeler sırasında dile getiren Öğrenci 3, gerek çalışma kitabındaki bilgileri kullanarak gerek öğretmenden ve arkadaşlarından yardım alarak uygulama sürecini başarılı bir biçimde tamamlamıştır. Kendini diğer öğrencilere göre fiziksel olarak dezavantajlı olarak gören Öğrenci 3, kitabın öğrencilere kendi öğrenme hızlarına göre ilerlemesine imkan tanıma durumunu ; *“Kitabın faydalı olduğunu düşünüyorum. Yani herkes kendi fiziğine göre devam ettiği için, istediği enerjiyi yaktığı için daha iyi bence böyle olması (20 Mayıs 2019 tarihli yarı yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde açıklamaktadır.

Uygulamaya başlamadan önce basketbol sporuna yönelik olumsuz görüş bildiren Öğrenci 5, çalışma kitabının 15. modülü olan terse dönerek el değiştirme modülünde zorlandığını dile getirmiştir. Görüşme sırasında, uygulama öncesinde jimnastik kurslarına gittiğini dile getiren bu öğrenci, basketbol branşına yönelik detaylı bir eğitimi ilk defa bu ders kapsamında gerçekleştirilen BÖM ile aldığını ifade etmiştir. Genel olarak çalışma kitabında zorlandığını dile getiren Öğrenci 5 bu durumu; *“Yani aslında benle de kaynaklı olabilir ben hiç basketbola gitmediğim için birkaç hareket zor geldi ama gayet bizim seviyemize uygun derecede bir eğitimdi (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde ifade etmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce basketbol sporuna yönelik olumsuz görüş bildiren başka bir öğrenci olan Öğrenci 6, BÖM süresince zorluklar yaşayıp yaşamadığına yönelik soruya; *“Arkadan el değiştirme falan onlarda baya zorlandım. Ondan sonra yeni geçtiğimiz zaman bazı hareketleri yapmakta zorlandığım oluyor. Onları da zaman zaman aşıyorum (23 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde cevap

vermiştir. Bunlara ek olarak, çalışma kitabındaki modüllerin zorluk seviyelerinin öğrencilerin fiziksel özelliklerine göre de farklılaşabileceğine ilişkin; *“Kişiden kişiye değişebiliyor. Mesela şey bir tane adamın boyu uzundur. Daha kolay şekilde yapar hareketleri. Bir tanesinin boyu kısa olduğu için daha zor yapar (23 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde görüş bildirmiştir. Modüller altında yer alan egzersizleri tekrar ederek ve bu modülü çalışan ya da modülü başarıyla tamamlamış arkadaşlarından yardım alarak derste yaşadığı zorlukların üstesinden geldiğini; *“Başka kişilerden yardım alarak. Birkaç da sürekli üstünden geçtiğim zaman sıkıntı çözümlüyor (23 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* cümleleriyle açıklamaktadır. Öğrencilerin modüllere yönelik egzersizleri yaparken zorlandıkları noktalarda birbirlerinden yardım almaları durumu araştırmacının da dikkatini çekmiştir. Araştırmacı bu duruma yönelik olarak şu şekilde bir alan notu almıştır:

“Öğrenciler akran değerlendirmesi içermeyen modüllerde birbirlerinin hatalarını söylüyorlar. Arkadaşlarının da hareketi düzgün bir biçimde sergilemelerini istiyorlar (16 Nisan 2019 tarihli alan notu).”

Uygulama öncesinde basketbol branşına yönelik olarak olumlu görüş bildiren öğrencilerden biri olan Öğrenci 9 da Öğrenci 6 ile benzer olarak bazı modüllerde zorlandığını ancak yeterince tekrar sonrasında bu modüllerde istenen hareketleri yapabildiğini belirtmiştir. Bu durumu; *“Birazcık zorlandığım hareketler oldu. Mesela arkadan el değiştirmede baya bir zorlanmıştım. Yani bazı hareketler ciddi zorluyor insanı ama çalıştıktan sonra yapabiliyorsun hareketleri (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* olarak ifade etmiştir. Çalışma kitabındaki modül sıralamasının kolaydan zora doğru olmasının öğrenciler için faydalı olduğuna yönelik olarak; *“Kolaydan zora doğru gitmesi bizim için daha iyi oldu. Direk zordan başlasaydı belki hani gelişmemiz daha az olabilirdi. Bu yüzden bence kitabın zorluk seviyesinin uygun olduğunu düşünüyorum (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde görüş bildirmiştir.

BÖM çalışma kitabını, uygulamanın başlamasından önceki eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirdiği gözlemlerinden de faydalanarak hazırlamış olan araştırmacı, dönem boyunca kitabın zorluk seviyesinin öğrencilerin beceri düzeyleri ile paralel olup olmadığına ilişkin gözlemlerde bulunmuştur. Araştırmacı, kitabın zorluk seviyesine ilişkin, bir öğrenci ile yaşadığı süreci şu şekilde açıklamaktadır:

Bugün dikkatimi çeken şeylerden bir tanesi bir öğrencinin bacak arasından topu geçirerek el değiştirme modülünde zorlanması ancak bu dersin sonunda oldukça başarılı bir biçimde yapması oldu. Öğrenci ders boyunca 3-4 defa yanıma gelerek bu hareketin çok zor olduğunu ve bunu yapamadığını dile getirdi. Akış Kuramı alt boyutlarından “beceri gerektiren zorlu bir aktivite” adlı alt boyuta göre kişinin yapacağı hareket becerileriyle doğru orantılı olmalıydı. Bir an için bu öğrencinin beceri seviyesinin üstüne çıkmış olabileceğimizi düşündüm. Ancak 4. kez yanıma geldikten sonra bu öğrenci hareketi kusursuz bir şekilde yapabiliyor hale geldi. Bana öğretmen değerlendirmesi için geldi. Ona gerçekten çok iyi çalıştığını ve çok iyi bir biçimde hareketi sergilediğini söyleyerek tebrik ettim. Öğrenci aslında sahip olduğu beceri seviyesini daha önce kendini zorlamadığı için açığa çıkartmamıştı. Ancak ders sonuna doğru aktivitenin de zor olmasından dolayı kendi sınırlarını da zorlayarak bu hareketi çok başarılı bir biçimde sergiledi (7 Mayıs 2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

4.1.2. Eldeki göreve odaklanma

BÖM uygulamasında kullanılan çalışma kitabındaki egzersizler, modülde öğretilmek istenen beceriye yönelik olarak öğrenci uzmanlığı sağlama amacıyla kitaba dahil edilmiştir. Öğrencilerin beceride uzmanlaşmaya yönelik bu egzersizleri yaparken, içsel motivasyonunu düşürecek dış etkenlerden etkilenmemesi beklenmektedir.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde “Kendini derse tamamen kaptırdığın, o anki görevin dışında bir şey düşünmediğin zamanlar oldu mu?” sorusuna Öğrenci S.;

Bu benim ilk deneyimlerimden biri olduğundan dolayı nasıl da gelişeceğimi görmek için gayet derse kendimi kaptırmıştım. Günlerce böyle nasıl geçtiğini anlamamıştım. Her gün salı gününü iple çekiyordum. Çünkü artık basketbolu o kadar çok sevmiştim ki her gün antrenman yapıp maçlara çıkmak istemiştim. Hatta bazen hiç gitmediğim basket sahalarına arkadaşlarımla birlikte oynamaya gidiyorum (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).

şeklinde cevap vermiştir. Öğrenci D. ise bu soruyu; “*Mesela ben bacak arasından el değiştirmede çok zorlanmıştım...Ancak hani çok konsantre olmuştum. Bunu yapacağım demiştim ve yapmıştım (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).*” olarak yanıtlamıştır.

Öğrenci 11, dönem boyunca derse kendini tamamen kaptırdığı zamanlar olduğunu belirterek, kitabın başındaki modüllerin kendisi için oldukça basit olduğunu ve bu modüllerde konsantre olmadığını dile getirmiştir. Kendisi için zor olan modüllerde konsantre olma durumunu; “*Önden el değiştirme ve arkadan el değiştirmede kendimi*

kaptırmıştım tamamen (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenci 12, çalışma kitabındaki egzersizleri yaparken, bazı durumlarda kendini tamamen derse kaptırdığını; *“Arkadan el değiştirmede hani yapamadığım için yapmaya çalışıyordum. Ve arkadaşlarım bana seslendiğinde hiçbir şekilde onları duymuyordum. Ve cevap vermiyordum (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” şeklinde dile getirmiştir. Becerilerde uzmanlaşmaya yönelik modüller altında yer alan egzersizleri yaparken etrafındaki insanların ona seslendiğini duymayacak kadar konsantre olan Öğrenci 12, bunlara ek olarak tek kişilik egzersizlerde, eşli egzersizlere kıyasla daha yüksek konsantrasyon yaşadığını dile getirmiştir. Araştırmacının kendisine yönelttiği, kendisi için zor olan tüm modüllerde konsantrasyon yaşayıp yaşamadığına ilişkin sonda soruyu ise; *“Yanımda arkadaşlarım vardı onlara sorarak yaptım. Ancak tek kişiliklerde, tek yaptığım şeylerde kaptırıyordum kendimi (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” şeklinde cevaplamıştır.

BÖM uygulaması sürecinde öğrencilerin içsel motivasyonlarını farklı sebepler ile sağladıkları yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğrenci 13, o anda yaptığı egzersizlere odaklanarak kendine verilmiş olan görevi bitirme isteğini, BÖM uygulamasının son modülüne ulaşarak arkadaşları ile maç yapma arzusu ile ilişkilendirmektedir. Modüller kapsamındaki öğrenme görevlerine yönelik egzersizleri yaparken konsantrasyon yaşadığını dile getiren Öğrenci 13 bu durumu; *“Geçen hafta maç yapmak için çok heyecanlıydım yani son modüle varmak için. Baya bir hızlı ilerlemiştim ondan...Çünkü öğrendiklerimi bir yerde sergilemek beni mutlu ediyor. Maç oynarken de çok zevk alıyorum (31 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” cümleleriyle açıklamaktadır.

Uygulamanın son haftalarına doğru ders yapılan günlerin Ramazan ayı ile çakışmış ve farklı haftalarda sayıları 12 ile 20 arasında değişen öğrencilerin oruç tuttuğu belirlenmiştir. Araştırmacı ya da öğretmen bu duruma herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Araştırmacı, oruç tutan öğrencilerin modüllerde yer alan egzersizler arasındaki dinlenme sürelerini önceki haftalara göre daha uzun tutabileceklerini, kendisini kötü hisseden öğrencilerin egzersizleri yarıda bırakarak dinlenebileceklerini dile getirmiş ve sonrasında öğrenci konsantrasyonlarına yönelik gözlemlerini şu cümlelerle ifade etmiştir;

Ayrıca bugün dikkatimi çeken şeylerden biri de öğrencilerin yarısından çoğunluğunun oruç tutması oldu. Öğretmenle de konuştuğuktan sonra öğrencileri ara vermeleri gerektiği konusunda uyarmama rağmen bu konuyla ilgili hiçbir öğrencinin yanıma gelmemesi beni şaşırttı. Yani öğrenciler oruç tuttıkları için kendilerini kötü hissettiklerini söyleyerek kenarda dinlenmek istemediler. Herkesin elinden geldiğince çabaladığımı bu hafta oldukça net gördüm (7 Mayıs 2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Uygulama süresince öğrenciler, ders aralarında egzersizlere devam edip etmeme konusunda serbest bırakılmıştır. Büyük bir bölümü okul bahçesinde gerçekleştirilen BÖM uygulamasında öğrencilerin ders aralarında da egzersizleri yapmaya devam ettiklerini gözlemleyen araştırmacı bu durumu şu cümlelerle anlatmaktadır;

Teneffüs olduğunda birkaç öğrenci basketbol topunu kenara bırakarak dinlenmeyi tercih ettiler. Büyük bir bölüm ise derste kaldıkları yerden uygulamaya teneffüste de devam ettiler. Bu çok hoşuma gitti. Bu kendilerini aktiviteye kaptırdıklarını gösteriyor. Egzersizleri yarım bırakmamak için teneffüste de uygulamaya devam ettiklerini gözlemledim. Burada gözüme çarpan bir durum gerçekleşti. Bir öğrenci arkadaşına sınıfa gidip geleceğini ve onun da gelmek isteyip istemediğini sordu. O da egzersizi henüz tamamlamadığını, tamamlamak istediğini söyledi. Diğer çocuk bu öğrenciyi bırakarak sınıfa gitti. Egzersizi yarım bırakmak istemeyen öğrenci ise neredeyse tüm okulun öğrencileri teneffüste okul bahçesinde koştururken egzersizlerini yapmaya gayret ediyordu. O anda sadece yapmakta olduğu aktiviteye odaklanmış gibi gözüküyordu (19 Mart 2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

4.1.3. Eylem ve farkındalığın birleştirilmesi

Bu tema altında, BÖM uygulama sürecinde kendi beceri seviyesinin üstündeki egzersizleri yaparken zorlanan öğrencilerin bu zorluğu aşmaya yönelik konsantrasyonlarını sağlamalarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrenci 5, kendisi için oldukça zor bir modül olan arkadan el değiştirme modülünde yeterli seviyede konsantrasyon sağlayarak egzersizde istenen görevleri yerine getirdiğini dile getirmiştir. Uygulama süresince arkadan el değiştirmeden farklı modüllerde de zorlandığını belirten Öğrenci 5 bu zorluğun üstesinden gelme durumunu;

Bilmiyorum ama yani hareketi ilk denediğimde her zaman olamayabiliyor. O yüzden öğretmenlerimden yardım istiyorum. Bu şekilde odaklanarak aslında daha kolay bir şekilde oluyor aslında. Çünkü eğer odaklanmazsam arkadaşlarım mesela dinlenmek için mola veriyorlar kenarda eğer onlarla birlikte oraya gidersem tamamen dikkatim bozuluyor. Biraz daha kenarda genelde kendim çalışıyorum (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).

biçiminde ifade etmiştir.

Öğrenci 7 de Öğrenci 5 ile benzer olarak zorlandığı egzersizlere daha fazla konsantre olarak bu egzersizlerde istenen görevleri yerine getirmeye çalıştığını dile getirmiştir. Bu öğrenci zor olan modüllere konsantre olma durumunu şu cümleler ile açıklamaktadır;

Aslında zor olanlarda konsantre oldum. Çünkü zor olanları yapınca en azından bir rahatlama geliyor üzerinize. Şimdi kolayları biliyorsunuz. Yapması rahat, zorlanmayacaksınız. Zoru yaptığınız zaman işte zaten daha rahat. Yani yükünüz azalıyor üzerinizden. Bu sayede daha kolay yapıyorsunuz yapacaklarınızı. Yani daha hızlı ilerliyorsunuz (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).

Öğrenci 7, uygulama süresince çalışma kitabını tamamlamak için modülleri elinden geldiğince hızlı yapmaya çalıştığını belirtmiş ve modüllerdeki zorluk-konsantrasyon ilişkisini; “*Çoğunluğunda zorlandım. Hızlı yapmak için elimden geleni yaptım ama olmadığında biraz daha yoğunlaştım çalışmaya (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” olarak ifade etmiştir.

Kendisi için zor olan modüllerdeki egzersizleri konsantrasyon sağlayarak başarılı bir biçimde tamamladığını belirten Öğrenci 9 zorluk-konsantrasyon ilişkisini; “*Zor modüllerde daha fazla kaptırmıştım kendimi. O hareketi yapabileyim diye daha fazla çalışmıştım. Ama Basit modüllerde o kadar önem vermemiştim daha kolay oldukları için, daha zorlayıcı olmadıkları için (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” cümleleriyle açıklamaktadır.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde de zorluk-konsantrasyon ilişkisine yönelik olarak benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bacak arasından el değiştirme modülündeki egzersizleri yaparken zorlandığını ifade eden Öğrenci D. bu zorluğun üstesinden gelmek için egzersizlere konsantre olduğunu belirtmiştir. Öğrenci D. ile benzer olarak Öğrenci Y. de bazı modüllerde zorlandığını dile getirerek zorluk konsantrasyon ilişkisini; “*Ben de gene arkadan el değiştirmede zorlandım. Arkadaşlarımdan yardım alarak yaptım. Ama arkadan el değiştirme yaparken baya konsantre olmuştum (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).*” şeklinde açıklamaktadır.

4.1.4. Net hedefler

BÖM uygulaması çerçevesinde kullanılan çalışma kitabı, öğrencilerin öğretmenden bağımsız bir biçimde ünite dahilindeki becerileri öğrenmeleri ve bu becerilerde uzmanlaşmalarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Kitapta yer alan her bir becerinin nasıl

öğrenileceğine ve bu beceride uzmanlaşmaya ilişkin egzersizlerin nasıl yapılacağına dair bilgiler her bir modül altında detaylı bir biçimde verilmiştir. Öğrenciler çalışma kitabında yer alan bilgilendirici metinleri ve görselleri inceleyerek, modül kapsamındaki becerileri öğrenmeye çalışmışlardır. Betimsel analiz çerçevesinde incelenen ve “Net Hedefler” olarak adlandırılan bu tema altında, öğrencilerin, çalışma kitabındaki yönergelere ve dersin hedeflerinin netliğine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrenci 1, bu tema ile ilişkilendirilen, yarı-yapılandırılmış görüşme sırasında sorulan “Basketbol modüllerindeki aktiviteleri yaparken neyi nasıl yapacağın açık bir şekilde belirtilmiş miydi?” sorusuna; *“Evet hocam. Belirtilmişti. Çünkü yazıları okuduğunda direkt anlayabiliyordun resme bakmasan bile. Yani belirtilmişti gayet iyi bir şekilde (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* cevabını vermiştir. Bunlara ek olarak önce yazıları okuduğunu daha sonra görselleri incelediğini ve bu iki bölümü incelemesi sonucunda hareketi anlamada zorluk yaşadığı taktirde öğretmenden yardım aldığını dile getirmiştir.

Öğrenci 10 ise bireysel öğrenmesi açısından, BÖM çalışma kitabında yer alan görsellerin bilgilendirici metinlere kıyasla daha işlevsel olduğunu; *“...bazı bilmediğim hareketleri görsellerden bakarak yapabildim. Okumakla değil görsellerle (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde dile getirmiştir. Zorlandığı modüllerde modülün hedeflerinin netliğine ilişkin ise; *“Okumanın da tabii faydası oldu ama görseller daha çok baskındı bu konuda (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde görüş bildirmiştir.

BÖM uygulama sürecinde hem bilgilendirici metinlerden hem de görsellerden yardım aldığını belirten Öğrenci 12 modüllerde belirtilen hedefler ile ilgili görüşlerini; *“Ya aslında basketbola ilgim vardı biraz zaten. Ama zaten oradaki yazılar, şekiller, resimler gayet açıklayıcı olduğu için ben de hani açık bir şekilde yapabildim onları (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde dile getirmiştir.

Öğrenci 12 ile benzer şekilde Öğrenci 13 de kitaptaki görsellerin ve bilgilendirici metinlerin faydalı olduğunu dile getirmiştir. Modüllerdeki hedeflerin açık ve net olmasına ilişkin görüşlerini; *“Kitapta her şey yazıyordu zaten. Bu kadar sayıda yapacaksın. Şu şekilde yapacaksın diye. Baskın olan elinle, baskın olmayan elinle falan. Gerçekten iyiydi (31 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde dile getirmiştir. Bunlara ek olarak çok iyi anlayamadığı birkaç modül olduğunu ve bu modüllerde öğretmenden az da olsa yardım aldığını; *“Bazıları (modüller) açık bir şekilde belirtilmişti. Zaten*

belirtilmeyenlerde de size sordum (31 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).” şeklinde belirten Öğrenci 13, öğretmenden yardım aldığı bir modüle ilişkin; *“Bence hareketi anlaması zordu. Kitapta her şey açık açık veriliyordu. Ama ben biraz anlayamadım (31 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* olarak görüş bildirmiştir.

Dersin ilk haftasında teorik modül ile ilgili uygulamalar yapan araştırmacı, öğrencilerin modüllerdeki yönergeleri takip etmede bir sorun yaşamadıklarını gözlemlemiş ve bu durumu şu cümleler ile araştırmacı günlüğüne aktarmıştır;

Öğrencilerin ders kuralları ve modüller hakkında bilgi bölümünü okumalarını istediğimde, bu tarz bir model uygulaması ile ilk defa karşılaşmalarından dolayı çok fazla soru sorabileceklerini düşünmüştüm. Ancak çok fazla soru gelmemiştir. Soru sormadıkları için de modüllere çalışmaya başlayınca sıkıntılar yaşayabileceklerini düşünmüştüm. Ancak öğrenciler modül başınca yer alan yönergeleri birebir takip ettiler ve model temelli basketbol eğitimi sürecinin ilk haftası oldukça sağlıklı bir biçimde ilerledi (5 Mart 2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Öğrenci 3 ve Öğrenci 14 birbirinden farklı tarihlerde gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerde kitaptaki görsellerin ve yazıların birbirini tamamladığını dile getirmiştir. Her iki öğrenci de bazı modüllerdeki becerileri anlamada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci 14 bu durumu; *“Açık bir şekilde çoğu hareket belirtilmişti. Ama bazı hareketleri anlayamadım ve gelip size sordum. Siz de çok güzel bir şekilde açıkladınız (20 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde ifade ederken; Öğrenci 3 ise; *“Evet belirtilmişti. Anlamadığımız olduğunda, birkaç tane olmuştuk. Arkadaşlarımıza sormuştuk, size sormuştuk. Öyle giderebilmiştik o sıkıntıyı (21 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* olarak ifade etmiştir. Öğrenci 3, araştırmacının *“Basketbol aktivitelerini yaparken nerelerde hata yaptığının, nerelerde doğru yaptığının farkında mıydın?”* sorusuna;

“...modülün ismi aklıma gelmedi ama bileğimizden topu tutup döndüğümüz zaman işte hangi elimize bağlı olarak, işte orada nereye dönmem gerektiğimi ilk başta tam kestiremiyordum sonradan fark etmeye başladım yanlışlarımı...Kitapta yazan yazılar açık olduğu için, sol ayağı atıp sağ ayağınızı yana doğru çevireceksiniz gibi (20 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).

yanıtını vermiştir.

Öğrenci 2 ise modüllerdeki becerileri öğretmeye yönelik olarak hazırlanan bilgilendirici metinlerin ve görsellerin birbirlerinden bağımsız olarak beceriyi öğretmede faydalı olabileceğini dile getirmiştir. Her bir modülün giriş bölümünde yer alan

açıklamalar verilmeseydi hareketleri yapamayacaklarını belirten Öğrenci 2 bu duruma ilişkin:

Mesela bazen az vaktimiz kaldığında yani dersin bitimine doğru biz bazı yerleri okumadık. Çünkü görseller o kadar etkili anlatıyordu ki yazıları okumamıza gerek kalmıyordu. Yazılar da aynı şekilde yani. Bazen görsel olmuyordu. Onlar çok açıklayıcı oluyordu. Yani ikisi de bu konuda çok yararlı oldu diyebilirim (21 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme). şeklinde görüş bildirmiştir.

Uygulama öncesinde basketbol branşı ile ilgili olumsuz görüş bildiren Öğrenci 4 de Öğrenci 2'ye benzer şekilde becerilerin öğrenimi sırasında çalışma kitabındaki hem görsellerden hem de bilgilendirici metinlerden faydalandığını ifade etmiştir. Uygulama kitabında verilen bilgilerden yola çıkarak becerilerin öğrenimine yönelik çalışmalar yapmaya başladığını belirten Öğrenci 4, hedeflere yönelik görüşlerini; *“İkisini beraber kullandım. İkisini beraber okuyunca daha kolay anladım. Ve daha kolay yaptım...Yani kitaptaki görseller ve yazılar birbirini tamamlıyordu (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde aktarmıştır.

Öğrenci 4, bunlara ek olarak kitaptaki yazılı ve görsel bilgiler yardımıyla becerileri öğrenmesinin yanı sıra, öğretmen değerlendirmesinde öğretmen tarafından yapılan düzeltme ve uyarıların da uygulama sürecinde ilerleyişine yönelik katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Becerilerin öğrenimine yönelik olarak çalışma kitabına dahil edilen “Genellikle Yapılan Hatalar” adlı alt başlığın da öğrencilerin modül kapsamındaki hareketleri öğrenmelerine katkı sunduğu yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Araştırmacının, öğrencinin zorlandığı modüllerde hareketin zorluğundan dolayı mı yoksa kitabın hedeflerinin net olmamasından dolayı mı güçlük yaşadığını irdelemek için yönelttiği soruya Öğrenci 5; *“Hareketin bana göre biraz zor olması. Kitaptaki şeyler gayet açıktı resimlerle birlikte. Hem de genelde yapılan hatalar diye bir bölüm vardı. Onları da okuyorduk ve çok iyi bir şekilde anlıyorduk (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* cevabını vermiştir. Öğrenci 5, hem yazılı metinlerden hem de görsellerden yardım aldığını ise; *“Mesela daha demin de dedim. Hem fotoğraflar vardı. Onlar açıkça belirtiyordu. Genellikle yapılan hatalar. Ve açıkça orada belirtildiği için kolay bir şekilde öğrenebiliyorduk (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* olarak ifade etmiştir.

Sınıfta öğrenim gören diğer öğrencilere göre modüllerdeki ilerleme hızı yavaş olan Öğrenci 6 da hem bilgilendirici metinlerden hem de görsellerden yardım alarak becerileri

öğrendiğini; *“Normalde daha çok fotoğraflara bakıyorum ama şeye yazılara da göz gezdiriyorum. Çünkü yazılara göz gezdirmedğim zaman şey egzersizleri de bu sefer yapamayacağım için ikisine birden göz gezdiriyorum (23 Mayıs 2019 tarihli yarı yapılandırılmış görüşme).”* olarak ifade etmiştir.

Öğrenci 7 ve Öğrenci 8 becerileri öğrenmeye yönelik olarak, sınıfın genelinde olduğu gibi hem görsellerden hem de yazılı metinlerden yardım aldıklarını belirtmiştir. Bu iki öğrenci de önce yazıları incelediklerini ve sonrasında görselleri inceleyerek beceri ile ilgili çalışmalara başladıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama öncesinde basketbol sporu ile ilgili olumsuz görüş bildiren Öğrenci 8, araştırmacının yazılı metinlerin mi yoksa görsellerin mi daha etkili olduğuna ilişkin sorusuna; *“İlk yazıları okudum. Anlayabildiğim kadarını. Sonra fotoğrafa bakarak yani yapmaya çalıştım tek tek (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* yanıtını vermiştir. Öğrenci 7 ise bu duruma ilişkin görüşlerini; *“Bence ikisi bütün halde daha iyiydi. Sadece resme bakıp anlamanıza gerek kalmıyor. Yazı okusanız da yetiyor... Yani baktığımız süreçte çoğunluğu güzel anlatılmış. Sorunsuz ve akıcı şekilde anlatılıyor (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 9 ise araştırmacının bu durum ile ilgili olarak yönelttiği benzer bir soruyu; *“Yazılan şeyle görsel hafızamız değişiyor sonuçta. Ve hani görsel hafızada gördüğümüzde daha iyi anlayabiliyoruz. Öyle yazılanlarla da anlaşılıyordu ama resimlerle daha destekleyici oluyordu (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde cevaplamıştır.

4.1.5. Geri bildirim

BÖM uygulaması sürecinde kullanılan bilgilendirici metinler ve görseller, öğrencilere geri bildirim sağlama amacıyla çalışma kitabına dahil edilmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin modüllerde yer alan becerilere yönelik kendini değerlendirme, eş değerlendirme ve öğretmen değerlendirme başlıkları altında yer alan kontrol listeleri, hareketlerin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin geri bildirimler vermektedir.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde çalışma kitabından ve uygulamacıdan alınan geri bildirimlerin, becerilerin öğrenimine yönelik olumlu katkılar sağladığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Bacak arasından el değiştirme modülünde zorlandığını belirten Öğrenci S., öğretmenden bu beceri ile ilgili yardım alarak yaşadığı zorluğun üstesinden geldiğini şu cümlelerle ifade etmiştir;

Hocam ben bu örneği yaşamıştım. Bacak arasından el değiştirmedeyken sizden birazcık da olsa yardım istemiştım. 10-15 kez siz bana yardım etmiştiniz. O derece zorlanmıştım. Çünkü

ayağımın açısını, ne kadar açacağımı, nerede tutacağımı hiç bilmiyordum. Ben aynı şekilde arkadan el değiştirmede de öyle yanlış yapmışım. Böyle böyle yardım etmişiniz yani (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).

Öğrenci 14, uygulamanın başlarında hareketlere yönelik geri bildirim almakta zorlandığını ancak öğretmenin yönlendirmesi sonrasında bu sorunun üstesinden geldiğini; *“İlk başlarda farkında olmuyorken siz bana gösterdiğinizde ve ben bunu kavramaya başladığımda farkında olmaya başladım. Ve hareketi kendim yaparken yanlış yaptığımı anlayıp geri dönüp tekrar yaptım (21 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* cümleleriyle açıklamaktadır.

Araştırmacının modüllerdeki becerileri öğrenirken geri bildirim alıp almadıklarına ilişkin sorusuna Öğrenci Y.; *“Ben genellikle arkadan el değiştirmede zorlandım. Size sorarak onu öğrendim ve öğretmen değerlendirmesinden önce hem görsellerden hem de arkadaşlarımdan nasıl yapılacağını anlamışım (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).”* yanıtını vermiştir. Öğrenci D. ise aynı soruyu;

Hata yaptığının farkına varıyordum yani. Yaptığım zaman mesela ben arkadan el değiştirmede yanlış yapıyordum. Ancak size sorduğumda nerde yanlışım olduğunu yani ne kadar yanlış yaptığımı anlamışım. Ve ondan sonra arkadan el değiştirme yaptıktan sonra bacak arasından el değiştirmeyi de kolayca yaptım (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).

şeklinde yanıtlamış ve nerelerde yanlış yaptığına ilişkin görsel ve yazılardan da yardım aldığını dile getirmiştir. Hem çalışma kitabındaki bilgilerin hem de öğretmenin uyarılarının geri bildirim sağladığını vurgulayan Öğrenci E. bu durumu; *“Hocam ben arkadan el değiştirmede birazcık zorlanmışım. Size sora sora hani sizden şey (geri bildirimimi kastediyor) ala ala birazcık daha kolay olmuştu. Ben de yani görselde anlamışım ama size sorduktan sonra birazcık daha anlamaya başladım (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).”* şeklinde açıklamaktadır.

Odak grup görüşmesine benzer olarak öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerde de öğrencilerin hem çalışma kitabından hem de öğretmenden geri bildirim aldıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenci 1 egzersizleri yaparken hata yaptığının farkında olduğunu ve bu hataları fark etmesinde çalışma kitabındaki bilgilerin yanı sıra öğretmenin verdiği dönütlerin de faydalı olduğunu dile getirmiştir. Bunlara ek olarak uygulamanın bazı dönemlerinde bazı arkadaşlarının, kendisinin daha önce başarıyla tamamlamış olduğu modüllerde hata yaptıklarının farkına vardığını ve hareketin nasıl doğru bir biçimde yapılması gerektiğini onlara gösterdiğini

ifade etmiştir. Öğrenci 1, çalışma kitabından ve öğretmenden aldığı dönütlere dayanarak arkadaşlarının hatalarını düzeltmeye yönelik müdahalesini; *“Arkadaşımın arkadan el değiştirme hareketini yanlış yaptığını gördüm. Topa bakıyordu mesela. O yüzden topa baktığı için onu uyardım. Ve ona öğrettim hareketi (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* olarak ifade etmiştir.

Öğrenci 10, uygulama dahilindeki becerilerin öğrenimine yönelik öğretmenden, bilgilendirici metinlerden ve görsellerden geri bildirim alma durumunu; *“Bence hepsi (görseller ve bilgilendirici metinler) bir bütün halinde ama yine dediğim gibi görseller (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* olarak dile getirmiş ve görsellerin kendisi için faydalı olduğunu vurgulamıştır. Bunlara ek olarak ders dışında da BÖM uygulaması çerçevesinde öğrendiği hareketleri uygularken kitaptaki görsellerin sürekli olarak aklına geldiğini belirtmiştir.

BÖM uygulama sürecinde, modelin doğası gereği öğrenciler, aynı anda birbirinden farklı modüllerdeki egzersizlere yönelik çalışmalar yapmışlardır. Ancak, uygulama sürecinde beceri düzeyleri birbirine yakın olan öğrencilerin birbirinden bağımsız bir durumda iken aynı modüller üzerinde çalıştığı durumlar gözlemlenmiştir. Bu öğrenciler aynı ortamda uygulamayı takip ettiklerinden dolayı birbirlerini gözleme şansı bulmuşlardır. Öğrenci 12, kitaptaki yönergeleri takip ederek bir beceriye yönelik çalışmaya başladıktan sonra aynı modül ile ilgili egzersizleri yapan öğrencileri gözlemleyerek kendine geri bildirim sağladığını ve hareketi yanlış yaptığını fark ettiği durumlar olduğunu dile getirmiştir. Öğrenci 12 bu deneyimini; *“Orada bacaklarımı kaldırıyordum ama arkadaşlarımı görünce hata yaptığımı fark ettim. Size geldim. Siz biraz daha gösterdiniz. Ben de çalıştım ve yaptım (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde aktarmıştır.

Öğrenci 2, kolaydan zora doğru bir modül sıralaması ile hazırlanan BÖM çalışma kitabına yönelik olarak ilk modülleri oldukça hızlı geçtiğini ve geri bildirim çok ihtiyaç duymadığını, ancak modüller zorlaşmaya başladığında gerek kitaptan gerekse öğretmenden birtakım geri bildirimler aldığını; *“Mesela biz ilk modülleri çok hızlı geçtik. Ama sonra bir hareketlerde zorlanmaya başladık. İşte sonra kitaptan yardım aldık. Sizden yardım aldık (21 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde ifade etmiştir. Kitabın en başındaki modüllerde sadece görsellerden geri bildirim aldığını dile getiren Öğrenci 2 bu durumu; *“...Mesela görsellerden yola çıkarak yapmıştık ilk dönemlerde. Ama sonra yazıyı da okuyarak yaptık böyle daha şey oldu mesela T. (beden*

eğitimi öğretmeninin ismini veriyor) hocaya veya size geldiğimizde, sen nerde yanlış yaptın diye sorduğunuzda cevap verebiliyorduk (21 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenci 2, uygulama sürecinde ilerledikçe, öğretmen değerlendirmesinde becerileri sergilerken, çalışma kitabındaki yazılı ve görsel bilgilerin hatalarının farkına varmasında yardımcı olduğunu; *“Mesela ben de reverse (terse dönerek el değiştirme) hareketini örnek vereyim. Mesela yanlış yönden döndüğümü kendim anlayıp hemen değiştiriyorum öğretmenlerin önünde. Onu fark edebiliyordum açıkçası... Kitap bize baya yardımcı oldu bu konuda (21 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” olarak ifade etmiştir.

Kitapta verilen yazılı metinlerin kendisi için daha faydalı olduğunu ve bu yazılı metinlerden geri bildirim aldığını ifade eden Öğrenci 3 ise uygulamada ilerledikçe kendi hatalarının farkına varabilme durumunu şu şekilde ifade etmektedir;

...bileğimizden topu tutup döndüğümüz zaman işte hangi elimize bağlı olarak, işte orada nereye dönmem gerektiğimi ilk başta tam kestiremiyordum sonradan fark etmeye başladım yanlışlarımı...Kitapta yazan yazılar açık olduğu için, sol ayağı atıp sağ ayağımızı yana doğru çevireceksiniz gibi (20 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).

Hareketlere yönelik egzersizleri yaparken genellikle öğretmenin verdiği geri bildirimlerin aklına geldiğini belirten Öğrenci 4, araştırmacının kitaptaki görsellerden geri bildirim alıp almadığına ilişkin sonda sorusuna; *“Yani bir iki kere oldu. Çünkü onlarda sizin söylemeniz falan bana yeterli olmamıştı. Dönüp bir daha baktım o kitaptan görsellere falan. Öyle iyi bir şekilde geçti (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” şeklinde yanıt vermiştir.

Kitaptaki modüllerin zorluğu üzerine kendisine sorulan soruları yanıtlayan Öğrenci 5, hareketlerde zorlanmasının sebebinin hareketin zorluğundan mı yoksa yeterince geri bildirim alıp almamasından mı kaynaklandığına ilişkin soruya; *“Hareketin bana göre biraz zor olması. Kitaptaki şeyler gayet açıktı resimlerle birlikte. Hem de genelde yapılan hatalar diye bir bölüm vardı. Onları da okuyorduk ve çok iyi bir şekilde anlıyorduk (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” yanıtını vererek çalışma kitabından aldığı geri bildirimlerin aslında yeterli olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen değerlendirmesinde hareketleri sergilerken hata yaptığı durumlarda bunun farkında olduğunu dile getiren Öğrenci 9 bu tecrübesini; *“Evet, farkındaydım. Sizi yanınıza da geldiğimde de zaten farkında olduğumu belirtmiştim. Ama o hatayı düzeltmek için hareketi tekrarladım. Sonradan düzeldi hatalarım ve daha iyi yapıyorum şu an*

hareketleri (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).” cümleleriyle açıklamaktadır.

Öğrenci 9 bunlara ek olarak, becerileri sergilemede yaptığı hataları fark etmesinde çalışma kitabındaki görsellerin etkisini *“kendi yaptığıma baktığımda o kitapta yapılan hareketin aynısı olmadığını fark ettim ve o yüzden hatalı olduğunu düşündüm.”* şeklinde açıklarken; çalışma kitabındaki yazılı metinlerin kendisine geri bildirim sağlama durumunu da *“...Mesela oradaki yazıları okuyarak ayaklarımı veya ellerimi nasıl hareket ettirebileceğime baktım.”* (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme) cümlesiyle ifade etmiştir.

Beceri düzeyi fark etmeksizin, geri bildirim almak için öğrencilerin kendisinden yardım istediklerini gözlemleyen araştırmacı bu durumu; *“Beceri düzeyi yüksek olan öğrenciler de beceri düzeyi sınıf ortalamasının altında olan öğrenciler gibi hareketlere yönelik yorumlar yapmam için yanıma geliyorlar. Öğrencilerin zorlandıkları modüllerde daha çok geri bildirim ihtiyacı duyduklarını fark ettim (2 Nisan 2019 tarihli alan notu).”* şeklinde yorumlamıştır.

Uygulama sürecince öğretmen değerlendirmeleri bütün öğrencilere açık bir biçimde yapılmıştır. Çalışma kitabından ya da öğretmenden doğrudan verilen dönütlerin yanı sıra, öğretmen değerlendirmelerinde yapılan gözlemler sonucunda da öğrencilere becerilere yönelik geri bildirimler sağlanmıştır. Öğrenci 7, arkadaşlarının öğretmen değerlendirmelerini gözlemlediğini ve kendine birtakım çıkarımlar yaptığını dile getirmiş ve bu deneyimini şu cümlelerle açıklamıştır;

Çünkü ne yapıyorsanız öğretmen hatanızı belirtiyor. Bir de arkadaşlarınız da yanınıza geldiğinden dolayı yani hata yaptığınızda öğretmen sana "Siz yanlış yapıyorsunuz" diye söylüyor zaten. Bir de arkadaşlarıma...Ondan sonra bakıp da anladım yani diğer insanların yapışlarından. Düzgün yapışlarından (öğretmen değerlendirmesinde sergiledikleri beceriler). Bazen farklı gidiyordu. Ona göre zaten kendimi ayarladım (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).

Öğrenci 8 ise modüldeki ana beceriyi öğrendikten sonra bu beceri ile ilgili uzmanlaşmaya yönelik egzersizleri yaparken kişinin kendi kendine geri bildirim sağlayabileceğini; *“Mesela orda 60'ar tane yapıyoruz. 20 tane yaptıktan sonra insan alışıyor ister istemez. Bir yerde hata yapınca kendisi anlayabiliyor (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” cümleleriyle açıklamıştır.

4.1.6. Kontrol paradoksu

BÖM uygulaması kapsamında öğrencilere, modüllerdeki becerileri öğrenmeye yönelik olarak tam bir kontrol olanağı sağlanmıştır. Öğrenciler, uygulama süresince egzersizleri kendi belirledikleri hızda yapmış ve egzersizler arasındaki mola sürelerini o anki yorgunluk seviyelerine göre belirlemişlerdir. Çalışma kitabının son sayfasında yer alan ilerleme grafiği yardımıyla uygulamanın bitimine kaç hafta kaldığını ve kaç modül daha tamamlaması gerektiğini sürekli olarak gözlemleyen öğrenciler, uygulama sürecindeki ilerleyişlerini kendileri belirlemişlerdir.

Katılımcılar gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler sonucunda, öğrencilerin uygulama süreci boyunca modüllerde ilerleme hızlarını kendileri belirlediklerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğrenciler genellikle egzersizler arasındaki mola sürelerini kısa ya da uzun tutarak modüllerde ilerleme hızlarını belirlediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte uygulama sürecinde egzersizleri yapma hızı ile ilgili bir zorunluluk olmadığı için öğrenciler egzersizleri birbirinden farklı hızlarda yapmış ve bu da farklı öğrencilerin aynı hafta birbirinden farklı modüllerde çalışmasına sebep olmuştur.

Öğrenci 1, modüllerdeki egzersizleri yaparken mola sürelerine o anki yorgunluk seviyesine göre karar verdiğini ve bazı durumlarda egzersizlere uzun bir süre ara vermeden devam ettiğini; *"Hocam mesela sekiz işaretini yap, o sırada hocam onları yaparken aralarda dur işaretleri vardı. Ben dinleniyordum. Ama hemen bitirmek istediğim için çok dinlenmiyordum ama dinleniyordum yani...Kendim karar verdim (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme)."* cümleleriyle ifade etmiştir.

Öğrenci 10 ise egzersizler arasındaki dinlenme sürelerini o anki yorgunluk durumuna ve hava sıcaklığına göre belirlediğini; *"Ne kadar çok yorulduysam mesela sıcaklığa göre...Çok sıcaksa diyelim üç dakika ama çok sıcak değilse ve yorulmadıysam bir dakikada (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme)."* olarak ifade etmiştir. Bunlara ek olarak, egzersizler sırasında kontrolün tam olarak kendisinde olduğuna ve egzersizleri kendisine göre optimum hızda yaptığını ilişkin görüşlerini; *"Ben genelde ne hızlı ne yavaş yaptım. Genelde tam olması gerektiği gibi yaptım. Ve öyle olduğunu da düşünüyorum (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme)."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenci 11 ve Öğrenci 12 de egzersizi yapma hızlarına kendilerinin karar verdiklerini dile getirmiştir. Mola sürelerine karar verme sürecine ilişkin Öğrenci 12;

“Zaten mola sürelerinde kendim oturuyordum. Hani dinlendiğimi hissettiğim zaman kalktım ve çalışmaya devam ettim (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).” şeklinde görüş bildirirken; Öğrenci 11 bu durumu; *“Yani hızlı yaptım (egzersizleri). Bir şey bitince beş dakika kadar mola verdim. Sonra tekrardan devam ettim yani... Kendi dinlenme kapasiteme göre karar verdim (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* olarak ifade etmiştir.

Öğrenci 14, modüllerdeki egzersizler arasında dinlenme sürelerini oldukça kısa tuttuğunu ya da bazı durumlarda hiç ara vermediğini; *“Mesela orda biraz dinlenmemiz gerekiyordu modüllerin arasında. Ben hızlı gitmek istediğim için bazen dinlenmiyordum. Bazen dinleniyordum... Mola sürelerine ben karar verdim (31 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* cümleleriyle açıklamaktadır.

Araştırmacı da uygulama sürecinde öğrencilerin dinlenme sürelerini kısa tutmasına yönelik gözlemler yapmıştır. Birbirinden farklı öğrencilerde bu durumu gözlemleyen araştırmacı bu deneyimini şu şekilde ifade etmiştir;

Egzersizler arasında çok kısa ara veren 2 tane öğrenci gördüm. Bu öğrencilerin yanına giderek yorgun olup olmadıklarını sordum. Çünkü bazı modüllerde yer alan egzersizler nabızı çok yükselttiği için ara verilmesi gerekiyordu. Yorgun olup olmadıklarını sorduğum öğrenciler yorulmadıklarını ve kendilerini iyi hissettiklerini söylediler. Bunu dile getirirlerken nefes nefese kalmış gözüküyorlardı. Ama öğrenciler bu durumu umursamıyorlardı. Ben de bu durumu üstelemek istemedim. Öğrenciler egzersizlere devam ettiler (7 Mayıs 2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Öğrenci 2 ise uygulamadan keyif almasından dolayı egzersizler arasındaki mola sürelerini oldukça kısa tuttuğunu, bazı durumlarda ise egzersizlere neredeyse hiç ara vermediğini;

Açıkçası biz neredeyse mola yapmadık diyebilirim. O kadar eğlenceli geçti ki vaktin nasıl geçtiğini anlamadık. Hatta bazen yapıyoruz yapıyoruz, teneffüste bile yaparak geçirmişiz. İki buçuk saat sırf basketbol oynamışız gibi hissediyorduk. Mola yapmaya bazen gerek duyuyorduk. Evet, zor hareketlerde yoruluyorduk. Bazen durup su içiyorduk. Öyle kendi kararlarımızı kendimiz veriyorduk açıkçası. Çünkü bu eğitim modeli gerçekten bize böyle imkanları bize sundu (21 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).

şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 2 bunlara ek olarak BÖM uygulaması kapsamında dersin kontrolünün öğrencilere bırakılması durumunu şu cümlelerle açıklamıştır;

Kitap üzerinde açıkçası ben hiç eksiklik görmüyorum. Daha çok her şeye fazla fazla örnek verilmiş. Fazla fazla aktiviteler. Fazla fazla molalar. Yani aslında kitabı kendin yap kitabı gibi düşünebiliriz. Çünkü ne istiyorsan kendin planlıyorsun sonuçta sana zorunluluk

sunmuyor. Özellikle bu konuda bizi rahat bıraktığı için de çok memnunuz biz bu kitaptan. (21 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).

Aktiviteyi yapma hızını; “Çok hızlı da değil çok yavaş da değil (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).” olarak değerlendiren Öğrenci 4, uygulama sürecinde ilerleme hızına kendisinin karar verdiğini ve sınıf arkadaşlardan daha yavaş bir hızda modüllerdeki egzersizleri yaptığını dile getirmiştir. Öğrenci 4, bu durumu; “Zaten onlar benim önümde oldukları için ben kendi hızımı belirleyip o hızda devam ettim. İlerledim yani (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).” cümleleriyle açıklamıştır.

BÖM uygulamasındaki becerileri öğrenme sürecinde öğrencilerin bir kısmı uygulamacıdan geri bildirim isterken diğer bir kısmı ise kitapta verilen bilgiler çerçevesinde hareketleri yapmaya gayret etmişlerdir. Öğrenci 5, becerilerin öğrenme sürecinde kontrolün kendisinde olduğunun farkında olduğunu dile getirerek, becerilerin öğrenme sürecinde genellikle kitaptaki bilgileri kullanmayı tercih ettiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Yani o hareket bana kolay da gelebilir, zor da gelebilir. Ona göre kendim ayarladım biraz da. Öğretmenimden de yardım almadım... Ben genelde çok kolay hareket olunca hemen bitirip diğerine geçiyordum. Hani çok fazla mola vermiyordum ama zor hareket olunca biraz yorulunca da iki üç dakika mola verebiliyordum (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).

Uygulama sürecinde sınıf ortalamasına göre daha hızlı ilerleyen öğrencilerden biri olan Öğrenci 7 de Öğrenci 5 ile paralel olarak egzersizleri yapma hızı ve mola sürelerini belirlemeye yönelik kararları kendi verdiğini;

Yani genellikle şimdi hemen yapıyorum modülü onun ardından birkaç dakika dinlenip tekrardan yapmaya başlıyorum. Ya da şey yapıyorum örneğin bizim topla el değiştirme vardı. Onda mesela toplamda 60 tane yapmamız gerekiyordu. Önce 30 tane yapıyordum. Birkaç dakika dinlenip soluklandıktan sonra tekrar kalkıp yine yapıyordum 30 tanesini. Ya da o zaman daha da enerjim varsa tamamını yapıp öyle bırakıyordum (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”

şeklinde dile getirmiştir.

Egzersizleri yavaş yapmasının sebebine yönelik sorulan soruya “Hareketi tam oturtmak.” (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme) yanıtını veren Öğrenci 8, egzersizleri yavaş yapmasına yönelik deneyimini; “Yorulunca yani nefesimi toparlayabilince yapmaya devam ettim. Hıza da yani yavaş yavaş yapmaya çalıştım (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin egzersizler arasındaki dinlenme sürelerini genellikle oldukça kısa tuttuklarını gözlemleyen araştırmacı uygulamanın bazı bölümlerinde öğrencilere bu durum ile ilgili kısa sorular yönelmiştir. Öğrenciler, araştırmacının; *“Neden dinlenme süresini çok kısa tutuyorsun?”* sorusuna; *“Yorgun değilim (2 Nisan 2019 tarihli alan notu).”* ya da *“Egzersizini bitirmem gerekiyor (16 Nisan 2019 tarihli alan notu).”* gibi cevaplar vermişlerdir. Araştırmacı öğrencilerin egzersizler arasındaki dinlenme sürelerine ilişkin yaptığı gözlemi şu cümlelere ifade etmiştir:

...öğrenciler, egzersizler arasındaki dinlenme sürelerini biraz daha kısa tutuyorlardı. Normal zamanda egzersizler arasında kenara oturarak ya da arkadaşlarıyla hareketler üzerinde tartışarak bu boş zamanı geçiriyorlardı. Ancak şimdi kendilerini iyi hissederler ise yaklaşık 10 saniye kadar ara verip diğer egzersize geçen öğrenciler olduğunu gördüm. Bu durum beni hem biraz heyecanlandırdı hem de biraz korkuttu. Bu durumun beni heyecanlandırmasının sebebi bu tip bir davranışın BÖM’e olan ilgiyi ve motivasyonu arttırabileceğini düşünmemdir. Beni korkutmasının sebebi ise öğrencilerin sergileyebileceklerinden fazla efor sarf etmeleri sonucunda herhangi bir sakatlık yaşayabileceklerini düşündüğümünden dolayıdır (2 Nisan 2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

4.1.7. Ototelik deneyim

Bu tema altında, araştırmacının; *“Ben veya T. öğretmen olmasaydık ve çalışma kitabını bu ders kapsamında takip etmek zorunda olmasaydın yine de bu tarz bir uygulamaya katılmak ister miydin?”* sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar incelenmiştir. Bunlara ek olarak araştırmacının, öğrencilerin zorunlu tutulmadığı halde gerçekleştirmiş olduğu birtakım davranışlara yönelik gözlemlerine yer verilmiştir.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde Öğrenci Y.; *“Ben 8. sınıfta tenis öğrenmek istiyorum ve sizin hazırladığınız kitaptan tenisi mesela daha kolay bir şekilde öğrenebilirim...Ben zorunda olmasaydım yine de yapmak isterdim basketbol eğitimini (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).”* şeklinde görüş bildirmiş ve uygulamanın kendisi için faydalı olduğunu, uygulama yapılan ders dışında da BÖM uygulaması ile başka bir spor branşını öğrenme istediğini dile getirmiştir. Öğrenci D. aynı odak grup görüşmesinde bu duruma yönelik olarak; *“Mesela 8. sınıfta ben voleybola gitmek istiyorum ve böyle bir kitabın olmasını istiyorum. Çünkü daha çok aklımda kalıyor ve yani daha iyi yaptığımı düşünerek daha çok heves ediyorum bu spor hakkında (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).”* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenci D. bunlara ek olarak BÖM uygulaması ile basketbol branşına olan ilgisinin arttığını; *“Ben basketbolu yapmak isterdim. Çünkü yani öğrendiğiniz zaman bu spora daha çok ilgi*

duyduğumu fark ettim. Ve bu benim açımdan iyi bir şey (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).” cümleleriyle dile getirmiştir. Aynı odak grup görüşmesi katılımcılarından Öğrenci E. de BÖM uygulaması çerçevesinde gerçekleştirilen basketbol eğitimi sonrasında bu spor branşını sevdiğini ve ilerleyen süreçte de bu branşa yönelik aktiviteler yapmak istediğini; *“Evet, isterdim. Basketbolu çok sevdim ve çok iyi bir spor olduğunu düşünüyordum. 8. sınıfta da yapmayı istiyorum (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular da odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Öğrenci 1, uygulama sürecinin kendisi için oldukça faydalı olduğunu belirterek basketbol dışında başka bir spor branşını da BÖM uygulaması ile öğrenme isteğini; *“Hocam faydalıydı. Mesela başka branş olsa bile ben gene isterdim yani. Güzeldi çok güzeldi (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” cümleleriyle ifade etmiştir.

BÖM uygulaması sonrasında basketbol sporuna olan ilgisinin arttığını dile getiren katılımcılardan biri olan Öğrenci 13, BÖM uygulamasındaki aktiviteleri yaparken kendisinin zorlamasının bunda önemli etkenlerden biri olduğunu; *“Basketbolu seviyorum. Oynaması çok zevkli bir oyun. O hareketleri falan yaparken kendimi de zorluyorum. Böyle daha eğlenceli oluyor (31 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 13, araştırmacının, okul dışında benzer bir uygulama yapmak isteyip istemeyeceğine yönelik sorusuna; *“Yapardım. Çünkü kitap gerçekten çok yararlı şey oluyor. Her şey açık. Yani yapardım (31 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” yanıtını vermiştir.

Öğrenci 2 ise “eğlence” unsurunun, aktiviteleri zorunda olmasa da yapmak istemesinde oldukça önemli olduğunu ve uygulamanın öğretmenden bağımsız da olsa gerçekleştirilebileceğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Açıkçası isterdim. Çünkü biz hem bunu yaparken çok eğlendik. Yani tek başımıza yaptığımız zamanlar da oldu. Çift halinde yaptığımız da oldu. Açıkçası ben bunun yararlı olduğunu düşünüyorum. Yardımcı öğretmen olmasa da yapabiliriz. Olsa da yapabiliriz. Tabi ki bazı eksiklerimiz olduklarında öğretmenlere soruyoruz ama bunu kendimiz araştırarak da bulabiliriz diye düşünüyorum (21 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).

BÖM uygulaması kapsamında yapılan egzersizlerin fiziksel açıdan kendisine olumlu katkılar sağlamasına yönelik olarak; *“Hem fiziğimi daha iyi noktalara getirmemi*

sağlıyor, vücudumun açılmasını sağlıyor. Hem de benim enerji harcamamı sağlıyor (20 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).” şeklinde görüş bildiren Öğrenci 3, araştırmacının, farklı bir spor branşını aynı öğretim modeli ile öğrenmek isteyip istemeyeceğine yönelik sorusuna; *“Öğrenmek isterim tabi ki (20 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” yanıtını vermiştir.

Öğrenci 4, ilgi duyduğu spor branşlarına yönelik BÖM uygulaması kapsamında eğitimler almak istediğini dile getirmiştir. Araştırmacının, örnek olarak verdiği hentbol branşına yönelik böyle bir eğitim almak isteyip istemediği sorusuna, hentbol branşını sevmemesinden dolayı böyle bir eğitim almayı istemeyeceği cevabını veren Öğrenci 4, basketbol branşına olan ilgisini; *“Yani basketbol zaten ailemin de benim de almam gerektiğini düşündüğüm bir şeydi. Çünkü hem boy olsun hem de kuvvet falan olsun. İstedğim bir şeydi. Siz de buraya getirerekten baya bir yardımcı oldunuz hocam (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” cümleleriyle açıklamaktadır.

Beden eğitimi dersi kapsamında gerçekleştirilen eğitim dışında BÖM uygulaması ile bir spor branşını öğrenmek istediğini dile getiren Öğrenci 7, bu uygulama kapsamında hazırlanan çalışma kitabının farklı illerde, elverişsiz ortamlarda eğitim gören öğrenciler için de faydalı olabileceğini şu cümlelerle ifade etmiştir;

Öğrenmek isterdim. Çünkü elimizde kitap var hazır. Hem kendimizin çalışma imkanları da var. Şimdi bazı yerlerde ya da illerde mesela eğitim veren yerler olmuyor. Çoğunlukla doğu tarafında veya Karadeniz tarafında topla ilgilenen yani basketbolla ilgilenen insan yok. Ben tanıdıklarımın biliyorum. Örneğin bilinmeyen sporları kitaplarla öğretebiliriz. Veya belirli bir öğretmen oraya gidip öğretebilir. Basitçe mesela siz bize öğrettiniz burada basketbolu. Daha da pekiştirdiniz bize. Oradaki öğrencilere aynısını yapmak bence mantıklı yani. Onların da öğrenmeye hakkı var sonuçta. Güzel bir şekilde (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).

Beden eğitimi dersi kapsamında gerçekleştirilen BÖM uygulamasında öğrendiği becerileri okul dışında da arkadaşları ile basketbol oynadığı durumlara transfer ettiğini belirten Öğrenci 8 bu durumu;

Çünkü mesela orda tam olarak ne yapmamız gerektiği yazıyor yani. Diyor ki işte yapılması gerekenler, yapılmaması gerekenler olarak yazmış. Biz mesela dışarı çıkıyoruz arkadaşlarımla bazen basket oynamak için. O kitap aklıma geliyor. Ve yapılmaması gerekenleri hemen arkadaşlarıma da anlatıyorum orada. Maçlar yapıyoruz bizim orada (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).

şeklinde ifade ederek, yapmak zorunda olmadığı halde, derslerde basketbol branşına yönelik olarak öğrenmiş olduğu bilgi ve becerileri arkadaşları ile paylaştığını vurgulamıştır.

Araştırmacı da uygulama sürecinde BÖM uygulaması kapsamında öğrencilerin tamamlamakla yükümlü oldukları görevler dışında, yapmak zorunda olmadıkları halde birtakım davranışlar sergilediklerini gözlemlemiştir. Uygulamanın son haftalarına doğru bir öğrencinin ufak bir sakatlık yaşamasından sonra kendisine dinlenebileceği söylenmesine rağmen uygulamaya devam etmedeki ısrarcılığını şu şekilde dile getirmiştir;

Bir öğrencinin başına talihsiz bir olay geldi. Öğrenci çalıştığı modüldeki egzersizlerden birini yaparken top huniden sekerek baş parmağının tırnağına geldi ve tırnağı derisinden biraz ayrıldı. Öğrenci hemen izin alarak yara bandı almaya gitti. Parmağını sararak bir süre kenarda oturdu. Yanına giderek nasıl hissettiğini sordum. Parmağının çok acıdığını dile getirdi. Ben de dinlenmesini söyledim. Bu öğrenci yaklaşık 5 dakika sonra elinde top ile yanıma gelerek tekrar uygulamaya devam etmek istediğini söyledi. Ben de parmağı acımıyorsa ve kendini iyi hissediyorsa kesinlikle devam edebileceğini söyledim (7 Mayıs 2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Araştırmanın bir başka haftasında sınıfın beden eğitimi öğretmeni, TÜBİTAK organizasyonu çerçevesinde uygulama yapılan sınıftan bazı öğrencilerin görevlendirildiğini araştırmacıya bildirmiştir. Dersin başlamasından bir süre sonra araştırmacının yanına gelen öğrenciler, TÜBİTAK organizasyonu için yapılacak olan çalışmanın henüz başlamadığını ve çalışma başlayana kadar BÖM uygulamasına katılmak istediklerini dile getirmişlerdir. Derse katılma zorunluluğu olmayan bu öğrencilere organizasyondaki görevleri başlayana kadar derse katılabileceklerini söyleyen araştırmacı bu duruma yönelik olarak; *“...TÜBİTAK için öğretmenlerinin onları çağırabileceğini ve prova almaları gerektiğini söylediler. Prova başlayana kadar basketbol uygulamasına katılmak istediklerini dile getirdiler. Ben de kabul ettim (29 Nisan 2019 tarihli alan notu).”* şeklinde bir alan notu almıştır.

BÖM uygulaması kapsamında, basketbola yönelik becerilerin öğretilmesinin yanında öğrencilerdeki sorumluluk duygusunun da geliştiğinin farkına varan araştırmacı, bu duruma yönelik bir gözlemini şu şekilde ifade etmektedir;

Daha sonra çocuklara dönerek uygulamaya başlamalarını söyledim. Çocuklar bu duruma iyice alışmış görünüyorlardı. Bir öğrenci kalemlerin olduğu kutuyu alarak arkadaşlarına dağıtmaya başladı. Bir öğrenci ise üzerinde öğrencilerin isimleri yazan kitapları, isimleri

okuyarak arkadaşlarına vermeye başladı. Öğrencileri bu tip bir iş yapması için beden eğitimi öğretmeni ya da ben yönlendirmedim. 2 farklı öğrenci bu konuda sorumluluk almak istediler. Ve bunu yapmak için benden izin almadılar. Bu uygulamanın ilk haftalarında görmediğim bir olaydı (26 Mart 2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Araştırmacı, öğrencilerdeki sorumluluk gelişimine yönelik olarak, herhangi bir zorunluluk olmadığı halde bu yönde bazı davranışlar sergileme durumuna yönelik bir başka gözlemini ise;

Öğrencilere bu haftaki uygulamaya başlamaları için herhangi bir uyarı yapmayacağımı düşünüyordum. Tam bu sırada kitapların olduğu poşeti taşıyan iki öğrenci poşeti yere bıraktılar. Daha sonra poşetin içine uzanarak kitapları almaya başladılar. Kitapların üzerindeki isimleri okuyarak arkadaşlarına dağıtmaya başladılar. Bir öğrenci ise kalemlerin bulunduğu kutuyu alarak kitap alan arkadaşlarına kalemleri dağıtmaya başladı. Bu sırada bireyselleştirilmiş öğretim modelinin öğrencilerde oluşturmaya çalıştığımız sorumluluk duygusunun gelişmeye başlamış olduğunu gördüm. Kitap dağıtan öğrencilerden birinin yanına gittim ve neden kendi kitabını alıp uygulamaya hemen başlamadığını sordum. Herkesin kendine ait kitapları o şekilde almasının bir gecikmeye sebep olduğunu ve birisinin kitapları dağıtmasının bu süreci hızlandıracağını söyledi. Bu öğrencilerin hiçbirine bir görev verilmemesine rağmen tamamen kendi istekleri doğrultusunda böyle bir davranış sergilediler (2 Nisan 2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

şeklinde ifade etmiştir.

Uygulama sırasında öğrencilerin öğrenme görevlerinde yer almamasına rağmen birbirleri ile yardımlaşmalarına yönelik gözlemler yapan araştırmacı bu duruma yönelik yaşadığı bir tecrübeyi; *“Top şişirme işini üstlenen öğrencilerin yanında birden fazla öğrenci bekliyor. Bu öğrenciler top şişiren öğrencilere yardımcı olmak istiyorlar. Bu durum öğrencilerin dikkatini çekmiş olmalı (12 Mart 2019 tarihli alan notu).”* şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacı, top şişirme için bir öğrencinin görevlendirilmesine rağmen birden fazla öğrencinin bu öğrenciye yardım etmek amacıyla arkadaşının yanında durduklarını betimlemektedir. Bunlara ek olarak öğrencilerin, becerileri öğrenme sürecinde, bazı durumlarda birbirleri ile yardımlaşmaları da araştırmacının dikkatini çekmiştir. Araştırmacı bu duruma yönelik olarak yaşadığı bir tecrübeyi; *“Birbirlerinin hatalarını düzeltmeye çalışan gruplar var. Özellikle üçlü tehdit durumunda. Top tutma bölümüyle ilgili birbirlerinin hatalarını düzeltiyorlar (16 Nisan 2019 tarihli alan notu).”* şeklinde aktarmaktadır.

Araştırmacı, beden eğitimi dersi kapsamında gerçekleştirilen bu eğitim sürecini, zorunda olmadığı halde, ders dışında da devam ettirmek isteyen bir öğrenci ile yaşadığı

diyaloğa yönelik olarak; “*Dersin benim için en çarpıcı anı ise bir öğrencinin kitabı eve götürerek bireysel çalışma yapıp yapamayacaklarını sorduğu an oldu (12 Mart 2019 tarihli araştırmacı günlüğü).*” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.8. Öz farkındalığın kaybı

Öz farkındalığın kaybı teması altında, öğrencilerin, BÖM uygulaması çerçevesindeki egzersizleri gerçekleştirirken üst düzey konsantrasyon yaşamalarının bir sonucu olarak tamamen egzersiz ile bütünleşmelerine yönelik görüşlerine ve bu duruma yönelik araştırmacı gözlemlerine yer verilmiştir.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde sorulan “Tamamen konsantre olduğunuz zamanlar oldu mu?” sorusuna, zorlandığı modüllerdeki becerileri doğru bir şekilde sergilemeyi farklı kaynaklardan (çalışma kitabı, öğretmen, o modülü tamamlayan öğrenciler) aldığı bilgiler ve ipuçları sonucunda öğrendikten sonra bu beceri ile ilgili egzersizleri yaparken üst düzey konsantrasyon yaşadığına yönelik cevaplar veren Öğrenci S., bu duruma yönelik görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır;

Evet olmuştu. Bir aralar arkadan el değiştirmede baya bir zorlanmıştım. Onu yapmak için baya bir hırs yapmıştım...Hani zamanında benim arkadaşım da onu geçmişti. Ondan hem yardım alarak, yani sizden yardım alarak onda birazcık zorlanmıştım. Ama zorlandığım gibi de kolayca geçmiştim. Çünkü ellerim artık alışmıştı ve onu kolayca yapmaya başlamıştım. Kendimi ona çok kaptırmıştım (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).

Öğrenci D. ise zorlandığı hareketlere çalışma sırasında üst düzey konsantrasyon yaşadığını; “*Mesela zorlandığım bir hareketse mesela ben bacak arasından el değiştirmede çok zorlanmıştım. Yani hem arkadaşlarım gösteriyordu. Anlamıyordum. Ancak hani çok konsantre olmuşum. Bunu yapacağım demiştim ve yapmıştım (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).*” şeklinde açıklamaktadır. Öğrenci Y. de Öğrenci D. ile benzer şekilde zorlandığı modüllerde konsantrasyon yaşadığını; “*Ben de gene arkadan el değiştirmede zorlandım. Arkadaşlarımdan yardım alarak yaptım. Ama arkadan el değiştirme yaparken baya konsantre olmuşum (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).*” cümleleriyle ifade etmektedir.

Öğrenci K., odak grup görüşmesinde bu duruma ilişkin görüş bildiren diğer öğrencilerden farklı olarak kendine göre kolay olarak nitelendirdiği becerilere yönelik egzersizlerde konsantre olma durumunu; “*Ben aslında zor bir hareketlerde değil, kolay hareketlerde. Çünkü yapması biraz daha kolay ve bildiğim mesela pas vermelerde, pas*

atmalarda ben öyle bir konsantre oldum (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi)." cümleleriyle açıklamıştır.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde de benzer bulgular elde edilmiştir. Öğrenci 1, uygulama süresince derse kendini tamamen kaptırdığı durumlar olduğunu ifade etmiş ve bu tecrübesini; *"Evet hocam çok oldu. Mesela hocam bazen çok kaptırdım. Zamanın nasıl geçtiğini de anlamadım. Bir baktım zil çalmış. Yani baya iyiydi benim için (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme)."* şeklinde dile getirmiştir.

Öğrenci 10, uygulama sürecinde zorlandığı modüllerde üst düzey bir konsantrasyon yaşadığını dile getirmiş, bu modüllerdeki egzersizleri yaparken yaşadığı konsantrasyona yönelik tecrübesini; *"Oldu. Hatta ben mesela o hareketleri yapıyordum. Arkadaşlarım yanımdan eşyaları istiyordu. Basketbol topu falan istiyordu. Ben onları duymuyordum gerçekten (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme)."* cümleleriyle ifade etmiştir.

Yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelerde, birbirinden farklı öğrencilerin, Öğrenci 10 ile benzer şekilde deneyimler yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrenci 12 bu duruma ilişkin; *"Arkadan el değiştirmede hani yapamadığım için yapmaya çalışıyordum. Ve arkadaşlarım bana seslendiğinde hiçbir şekilde onları duymuyordum. Ve cevap vermiyordum (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme)."* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenci 14 ise zorlandığı modüllerde yaşadığı üst düzey konsantrasyonun, arkadaşlarının ona seslendiğini duymaması ile sonuçlandığını; *"Mesela reverse (terse dönerek el değiştirme) hareketini yaparken kendimi kaptırmıştım yapmak için. Ve arkadaşlarım bana seslendiğinde duymadım (21 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme)."* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 2 de zor hareketlerde konsantrasyon yaşadığını ve sınıf ortamındaki diğer kişilerin ona seslendiğinin farkında olmadığını dile getirerek bu duruma ilişkin tecrübesini şu cümlelerle aktarmıştır;

Mesela biz arkadaşıyla yaparken bunu özellikle çok iyi fark ettik. Bir baktık arkadan bize hoca sesleniyormuş. Ondan sonra hoca yanımıza geldi. "Öğrenci 2!" (Öğretmen burada öğrencinin ismini söylüyor) dedi. "Duymuyorsun beni" dedi. Ondan sonra fark ettik ki o kadar kaptırmışız. Özellikle reverse (terse dönerek el değiştirme) hareketinde olmuştuk, yapamadığımız için başlarda. Kaptırmışız ki kendimizi, bir an dalmışız böyle odaklanmışız (21 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).

Öğrenci 3 de benzer şekilde zorlandığı modüllerde hareketi yapmaya yönelik yaşadığı yüksek konsantrasyondan dolayı çevresindeki uyarıcılara tepki verememe durumunu; *“İlerlerken, yaparken adapte olduğum için arkadaşlarımdan söylediğini duyuyordum ama onlara değil daha çok topa odaklanıyordum...Yani bir şey geliyordu ama oraya odaklanamıyordum (20 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* cümleleriyle ifade etmiştir.

Araştırmacı da uygulama süresince, öğrencilerin egzersizleri yaparken konsantre olduklarını gözlemlemiştir. Uygulamanın yapıldığı ders saatlerinde, uygulama ortamında sürekli olarak bulunan beden eğitimi öğretmenin, rahatsızlık yaşadığı bir uygulama gününde öğretmenler odasına çıkmasından sonra araştırmacı, öğrencilere yönelik olarak yaptığı gözlemi şu şekilde ifade etmiştir;

Bu ders dikkatimi çeken başka bir şey daha vardı. Beden eğitimi öğretmeni bugüne kadar tüm uygulamalarda okulun bahçesinde durdu ve uygulama sırasında öğretmen değerlendirmesinde oluşan yoğunluklarda bana yardımcı oldu. Ancak bu hafta öğretmen biraz rahatsız olduğunu dile getirerek öğretmenler odasına çıkması gerektiğini dile getirdi. Ben de öğretmene bunda bir sakınca olmadığını ve uygulamayı kendim yapabileceğimi söyledim. Öğretmen dersin başından sonuna kadar öğretmenler odasında idi. Burada dikkatimi çeken şey ise öğrencilerden hiçbirinin, beden eğitimi öğretmenini sormamış olmasıydı. Bu derste, beden eğitimi öğretmenin yokluğundan faydalanarak, uygulamadan kaytarmaya çalışma potansiyeli olan öğrencileri özellikle gözlemlemeye çalıştım. Ancak bu öğrenciler bile uygulamaya oldukça hızlı bir biçimde devam etmeye çalışıyorlardı (2 Nisan 2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Kitabın sonunda yer alan “Maç” modülüne gelmek için oldukça heyecanlı olduğunu dile getiren Öğrenci 13, araştırmacının; “Derse kendini tamamen derse kaptırdığın, o anki görevin dışında başka bir şey düşünmediğin zamanlar oldu mu?” sorusuna; *“Yani maç diyelim hep maç heyecanı vardı da. Son modüllerde yaklaşınca daha fazla bir heyecan oldu...çok heyecanlıydım yani son modüle varmak için. Baya bir hızlı ilerlemiştim ondan (31 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* yanıtını vermiştir.

Öğrenci 7, hastalığından dolayı birkaç hafta okula gelemediğini ve dolayısıyla uygulamaya katılamadığını ve bunun da modüllerde sınıf ortalamasına göre geride kalmasına sebep olduğunu dile getirmiştir. İlerleme grafiğini incelediğinde uygulamanın bitimine kadar çalışma kitabını tamamlayabilmesi için modülleri nispeten hızlı yapması gerektiğinin farkında olduğunu dile getiren Öğrenci 7, bu modüllerdeki egzersizleri yaparken yaşadığı tecrübeyi; *“Çoğunluğunda zorlandım. Hızlı yapmak için elimden*

geleni yaptım ama olmadığında biraz daha yoğunlaştım çalışmaya (24 Mayıs 2019 tarihli yarı yapılandırılmış görüşme).” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenci 7, hareketleri yaparken sadece o anki aktiviteye konsantre olmasına ve bazı durumlarda kitaptaki görsellerin bile aklına gelmemesine ilişkin tecrübesini ise “...sürekli şeye odaklanıyorsunuz topa ve harekete odaklanıyorsunuz. Yani gidiyor orada resim (çalışma kitabındaki görseller (24 Mayıs 2019 tarihli yarı yapılandırılmış görüşme).” şeklinde dile getirmiştir.

BÖM uygulamasının sekizinci haftasında, öğrencilerden birini dersin bitimine 15 dakika kala kendisine haber vermesi için görevlendiren uygulamacı, öğrencinin egzersizlere yönelik yaşadığı konsantrasyon sebebiyle bu görevi yerine getirememesi durumunu şu cümlelerle açıklamaktadır;

Öğrencilerden birini bana dersin bitmesine 15 dakika kala haber vermek ile görevlendirmiştım. Bu öğrenci modül olarak sınıf ortalamasının ilerisinde olan bir öğrenci idi. Öğrenci dersin bitimine 10 dakikadan az bir süre kaldığında yanıma gelerek “Hocam, özür dilerim. Haber vermeyi unuttum. Alıştırmalara dalmışım. Dersin bitimine 7-8 dakika var.” dedi (29 Nisan 2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

4.1.9. Zamanın dönüşümü

Bu tema altında, öğrencilerin BÖM uygulaması kapsamındaki derslerde zamanın nasıl geçtiğine ilişkin görüşlerine ve bu durum ile ilgili araştırmacı gözlemlerine yer verilmiştir.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde “Derslerde zaman sizin için nasıl geçiyordu?” sorusuna ilişkin verilen yanıtlar incelenmiş ve öğrenciler için uygulama sırasında zamanın hızlı geçtiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenci Y. bu duruma ilişkin; “Zaman bence çok hızlı geçiyordu. Birazcık daha beden eğitimi dersi birazcık daha arttırılsa bence daha iyi olur (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).” şeklinde görüş bildirmiştir. Uygulama öncesinde basketbol branşına ilgi duymadığını dile getiren Öğrenci K. ise uygulama sırasında zamanın nasıl geçtiğini; “Bence zaman hızlı geçiyor (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).” cümlesiyle ifade etmiştir. Öğrenci D. ise uygulama sırasında zamanın nasıl geçtiğine yönelik olarak “Basketbol benim için bu dönem çok hızlı geçti (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenci E., derslerde kendisi için zamanın hızlı geçme durumunu; “Benim için de çok hızlı geçti (28 Mayıs 2019 tarihli odak grup görüşmesi).” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelerde de zamanın hızlı geçtiğine ilişkin benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenci 1, uygulamadaki egzersizleri yaparken bazen yüksek konsantrasyon yaşadığını ve zamanın nasıl geçtiğini anlamadığını; “...Mesela hocam bazen çok kaptırdım. Zamanın nasıl geçtiğini de anlamadım. Bir baktım zil çalmış. Yani baya iyiydi benim için (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).” cümleleriyle ifade etmiştir.

Basketbol branşına olan ilgisini dile getiren Öğrenci 10, uygulama sırasında kendisi için zamanın hızlı geçtiğini; “Aslında hızlı geçti baya. Genelde yavaş geçer dersler. Ama basketbolla ilgili çalışmalar olunca daha hızlı geçmeye başladı (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 10, araştırmacının, teorik derslere kıyasla beden eğitimi dersinde zamanın nasıl geçtiğine dair görüşlerini ise;

Daha hızlı geçti. Diğerleri sıkıcıydı. Ama bu çok eğlenceliydi gerçekten...özellikle zor derslerden sonra hani matematik, fen gibi, özellikle onlardan sonra böyle bir derse girmek çok eğlendiriyordu. Hem eğlenceli dersti kitap olsun, basketbol olsun. Zaten zevk aldığımız bir spor türü olduğu için. Hem çok eğlendik bunu yaparken hem de öğrenmiş olduk sonuçta bir nevi (21 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).

şeklinde ifade etmiştir. Modüller kapsamında yer alan egzersizleri yaparken dersin nasıl bittiğini anlamadığını dile getiren Öğrenci 2 bu duruma ilişkin tecrübesini şu cümlelerle açıklamaktadır;

Yani daha çok ‘Ders ne ara bitti ya, daha yeni başlamadık mı?’ falan dedik. Çünkü hem kitaptan hem de hareketlerden dolayı özellikle arkadaşımınla bunu çok fark ettik. Bir başlıyoruz harekete birinci modülü atlamışız. İkinci modülü atlamışız. Üçü atlamışız. Dörde gelmişiz. Hatta bazı günler 5 modül atladığımız falan oldu. Açıkçası ders ne ara bitti falan diye düşündüğümüz daha çok oldu (21 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).

Öğrenci 14 de uygulama sırasında zamanın oldukça hızlı geçtiğini belirtmiş ve basketbol branşına olan ilgisinin bunda etkili olduğunu; “Zaman çok hızlı geçiyordu. Çünkü basketbol sevdiğim bir spor dalı. Bu yüzden dersin nasıl geçtiğini anlamıyordum (21 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).” şeklinde ifade etmiştir. Uygulama boyunca zamanın kendisi için hızlı geçtiğini belirten Öğrenci 6 da basketbol branşına olan ilgisinin bunda etkili olduğunu; “Basketbolu sevdiğim zaman şey zaman daha hızlı geçiyor sevdiğim sporla çalışırken. Sevmediğim sporu oynayınca daha yavaş geçiyor zaman. Sıkıcı ve yavaş geçiyor. Ama basketbolu sevdiğim için daha hızlı geçti (23 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).” şeklinde ifade etmiştir.

Çalışma kitabının başlarında yer alan modüllerin kendisi için kolay olduğunu dile getiren Öğrenci 11, araştırmacının, kolay modüllerde zamanın nasıl geçtiğine ilişkin sorusunu “*Onlarda daha yavaş geçti.*” şeklinde yanıtlamıştır. Öğrenci 11, kendisi için zor olan modüllerde zamanın hızlı geçtiğini ise; “*Bir şey yapmak için uğraşırken zamanın nasıl geçtiğini anlamadığım için hızlı geçti o yüzden yani (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” şeklinde ifade etmiştir.

Yarı-yapılandırılmış bireysel görüşme sırasında uygulama öncesinde de basketbol eğitimi aldığını dile getiren Öğrenci 13, çalışma kitabında yer alan egzersizleri yaparken kendisi için zamanın nasıl geçtiğini; “*Aslında bazı modüllerde yavaş, bazı modüllerde hızlı geçiyordu. Çok nadir sıkıldığım anlar da oluyordu bildiğim hareketlerde. Çünkü ben eskiden basketbol oynuyordum. Bilmediğim hareketlerde gerçekten çaba gösterdim. Çok eğlenceli oluyordu (31 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” cümleleriyle ifade etmiştir.

Öğrenci 4, BÖM uygulamasına yönelik egzersizleri yaparken, hareketi doğru bir şekilde sergilemek için konsantre olduğunu ve bunun da zamanın hızlı geçmesine sebep olduğunu dile getirmiştir. Egzersizler arasında verdiği molalarda zamanın daha yavaş geçtiğini belirten Öğrenci 4, bu duruma ilişkin tecrübesini; “*Hızlı geçiyordu. Yine bu son haftalarda olduğun için de birazcık hızlı geçti. Derste odaklandığımızda yaparken işlerimizi falan hızlı geçiyordu. Onun dışında sohbet ederken falan yine zaman hızlı geçmiyordu bana göre. Aktivitelerde hızlı geçiyordu (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” cümleleriyle aktarmıştır.

Öğrenci 5, uygulama sürecinin genellikle kendisi için eğlenceli olduğunu dile getirerek zamanın bazı modülleri yaparken yavaş bazı modülleri yaparken ise hızlı geçtiğini belirtmiştir. Kendisi için zor olan modüllere ilişkin; “*Zorlandığım modüllerde odaklanınca aslında biraz daha hızlı geçiyordu zaman (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Hem çalışma kitabından hem öğretmenden hem de o modülü tamamlayan arkadaşlarından yardım aldığını dile getiren Öğrenci 8, uygulamanın genel anlamda kendisi için eğlenceli olduğunu ve arkadaşı ile yardımlaştığı durumlarda zamanın hızlı geçtiğini; “*...karşımda takım arkadaşım vardı yani. Yanımda arkadaşım olunca hem aynı hareketteyiz. Böyle birbirimizin eksiklerini kapatarak yapınca daha hızlı geçiyordu. Eğlenceliydi (24 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).*” şeklinde ifade etmiştir.

Çalışma kitabının başlarında yer alan egzersizleri yaparken zamanın kendisi için yavaş geçtiğini belirten Öğrenci 9, uygulamada ilerledikçe kendisi için zamanın daha hızlı geçmeye başladığını; *“Bazı modüllerde hani esneklik (stretching) falan yaptığımız için onlar sıkıcı geçmişti birazcık ama. Diğer modüller eğlenceli olmaya başladı. Son modülden sonra maç yapmaya başladığımızda çok eğlenmişim mesela (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* şeklinde ifade etmiştir. Çalışma kitabında yer alan, daha önce öğrenmediği becerileri doğru bir şekilde sergilemeye yönelik çalışırken yüksek konsantrasyon yaşadığını belirten Öğrenci 9, bu egzersizleri yaparken zamanın kendisi için hızlı geçtiğini; *“Bence hızlı geçti. Çünkü görmediğim şeyleri görünce daha fazla ilgi gösteriyorum ve onlara yoğunlaşıyorum. Bu yüzden bence hızlı geçti (22 Mayıs 2019 tarihli yarı-yapılandırılmış görüşme).”* cümleleriyle ifade etmiştir.

Araştırmacı, uygulama sürecinde farklı zamanlarda öğrenciler için dersin hızlı bir şekilde geçtiğini gözlemlemiştir. Bir uygulama haftasında, öğrencilerin egzersizlere yönelik üst düzey konsantrasyon yaşamaları sebebiyle zamanın nasıl geçtiğini anlamamalarına ilişkin gözlemini aynı gün tutmuş olduğu araştırmacı günlüğünde şu cümlelerle ifade etmiştir;

Bu dersin benim açımdan en çarpıcı noktası ise tam olarak bu noktada gerçekleşti. Dört öğrenci yanıma gelerek farklı modüllerde öğretmen değerlendirmesi yapmamı istediler. Ben ise dersin bitimine çok kısa bir süre kaldığını söyledim. Öğrenciler dersin bitmek üzere olduğunu fark etmediklerini söylediler. Yine de yapmak istiyorlarsa değerlendirme yapacağımı dile getirdim. Öğrenciler ders ziline çalmasını umursamadan öğretmen değerlendirmesi yapmamı istediler. Ben de okuldaki diğer öğrenciler çıkarken öğretmen değerlendirmesine devam ettim (26 Mart 2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

4.2. Nicel Verilerin Analizi

4.2.1. Ölçek uyarlama sürecine ilişkin bulgular

Vollmeyer ve Engeser (2003) tarafından geliştirilen, İşigüzel ve Çam (2014) tarafından üniversite hazırlık öğrencileri üzerinde Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılan “Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu” ’nun ortaokul öğrencilerine uygulanabilirliğini test etmek için 180 kişilik bir katılımcı grubu belirlenmiş ve bu katılımcı grubundan elde edilen veri seti üzerinde AMOS programı yardımıyla DFA gerçekleştirilmiştir. DFA, önceden belirlenmiş bir faktör yapısı çerçevesinde bir araya getirilen maddelerden oluşan ölçeklerin, gerçekleştirilen çalışmada bu faktör yapısına benzerlik gösterip göstermediğini test etmektedir (Bryne, 2010, s. 74-82). DFA yardımıyla, önceki

çalışmalarda araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan hipotez test edilmektedir (Güriş ve Astar, 2014, s. 367).

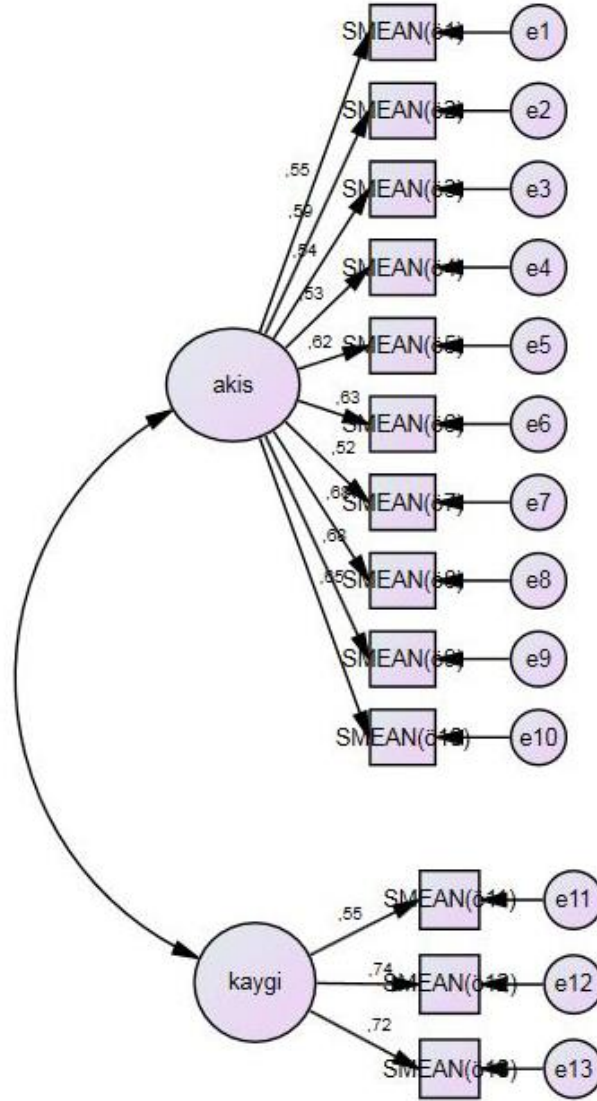
Ortaokul öğrencilerinden oluşan 180 kişilik katılımcı grubundan elde edilen veri seti üzerinde gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen “Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu” ‘na ilişkin uyum indeksleri Tablo 4.1 ‘de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Doğrulamalı faktör analizi sonuçları*

Uyum İndeksleri	Değer
χ^2/sd	1.556
GFI	.923
CFI	.940
NNFI	.927
RMSEA	.056

Tablo 4.1. incelendiğinde χ^2/sd (ki-kare/serbestlik derecesi) değerı 1.556; GFI (iyilik uyum indeksi değerı .923; CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi) değerı .940; NNFI (normlaştırılmamış uyum indeksi) değerı .927; RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü .058 olduğu görölmektedir. χ^2/sd değerının 3’ten küçük bir değer aldığı durumlarda, iyi bir model uyumunun olduğu söylenebilir (Meydan ve şeşen, 2015, s.37). Yapılan çalışmadan elde edilen χ^2/sd değerı incelendiğinde modelin genel uyumunun iyi düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Meydan ve şeşen (2015, s.37) GFI değerının .90’ın üzerinde olduğu durumlarda iyi uyum olduğunu belirtmektedir. Gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen GFI değerı incelendiğinde, iyi bir uyumdan göz edilebilir. Bryne (2010, s. 74-82) CFI’nın 0 ile 1 arasında bir değer alabileceğini ve bu değerın 1’e yaklaşması durumunda modelin iyi bir uyumu temsil ettiğini belirtmektedir. Yapılan çalışmada elde edilen CFI değerının kabul edilebilir bir uyumu temsil ettiği söylenebilir (Meydan ve şeşen, 2015, s. 37). Meydan ve şeşen (2015, s. 37) NNFI değerının .90’ın üzerinde olduğu durumlarda modelin iyi bir uyumu temsil ettiğini dile getirmektedir. Çalışmadan elde edilen NNFI değerı incelendiğinde, bu değerın kabul edilebilir bir uyum düzeyinde olduğu yorumu yapılabilir. RMSEA’nın .08’in altında olduğu durumlarda kabul edilebilir bir uyum, .05’in altında olduğu durumlarda ise mükemmel bir uyum olduğu ortaya koyulmuştur (Hu ve Bentler, 1999; Vieira, 2011, s. 13-14). Yapılan araştırmadan elde edilen RMSEA değerı incelendiğinde kabul edilebilir bir uyum olduğu görölmektedir.

AMOS programı yardımıyla gerçekleştirilen DFA sonucunda ortaya çıkan model Şekil 4.2.'de gösterilmektedir.



Şekil 4.2. Flow yaşantısı ölçeği kısa formuna yönelik olarak gerçekleştirilen DFA modeli ve standardize edilmiş değerler

Fornell ve Larcker (1981) .70'in üzerindeki faktör yüklerinin ideal olduğunu savunurken, Comrey ve Lee (1992) bu değerlerin .50'nin üzerinde olmasının kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Şekil 4.2 incelendiğinde standardize edilmiş madde faktör yüklerinin .52 ile .74 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde DFA sonucunda elde edilen madde faktör yüklerinin kabul edilebilir

olduğu ve ölçeğin ortaokul öğrencilerinden oluşan bir katılımcı grubuna uygulanabileceği yorumu yapılabilir.

4.2.2. Ölçek uygulamasına ilişkin bulgular

4.2.2.1. Tanımlayıcı istatistikler

BÖM ile basketbol eğitimi toplam 11 hafta sürmüştür. 18 erkek (%52.9), 16 kadın (%47.1) öğrenciden oluşan ve dönem boyunca model uygulaması gerçekleştirilen sınıfta, hafta bazında uygulamaya ilişkin katılım sayıları Tablo 4.2.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2. Model uygulamasına yönelik hafta bazında öğrenci katılım sayıları

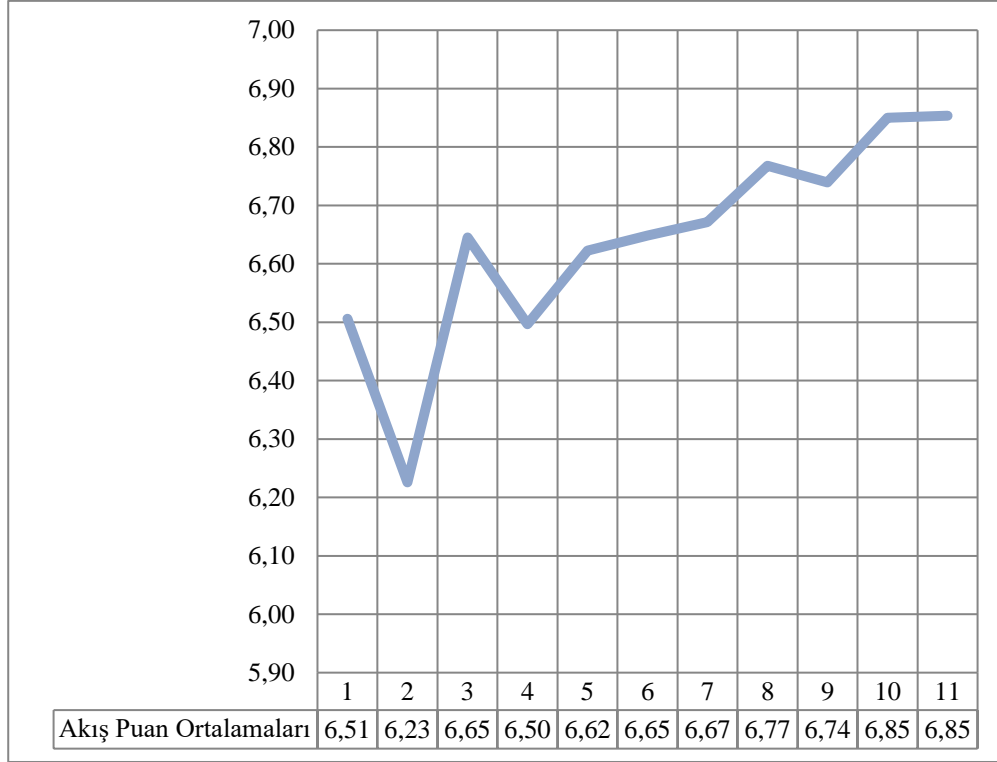
	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta	11. Hafta
Öğrenci Sayısı	33	31	31	28	31	29	28	28	28	28	28

Tablo 4.2. incelendiğinde, dönem boyunca gerçekleştirilen BÖM ile basketbol eğitimi uygulaması ile işlenen beden eğitimi derslerine en yüksek katılım sayısının 33, en düşük katılım sayısının 28 olduğu görülmektedir. Çeşitli kişisel sebeplerden dolayı (hastalık, spor müsabakalarına katılma, anne-babasının boşanmasına yönelik duruşma süreci vb.) bazı öğrenciler okula devamsızlık yapmış ve dolayısıyla model uygulamasına çeşitli haftalarda katılım göstermemişlerdir. 7. hafta sonrasında uygulamaya katılan öğrenci sayısı 28 olarak belirlenmiş olsa da bu haftalarda uygulamaya katılım göstermeyen öğrencilerin birbirinden farklı bireyler olduğu saptanmıştır.

4.2.2.2. Flow yaşantısı ölçeği kısa formu skorlarına ilişkin bulgular

Model uygulaması kapsamında katılımcılar tarafından, uygulama yapılan her ders doldurulan “Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu” ‘na ilişkin hafta bazında ortalamalar Grafik 1.'de gösterilmektedir. Ortalamalar, motivasyonel akışı belirlemek üzere ölçeğe dahil edilen ilk 10 madde ile hesaplanmıştır. Kaygı alt boyutu altında yer alan maddeler hesaplamaya dahil edilmemiştir.

Grafik 4.1. Haftalara göre flow yaşantısı ölçeği kısa formu ortalamaları grafiği



*1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11 uygulama yapılan haftaları temsil etmektedir.

Grafik 4.1. incelendiğinde, haftalara göre akış puan ortalamalarının incelenmesi sonucunda, puan ortalamalarının 6.23 ile 6.85 arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcıların puan ortalamasının en düşük olduğu haftanın 2. hafta (6.2258), en yüksek olduğu haftanın ise 11. hafta (6.8536) olduğu saptanmıştır. 7’li likert tipinde bir ölçek olan “Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu” ‘ndan elde edilebilecek en yüksek puan ortalamasının “7” olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, araştırmadan elde edilen puan ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, uygulamanın 2. haftasında akış puan ortalamalarında görülen düşüş sonrasındaki süreçte, ortalamaların genel olarak bir artış gösterdiği söylenebilir. Bütün haftalar birlikte değerlendirildiğinde ise BÖM ile basketbol uygulaması eğitimi süresince elde edilen verilere göre akış puan ortalaması 6.63 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, uygulamada kullanılan ve 7’li likert tipi olan ölçekten elde edilebilecek minimum ve maksimum puan ortalamalarına göre orta nokta olan “4” değerinin üzerinde yer almakla birlikte, maksimum puan ortalaması olan “7” değerine oldukça yakın bir değerdir.

Ölçeğin maddelerine yönelik ortalamaların haftalara göre dağılımı Tablo 4.3.’te gösterilmektedir.

Tablo 4.3. Ölçeğin maddelerinin haftalara göre dağılımı

Madde / Hafta	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta	11. Hafta	Genel Ort.
M1	6.76	6.52	6.84	6.46	6.77	6.66	6.86	6.68	6.89	6.96	6.96	6.76
M2	6.85	6.42	6.65	6.18	6.55	6.52	6.79	6.86	6.82	6.89	6.86	6.68
M3	6.55	5.94	6.68	6.82	6.58	6.79	6.6	6.75	6.89	6.93	6.89	6.67
M4	6.15	6.32	6.81	6.71	6.65	6.83	6.79	6.82	6.96	6.82	6.89	6.69
M5	6.48	6.45	6.71	6.46	6.58	6.45	6.21	6.86	6.75	6.79	6.68	6.56
M6	6.42	5.94	6.71	6.21	6.60	6.83	6.61	6.64	6.68	6.68	6.82	6.55
M7	6.48	5.74	6.55	6.64	6.81	6.62	6.71	6.71	6.75	6.89	6.89	6.60
M8	6.58	6.26	6.35	6.43	6.58	6.55	6.82	6.96	6.64	6.86	6.75	6.61
M9	6.67	6.58	6.65	6.64	6.68	6.59	6.75	6.79	6.57	6.75	6.86	6.68
M10	6.12	6.10	6.52	6.39	6.42	6.66	6.54	6.61	6.43	6.93	6.93	6.50

Tablo 4.3. incelendiğinde, ölçeğin ilk maddesi için ortalama değerlerin haftalara göre incelenmesi sonucunda en düşük değer 6.52 ve en yüksek değer 6.96 olduğu görülmektedir. Bu maddeye yönelik genel ortalama ise 6.76 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin ikinci maddesine yönelik olarak yapılan analiz sonucunda en düşük değer 6.42 ve en yüksek değer 6.86 olduğu görülmektedir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama ise 6.68 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin üçüncü maddesine yönelik değerler incelendiğinde en düşük değer 5,94 ve en yüksek değer 6.93 olarak saptanmıştır. Bu maddeye yönelik genel ortalama ise 6.67 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin dördüncü maddesine yönelik veriler incelendiğinde elde edilen ortalama değerlerin 6.15 ile 6.96 arasında farklılaştığı görülmektedir. Bu madde için ortalama değer ise 6.69 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin beşinci maddesine yönelik olarak yapılan analiz sonucunda, bu maddeye ilişkin ortalama değerlerin 6.21 ile 6.86 arasında değiştiği görülmektedir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama ise 6.65 bulunmuştur. Ölçeğin altıncı maddesine yönelik yapılan analiz sonucunda en düşük ortalama değer 5.94 ve en yüksek ortalama değer 6.83 olduğu görülmektedir. Bu maddeye yönelik genel ortalamanın ise 6.55 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin yedinci maddesine yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda en düşük ortalama değer 5.74 ve en yüksek ortalama değer 6.89 olduğu saptanmıştır. Bu maddeye yönelik genel ortalama ise 6.60 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin sekizinci maddesine yönelik ortalama değerler incelendiğinde en düşük ortalama değer 6.26 ve en

yüksek ortalama değeri 6.96 olarak belirlenmiştir. Bu maddeye yönelik genel ortalama ise 6.61'dir. Ölçeğin dokuzuncu maddesine yönelik veriler incelendiğinde ortalama değerlerin 6.57 ile 6.86 arasında farklılaştığı görülmektedir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama ise 6.68 olarak saptanmıştır. Ölçeğin onuncu ve son maddesine ilişkin ortalama değerler incelendiğinde en düşük değeri 6,10 ve en yüksek değeri 6.93 olduğu görülmektedir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama ise 6.50 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin hafta bazında ortalamalarına yapılan inceleme sonucunda elde edilen değerlerin 7'li likert tipi bir ölçekten elde edilebilecek orta değer olan 4'ün üzerinde olduğu ve maksimum elde edilebilecek değer olan 7'ye oldukça yakın olduğu görülmektedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile basketbol eğitimi uygulamasına yönelik düşünceleri ve uygulama sürecindeki motivasyonel akış durumları incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, karma araştırma yöntemi kullanılarak elde edilen nitel ve nicel bulgular kendi içlerinde ve ilgili literatür ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Csikszentmihalyi (2014, s. 138) akış deneyiminin en önemli iki parametresinin bireyin algıladığı zorluk seviyesi ve bireyin beceri düzeyi olduğunu dile getirmektedir. Eğer bireyin yapmakta olduğu aktivite, beceri düzeyinin üzerinde ise ya da başka bir deyişle karşılaşılan fırsatlar bireyin kapasitesini aşarsa bu kişinin endişe hissetmesi beklenir. Bunun tam zıttı olarak kişinin beceri düzeyi yapmakta olduğu aktivitenin zorluk seviyesinin üzerinde ise birey aktiviteden sıkılabilir. Akış deneyimi, bireyin becerisinin yapmakta olduğu aktivitenin zorluk düzeyi ile paralel olduğu durumlarda ortaya çıkar (Csikszentmihalyi, 2014, s. 138). Bu bilgiler doğrultusunda, BÖM kapsamında hazırlanan çalışma kitabı ile öğrencilerin kendi beceri seviyeleri doğrultusunda ve kendi belirledikleri hızda uygulama sürecinde ilerlemeleri sağlanmıştır. Kolaydan zora doğru bir sıralama hazırlanan ve “modül” adı verilen parçalara ayrılmış olan basketbol ünitesinde öğrenciler, kendi beceri seviyesinin altında yer alan modülleri hızlı bir biçimde tamamlamış ve kendi beceri seviyesi ile paralel düzeydeki modüllerde daha fazla vakit harcamışlardır. Bu durum da farklı öğrencilerin aynı uygulama haftasında birbirinden farklı modüllerdeki egzersizleri yapıyor olmasına neden olmuştur. *Beceri gerektiren zorlu bir aktivite* teması altında ise öğrencilerin kendi beceri düzeyleri ile BÖM çalışma kitabının zorluk derecesine ilişkin görüşlerine, araştırmacının yaptığı gözlemler sonucunda yazmış olduğu araştırmacı günlüklerinden alıntılara ve uygulama sırasında tutmuş olduğu alan notlarına yer verilmiştir.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde, BÖM uygulamasında kullanılan çalışma kitabının algılanan zorluk düzeyinin öğrenciler için farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, kitabın başlarında yer alan modüllerin sonlarında yer alan modüllere kıyasla daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak öğrencilerin bir bölümü kitabın başlarında yer alan modüllerde zorlanmaya başladıklarını ifade ederken, diğer bir bölümü ise kitabın ortasında ve sonlarına doğru yer alan modüllerde zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu durumun, öğrencilerin beceride uzmanlaşmasına yönelik olarak öğretmene ve sınıf arkadaşlarına olan bağımlılığını

azaltmak amacıyla kolaydan zora doğru hazırlanmış olan çalışma kitabından kaynaklandığı söylenebilir. Egzersizlerin zorluk seviyesinin, öğrencilerin beceri seviyesinin altında kaldığı durumlarda öğrenciler modüllerde hızlı ilerleme kaydetmişlerdir. Öğrenciler, kendileri için zor olarak algıladıkları modüllerde ise egzersizlere daha fazla vakit harcamışlardır. Bu doğrultuda, modüller kapsamında yer alan becerileri sergilemekte zorlanan öğrenciler, beceriyi doğru bir şekilde sergileyene kadar tekrar etmişlerdir. Öğrenciler, beceriyi doğru bir şekilde sergilemeyi birbirlerinden farklı tekrar sayılarında öğrendiklerinden dolayı, bir modüle yönelik olarak ayırdıkları zaman da farklılaşmıştır. Öğrencilerin zor olarak algıladıkları modüller, kendi beceri seviyelerinin üstündeki modüller olarak yorumlanabilir. Yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi sırasında hiçbir öğrenci BÖM çalışma kitabında yer alan tüm modüllerin ya da bu modüller kapsamındaki tüm egzersizlerin oldukça kolay olduğunu ve uygulamayı hiç zorlanmadan tamamladığını dile getirmemiştir. BÖM uygulamasına katılan öğrencilere yönelik gözlemler doğrultusunda araştırmacı tarafından tutulan günlükler, alan notları ve öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler birlikte değerlendirildiğinde, uygulamada kullanılan çalışma kitabının öğrencilerin beceri düzeyleri ile paralel bir şekilde dizayn edildiği ve bunun da öğrencilerin motivasyonel akış yaşamasında bir tetikleyici olduğu yorumlanabilir.

Birey, becerilerini kullanarak bir zor bir durumun üstesinden gelmeye çalıştığı süreçte tüm konsantrasyonunu yaptığı aktiviteye verir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 88). Akış deneyimi yaşayan bireyler, o anda yapmakta olduğu aktiviteye tüm konsantrasyonunu verdiklerinden dolayı zihinlerinde alakasız bilgilere yer bırakmazlar (Csikszentmihalyi, 1990, s. 95). *Eldeki göreve odaklanma* ile *eylem ve farkındalığın birleştirilmesi* temaları altında, katılımcıların BÖM uygulaması kapsamındaki öğrenme görevlerini yaparken yaşadıkları konsantrasyon durumları ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular, araştırmacı günlükleri ve alan notları ile desteklenerek veri üçlemesi sağlanmıştır. Gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelerde ve odak grup görüşmesinde öğrenciler, birbirlerinden farklı modüllerde ve bu modüller kapsamındaki farklı egzersizlerde konsantrasyon yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Uygulama öncesinde basketbol branşına yönelik olumlu ve olumsuz görüş bildiren öğrencilerin tümü uygulama sırasında karşılaştıkları zorlukları aşma sürecinde konsantrasyon yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacı da öğrencilerin ders arasında dahi egzersizleri yapmaya devam ettiklerine ilişkin gözlemler yapmış ve bu durumunu

öğrencilerin yaşadıkları konsantrasyon ile ilişkilendirmiştir. Öğrenciler, genellikle tek olarak yaptıkları ve zor olarak nitelendirdikleri egzersizlerde konsantrasyon yaşadıklarını dile getirirken, konsantrasyon durumunu birbirinden farklı sebeplerle açıklamışlardır. Uygulamaya katılan öğrenciler birbirinden farklı modüllerdeki becerileri sergilemede zorluk yaşamışlar ve bu zorluğun üstesinden gelmek için konsantrasyon sağlayarak beceriyi doğru bir şekilde sergilemeye yönelik çalışmalar yapmışlardır. Bunlara ek olarak öğrenciler, kitabın başlarında yer alan ve kolay olarak nitelendirdikleri modülleri oldukça hızlı bir şekilde tamamladıklarını ve bu modüllerde konsantrasyon yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendileri için zor olan aktiviteleri yaparken konsantre olma durumu, BÖM çalışma kitabının uygulamaya katılan öğrencilerin beceri düzeyleri ile paralel olmasıyla açıklanabilir. Öğrencilerin beceri düzeylerinin birbirlerinden farklı olması, BÖM çalışma kitabı kapsamında birbirlerinden farklı modüllerde zorlanmalarına ve zorlandıkları bu modüllerde de konsantrasyon yaşamalarına neden olmuştur. Öğrenciler, uygulama sürecinde kendilerine farklı hedefler koymuşlardır. Öğrencilerin bir bölümü BÖM çalışma kitabının son modülü olan “maç” modülüne gelmek amacıyla kendilerini motive ettiklerini ve modüller kapsamındaki egzersizleri yaparken yaşadıkları konsantrasyonun sebebinin bu olduğunu dile getirirken, sınıf ortalamasına göre modüllerde daha yavaş ilerleyen öğrencilerin diğer bir bölümü ise arkadaşlarına yetişme amacıyla hareketleri yapmaya yönelik konsantrasyon sağladıklarını dile getirmiştir. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin uygulama dahilinde birtakım gerçekçi hedefler koyması ve bunun bir sonucu olarak zor olarak nitelendirdikleri modüller kapsamındaki egzersizleri yaparken konsantrasyon yaşamaması durumu akış deneyimi ilişkilendirilebilir.

Bireyin akış deneyimi yaşamaması için, yapmakta olduğu aktivitenin hedeflerinin net olması gerekir (Csikszentmihalyi, Abduhamdeh ve Nakamura, 2014, s. 232). *Net hedefler* teması altında öğrencilerin BÖM çalışma kitabındaki yönergeler ile ders hedefleri hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenci görüşleri araştırmacının yapmış olduğu gözlemler sonucu tuttuğu araştırmacı günlükleri ve alan notları ile desteklenerek veri üçlemesi sağlanmıştır. Öğrenciler genel olarak BÖM çalışma kitabının açık ve net olduğunu dile getirmişlerdir. Çalışma kitabında yer alan görselleri ve yazılı metinleri sürekli olarak takip ettiklerini dile getiren öğrenciler “Genellikle Yapılan Hatalar” adlı bölümün de hareketleri öğrenme sürecinde fayda sağladığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin bir bölümü yoğun bir şekilde kitaptaki görsellerden yardım

aldığını dile getirirken diğer bir bölümü ise yazılı metinlerin yeterince açıklayıcı olduğunu ve bazı durumlarda görsellere ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Bir bölüm öğrenci ise kitaptaki görsellerin ve yazılı metinlerin birbirini tamamlar nitelikte olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler, kitaptaki görsellerin ve yazılı metinlerin hareketlerin nasıl yapılacağına yönelik oldukça net ifadeler içerdiğini ve zorlandıkları hareketlerde de kitaptan yardım alarak bu hareketi doğru bir biçimde sergileyebildiklerini dile getirmişlerdir. Sınıf ortalamasına göre modüllerde ilerleme hızı daha yavaş olan öğrencilerin bir bölümü kitaptaki hedeflerin açık ve net olduğunu ifade etmiş ve sergilemekte zorlandıkları bazı hareketlerde öğretmenden yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı da uygulama sürecinde kullanılan çalışma kitabında hedeflerin net bir biçimde verildiğine ve öğrencilerin dersin hedefleri ile ilgili sorular sormadığına yönelik gözlemler yapmıştır. BÖM çalışma kitabı ile öğrencilere becerileri nasıl sergilemeleri gerektiğine yönelik detaylı bilgiler verilmiştir. Öğrenciler, çalışmakta oldukları modüllerde neyi nasıl yapacaklarını, hangi egzersizleri yaparlar ise modülü tamamlayacaklarını çalışma kitabından takip etmişlerdir. BÖM çalışma kitabı kapsamında uygulamanın geneline ve her bir modülde sergilenmesi gereken becerilere yönelik olarak açık ve net bilgilerin, öğrencilerin akış deneyimi yaşamasında önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Bireyin akış deneyimi yaşaması, anında alınan açık geri bildirim ile doğrudan ilişkilidir. Anında yapılan geri bildirim, bireyin o anda yapmakta olduğu aktivitede ne kadar iyi ilerlediğini belirtir (Csikszentmihalyi, Abduhamdeh ve Nakamura, 2014, s. 232). *Geri bildirim* teması altında öğrencilerin uygulama sürecinde aldıkları dönütlere ilişkin görüşleri ile araştırmacının bu konuya ilişkin gözlemleri sonucunda tutmuş olduğu araştırmacı günlükleri ve alan notlarına yer verilmiştir. Uygulamaya katılan öğrenciler, farklı kaynaklardan sürekli olarak geri bildirim aldıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin bir bölümü çalışma kitabında yer alan bilgilendirici metinlerin ve görsellerin beceriyi sergilemeleri sırasında akıllarına geldiğini, bununla bağlantılı olarak modül kapsamındaki farklı egzersizleri yaparken sürekli olarak kendilerine geri bildirim sağladıklarını ve hata yaptıkları takdirde bunun farkına vararak hatalarını düzelttiklerini ifade etmişlerdir. BÖM çalışma kitabında yer alan net hedeflerin ve modüller kapsamında yer alan detaylı bilgilerin öğrencilerin kendilerine geribildirim sağlamalarında etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin diğer bir bölümü ise becerileri sergilemede zorlandıkları takdirde uygulamacıdan yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Uygulamacı,

öğretmen değerlendirmesinde öğrencilere hareketleri nasıl sergilemeleri gerektiğine yönelik geri bildirimler vermenin yanında, öğrencilerin öğretmen değerlendirmesine gelmeden önce beceriyi öğrenmeye yönelik çalıştıkları süreçte de anlık geri bildirimler sağlamıştır. Bununla birlikte öğrenciler, bazı modüllerde sınıf arkadaşlarını gözlemleyerek kendilerine geri bildirim sağladıklarını, bazı modüllerde ise eşli çalışmaları gerçekleştirdikleri partnerleri tarafından kendilerine geri bildirim sağlandığını ifade etmişlerdir. Sınıf arkadaşlarının öğretmen değerlendirmelerini izlemeleri konusunda serbest bırakılan öğrencilerden bir bölümü bu öğretmen değerlendirmelerinde uygulamacının değerlendirme yapılan kişiye verdiği geri bildirimleri dikkate almış ve beceriyi sergilerken yaptığı hataları düzeltme yoluna gitmiştir. Araştırmacı ise öğrencilerin beceri düzeyi fark etmeksizin, zorlandıkları modüllerde geri bildirim daha çok ihtiyaç duyduklarını raporlamıştır. Öğrencilerin çalışma kitabından, öğretmenden ve sınıftaki diğer öğrencilerden sürekli olarak anlık geri bildirim alması durumunun, akış deneyimi yaşamalarında bir tetikleyici olduğu söylenebilir.

Akış deneyimi yaşayan bireyler o anda yaptıkları aktivite üzerinde kontrol sahibi olduklarını hissederler (Csikszentmihalyi, Abduhamdeh ve Nakamura, 2014, s. 231). BÖM uygulaması sürecinde, aktivitenin kontrolü tamamen öğrencilere bırakılmıştır. Öğrenciler, kitabın son sayfasında yer alan ilerleme grafiğinin yardımıyla uygulamanın bitimine kaç hafta kaldığını ve o kaç modülü tamamladıklarını sürekli olarak takip ederek aktivitede ilerleme hızlarına kendileri karar vermişlerdir. *Kontrol paradoksu* teması altında öğrencilerin aktivite üzerindeki kontrol durumlarına ilişkin görüşlerine ve araştırmacının bu duruma yönelik yaptığı gözlemler sonucunda tutmuş olduğu araştırmacı günlükleri ve alan notlarına yer verilmiştir. Gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi sonucunda öğrencilerin tümü aktiviteleri yapma hızlarına kendilerinin karar verdiğini belirtmiştir. Öğrenciler, o anki yorgunluk seviyeleri, havanın sıcaklığı ve uygulamada ileride ya da geride olma durumlarına göre aktiviteleri yapma hızlarını ayarlamışlardır. Modüller kapsamındaki egzersizleri tamamlama sürecinde egzersizleri yapma hızının yanında mola sürelerinin de önemli bir faktör olduğu saptanmıştır. Görüşmelere katılan öğrencilerin büyük bir bölümü, farklı egzersizler için farklı mola süreleri uyguladıklarına dair görüş bildirmiştir. Öğrenciler, kolay hareketlerde mola sürelerini kısa tuttuklarını, zor hareketlerde ise mola sürelerini daha uzun tuttuklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir bölümü ise “eğlence” faktörünün uygulamada oldukça önemli olduğunu ve uygulama kapsamındaki

egzersizleri yaparken eğlendikleri için aktiviteleri hızlı yaparak mola sürelerini kısa tuttuklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin egzersizleri birbirlerinden farklı hızlarda yapmaları sonucunda aynı uygulama haftasında birbirinden farklı modüllerde çalıştıklarını gözlemleyen araştırmacı, sınıf genelinde öğrencilerin egzersizler arasındaki mola sürelerini kısa tuttuklarına ilişkin gözlemler yapmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde BÖM uygulaması çerçevesinde hazırlanan çalışma kitabının, aktiviteleri yapmaya yönelik olarak öğrencilere tam bir kontrol hissi sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin aktiviteler üzerindeki kontrol hissi, akış deneyimi yaşamalarında önemli bir faktör olarak yorumlanabilir.

Bireyin optimum deneyim yaşayabilmesi için yapılan aktivitenin kendi içinde bir amacı olması gerekir. Bir aktiviteyi yapmaya başka bir nedenle başlamış olsak da, bizi zorlayan bu aktivite ilerleyen süreçte içsel açıdan ödüllendirici hale gelir. Csikszentmihalyi (1990, s. 107-113) bu durumu ototelik deneyim olarak tanımlamaktadır. Csikszentmihalyi (1990, s. 107) 'nin ototelik deneyim ile ilişkili görüşmeler gerçekleştirdiği bir grup cerrah, mesleki çerçevede gerçekleştirdikleri aktivitelerle yönelik yaşadıkları deneyimi "*O kadar eğlenceli ki yapmak zorunda olmasam bile yapardım.*" olarak ifade etmektedir. *Ototelik deneyim* teması altında öğrencilerin BÖM ile basketbol eğitimi uygulamasına ders kapsamında yapılmasa dahi katılıp isteyip istemeyeceklerine ilişkin görüşleri ile aynı konu ile ilgili araştırmacı günlükleri ve alan notlarına yer verilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğrenciler, takip eden dönemlerde de BÖM uygulaması ile farklı branşları öğrenmek istediklerini dile getirmişlerdir. Görüşmelere katılan öğrencilerden dönem başında basketbol eğitimine yönelik olarak olumsuz görüş bildiren öğrencilerin tümü BÖM ile basketbol eğitimini tekrar etmek isteyebileceklerini dile getirmiştir. Öğrenciler, aktivitelerin eğlenceli olmasının, fiziksel açıdan kendilerine katkı sağlamasının ve uygulama süresince sürekli olarak kendilerini zorlamalarının bu uygulamaya zorunda olmasalar dahi katılmak isteyebileceklerindeki önemli faktörler olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin, beceri düzeyleri ile paralel olan aktivitelerde zorlanması ve daha fazla tekrar yaparak bu zorluğun üzerinden gelmeye çalışmaları durumu, uygulamaya karşı içsel motivasyonlarının artırılmasındaki önemli etkenlerden biri olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte, aktivitelerin kendilerini fiziksel açıdan geliştireceklerini düşünmeleri ve aktiviteleri yaparken eğlenmeleri durumu da içsel motivasyonu artıran sebepler olarak sıralanabilir. Araştırmacı ise öğrencilerin uygulama

kapsamında tamamlamaları gereken görevler dışında, zorunlu olmadıkları halde birtakım davranışlar sergilediklerini gözlemlemiştir. Öğrencilerin görevli (TÜBİTAK organizasyonunda görevli, okul nöbetçisi vb.) oldukları halde beden eğitimi dersine katılmak istemeleri, ders sırasında ufak sakatlıklar yaşasalar da uygulamaya devam etmeyi istemeleri, derslerin başlangıcında uygulama materyallerinin dağıtımının hızlı yapılabilmesi için gönüllü olarak birden fazla kişinin görev alması durumu araştırmacının dikkatini çeken noktalar olmuştur. Araştırmacının gözlemlediği bu davranışların sebebi de öğrencilerin sağlamış oldukları içsel motivasyon olarak yorumlanabilir. Uygulama sırasında öğrencilerin içsel motivasyon sağlamaları durumu akış deneyimi yaşamaları ile ilişkilendirilebilir.

Csikszentmihalyi (1990, s. 103) öz farkındalığın kaybı durumunu, öze dair bilincin kaybı olarak tanımlamaktadır. Birey, akış sırasında kendini inceleyemez. Birey, kendisine haz veren ve net hedefleri olan zorlu aktiviteleri yaptığı sırada, özünün, kendisini çevreleyen dünyadan ayrı olarak kaybolduğunu hisseder. *Öz farkındalığın kaybı* teması altında öğrencilerin, uygulama sırasında üst düzey konsantrasyon yaşamalarının sonucu olarak yaptıkları aktivite ile bütünleşmelerine yönelik görüşlerine ve bu durum ile ilişkili araştırmacı gözlemleri sonucunda yazılan araştırmacı günlükleri ve alan notlarına yer verilmiştir. Öğrenciler, özellikle zorlandıkları aktivitelerde yüksek konsantrasyon yaşadıklarını ve dışarıdan gelen uyarılara tepki veremediklerini dile getirmişlerdir. Sınıf arkadaşlarının ya da öğretmenin kendilerine seslendiğini bazı durumlarda hiç duymadıklarını dile getiren öğrenciler, bazı durumlarda da kendilerine seslenildiğinin farkında olduklarını ancak egzersizi konsantre bir biçimde devam ettirdiklerinden dolayı cevap veremediklerini ifade etmişlerdir. Uygulamanın zor olmasının yanında kendilerine uygulama çerçevesinde birtakım hedefler koyduklarını dile getiren öğrenciler, bu hedeflere yönelik çalıştıkları süreçte de benzer şekilde konsantrasyon yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uygulamacı da öğrencilerin dışarıdan gelen uyarılara tepki vermeme durumunu araştırmacı günlüklerinde ve alan notlarında ifade etmiştir. Araştırmacı, uygulama sırasında sürekli olarak uygulama ortamında bulunan ve öğretmen değerlendirmelerinde yardımcı olan beden eğitimi öğretmenin derse katılmadığı bir uygulama haftasında öğrencilerin uygulama sürecinde ilerlemelerinde hiçbir aksama olmadığını ve egzersizleri konsantre bir biçimde yapmaya devam ettiklerini gözlemlemiştir. Öğrencilerin, uygulama sürecinde aktiviteye kendilerini kaptırarak

yüksek konsantrasyon yaşama ve çevreden gelen uyarıcılara tepki verememe durumu akış deneyimi yaşamaları ile ilişkilendirilebilir.

Akış sırasında birey, o anda yapmakta olduğu aktiviteye yönelik yüksek konsantrasyon yaşamasından dolayı, süre deneyimi ile ilişkili zihinsel süreçlere dikkatini veremez (Friedman, 1990'dan akt. Csikszentmihalyi, Abduhamdeh ve Nakamura, 2014, s. 231). Sonuç olarak, bir aktiviteye derinlemesine dalmış bireyler, zamanın hızlı geçtiğini bildirirler (Conti, 2001). *Zamanın dönüşümü* teması altında öğrencilerin, uygulama sırasında zamanın nasıl geçtiğine ilişkin görüşlerine ve bu durumla ilişkili araştırmacı gözlemleri sonucu tutulmuş olan araştırmacı günlükleri ile alan notlarına yer verilmiştir. Öğrenciler, uygulama sırasında genel olarak dersin oldukça hızlı geçtiğini dile getirmiştir. Özellikle zorlandıkları aktiviteleri yaparken zamanın nasıl geçtiğini anlamadıklarını ifade eden öğrenciler, kitabın başlarında yer alan ve kolay olarak nitelendirdikleri modüllerde zamanın daha yavaş geçtiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler bunlara ek olarak matematik, fen gibi teorik derslerde zamanın yavaş geçtiğini ancak uygulama kapsamında egzersizleri yaptıkları süreçte zamanın çok hızlı geçtiğini ifade etmişlerdir. Uygulamaya başlamadan önce basketbol ile ilgili olumsuz görüş bildiren öğrencilerin büyük bir bölümü uygulama kapsamındaki egzersizleri yaparken zamanın hızlı geçtiğini ifade etmiş ve bu durumu aktivitelerin zorlayıcı ve eğlenceli olması ile ilişkilendirmişlerdir. Araştırmacı da bazı uygulama haftalarında ders zili çalsa dahi öğrencilerin uygulamaya devam etmek istediklerine yönelik gözlemler gerçekleştirmiştir. Öğrenciler için zamanın hızlı geçmesi durumu, haz aldıkları zorlu aktivitelere yönelik yüksek konsantrasyon sonucunda akış deneyimi yaşamaları ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda gerçekleştirilen analizler doğrultusunda, öğrencilerin BÖM ile basketbol eğitimi uygulaması sürecinde akış deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin uygulama sürecinde akış deneyimi yaşamaları durumu, kendi beceri seviyeleri ile paralel öğrenme görevlerini yaparken zorlanmaları ve bu zorluğun üstesinden gelmek için çaba göstermeleri; aktivitenin net hedeflerinin olması ve bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik sürekli olarak geri bildirim almaları; aktivitede ilerleme hızının öğrencilerin kontrolünde olması; öğrencilerin yüksek konsantrasyon yaşamaları sonucunda dışarıdan gelen uyaranlara tepki verememe durumları ve öğrencilerin uygulama dahilindeki aktiviteleri yaparken zaman algısını kaybetmeleri ile açıklanabilir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular da nitel veri analizi sonucunda elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin, haftalara göre akış deneyimlerinin incelenmesi sonucunda skorların 6.23 ile 6.85 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. 7’li likert tipi olan “Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu” ile ölçülen akış deneyimi skorlarının orta değer olan 4’ün üzerinde kaldığı ve maksimum skor olan 7’ye oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin haftalara göre dağılımının incelenmesi sonucunda ise maddelerin haftalara göre ortalamalarının hepsinin orta değer olan 4’ün üzerinde olduğu ve maksimum değer olan 7’ye oldukça yakın olduğu görülmektedir. Uygulamada ilerledikçe, öğrencilerin akış skor ortalamalarının genel anlamda arttığı tespit edilmiştir.

Yapılan literatür taraması sonucunda, BÖM ile işlenen beden eğitimi derslerinde öğrencilerin akış durumlarını inceleyen bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, Jackson (1996), Jackson ve Marsh (1996), Kowal ve Fortier (2000), Pates, Oliver ve Maynard (2001)’in spor ve fiziksel aktivite alanında Akış Kuramı çerçevesindeki öncül çalışmalarını takiben beden eğitimi dersinde öğrencilerin akış durumlarını inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir.

Stormoen, Urke, Tjomsland, Wold ve Diseth (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Norveç’te 4 farklı liseden toplam 167 öğrencinin (78 kadın, 89 erkek) beden eğitimi dersindeki akış durumları incelenmiştir. Beş yıldan fazla mesleki deneyimi olan beden eğitimi öğretmenlerinin gerçekleştirmiş olduğu dersler sonrasında Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu’nu dolduran öğrencilerin beden eğitimi derslerinde akış deneyimi yaşadıkları ortaya konmuştur. Reinhardt vd. (2006, 2008’den akt. Stormoen, Urke, Tjomsland, Wold ve Diseth, 2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da Norveçli lise öğrencilerinin beden eğitimi derslerinde akış deneyimi yaşadıkları saptanmıştır. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, bu araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Hansen (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada altı 5. sınıf öğrencisine haftada iki defa olmak üzere toplam sekiz hafta boyunca beden eğitimi dersi kapsamında aktif video oyunları uygulaması yapılmış ve öğrencilerin bu uygulama sırasında akış deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Yüksel ve Tuncel (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 12 adet 5. sınıf öğrencisi beden eğitimi dersi kapsamında 12 haftalık bir aktif video oyunu uygulamasına dahil edilmiş ve uygulama sonucunda öğrencilerin ders süresince akış deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Vagheti,

Duarte, Ribiero ve Botelho (2012) tarafından 25 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, XBOX Kinect yardımıyla beden eğitimi dersinde masa tenisi öğretimi yapılmış ve öğrencilerin bu uygulama sırasında akış deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

Brankovic ve Hadzikadunic (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada beden eğitimi öğretim programı multidisipliner ve bütüncül bir biçimde modifiye edilerek öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda modifiye edilen programın, öğrencilerin akış deneyimlerini tetiklediği sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen BÖM uygulamasında da öğretim programında model çerçevesinde değişiklikler yapılmış ve öğrencilerin uygulama süresince akış deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçeveden değerlendirildiğinde, gerçekleştirilen çalışma, Brankovic ve Hadzikadunic (2017)'in çalışması ile paralellik göstermektedir.

Kawabata (2018) tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi dersi alan 135 üniversite öğrencisi kontrol ve deney gruplarına ayrılmış ve bu iki gruba 10 haftalık bir süre boyunca akış durumlarını tetiklemeye yönelik hazırlanan basketbol programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin akış deneyimleri yaşadıkları sonucuna ulaşılmış ve bir müdahale programı uygulanarak akış deneyiminin tetiklenebileceği kanıtlanmıştır. Yapılan çalışmada da beden eğitimi dersi kapsamında gerçekleştirilen bir uygulama sonucunda öğrencilerin akış deneyimleri yaşayabilecekleri ortaya konmuştur. Gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen sonuçlar, Kawabata (2018)'nin çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Csikszentmihalyi ve Larson (1984), sınıf ortamında işlenen derslere kıyasla diğer öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen derslerin, öğrencilerin akış deneyimlerini daha az tetiklediğini ifade etmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada da sınıf ortamında gerçekleştirilen dersler ile BÖM çerçevesinde işlenen beden eğitimi ders ortamını kıyaslayan öğrenciler, beden eğitimi derslerinde daha fazla motivasyon yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular Csikszentmihalyi ve Larson (1984)'un çalışmasının sonuçlarını destekler niteliktedir.

Spor, egzersiz ve dans gibi fiziksel aktivitelerin de bireylerin akış deneyimi yaşamalarını tetikleyici imkanlar sağladığı bilinmektedir (Kawabata ve Mallett, 2016, s. 369-377). Ada, Çetinkalp, Altıparmak ve Aşçı (2018) ise fiziksel aktivite temelli davranışların akış deneyimini tetiklediğini, eğitim sürecinde pozitif çıktılar almak için

sınıf ortamının öğrencilerin akış durumlarını tetikleyecek biçimde düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen sonuçlar, bu görüşleri destekler niteliktedir.

Eğitim ortamı, akış deneyiminin tetiklenmesi için uygun koşullara sahiptir (Csikszentmihalyi, 1988, s. 15-35; Nakamura, Csikszentmihalyi, s. 89-105). Yapılan literatür taramasında eğitim ortamında farklı branşlarda da öğrencilerin akış deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Meyer, Klingenberg ve Wilde (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 5. sınıf öğrencileri kontrol ve deney gruplarına ayrılarak biyoloji dersi sırasındaki akış deneyimleri ve içsel motivasyon durumları iki farklı ölçek yardımıyla ölçülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin canlı hayvanlar ile çalışmaları için olanaklar sağlanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise ilgili dersleri videolar yardımıyla takip etmişlerdir. Çalışma sonucunda canlı hayvanlar ile temas halinde bulunan öğrencilerin akış deneyimi yaşadıkları ve içsel motivasyon skorlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bae ve Yoo (2012) tarafından 4. sınıf öğrencilerinin bilim dersi kapsamında gerçekleştirilen çalışmada 52 öğrenci üzerinde “Fosil ve Kayalar” ile “Bitkilerin Dünyası” konularında 18 saatlik bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin akış deneyimi yaşadıkları tespit edilmiştir. Addessi, Ferrari, Carlotti ve Pachet (2006) tarafından dokuz anaokulu öğrencisi üzerinde, müzik dersi kapsamında gerçekleştirilen bir uygulamada akış durumları incelenmiş ve ders sürecinde öğrencilerin akış deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cunha ve Carvalho (2011, 2012) tarafından 5. ve 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda, Orff-Schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik derslerinde öğrencilerin akış deneyimi yaşadıkları tespit edilmiştir. Sinnamon, Moran ve O’Connell (2012) tarafından, yaşları 8 ile 19 arasında değişen ve bir konservatuarda enstrüman eğitimi alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada dersler sürecinde katılımcıların akış deneyimi yaşadıkları tespit edilmiştir. MacDonald, Byrne ve Carlton (2006) tarafından müzik bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, yaratıcılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin akış deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşımlardır. Admiraal, Huizenga, Akkerman ve Dam (2011) tarafından 1550 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, bir bilgisayar oyunu yardımıyla işlenen tarih derslerinde öğrencilerin akış deneyimi yaşadıkları saptanmıştır. Beylefeld ve Struwig (2007) tarafından medikal mikrobiyoloji bölümünde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, “Med Micro Fun With Facts” adlı “Trivial

Pursuit” benzeri bir masa oyunu ders sürecine dahil edilmiş ve bu masa oyununun dahil edildiği derslerde öğrencilerin akış deneyimi yaşadıkları tespit edilmiştir. Rodriguez-Ardura ve Meseguer-Artola (2015) tarafından bir üniversitenin uzaktan eğitim programına kayıtlı 2530 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada interaktif öğrenme ortamının öğrencilerin akış deneyimlerini tetiklediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Liao (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da uzaktan öğretim yoluyla ders alan 253 üniversite öğrencisinin, dersler sırasında akış deneyimi yaşadıkları tespit edilmiştir. Shin (2006) tarafından 525 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada ise sanal sınıf ortamında ders alan katılımcıların akış deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kiili, Freitas, Arnab ve Lainema (2012)’nin çalışmasında ise ekonomi bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin, bilgisayar tabanlı bir ekonomi simülasyonu oyunu uygulamasıyla işlenen dersler sırasında akış deneyimi yaşadıkları saptanmıştır. Mühendislik bölümü öğrencileri üzerinde Jentsch, Riedel ve Mueller (2013) tarafından gerçekleştirilen boylamsal çalışmada ise öğrencilerden problem çözme becerilerini kullanarak legolar yardımıyla bir üretim sistemi tasarlanması istenmiş ve uygulama sürecinde öğrencilerin akış deneyimi yaşadıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, uygulamaya katılan öğrencilerin akış deneyimlerine ilişkin görüşleri, araştırmacının uygulama sürecinde yapmış olduğu gözlemler çerçevesinde tuttuğu araştırmacı günlükleri ve alan notlarından elde edilen bulgular çeşitli temalar altında incelenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise öğrencilerin uygulama sürecindeki akış deneyimleri istatistiksel analizler yardımıyla ortaya konmuştur. Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, elde edilen sonuçların, farklı branşlarda gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile paralellik gösterdiği tespit edilmiş ve BÖM ile işlenen beden eğitimi dersinde, öğrencilerin akış deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

6. ÖNERİLER

6.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

2018 yılında MEB tarafından yayınlanan Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nda derslerin daha etkili bir biçimde yürütülebilmesi için beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretim yöntem ve modellerini eğitim sürecine dahil etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, yapılan çalışmanın, beden eğitimi ve spor derslerinde BÖM kullanmayı düşünen beden eğitimi öğretmenleri için bir rehber niteliği taşıdığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında kullanılan materyallerin büyük bir bölümü uygulamanın gerçekleştirildiği eğitim öğretim yılını takip eden dönemlerde de kullanılabilir.

Öğrencilerin bireysel verilerinin yer aldığı ve dönem boyunca takip ettikleri çalışma kitaplarında doldurulması gereken bölümler yer almaktadır. Bu çalışma kitabında doldurulması gereken bölümler tükenmez kalem ya da pilot kalem yerine kurşun kalem ile doldurulduğu takdirde, dönem sonunda çalışma kitaplarındaki doldurulmuş olan yerler silgi ile silinerek bir sonraki dönem için tekrar kullanılabilir hale getirilebilir. Çalışma kitabının siyah beyaz olarak hazırlanması ve arkalı önlü fotokopi şeklinde bastırılması, kitabın çoğaltılması sürecinde maliyetin düşürülmesini sağlayacaktır. Çalışma kitabı hazırlanırken öğrencilerin yaşları da göz önünde bulundurularak dönem boyunca işlenecek olan branş kapsamındaki ilgi çekici görsellerin kitaba dahil edilmesi öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artıracaktır. Branşa ilişkin, yazılı olarak ifade edilmesi zor olan hareketlerin kesinlikle görseller ile desteklenmesi gerekmektedir.

Uygulama yapılacak olan okul tarafından öğrencilere tablet desteği sağlanıyor ise eğitim süreci kısa ve eğitici videolar ile desteklenebilir. Bunun dışında BÖM kapsamında öğrencilere toplu demonstrasyonlar yapılması özel durumlar dışında tavsiye edilmemektedir. Dersler ilerledikçe öğrencilerin birbirinden farklı modüllerde çalışıyor olacağı göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bir bölümü demonstrasyon yapılması düşünülen modülde çalışırken, bir grup öğrenci bu modülü tamamlamış, diğer bir grup öğrenci ise çalışma kitabında henüz bu modüle ulaşamamış olabilir. Toplu olarak yapılması planlanan demonstrasyonların dönemin ilk derslerinde yapılması tavsiye edilmektedir. Gerçekleştirilen çalışmada basketbol oyun kurallarına yönelik bir video sunumu dönemin ilk dersinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama yapılan derslerin bitiminde, öğrencilerin çalışma kitaplarının ve diğer ders materyallerinin, uygulama yapılan okulda bir odada muhafaza edilmesi gerekmektedir. Bu durum, öğrencilerin çalışma kitabını ya da ders sürecinde kullanması gereken malzemeleri evde unutmasını engelleyecektir. Pandemi süreci gibi özel durumlarda, öğrencilerin derste bireysel olarak kullandıkları materyalleri bir sonraki derste kullanmak için geri getirmeleri şartıyla evlerine götürmelerine izin verilebilir.

Uygulama yapılacak olan mekan, çalışma kitabı hazırlanmadan önce gözlenmeli ve çalışma kitabının buna uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Bununla birlikte, uygulama yapılacak olan okuldaki tesis durumu da göz önünde bulundurularak, eğer derslerin bir bölümü okul bahçesinde ya da başka bir açık alanda yapılacak ise çalışma kitabı, hava durumu ve mevsim şartlarına yönelik olarak düzenlenmelidir. Uygulama yapacak beden eğitimi öğretmenin, derslerin gerçekleştirileceği mekanlarda zorunlu olarak değişiklik yapma olasılığını göz önünde bulundurması gerekmektedir. Öğretmen, eğitim sürecinin gerçekleştirileceği mekanlarda yapılması planlanan değişiklikler hakkında okul yönetimi ile görüşmeli ve çalışma kitabını buna göre düzenlemelidir.

Çalışma kitabı uygulama yapılan sınıf düzeyine göre düzenlenmelidir. Düşük seviyedeki sınıflarda daha az sayıda öğrenme görevi kullanılmalıdır. Buna ek olarak sınıfta kaynaştırma öğrencisi olduğu durumlarda, bu öğrencinin engel seviyesi de göz önünde bulundurulmalıdır. BÖM sürecinde zorluk yaşayacağı düşünülen engelli öğrenciler için özel çalışma kitapları hazırlanarak bu kitaplardaki öğrenme görevleri basitleştirilebilir.

Çalışma kitabı hazırlanmadan önce uygulamada kullanılacak olan spor branşı hakkında kapsamlı bir araştırma yapılmalı ve bu branş çerçevesindeki beceriler, çeşitli kaynak kitapların da yardımıyla kolaydan zora doğru sıralanmalıdır. BÖM kapsamındaki modüllerin kolaydan zora doğru sıralanmamış olması öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarının düşmesine ve akıştan çıkmalarına sebep olacaktır.

Çalışma kitabı uygulama yapılacak olan süreye göre düzenlenmelidir. Eğer çok basit düzeyde bir çalışma kitabı hazırlanmış ise öğrencilerin oldukça büyük bir bölümü uygulama yapılan dönemin ortalarında bu kitabı tamamlayacak ve geri kalan bölümde derse olan motivasyonlarını kaybedeceklerdir. Bu durum da göz önünde bulundurularak çalışma kitabı, öğrencilerin seviyesi ve uygulama için ayrılan zaman kapsamında uygun bir biçimde hazırlanmalıdır. Çalışma kitabı sınıfın büyük bir çoğunluğunun beceri seviyesi göz önünde bulundurularak hazırlanmış olsa da beceri seviyesi sınıfın üzerinde

olan öğrencilerin, çalışma kitabını, diğer öğrencilere göre daha erken bitirmesi beklenen bir durumdur. Böyle bir durumla karşılaşıldığında, beceri seviyesi yüksek olan öğrencilere, sınıftaki diğer öğrencilerin modüllerde ilerlemesine yardımcı olmasına yönelik görevler verilebilir. Bir modülü tamamlamak için becerileri sergileyen diğer öğrencilerin kontrol listelerini gözden geçirmek, istasyonların kurulmasına yardımcı olmak gibi görevler, çalışma kitabını akranlarına göre erken tamamlayan öğrencilere verilebilir.

Gerçekleştirilen çalışma sırasında, öğrencilerin, ders başlangıcındaki ısınma ve esneklik hareketlerini es geçerek çalışma kitabındaki modüllere çalışmaya başlama eğilimleri oldukları gözlenmiştir. Uygulama yapan öğretmenin, derslerin başlangıcında, çalışma kitabında da gösterilmiş olan branşa yönelik esneklik hareketlerinin öğrenciler tarafından gerçekleştiriliyor olmasını kontrol etmesi gerekmektedir.

Gerçekleştirilen çalışmada çalışma kitabının içeriği, hazırlanma süreci ve uygulama süreci hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Dönem boyunca BÖM uygulaması yapmayı planlayan beden eğitimi ve spor öğretmenleri, gerçekleştirilen bu çalışmadaki süreci bir rehber olarak kullanabilirler.

6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

MEB tarafından yayınlanan Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programında beden eğitimi ve spor dersi kapsamında öğretmenlerin yöntem ve model kullanımı tavsiye edilmektedir. Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ortaokulun 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Beden eğitimi dersi kapsamında öğretim ve model kullanımının öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarını inceleyen araştırmaların, öğretmenlerin derslerinde yöntem ve model kullanmaları hususunda teşvik edici olduğu düşünülmektedir. Öğretim yöntem ve modellerinin kullanımının, derslerin etkililiğini olumlu yönde etkilediği bu çalışmaları inceleyen beden eğitimi öğretmenlerinin, derslerine bu yöntem ve modelleri dahil etme eğilimlerinde bir artış olması beklenmektedir. Buradan yola çıkarak, beden eğitimi dersinde yöntem ve model kullanımı konulu çalışmaların artırılması gerektiği düşünülmektedir.

7. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen bu çalışmada kullanılan çalışma kitabı, farklı sınıf düzeylerine göre tekrar düzenlenerek uygulanabilir. Farklı sınıf düzeylerinde

yapılacak olan BÖM uygulamalarının, farklı sınıf düzeylerinde ne gibi değişiklikler gösterdiğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Çalışma kapsamında dönem boyunca işlenen basketbol dışındaki branşlar ile gerçekteştirilen BÖM uygulamaları sürecinde ve sonucunda öğrencilerin derse karşı olan akış durumları incelenebilir.

Çalışma kapsamında kullanılan nitel ve nicel araştırma yöntemleri farklılaştırılarak aynı uygulamadan elde edilen sonuçlar irdelenebilir.

Çalışma iki farklı döneme yayılarak, ilk dönemde bir grup beden eğitimi öğretmenine BÖM konusunda bir eğitim verilerek takip eden dönemde bir BÖM uygulaması yapmaları istenebilir. Bu süreç sonunda öğretmenler ve öğrencilerden toplanacak olan veriler kapsamında, dönem boyunca akış durumları değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, E. N., Çetinkalp, Z. K., Altıparmak, M. E., & Asci, F. H. (2018). Flow experiences in physical education classes: the role of perceived motivational climate and situational motivation. *Asian Journal of Education and Training*, 4(2), 114-120.
- Ada, E. N., Comoutos, N., Karamitrou, A., & Kazak, Z. (2019). Relationships between dispositional flow, motivational climate, and self-talk in physical education classes. *Physical Educator*, 76(2), 357-384.
- Addressi, A. R., Ferrari, L., Carlotti, S., & Pachet, F. (2006). Young children's musical experiences with a flow machine. In Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition. Bologna: Alma Mater Studiorum University.
- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim Programlarını Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Admiraal, W., Huizenga, J., Akkerman, S., & Ten Dam, G. (2011). The concept of flow in collaborative game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1185-1194.
- Aksoy, G. K. ve Gürsel, F. (2017). The implementation of personal and social responsibility model in physical education classes: an action research. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 42(191), 415-431.
- Alagül, Ö. (2015). *Beden eğitiminde öğretmenlerin taktiksel oyun modeli deneyimleri: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Alter, M. J. (1998). *Sport Stretching*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Annarino, A. A. (1976). Individualized instructional materials. In *Personalized learning in physical education* (pp. 64-76). Washington DC: AAHPERD.
- Asma, M. ve Soytürk, M. (2018). Farklı öğretim biçimleri ile gerçekleştirilen voleybol derslerinin öğrenme çıktıları açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 779-798.
- Bae, H., & Yoo, P. K. (2012). The effects of learning based flow theory on scientific achievement and attitude toward science. *Journal of the Korean Society of Earth Science Education*, 5(3), 225-234.

- Bakirtzoglou, P., Ioannou, P (2011). Goal orientations, motivational climate and dispositional flow in Greek secondary education students participating in physical education lesson: Differences based on gender. *Series Physical Education and Sport*, 9(3), 295–306
- Başar, E. (2017). Türkiye’deki eğitimin tarihsel gelişimi. Demirel, Ö., & Kaya, Z. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 23-66). Ankara: Pegem Atıf İndeksi.
- Beylefeld, A. A., & Struwig, M. C. (2007). A gaming approach to learning medical microbiology: students’ experiences of flow. *Medical Teacher*, 29(9-10), 933-940.
- Brankovic, E., & Hadzikadunic, M. (2017). Physical education experimental program to test the effect on perceived competence. *Sport Mont*, 15(2), 25-30.
- Bucher, A. C., Koenig, C. R. (1983). *Method and material for secondary school physical education*. Saint Louis: The C.V. Mossey Company.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Atıf İndeksi.
- Byrne, B. M. (2010). Testing for the factorial validity of a theoretical construct. *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Çelen, A. (2012). *Spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişimi düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cervelló, E., Moreno, J.A., Alonso, N., & Iglesias, D. (2006). Goal orientations, motivational climate and dispositional flow of high school students engaging in extracurricular involvement in physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 87–92.
- Chapelle, C., & Jamieson, J. (1988). Research trends in computer-assisted language learning. M. Pennington (Ed.), *Teaching languages with computers: The state of art içinde* (s. 47-59). La Jolla, CA: Athelstan.
- Cherubini, J., 2009. Positive psychology and quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(7), 42-51.
- Conti, R. (2001). Time flies: Investigating the connection between intrinsic motivation and the experience of time. *Journal of Personality*, 69(1), 1-26.

- Cregger, R., & Metzler, M. (1992). PSI for a college physical education basic instructional program. *Educational Technology*, 51-56.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (5th Edition)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş. (Çev: Mustafa Sözbilir)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. M. Csikszentmihalyi, & I. Csikszentmihalyi (Eds.). *Optimal experience içinde (s. 15-35)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of flow in human development and education*. Dordrecht: Springer.
- Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi, I.S. (1988). Introduction to Part IV. M. Csikszentmihalyi and I. S. Csikszentmihalyi (eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness içinde (s. 251-265)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (2014). Validity and Reliability of the Experience Sampling Method. M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology içinde (s. 35-54)*. Dordrecht: Springer.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2014). Flow. M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology içinde (s. 227-238)*. Dordrecht: Springer,
- Cunha, J. C. R., & Carvalho, S. (2011). Orff-schulwerk approach and flow indicators in music education context:: a preliminary study in Portugal. *International Journal of Arts & Sciences*, 4(21), 75.
- Cunha, J. C., & Carvalho, S. (2012). Experienced emotions through the orff-schulwerk approach in music education-a case study based on flow theory. Proceedings of 12th ICMPC/8th CESCISM, 234-241.
- Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3-9.

- Darst, W.P. and Pangrazi. R.P. (2006). *Dynamic physical education for secondary school students*. San Francisco: Pearson Benjamin Cummings.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological Methods: A Sourcebook. (2nd Edition)*. New York: McGraw Hill.
- Dönmez, A. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi (Sakarya İl Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doydu, İ., Çelen, A. ve Çoknaz, H. (2013). Spor eğitimi modeli'nin öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşı tutumuna etkisi/the effect of the sports education model on the attitudes of students towards physical education and sports. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 99-110.
- Egbert, J. (2004). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 60(5), 549-586.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme (6. basım)*. Ankara: Edge Akademi.
- Everett, M. W., & Raven, M. R. (2015). A case study of flow theory in pre-service undergraduate agriculture, food and natural resources education students. *NACTA Journal*, 59, 144-148.
- Ferah, A. (2015). *Basketbol Oyunları*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Gallahue, D. L. (1999). *Developmental physical education for today's children*. USA: Brown and Benchmark Publishers.
- Ghani, J. A. (1995). Flow in human-computer interactions: test of a model. J. M. Carey (Editör), *Human factors in information systems: emerging theoretical bases* içinde (s. 291- 309). NJ: Ablexi Norwood
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Moreno, J. A., & Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: relationships with motivational

- climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(4), 422-440.
- Güllü, M. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinden öğrencilerin beklentileri*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Gültekin, M. (2010). Eğitimin tarihsel temelleri. Gültekin, M. (Editör), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 113-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Güneş, B. (2017). Bireyselleştirilmiş öğretim modeli (BÖM). Mirzeoğlu, A.D. (Editör), *Model temelli beden eğitimi öğretimi içinde* (s. 50-77). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Güriş, S., & Astar, M. (2014). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. Ankara: Der Yayınları.
- Gurvitch, R., & Metzler, M. (2010). Theory into practice: keeping the purpose in mind: the implementation of instructional models in physical education settings. *Strategies*, 23(3), 32-35.
- Hannon, J. C., Holt, B. J., & Hatten, J. D. (2008). Personalized systems of instruction model: teaching health-related fitness content in high school physical education. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 20-33.
- Hansen, L. (2009). Fifth grade students' experiences participating in active gaming during physical education classes. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida
- Harmison, R. J. and Casto, K. V. (2012). Optimal performance: Elite level performance in "the zone". S. M. Murphy (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of sport and performance psychology içinde* (s. 707-724). England: Oxford University Press.
- Heper, E. (2012). Spor bilimleri ile ilgili kavramlar ve sporun tarihsel gelişimi. Ertan, H. (Editör), *Spor bilimlerine giriş içinde* (s. 2-30). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1480.
- Hsieh, Y. H., Lin, Y. C., & Hou, H. T. (2016). Exploring the role of flow experience, learning performance and potential behavior clusters in elementary students' game-based learning. *Interactive Learning Environments*, 24(1), 178-193.
- Hsu, C. L. and Lu, H. P. (2004). Why do people play online games? An extended TAM with social influences and flow experience. *Information and Management*, 41, 853-868.

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- İnce, M. L. ve Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 128-139.
- İşigüzel, B., & Çam, S. (2014). Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formunun Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 788-801.
- Jackson, S.A. and H.W. Marsh, 1996. Development and validation of a scale to measure optimal experience: the flow state scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(1), 17-35.
- Jackson, S.A., 1996. Toward a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(1), 76-90.
- Jentsch D., Riedel R., Mueller E. (2013). Flow and physical objects in experiential learning for industrial engineering education. Emmanouilidis C., Taisch M., Kiritsis D. (Eds) *Advances in Production Management Systems. Competitive Manufacturing for Innovative Products and Services. APMS 2012. IFIP Advances in Information and Communication Technology*, vol 397 içinde (s. 566-573). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Kane, M. (1994). Validating the performance standards associated with passing scores. *Review of Educational Research*, 64(3), 425-461.
- Kangalgil, M., Kural, T., Coşkun, F. (2014). *Basketbol El Kitabı*. Ankara: Spor Kitabevi ve Yayınevi.
- Kawabata, M., & Mallett, C. J. (2016). What is flow?: reconsideration of the state of optimal functioning beyond flow theory. R. J. Schinke, B. Smith, & K. McGannon (Eds.). *Routledge international handbook in sport psychology* içinde (s. 369–377). New York: Routledge.
- Keller, F. S. (1968). Goodbye teacher! *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 79-89.

- Keller, F. S., & Sherman, J. G. (1974). *PSI, the Keller plan handbook: essays on a personalized system of instruction*. WA Benjamin Advanced Book Program.
- Keske, A. G. ve Gürsel, F. (2015). Modele dayalı uygulamada beden eğitimi öğretmenini güçlendiren ve yavaşlatan öğeler. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 73-82.
- Kiili, K. (2005). Content creation challenges and flow experience in educational games: The IT-emperor case. *The Internet and Higher Education*, 8, 183–198.
- Kiili, K., De Freitas, S., Arnab, S., & Lainema, T. (2012). The design principles for flow experience in educational games. *Procedia Computer Science*, 15, 78-91.
- Koca, C. (2017). Spor bilimlerinde nitel araştırma yaklaşımı. *Spor Bilimleri Dergisi*, 28(1), 30-48.
- Kowal, J., & Fortier, M.S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 171–181.
- Liao, L. F. (2006). A flow theory perspective on learner motivation and behavior in distance education. *Distance Education*, 27(1), 45-62.
- Lowry, W. H., & Thornburg, M. S. (1988). A working bibliography on the Keller plan (PSI). *Logan, UT: Author*.
- MacDonald, R., Byrne, C., & Carlton, L. (2006). Creativity and flow in musical composition: An empirical investigation. *Psychology of Music*, 34(3), 292-306.
- McQuillan, J., & Conde, G. (1996). The conditions of flow in reading: Two studies of optimal experience. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 17, 109-135.
- Metzler, M. (1984). Analysis of a mastery learning/personalized system of instruction for teaching tennis. In *The 1984 Olympic scientific congress proceedings* (Vol. 6, pp. 63-70).
- Metzler, M. (1986). Teaching tennis by the Keller method: a comparison between "traditional" and PSI-based instruction. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA*.

- Metzler, M., Eddleman, K., Treanor, L., & Cregger, R. (1989). Using a personalized system of instruction for teaching tennis. In *meeting of Eastern Educational Research Association, Savannah, GA*.
- Metzler, Michael W. (2005). *Instructional models for physical education (2nd edition)*. Arizona: Hollcomb Hataway Publishers.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modeli AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meyer, A., Klingenberg, K., & Wilde, M. (2016). The benefits of mouse keeping an empirical study on students' flow and intrinsic motivation in biology lessons. *Research in Science Education*, 46(1), 79-90.
- Mirzeoğlu, A. D. (2017). *Model temelli beden eğitimi öğretimi*. Ankara: Spor Yayınevi.
- Mirzeoğlu, A. D. (2017). Temel kavramlar. Mirzeoğlu, A.D. (Editör), *Model temelli beden eğitimi öğretimi içinde* (s. 9-25). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology içinde* (s. 89–105). New York: Oxford University Press.
- Nalbant, Ö. (2013). *Farklı Bakış Açılılarıyla Bilinen ve Bilinmeyen Yönleriyle Basketbol*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Newcomb, L.J., J. McCracken, J. Warmbrod and M. Whittington (2003). *Methods of teaching agriculture*. Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444–453.
- Ntoumanis, N., 2001. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Oğuzhan, N. S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin spor eğitim modeline ilişkin deneyimleri: boylamsal bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Oğuzhan, N. S. ve Hünük, D. (2017). Experiences of students with special needs on sport education model. *Journal of Education and Training Studies*, 5(13), 70-78.
- Pangrazi, P. R. (2007). *Dynamic physical education for elementary school children*. San Francisco: Pearson Benjamin Cummings.
- Pangrazi, R. P., Beighle, A. (2016). *Dynamic physical education for elementary school children* (18th ed.). San Francisco: Pearson Education, Inc.
- Parr, G. D., Montgomery, M., & DeBell, C. (1998). Flow theory as a model for enhancing student resilience. *Professional School Counseling*, 1(5), 26–31.
- Pates, J., & Maynard, I. (2000). Effects of hypnosis on flow states and golf performance. *Perceptual and Motor Skills*, 91(3_suppl), 1057-1075.
- Pear, J., Schnerch, G., Silva, K., Svenningsen, L., & Lambert, J. (2011). Web-based computer-aided personalized system of instruction. *New Directions or Teaching and learning*, 128, 85-94.
- Pharez, E.S. (2016). Enjoyment fosters engagement: the key to involving middle school students in physical education and physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(6), 24-28.
- Pritchard, T., Penix, K., Colquitt, G., & McCollum, S. (2012). Effects of a weight training personalized system of instruction course on fitness levels and knowledge. *Physical Educator*, 69(4), 342-359.
- Rathunde, K. (2003). A comparison of Montessori and traditional middle schools: Motivation, quality of experience, and social context. *NAMTA Journal*, 28(3), 13–52.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Engeser, S. (2003). Die erfassung des flow-erlebens [the assessment of flow experience]. J. Stiensmeier-Pelster, & F. Rheinberg (Eds.), *Diagnostik von Selbstkonzept, Lernmotivation und Selbstregulation [Diagnosis of Motivation and Self-Concept] içinde* (s. 261-279). Göttingen: Hogrefe.
- Rink, J. E. (2006). *Teaching physical education for learning* (5th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Rodríguez-Ardura, I., & Meseguer-Artola, A. (2016). E-learning continuance: The impact of interactivity and the mediating role of imagery, presence and flow. *Information & Management*, 53(4), 504-516.

- Rukavina, P.B. and S.A. Doolittle, 2016. Fostering inclusion and positive physical education experiences for overweight and obese students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(4), 36-45.
- Savaş, M. Ş. (2018). *Taktiksel oyun yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Tüksek lisans Tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century içinde* (s. 1-72). Manoa: University of Hawai'i Press.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve eğitim: kuramdan uygulamaya (12. basım)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158–176.
- Shin, N. (2006). Online learner's 'flow' experience: an empirical study. *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 705-720.
- Siedentop, D. (1973). How to use personalized systems of instruction in college teaching. *NCPEAM Proceedings*, 116-125.
- Sinnamon, S., Moran, A., & O'Connell, M. (2012). Flow among musicians: Measuring peak experiences of student performers. *Journal of Research in Music Education*, 60(1), 6-25.
- Smith, J. S. (2005). Flow theory and GIS: Is there a connection for learning? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14, 225–230.
- Snyder, B., & Tardy, C. (2001). 'That's why I do it': flow and teachers' values, beliefs, and practices. Paper presented at *TESOL Annual Convention*. St. Louis, MO.
- Stormoen, S., Urke, H. B., Tjomsland, H. E., Wold, B., & Diseth, Å. (2016). High school physical education: what contributes to the experience of flow?. *European Physical Education Review*, 22(3), 355-371.

- Taşpınar, M., ve Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: Kavramsal boyut. *Eğitim araştırmaları*, 2(8), 207-215.
- Vaggetti, C. A., Duarte, M. A., Ribeiro, P. O., & Botelho, S. S. (2012). Using exergames as social networks: testing the flow theory in the teaching of physical education. In *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)*, 23(1).
- Vieira, AL (2011). *Interactive LISREL in Practice*. Berlin: Springer.
- Weinberg, R. S, Gould, D. (2015). *Spor ve Egzersiz Psikolojisinin Temelleri* (Çev: M. Şahin ve Z. Koruç.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Whalen, S. P. (1998). Flow and the engagement of talent: implications for secondary schooling. *National Association of Secondary School Principals, NASSP Bulletin*, 82(595), 22–37.
- Wrigley, W. J., & Emmerson, S. B. (2011). The experience of the flow state in live music performance. *Psychology of Music*, 41, 292–305.
- Wuest, D. A., Bucher, C. A. (1999). *Foundations of physical education and sport*. Usa: McGraw-Hill Companies.
- Yaşar, Ş. (2011). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri. Gültekini M. (Editör), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 181-192). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1825.
- Yeşilyaprak, B. (1997). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde öğretmenin rolü, uluslararası dünya öğretmen eğitimi konferansı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, H. S., & Tuncel, F. (2017). Experiences of 5th grade students participating in active gaming-assisted physical education lessons. *Journal of Education and Training Studies*, 5(13), 19-31.
- http-1: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf (Erişim tarihi: 21.10.2019).
- http-2: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120201950145-BEDEN%20EGITIMI%20VE%20SPOR%20OGRETIM%20PROGRAM%202018.pdf> (Erişim tarihi: 21.10.2019).

EK-3 Ölçeğin Kullanım İzni İçin Yazarlara Gönderilen E-posta

24/09/2018

Flow Yaşantısı Ölçeği Kullanım İzni

 Tümünü yanıtla |  Sil Gereksiz | 



Flow Yaşantısı Ölçeği Kullanım İzni



Arıkan EKTİRİCİ

17.09 (Pzt) , 13:30

baharisiguzel@nevsehir.edu.tr

 Tümünü yanıtla | 

Gönderilmiş Öğeler

Sayın hocam,

İsmim Arıkan Ektirici. Eskişehir Teknik Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi bölümünde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktayım. 2014 yılında Sabahattin Çam ile birlikte Türk kültürüne uyarlama çalışmasını yapmış olduğunuz "Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu" 'nu doktora tezim kapsamında yapacak olacağım uygulamalar kapsamında kullanmak istiyorum. Bunun için sizin izninize ihtiyacım var. İlginiz için şimdiden teşekkür ediyorum.

İyi çalışmalar.

Arıkan.

Araştırma Görevlisi Arıkan Ektirici
Eskişehir Teknik Üniversitesi
Spor Bilimleri Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü
+90 222 335 05 80 / 6760

EK-4 Ölçeğin Kullanım İzninin Alındığına Dair E-posta

24/09/2018



Fwd: Re: Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu Hk.

 Tümünü yanıtla |  Sil Gereksiz | 

Fwd: Re: Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu Hk.



Bahar Isiguzel <bahar.isiguzel@gmail.com>
19.09 (Çar) , 16:26
Ankan EKTİRİCİ

 Tümünü yanıtla | 

Gelen Kutusu




FKS-Türkisch.doc
48 KB



flow ölçek insan bilimler...
292 KB



 2 ekin (340 KB) tümünü göster Tümünü indir

merhabalar,

ölçek ve makalesi ekte. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

selamlar,

Bahar İŞİGÜZEL, Doç. Dr.

EK-5 Dönem Boyunca Uygulanan Ölçek Formu

ADI SOYADI:

FLOW YAŞANTISI ÖLÇEĞİ KISA FORMU

Lütfen az önce ara verilen Basketbol Eğitimine yönelik olarak cevaplayınız.

	<u>Hiç katılmıyorum</u>	<u>Katılmıyorum</u>	<u>Kısmen Katılmıyorum</u>	<u>Kararsızım</u>	<u>Kısmen Katılıyorum</u>	<u>Çoğunlukla Katılıyorum</u>	<u>Tamamen Katılıyorum</u>
1. Dersin zorluk derecesinin benim seviyeme uygun olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2. Ders esnasında yaptığım aktivite sorunsuz ve akıcıdır.	1	2	3	4	5	6	7
3. Derste zaman çok hızlı geçiyor.	1	2	3	4	5	6	7
4. Derste, yaptığım egzersizlere konsantre oluyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5. Dersin içeriğiyle ilgili kafamda soru işareti yok.	1	2	3	4	5	6	7
6. Şu anda derse tamamen yoğunlaşmış durumdayım.	1	2	3	4	5	6	7
7. Derse ilişkin konular hakkında düşüncelerim kendiliğinden oluşmaktadır.	1	2	3	4	5	6	7
8. Dersin her adımında ne yapmam gerektiğini biliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9. Derste öğrenme sürecimi kontrol altında tuttuğumu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10. Kendimi derse tamamen kaptırmış durumdayım.	1	2	3	4	5	6	7
11. Benim için çok önemli olan ders başarımın tehlikede olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
12. Şu anda derste hata yapmamalıyım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Derste başarısız olmaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5	6	7

EK-6 Görüşme Soruları

1) Basketbol eğitimin boyunca zorlandın mı?

Evet ise nerelerde zorlandın? Hangi modüllerde?

Hayır ise senin bu eğitimde zorlanmamanı sağlayan özelliklerinin neler olduğunu düşünüyorsun?

2) Basketbol modüllerindeki aktiviteleri yaparken neyi nasıl yapacağınız açık bir biçimde belirtilmiş miydi?

Evet ise nasıl belirtilmişti? Herşeyi kolayca anlamayı sağlayan şeyler nelerdi?

Hayır ise nelerin eksik olduğunu düşünüyorsun? Sence basketbol eğitimi kitabına daha basit anlaşılır hale nasıl getirilebilir?

3) Kendini derse tamamen kaptırdığın, o anki görevin dışında birşey düşünmediğin zamanlar oldu mu?

Evet ise örnek verebilir misin? Hangi aktiviteleri yaparken bunu hissettin? Neler hissettin?

Hayır ise görevlere kendini kaptırmanı etkileyen şeyler nelerdi?

4) Basketbol eğitimin boyunca derslerde zaman senin için nasıl geçiyordu? (Verilen cevaba göre öğrenci için zamanın nasıl geçtiğinin örneklerle betimlenmesini sağla)

5) Basketbol eğitiminde öğretmene sormadan verdiği kararlar oldu mu? Örnek vereyim istersen. Mola süreleri, aktiviteyi yapma hızı, tekrar sayıları, malzemeleri artırma, arkadaşlarına yardımcı olma gibi.

Evet ise hangi kararları kendi başına aldın?

Hayır ise kendi başına karar almama sebeplerin nelerdir?

(Hayır kendi başıma karar almadım olarak cevaplırsa: Peki mola sürelerine nasıl karar verdin?)

6) Basketbol aktivitelerini yaparken nerelerde hata yaptığını ya da nerelerde doğru yaptığının farkında mıydın?

Evet ise örnek verebilir misin?

Hayır ise kim seni hataların konusunda uyardı?

7) Basketbol eğitimini ben veya Türkan öğretmen olmasaydık da okulda veya dışarıda kendi başına yapar mıydın?

Evet ise neden? Neler hissediyorsun?

Hayır ise böyle düşünmenin altında yatan nedenler nelerdir?

EK-7 Uygulamanın İlk Günü Gerçekleştirilen Teorik Sınav

Adı Soyadı: [Redacted]

✓ 1. Soru : Bir basketbol takımı sahada kaç kişi ile mücadele eder?
Cevap: ...5.....

✓ 2. Soru: Basketbolda, takımlar sınırsız sayıda oyuncu değiştirebilir.
 Doğru / Yanlış

✓ 3. Soru: Basketbolda bir takımın hücum süresi kaç saniyedir?
Cevap: ...24.....

✓ 4. Soru: Bir basketbol müsabakası kaç çeyrekten (periyod) meydana gelmektedir?
Cevap: ...4.....

✓ 5. Kaç faul yapan oyuncu oyun dışı kalır?
Cevap: ...5.....

EK-8 Etik Kurul Kararı (1. sayfa)

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 06/11/2018-E.104006

EK-2



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 68215917-050.99
Konu : Etik Kurulu Kararı Hk.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Arıkan EKTİRİCİ'nin Doç. Dr. Serdar KOCAEKŞİ danışmanlığında yürütülen "Beden Eğitimi Dersinde Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli Uygulamasının Akış Teorisi Çerçevesinde İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" başlıklı çalışması hakkında alınan Etik Kurulu kararının "Olumlu" olduğu bildirilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzadır
Prof. Dr. Nalan GÜNDOĞDU KARABURUN
Müdür V.

Ek:Etik Kurulu Kararı

EK-9 Etik Kurul Kararı (2.sayfa)

Evrak Kayıt Tarihi: 12.10.2018

Protokol No: 96891

Tarih: 24.10.2018



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Beden Eğitimi Dersinde Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli Uygulamasının Akış Teorisi Çerçevesinde İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Serdar KOCAEKŞİ
TEZ YAZARI:	Ankan EKTİRİCİ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Gökün BAYRAK (Başkan Eğitim Fak.)	
Prof.Dr. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-10 Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin (1. sayfa)



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/23350142

04.12.2018

Konu : Araştırma Projesi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 16/11/2018 tarih ve E.124879 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Arıkan EKTİRİCİ'nin "Beden Eğitimi Dersinde Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli Uygulamasının Akış Teorisi Çerçevesinde İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" başlıklı proje çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../12/2018

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:
Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

EK-11 Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin (2. sayfa)

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ankan EKTİRİCİ
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Ortaokullar
Araştırmanın Konusu	Beden Eğitimi Dersinde Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli Uygulamasının Akış Teorisi Çerçevesinde İncelenmesi: Bir Karma Yöntem araştırması
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu, Görüşme Soruları, Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli Uygulaması Ayrıntılı Gözlem Formu
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2018-2019 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

27/11/2018

Komisyon Başkanı

Barış HANCI

Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Kadir KALİÇ

Öğretmen

Üye

Ömer GARAN

Öğretmen

Üye

İ. Şenay DÖĞANER

Öğretmen

EK-12 Veli Onay Formu Örneği

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

VELİ ONAY FORMU

27

Sayın Veliler,

Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda doktora tez çalışması olarak "Beden Eğitimi Dersinde Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli Uygulamasının Akış Teorisi Çerçevesinde İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" isimli çalışmayı yürütmekteyim. Bu çalışmanın amacı beden eğitimi dersinde uygulanacak olan Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli'nin bir işel motivasyon kuramı olan "Akış Kuramı" çerçevesinde incelenmesidir.

Uygulamaya katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz, beden eğitimi öğretmeni tarafından gerçekleştirilecek olan uygulamaya kendi ders saatlerinde katılacaktır. Araştırma yürütücüsü ise beden eğitimi derslerine gözlemci ve asistan öğretmen olarak katılacaktır. Bu form doldurulduktan sonra, çalışmanın herhangi bir aşamasında çocuğunuz, çalışmadan ayrılma hakkına sahiptir. Araştırmadan elde edilecek olan veriler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Arş. Gör. Arkan Ektirici
Anadolu Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Görev Yeri: Eskişehir Teknik Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü
Tel: 0505 900 92 80
E-mail: arikanektirici@gmail.com

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenine altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

A) Bu araştırmaya çocuğum'nin katılımcı olmasına izin veriyorum. Çocuğumun çalışmayı istediği zaman yarıda kesip bırakabileceğini biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Veli Adı-Soyadı.....

Veli Adı-Soyadı.....

İmza

İmza

B) Bu çalışmaya katılmayı kabul etmiyorum ve çocuğumun 'nin da katılımcı olmasına izin vermiyorum.

Veli Adı-Soyadı.....

Veli Adı-Soyadı.....

İmza

İmza

EK-13 Araştırmacı Gnlg rneği

26.03.2019 Tarihli Araştırmacı Gnlg – 4. HAFTA

Ders başlamadan 5 dakika kadar önce okulda oldum. Okula vardığımda öğrenciler ders kapsamında kullanılacak materyalleri aşağıya indiriyorlardı. Beden eğitimi öğretmeninin nerede olduğunu sordum ve ders sonunda öğrencilerin içmesi için getirdiğim sütleri nereye koyabileceğimi sordum. Sütleri koyabilecek yer olmadığından dolayı okulun bahçesinde gölge bir nokta bularak oraya bıraktım. Daha sonra çocuklara dönerek uygulamaya başlamalarını söyledim. Çocuklar bu duruma iyice alışmış görünüyorlardı. Bir ğrenci kalemlerin olduğu kutuyu alarak arkadaşlarına dağıtmaya başladı. Bir ğrenci ise üzerinde öğrencilerin isimleri yazan kitapları, isimleri okuyarak arkadaşlarına vermeye başladı. Öğrencileri bu tip bir iş yapması için beden eğitimi ğretmeni ya da ben ynlendirmedim. 2 farklı ğrenci bu konuda sorumluluk almak istediler. Ve bunu yapmak için benden izin almadılar. Bu uygulamanın ilk haftalarında görmediğim bir olaydı. Bir yönden beni sevindirdi. Çünkü BM'n amaçlarından birisi olan öğrencilere sorumluluk verme ve öğrencilerin sorumluluk yüklenmeleri yönünde başarılı bir adım atmış olduğumu gösteriyordu. Öğrenciler kitaplarını aldıktan sonra çalışmaya başladılar. Eşleri ile çalışması gereken öğrenciler kendilerine bir eş bularak, tek başına çalışması gereken öğrenciler ise kendi başlarına modüllere çalışmaya başladılar. Öğrenciler ara ara ğretmen değerlendirmesi yapmam için yanıma geliyorlardı. Bunu bazen eşleri ile birlikte bazen de kendi başlarına yapıyorlardı. Bu hafta dikkatimi çeken şey, öğrenciler arasındaki modül farkının iyice açılması oldu. Kimi ğrenciler 4. modülde iken kimi öğrenciler 7., 8. 9. modülde çalışmaktaydılar. Hatta bir ğrenci bu hafta 10. modülü tamamlayarak ilk madalyayı almaya hak kazandı. Öğrenci sayısı kadar 2 adet madalya

EK-14 Nitel Verilerin Analizinde Kullanılan N-Vivo 12 Programı Ekran Görüntüsü

The screenshot displays the N-Vivo 12 software interface. The left sidebar contains a navigation menu with categories: DATA (Files, File Classifications, Episodes), CODES (Nodes), CASES (Notes), DISCORDS, and MAPS. The main workspace is titled 'Zamanın Dönüşümü' and shows a list of codes under the 'Zamanın Dönüşümü' node. The selected code is 'Zamanın Dönüşümü'. The right pane displays the text segments associated with this code, showing a list of references and their coverage percentages. The segments are:

- Files\Ocak 28 Maus**: 1 reference coded, 6.36% coverage. Reference 1: 6.36% coverage. Text: A: Tamam. Peki şimdi zaman. Nasıl geliyordu sizin için zaman derken? Yavaş. Zaman önce çok hızlı geçiyordu. Birazlık daha becin öğünü deni birazlık daha artırılma önce daha iyi olur. A: Tamam. Başka neler diyorsunuz. Evet. Ekin önce de zaman hızlı geçiyor. Ve ben basketbola fazla seviyordum. Bu benim sevdiğim daha da arttırdı. A: Tamam. Devam edelim. Dileriz. Basketbol benim için bu dönem çok hızlı geçti. Yani bu dönemi çok sevdim. Yani eskiden de benim için basketbol okulunda yani şey anlamadığım için bu dönem anlamışım ve çok sevdiğim. A: Evet. Başka cevap vermek isteyen? Söylün: Bu benim ilk deneyimlerimden bir olduğundan dolayı nasıl da geçeceğimi görmek için gayet deniz kurdum kapattım. Çünkü böyle nasıl geçeceğini anlamamıştım. Her gün saat gününü işle geliyordum. Çünkü artık basketbola o kadar çok sevdiğim ki her gün antrenman yapıp müdahale etmek istiyordum. Her gün benim için geçtiğim basketbolcuların arkadaşlarımla birlikte oynamaya geliyordum. Her gün, her hafta, haftalara böyle geliyordum. Böyle böyle zamanın geçtiğini his etmişim. Şimdi... (anlatılmıyor) A: Evet. Evet. Ne diyorsunuz? Ekm: Benim için de çok hızlı geçti. İki yeni basketbola daha sevmeye başladım. Mesela ben de Seliminki gibi hen de Sali günlerini işle geliyordum. Ve basketbol önce çok iyi bir şey. A: Spc mi diyorsunuz? Ekm: Evet.
- Files\Oğuzel 1 24 Maus**: 2 references coded, 10.81% coverage. Reference 1: 2.54% coverage. Text: A: Peki. Kendini önce tanıman kapattığın, konuşur olduğun zamanlar oldu mu dönem boyunca? K: Evet hocam çok oldu. Mesela hocam hazin çok kapattım. Zamanın nasıl geçtiğini de anlamadım. Bir bakın: zil çalmış. Yani baya iyiydi benim için. Reference 2: 8.57% coverage. Text: A: Peki. Basketbol eğitimci boyunca zaman nasıl geçti senin için genel olarak. Ne gibi gelir söylemek istersin? K: Zamanın çok hızlı geçmedi ama bazen hızlı geçti. Mesela anlayamadığım zamanlar oldu. Yani... A: Zamanın nasıl geçtiğini anlayamadığın zamanlar oldu mu mesela? K: Evet. A: Peki zorlandığın zamanlarda mı zaman hızlı geçti yoksa çok kolay modülleri yaparken mi zaman hızlı geçti? K: Zaman çok kolay modülleri yaparken hızlı geçti hocam. Mesela harflarda zorlandım yaprak istemedim. Yaprak istemediğim de oldu yani. A: İki. Yaprak istemediğin modülleri vordun: tanımlama olsun gerek. Yani 21. modül kadar geldiysen değeri denemedim geçmişim demektir. K: Evet. Alıştırma vardı vana.