

**5. SINIF BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİM PROGRAMININ
UYGULAMA SÜRECİNİN İNCELENMESİ:
ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Gonca EREN

Eskişehir 2019

**5. SINIF BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİM PROGRAMININ
UYGULAMA SÜRECİNİN İNCELENMESİ: ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI
ÖRNEĞİ**

Gonca EREN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Dilek YALIZ SOLMAZ

İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gonca EREN'in "5. Sınıf Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programının Uygulama Sürecinin İncelenmesi: Çoklu Durum Çalışması Örneği" başlıklı tezi 28/05/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Dilek Yalız SOLMAZ	
Üye	: Prof. Dr. Mustafa Levent İNCE	
Üye	: Prof. Dr. İker YILMAZ	

Prof. Dr. Nalan GÜNDOĞDU-KARABURUN

Enstitü Müdürü

ÖZET

5. SINIF BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMA SÜRECİNİN İNCELENMESİ: ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ

Gonca EREN

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2019

Danışman: Doç. Dr. Dilek YALIZ SOLMAZ

İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf beden eğitimi ve spor öğretim programı ile öğretilen program arasındaki uyumun incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması olarak tasarlanan araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 Akademik Yılı güz döneminde, Eskişehir’de iki farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokulda, 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersini yürüten, iki beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu dört ana temaya ulaşılmıştır: 1-Öğretim Programının Uygulanması, 2-Derse Yönelik Tutumlar, 3-Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar ve 4-Öğretmenlerin Öz Değerlendirmeleri. Sonuç olarak, öğretmenler başta olmak üzere tüm paydaşların, öğretilen programda etkili oldukları görülmüştür. Karşılaşılan sorunların çözümünde hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, öğretmen eğitimi programlarının gözden geçirilmesi ve paydaşların iş birliğinin sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Beden eğitimi ve spor dersi, Öğretim programı, Durum çalışması, Yapılandırmacı yaklaşım, Öğretilen program.

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF IMPLEMENTATION PROCESS OF THE 5. GRADE PHYSICAL EDUCATION AND SPORT CURRICULUM: EXAMPLE OF MULTIPLE CASE STUDY

Gonca EREN

Department of Physical Education and Sports

Anadolu University, Institute of Health Sciences, May 2019

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Dilek YALIZ SOLMAZ

Co-Supervisor: Assist. Prof. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

The aim of this study is to investigate the harmony between the 5th grade physical education and sports curriculum and the curriculum in-use in Eskişehir. The participants of the research, which is designed as a multiple case study of qualitative research methods, consists of two physical education teachers who conduct physical education and sports classes at two different socio-economic level secondary schools during the 2018-2019 Academic Year fall semester. In line with the aim of the research, the following four main themes were reached: 1-Application of the curriculum, 2-Attitudes towards physical education course, 3-Problems encountered in practice and 4-Self assessment of teachers. As a result, it was observed that all stakeholders, especially teachers, were effective in the curriculum in-use. It is recommended to disseminate in-service trainings, revise teacher education programs and ensure cooperation of stakeholders in the solution of the problems encountered.

Keywords: Physical education and sport class, Curriculum, Case study, Constructivist approach, Curriculum in-use.

TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanmasında bilgisini, zamanını, emeğini ve ilgisini hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocalarım Doç. Dr. Dilek YALIZ SOLMAZ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na, bana kattıkları bilimsel değerler ve daima gösterdikleri koşulsuz destek için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde büyük rolü olan katılımcılarım; beden eğitimi öğretmenlerine ve araştırmamın katılımcısı olmayı kabul eden okulların yöneticilerine, destekleri ve anlayışları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Uzun ve yorucu bir tez sürecini geride bırakırken, bu süreçte yol arkadaşlıklarını benden esirgemeyen çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Caner ÖZBÖKE ile Arş. Gör. Arıkan EKTİRİCİ'ye katkıları ve destekleri için minnettarım.

Bilgisayar başında uzun saatlerimi geçirdiğim tezimin yazım aşamasının neredeyse tamamında, Eskişehir Starbucks Vişnelik ve Üniversite Caddesi şubelerindeydim. Şube çalışanlarının sonsuz desteği, samimiyeti ve sabrı ile lezzetli kahveleri olmasaydı bu tezi bitirmem imkansızdı.

Sevgili ailem, hayatım boyunca gösterdiğiniz sonsuz destek için teşekkür ederim. Siz olmadan, bu günlere gelmem kolay olmazdı. Sizi çok seviyorum.

Ve ilk arkadaşım; canım dedem, seni özlemle anıyorum.

28/05/2019

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 çalışmamın 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 sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Gonca EREN

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	1
ÖZET	2
ABSTRACT.....	3
TEŞEKKÜR	4
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	5
İÇİNDEKİLER	6
TABLolar DİZİNİ.....	9
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	10
KISALTMALAR DİZİNİ	11
1. GİRİŞ	12
1.1. Araştırmanın Amacı	17
1.2. Araştırma Problemi	17
1.3. Araştırmanın Önemi.....	17
1.4. Sınırlılıklar.....	18
1.5. Tanımlar.....	19
2. ALANYAZIN İNCELEMESİ.....	20
2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	20
2.1.1. Bilişsel yapılandırmacılık.....	20
2.1.2. Sosyal yapılandırmacılık.....	21
2.1.3. Radikal yapılandırmacılık	22
2.1.4. Sibernetik yapılandırmacılık.....	23
2.2. Yapılandırmacı Eğitim ve Öğrenme.....	23
2.2.1. Yapılandırmacı eğitim ve öğrenmeye dair kaygılar.....	27
2.3. Yapılandırmacı Beden Eğitimi Öğretim Programları.....	28
2.4. Yapılandırmacı Beden Eğitimi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretmen Rollerini.....	40
3. YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Araştırma Süreci	46
3.3. Araştırma Ortamı	47
3.3.1 Durum 1.....	48
3.3.2 Durum 2.....	51

3.4. Katılımcılar	54
3.5. Araştırmacı Rolü	55
3.6. Veri Toplama Araçları	56
3.7. Veri Toplama Süreci	57
3.8. Verilerin Analizi	58
3.9. İnanırcılık	59
3.10. Etik Süreçler	60
4. BULGULAR.....	61
4.1. Öğretim Programının Uygulanması (Öğretilen Program).....	61
4.1.1. Öğretime hazırlık.....	62
4.1.1.1. Dönem başında gerçekleştirilen hazırlıklar	62
4.1.1.2. Dönem içerisinde gerçekleştirilen hazırlıklar	64
4.1.2. Kazanımlara yer verme	65
4.1.3. Öğrenme-öğretme uygulamaları.....	76
4.1.3.1. Giriş etkinlikleri.....	76
4.1.3.2. Gelişme etkinlikleri.....	81
4.1.3.3. Sonuç etkinlikleri	91
4.1.3.4. Ünitelendirilmiş yıllık planların takibi	92
4.1.4. Ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin bulgular.....	94
4.1.4.1. Ölçme süreci	94
4.1.4.2. Değerlendirme süreci.....	97
4.2. Derse İlişkin Tutumlar	100
4.2.1. Okul yönetimlerinin tutumları	100
4.2.2. Velilerin tutumları.....	102
4.2.3. Öğrencilerin tutumları.....	105
4.3. Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar	107
4.3.1. Okul çevresi.....	108
4.3.2. Öğrenme-öğretme durumları	111
4.3.2.1. Yapılamayan dersler	111
4.3.2.2. Kayıp süreler	114
4.3.2.3. Fiziksel aktivite alanlarının ve materyallerinin yetersizliği... 116	
4.3.2.4. Aktif katılım fırsatı yetersizliği.....	119
4.3.2.5. Ders içi rekabet ortamı.....	120
4.4. Öğretmenlerin Öz Değerlendirmeleri	123

5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	125
5.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	148
5.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	151
KAYNAKÇA.....	153
EKLER	164
ÖZGEÇMİŞ	193

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. 5. sınıf düzeyi öğrenme alanları ve kazanım dağılımları.....	35
Tablo 3.1. Katılımcıların mesleki bilgileri.....	54
Tablo 3.2. Araştırmanın veri toplama süreci.....	57
Tablo 4.1. Meltem Öğretmenin kazanımlara yer verme durumu.....	67
Tablo 4.2. Çiğdem Öğretmenin kazanımlara yer verme durumu.....	73

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Araştırma süreci.....	46
Şekil 3.2. Durum 1' e ait okul bahçesi çizimi.....	49
Şekil 3.3. Durum 1' e ait kapalı spor alanı çizimi.....	50
Şekil 3.4. Durum 2'ye ait okul bahçesi çizimi.....	52
Şekil 3.5. Durum 2'ye ait çok amaçlı salon çizimi.....	53
Şekil 4.1. Araştırmanın bulguları.....	61
Şekil 4.2. Öğretim programının uygulanması teması ve alt temaları.....	62
Şekil 4.3. Derse ilişkin tutumlar teması ve alt temaları.....	100
Şekil 4.4. Uygulamada karşılaşılan sorunlar teması ve alt temaları.....	108
Şekil 5.1. Tartışma bölümünün yapısı.....	125

KISALTMALAR DİZİNİ

- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- FEK : Fiziksel Etkinlik Kartları
- UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)
- NASPE : National Association for Sport and Physical Education (Amerika Ulusal
Beden Eğitimi ve Spor Birliği)

1. GİRİŞ

Modern çağ, her geçen gün daha hızlı bir şekilde, insanların hayatlarını şekillendirmeye devam etmektedir. Bu çağın gerektirdikleri ve bireylerden beklentileri de aynı oranda artmaktadır. Bu çağa ayak uydurabilen bireyler; dünyaya daha geniş pencerelerden bakabilen, yaşadıkları çevreyi mevcut bağlamında okuyabilen ve onu anlamlandırabilen bireyler olmaktadır. UNESCO (2003), “literacy” (okur-yazarlık) olarak ifade ettiği bu kavramın; salt bir okuma ve yazma becerisinden ziyade, bireylerin toplumsal ilişkilerini nasıl inşa ettiği ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte okuryazar olmak; eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin yanında, bilgiyi, çeşitli bağlamlar içindeki iletişim süreçlerinde etkili kullanabilmeyi ve yapılandırabilmeyi kapsadığından; ülkelerin eğitim alanında belirledikleri öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır (Mandigo vd. 2009). Bireyleri, bu hedefler doğrultusunda yetiştirmenin yadsınamaz yollarından biri; eğitimidir. Geleceğin yetişkinleri eğitim sayesinde, kendilerine ve topluma yararlı bireyler haline gelebilmektedirler.

Eğitim, alanyazında en genel tanımıyla bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Tyler, 1950). Bu süreçte üzerinde sıkça durulan konulardan biri de öğrenmedir. Öğrenme hakkında, 21. yüzyıla dek birçok kuram ortaya konmuş ve farklı bakış açıları alanyazına kazandırılmıştır (Sönmez, 2004). Bu öğrenme kuramlarının başında, Pavlov, Watson, Thorndike, Guthrie, Skinner gibi bilim insanları tarafından ortaya konan ve birçok öğrenme kuramına dayanak oluşturan davranışçı öğrenme kuramı gelmektedir. Öğrenmeyi uyarıcı-davranış bağlamında açıklayan davranışçı öğrenme kuramı, öğrencilere kazandırılması istenen davranışların tekrarlar ve pekiştireçler ile desteklenmesini, kalıcı hale getirilmesini öne sürmektedir (Fosnot, 2013). Davranışçı öğrenme kuramına benzer şekilde, kendi içerisinde barındırdığı ilke ve yöntemler ile öğrenmeyi açıklayan bir diğer öğrenme kuramı ise bilişsel öğrenme kuramıdır. Gestalt, Bandura, Gagne, Piaget, Bruner, Vygotsky'nin çalışmaları sayesinde geliştirilmiş bilişsel öğrenme kuramı, davranışçı kuramın öğrenmeyi kısmen açıkladığını kabul etmekle beraber, öğrenmenin uyarıcı-tepki ilişkisinden daha karmaşık ve zihinsel bir süreç olduğunu öne sürmektedir (Cullingford, 1990). Bilişsel öğrenme kuramcıları, öğrenmenin bilişsel yönüne işaret ederek, algılama, kavrama, anlam yükleme gibi zihinsel işlevler ile öğrenmenin ilkelerini açıklamaktadırlar (Hilgard ve Bower, 1983). Bu kuramların yanı sıra, öğrenmeyi açıklamak için geliştirilmiş ve 21. yüzyılın ilk

dönemlerinde, birçok öğretim programının yapısına dayanak oluşturan diğer bir kuram ise yapılandırmacı öğrenme kuramıdır.

Büyük çoğunlukla bilişsel öğrenme kuramını temel alan ve Piaget'in bilişsel gelişim ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirmiş bir öğrenme kuramı gibi görülmesine karşın yapılandırmacı öğrenme kuramı, var olan geleneksel kuramlara bir alternatif ve aynı zamanda modern çağın gerektirdiklerine bir cevap olarak geliştirilmiştir (Karadağ ve Korkmaz, 2007). Buradan hareketle yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenmeyi bireylerin zihinlerinde gerçekleşen bir yapılandırma süreci olarak açıklamaya çalışmaktadır. Diğer bir deyişle, bireyler dışarıdan kendilerine sunulan bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine, önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirerek yeniden yapılandırmaktadırlar (Crotty, 1994). Benzer olarak Jonassen vd. (1995) bilgiyi yapılandırma sürecini, başkalarının doğrularının hiçbir değişikliğe uğramadan kabul edilmesinden ziyade, bireylerin kendi deneyimlerine dayanarak oluşturdukları yeni bir anlamlandırma ve inşa etme süreci olarak görmektedir. Bununla birlikte yapılandırmacı öğrenme kuramına ait aktif öğrenme anlayışı, salt bir dinleme ve yansıtma işleminin ötesinde, bireylerin kendilerini kuşatan çevreye aktif katılımını ve bu çevreyle sürekli etkileşimlerini gerektirmektedir (Jonassen vd., 1995). Bu sebeple, yapılandırmacı öğrenme kuramının temsilcileri için bilgi, durağan olmanın aksine dinamik, aynı zamanda da yeni ve farklı durumlara uyarlabilir bir haldedir. Bruner (1990), bilginin bu dinamik yapısından doğan anlamlandırma ve yorumlama süreçlerinin, öğrenme-öğretme etkinliklerinin en önemli amaçlarından biri olduğunu öne sürmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramının temsilcilerinden John Dewey (2007) de, eğitimi hayatın bizzat kendisi olarak görmüş ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin istendik amaçlarına ancak hayatı en iyi şekilde yansıtabilen faaliyetler sayesinde ulaşabileceğini vurgulamıştır.

Eğitilecek bireylere bu istendik amaçları kazandıracak, kapsamlı öğrenme yaşantılarının planlanması ise eğitim programları sayesinde gerçekleşmektedir (Posner, 2004). 21. yüzyılda eğitim programları; kendine özgü temelleri, bilgi alanları, araştırma yaklaşımları, kuramları, ilkeleri ve uzmanları olan bir çalışma alanıdır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Öğrencilere kapsamlı bir eğitim yaşantısı sunularak, başta amaçlar olmak üzere içerik, öğrenme-öğretme faaliyetleriyle ve ölçme-değerlendirme durumlarının belirlenmesi, eğitim programları ile sağlanabilmektedir. Bu yolda izlenecek ilk adım eğitim programının felsefesinin belirlenmesidir. Milli Eğitim Bakanlığı

bünyesinde oluşturulan öğretim programlarının da ilerlemeci ve yapılandırmacı felsefelerin çerçevesinde hazırlandığı belirtilebilir. Bu eğitim felsefeleri ışığında da programın amaçları kesinleştirilmekte, içeriği saptanmakta, öğrenme-öğretme durumları ortaya konmakta ve ölçme-değerlendirme aşaması şekillendirilmektedir (Demirel, 2017).

Yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanan öğretim programlarında da benzer durumlar söz konusu olmakla birlikte, öğrenenlerin süreç içerisinde deneyimledikleri öğrenme yaşantıları öne çıkmaktadır. Yapılandırmacı öğretim programları, kalıcı öğrenmeleri sağlayacak ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde; öğrenciyi merkeze alarak tasarlanmaktadır (Karadağ ve Korkmaz, 2007). Bu sebeple yapılandırmacı eğitim programı tasarımcıları, öğretmeden ziyade öğrenme ortamlarına ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine ağırlık vermektedirler (Erdem ve Demirel, 2002). Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim programlarında, salt bir içerikten ziyade, öğrenenlerin içerik ile etkileşimleri, içeriği anlamlandırabilmeleri ön plana alınmaktadır (Karadağ ve Korkmaz, 2007). Bu durumun sebeplerinden biri olarak yapılandırmacı yaklaşım kapsamında, içerikte belirlenen konuların ezberlenmesi ve davranışlara dönüşmesi değil, bu bilgilerin transferinin ve yeniden yapılandırılmasının önemli olmasıdır (Perkins, 1999).

Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan öğretim programlarında öğretmenlerin rolü ise öğrencilere fırsatlar sunarak, öğrenme deneyimleri yaşamalarına rehberlik etmek, bireysel veya grup çalışmalarında problem çözüme, tartışma becerileri kazandırmaktır (Branscombe vd., 2013). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Bu sebeple eğitim programı açısından “bireylere ne öğretilmeli?” sorusundan ziyade “bireyler neyi, nasıl öğrenir?” sorusu ön planda tutulmaktadır (Seiley, 1999). Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşımda, her öğrencinin kendine ait bir öğrenme temposu olduğu göz önünde tutulmaktadır (Branscombe vd., 2013). Buradan hareketle sınıf ortamları öğrenenleri motive edecek şekilde, öğretmen ve öğrencilerin ortak kararları ve demokrasi ilkeleri doğrultusunda öğrenmeye uygun olarak düzenlenirler (Karadağ ve Korkmaz, 2007). Aynı zamanda yapılandırmacı eğitim programı doğrultusunda oluşturulacak sınıfların, rekabetten uzak, demokratik, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, ilgilerine, güçlü ve zayıf yönlerine önem verecek şekilde oluşturulmalarına özen gösterilmektedir (Karadağ ve Korkmaz, 2007). Bu özellikler, yapılandırmacı eğitim programlarının güçlü yönleri olarak ifade edilebilmekte

ve eğitim-öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda daha verimli bir şekilde hazırlanmasına olanak sağlamaktadır. Söz konusu araştırmaya konu olan beden eğitimi öğretim programları da yapılandırmacı yaklaşımın güçlü yönleri benimsenerek oluşturulmaktadır.

Türkiye’de farklı kademelerdeki beden eğitimi ve spor dersi öğretim programları, yapılandırmacı yaklaşım esasları doğrultusunda hazırlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu’nun 19.01.2018 tarihli ve 6 sayılı kararıyla kabul edilen ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak hazırlanmış ve okulların kullanımına sunulmuştur (MEB, 2018). Bu düzenleme ile yürürlüğe konulan öğretim programının, 2006 ve 2013 yıllarında yapılan değişikliklerin ve düzenlemelerin izlerini taşıdığı görülmektedir. 2006 yılında hazırlanan öğretim programı, daha önceki öğretim programlarından farklı olarak, yapılandırmacı yaklaşımı temel almış ve buna yönelik olarak da aktif, etkileşimli, yaparak-yaşayarak öğrenme anlayışlarını benimsemiştir (Gülüm ve Bilir, 2011). Bununla birlikte 2006 yılında, öğretim programı üzerinde yapılan köklü değişikliklerin, 2013 yılında yürürlüğe giren öğretim programında da sürdürüldüğü görülmüştür. Buna yönelik olarak, 2013 yılında yürürlüğe giren ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında, istenilen amaçlara ulaşmak için gereken uygulama alanının yaşamın kendisi olduğu vurgulanmış, okul içi ve dışı tüm öğrenme fırsatlarının bütüncül bir yaklaşımla, hayatla ilişkilendirilmesinin önemine değinilmiştir (Işıkgöz, 2015). Benzer şekilde, 2018 yılında güncellenen ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı da kendinden önceki programlara paralel olarak, yapılandırmacı yaklaşım esasları çerçevesinde, bireyi merkeze alan, aktif ve etkileşimli öğrenme ortamlarını destekleyen, sonuç yerine süreç odaklı ölçme-değerlendirme etkinliklerini içeren ve dolayısıyla beden eğitimi öğretmenlerine önemli sorumluluklar yükleyen bir yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2018).

Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı, yapılandırmacı anlayış gereği, her bireyin biricik ve kendine özgü olduğunu kabul ederek, öğrenme yollarının çeşitliliğine vurgu yapmaktadır (MEB, 2006). Bu kapsamda beden eğitimi öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri ışığında öğrenci merkezli bir anlayış ile derslerini planlamaları ve işlemleri gerekmektedir (Demirhan vd., 2010). Yapılandırmacı yaklaşımın, Beden Eğitimi ve Spor dersine yansımalarının, yaklaşımın felsefesini özümsemiş öğretmenler ve bu öğretmenlerin öğrenen merkezli, gerçek hayatta

karşılıkları bulunan öğrenme-öğretme etkinlikleri sayesinde olacağı vurgulanmıştır (Boutigny ve Guériot, 1998). Buna karşın, beden eğitimi öğretmenlerinin çoğu, kendi öğretmenleri tarafından yönlendirilmiş, geleneksel ve öğretmen merkezli bir öğretim tarzını benimsemişlerdir (Mirzeoğlu, 2017). Bununla birlikte Demirhan vd. (2010), Beden Eğitimi ve Spor dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinde, davranışçı yaklaşımın izlerini taşıyan komut ve alıştırmaya gibi geleneksel ve öğretmen merkezli yöntemlerin yoğun olarak kullanıldığını vurgulamıştır. Bu durumun, öğretilen programın etkililiğini ve verimliliğini azaltacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıflarında gerçekleştirdiği öğrenme-öğretme etkinlikleri, yürürlükte olan yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmış öğretim programının amaçlarına ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitim ve öğretimin amaçlarına ulaşılması, resmi öğretim programlarının, okullarda öğretmenler tarafından hayata geçirilmesi ile mümkün olmaktadır. Posner (2004), resmi ve kuramsal öğretim programlarının, okullarda, öğretmenlerin ellerinde hayat bulan ve uygulamaya dökülen haline öğretilen (uygulanan, gerçek, gerçekleştirilen, işevuruk) program adını vermektedir. Öğretmenin sınıfta neleri nasıl öğrettiğini ve öğrencilerin öğrenme ürünlerini kapsayan öğretilen program, okuldan okula ve öğretmenden öğretmene değişiklik göstermektedir (Demirel, 2017). Resmi olarak, ülke genelinde yürürlükte olan tek bir ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı olmasına rağmen, bu programın öğretmenlerce gerçekleştirilen öğretimdeki yansımaları birbirinden farklıdır. Her birey birbirinden farklı olduğu gibi, her beden eğitimi öğretmenin de bireysel farklılıklarıyla birlikte, ön öğrenme yaşantılarında farklılıklar olması, resmi öğretim programlarının farklı şekillerde hayat bulmasına, öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri yaşatmasına yol açmaktadır.

Ulusal alanyazın incelendiğinde, ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının, öğretmenler tarafından okullarda gerçekleştirilen yapılandırmacı uygulamalarını ve öğretme durumlarını ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yabancı alanyazında ise yapılandırmacı beden eğitimi öğretimine yönelik model temelli saha araştırmaları mevcuttur (Graham 2008; Siedentop vd., 2011; Light ve Fawns, 2003). Bununla birlikte Ward ve Doutis (1999), beden eğitimi alanında son otuz yılda öğretim programlarına yönelik yapılan araştırmaların, genellikle öğretmen ve öğrenci tutumları ile öğretmen etkililiği üzerinde yoğunlaştığını vurgulayarak, öğretim programlarının

uygulama süreçleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme etkinliklerini daha derinlemesine ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Beden eğitimi öğretmenleri, kişilik özellikleri, becerileri, tutumları, aldıkları eğitim ve benzeri birçok sebepten ötürü okullarında farklı eğitim-öğretim etkinlikleri yürütmektedirler. Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının belirlenen amaçlara ulaşmasında, bu farklı uygulamaların ve deneyimlerin ortaya çıkarılması, sebeplerinin betimlenmesi ve öğretim programına yansımalarının incelenmesi önemli rol oynamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 5. Sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ile öğretilen program arasındaki uyumun incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde, resmi öğretim programının, uygulamada öğretilen programa yansımaları, ders içi öğretmen etkinlikleri dikkate alınarak ortaya konulmaktadır.

1.2. Araştırma Problemi

Araştırmanın belirtilen amacını gerçekleştirebilmek için aşağıdaki problemlerden hareket edilmiştir:

1. Ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı nasıl uygulanmaktadır?
2. Okul yönetimi, veliler ve öğrencilerin beden eğitimi spor dersine yönelik tutumlarına ilişkin öğretmenler ne düşünmektedirler?
3. Ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının uygulamasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
4. Öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmenler kendilerini nasıl değerlendirmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, 2018 yılında yürürlüğe alınan olan ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının, belirlenen amaçlarına ulaşılmasında deneyimlenen güçlükleri, beden eğitimi öğretmenlerin gözünden ortaya koyması ve okullarda öğretim programının uygulanabilirliğinin betimlenmesi açısından değerlidir. Aynı zamanda öğretim programının temel aldığı yapılandırmacı eğitim anlayışının, okullardaki pratik uygulamalarının görülmesi ve yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği eğitim-öğretim

etkinliklerinin gerekleŖme aŖamalarının izlenmesi bakımından fayda saęlayacaęı dūŖunūlmektedir.

Beden eğitimi retmenlerinin gözünden araŖtırmanın, üretim programının felsefesinin zūmsenmesi, yapılandırmacı yaklaŖıma dayalı renme-üretme etkinliklerinin gerekleŖtirilmesi bakımından önemli olduğu dūŖunūlmektedir. Bu amaçla, retmenlerin ders içi etkinliklerinin, üretim programını ne lde yansıttığının bilinmesi, üretim amaçlarına ulaŖılmasını etkileyeceğinden dolayı kıymetlidir. Aynı zamanda retmenlerin, araŖtırma kapsamından yola çıkarak kendi uygulamalarını değerlendirmesi söz konusu olacağından, eğitim ve üretime katkı sağlayacağı dūŖunūlmektedir.

AraŖtırma, beden eğitimi ve spor dersi üretim programının uygulamadaki yansımalarını incelemekte, daha etkili ve verimli renme-üretme ortamlarını hedeflemektedir. AraŖtırmadan elde edilecek sonuçlardan yola çıkılarak, üretim programında yer alan amaç ve kazanımların, programın ngrdūęu biçimde yerine getirilmesi söz konusu olacağından, araŖtırmanın rencilerin geliŖimlerine de katkı sunması beklenmektedir. Yapılandırmacı ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi üretim programının ngrlen Ŗekilde okullarda uygulanması; rencilerin çok yönlü geliŖimlerinin sağlanması, hareket yetkinliklerinin arttırılması, renme ortamlarına aktif katılımlarının desteklenmesi ve düzenli fiziksel etkinlik alışkanlıkları kazanmaları açısından katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Eęitim-retim alanında, yapılandırmacı renme kuramı ile ilgili gerekleŖtirilen alıŖmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Karadaę ve Korkmaz, 2007). Buna karŖılıklı alanyazında, yapılandırmacı üretim programlarının üretilen programdaki etkililiğini ortaya koyan alıŖmaların, özellikle beden eğitimi ve spor dersi baŖta olmak üzere, diğer dersleri de kapsayacak Ŗekilde, nitelik ve nicelik yönünden arttırılmasının, bilimsel birikime katkı yapacağı dūŖunūlmektedir. Buradan hareketle okullarda, retmenlerin dokunuŖlarıyla Ŗekillenen üretilen programlar üzerine yapılan alıŖmaların, resmi üretim programları için de bir kılavuz olabileceği dūŖunūlmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

AraŖtırmanın bulguları; 2018-2019 Eğitim-retim Yılı Gz Dönemi içerisinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı EskiŖehir ili merkez ilçelerinde bulunan iki ortaokulda,

5. sınıflar düzeyinde 2018 yılında güncellenen beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının uygulayıcısı iki beden eğitimi ve spor öğretmeninin, öğretim uygulamalarından elde edilecek gözlemler ve öğretmenler ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sırasında elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Beden eğitimi ve spor: Çocukların fitness düzeylerini, motor becerilerini ve sağlıklarını geliştirmeleri için tasarlanmış, gelişimsel olarak uygun fiziksel aktivitelere katılmalarının bir yoludur (Robinson, 2011). Beden eğitimi, okul çağındaki çocuklara, fiziksel olarak aktif ve sağlıklı yaşam bilim ve yöntemlerini öğretmeye odaklanır (NASPE, 2012).

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı: Öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları hareket becerilerini, aktif ve sağlıklı hayat becerilerini, kavramları ve stratejileri ile öz yönetim becerilerini, sosyal becerilerini ve düşünme becerilerini geliştirmelerini fiziksel aktivite ve spor yoluyla geliştirmeyi amaçlayan ve onları bir sonraki öğrenim düzeyine hazırlayan (MEB, 2018) eğitim etkinlikleri düzenekleridir.

Öğretilen program: Alanyazında uygulamadaki program olarak da yer alan öğretilen program, Posner (2004)'e göre öğretmenlerin sınıflarında öğrettikleriyle birlikte değerlendirmelerini, öğrencilerle iletişimini ve öğrenciler tarafından öğrenilenleri kapsamaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Bilgiyi araştırma, yorumlama, analiz etme ve düşündürme süreçlerini geliştirmeye odaklanan, geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirmeyi amaçlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışında bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması ve gerçek hayatta uygulamaya konması söz konusudur (Perkins, 1999).

2. ALANYAZIN İNCELEMESİ

Araştırmanın üzerine temellendirilen kuramsal çerçeve, hem araştırmanın dayandığı kuramsal arka planının anlaşılabilmesi hem de yazarın bir araştırmacı olarak duruşunun ve konumunun daha iyi ortaya konabilmesi için önemlidir. Bu nedenle, araştırmanın yazılı kaynaklarına bu bölümde yer verilerek, konuyla ilgili alanyazında yapılan benzer çalışmalara da değinilmiştir.

Bu bölümde, yapılandırmacı yaklaşım, kuramsal olarak ele alınmış ve yapılandırmacı yaklaşımın eğitim alanında, özellikle de öğrenme üzerine ortaya koyduğu ilkeler üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra, yapılandırmacı anlayışın eğitim-öğretim programları üzerine yansımaları ile özellikle beden eğitimi ve spor dersi üzerindeki etkisi, yapılan çalışmalar ile desteklenerek incelenmiştir. Ayrıca yapılandırmacı anlayışta beden eğitimi öğretmen nitelikleri, sınıf yönetimi, derslerin işlenişi ve öğrenci sorumlulukları da bu bölümde irdelenmeye çalışılmıştır.

2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Yapılandırmacı kuramın, ortaya çıkışından 21. yüzyıla dek uzun bir tarihi geçmişi olduğu bilinmekle beraber, yapılandırmacılığı eğitim alanında ilk benimseyen eğitimcinin, 18. yüzyılda yaşayan İtalyan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmüştür (Yaşar, 1998). Vico'nun o tarihlerdeki çalışmalarının üzerinde durulmamakla birlikte, yapılandırmacı yaklaşımın, eğitim alanındaki modern anlamıyla; Piaget'nin çalışmalarına ve araştırmalarına dayalı olarak geliştiği bilinmektedir (Wilén vd., 2000).

Alanyazında birçok farklı şekilde ele alınan yapılandırmacılığın, kimi zaman dünyayı farklı bir pencereden görmemizi sağlayan bir dünya görüşü ve felsefi bir kuram, kimi zaman ahlaki ve sosyal temelleri olan politik bir kuram ve çoğunlukla da köklerini eğitim bilimlerinden alan bir bilgi ve öğrenme kuramı olarak betimlendiğini görmekteyiz (Matthews, 1993). Bununla birlikte, bir öğrenme kuramı olarak ele alındığında, yapılandırmacı kuramın çeşitli türlerinin de bulunduğu görülmektedir. Aydın (2012), buna yönelik olarak yapılandırmacı öğrenme kuramının türlerini bilişsel, sosyal, radikal ve sibernetik yapılandırmacılık olarak belirtmektedir.

2.1.1. Bilişsel yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılığın kurucusu olarak bilinen Jean Piaget (1971), doğumdan itibaren reflekslerle beraber, insanın gelişim evrelerini temel alarak, zihinsel anlamda

gelişimi, anlam oluşturmaya ve bilişsel yapılarda gerçekleşen değişim ve gelişimleri biyolojik temeller ile açıklamıştır. Piaget (1992), gelişim çağındaki çocukların bilişsel yapılarını incelemiş ve çocukların zihinsel yapılarının yaşadıkları deneyimler yoluyla evrildiğini, değiştiğini ve geliştiğini öne sürmüştür. Bu evrimsel-genetik süreci de dört gelişimsel evre (0-2 yaş duygusal-motor evre, 2-7 yaş işlem öncesi evre, 7-11 yaş somut işlemler evresi ve 11 yaş ve üzeri soyut işlemler evresi) ile ifade ederek, bilginin zihinde inşasını *özümseme*, *uyarlama* ve *denge* kavramları ile açıklamıştır (Philips ve Soltis, 2005).

“Bilgi İşleme Modeli”nden esinlendiği görülen bilişsel yapılandırmacılık, her bireyin öğrenmesini kendi içinde özümseme, uyarlama ve denge kavramlarının etkileşimli sürecine bağlamaktadır. Bu etkileşimli sürece göre, birey yeni bir bilgiyle karşılaştığında, bu yeni bilgi, bireyin önceden yapılandığı bilgi, anlam ve şemalarla eşleşme gösteriyorsa, birey bilgiyi *özümsemektedir*. Yeni bilginin önceki şemalar ve bilgiler ile eşleşme göstermediği durumlarda ise bireyde bilişsel bir çelişki ve dengesizlik hali ortaya çıkmaktadır. Bu dengesizlik hali, bireyde yeni bilişsel çabalar doğurmakta ve bireyin bilgiyi *uyarlayarak* kullanılabilir hale getirmesine yol açmaktadır. Bilginin uyarlanmasıyla birlikte bireyin bilişsel süreçlerinde tekrar bir *denge* hali sağlanmakta ve böylece bilginin zihinde inşası sağlanmış olmaktadır (Karadağ ve Korkmaz, 2007).

Bilişsel yapılandırmacılığın ardından, Piaget’nin öğrenme süreçlerine getirdiği evrimsel-genetik anlayışı ve bilginin yapılandırılmasında içsel süreçlere verdiği ağırlığı yadsımamakla birlikte, bilgi inşasında toplumsal etkileşim süreçlerinin de etkili olduğunu vurgulayan sosyal yapılandırmacılık gündeme gelmiştir. Sosyal yapılandırmacılık, eleştirel bir bakış açısıyla yaklaştığı bilişsel yapılandırmacılığın, içsel bilgi işleme süreçlerini kabul etmekle beraber, bireyin bir toplumun içerisinde var olduğunu ve bu toplum ile birey arasındaki karşılıklı etkileşimin bilgi inşasında başat rol oynadığını vurgulamaktadır.

2.1.2. Sosyal yapılandırmacılık

Piaget’i; bilgiyi yapılandırmada daha çok bireyi ve içsel süreçleri öne çıkarma, buna kıyasla toplumsal süreçlere ve bireylerarası etkileşimlere daha az yer verme gerekçesiyle eleştiren Lev Vygotsky, sosyal süreçlere geniş yer veren bir kuram öne sürmüştür (Aydın, 2012). Sosyal yapılandırmacılık olarak adlandırılan bu kuramda, bilginin inşası ile

öğrenme, toplumsal ve kültürel bir bağlamda, dilsel semboller vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Vygotsky, 1978).

Vygotsky (1986) sosyal yapılandırmacılık kuramı çerçevesinde, öğrenme süreçlerine ışık tutan *inşa etme (oluşturma)*, *yakınsal gelişim alanı* ve *bireyler arası etkileşim* olmak üzere üç yapı taşından söz etmektedir. İnşa etme, öğrencilere bağımsız şekilde kendi başlarına öğreneceklerinden daha fazlasını öğrenmeleri için gerekli desteğin sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Sawyer, 2006). Yakınsal gelişim alanı, öğrencinin mevcut bilgi ve becerilerinin bir adım ötesinde bulunan kuramsal bir öğrenme alanı boşluğunu ifade etmektedir. Bu öğrenme alanı boşluğu, öğrencilerin başlangıçta ulaşamayacakları ölçüde önlerinde olan hedeflere, bir öğretmen ya da deneyimli ve yaşça büyük bir birey tarafından sağlanan inşa etme desteği ile ulaşmalarına karşılık gelmektedir (Schweighardt, 2017). Öğrenme süreçlerine ışık tutan yapı taşlarının sonuncusu olarak bireyler arası etkileşim ise Vygotsky (1997) tarafından, her biri özgün kişisel deneyimlere ve fikirlere sahip bireylerin entelektüel ve sosyal etkileşimler sayesinde, bir problem ya da görev üzerinde fikir alışverişinde bulunması, anlaşmaya varması olarak tanımlanmaktadır.

Vygotsky, sosyal yapılandırmacılık ile bilişsel yapılandırmacılık üzerine sosyal süreçleri ve bireylerarası etkileşimi de ekleyerek, öğrenmeye dair daha geniş bir perspektif sunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın 21. yüzyılda karşılaşılan eğitsel pratiklerine bakıldığında hem Piaget hem de Vygotsky'nin kuramlarının bir arada kullanıldıkları, ortak bir dayanak oluşturdukları ve bütüncül bir bakış açısıyla beraber incelendikleri görülmektedir (Schweighardt, 2017). Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığın yanı sıra, ideolojik ve eğitsel pratikleri bakımından, bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık kadar yaygın kullanımı olmayan radikal yapılandırmacılık da öğrenmeyi açıklayan bir diğer yapılandırmacı yaklaşım türüdür.

2.1.3. Radikal yapılandırmacılık

21. yüzyıldaki haliyle radikal yapılandırmacılığın en önemli ismi olarak bilinen Ernst von Glaserfeld, bilginin inşasında ve anlam oluşturmada Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığını temel almakla birlikte, onun kuramını bir adım öteye taşımaktadır. Maturana ve Varela (1987), von Glaserfeld'in radikal yapılandırmacılıkta, tüm bilginin ve gerçekliğin bireyin bilişsel yapısına ait olduğunu öne sürdüğünü, dolayısıyla da nesnel bilgiyi ve nesnel gerçekliği imkânsız kıldığını belirtmektedir. Buradan hareketle, radikal

yapılandırmacılıkta her birey kendine özgü yöntemlerle, kendi gerçeğini, inanç sistemlerini ve bilgisini oluşturmaktadır. Bununla birlikte von Glaserfeld (1984), bilginin tamamen öznel duyular ve deneyimler içerisinde olduğu gerçeğini kabul ederek, bireylerin birbirinden farklı inançları, düşünce yapılarını ve bilgi sistemlerini inşa ettiklerini vurgulayarak, inşa edilen bu yapıların doğruluğunun birbirleriyle kıyaslanamaz olduğunu öne sürmektedir.

Bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılıktan farklı olarak, 2000’li yıllara daha yakın zamanlarda ortaya atılan bir diğer yapılandırmacılık türü ise siberetik yapılandırmacılıktır.

2.1.4. Siberetik yapılandırmacılık

Humberto Maturana ve Francisci Varela tarafından ortaya atılmış bir diğer yapılandırmacılık türü de otopoiesiste dayanan siberetik yapılandırmacılıktır. Otopoetik sistem, sosyal yaşam için gerekli olan yeniden üretim ve yenileme süreçleri olarak ifade edilmektedir (Arslan, 2007). Güneşten gelen enerji ile daha fazla güneş enerjisini bünyesinde toplayabilmek için panellerini hareket ettirebilen bir yenilenebilir enerji robotu buna örnek olarak gösterilebilir.

Çoğunlukla biyolojik ve mekanik temelli bir sistem yaklaşımı olarak yaygınlaşan siberetik yapılandırmacılık, mekanik sistemlerde *kontrol*, *etkileşim* ve *geri besleme* gibi kavramların derinlemesine incelenmesi üzerinde durmaktadır. Endüstriyel ve yönetsel alanlarda yaygın olarak kullanılan siberetik modelin, eğitim alanına ve öğrenme üzerine yansımaları ise oldukça sınırlıdır. Eğitim alanındaki yansımalarına örnek olarak, öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesiyle birlikte özerkliklerini kazanmaları ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmek amacıyla kararlar alabilmeleri verilebilir.

Yapılandırmacılığa dair geliştirilen farklı yaklaşımlar, öğrenme-öğretme süreçlerini, bilginin inşasını ve bireylerin eğitim etkinliklerinde ortaya koydukları davranışları açıklamada birer fikir zenginliği olarak görülmekte ve yapılandırmacı eğitim ortamlarına katkı sunmaktadır.

2.2. Yapılandırmacı Eğitim ve Öğrenme

20. yüzyılın önde gelen isimlerinden, İrlandalı şair ve oyun yazarı William Butler Yeats, “Eğitim boş bir kovayı doldurmak değil bir ateşi yakmaktır” sözüyle, yapılandırmacı eğitim anlayışının öncelikli amacını etkili bir şekilde özetlemiştir. Buna

göre yapılandırmacı eğitim, öğrenenlerin zihinlerini mekanik bir anlayışla doldurulması gereken boş yapılar olarak algılamaktan ziyade, onları giderek gelişecek ve büyüyecek bir öğrenme ve aydınlanma sürecine aktif şekilde dahil etmektedir. Bu yönüyle yapılandırmacı eğitim, davranışçı anlayışa dayalı eğitimden farklılaşmakta ve ayrılmaktadır.

Davranışçı eğitim yaklaşımı, uyarıcı-davranış arasındaki ilişkiye dayanan, bireylerin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarına odaklanarak yeni bir davranış oluşturmaya, hatalı veya eksik bir davranışı değiştirmeye, istendik davranışların kalıcılığının sağlanmasına ve davranışları anlamaya yönelik sistematik bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Watson, 1913). Bununla birlikte davranışçı teorinin kurucularından Skinner (1974) de, insan davranışları ile Darwin'in evrim teorisi ve doğal seçim kuramı arasında bağ kurarak, insan davranışlarına biyolojik bir temellendirme ve açıklama getirmiştir. Pavlov, Skinner, Watson, Thorndike gibi bilim insanlarının davranışçı kurama dair gerçekleştirdiği araştırmalar daha çok hayvanlar üzerinde olmakla birlikte, gözlenen hayvan davranışlarından yola çıkılarak insan davranışlarına dair açıklamalar getirilmesi amaçlanmıştır. Klasik ve edimsel koşullanma gibi çeşitleri bulunan davranışçı yaklaşım genel hatlarıyla, öğrenme sürecinde istendik yönde davranışların ödüllendirilmesi ve pekiştirilmesi, yanlış ve hatalı davranışların ise ceza ile ortadan kaldırılmasına dayanan bir kuram olmakla birlikte, bilişsel ve yapılandırmacı kuramların aksine öğrenenin zihinsel süreçlerini göz önüne almayarak, bu süreçlere dair herhangi bir açıklama getirmemektedir (Schweighardt, 2017).

Davranışçı yaklaşımın aksine yapılandırmacı yaklaşım ise; bireylerin zihinsel, sosyal ve içsel süreçlerine öncelik vererek, bireysel öğrenmeyi öne çıkarmaktadır (Piaget, 1971; Vygotsky, 1986). Bir öğretme kuramı ve reçetesinden ziyade, daha çok öğrenme kuramı olarak anılan yapılandırmacı yaklaşım, eğitime ve öğrenmeye dair belirli ilkeler öne sürmektedir. Rovegno ve Dolly (2006) bu ilkeleri dört temel ilke altında açıklamaktadır.

1) Öğrenme bilginin oluşturulması için aktif bir süreçtir: Yapılandırmacı yaklaşıma göre; birinci ilke kapsamında, öğrenmenin en etkili şekilde gerçekleşebilmesi için; öğrenenlerin bu sürece aktif olarak katılmaları, yaparak, yaşayarak ve deneyimleyerek kendi bilgilerini yapılandırmaları, karşılaştıkları problemlere çözümler üretmeleri ve bu çözümlerin sonuçları ile yüzleşmeleri gerektiğinin altı çizilmiştir (Zuckerman, 2003).

Öğrencilerin edilgin alıcılar olarak konumlandırıldığı bir öğrenme ortamında başarılı öğrenmelerin gerçekleşebileceğini savunan davranışçı yaklaşıma kıyasla yapılandırmacı yaklaşım, öğrenen merkezli bir çevre içerisinde, bireylerin etkin bir halde kendi anlamlarını oluşturmaları ve öğretmenlerin de bu sürecin rehberi ve yönlendiricisi olması gerektiğini savunur (Fosnot, 1996). Özellikle bu süreçte öğretmenler tarafından, öğrenenlerin öz-düzenleme ve kendini denetleme becerilerinin geliştirilmesi; ilerleyen aşamalarda öğrenenlere, kendi öğrenme stratejilerini ve tekniklerini oluşturup yönetmede, diğer yandan da öğrenmeyi öğrenme süreçlerini tamamlamada önemli faydalar sağlayacağı savunulmaktadır (Perkins ve Salomon, 1989). Buna yönelik olarak, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini planlarken, öğrenenlerin bireysel inşa süreçlerini gerçekleştirmelerine ve aktif katılım sağlamalarına fırsat verecek şekilde düzenlemeler yapmaları gerekmektedir.

2) *Öğrenenler geçmiş bilgi ve deneyimlerine dayanarak yeni bilgilerini oluştururlar:* Öğretmenlerin; kılavuz olarak yer aldıkları yapılandırmacı eğitim durumlarında, herhangi bir etkinliğe veya eğitim sürecine başlamadan önce göz önünde bulundurmaları gereken bir diğer boyut ise öğrenenlerin ön öğrenmeleri, deneyimleri, alışkanlıkları ve inançlarıdır (Wertsch, 1997). Bunun sebebi olarak, bireylerin geçmiş öğrenmelerinin, inançlarının, duyularının ve deneyimlerinin, gelecek öğrenmelerini etkileyecek ve yönlendirecek en önemli unsurlardan biri olması gösterilmektedir (National Research Council, 2000). Ön öğrenmelerin mevcut durumuna göre; bireylerin gelecek öğrenmeleri olumlu ya da olumsuz etkilenebilmektedir.

Ön öğrenmelerin, bilgi ve anlam oluşturma süreçlerine dair etkileri üzerinde alanyazında belirli görüşler mevcuttur. Bunlardan ilki, Piaget'in bilişsel yapılandırmacılık yaklaşımında, özümseme, uyarılma ve denge ilkeleri ile açıkladığı bilgi işleme süreçleridir (Piaget, 1973). Buradan hareketle ön öğrenmeler ve şemalar, Piaget'nin temellendirdiği teoriye göre öğrenme sürecinin iskeletini oluşturmaktadır. Ön öğrenmelerin etkilerine yönelik bir diğer görüş ise Piaget'in konseptlerini düzenleyerek, birikim (accretion), ayarlama (tuning) ve yeniden yapılanma (restructuring) kavramlarını alanyazına kazandıran Rumelhart ve Norman (1978) tarafından ortaya atılmıştır. Son olarak; ön öğrenmeler ile yeni bilgilerin ve kavramsal süreçlerin birleştirilmesine yönelik bir başka görüş ise Carey (1985) tarafından, zayıf yeniden yapılanma ve radikal yeniden yapılanma kavramları ortaya atılarak açıklanmıştır. Zayıf yeniden yapılanma, mevcut

şemaların genişletilmesini betimlerken, radikal yeniden yapılanma, öğrenenlerin zihinlerinde meydana gelen büyük çaplı şema değişikliklerini veya zihinlerde oluşan yepyeni şemaları tanımlamaktadır. Bununla birlikte, alanyazında geniş yer verilen ve önemli görülen ön öğrenmeler, öğrenme üzerinde yukarıda bahsedilen etkilerinin yanında; öğrenilen bilginin hayata transferinde de rol oynamaktadır (Glaser, 2013).

3) *Kavramlar ve bağlamlar arasında kurulan çoklu bağlantılar ve anlayış, bilginin diğer bağlam ve durumlara transferini kolaylaştırır:* Bilginin farklı bağlamlara ve durumlara transferi, öğrenme-öğretme durumlarının ayrılmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna yönelik olarak, Rovegno ve Dolly (2006)'nin öne sürdüğü ilke gereği, öğrencilerin temel amacı, öğrenilenlere dair derin ve anlamlı bir kavrayış gerçekleştirerek, bu bilgi ve kavramları; farklı ortamlara ve yeni durumlara yayarak, genelleştirebilmeleridir. Öğrenenlerin temel ilke ve kavramları, altında yatan sebeplerle birlikte anlamaları durumunda, bunları kalıcı hafızalarında depolayarak; yeni durum ve problemlerde kullanmaları daha muhtemel olmaktadır (National Research Council, 2000). Bununla birlikte, bilginin karmaşık içerik alanlarındaki aktarımı ve transferinin, bilişsel esneklik becerisini, yani önceden var olan bilgiyi yeniden düzenleme, yeniden sıralama ve esnek bir şekilde uygulayarak yeni temsiller oluşturma yeteneğini gerektirdiği vurgulanmaktadır (Spiro vd., 1987).

Öğrencilere kazandırılması gereken bu beceri ve yetilerin, yapılandırmacı yaklaşıma hem teorik hem de uygulamalı alanlarda hâkim öğretmenler tarafından kazandırılması mümkündür. Yapılandırmacı eğitimciler, öğrencilerin sunulan fikirleri derinlemesine kavramalarını ve kavramlar arasında çoklu bağlantılar kurmalarını kolaylaştırmakla yükümlüdürler (Fosnot, 1996). Buna yönelik olarak, eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı savunan araştırmacı ve uzmanlar, öğretmenlerin, sınıflarında yapılandırmacı ilkeleri kullanarak, öğrencilere sunulan içeriğin derin, bütüncül, anlamlı ve uyumlu bir hale getirmelerinin önemine değinmektedirler (Brooks ve Brooks, 1993; Prawat, 1992; Fosnot, 1996).

4) *Öğrenme sosyal olarak inşa edilir:* Rovegno ve Dolly (2006)'nin öne sürdüğü yapılandırmacı öğrenme ilkelerinin sonuncusu olan ve Vygotsky (1986)'nin sosyal yapılandırmacılık kuramına dayanan bu ilke gereği öğrenme, hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci etkileşiminin önemine vurgu yapmaktadır. Sosyal etkileşim ile öğrenme, öğrenenlerin öğrenme materyalleri ve etkinlikleri hakkında konuşmalarına,

tartışmalarına ve fikir paylaşımında bulunmalarına olanak sağlaması nedeniyle, öğrencilerin daha derin bir kavram anlayışına ulaşmalarına yardımcı olmaktadır (Schweighardt, 2017). Öğrencilerin derin bir anlayış ve kavramaya ulaşmasında, akranları ve öğretmenleri ile farklı fikirleri ve yeni bakış açılarını tartışması, sosyal etkileşime dayalı öğrenme açısından önem arz etmektedir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışına yönelik ilkeler ve yaklaşımlarda görüldüğü gibi, yapılandırmacı öğrenmeye dair göz önünde bulundurulması gereken çok sayıda bileşen mevcuttur. Buna yönelik olarak National Research Council (2000), teorik fiziğin, bir köprünün tasarımı hakkında somut bir yönerge sunmadığını, ancak başarılı ve sağlam bir köprünün inşası için tasarım yaklaşımlarının sınırlarını çizdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının da etkili ve verimli öğrenme ortamları ve süreçleri için hazırlanmış basit reçeteler ortaya koymadığını ancak bu ortamları ve süreçleri tasarlamak için gerekli sınırları çizdiği ve gidilecek yolları aydınlattığı vurgulanmaktadır.

2.2.1. Yapılandırmacı eğitim ve öğrenmeye dair kaygılar

Alanyazında, yapılandırmacı eğitim ve öğrenmeye ilişkin felsefi kaygılar ve eğitsel kaygılar olmak üzere, iki ana başlık altında yoğunlaşan belirli kaygılar dile getirilmiştir. Felsefi kaygıların, ontolojik gerçeklik kaygısı üzerine yoğunlaştığı görülürken, eğitsel kaygılar; eğitim ortamları, öğretmenler, öğrenciler, eğitimde kullanılan materyaller, eğitim kaynakları, eğitime yönelik kültürel bakış açıları ve benzeri üzerinde yoğunlaşmıştır.

Felsefi kaygılar genel itibariyle, nesnel bir gerçeklik arayışını vurgulamaktadır. Radikal yapılandırmacılık bakış açısıyla Von Glaserfeld (1987), gözlemciden bağımsız bir dünyaya erişmenin bir yolunun olmadığını, dolayısıyla da nesnel bir gerçekliğin temsiline rastlanamayacağını vurgulamaktadır. Buradan hareketle radikal yapılandırmacılık, her bireyin kendi içinde biricik gerçeklikler inşa ettiğini ve bu bireysel gerçekliklerin ontolojik gerçekliğin yerine geçtiğini savunmaktadır. Buna karşın Suchting (1992), yapılandırmacılığın öngördüğü bilginin bireysel veya toplumsal olarak inşa edildiği kanısının, bilgi ile inançları birbirine karıştırabileceğini savunarak, her ne kadar kabul görse de temelinde ontolojik bilgiye ve gerçekliğe dayanmayan toplumsal ya da bireysel bilgi inşasının çok az bir değer taşıdığını dile getirmektedir. Buna örnek olarak Suchting (1992), modern bilimin gelişmesiyle yanlışlığı ispatlanmış olan ancak eski

zaman toplumlarında yaygınca kabul gören, güneşin dünya etrafında döndüğü kanısını göstererek, ontolojik gerçeğin önemine dikkat çekmekte ve yapılandırmacı yaklaşıma ve nesnel gerçeğe dair dikkat edilmesi gereken noktaları işaret etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım üzerine dile getirilen bir diğer kaygı olan eğitsel kaygılar, yapılandırmacı yaklaşımın, pratikte karşılaşılan öğretim uygulamalarına dairdir. Eğitsel kaygılar başlığı altında, yapılandırmacı eğitimi etkileyen birçok etmen yer almaktadır. Bu etmenler, öğretmenin yapısı, yapılandırmacı yaklaşıma dair ön öğrenmeleri, tutum ve davranışları ile yaşantıları ve öğretim alışkanlıkları; öğrencilerin durumu ve kültürel yapısı, sınıf ortamı, sınıf mevcudu, eğitimde kullanılan ders materyalleri ve benzeri birçok etmeni içermektedir. Bununla birlikte bilindiği üzere, yapılandırmacı yaklaşım öğretmenlerin, öğretimde kılavuz görevini üstlenmesini ve bilgiyi öğrenenlere doğrudan aktarmaktan kaçınmasını gerektirmektedir. Buna yönelik olarak Confrey (1990), eleştirel bakış açısıyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, deneyimsel öğrenmeye olanak tanımayan soyut kavram ve konularda dahi katı bir şekilde doğrudan aktarıma karşı olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Confrey (1990), her ne kadar okullarda laboratuvar, spor salonları ve benzeri fiziksel olanaklar ve öğretim materyalleri bulunuyor olsa da bu olanakların dahi tam ve yeterli olarak pratik ve deneyimsel öğrenmeyi sağlayamayacağını belirterek (örneğin biyoloji dersinde laboratuvarında bulunan maket hücrelerin dahi, öğrencilere tam ve kesin bir hücre deneyimi yaşatamayacağı gibi), belirli özel koşullar altında doğrudan öğretimin bir eğitimcinin en iyi seçeneği olabileceğini öne sürmektedir.

21. yüzyılın modern eğitim anlayışında, yapılandırmacı yaklaşıma dair eğitimin ilkeleri ve yapılandırmacı felsefenin çizdiği yolun ışığında, ileri sürülen kaygıların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Tüm bu etmenlerin hesaba katılarak öğrenme-öğretme ortamlarının inşa edilmesinin ve eğitimin bileşenlerinin bir araya getirilmesinin ardından bir sonraki adım, öğretim programlarının oluşturulması ve hayata geçirilmesi olmaktadır.

2.3. Yapılandırmacı Beden Eğitimi Öğretim Programları

21. yüzyılda, yapılandırmacı anlayışla hazırlanan öğretim programları, hem alanyazında var olan kuramsal araştırmalar üzerinde hem de okulöncesi eğitimden itibaren, lisansüstü eğitim seviyesi de dahil olmak üzere mevcut olan pratik uygulamalarda son derece etkili ve belirleyici rol oynamaktadır (Beck ve Kosnik, 2006). Kuramsal ve uygulamalı eğitimdeki bu etkili ve belirleyici rolüne karşın yapılandırmacı

yaklaşım, öğretim programları için sınırları belirlenmiş bir dizi kural ya da katı talimatlar sunmamaktadır (Webster, 2011). Aksine yapılandırmacı yaklaşım, öğretim programlarının hazırlanmasında, öğretim kararlarının verildiği bir merkez görevi görmekte (Fosnot, 2005), bünyesinde düzenli bir şekilde tanımlanmış ilkeleri ve ortak unsurları barındırmaktadır (Schweighardt, 2017). Bu ortak unsurlar ve ilkeler zaman içerisinde hem beden eğitimi ve sporun hem de yapılandırmacı kuramın gelişimine ve değişimine bağlı olarak belirlenmiş ve öğretim programlarına, özellikle de beden eğitimi alanında hazırlanan öğretim programlarına yansımaları olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma dayanarak hazırlanmakta olan güncel beden eğitimi öğretim programlarına merkez tutmadan önce, geçmişten itibaren 21. yüzyılın ilk dönemlerine dek, bu programların değişimlerinin, tarihsel bakış açısıyla kısaca ele alınmasının, araştırmaya konu olan ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Modern anlamda beden eğitimi ve sporu, öğretim programlarının ayrılmaz bir parçası olarak gören anlayışın, Rönesans döneminde yaşamış İtalyan ve hümanist bir eğitimci olan Vittorino da Feltre tarafından ortaya atıldığı bilinmektedir (Phillips ve Roper, 2006). Feltre, öğrencileri için günlük iki saati kapsayacak şekilde, koşma, at binme, sıçrama, toplu oyunlar ve eskrim gibi fiziksel aktiviteleri içeren beden eğitimi ve spor programları hazırlamış ve diğer dersleri de içeren öğretim programıyla, fiziksel aktivite programını bütünleştirmiştir (Phillips ve Roper, 2006). Bunun yanı sıra yine Rönesans döneminde yaşamış İtalyan ve hümanist eğitimcilerden olan Petrus Paulus Vergerius, Feltre ve diğer Orta Çağ eğitimcilerine benzer şekilde, öğretim programlarıyla beden eğitimi ve spor etkinliklerini birleştirmiş, bunun nedeni olarak da orduya güçlü bireyler yetiştirilmesi gerekliliğini göstermiştir. Vergerius'un Feltre'den farklı olarak, beden eğitimi ve spor etkinliklerini her öğrenci için bireyselleştirdiği ve dolayısıyla beden eğitimi ve spora yapılandırmacı anlayışa benzer, yeni bir anlayış kazandırdığı düşünülmektedir (Phillips ve Roper, 2006).

Rönesans ve Reform'un devam eden yıllarında, Sanayi Devrimi ve bilimsel gelişmelerin de yardımıyla, Alman bir öğretmen olan Johann Friedrich GutsMuths'un, kurduğu enstitü ile beden eğitimi ve sporu profesyonel bir uzmanlık haline getirdiği bilinmektedir. GutsMuths gibi Christian Andre'nin beden eğitimi ve spora yönelik enstitü bünyesindeki çalışmaları, yazıları, öğretim teknikleri ve hazırladıkları öğretim

programları, kendilerinden sonra gelen beden eğitimi ve spor uzmanlarını etkilemiş ve onlara bilimsel bir bakış açısı kazandırarak yön vermiştir (Phillips ve Roper, 2006). Bilimsel çalışmaları, I. ve II. Dünya Savaşlarına dek takip eden yıllar boyunca başta Almanya olmak üzere, Danimarka, İsveç, Prusya ve Fransa gibi Avrupa ülkeleri ile Amerika, dünyaya bu konuda öncülük etmişler, beden eğitimi ve spora yönelik, ülke çapında kendi milli değerlerini öne çıkaran öğretim programları oluşturmuşlardır. Beden eğitimini, kendi milli birlik beraberlikleri, ülkelerinin gelecekleri, toplumsal sağlıkları ve en önemlisi de fiziksel anlamda güçlü orduları için başat bir değer olarak görmüşlerdir (Phillips ve Roper, 2006). 20. yüzyılın ilk yarısında ise ülkemizde de yansımaları olduğu gibi, dünya genelinde yapılan savaşların ve militarizmin etkisiyle, davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan ve milli değerler taşıyan beden eğitimi ve spor öğretim programları damgasını vurmuştur (Phillips ve Roper, 2006).

1940'lı yıllardan, 2000'li yıllara kadar birçok ülkedeki beden eğitimi öğretim programları, kız-erkek öğrenci ayrımı yapmaksızın, oyunlar ve etkinlikler aracılığıyla, tüm öğrencilerin bireysel anlamda fiziksel gelişimleri ile özgüven algularını yükseltmeyi, etik değerlerini geliştirmeyi, milli bir kimlik edinmelerinin yanı sıra onları dünya vatandaşı yapmayı amaçlamıştır (Kirk, 1998). Bu yıllardan itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışında da olduğu gibi beden eğitimi öğretim programları üzerinde yapılan çalışmalar, toplumsal faktörlere ve bireylerin bütüncül bir anlayışla gelişimlerine giderek daha fazla duyarlı olmaya başlamıştır.

Ward ve Doutis (1999), 2000'li yılların başından itibaren, otuz yıl öncesine uzanan dönemde ise spor pedagojisi ve beden eğitimi alanına karşı artan ilgiye ve yaşanan gelişmelere rağmen; beden eğitimi öğretim programlarının uygulanmasına ve uygulamadaki programların değerlendirilmesine yönelik çok az sayıda çalışma bulunduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte Ward ve Doutis (1999), son yıllarda beden eğitimi öğretim programları üzerinde yapılan çalışmaların, öğretim programlarının uygulanmasından ve ortaya çıkan etkilerinden daha çok öğretmen verimliliği ve nitelikleri üzerine eğildiğini vurgulamaktadır. Penney (2006), beden eğitimi öğretim programlarının araştırıldığı yakın tarihsel süreçte, genellikle okulöncesi ve ilkökul dönemi yerine ortaokul ve lise yaş grubunun araştırmalara dahil edildiğini belirtmektedir.

Ayrıca Penney (2006), II. Dünya Savaşı'ndan itibaren, 21. yüzyılın ilk dönemlerine dek; mevcut beden eğitimi öğretim programlarının neredeyse tamamının devletlerin milli

eğitim bakanlıkları tarafından hazırlandığını, bu sebeple hazırlanan beden eğitimi öğretim programlarının milletlerin toplumsal, politik ve ekonomik değişimlerine, gelişmelerine ışık tuttuğunu dile getirmektedir. Bununla birlikte Penney (2006), tarihsel mercek ile öğretim programlarının yapısal gelişim ve değişimlerine bütüncül bir bakış açısıyla bakıldığında, hiçbir gelişmenin boş bir levha gibi aniden ortaya çıkarak sıfırdan başlamadığını, her birinin kendi öncüllerinden izler ve potansiyeller taşıdığını belirtmektedir. Tüm bu tarihsel süreçte yaşananlar, birikimli olarak gelişme ve değişme gösteren beden eğitimi öğretim programları üzerinde, yapılandırmacı yaklaşımın izlerinin giderek arttığını ve dünya genelinde yapılandırmacı beden eğitimi programlarının hem teori hem de pratikte kabul gördüğünü ortaya koymaktadır.

21. yüzyılda dünyada ve Türkiye’de uygulanmakta olan yapılandırmacı beden eğitimi öğretim programlarına bakıldığında ise eğitim bilimleri ve öğretim programlarının genel çerçevesince kabul edilen özellikleri taşımakta olduğu görülmektedir. Politik ve sosyal temellere bağlı olduğu öne sürülen öğretim programları, Arnold (1988) tarafından, bireyler veya gruplar için hem okul içini hem de okul dışını kapsayacak şekilde, yine okul tarafından planlanan ve rehber olunan tüm öğrenme yaşantıları olarak tanımlanmaktadır. Öğretim programının canlı bir beden gibi devamlılığına, sürekli değişimine ve yeniden yapılanması gerekliliğine vurgu yapan Penney (2006), bu gerekliliklerin sağlanabilmesi için öğretim programının esnek bir yapıda olmasının ve öğeler arasında iyi bir iletimin sağlanmasının önemine değinmektedir. Yapılandırmacı öğretim programlarının en önemli özelliklerinden biri olan esneklik ilkesi sayesinde ise içerik, süreç ve bağlam, öğretim programının sürekli yapılandırılması sürecinde birbiriyle bütünlük sağlayabilmektedir (Penney, 2006). Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının, program öğelerinin bütünlüğü ve etkileşimi de esneklik ilkesi sayesinde gerçekleştirilebilmektedir.

Program öğeleri açısından incelendiğinde ise bu araştırmaya konu olan, MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun 19.01.2018 tarihli ve 6 sayılı kararıyla kabul edilen ortaokul (5-8. sınıflar) beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının genel hatları ile belirlenen felsefi bakış açısı ışığında, amaçlar, kazanımların içerisinde değinilen içerikler, öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, bir diğer deyişle öğrenme-öğretme durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarını içermekte olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, 2018 yılında kabul edilen ortaokul (5-8. sınıflar) beden eğitimi ve spor

dersi öğretim programının, 2006 ve 2013 yıllarında yürürlüğe konmuş beden eğitimi öğretim programlarından daha sade bir yapıda olduğu dile getirilmekle beraber, öğretime dair genel bir çerçeve oluşturmayı amaçladığı vurgulanmaktadır (MEB, 2018). 2006 ve 2013 yıllarında yürürlüğe giren beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarında, 2018 programına benzer program öğeleri bulunsa da, geçmiş programlarda bu öğelerin geniş açıklamalarına yer verilmiş, NASPE (2004) standartları detaylı olarak açıklanmış, sınıf düzeylerine uygun kazanımlar, ders planları, örnek etkinlikler, yapılandırmacı öğretimde kullanılacak öğretim yöntemleri, öğretim programı uygulama yönergesi, yapılandırmacı düzeyde ölçme-değerlendirme alternatifleri ve çalışma yaprakları gibi ekler öğretmenlere kılavuz olarak sunulmuştur. Bunun yanı sıra, 2006 ve 2013 yıllarında yürürlüğe beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarında açıkça yapılandırmacı yaklaşım vurgusu yapılmış olmasına rağmen, 2018 yılı ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında bu vurgunun yer almadığı görülmektedir. Ancak, 2018 yılı ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı içerisinde, öğretim programlarının açıklandığı kısımda yer alan ifadeler, öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde oluşturulduğu mesajı taşımaktadır.

“Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan ve benzeri niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır.” (MEB, 2018).

“...üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur.” (MEB, 2018).

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış güncel ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının, program öğelerine daha derinden bakıldığında ise ilk olarak öğretim programının amaçları göze çarpmaktadır. Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında yer alan genel amaçlar, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018). Dört temel

madde şeklinde sunulan genel amaçlar arasından, 5. sınıf seviyesinin de dahil olduğu ortaokullar düzeyi ile ilgili genel amaç aşağıda yer almaktadır:

3. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevî değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak (MEB, 2018).

Bu genel amaçların yanı sıra öğretim programında, beden eğitimi ve spor alanına özgü özel amaçlar ve ulaşılması beklenen çıktılar da yer almaktadır. Buna yönelik olarak, 2018 yılında güncellenen ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının amacı; öğrencilere, hayatları boyunca kullanacakları hareket becerilerini, aktif ve sağlıklı hayat becerilerini, kavramlarını ve stratejilerini kazandırmak, öğrencilerin öz yönetim becerilerini, sosyal becerilerini ve düşünme becerilerini geliştirmek ve onları bir sonraki öğrenim düzeyine hazırlamak olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Bu özel amaç doğrultusunda ise öğrencilerin; çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini geliştirebilmeleri, hareket kavramlarını, ilkelerini, stratejilerini ve taktiklerini çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanabilmeleri, sağlıklı hayatla ilgili fiziksel etkinlik ve spor kavramlarıyla ilkelerini açıklayabilmeleri, sağlıklı olmak ve sağlıklarını geliştirebilmek için fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılabilmeleri, beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikim ve değerlerimizi kavrayabilmeleri ve son olarak da beden eğitimi ve spor yoluyla öz yönetim becerilerini, iletişim becerilerini, bunların yanında da iş birliği, adil oyun (fair-play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirebilmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2018). Buna yönelik olarak, ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında belirtilen bu özel amaçların, 5-8. sınıflarda okuyan tüm öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim süreçlerinin tamamına etki edecek şekilde, öğrencilerin yaş düzeyi, hazırbulunuşlukları, ilgileri, ihtiyaçları, fiziksel özellikleri ve beklentileri doğrultusunda planlandığı vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Bununla birlikte, ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında, belirtilen özelliklerde ve doğrultuda planlanan özel amaçların hayata geçirilmesini sağlamak amacıyla, öğrencilerin düzeyine uygun düşecek ana ve alt öğrenme alanları ile kazanımlar belirlenmiştir. Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında yer alan kazanımlar ile ana ve alt öğrenme alanlarına bağlı içeriklerin ise hem sayı hem de derinlik

bakımından, ortaokul düzeyinde yer alan tüm sınıf düzeylerinde (5-6-7-8. sınıflar) değişiklik gösterdiği görülmektedir (MEB, 2018). Bu araştırmaya konu olan sınıf düzeyi, araştırmacı tarafından 5. sınıflar olarak belirlenmiş olduğundan, araştırma süresince ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının 5. sınıf düzeyine yönelik amaç ve kazanımlarına, öğrenme alanlarına, öğrenme-öğretme süreçlerine ve ölçme-değerlendirme çalışmalarına ağırlık verilmiştir.

Araştırma konusu kapsamında, araştırmacı tarafından, 5. sınıf düzeyinin seçilmiş olmasının temel nedeni olarak da ilkokul seviyesinde (1-2-3-4. sınıflar) öğretim yapan okullarda, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim yaptığı bir beden eğitimi ve spor dersinin olmaması, bunun yerine sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen oyun ve fiziki etkinlikler dersinin yer almasıdır. Buradan hareketle 5. sınıf düzeyinin, öğrencilerin, beden eğitimi ve spor dersi ve beden eğitimi öğretmenleri ile ilk kez tanıştıkları sınıf düzeyi olduğu görülmektedir. Dolayısıyla 5. sınıf düzeyi, öğrencilerin hayat boyu fiziksel aktivite ve sağlıklı yaşamı ilke edinmesini amaçlayan, ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı açısından, öğrencilere kazandırılacak yaşam boyu davranışları ve tutumları etkileyen önemli bir basamak konumundadır. 5. sınıf düzeyinin, beden eğitimi ve spor dersi açısından, bu kritik ve önemli konumunu arttıran bir başka faktör ise alanyazında tartışılan Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi olmaktadır. Buna yönelik olarak alanyazında, Oyun ve Fiziki etkinlikler dersi üzerine yapılan bir araştırma, haftalık ders saatleri bakımından, Dünya Sağlık Örgütü'nün önerileri doğrultusunda, 4. sınıf dışında diğer sınıf düzeylerinde (1, 2 ve 3. sınıflar) yeterli sayıya ulaşıldığını belirtmekle beraber, bu dersin yürütücüsü olan sınıf öğretmenlerinin, dersin öğretim programında belirtilen gelişim ve öğrenme alanları ile program çıktılarını tam olarak hâkim olmadıklarını ortaya çıkarmıştır (Kara vd., 2017). Bununla birlikte araştırma, dikkat çekici şekilde, Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinde, sınıf öğretmenlerinin kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu dersin yürütülmesinde, konu alanı bakımından kendilerinden daha bilgili ve eğitimli olduklarına inandıkları beden eğitimi öğretmenlerini uygun gördüklerini ortaya koymuştur (Kara vd., 2017). Bu doğrultuda, araştırma kapsamında öncelikli olarak, ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı içerisinde yer alan, 5. sınıf düzeyinin amaç ve kazanımları ile öğrenme alanları üzerinde durulmaktadır. Buna yönelik olarak aşağıdaki Tablo 2.1.'de, araştırmacı tarafından ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının temel alınarak hazırlanmış, 5. sınıf öğrenme alanları verilmiştir.

Tablo 2.1. 5. sınıf düzeyi öğrenme alanları ve kazanım dağılımları

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	İçerikler	Kazanım Sayısı
1. Hareket Yetkinliği	Hareket becerileri	Yer değiştirme, dengeleme, nesne kontrolü hareketleri ve birleştirilmiş hareketler ile ritim ve müziğe uygun hareket becerileri, halk dansları	7
	Hareket kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri	Oyun ve etkinliklerde kullanılan hareket kavramları, oyun ve etkinlik kuralları ile yönergelerinin uygulanması	9
	Hareket strateji ve taktikleri	Oyun ve etkinliklerde hücum ve savunmaya yönelik taktikler ve stratejiler	2
2. Aktif ve Sağlıklı Hayat	Düzenli fiziksel etkinlik	Fiziksel etkinliklere düzenli katılım ve sağlık açısından önemi	1
	Fiziksel etkinlik kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri	Fiziksel uygunluk düzeyinin ölçülmesi, fiziksel etkinlik ile beslenme arasındaki ilişki ve ilkyardım	7
	Kültürel birikimlerimiz ve değerlerimiz	Geleneksel çocuk oyunları, olimpiik oyunlar, yöresel halk dansları, belirli gün ve haftalara ait etkinlikler, milli bayramların önemi ve Atatürk'ün spor ile ilgili sözleri	5
Toplam			31

Tablo 2.1. doğrultusunda, ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı 5. sınıf amaçları ile kazanımlarının gerçekleştirilmesine yönelik, “Hareket Yetkinliği” ile “Aktif ve Sağlıklı Hayat” olmak üzere iki ana gelişim ve öğrenme alanı üzerinde durulduğu görülmektedir (MEB, 2018). 5-8. sınıflara yönelik beden eğitimi ve spor dersi ile ilgili tüm kazanımlar, öğretim programında belirlenen bu ana ve alt öğrenme alanlarına göre ve sınıf düzeylerine uygun düşecek şekilde yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Buna yönelik olarak 5. sınıf düzeyinde, ana ve alt öğrenme alanlarına göre dağıtılmış toplamda 31 kazanım olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Öğrencilerin, içerikler aracılığıyla ulaşmaları beklenen kazanımlara bakıldığında, öğretim programında Tablo 2.1.’e ek olarak, oyun ve etkinliklerde zamanın ve farklı iletişim yollarının etkili kullanımı, iş birliğinin önemi, sosyal ve duyuşsal anlamda hem öz değerlendirme hem de grup değerlendirme becerileri, bireysel farklılıklara saygı, adil oyun anlayışı, kazanma ve kaybetmeye ilişkin uygun davranışların geliştirilmesi, fiziksel etkinliklerin eğlenceli yönleri, fiziksel etkinlik alanları ile malzemelerinin güvenli kullanımı, fiziksel etkinlikler sırasında ısınma, soğuma, uygun kıyafet seçimi gibi kazanımların üzerinde durulmakta ve desteklenmektedir (MEB, 2018). Buna yönelik olarak da öğrencilerin gelişim göstermesi gereken alanların sayıca çokluğuna ve çeşitliliğine istinaden öğretim

programında, öğretmenlere rehber olması amacıyla birtakım hususlar ve yardımcı kaynaklar önerilmektedir (MEB, 2018).

Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı içerisinde yer alan 5. sınıf kazanımlarına ulaşılmasında, program içeriğinin anlaşılmasında ve hayata geçirilmesinde öğretmenlere yardımcı ve yol gösterici olmak amacıyla, sınıf düzeylerine göre çeşitlendirilerek hazırlanmış “Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK)” kullanılması önerilmektedir (MEB, 2018). Fiziksel Etkinlik Kartları, sınıf düzeylerine göre tasarlanan yapısıyla, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programından sonra yararlanacağı ikincil temel kaynak olarak içerik konularını desteklemektedir. Özellikle yaş ve sınıf özelliklerine göre bakıldığında, 5. sınıfların amaç ve kazanımları ile beden eğitimi içeriklerine, büyük çoğunlukla Sarı-Turuncu kartların uygun düştüğü görülürken, 6. ve 7. sınıfların amaç ve kazanımları ile beden eğitimi içeriklerine, Kırmızı-Mor kartlar uygun düşmektedir. Büyük çoğunluğu Sarı-Turuncu kartlar ile desteklenen ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında yer alan içerikler ile amaç ve kazanımların, sarı kartlarda da belirtildiği üzere, etkinlikler ve oyunlar temel alınarak hazırlandığı görülmektedir (MEB, 2018).

Ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında yer alan tüm içerik konuları, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine göre ihtiyaçları ve eğitim öncelikleri göz önüne alınarak, kazanımlar yoluyla sunulmaya çalışılmıştır. İçerikler, oyunlar ve etkinlikler ile öncelikle bireyi merkeze alarak, sırasıyla, bireyin sosyal çevresi ve okulu da içine alan fiziki çevresini kapsamaktadır (MEB, 2018). Bunun yanı sıra öğretim programında, içerik konuları arasında yer alması gerekli görülen, temel yetkinlikler çerçevesine ait yetkinliklere ve değerlere, bireysel çok yönlü gelişim ilkelerine ve öğrenmenin hayat boyu sürdürülmesine önem verilmektedir (MEB, 2018). Ayrıca öğretim programında bir diğer önemli görülen husus ise içeriğin, öğretim programının öngördüğü yapıda ve vurguladığı özelliklerde öğrencilere kazandırılması olmaktadır. İçeriğin öğrencilere kazandırılması ise öğretim programlarının bir diğer ögesi olan öğrenme-öğretme durumları ile açıklanan bir olgudur.

Alanyazında eğitim durumları olarak da adlandırılan öğrenme-öğretme süreci, resmi öğretim programlarının sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler tarafından hayata geçirildiği bir evre olma özelliği taşımaktadır (Demirel, 2017). Öğretim programlarının uygulamaya dökülmüş hali olan öğrenme-öğretme süreci, güncellenen ortaokul 5. sınıf

beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı içerisinde, başta beden eğitimi öğretmenleri olmak üzere, eğitimin diğer paydaşlarına da yol göstermesi amacıyla programın uygulanmasına yönelik dikkat edilecek hususlar başlığı altında yer almaktadır. Öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken konular, öğretim programında 12 madde ve belirli ilkeler ile açıklanmaya çalışılmıştır (EK-8).

Bu ilke ve maddelerin yanı sıra, öğretim programının uygulamasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında öğretmenlere, derslerinde ele aldıkları konulara ilişkin, sınıf düzeyinin yaş ve gelişim özelliklerine uygun düşecek farklı kaynaklardan yararlanmaları, ders amaçlarına uygun olan spor ve fiziksel etkinliklere yönelik gazete, dergi ve benzeri haber kaynaklarını kullanmaları önerilmektedir (MEB, 2018). Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde video, video kamera, projeksiyon cihazı, fotoğraf makinesi, bilgisayar ve adımsayar gibi teknolojilerden yararlanılması, öğretmen tarafından incelenerek uygun olan internet kaynaklarının öğrencilerin kullanımına sunulması, özellikle de Millî Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Türkiye Millî Olimpiyat Komitesi, Türkiye Millî Paralimpik Komitesi gibi kurumların internet sitelerindeki bilgilerin kullanımına ağırlık verilmesi, öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine yönelik uygulamalarda önemle üzerinde durduğu konuların başında gelmektedir.

Öğretim programında yer alan öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddeler ve ilkeler doğrultusunda, öğretim sürecinin öğretmenler tarafından bütüncül, kapsayıcı ve yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine bağlı kalınacak bir yapıda hayata geçirilmesi istenmektedir. Bununla birlikte, öğrenme sürecinde öğrencilere de belirli sorumluluklar yükleyen güncel öğretim programı, benimsediği öğrenme-öğretme süreci ilkeleri ile yapılandırmacı ve gerçek hayatta karşılıkları bulunan kalıcı öğrenmeleri sağlama amacı taşımaktadır. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin belirtilen bu amaçların gerçekleştirilmesi, öğretim programının amaçlarına ulaşılmasında önemli rol oynamaktadır. Öğretim programında, beden eğitimi ve spor dersine yönelik genel ve özel amaçlarının hayata geçirilmesinin yanında, öğrenme-öğretme süreci boyunca programda belirlenen ilkeler doğrultusunda hareket edilmesi gerekliliği de vurgulanmaktadır. Bu amaçların hayata geçirilme durumlarının denetlenmesi ise program öğelerinin sonuncusu olan ölçme-değerlendirme etkinlikleri sayesinde olmaktadır.

Ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı, öğretim programlarının diğer öğelerinde olduğu gibi, ölçme-değerlendirme etkinliklerine de açıklama getirmektedir. Güncel öğretim programı, programda da vurgulandığı üzere, 2006 ve 2013 yıllarında yürürlüğe konmuş öğretim programlarına kıyasla, bütün ölçme-değerlendirme unsurlarını ve etkinliklerini içermek yerine daha sade ve yol gösterici konumda hazırlanmıştır (MEB, 2018). Eğitimde bireysel farklılıkları merkeze alan bir bakış açısıyla öğretim programı, her öğrenci için birbirinin aynısı olan, standartlaştırılmış bir ölçme-değerlendirme yaklaşımı yerine, azami çeşitlilik ve esneklik sağlayan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasına önem vermektedir (MEB, 2018). Bu çeşitliliğin, esnekliğin ve etkililiğin sağlanmasında temel sorumluluğu beden eğitimi öğretmenlerine yükleyen öğretim programı, öğretmenlerden verimli, özgün ve yaratıcı ölçme-değerlendirme etkinlikleri beklemektedir. Buna yönelik olarak öğretim programında, öğretmenlere yardımcı olmak ve yol göstermek amacıyla, ölçme-değerlendirme etkinliklerine yön veren ilkeler aşağıdaki gibi özetlenmektedir (MEB, 2018):

1. Ölçme-değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.
2. Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme-değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.
3. Eğitimde ölçme-değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.
4. Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme-değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.
5. Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.
6. Çok odaklı ölçme-değerlendirme esastır. Ölçme-değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.
7. Bireylerin ölçme-değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır.

Yukarıdaki ilkelerde görüldüğü üzere, öğretim programı oldukça sade ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin çerçevesini çizen bir yapıda hazırlanmıştır. İlkelerde de vurgulandığı üzere öğretim programı, ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının, sonuç değil süreç odaklı olmasını, bireyselleştirilmiş ölçme-değerlendirme etkinliklerini içermesini, bütüncül bir şekilde tüm öğrenme alanlarına hitap etmesini, öğretmen ile öğrencilerin etkinliklere aktif katılmasını ve başta amaçlar ile kazanımlar olmak üzere ölçme-değerlendirme çalışmalarının programın diğer öğeleri ile ahenk içerisinde hareket etmesini önemli görmektedir (MEB, 2018). Öğretim programında belirtilen tüm bu özelliklerin, diğer program öğelerinde olduğu gibi ölçme-değerlendirme ögesi için de yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlandığı anlaşılmaktadır. Buna yönelik olarak Pangrazi (2004), yapılandırmacı öğretim programlarında, ölçme-değerlendirme çalışmalarının, programın felsefesini, amaçlarını ve öğrenme-öğretme sürecini kapsayan devamlı bir etkinlik olarak uygulanmasının, öğretimin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasının ve bu süreklilik içerisinde öğrencilere bireysel ya da grup olarak uygun geribildirimler sağlanmasının önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, yapılandırmacı ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının öncesinde, 2006 ve 2013 yıllarında yürürlüğe konmuş yapılandırmacı öğretim programlarında ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, öğretimin tamamını içeren, sürekli, kapsamlı, paydaşları içeren, öğretimin ilk dersinden son dersine dek tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici olacak şekilde yürütülmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 2006). Diğer program öğeleri ile ölçme-değerlendirme çalışmalarının, yapılandırmacı öğretim programında vurgulandığı şekilde yürütülmesinde ise en büyük sorumluluk beden eğitimi öğretmenlerine düşmektedir (MEB, 2018).

Beden eğitimi ve spor alanında; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulmuş öğretim programlarında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde, beden eğitimi öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları, değişen çağ ve modern teknolojik gelişmelerin eğitime yansımaları ışığında; geleneksel eğitim anlayışından oldukça farklılaşmaktadır. Toplumun beklentileri, eğitimin ve okulların ihtiyaçları, ailelerin ve öğrencilerin istekleri her geçen gün değişmekte ve beden eğitimi öğretmenlerinin de bu talepleri karşılamaları, değişim ve gelişmelere ayak uydurmaları beklenmektedir. Buna yönelik olarak; güncellenen ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının uygulanmasında ve program amaçlarının başarıyla hayata geçirilmesinde, yapılandırmacı anlayışı teorik anlamda özümsemiş, pratik uygulamalarına hâkim ve yapılandırmacı

anlayışın gerektirdiği özelliklere sahip bir beden eğitimi öğretmeni olmanın önemi büyüktür.

2.4. Yapılandırmacı Beden Eğitimi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretmen Roller

Öğretim programlarının amaçlarına ulaşılmasında ve öğrencilerin verimli bir eğitim yaşantısı geçirmelerinde birden çok etmen etkili olmaktadır. Elbette bu faktörlerin en başında, eğitimin çarklarını döndüren, öğretim programlarını okullarda öğrenci ile buluşturan, böylece kağıt üzerindeki programların, istedik şekilde hayat bulmasını sağlayan öğretmenler gelmektedir. Yapılan araştırmalar, ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretim programını uygulama tarzlarının ve benimsedikleri yapılandırmacı ilkelerin, öğrencilerin öğrenme deneyimini doğrudan etkileyen bir faktör olduğunu vurgulamaktadır (Hunter, 2004; Suomi vd., 2003).

Buna yönelik olarak da Hunter (2006), yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmış; ortaokullar düzeyinde uygulanan beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının başarıya ulaşması için, beden eğitimi öğretmenlerinin diğer sorumluluklarıyla birlikte, öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirmeleri ve kavramsallaştırma ile yansıtılardan yararlanarak, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bir öğretim gerçekleştirmeleri gerekliliğini vurgulamaktadır. Olumlu ilişkiler ve yansıtıcı öğretime yönelik olarak da beden eğitimi öğretmenleri tarafından verilen olumlu geribildirimlerin, öğrencilerin; görevler üzerinde daha fazla vakit harcamalarını sağladığı, onları problemlere çözüm üretmede daha istekli ve yaratıcı kıldığı vurgulanmaktadır (Van der Mars vd., 1994). Olumlu geribildirimlerin yanı sıra, yapılandırmacı yaklaşımın pratik uygulamalarında, öğretmenlerin üzerine düşen bir diğer görev ise olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulması olarak bilinmektedir. Ennis (2003), olumlu çevrenin ve olumlu öğrenme ortamının oluşturulmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin iyi bir mizah ve eğlence anlayışına sahip olmasının önemine değinmektedir. Ayrıca DeVoe (1991), yapılandırmacı öğrenme ortamlarının olmazsa olmazı olan, öğrencinin aktif katılımı ilkesinin hayata geçirilmesinde, öğretmen tarafından mizah ve eğlence ile oluşturulan olumlu atmosferin, öğretmenin övgü ve teşvikleri ile desteklenmesinin önemini belirterek, bu cesaretlendirici yaklaşımın, öğrenci katılımını ve öğretmene yönelik olumlu düşünceleri arttırdığını savunmaktadır. Buna ek olarak Solmon ve Carter (1995), beden eğitimi öğretmenlerinin uyguladığı ders içi pratiklerinin, etkinliklerinin ve öğrencilere

yönelik teşvik edici tutumlarının, öğrencilerin beden eğitimine verdikleri değeri, fiziksel aktiviteye ve fiziksel uygunluğa gösterdikleri önemi etkilediğini, onların, ders içi aktif katılıma yönelik olumlu görüş ve inançlar edinmelerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca Hunter (2006) ders içi aktif katılıma yönelik olarak, öğrencilerin, yaş, cinsiyet, etnik köken, sosyal sınıf, dini inanç, kültürel alışkanlıklar, beceri düzeyi, görünüş gibi farklılıkları olduğunu, dolayısıyla da tüm öğrencilerin öğretim programından farklı şekillerde etkilendiklerini öne sürmektedir. Hunter (2006), bu farklılıkların bilincinde olan, saygı duyan ve bu farklılıklara yönelik etkinliklerle öğretim programını uygulamayı başaran yapılandırmacı öğretmenlerin sınıflarında, ders içi aktif katılımın, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin verimli bir şekilde yürütüldüğünü vurgulamaktadır. Uygulamadaki öğretim programlarının, karşılıklı etkileşimler yoluyla, sınıflarda hayat bulan, canlı bir deneyim olduğunu savunan Ward ve Doutis (1999), ders içi aktif öğrenci katılımının, beden eğitimi öğretmenin ders içi yapılandırmacı etkinlikleri ve uygulamalarından, sınıf mevcudunun büyüklüğünden, öğrenim malzemelerinin kalitesi ve sayısından, öğrenim alanının uygunluğu ve güvenliğinden de etkilendiğini öne sürmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi, yapılandırmacı öğretim programları, beden eğitimi öğretmenlerine çok sayıda sorumluluk yüklemektedir. Buna yönelik olarak, yapılandırmacı anlayışı özümsemiş ve öğretim programını da aynı ustalıklarla sınıflarında uygulayabilen bir beden eğitimi öğretmeni olabilmek için gerekli görülen ilkeler ve özellikler alanyazında farklı kaynaklardan derlenerek aşağıda maddeler halinde verilmiştir. Buna göre yapılandırmacı bir beden eğitimi öğretmeni nitelikleri şu şekilde olmalıdır (Brooks, 1999; Memişoğlu 2014; Chaillé, 2008; Karadağ ve Korkmaz, 2007; Fosnot, 1996; Aydın 2012):

- Öğrencilerine özerklik tanır, girişimciliğe teşvik eder.
- Öğrencilerinin problem çözme, sorgulama, araştırma yapma ve keşfetme becerilerini açık uçlu sorular ile geliştirir.
- Öğretimde birincil kaynaklardan ve ham verilerden yararlanır.
- Öğrencileri için tasarladığı bilişsel görevleri açıklarken analiz, yaratma, keşfetme, sınıflandırma gibi üst düzey bilişsel becerilere işaret eden terimleri sıkça kullanır.
- Kendi bilgisini veya düşüncesini doğrudan öğrenciye yansıtmak yerine, öğrencilerin ne bildiklerini anlamaya çabalar.

- Dersin akışını öğrenme-öğretme sürecinin gidişatına göre yeniden yapılandırabilme becerisi gösterir.
- Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini destekler.
- Öğrencilerine ifade ve düşüncelerinde bulunan çelişkileri fark etmelerinde ve yeniden yapılandırmalarında yardımcı olur.
- Öğrencilerine soruları cevaplamaları için yeterli süreyi tanır ve herkesin öğrenme hızlarına göre onlara rehber olur.
- Demokratik ve öğrenmeye güdülenmiş bir sınıf ortamı yaratır.
- Öğrencilerine, kendi öğrenmelerinden sorumlu olma bilinci kazandırır.
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının, ilgilerinin, farklılıklarının ve isteklerinin farkında olur, bunlara saygı duyar ve bütünleştirici davranır.
- Öğretim programının yıllık planlamasını, esneklik ilkesini göz önünde tutarak etkili bir şekilde yapar.
- Paydaşlar ile iş birliği içinde olur.
- Gözlem yapmanın yalnızca soğuk ve klinik bir şekilde bakmak olmadığını, aynı zamanda işitmek, dinlemek, duyguları hissetmek ve deneyimleri paylaşmak olduğunu bilir ve etkili bir gözlem yapma becerisine sahiptir.
- Öğrencileri ile bilgiyi olduğu kadar coşkuyu ve eğlenceyi de paylaşır.
- Yapılandırmacı bir beden eğitimi öğretmeni olmanın zorluklarını ve karmaşıklığını anlar, bunun üstesinden gelebilmek için gerekli marifeti göstermek için çabalar, öğretmenlik becerilerini geliştirir, yaşam boyu öğrenmeyi kendine ilke edinir ve görevlerini yüksek motivasyon ve enerji ile tamamlar.
- Derslerinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim yöntemleri, modelleri ve ölçme-değerlendirme etkinliklerini kullanır.
- Öğrencilerinin gelişim dönemi özelliklerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini bilir, öğrenme biçimlerini tanır ve onları derslere aktif katılmaya teşvik eder.
- Özgür düşünceyi ve doğal merakı destekler.
- Diğer derslerle kendi dersi arasında bağlantılar ve ilişkiler kurar.
- Derslerinde çoklu etkileşim sağlayan, etkili, verimli ve güvenli materyaller kullanır ve teknolojiden faydalanır.
- Sade, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanır, dünyayı öğrencilerinin gözünden görebilmek için çaba gösterir.

- Öğretim sürecini, bazen bir tiyatro oyuncusu, bazen de bir satış elemanı rolünde sürdürebilmeyi becerir.
- Önbilgilerin öğrenmedeki yerini ve önemini bilir, hatalı ön bilgileri düzeltir.
- Yaratıcılık, eleştirelilik ve analitik düşünmeyi merkeze alır.
- İşbirliğine dayalı öğrenmeyi, proje ve grup çalışmalarını destekler.
- Eğitim-öğretim sürecinin odağına yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesini yerleştirir.

Alanyazında belirtildiği gibi, yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş bir beden eğitimi öğretmeni olabilmek için birçok özelliğe sahip olmak gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir öğrenme-öğretme anlayışı, öğretmenlere çok sayıda sorumluluk yüklemektedir. Bunun yanı sıra, söz konusu beden eğitimi ve spor dersi olduğunda öğretmenlerin, yapılandırmacı anlayışı beden eğitimi ve spor uygulamaları ile bütünleştirebilmeleri, yaş ve sınıf düzeyine uygun hale getirerek, alana yansıtabilme becerisi gösterebilmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak, derinlemesine bir anlayışla yapılmış yapılandırmacı öğretim programı çalışmaları, öğretmenlerin, öğretim programlarında yapılan reformların hayata geçirilmesinde tek sorumlu olmadıklarını, bu programların uygulanması ve yeniliklerin gerçekleştirilmesi sorumluluğunun, öğretmenleri merkeze alacak şekilde, tüm paydaşlar arasında paylaşılması gerektiğini vurgulamaktadır (Hunter, 2006). Buradan hareketle, yapılandırmacı yaklaşımın, öğretmenlere olduğu kadar, öğrencilere de belirli sorumluluklar yüklediği bilinmektedir. Ancak yapılandırmacı öğrenmede, öğrencilere, öğrenme sorumluluklarının kazandırılması ve benimsetilmesi de öğretim programının yürütücüleri ve uygulayıcıları olan öğretmenlerin sorumlulukları altında yer almaktadır.

Özetle, Jewett vd. (1995), alanyazında yapılandırmacı beden eğitimi ve spor öğretim programları üzerine yapılan çalışmaların, ideoloji, söylem ve eylem üzerine odaklanan ve büyük ölçüde teorik bir girişimden ibaret olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde; Ward ve Doutis (1999), öğretim programları alanında yayınlar yapan gözde dergilerin, teorik söylemler ve ideolojik yorumlar ile dolu olduğunu, ancak öğretim programlarının, bunun aksine yaşayan, canlı birer deneyim olduğunu belirtmektedirler. Ward ve Doutis (1999), öğretim programlarının hem öğretmenler hem de öğrenciler için canlı birer etkinlik olduğu kabul edildiği ve buna yönelik saha araştırmaları yürütüldüğü takdirde, okullarda uygulanmakta olan öğretim programları adına gerçekten bilgi sahibi

olmanın mümkün olacağını vurgulamaktadır. Bu sebeple, öğretim programı uygulamalarının derinlemesine incelendiği ve sorgulandığı çalışmalar, teorik olmaktan ziyade pratik ve işe-vuruk bir özellik taşımalarından dolayı, oldukça kıymetli görölmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, araştırma süreci, araştırma ortamı, katılımcılar, araştırmacı rolü, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, inandırıcılık ve etik süreçler ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

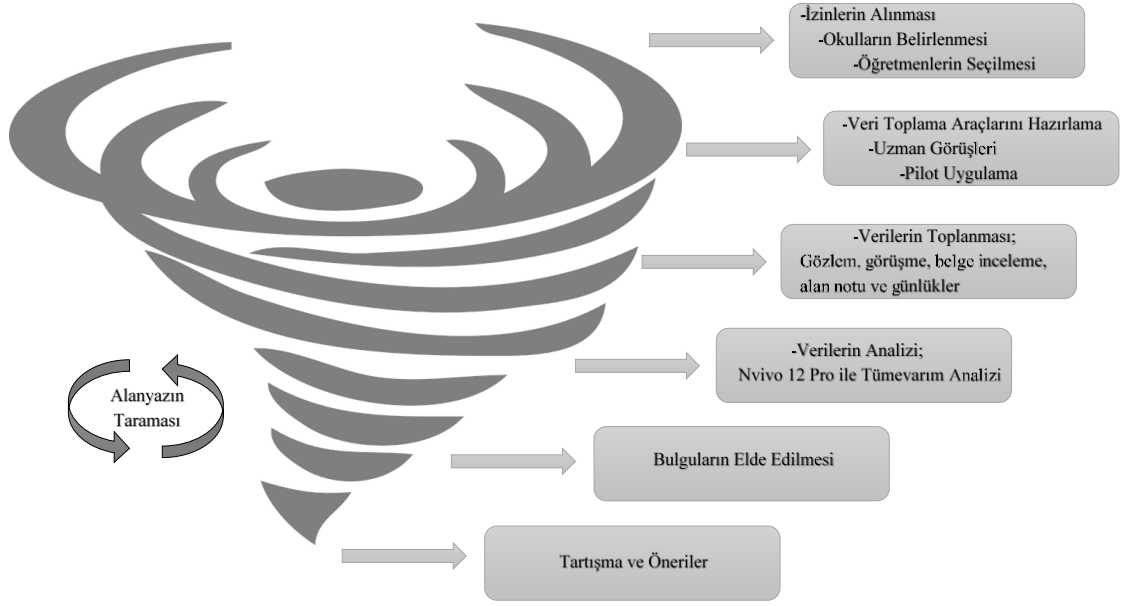
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ortaokul düzeyinde 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda, öğretmenler tarafından hayata geçirilen halinin incelenmesini ve öğretim programının öğrenme-öğretme etkinliklerine yansımalarının gözlemlenmesini kapsadığından, eğitim alanında yaşanan deneyimleri ve olguları daha derinlemesine tanıma fırsatı tanıyan nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, belli bir bağlamın ve etkileşimin parçası olan olayları kendi doğalarında, tümevarımsal bir şekilde anlamlandırma ve betimleme çabasında olduğu için (Patton, 1985) eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda kullanılan zengin betimlemeler sayesinde, ortaya çıkan ürün oldukça açıklayıcı olmaktadır (Merriam, 2015). Bu sebeple, eğitim ortamlarında gerçekleştirilen araştırmalarda, yaşananların daha derinlemesine anlaşılmasında kolaylık sağlamak ve araştırma probleminin çözümünde araştırmacılara yardımcı olmaktadır.

Araştırmada, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda, beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının, ders içi öğretmen etkinliklerinden yola çıkılarak, öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın izlerine ve yansımalarına odaklanıldığından, nitel araştırma yöntemleri kapsamında, çoklu durum çalışması (multiple case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, araştırmacıların gerçek, güncel ve sınırları belirtilmiş bir durum ya da durumlar hakkında birden fazla bilgi kaynağı kullanarak, (gözlemler, görüşmeler, görsel ve işitsel materyaller, raporlar veya dokümanlar) ayrıntılı, derinlemesine bilgi topladığı ve temalar ortaya koyarak bir durum betimlemesi yaptığı nitel araştırma desenlerinden biridir (Creswell, 2016). Durum çalışmaları, tek bir durumu betimleyebileceği gibi birden fazla (çoklu) durumu da bünyesinde barındırabilmektedir (Creswell, 2016). Merriam (2015)'e göre bir araştırma, bünyesinde ne kadar fazla durum barındırıyorsa, durumlar arası çeşitlilik artacak ve bulguları yorumlamak zorlaşacaktır ancak, araştırmalara birden fazla durumun dâhil edilmesi, inanılabilirliği ve tutarlılığı arttırmaya yardımcı olan etmenlerden biridir.

3.2. Araştırma Süreci

Araştırma sürecinin tamamı, araştırmacı tarafından “kasırğa metaforu” ile özdeşleştirilerek sunulmuştur. Aşağıdaki Şekil 3.1.’de kasırğa metaforu ile özdeşleştirilen araştırma süreci görselleştirilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma süreci

Şekil 3.1.’de sunulan araştırma süreci, tıpkı bir kasırğanın oluşma, gelişme ve sonuçlanma aşamasında yaşananlara benzer bir yol izlemiştir. Kasırgalar, atmosferde belirli bir yüksekliğe ve geniş bir yüzeye yayılmış, ısı ve su gibi bileşenlerle yüklenmiş bulut kümelerinin, girdaplar oluşturarak ve döngüsel bir süreç içerisinde derinleşerek, yeryüzünde belirli bir noktaya kuvvetli bir etkide bulunan hava olaylarıdır. Kasırgaların bu özelliğine benzer olarak araştırma süreci de geniş bir yüzeyden alanyazın taraması ile başlatılarak, döngüsel ve bütüncül bir yaklaşımla derinleştirilmiş ve yapılan tümevarımsal analizler ile bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, kasırğanın devamlı girdaplar oluşturarak hareket etmesi, araştırma sürecinin tamamında sürekli ve döngüsel olarak gerçekleştirilen alanyazın taramasını temsil etmektedir.

Araştırma süreci, kasırğanın başlangıcında olduğu gibi, araştırmaya temel oluşturacak kapsamlı bir alanyazın taraması ve belge incelemesi ile başlatılmıştır. Bu süreç devam ederken araştırmacının bağlı bulunduğu üniversitenin etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Üniversitenin etik kurulundan alınan izinler ile araştırmacının

yapıldığı il olan Eskişehir’de İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın Eskişehir’deki tüm ortaokullar kapsamında gerçekleştirilebilmesi için gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin alınması sürecinin ardından, araştırmanın gerektirdiği ölçütleri ve özellikleri karşılayan çeşitli sayıda ortaokulun yöneticileri ve beden eğitimi öğretmenleri ile iletişime geçilmiştir. Seçenekler arasında bulunan ve araştırmaya katılmayı kabul eden okullar, araştırmanın gerçekleştirileceği okullar olarak belirlenmiştir. Okulların belirlenmesi ardından, okullarda bulunan beden eğitimi öğretmenlerinden 5. sınıf düzeyinde eğitim veren öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmesi süreci yer almaktadır. Bu süreçte öğretmenlere, araştırma hakkında gerekli bilgilendirmeler ve sahip oldukları etik haklar sunulmuştur. Kasırga metaforunda ilk aşamanın tamamlanması ile araştırmacı tarafından sürdürülen alanyazın taraması, veri toplama araçlarının hazırlanması konularına yoğunlaşmıştır. Hazırlanan görüşme ve gözlem formlarına, bir beden eğitimi alan uzmanı ve bir nitel araştırma yöntemleri uzmanının görüşleri doğrultusunda son şekilleri verilmiştir. Görüşme formları için araştırmanın dışında olan ve araştırmanın katılımcılarına benzer şekilde ortaokul 5. sınıf düzeyinde eğitim veren bir beden eğitimi öğretmeni ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasına 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde gözlemler ile başlanmıştır. Gözlem süreci sürerken, eş zamanlı olarak alanyazın taraması ve belge inceleme sürdürülmüş, araştırmacı tarafından günlükler ve alan notları tutulmuştur. Bununla birlikte veri toplama süreci devam ederken, katılımcı öğretmenler ile dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere iki yarı-yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış informal görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasının ardından, veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve tümevarımsal analiz yöntemi benimsenerek Nvivo 12 Pro programı ile bulgular ortaya konmuştur. Bulguların yazımının ardından araştırmanın son basamağını oluşturan tartışma ve önerilerin yazımı gerçekleştirilmiş ve araştırma raporu tamamlanmıştır. Araştırma sürecinin tamamında alanyazın incelemesi eş zamanlı olarak sürdürülmüştür.

3.3. Araştırma Ortamı

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemi içerisinde Eskişehir’de gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda incelenmek üzere ele alınan iki durum bulunmaktadır. Durum olarak adlandırılan bu yapılar, okul ortamlarıdır. Araştırma

süresince, her bir okul ortamı kendi bağlamında, doğal işleyişlerine müdahale edilmeden, bütünlük içerisinde ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında Durum 1 ve Durum 2 olarak isimlendirilen araştırma ortamlarının, araştırmanın amacıyla ilişkilendirilebilecek özellikleri dikkate alınarak; durumların buldukları konumların fiziki ve çevresel özellikleri ile sosyo-ekonomik durumları; veli, öğrenci ve okul yönetimi profilleri; beden eğitimi öğretmeni sayıları, beden eğitimi dersinde kullanılan fiziksel aktivite alanlarının özellikleri ve beden eğitimi ders materyalleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın gerçekleştiği durumlara ait betimleyici özellikler, araştırmacının fiziksel gözlem günlüklerinden derlenerek aşağıda sunulmuştur.

3.3.1 Durum 1

Meltem Öğretmen'in çalışmakta olduğu okul olan Durum 1; Eskişehir ili merkez ilçesinde bulunan ve ortaokul düzeyinde eğitim veren bir devlet okuludur. Okul, konumu itibarıyla şehir merkezinde yer almaktadır. Şehrin merkezinde yer alması ve sürekli işleyen caddeler üstünde konumlanması sebebiyle, okula ulaşım sıkıntısı yaşanmamaktadır ancak merkezi konumun getirdiği bir dezavantaj olarak, gün içerisinde okul çevresinde sürekli bir trafik ve gürültü yoğunluğu mevcuttur. Bununla birlikte, okulun yakın çevresinde açık ya da kapalı bir otopark alanı olmaması, okul yerleşkesinin üzerinde bulunduğu caddelerdeki kaldırımlarda, sürekli olarak park halinde araçlar bulunmasına sebep olmaktadır. Okul çevresindeki trafiğin ve park halindeki araçların yoğunluğu, yarım gün eğitim yapan okula, günde dört kez öğrenci taşımakta olan okul servislerinin, öğrencileri güvenle okula bırakabilmeleri için okul bahçesinin içerisine girmelerini gerektirmektedir. Gün içerisinde trafik ve gürültü yoğunluğunun en fazla olduğu saatler öğle saatleridir. Okulu ve araştırmayı etkileyen, fiziksel çevreye ait diğer unsurlar arasında ise okul çevresinde bulunan diğer fiziksel çevre bileşenleri bulunmaktadır. Yemek, giyim, kırtasiye gibi sektörlerde kurulmuş küçük ve orta büyüklükte esnaf dükkanları, kafeler, alışveriş marketleri ve apartmanlar da bu fiziksel çevre bileşenleri arasındadır.

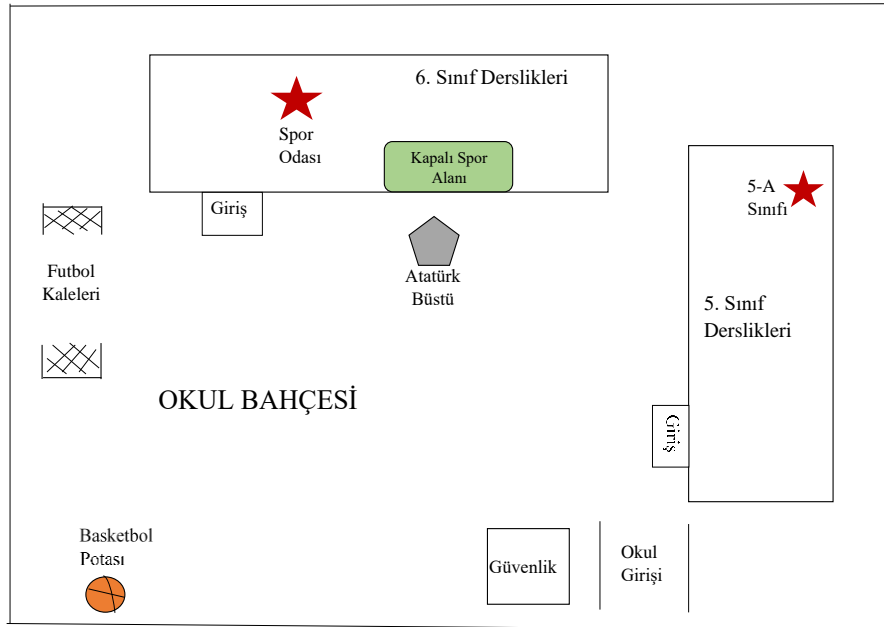
Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna bakıldığında ise okulun veli profilini, işçi, memur ve serbest meslek sahibi, Türk uyruklu aileler oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, okul yöneticileri ile yapılan yapılandırılmamış görüşmelerde, okulun

veli profili içerisinde, Orta Asya göçmeni Türkmen aileler ve Suriye göçmeni ailelerin de bulunduğu ve göçmen ailelerin çocuklarının, Türkçe okuma, yazma ve konuşma becerileri bakımından geride oldukları bilgisine ulaşılmıştır.

Öğrenci sayıları bakımından incelendiğinde, sabah ve öğleden sonra olmak üzere, ikili öğretim hizmeti sunan Durum 1, yaklaşık 1000 öğrenciye sahip bir okuldur. Bununla birlikte okulun, şehrin uzak olan bölgelerinden okula kayıtlı öğrencileri de bulunmaktadır.

Okul yönetimi bakımından, 1 okul müdürü ve 3 müdür yardımcısı tarafından yönetilen okulda, müdür yardımcılarının iki tanesinin branşları beden eğitimi ve spor öğretmenliğidir. Okulda bulunan beden eğitimi ve spor öğretmeni sayısı ise 5'tir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin üç tanesi sabahçı öğrencilere, iki tanesi ise öğlenci öğrencilere eğitim vermektedir.

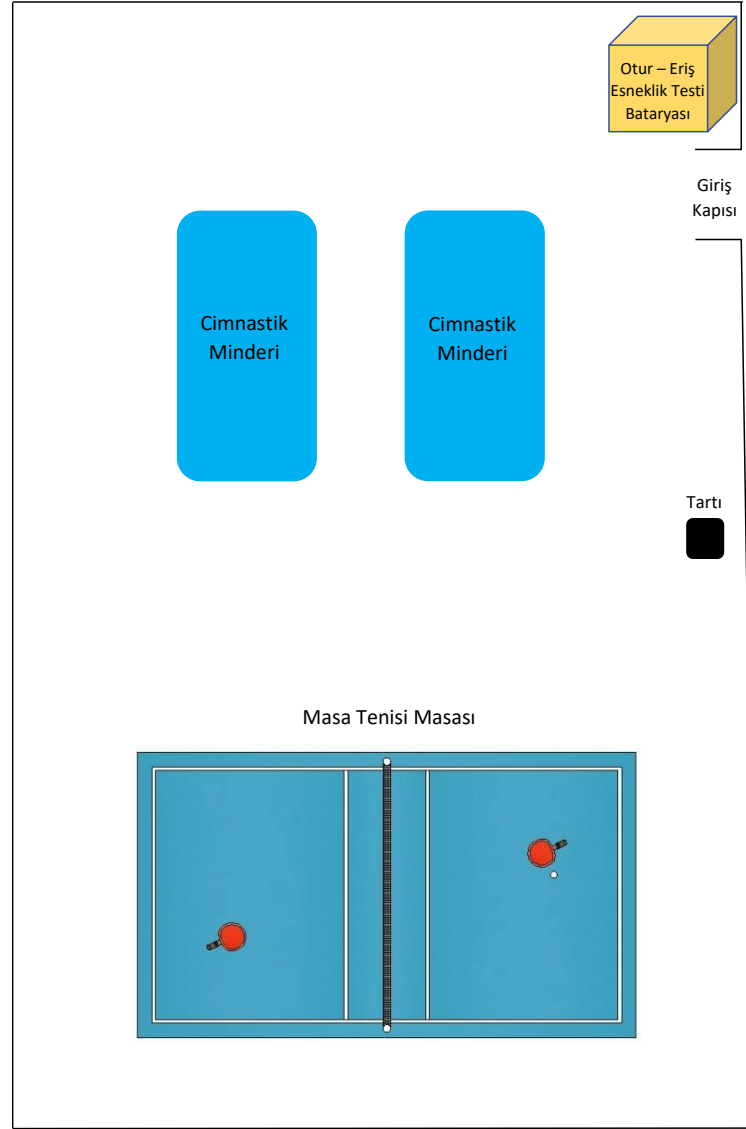
Okulun beden eğitimi derslerinin işlendiği fiziksel aktivite alanları, okul bahçesi ile soğuk hava şartlarında ders yapılmasına olanak sağlayan kapalı spor alanıdır. Şekil 3.2.'de, araştırmacının gözlemleri doğrultusunda hazırlanmış okul bahçesinin görseli sunulmuştur.



Şekil 3.2. Durum 1'e ait okul bahçesi çizimi

Bununla birlikte, Şekil 3.2.'de verilen okul bahçesinin zeminin ise beton ve çakıl taşlarından oluştuğu gözlemlenmiştir. Okul bahçesinin yanı sıra Durum 1'de, beden

eğitimi ve spor derslerinde kullanılan diğer bir ders alanı; kapalı spor alanıdır. Şekil 3.3.'de, araştırmacı tarafından kapalı spor alanı görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 3.3. *Durum 1' e ait kapalı spor alanı çizimi*

Şekil 3.3.'de sunulan, yaklaşık 18 metrekare büyüklüğündeki kapalı spor alanının yanı sıra, Durum 1'in sahip olduğu ğrenci soyunma odaları ve okulun spor malzemeleri de araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Okulda ğrenciler için özel olarak düzenlenmiş soyunma odaları olmamakla birlikte, kız öğrencilerin giyinmeleri amacıyla spor odasının hemen yanında, eskiden depo olarak kullanıldığı belirtilen, yaklaşık 3 metrekarelik bir alan kullanılmaktadır. Erkek ğrencilerin soyunma odası ise kendi şubelerinin derslikleridir. Bununla birlikte okulda bulunan başlıca spor malzemeleri; basketbol, futbol, voleybol ve hentbol topları, badminton raket ve fileleri, masa tenisi

masası ve masa tenisi topları, cimnastik minderleri ve antrenman hunileri ile slalom çubuklarıdır.

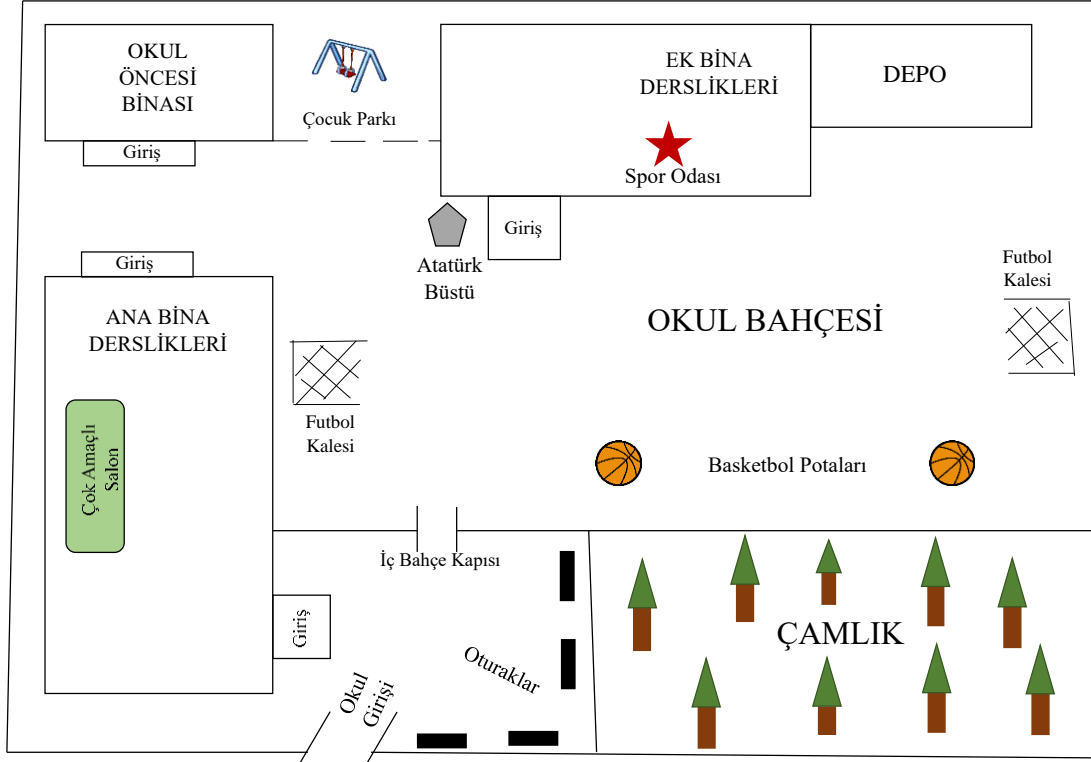
3.3.2 Durum 2

Çiğdem Öğretmen'in çalışmakta olduğu okul olan Durum 2, Durum 1'e benzer şekilde Eskişehir ili merkez ilçesinde bulunan ve ortaokul düzeyinde eğitim veren bir devlet okuludur. Okul, konumu itibariyle şehir merkezinin dışında, kentsel dönüşüm projelerinin yürütüldüğü bir bölgede yer almaktadır. Şehir merkezine uzak konumu sebebiyle Durum 1'e kıyasla, okula ulaşımında kullanılabilir daha az sayıda toplu taşıma ağı bulunmaktadır. Öğrenim gören öğrenciler, genellikle okulun bulunduğu çevrede ikamet etmektedirler. Bununla birlikte okul, eğitim-öğretim faaliyetlerini tam gün olarak sürdürmektedir. Okulun yaklaşık olarak 600 öğrencisi bulunmaktadır.

Okul, trafik yoğunluğunun ve gürültünün olmadığı bir muhitte yer almaktadır. Öğrenciler, okula ulaşımını yaya olarak gerçekleştirmektedirler. Ayrıca okul bahçesine dışarıdan herhangi bir araç girişi olmamaktadır. Okulun fiziki çevresinin bileşenleri arasında, bakkallar ve gecekondular bulunmaktadır. Beden eğitimi öğretmeni tarafından, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir muhitte bulunduğu belirtilen okulun veli profili, düşük gelirli ailelerden oluşmaktadır. Bununla birlikte okulun veli profilinde Afgan, Kırgız ve Suriye göçmeni aileler de yer almaktadır. Bununla birlikte sınıflarda, bireysel eğitim planlarına ihtiyaç duyan özel gereksinimli öğrenciler bulunmaktadır.

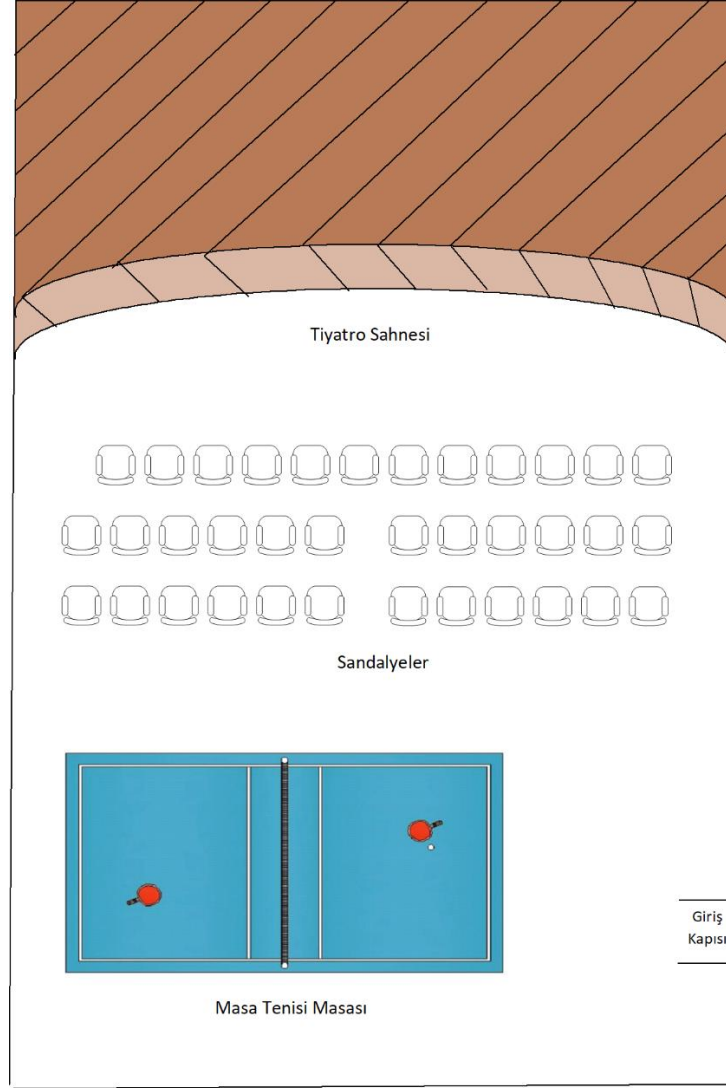
Okul idaresi, 1 müdür ve 1 müdür yardımcısından oluşmaktadır. Okuldaki beden eğitimi öğretmeni sayısı ise 2'dir.

Okulun beden eğitimi ve spor derslerinin işlendiği fiziksel aktivite alanları; okul bahçesi ve çok amaçlı salondur. Şekil 3.4.'de, araştırmacının gözlemleri doğrultusunda hazırlanmış okul bahçesinin görseli yer almaktadır.



Şekil 3.4. Durum 2'ye ait okul bahçesi çizimi

Şekil 3.4.'de verilen okul bahçesinin zeminin ise Durum 1'deki okula benzer şekilde beton ve çakıl taşlarından oluştuğu gözlemlenmiştir. Yukarıdaki Şekil 3.4.'de, betimlenen okul bahçesinin yanı sıra Durum 2'de, beden eğitimi ve spor dersleri kapsamında kullanılan diğer bir fiziksel aktivite alanı; çok amaçlı salondur. Aşağıdaki Şekil 3.5.'de, araştırmacı tarafından çok amaçlı salon görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 3.5. Durum 2'ye ait çok amaçlı salon çizimi

Şekil 3.5.'de, görselleştirilen çok amaçlı salon, kış aylarında gerçekleştirilen beden eğitimi ve spor derslerinin yanı sıra, belirli günler ve haftalarda okulun kutlama ve törenlerini gerçekleştirdiği bir alan olarak da kullanılmaktadır. Çok amaçlı salonun beden eğitimi ve spor dersleri kapsamında kullanımı sırasında, Şekil 3.5.'de yer alan sandalyeler öğretmen ve öğrenciler tarafından duvar kenarlarına itilerek, salonun ortasında ders için bir alan oluşturulmaktadır.

Durum 2'nin sahip olduğu beden eğitimi ve spor dersi alanları ile, soyunma odalarının durumu ve okulda bulunan spor malzemeleri de araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Okulda öğrenciler için düzenlenmiş soyunma odaları bulunmamaktadır. Bu sebeple öğrenciler üstlerini değiştirmek için kızlar ve erkekler olarak, sırayla sınıflarını kullanmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin görüşlerine göre okul,

ekonomik durumu nedeniyle beden eğitimi ve spor dersleri için malzeme temin etmekte zorlanmaktadır. Okulda bulunan başlıca spor malzemeleri; futbol ve voleybol topları, masa tenisi masası ve masa tenisi topları ile bir adet cimnastik minderidir.

3.4. Katılımcılar

Eğitim alanında yapılan durum çalışmalarında, bir sınıftaki öğrenciler ya da aynı sınıf düzeyinde eğitim veren öğretmenler katılımcılar olarak belirlenebilmektedir (Gay, Mills ve Airasan, 2009'dan aktaran Aktaş, 2013). Buradan hareketle, araştırmanın katılımcı grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemi içerisinde, Eskişehir il merkezinde bulunan, sosyo ekonomik düzeyi birbirinden farklı iki ortaokulda, 5. sınıflar düzeyinde beden eğitimi ve spor dersini yürüten, gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya dahil edilen iki beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcıların ile adı geçen kişilerin gerçek isimlerinin gizli tutulmasına ve bu kişilere rumuz isimler verilmesine özen gösterilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 3.1.'de araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.1. *Katılımcıların mesleki bilgileri*

	MELTEM ÖĞRETMEN	ÇİĞDEM ÖĞRETMEN
Mezun Olunan Üniversite	Cumhuriyet Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Mezun Olunan Program	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü
Mezuniyet Tarihi	1998	2007
Spor Branşı	Atletizm	Voleybol
Meslekteki Hizmet Süresi	20 yıl	7 yıl
Çalıştığı Okuldaki Deneyim Süresi	7 yıl	5 yıl
Ders Dışında Yürütülen Sportif Faaliyetler	Kız Voleybol Takımı	Yok
5. Sınıflar ile Deneyim	Var	Var

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken, amaçlı örnekleme modelleri içinde bulunan ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, durum çalışmalarında katılımcı grubu belirlerken sıklıkla başvurulan örnekleme yöntemlerinden biridir (Creswell, 2016). Amaçlı örnekleme, zengin ve derinlemesine bilgi edinilebileceği düşünülen durumların çalışılmasında imkân sağladığı düşünülmektedir (Patton, 1987). Ölçüt örnekleme yönteminde ise araştırmacı tarafından belirlenen niteliklere (ölçütlere) sahip kişiler, olaylar ve durumlar, gözlem birimleri olarak araştırmaya dâhil edilebilirler (Patton, 2014).

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçütler şunlardır:

- Ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersini yürütmek.
- Farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda çalışıyor olmak.

Yukarıdaki ölçütlerde belirtildiği şekilde, katılımcıların belirlenmesi aşamasında öğretmenlerin 5. sınıf düzeyinde beden eğitimi ve spor dersini yürütmeleri önemli görülmüştür. Bunun bir nedeni olarak beden eğitimi ve spor dersinin, okullarda ilk defa 5. sınıf düzeyinden başlayarak zorunlu ders olarak okutulması gösterilebilir. Bununla birlikte katılımcıların belirlenmesine etki eden bir diğer etmen ise okulların sosyo-ekonomik düzeyleridir. Araştırmacı tarafından beden eğitimi ve spor dersinin çeşitli sosyo-ekonomik etmenlerden etkilenebileceği ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerde gerçekleşen beden eğitimi ve spor derslerinin de birbirinden farklılık göstereceği öngörüldüğünden

3.5. Araştırmacı Rolü

Bu araştırmanın yazarı olarak, 2015 yılında Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde lisans öğrenimimi tamamladım. 2016 yılında Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimime başladım. Yüksek lisans ders dönemim boyunca, eğitimde program geliştirmenin kuramsal temelleri, beden eğitimi öğretimini planlama ve değerlendirme, eğitim gereksinimlerinin saptanması, öğretme ve öğrenmenin kuramsal temelleri gibi eğitim bilimleri konusunda aldığım derslerin yanı sıra, eğitimde nitel araştırma dersi olarak, bu derslerin hepsini başarıyla tamamladım. 2017 ve 2018 yılları içerisinde, spor bilimleri alanında yapılan nitel araştırmaların öncüsü olan araştırmacılardan, Canan Koca ve Deniz Hünük'ün gerçekleştirdikleri Spor Bilimlerinde Nitel Araştırmalar Çalıştayı'na ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde gerçekleştirilen nitel araştırmalarda veri toplama ve analiz süreçlerine yönelik çeşitli seminerlere katıldım.

Bu araştırma boyunca da aldığım eğitimler ve bireysel duruşum gereği, nitel araştırmaların doğasına ve kuramsal temellerine sadık kalarak, dışarıdan (outsider) bir katılımcı olarak durumları ve olguları, bütüncül bir bakış açısıyla, kendi bağlamlarında, gerçeğe en yakın halleriyle betimlemeye çalıştım. Koca (2006), sosyal bilimcilerin araştırma süreçlerinde “katılımcı nesnellik” çerçevesinde davrandıklarını vurgulamaktadır. Buna ek olarak Koca (2006), nitel araştırmaların her aşamasına etki

eden, araştırmacının zihinsel süreçlerinin ve konumunun bilinmesinin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Buradan hareketle, araştırmam kapsamında, süreç boyunca tuttuğum araştırmacı gnlkleriyle, düşünsel yapımı ve zihinsel srelerimi, en yalın halleriyle yansıtmaya çalıştım.

3.6. Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında, araştırmacılara veri toplama sürecinde, imknlar dhiline birden fazla veri kaynağını kullanmaları önerilmektedir (Yin, 1984). Birden fazla veri kaynağına ulaşılması durumunda, araştırmanın veri tabanı genişleyeceğinden, araştırmacı daha zengin yorumlama yapma fırsatı yakalayacak, böylelikle de araştırmanın inanılrlığına ve tutarlılığına katkıda bulunulacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell (2016)'ya göre durum çalışmalarında, gözlemler başta olmak üzere yapılandırılmış veya yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile ayrıntılı doküman incelemeleri veri toplama sürecine dhil edilmektedir.

Bu araştırma kapsamında da veri toplama sürecinde yöntemsel eşitleme (Saban ve Ersoy, 2016) yoluna gidilmiştir. Gözlem süreçlerinde, Gold (1958)'in önermiş olduğu ve içerisinde; tam gözlemci, katılımcı gözlemci, gözlemci katılımcı ve tam katılımcı Şeklinde dört boyut barındıran alan araştırmacısı rollerinden (Akt: Güler vd., 2013), katılımcı gözlemci rolü ile gözlem yapılmıştır. Katılımcı gözlemci rolü ile yapılan gözlemlerde, katılımcılar ile gözlemci arasında sınırlı düzeyde bir iletişim bulunmaktadır ve ortamda bulunan katılımcılar, araştırmacı kimliği ile araştırmanın amaçları hakkında bilgi sahibi edilmektedirler (İlker vd., 2018). Katılımcı gözleme ek olarak araştırma sürecinde araştırmacı günlükleri, alan notları, yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve doküman incelemeleri de veri toplama sürecine dhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan gözlem formu (EK-6) ve görüşme formları (EK-3; EK-4; EK-5) güncellenen ortaokul beden eğitimi ve spor dersi ğretim programı kapsamında belirtilen genel ve özel amaçlar esas alınarak, alanyazında vurgulanan yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri doğrultusunda, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve iki uzmanın görüşleri alınarak son haline getirilmiştir. Veri toplama araçlarına son halinin verilmesi amacıyla görüşleri alınan uzmanların, nitel araştırma yöntemleri ve beden eğitimi ve spor alanında uzman kişilerden seçilmesine zen gösterilmiştir. Buradan hareketle, ders içi ğretmen etkinliklerine dair gözlem formları, araştırmacının gözlem sürecinde tuttuğu günlükler ile alan notları, beden eğitimi öğretmenleriyle birebir gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış

görüşmelerin transkriptleri ve öğretmenler tarafından hazırlanan yıllık ders planları, bulgular kısmında yorumlanmak üzere araştırmanın analiz edilen verilerini oluşturmaktadır.

Öğretmenler ile yapılan bireysel görüşmeler, analiz sürecinde araştırmacının topladığı verileri daha kolay hatırlamasına ve analiz etmesine yardımcı olmak amacıyla ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra toplanan ses kayıtları, yalnızca araştırmanın analiz sürecinde, geriye dönüp, verileri daha canlı hatırlayabilmek, detayların ve araştırma için önem arz eden verilerin kaybolmasına mahal vermemek amacıyla kullanılmıştır.

3.7. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için, öncelikle bağlı bulunulan üniversiteden etik kurul izni ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, okullarda araştırma yapılmasına yönelik gerekli izinler alınmıştır (EK1; EK-2). Belirlenen okulların yöneticileri ile, araştırma sürecine dair detaylı görüşmeler yapılmış ve okulların yönetimlerinden alınan onayın ardından, beden eğitimi öğretmenleri ile görüşülmüştür. Katılımcı olarak tüm hak ve özgürlükleri, araştırma kapsamında hangi tür ders içi etkinliklerin ve uygulamaların dikkate alınacağı, araştırma sürecinin gerekçesi, yöntemleri ve sonuçların kullanımı hakkında öğretmenlere detaylı şekilde bilgi verilmiş ve öğretmenlerden araştırmaya gönüllü katılımları konusunda onay alınmıştır. İki okulun beden eğitimi öğretmeni ile ayrı ayrı olacak şekilde, okullarında öğretim verdikleri tüm 5. sınıflar arasından, uygun görülen bir şube veri toplama süreci için seçilmiştir. Araştırma için seçilen sınıflar, araştırmacı ve öğretmenlerin ortak kararları doğrultusunda belirlenmiştir. Buradan hareketle, araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin detaylı bilgiler aşağıda, Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Araştırmanın veri toplama süreci

Veri Toplama Araçları	Başlangıç Tarihi	Bitiş Tarihi	Süre (hafta/sa/dk)
Katılımcı Gözlemler	17.09.2018	18.01.2019	18 hafta / 3.240 saat
Alan Notları	17.09.2018	18.01.2019	18 hafta
Araştırmacı Günlükleri	11.09.2018	18.01.2019	19 hafta
Doküman İncelemesi	19.01.2018	01.03.2019	57 hafta
1. Görüşmeler	Meltem Öğretmen 20.09.2018	20.09.2018	29 dakika
	Çiğdem Öğretmen 18.09.2018	18.09.2018	31 dakika.
2. Görüşmeler	Meltem Öğretmen 08.01.2019	08.01.2019	59 dakika
	Çiğdem Öğretmen 17.01.2019	17.01.2019	66 dakika

Tablo 3.2.'de belirtildiği gibi araştırmanın veri toplama süreci, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminin tamamını (18 hafta) kapsamaktadır. Bu süreç içerisinde, beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan iki yarı-yapılandırılmış görüşmenin yanı sıra süreç boyunca süren yapılandırılmamış görüşmeler de yapılmış ve bu yapılandırılmamış görüşmelerden elde edilen veriler, alan notları (EK-10) ile araştırmacı günlüklerine (EK-9) yansıtılmıştır. Öte yandan, derslerin video kaydına alınmasına ilişkin gerekli izinler kurumlardan alınamadığı için, gözlem sürecinde video kaydı gerçekleştirilememiştir.

3.8. Verilerin Analizi

Çoklu durumlar üzerinde çalışmanın derinlerinde yatan sebeplerden biri de durumlar arasındaki karşılıklı süreç ve sonuçları görmek ve bu sayede analiz süreçlerinde daha kapsamlı ve bütüncül açıklamalar geliştirebilmektir (Miles ve Huberman, 2016). Strauss (1987), nitel verilerin analizi söz konusu olduğunda, her araştırma için geçerli olabilecek, standartlaştırılmış bir veri analizi yönteminin bulunmadığını, bu standartlaştırma çabasının ise nitel araştırmaların doğasına aykırı olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte Merriam (2015), durum çalışmaları da dahil olmak üzere bütün nitel veri analizlerinin öncelikli olarak karşılaştırmalı ve tümevarımsal analizler olması gerektiğini belirtmektedir. Patton (2014)'e göre tümevarım analizleri, veri içindeki kodların, temaların ve kategorilerin keşfini kapsamaktadır. Bu analiz yönteminde bulgular, verilerin daha önceden belirlenmiş kategorilere yerleştirildiği tümdengelim analizinin aksine, araştırmacı ile veri arasındaki etkileşim sürecinin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Patton, 2014). Diğer bir ifadeyle araştırmacı, veri

yıġınları arasında keşfe çıkmakta ve verileri, araştırmasının amacı doğrultusunda anlamlı bir bütüne ulaştırmaya çalışmaktadır.

Bu araştırmada da ilk olarak Microsoft Office-Word programı kullanılarak yarı-yapılandırılmış görüşmelere ait ses kayıt dosyalarının birebir dökümleri yapılmıştır. Elde edilen dökümlerin doğruluġu danışman öğretim elemanları ve araştırmanın katılımcısı olan öğretmenler tarafından kontrol edilmiştir. Yapılan kontrollerin ardından yarı-yapılandırılmış görüşmelere ait dökümler, araştırmacı ve nitel araştırma yöntemlerinde uzman danışmanı tarafından Nvivo 12 programı kullanılarak kodlanmıştır. Ardından kodların uygunluġu için beden eğitimi spor dersi öğretim programları konusunda uzman bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Kodlara ilişkin alınan uzman görüşünün ardından gerekli deġişiklikler yapılarak geçici temalar belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada, gözlem sürecinde tutulan yansıtma günlüklerinde yer alan veriler, Nvivo 12 programına aktararak araştırmacı tarafından kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur (EK-11). Ardından araştırmacının danışmanları tarafından kod ve temaların uygunluġu kontrol edilmiştir. Danışmanların görüşleri doğrultusunda, gerekli deġişiklikler yapılarak yansıtma günlüklerinin kodlama işlemi tamamlanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen veriler de tümevarım analizi uygulanarak, çoklu durumların karşılaştırılmalı analizi ile çözümlenmiş ve araştırmacının bütüncül yaklaşımı ile sunulmaya çalışılmıştır. Karşılaştırılmalı ve tümevarımsal durum analizi yöntemlerinin kullanılması araştırmalara, kavrayış ve açıklamaların derinleştirilmesi bakımından katkı sağladığından (Miles ve Huberman, 2016), bu araştırma kapsamında tercih edilmiştir.

3.9. İnandırıcılık

Nitel araştırmalar söz konusu olduğunda, alanyazında sıkça kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramlarına karşılık olarak, inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik gibi kavramlar kullanılmaktadır (Merriam, 2015). Bu araştırmanın inandırıcılığı, tutarlılığı ve aktarılabilirliğinin sağlanması amacıyla, Creswell (2016)'nın da belirttiği ölçütlerden, uzun süreli, sürekli gözlemler gerçekleştirilmiş, veri çeşitlemesi (triangulation) yoluna gidilmiş, veri toplama araçlarının oluşturulma sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuş, gözlem süreçlerinde yer alan bazı haftalarda, doğal ortamın korunmasına da özen gösterilerek, bir araştırmacının daha gözlem süreçlerine dahil olması sağlanarak, araştırmacı çeşitliliğine gidilmiş ve toplanan verilerin zengin

betimlemeler ile sunulmasına çaba harcanmıştır. Buna yönelik olarak, tutarlılığı sağlamak amacıyla, katılımcılar ile yapılan görüşmelerin ardından, görüşme transkriptleri katılımcılara okutulmuş ve sözlü onayları alınmıştır. Araştırma süreci uzman incelemeleri doğrultusunda sürdürülmüş ve yapılan veri çeşitlemesi, anlaşmazlıklara engel olan, açık bir dil ile okuyuculara sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmada teyit edilebilirliğin artırılması için ise katılımcıların araştırmaya yön veren temel özelliklerinin, iyi bir şekilde betimlenmesine ve veri toplama araçlarının oluşturulma süreçleri ile toplanan verilerin analiz süreçlerinin açıklanmasına özen gösterilmiştir.

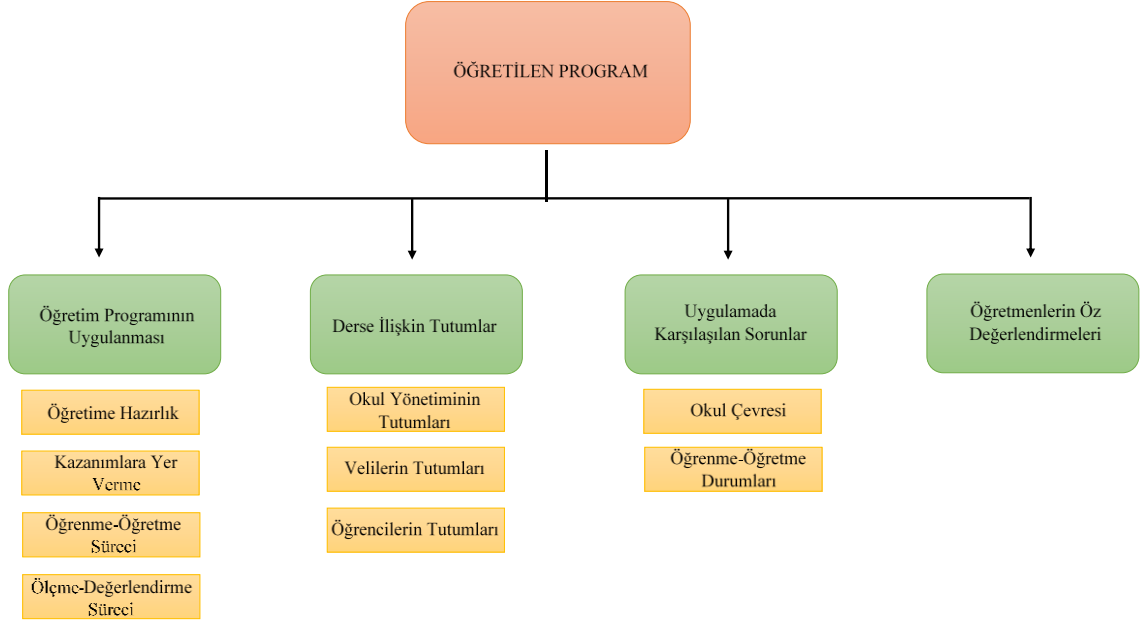
3.10. Etik Süreçler

Nitel araştırmaların, inanılabilirlik ve tutarlılık başta olmak üzere, tüm süreçlerinde araştırmacının duruşu, özdüşünümselliği ve etik değerleri araştırmanın etik boyutunu etkilemektedir (Patton, 2002). Araştırmacı etiği, araştırmacının konumu ve araştırma süresince tutulan günlükler ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu araştırma kapsamında, ilgili üniversitenin etik kurul komisyonu başta olmak üzere, Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü ve araştırmanın yapıldığı okulların yöneticilerinden gerekli izinlerin alınmasına, katılımcılar ile onam formunda (EK-7) belirtildiği üzere şeffaf ve güvenilir bir ilişki kurularak onların gizliliğinin korunmasına, verilerin bilimsel araştırma kapsamı dışında başka amaçlar ile kullanılmamasına ve araştırmacının öz-denetimini her aşamada göz önünde bulundurmasına önem verilmiştir. Araştırma süreci, izinler başta olmak üzere, alana giriş, veri toplama, verilerin analizi ve raporlaştırma süreçlerinin tamamında, bilimsel ilkelere, değerlere ve bağlı bulunan kuramsal altyapıya aykırı düşmeyecek şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada etik ve bilimsel değerlerin yanı sıra, katılımcı ödülüne de yer verilmiştir. Buna yönelik olarak araştırmanın veri toplama sürecinin sonunda, katılımcı olan öğretmenlerin isimlerine özel hatıra plaketi düzenlenmiş ve öğretmenlerin gözlemlenen sınıflarında bulunan öğrencilere de teşekkür belgeleri dağıtılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının uygulama sürecinin incelenmesi amacıyla toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular verilmiştir.



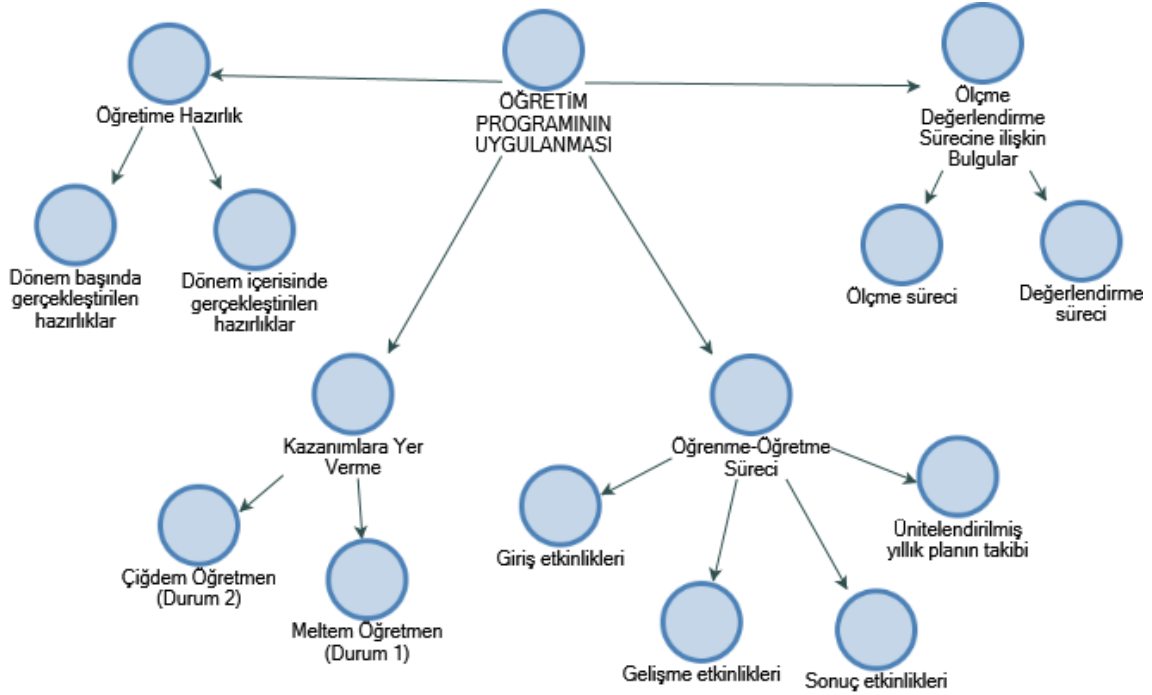
Şekil 4.1. Araştırmanın bulguları görseli

Bulguların sunulması sırasında araştırmada yanıt aranan soruların sırası izlenmiştir. Elde edilen verilerden ulaşılan bulgular kapsamında, programın uygulama sürecine yönelik olarak öğretmenler ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, araştırmacı günlükleri, alan notları ve incelenen belgeler yer almaktadır. Toplanan veriler Şekil 4.1.'de verildiği üzere, tümevarımsal ve bütüncül bir bakış açısı ile temalandırılmıştır. Temalar ve alt temalar altında yer alan veriler sırasıyla, Meltem Öğretmen (Durum 1) ve Çiğdem Öğretmenin (Durum 2) başlıkları altında sunulmuştur.

4.1. Öğretim Programının Uygulanması (Öğretilen Program)

Bulguların birinci teması kapsamında, araştırmada yanıt aranan, “Ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı okullarda nasıl uygulanmaktadır?” sorusuna ilişkin gözlem, görüşme, belge inceleme, araştırmacı günlükleri ve alan notlarından elde edilen veriler sunulmuştur. Toplanan veriler ışığında tema kapsamında, dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar sırasıyla; öğretime hazırlık, kazanımlara yer verme, öğrenme-öğretme uygulamaları ve ölçme-değerlendirme etkinlikleridir.

Şekil 4.2.'de, “Öğretim Programının Uygulanması” altında ulaşılan temalar ve alt temalar görselleştirilmiştir.



Şekil 4.2. Öğretim programının uygulanması teması ve alt temaları

4.1.1. Öğretme hazırlık

Öğretim programının uygulama sürecine dayalı olarak öncelikle öğretmenlerin derse hazırlık süreci üzerinde durulmuştur. Görüşme verilerine dayalı olarak elde edilen veriler, her iki öğretmen için dönem başında ve dönem içerisinde olmak üzere iki tema altında irdelenmiştir.

4.1.1.1. Dönem başında gerçekleştirilen hazırlıklar

Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin dönem başında gerçekleştirdikleri öğretime hazırlık etkinlikleri kapsamında, güncellenen öğretim programı ile ilgili katıldıkları seminerler ve güncel öğretim programına yönelik olarak hazırladıkları ünitelendirilmiş yıllık planlar yer almaktadır.

Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmen, dönem başında öğretime hazırlık etkinlikleri kapsamında, ilk olarak güncellenen öğretim programına yönelik seminerlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere, katıldıkları seminerlerin yeterliliği konusunda görüşleri sorulduğunda ise Meltem Öğretmen, öğretim programı ile ilgili katıldığı seminerleri, kısa süreli ve yetersiz bulunduğunu; “...seminerlerimiz oldu da çok

kısa süreli yani hiç yeterli değildi. ...yani açıkçası kendileri de doğru düzgün öğrenememişlerdi, bize de öğretemediler.” (20.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme) biçiminde ifade etmiştir. Çiğdem Öğretmen de Meltem Öğretmene benzer şekilde, öğretim programı ile ilgili olarak katıldığı seminerleri, süresi bakımından yetersiz bulunduğunu ifade etmiş ve seminerlerin yalnızca bilgilendirme kapsamında kaldığını, programın nasıl uygulanması gerektiği konusunda yeterli olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Çiğdem Öğretmenin bu konuya ilişkin görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

“...seminerler bu sene başında oldu ama yetersiz. Sadece bilgilendirmede kaldı yani bunu çok da uygulamaya dökemedik. Zaten kurslar, seminerler çok uzun sürmüyor hani, 3-5 gün. Ama bu 3-5 gün ile yapılabilecek bir iş değil. Yani gerçekten bunların öğrenciler üzerinde uygulamalı olarak bizlere gösterilmesi gerekiyor.” (18.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme)

Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin katıldıkları seminerler hakkında benzer düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte, Meltem Öğretmen ünitelendirilmiş yıllık planların hazırlanmasında iklim koşullarını ve okulun olanaklarını göz önünde bulundurduğunu, “...yıllık planlarda okulun imkanları neyi gerektirirse, malzemelerimiz neler ise ona göre planlama yapıyoruz. Kapalı spor alanımızda yapabileceğimiz cimmastik, masa tenisi gibi dersleri özellikle kış aylarına; basketbol, voleybol, hentbol gibi dışarıda oynanan, toplu branşları yaz aylarına koyuyoruz.” (20.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme) biçiminde açıklamıştır. Çiğdem Öğretmen ise Meltem Öğretmenin göz önünde bulundurduğu ölçütler olan okul ve iklim koşullarına ek olarak, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini de dikkate alarak ünitelendirilmiş yıllık planlarını hazırladığını belirtmiştir. Çiğdem Öğretmenin ünitelendirilmiş yıllık planlarını hazırlama sürecine ilişkin hem çevre hem de öğrenci özelliklerini dikkate aldığına ilişkin görüşü şu şekildedir (20.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“...yani öncelikle sınıfların hazırbulunuşluk düzeylerine önem veriyorum. Bunun dışında kış aylarında, dışarıda değil de mesela içeride işlenecek teorik konulara ağırlık verilebilir. İlkbahar ve yaz aylarında da daha çok dışarıda uygulamalı konular işlenebilir. Öğrenciye ve çevresel faktörlere göre bir şeyler yapmaya çalışıyoruz açıkçası.” (18.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme)

Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin ünitelendirilmiş yıllık planlarını hazırlarken de benzer yolları takip ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, ünitelendirilmiş yıllık planları hazırlama süreçlerine ilişkin olarak birinci yarı-yapılandırılmış görüşmelerde paylaştıkları görüşlerin ardından, Meltem Öğretmen ile yapılan ikinci yarı-yapılandırılmış görüşme kapsamında, yıllık planlarını zümre öğretmenleri ile bir araya gelerek hazırlamadıklarını, internet ortamında hazır bulunan yıllık planları kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenin bu ifadesinin yer aldığı görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

“...biz zümre olarak beş öğretmeniz ve hiçbirimiz de senenin başında beraberce oturup yıllık planları hazırlamıyoruz.” (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)

Öte yandan Meltem Öğretmen, internet sitelerinden hazır olarak indirilen yıllık planlarda, kendi görüşüne göre bazı sorunlar olduğunu ve hazır olarak indirilen ünitelendirilmiş yıllık planlarda gereğinden fazla kuramsal konu yer aldığını belirtmiştir. Öğretmenin bu görüşüne ilişkin görüşme verisi şu şekildedir (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“İnternetteki hazır yıllık planları kullandığımız için ondan kaynaklanan sorunlar olabiliyor. Mesela beden eğitimi dersinin daha çok uygulamaya yönelik olması gerekiyor ama bu planlarda üç hafta üst üste teorik ders olabiliyor. O konuların belirli aralıklarla koyulması daha iyi olabilirdi.”

Meltem Öğretmenin ikinci yarı-yapılandırılmış görüşmesinde internet ortamında hazır bulunan ünitelendirilmiş yıllık planları kullandıklarını ifade etmesinin ardından, araştırmacı tarafından internet ortamında, beden eğitimi ve spor dersi ile ilgili hazırlanmış yıllık ve günlük ders planları sunan siteler taranmıştır. Yapılan bu taramanın ardından, Çiğdem Öğretmenin okuluna ait yıllık planların da internet ortamında hazır bulunan planlardan biri olduğu görülmüştür.

4.1.1.2. Dönem içerisinde gerçekleştirilen hazırlıklar

Dönem içerisinde gerçekleştirilen öğretime hazırlık etkinlikleri kapsamında ise öğretmenlerin, ünitelendirilmiş yıllık plana göre haftalık dersler öncesinde gerçekleştirdikleri öğretime hazırlık etkinlikleri ve bu süreçte yararlandıkları kaynaklar yer almaktadır. Öğretmenler ile gerçekleştirilen ikinci yarı-yapılandırılmış görüşmeler kapsamında, öğretmenlerin dönem içerisindeki ders öncesi hazırlıkları arasında, haftanın

konusuna yönelik internet ortamında yapılan araştırmalar ve haftanın konusu için gerekli malzemelerin temini etkinlikleri bulunmaktadır. Meltem Öğretmenin her ders öncesi hazırlıklarına ilişkin görüşü Şu Şekildedir (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“...internetten de yararlanarak önceden yapılması gereken bir hazırlık varsa yapıyoruz. Eğer okulda olmayan bir malzeme varsa onu temin etmek için kendi çabalarımızla ayarlamalar da yapabiliyoruz.”

Meltem Öğretmene benzer Şekilde, geçmiş öğretim yıllarında gerçekleştirdiği öğretime hazırlık etkinliklerine atıfta bulunan Çiğdem Öğretmen, haftanın konusuna yönelik olarak; ders öncesinde gerekli malzemeleri kendi çabalarıyla temin ettiğini dönem başında gerçekleştirilen görüşmesinde de Şu Şekilde ifade etmiştir (18.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“...dersin konusuna göre mesela geçen sene 5. sınıfların yıllık planında yer alan hentbolu tanıtılmış konusu vardı. O dönemde elimizde hentbol topu yoktu, ben de evden kendi çocuğumun hentbol topuna benzer bir topu vardı, onu getirdim. ...gönül ister ki böyle markalı toplar alalım ancak hani biraz da küçük düşünmek lazım.”

Çiğdem Öğretmen, ders öncesi hazırlıkları kapsamında, ders malzemelerinin temin edilmesine ek olarak, yıllık planda yer alan haftanın konusuna yönelik internet ortamında araştırmalar da gerçekleştirdiğini;

“...yani tabi ki masa tenisinde forehand, backhand gibi bazı atış stillerinde internetten birkaç Őeye baktığım oldu. Sadece 5-A sınıfı için değil, diğer sınıflarda da bilgime çok hakim olmadığım konularda internetten araştırma gereği duydum yani.” (17.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)

biçiminde ifade etmiştir.

4.1.2. Kazanımlara yer verme

Bu bölümde araştırmanın birinci sorusuna yönelik olarak, öğretmenlerin yıllık planlarda yer verdikleri kazanımları, derslerde ne ölçüde gerçekleştirdikleri incelenmiştir. Güz dönemi boyunca gerçekleştirilen gözlemler sonucu toplanan veriler, Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin uygulamaları kapsamında tablolar halinde

sunulmuştur. Aşağıda verilen Tablo 4.1.'de Meltem Öğretmenin resmi yıllık planı ve yıllık plandaki haftalara ait gerçekleştirdiği uygulamalar bir arada yer almaktadır.

Tablo 4.1. Meltem Öğretmenin kazanımlara ve konulara yer verme durumu

Hafta	Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanım	Planda Yer Alan Konu	İşlenen Konu
1	5.2. Aktif ve sağlıklı hayat	5.2.2. Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.2.2.2. Katıldığı etkinliklerde fiziksel etkinlik düzeyini ölçer.	Tanışma, başkan seçimi ve dersin işlenişi hakkında bilgi verilir. Fiziksel Uygunluk testi ölçümleri yapılır.	Tanışma, başkan seçimi ve dersin işlenişi ve kurallar hakkında bilgilendirme.
2	5.1. Hareket yetkinliği	5.1.2. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.2.2.2. Katıldığı etkinliklerde fiziksel etkinlik düzeyini ölçer.	Fiziksel Uygunluk testi ölçümleri yapılır.	Düzen alıştırmaları: Rahat – hazır ol, dirsek teması hiza aralığının alınması, bildirim ve yaptırım komutlarının öğretilmesi.
3	5.1. Hareket yetkinliği	5.1.2. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.1.2.1. Oyun ve etkinliklerde kullandığı temel hareket kavramlarını açıklar.	Yuvarlama: Temel hareket becerilerinde kullanılan vücut ve alan farkındalığı, efor (çaba) ve hareket ilişkilerine ait kavramlar ele alınmalıdır.	Düzen alıştırmaları: Sağ baştan sayma, birerli ve ikişerli olma, geniş ve derin kolda sıralanma çalışmaları.
4	5.1. Hareket yetkinliği	5.1.1. Hareket Becerileri	5.1.1.1. Yer değiştirme hareketlerini alan ve efor farkındalığını göstererek uygular.	Seksek Oynuyorum: Yürüme, koşma, sıçrama, atlama-sıçrama, adım al-sek, galop-kayma, yuvarlanma, tırmanma vb. hareketler örnek olarak gösterilebilir.	Fiziksel uygunluk testi ölçümlerinin yapılması.
5	5.1. Hareket yetkinliği	5.1.2. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.1.2.2. Oyunlara ve etkinliklere katılımında güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varır.	Top Sürüyorum: Öz değerlendirme yaparak güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkında olma gibi konular üzerinde durulur. Etkinliklerde öz saygı değeri üzerinde durulur.	Düzen alıştırmaları: Sağa, sola ve geriye dönüş çalışmaları.
6	5.1. Hareket yetkinliği ve 5.2. Aktif ve sağlıklı hayat	5.1.1. Hareket Becerileri 5.2.3. Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz	5.1.1.2. Dengeleme gerektiren hareketleri vücut-alan farkındalığını göstererek uygular. 5.2.3.1. Bayram, kutlama ve törenlere katılır.	-Engellerden atlıyorum: Eğilme, esnetme, dönme-salınım, ağırlık aktarımı, atlama-konma, başlama-durma, dinamik-statik denge, duruş-oturuş, itme-çekme vb. hareketler örnek olarak gösterilebilir. -29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlama törenine öğrencilerin katılımları sağlanır.	Düzen alıştırmaları: Uygun adım yürüyüş çalışması.

Tablo 4.1. (Devam) *Meltem Öğretmenin kazanımlara yer verme durumu*

7	5.1. Hareket yetkinliği	5.1.1. Hareket Becerileri	5.1.1.3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri vücut farkındalığı ve hareket ilişkilerini göstererek uygular.	Kuyruğumu yakala, topu tut: Topa alışma çalışmaları; atma-tutma, yakalama, ayakla vurma, yuvarlama, durdurma-kontrol, top sürme, raketle vurma, uzun saplı araçla vurma vb. hareketler örnek olarak gösterilebilir.	Resmi Tatil: 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı
8	5.2. Aktif ve sağlıklı hayat	5.2.3. Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz	5.2.3.2. Atatürk'ün sporla ilgili söylediği sözleri açıklar.	Atatürk ve Spor: Atatürk'ün spor hakkında söylediği sözler, okunur, araştırılır, sınıfın panosuna asılır. Tarihsel mirasa duyarlılık değeri üzerinde durulur.	Genel ısınmanın yaptırılması, basketbolda top tutma ve top sürme becerisinin çalışılması.
9	5.2. Aktif ve sağlıklı hayat	5.2.2. Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.2.2.2. Katıldığı etkinliklerde fiziksel etkinlik düzeyini ölçer. 5.2.2.3. Katıldığı fiziksel etkinliklerin, fiziksel uygunluğuna olan etkilerini açıklar.	Ölçme ve değerlendirme: Önceden hazırlanmış yer değiştirme ve dengeleme hareketleri testleri öğrencilere uygulanır. Beceri testinden sonra öğrencilerin yapmış olduğu hatalar belirtilir.	Ölçme-değerlendirme: Düzen alıştırmalarında dönüşler, dirsek teması hizası alma, geniş ve derin kolda sıralanmalar, bildirim ve yaptırım komutları.
10	5.1. Hareket yetkinliği	5.1.1. Hareket Becerileri	5.1.2.4. Oyun ve etkinliklerde zamanı etkili kullanmanın önemini fark eder.	Yönümüzü Bulalım: Çeşitli oyunlarda veya etkinliklerde zamanı hedefler doğrultusunda etkili kullanmanın önemi vurgulanır.	Kuyruk yakalama oyunu ve basketbolda top sürme yarışması.
11	5.2. Aktif ve sağlıklı hayat	5.2.3. Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz	5.2.3.4. Geleneksel çocuk oyunlarını tanır.	Geleneksel Çocuk Oyunlarını Oynuyoruz: Geleneksel çocuk oyunları hakkında bilgiler verilir. Öğrencilerin bildiği çocuk oyunları oynatılır.	Geleneksel çocuk oyunları: mendil kapmaca oyunu.
12	5.1. Hareket yetkinliği	5.1.1. Hareket Becerileri	5.1.1.4. Birleştirilmiş hareket becerilerini çeşitli oyun ve etkinliklerde gösterir.	Bayrak yarışları: Dengeleme, nesne kontrolü ve yer değiştirme hareketlerini birlikte yapmayı içeren etkinlik ve oyunlar vb. örnek olarak gösterilebilir.	Bayrak yarışlarının yapılması.

Tablo 4.1. (Devam) *Meltem Öğretmenin kazanımlara yer verme durumu*

13	5.1. Hareket yetkinliği	5.1.1. Hareket Becerileri	5.1.1.4. Birleştirilmiş hareket becerilerini çeşitli oyun ve etkinliklerde gösterir.	Kontrol ediyorum: Vücudu nesneye doğru döndürme, topun gelişine göre uygun pozisyon alma, topu sürekli izleme, farklı durdurma ve kontrol bölgelerini (diz, ayak, göğüs, el vb.) kullanma gibi aktiviteler öğrencilere yaptırılabilir.	Basketbolda top kontrolü ve slalomlar arasında top sürme çalışması.
14	5.1. Hareket yetkinliği	5.1.1. Hareket Becerileri	5.1.1.4. Birleştirilmiş hareket becerilerini çeşitli oyun ve etkinliklerde gösterir.	Topa Alışma Çalışmaları: Vücudu nesneye doğru döndürme, topun gelişine göre uygun pozisyon alma, topu sürekli izleme, farklı durdurma ve kontrol bölgelerini (diz, ayak, göğüs, el vb.) kullanma gibi aktiviteler öğrencilere yaptırılabilir.	Basketbolda top tutma ve baş üstü pas çalışması.
15	5.1. Hareket yetkinliği	5.1.1. Hareket Becerileri	5.1.1.5. Temel jimnastik hareketlerini yapar.	Temel jimnastik duruşlarını öğreniyorum: Jimnastikte duruşlar, yuvarlanmalar, vücut transferi ve yön değişikliği, geçişler ve bağlantılar vb. hareketler örnek olarak gösterilebilir.	Basketbolda göğüs pas çalışması.
16	5.2. Aktif ve sağlıklı hayat	5.2.2. Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.2.2.2. Katıldığı etkinliklerde fiziksel etkinlik düzeyini ölçer. 5.2.2.3. Katıldığı fiziksel etkinliklerin, fiziksel uygunluğuna olan etkilerini açıklar.	Ölçme ve değerlendirme: Önceden hazırlanmış yer değiştirme ve dengeleme hareketleri testleri öğrencilere uygulanır. Beceri testinden sonra öğrencilerin yapmış olduğu hatalar belirtilir.	Ölçme-değerlendirme: Basketbolda top tutma, göğüs pas, baş üstü pas ve slalomlar arasında top sürme.
17	5.2. Aktif ve sağlıklı hayat	5.2.2. Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.2.2.7. Fiziksel etkinliklerde ilkyardımanın genel amaçlarını ve uygulamalarını bilir.	Yardım ediyorum: İlk yardımın tanımı, önemi, genel amaçları, temel kuralları (koruma, bildirme ve kurtarma) ve ilk yardım çantasında bulunması gereken malzemeler ele alınır.	Temel cimnastik duruşları: Esas duruş, bacaklar açık duruş, öne hamle, çömelik duruş, diz üstü duruş, bank duruşu, cephe duruşu, uzun oturuş, bacaklar açık oturuş, engel oturuşu, planör duruşu, kartal duruşu.

Tablo 4.1. (Devam) *Meltem Öğretmenin kazanımlara yer verme durumu*

18	5.2. Aktif ve sağlıklı hayat	5.2.3. Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz	5.2.3.5. Olimpik kavramları bilir.	Olimpiyatları takip ediyorum: Modern Olimpiyat Oyunları (Paralimpik, olimpik vb.) ile ilgili kavram ve semboller üzerinde durulur. Akıllı tahta da olimpiyat oyunlarından görüntüler izlettirilir.	Haftanın konusu işlenmedi, öğrenciler kendi aralarında oyun oynamaları için serbest bırakıldı.
-----------	------------------------------	--	------------------------------------	--	--

Tablo 4.1.'e göre, Meltem Öğretmenin kazanımlara yer verme durumu incelendiğinde öğretmenin, 18 haftalık gözlem sürecinin birçok haftasında yıllık planda yer alan kazanımları gerçekleştirmeye yönelik uygulamalarda bulunduğu görülmüştür. Öğretmenin dönem boyunca yalnızca 5. hafta kapsamında, yıllık planda yer alan kazanımlara yönelik etkinlikler gerçekleştirmediği gözlemlenmiştir. Öğretmen, bu haftada yer alan kazanım olan *5.1.2.2. Oyunlara ve etkinliklere katılımda güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varır.*” kazanımına yönelik olarak konu açıklamasında vurgulanan, öz değerlendirme ve öz saygı değerlerine yönelik herhangi bir etkinlik gerçekleştirilmemiştir. Bununla birlikte 5. hafta kapsamında yalnızca düzen alıştırmalarında dönüşler işlenmiştir. Dönem sonuna kadar devam eden gözlemlerde de öğretmenin öz değerlendirme ve öz saygı değerlerini geliştirmeye yönelik bir etkinlikte bulunmadığı görülmüştür.

Bununla birlikte Meltem Öğretmenin, 6. hafta kapsamında yer alan iki adet kazanımdan yalnızca bir tanesine ilişkin bir etkinlik gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin, 6. haftada yer alan *“5.1.1.2. Dengeleme gerektiren hareketleri vücut-olan farkındalığını göstererek uygular.”* ve *“5.2.3.1. Bayram, kutlama ve törenlere katılır.”* kazanımlarından, yalnızca bayram ve törenlerle ilgili olan kazanıma yönelik olarak, öğrencilere uygun adım yürüyüş çalışması yaptırdığı görülmüştür. Bu bulguya ilişkin gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“...daha sonra Meltem Öğretmen, bugünün konusu engelden atlama olmasına rağmen, hem 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'na çok az bir süre kalması sebebiyle, hem de ileride katılacakları törenlerde zorluk yaşamamaları için öğrencilere uygun adım yürüyüşleri göstereceğini bildirdi.” (22.10.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Meltem Öğretmenin, kazanımlarla ilgili etkinlikleri arasında, haftanın kazanımı ile ilgili olarak ödev verme etkinliğini de gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Örneğin Meltem Öğretmen, 15. hafta kazanımı olan *“5.1.1.5. Temel jimnastik hareketlerini yapar.”* kazanımını, ait olduğu haftada işlememiştir. Bu kazanımı daha sonra 17. haftada gerçekleştiren Meltem Öğretmen, 17. haftada yer alan ilkyardımanın genel amaçları ve 18. haftada yer alan olimpik kavramlar ile ilgili kazanımlara yönelik öğrencilere ödevler vermiştir. Meltem Öğretmenin bu uygulamasına ilişkin gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“...olimpiyat oyunları ile olimpiyat halklarının taşıdığı anlam ve ilkyardım uygulamaları hakkında öğrencilere ödev verdi. Ödev kapsamında öğrencilerden, yazılı bir kaynak yerine görsel bir sunum ya da slayt gösterisi oluşturmalarını istedi.” (07.01.2019 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmenin resmi yıllık planı ve yıllık plandaki haftalara ait gerçekleştirdiği uygulamalar incelendiğinde ise aşağıda verilen Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Çiğdem Öğretmenin kazanımlara ve konulara yer verme durumu*

Hafta	Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanım	Planda Yer Alan Konu	İşlenen Konu
1	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.2. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.1.2.3. Oyun ve etkinliklerde belirlenen kural ve yönergeleri uygular.	Kuralları Öğreniyorum: Yıl boyunca derste kullanılan kavramlar açıklanır, ders kıyafetleri, soyunma odalarının kullanımı ile ilgili bilgi verilir. Sonraki derslerde nasıl hazır olmaları gerektiği, nasıl sıra olacakları, geniş kolda ve derin kolda sıralanmaları, öğretmenin nasıl bekleneceği ve genel ısınmanın nasıl yapılması gerektiği gösterilir.	Haftanın konusu işlenmedi, öğrenciler kendi aralarında oyun oynamaları için serbest bırakıldı.
2	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.1. Hareket Becerileri	5.1.1.1. Yer değiştirme hareketlerini alan ve efor farkındalığını göstererek uygular.	Hep Birlikte Hareket Edelim: Öğrenciler gruplar halinde dizilme ve sıralanmaları yapmaya çalışırlar.	Fiziksel uygunluk testi ölçümleri.
3	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.2. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.1.2.9. Oyun ve etkinliklerde kendisinin ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirir.	Fiziksel Uygunluk Testi	Fiziksel uygunluk testi ölçümleri.
4	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.2. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.1.2.3. Oyun ve etkinliklerde belirlenen kural ve yönergeleri uygular.	Mini Voleybol Kurallarını Öğreniyorum: Voleybol oyununun tanıtımı, saha ölçüleri, bir takımdaki as ve yedek oyuncu sayıları, oyuncu değiştirme hakları, hakem sayısı, oyun süresi, devre arası vb. kuralları anlatılır. Soru-cevap yöntemi ile geri bildirim alınmaya çalışılır.	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'nda gerçekleştirilecek gösteriler için provalar.
5	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.1. Hareket Becerileri	5.1.1.2. Dengeleme gerektiren hareketleri vücut ve alan farkındalığını göstererek uygular.	Voleybolda Parmak Pası Öğreniyorum: Voleybolda parmak pas öğrencilere anlatılarak, etkinliklerle yaptırılır.	-29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'nda gerçekleştirilecek gösteriler için provalar. -Voleybolda parmak pas çalışması.
6	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.1. Hareket Becerileri	5.1.1.3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri vücut farkındalığı ve hareket ilişkilerini göstererek uygular.	Voleybolda Manşet Pası Öğreniyorum: Voleybolda manşet pas öğrencilere anlatılarak, etkinliklerle yaptırılır.	-Voleybolda manşet pas çalışması. -29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'nda gerçekleştirilecek gösteriler için provalar.

Tablo 4.2. (Devam) *Meltem Öğretmenin kazanımlara yer verme durumu*

7	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.2. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.1.1.4. Birleştirilmiş hareket becerilerini çeşitli oyun ve etkinliklerde gösterir.	Voleybolda Servis Öğreniyorum: Voleybolda servis öğrencilere anlatılarak, etkinliklerle yaptırılır.	Haftanın konusu işlenmedi, öğrenciler kendi aralarında oyun oynamaları için serbest bırakıldı.
8	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.2. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.1.2.7. Oyun ve etkinliklerde kaybetmeye ve kazanmaya ilişkin uygun davranışlar sergiler.	Mini Voleybol Turnuvası Düzenliyorum: Sınıf içi mini voleybol turnuvası düzenlenir.	Haftanın konusu işlenmedi, öğrenciler kendi aralarında oyun oynamaları için serbest bırakıldı.
9	Ölçme Değerlendirme	Ölçme-Değerlendirme	Ölçme-Değerlendirme	Ölçme-Değerlendirme	Ölçme-Değerlendirme: Düzen alıştırmalarında dönüşler.
10	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.2. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.1.2.3. Oyun ve etkinliklerde belirlenen kural ve yönergeleri uygular.	Masa Tenisinde Kuralları Öğrenelim: Çeşitli bilgi kaynaklarından masa tenisi ile ilgili kuralları araştırırlar ve sunarlar.	Ölçme-Değerlendirme (devamı): Düzen alıştırmalarında dönüşler ile voleybolda parmak ve manşet pas.
11	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.2. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.1.2.2. Oyun ve etkinliklere katılımında güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkında varır.	Masa Tenisinde Temel Duruş ve Raket Tutuşu: Öğrencilere temel duruş ve raket tutuşu çalışması yaptırılır.	Masa tenisinde raket tutuşları (back-front) ve topa alışma çalışmaları.
12	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.2. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.1.2.2. Oyun ve etkinliklere katılımında güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkında varır.	Masa Tenisinde Rakete Alışma: Öğrencilere temel duruş ve raket tutuşu çalışması yaptırılır.	Masa tenisinde forehand ve backhand vuruş çalışmaları.
13	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.2. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.1.2.5. Oyun ve etkinliklerde farklı iletişim yollarını kullanır.	Masa Tenisinde Forehand Vuruş: Öğrencilere forehand vuruş ile ilgili çalışmalar yaptırılır.	Masa tenisinde backhand vuruş çalışmaları.
14	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.2. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.1.2.6. Oyun ve etkinliklerde iş birliğinin önemini kavrar.	Masa Tenisinde Backhand Vuruş: Öğrencilere backhand vuruş ile ilgili çalışmalar yaptırılır.	Haftanın konusu işlenmedi, öğrenciler kendi aralarında oyun oynamaları için serbest bırakıldı.
15	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.3. Hareket Strateji ve Taktikleri	5.1.3.1. Oyun ve etkinliklerde hücumu yönelik strateji ve taktikleri gösterir. 5.1.3.2. Oyun ve etkinliklerde savunmaya yönelik strateji ve taktikleri gösterir.	Masa Tenisinde Servis: Öğrencilere servis atışıyla ilgili çalışmalar yaptırılır.	Masa tenisinde backhand vuruş çalışmaları.

Tablo 4.2. (Devam) *Meltem Öğretmenin kazanımlara yer verme durumu*

16	Ölçme ve Değerlendirme	Ölçme ve Değerlendirme	Ölçme ve Değerlendirme	Ölçme ve Değerlendirme	Ölçme-Değerlendirme: Masa tenisinde forehand ve backhand raket tutuşta top sektirme, forehand ve backhand vuruşlar, forehand ve backhand servis atışı ile oyun kuralları.
17	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.2. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5.1.2.8. Oyun ve etkinliklerde bireysel farklılıklara duyarlı olur.	Temel Cimnastik Duruşları: Planör, kartal, küçük köprü, büyük köprü, mum, dizüstü cephe vb. Duruşların teknikleri öğrencilere anlatılır, örneklerle gösterilir ve yaptırılır.	Ölçme-Değerlendirme (devamı): Masa tenisinde forehand ve backhand raket tutuşta top sektirme, forehand ve backhand vuruşlar, forehand ve backhand servis atışı ile oyun kuralları.
18	5.1. Hareket Yetkinliği	5.1.1. Hareket Becerileri	5.1.1.5. Temel jimnastik hareketlerini yapar.	Öne ve Geriye Takla Atıyorum: Öne ve geriye takla teknikleri öğrencilere anlatılır, örneklerle gösterilir ve yaptırılır.	Dönem sonu karnelerinin dağıtılması sebebiyle ders işlenmemiştir.

Tablo 4.2.'de sunulan Çiğdem Öğretmenin uygulamaları kapsamında, yıllık planda yer alan yalnızca beş haftada kazanımların gerçekleştirildiği görülmüştür. Öğretmenin kazanımları gerçekleştirdiği haftalar sırasıyla, 3., 5., 6., 9. ve 16. haftalardır. Yıllık planda yer alan 9. ve 16. haftanın ölçme-değerlendirme haftaları olduğu Tablo 4.2.'de görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenin gerçekleştirdiği kazanımlar arasında 3. haftada yer alan *“Oyun ve etkinliklerde kendisinin ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirir”* kazanımı ile 5. haftada voleybolda parmak pas ve 6. haftada voleybolda manşet pasın öğretilmesi sayesinde gerçekleştirilen *“dengeleme ve nesne kontrolü gerektiren hareketleri vücut ve alan farkındalığı ile uygulama”* kazanımları yer almaktadır. Buna ek olarak, Çiğdem Öğretmenin 5-A sınıfı ile derslerinin bir bölümü de 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlama töreni nedeniyle provalar için kullanılmıştır. Bayram ve törenlerde yapılan programların hazırlama amacıyla görevlendirilen sınıflar, okul yönetimi tarafından rastgele seçilmiştir ve bu durumun sonucunda, Çiğdem Öğretmenin 5-A sınıfı ile üç haftalık beden eğitimi ve spor dersi kapsamında dört ders saati bayram provalarına ayrılmıştır.

4.1.3. Öğrenme-öğretme uygulamaları

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda güz dönemi içerisinde gerçekleştirilen, öğretim programının uygulanmasına yönelik olarak toplanmış gözlem, görüşme ve belge inceleme verilerinin bulguları yer almaktadır. Öğrenme-Öğretme Uygulamaları başlığı altında, beden eğitimi ve spor dersinin giriş, gelişme ve değerlendirme etkinlikleri ile yıllık planların takibi yer almaktadır.

4.1.3.1. Giriş etkinlikleri

Derse giriş etkinlikleri kapsamında toplanan verileri, MEB tarafından hazırlanan ders planı hazırlamaya yönelik yönergede açıklandığı şekilde, dersin başında öğrencilerin ilgisini konuya çekmek için yapılan “dikkati çekme”, öğrencilerin işlenecek konuyu niçin öğreneceklerini ve günlük hayatlarında ne işlerine yarayacağını açıklamak için yararlanılan “güdüleme”, geçmiş öğrenmelerin tekrarının yapıldığı ve derste işlenecek konunun açıklandığı “gözden geçirme” ve geliştirme bölümüne geçilerek, dersin asıl bölümünün başladığını gösteren ve öğrenciyi derse hazır hale getirmeyi amaçlayan “derse geçiş” kapsamında incelenmiştir. Bunun yanı sıra, toplanan verilerin tümevarım yoluyla analiz edilmesiyle ortaya çıkan, beden eğitimi ve spor dersine özgü; düzenin sağlanması ve yoklama evresi de derse giriş etkinlikleri başlığı altında incelenmiştir.

Araştırmacının gözlem süreci boyunca, derslerde gözlemlediği ve beden eğitimi öğretmenlerinin, dersin ilk dakikalarında sıkça kullandığı bir uygulama olan “düzenin sağlanması ve yoklama” evresinin, Meltem Öğretmenin 18 haftalık uygulamasının tamamında yer aldığı görölmüştür. Düzenin sağlanması ve yoklamanın alınması etkinliği kapsamında Meltem Öğretmenin, geniş kolda sıra olma, dirsek teması hizası alma, kılık-kıyafet kontrolü yapma, sınıfı sayarak mevcudu belirleme, rahat-hazır ol komutu ile selamlaşma yapma ve iyi dileklerle derse başlama uygulamalarına yer verdiği gözlemlenmiştir. Araştırmacının gözlemci günlüğünde bu durum şu şekilde betimlenmiştir (05.11.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“Tüm sınıf soyunma odalarından dönünce, Meltem Öğretmenin kendi dersi için görevlendirilen, sınıfın düzeninden sorumlu olan beden eğitimi dersi başkanları (Gökberk ve Dilay) kıyafet kontrolünün ardından, sınıfı dirsek teması hizasına getirdi ve sayı alarak öğretmene durum bildirimini yaptılar. Daha sonra, Meltem Öğretmenin rahat-hazır ol komutu ve iyi dersler dileğiyle ders başladı.”

Çiğdem Öğretmenin ise Meltem Öğretmene kıyasla, 18 haftalık gözlem sürecinin yarısında sınıfın düzeni, sırası, kıyafet kontrolünün yapılması gibi etkinliklere yer verdiği ancak düzenli olarak her hafta düzenin sağlanması ve yoklama evresinde gerçekleştirilen etkinlikleri tekrarlamadığı gözlemlenmiştir. Çiğdem Öğretmenin düzeni sağlayarak ve yoklama alarak dersine başladığı haftalara ait gözlemci notu şu şekildedir (21.09.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“Derse giriş zili çalınca, Çiğdem Öğretmen 5-A sınıfının sınıf değterini almaya gitti ve öğretmenlerin zilin çalmasıyla birlikte bahçeye gelerek öğrencileri sıraya soktu ve yoklamayı aldı. Rahat-hazır ol komutu verildi ve selamlaşma yapıldı.”

Çiğdem Öğretmenin, derse başlarken öğrencileri geniş kolda sıralama ve komut ile selamlaşma yolunu seçmediği bazı haftalar da olduğu görölmüştür. Bununla birlikte Çiğdem Öğretmenin bazı haftalarda sınıf yoklamasını ders esnasında, öğrenciler okul bahçesinin veya çok amaçlı salonun farklı alanlarında oyun oynarlarken, elindeki sınıf listesinden isimlere bakıp, ardından o öğrencilerin oyun alanında olup olmadıklarını gözleri ile takip ederek tamamladığı gözlemlenmiştir. Bu uygulama esnasında Çiğdem

Öğretmenin bahçede göremediği öğrenciler olduğunda, o öğrencilerin okula gelip gelmediklerini sınıf başkanı Ayça'ya sorduğu görülmüştür. Çiğdem Öğretmenin bu uygulamasına ilişkin aşağıda yer alan araştırmacı gözlemi, bu bulguya örnek olarak verilebilir.

“Çiğdem Öğretmen ile çok amaçlı salona indiğimizde, öğrencilerin masa tenisi masasının etrafında toplandıklarını ve oyun oynadıklarını gördüm. Çiğdem Öğretmen, öğrencileri sıraya geçirmeyip, yoklamayı öğrencileri gözleriyle tespit ederek aldı. Göremediği öğrenciler olduğunda, sınıf başkanından (Ayça) bu öğrencilerin okula gelip gelmediklerine dair bilgi aldı.” (07.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmene, derslerinde gözlemlenen bu uygulamaların nedenleri sorulduğunda öğretmen, “...zaten ders süresi çocuklar oyuna doyamadan bitiyor, hani yoklamaydı, düzendi derken oyun oynayacak, ders işleyecek vakit kalmıyor.” (07.12.2018 tarihli yapılandırılmamış görüşmeye dair araştırmacı alan notu) şeklinde cevap vererek, düzenin sağlanması ve yoklama kapsamında gerçekleştirdiği bu uygulamaların sebebini, derse ayrılan süreyi yetersiz görmesiyle ilişkilendirmiştir.

Giriş etkinlikleri kapsamında düzenin sağlanması ve yoklamanın ardından öğretmenlerin, öğrencilerin derse dikkatini çekme amacıyla ne tür etkinlikler yaptıkları gözlemlenmiştir. Dikkati çekme evresinde gerçekleştirilen etkinliklerde, araştırmacı tarafından Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin uygulamaları arasında farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Meltem Öğretmenin, öğrencilerin işlenecek konu ile ilgili olarak dikkatlerini çekmek ve onların ilgilerini derse yöneltmek amacıyla çeşitli uygulamalarda bulunduğu görülmüştür. Bu uygulamalar arasında, işlenecek konu ile ilgili sorular sorma ve Türkiye'nin dünya çapında başarı gösterdiği spor branşlarından örnekler sunma etkinlikleri yer almaktadır. Meltem Öğretmenin dikkati çekme evresinde işlenecek konu ile ilgili öğrencilere soru yönelttiği bir haftaya ait bulgu aşağıda sunulmuştur.

“...geleneksel sokak oyunları konusunun işleneceği haftadaydık ve Meltem Öğretmen öğrencilere “bildiğiniz, sokakta oynadığınız oyunları söyleyin bakalım” dedi. ... Öğrencilerin cevapları arasında; birdir bir, beş taş, misket, istop, seksek gibi çeşitli oyunlar vardı. İçlerinden bir tanesi (Beysu), kızma

birader cevabını verince sınıfla beraber öğretmen de cevabı komik buldu ve güldü. Ardından öğretmen Beysu'ya, kızma biraderin bir masa oyunu, kutu oyunu olduğunu söyleyerek, sokak oyunlarından aklına gelen başka oyun varsa söylemesini istedi.” (26.11.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Bununla birlikte Meltem Öğretmenin dikkati çekme evresinde, ilgili spor branşlarıyla ilgili olarak, Türkiye'nin dünya çapında başarı gösterdiği spor branşlarından örnekler verdiği haftaya ait gözlem verisi şu şekildedir:

“Selamlaşmanın ardından sınıfa, haftanın basketbolda paslar konusu ile alakalı olarak basketbolun kaç kişiyle oynandığını, maç süresini ve bir takımda yer alan sporcu sayısını soran Meltem Öğretmen, Türkiye'nin, sürekli gündemde olan futbola kıyasla, basketbol ve voleybol branşlarında dünya çapında başarılar imza attığını vurguladı ve ardından yakın tarihte üst üste 3. Dünya Şampiyonluğunu kazanan Vakıfbank voleybol takımını örnek verdi.” (17.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmenin ise dönem boyunca dikkati çekme etkinliklerine yalnızca bir haftada yer verdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin dikkati çekme aşamasında gerçekleştirmiş olduğu etkinlik, işlenecek spor branşına ilişkin öğrencilere sorular sormayı içermektedir. Çiğdem Öğretmenin gözlem sürecinde, 11. haftaya ait dikkati çekme etkinliği ile ilgili gözlem verisi aşağıda verilmiştir.

“Öğretmen çok amaçlı salonda sınıfı sıraya soktu ve masa tenisi ile ilgili bildikleri kurallar veya malzemeler olup olmadığını öğrencilere sordu.” (30.11.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Gözlemlenen dersler kapsamında, giriş etkinlikleri kapsamında yer alan dikkati çekme etkinliklerinin yanı sıra, güdüleme etkinliklerine ilişkin bulgular da yer almaktadır. Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin derslerinde yapılan gözlemlerde, güdüleme evresine ait benzer bulgulara rastlanmıştır. Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin güdüleme etkinlikleri kapsamında, ölçme-değerlendirme haftalarının içeriğine dahil edecekleri konuları kullandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra, dönem boyunca iki öğretmenin de derslerinde her hafta düzenli olarak güdüleme evresine yer vermedikleri, yalnızca ölçme-değerlendirme haftalarının tarihleri yaklaştıkça, öğrencilere bu konularda hatırlatmalar yaptıkları gözlenmiştir. Meltem Öğretmenin, dönemin ilk ölçme-

değerlendirme haftasından önceki haftalarda, sınava yönelik olarak gerçekleştirdiği güdüleme etkinliğine dair gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen, bildirim komutu ve yaptırım komutunun sınavda sorulacağını öğrencilere bildirdi.” (24.09.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Bununla birlikte Meltem Öğretmenin, dönemin ikinci ve son ölçme-değerlendirme haftasından bir önceki haftada gerçekleştirdiği güdüleme etkinliği de aşağıda yer almaktadır.

“Meltem Öğretmen, önümüzdeki hafta basketboldan sınav olacaklarını sınıfa hatırlattı. ...Sınavda göğüs pas, baş üstü pas ve daha önceki haftalarda öğrendikleri top sürmeden sorumlu olacaklarını söyledi.” (24.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmenin de Meltem Öğretmene benzer şekilde, derslerinde ölçme-değerlendirme haftalarına vurgu yaparak, güdüleme etkinliklerini gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Aşağıda yer alan gözlem verisi, bu bulguya örnek verilebilir.

“Çiğdem Öğretmen, bir sonraki hafta masa tenisi branşından sınav olacaklarını öğrencilere duyurdu ve öğrencilerin sınavdan alacakları toplam 100 puanın, 10 puanının dağıtılan çalışma kağıtlarındaki teorik bilgilerden (1 sayfa uzunluğundaki teorik bilgilerde, masa tenisi masasının ölçüleri, set uzunluğu, ralli, backhand-forehand vuruş özellikleri, servis kuralları gibi kavramların açıklamaları yer alıyordu), diğer bir 10 puanın forehand ve backhand tutuş ile raket üzerinde top sektirmeden alınacağını... öğrencilere açıkladı.” (28.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Güdüleme etkinliklerinin ardından, her iki öğretmenin de derslerinde gözden geçirme etkinliklerine her hafta düzenli şekilde olmasa da yer verdikleri görülmüştür. Gözden geçirme etkinlikleri arasında, her iki öğretmenin de genellikle tercih ettikleri yolun, işlenecek konuların öğrencilere bildirilmesi olduğu gözlenmiştir. Meltem Öğretmenin farklı tarihlerdeki gözden geçirme etkinliklerinden örnek gözlem verileri aşağıda yer almaktadır.

“Meltem Öğretmen, bu haftanın konusunun “Temel Cimnastik Duruşları” olduğunu sınıfa bildirdi.” (07.01.2019 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

“...ardından Meltem Öğretmen, sınıfa kuyruk kapmaca eğitsel oyununu oynayacaklarını söyledi.” (19.11.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmenin derslerinde yer verdiği gözden geçirme etkinliklerine dair bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen tüm sınıftan sessiz olmalarını isteyerek, masa tenisinde Forehand ve Backhand vuruşları göstereceğini belirtti.” (07.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Giriş etkinlikleri başlığı altında, dikkati çekme, güdüleme ve gözden geçirme uygulamalarının ardından, son olarak derse geçiş uygulamalarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin uygulamaları incelendiğinde, derse geçiş etkinliklerini sıkça kullanmadıkları gözlenmiştir. Meltem Öğretmenin bu aşamada, genellikle ders materyallerini göstererek derse başlama yolunu tercih ettiği söylenebilir. Buna karşın, Çiğdem Öğretmenin ise 18 haftalık gözlem süresince, derse geçiş etkinliklerine derslerinde hiç yer vermediği görülmüştür. Meltem Öğretmenin derse giriş evresi kapsamında gerçekleştirdiği etkinliklere dair araştırma bulgusu aşağıda sunulmuştur.

“Haftanın konusu bayrak yarışları olduğu için, Meltem Öğretmen, elinde tuttuğu bayrak yarışlarında kullanılan materyallere benzer iki adet, beyaz, ince, plastik boruyu kaldırıp öğrencilere göstermişti.” (03.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

4.1.3.2. Gelişme etkinlikleri

Beden eğitimi öğretmenlerinin ders kapsamındaki uygulamalarından elde edilen veriler, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı, öğretim materyallerinin kullanımı, öğrenci katılımının sağlanması ve etkinlik gruplarının oluşturulması başlıklarıyla gelişme etkinlikleri teması altında incelenmiştir.

Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin 18 hafta boyunca takip edilen derslerinde, benzer *öğretim yöntemleri ve teknikleri* kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin dönem boyunca kullandıkları yöntem ve teknikler arasında, komut yöntemi, gösterip-yaptırma yöntemi ve eğitsel oyunlar ile öğretim tekniği yer almaktadır. Meltem Öğretmenin derslerinde bu üç yöntem ve tekniği kullandığı görülürken, Çiğdem

Öğretmenin derslerini işlerken komut yöntemine ve eğitsel oyunla öğretim tekniğine yer vermediği, yalnızca gösterip-yaptırma yöntemi ile ders işlediği gözlemlenmiştir.

Meltem Öğretmenin dersleri kapsamında yapılan gözlemlerde, derse giriş etkinliklerinin ardından, işlenecek konuyu sözlü açıklama yoluna gittiği ve sözlü açıklama esnasında, eş zamanlı olarak öğrencilere beceriyi kendi üzerinde gösterdiği görülmüştür. Meltem Öğretmenin yukarıda sözü edilen gösterip-yaptırma yöntemi ile ilgili gözlem verisi şu şekildedir (01.10.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“...becerinin nasıl yapılması gerektiğini önce kendisi gösterdi ve ardından öğrencilere vermiş olduğu sayılara göre beceriyi aynı şekilde yapmalarını istedi.”

Bununla birlikte, Meltem Öğretmenin konuyu sözlü açıklama ve kendi üzerinde beceriyi gösterme evresinde, öğrencilerden yalnızca kendisini dinlemelerini ve izlemelerini istediği gözlemlenmiştir. Araştırmacının gözlemci günlüğünde bu durum şu şekilde betimlenmiştir (07.01.2019 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“...tüm öğrencileri çok amaçlı salonda cimmastik minderi etrafına, yarım daire şeklinde dizerek, 12 adet temel cimmastik duruşunu sırasıyla anlatmaya ve eş zamanlı olarak göstermeye başladı. Konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla duruşları sözlü ve uygulamalı olarak anlatırken, tüm sınıfın kendisini dikkatlice dinlemesini ve izlemesini istemişti.” (07.01.2019 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Meltem Öğretmenin derslerinde kullanmış olduğu bir diğer öğretim yöntemi ise komut yöntemidir. Meltem Öğretmenin, beden eğitimi öğretim alanına özgü öğretmen merkezli bir öğretim yöntemi olan komut yöntemi ile gerçekleştirdiği uygulamalardan farklı tarihlerdeki örnek gözlem verileri aşağıda yer almaktadır.

“...bayrak koşusu için öğrencilerin koşacakları istasyonu huniler aracılığıyla bahçeye kurduktan sonra sırayla her bir eşe, düdükle komut vererek becerileri çalıştırdı.” (03.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

“...sırası gelen öğrenci topu eline alarak beceriyi sergilemek için öğretmenin komutunu bekliyordu.” (17.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Komut ve gösterip-yaptırma yöntemleri ile derslerinde eğitsel oyunlar tekniğini de kullanan Meltem Öğretmenin, haftanın kazanımı olan “*çeşitli oyun ve etkinliklerde zamanı etkili kullanarak, yön bulma becerisini geliştirme*” ile ilişkili olan eğitsel oyunları öğrencilere oynattığı gözlemlenmiştir. Bu duruma örnek bir gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“...yanında getirdiği iki adet mavi kumaş parçasını sınıfa göstererek kuyruk kapmaca eğitsel oyununu oynayacaklarını söyledi.” (19.11.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Bununla birlikte, araştırmanın veri toplama sürecinde Meltem Öğretmen ile yapılan görüşmede öğretmen, “*...yaş grubu olarak 5. sınıflar daha oyun çocuğu, oyun çağındalar, hani bunları çok sıkmadan, daha çok eğitsel oyunlara ağırlık vermek gerek.*” (20.09.2018 tarihli 1. yarı yapılandırılmış görüşme) görüşü ile, derslerinde kullandığı öğretim yöntemi ve tekniklerinde öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerini de dikkate aldığını, öğrenci özelliklerine göre etkinlik seçimi yaptığını vurgulamıştır.

Çiğdem Öğretmenin ise dönem boyunca gözlemlenen derslerinin tamamında gösterip-yaptırma öğretim yöntemini kullandığı görülmüştür. Bu durumun aksine, Çiğdem Öğretmen ile yapılan görüşme sırasında öğretmen; “*...hani biraz daha oyunlarla öğretilince, çocukların aklında daha kalıcı oluyor, televizyonda izledikleri Survivor yarışmasındaki parkurları sürekli okulda da yapmak istiyorlar. Aslında oyun üzerinden gitmek daha mantıklı.*” (18.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme) görüşü ile beden eğitimi derslerinde eğitsel oyunlar ile öğretim tekniğine yer verilmesi gerekliliğine vurgu yapmış olmasına rağmen, yapılan gözlemlerde buna ilişkin bir etkinliğe yer vermediği gözlemlenmiştir. Öğretmene bu durumun nedeni sorulduğunda ise öğretmen, bunun nedenini “*... bu dönem epey bir vakit bayram provalarına harcandı, düzensizlikler oldu, doğru düzgün ders işleyemedik, ikinci dönemde daha fazla oyuna yönelik konularımız var.*” (11.01.2019 tarihli yapılandırılmamış görüşmeye dair araştırmacı alan notu) biçiminde ifade etmiştir.

Çiğdem Öğretmen, bununla birlikte dönem boyunca 5-A sınıfının derslerinde kullandığı gösterip-yaptırma yöntemi ile ilgili olarak, dönem içerisinde yapılan görüşmede de görüş bildirmiştir. Öğretmenin, “*...gerçekten 5. sınıflara hani gösterip-yaptırma yöntemiyle konuyu sunup, kurallarını açıklayıp, bu böyle olacak, şu şöyle*

olacak demek çok daha mantıklı yani. Evet yapılandırmacı da olmalı ama hani, direk yapılandırmacı olarak değil de öncelikle gösterip-yaptırma olmalı.” (17.01.2019 tarihli 2. yarı yapılandırılmış görüşme) şeklindeki görüşüyle, derslerinde yapılan gözlemler paralellik göstermektedir. Nitekim öğretmenin dönem boyunca derslerinde gösterip-yaptırma yöntemine sıkça başvurduğu görülmüştür. Çiğdem Öğretmenin, voleybol teknik becerilerini öğretirken, gösterip-yaptırma yöntemini kullandığı bir haftaya dair örnek gözlem verisi de aşağıda sunulmuştur.

“...Çiğdem Öğretmen, bahçedeki 5-A sınıfı öğrencilerinden bir çember oluşturmalarını istedi. Ardından bu çemberin ortasına geçen öğretmen, manşet pasta kolların nasıl olması gerektiğini kendi kollarıyla uygulamalı olarak gösterdi ve herkesin kollarını kendi gösterdiği şekilde yapmasını istedi.” (26.10.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Dönem içerisinde voleybol becerilerinin ardından masa tenisi ile ilgili teknik becerilerin öğretimine geçen Çiğdem Öğretmenin, becerilerin öğretiminde kullandığı gösterip-yaptırma yöntemine dair örnek gözlem verisi ise şu şekildedir (28.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“...backhand vuruş tekniğinde önce raket tutuşunu tarif ediyor ve eş zamanlı olarak kendi elindeki raket ile öğrencilere bir kez gösteriyordu. Ardından öğrencilerden gösterdiğinin aynısını yapmalarını istiyordu.”

Çiğdem Öğretmen de yapılan görüşmelerde, Meltem Öğretmene benzer şekilde derslerinde kullandığı öğretim yöntemlerinin seçiminde, öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerini dikkate aldığını vurgulamıştır. Çiğdem Öğretmenin öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerini dikkate aldığını belirttiği görüşme verisi şu şekildedir: (17.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)

“Yani yaş ve sınıf düzeyi gereği 5. sınıflar ilkokuldan, tek bir sınıf öğretmeninden yeni çıkmış durumdadır, özellikle de ilk yarıyıldan biraz daha şaşkın vaziyetler ve soyut düşünce henüz tam oturmadığı için onlara ne yapmaları gerektiğini önce uygulamalı olarak gösterip, ardından yaptırmak daha mantıklı.”

Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları öğretim materyallerine ve bu materyallerin özelliklerine bakıldığında, Meltem Öğretmenin derslerinde, spor giysileri, huniler, slalom

çubukları (1,5 metre uzunluğunda, belirli kurallara göre ters yönde koşular yapmak amacıyla kullanılan plastik malzeme) basketbol topu, cimnastik minderi ile bunlara ek olarak bayrak yarışları konusu için stafet çubuğu (atletizmde bayrak koşularında, elden ele geçirilerek kullanılan 30 cm boyundaki tahta veya metal sopa), geleneksel oyunlar konusu için mendil, fiziksel uygunluk testleri için ise cetvel, kutu, tartı, mat ve metre kullandığı gözlemlenmiştir. Meltem Öğretmen, kendisi ile birlikte okuldaki diğer beden eğitimi öğretmenlerinin de derslerinde ihtiyaç duydukları materyallerin, okul yönetimi tarafından karşılandığını, dönem başında yapılan görüşmede “...kapalı spor salonumuz olmadığı için top dışında çok fazla bir ihtiyacımız olmuyor, bunu da okul idaresinden temin edebiliyoruz, herhangi bir sıkıntı çıkmıyor.” (20.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme) şeklinde dile getirmiştir. Bununla birlikte öğretmen, dönem içerisinde yapılan görüşmede de ihtiyacı olan ders materyallerinin temin edilmesi konusunda bir sorun yaşamadıklarını, “okulumuz şu yönden avantajlı; bizim okulda eksik malzememiz çok yok. Yani ulaşabiliyoruz, bu konuda bizim herhangi bir sorunumuz olmadı dönem içerisinde.” (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme) biçiminde açıklamıştır.

Çiğdem Öğretmenin derslerinde dönem boyunca kullandığı materyaller arasında ise voleybol topu, masa tenisi masası, masa tenisi raketleri ve topları; fiziksel uygunluk testleri için cimnastik minderi, cetvel ve metre bulunmaktadır. Çiğdem Öğretmenin okulda tartı bulunmadığı için fiziksel uygunluk testleri kapsamında öğrencilerin kilo ölçümlerinin, okul sınırları içerisinde tamamlanamadığı gözlemlenmiştir. Fiziksel uygunluk ölçümleri sırasında yaşanan bu duruma dair örnek gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“...okulda tartı aleti olmadığı için haftaya cuma gününe kadar evde veya tartı bulunan bir yerde tartılmaları ve kilolarını öğretmene bildirmeleri gerektiğini öğrencilere belirtti.” (28.09.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmen ile dönem başında yapılan görüşmede ise öğretmen, okulunda beden eğitimi ve spor dersi materyallerini temin etme sıkıntısı yaşadıklarını, “...okulumuz, maddi durumu düşük bir mahallede, öyle olduğu için çok fazla malzeme temin edemiyoruz. İşte her sene başında Gençlik Spor’a gidiyoruz top ihtiyacımız var, malzeme ihtiyacımız var diye...” (18.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme)

şeklinde belirtmiştir. Çiğdem Öğretmen ile dönem içerisinde yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmede ise öğretmenin, 5-A sınıfının derslerinde sıkça kullandığı ders materyallerinden biri olan masa tenisi masasının fiziksel durumu ile ilgili görüşme verisi şu şekildedir (17.01.2019 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“...hani bizim okulumuzda bir tane masa tenisi masamız var zaten o da standartlarda değil, azıcık yerinden oynattığınız zaman üstü ayrı, ayakları ayrı oynuyor, fileye dokunsanız file elinizde kalıyor.”

Öğretmenlerin, derslerinde öğrenci katılımının sağlanması adına gerçekleştirdiği uygulamalar incelendiğinde ise iki öğretmenin birbirinden farklı etkinlikler gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin derse katılımlarının sağlanması etkinlikleri kapsamında, dönem başında yapılan görüşmede Meltem Öğretmene, öğrencilerin derse karşı tutumları ve katılım durumları hakkında sorular sorulmuştur. Görüşmede, *“...dersi kesinlikle çok seviyorlar, dersin konusu çok sıkıcı olsa da yine de onlar derisi çok sevdikleri için katılıyorlar.”* (20.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme) şeklinde görüş bildiren Meltem Öğretmen, beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin derisi sevmelerinden dolayı yüksek katılım gösterdiklerini vurgulamıştır. Meltem Öğretmenin bu görüşünü destekleyen örnek gözlem verisi ise şu şekildedir (24.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“...erkekler futbol, kızların bir kısmı basketbol bir kısmı da badminton oynayacaktı. Gözlemlerime göre, hem Meltem Öğretmen'in haftanın konusunu işlediği derslerde hem de öğrencileri kendi istedikleri oyunları oynamaları amacıyla serbest bıraktığı zamanlarda öğrenciler, oyunlara ve etkinliklere tam katılım gösteriyorlardı.”

Buna ek olarak Meltem Öğretmenin, öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya yönelik olarak etkinliklerinde herkesin tam katılımcı olmasını zorunlu kılan kurallar koyduğu ve öğrencilerden, oyunlara ve etkinliklere katılmalarını istediği gözlemlenmiştir. Aşağıda yer alan gözlem verisi bu duruma örnek olarak verilebilir.

“...herkesin oyun alanlarını belirledi ve malzemelerini dağıttı. Ardından herkes için oyunlara katılma zorunluluğu olduğunu ifade ederek ve tüm

sınıftan etkinliklere dahil olmalarını istedi.” (24.09.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Yukarıdaki gözlem verisinde betimlenen bu duruma karşın, dönem içerisinde yapılan gözlemlerde, bazı öğrencilerin bireysel veya grup halinde derslere düşük katılım gösterdikleri haftalar da olduğu görülmüştür. Meltem Öğretmen, etkinliklere düşük katılım gösterdiklerini düşündüğü bir grup öğrenciyi tespit ettiğinde, bu öğrencilere sözlü olarak müdahale etmiştir. Meltem Öğretmenin bu müdahalesine örnek bir gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen herkesin dahil olacağını söylemesine rağmen kızlardan ve erkeklerden bir grup öğrenci oyun alanında, oyundan bağımsız olarak duruyor ve dolaşıyorlardı. Diğer öğrencilere kıyasla oyun oynamayan ve daha az hareketli olan öğrencileri sözlü olarak uyararak Meltem Öğretmen, onlardan oyunlara dahil olmalarını istedi. (01.10.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Bununla birlikte, Meltem Öğretmenin bireysel olarak derslere düşük katılım gösterdiğini tespit ettiği öğrenciler de olmuştur. Yukarıdaki gözlem verisine benzer olarak Meltem Öğretmenin, etkinliklere düşük katılım gösterdiğini düşündüğü bir öğrenciyi, bireysel olarak daha hareketli bir ders geçirmesi için uyardığı gözlemlenmiştir. Sözü edilen duruma dair örnek gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Erkekler arasından, futbol oynamak istemeyen bir öğrenci, öğretmenin yanına gelerek hakem olmak istediğini söyledi. Meltem Öğretmen buna izin verdi ancak öğrenciye koşup koşmadığını kontrol edeceğini bildirdi. ...ardından sahanın kenarında hareketsiz duran hakemi fark eden Meltem Öğretmen, hemen onu yanına çağırdı ve hakeme gülerken, keyfinin yerinde olup olmadığını sordu. Öğrenciye biraz daha hareketli bir hakem olması gerektiğini söyleyerek onu tekrar oyun alanına yolladı.” (01.10.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Meltem Öğretmen ile dönem içerisinde yapılan görüşmede ise öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya yönelik uygulamalarının neler olduğu hakkında sorulan sorulara, “...yani ders işlerken veya oyunlar oynatırken, hatta sınıf içinde oynattığımız oyunlarda bile herkesi her şekilde oynasın istiyorum, yani daha çok böyle sessiz olanlara, sessiz

kalanlara söz hakkı veriyorum, herkesin oynayabileceği, katılabileceği oyunlar seçiyoruz.” (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme) şeklinde görüş bildirerek ders içi öğrenci katılımını sağlamaya yönelik uygulamalarından örnekler vermiştir.

Çiğdem Öğretmen ile yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin derse katılımları ile ilgili sorulan sorulara öğretmen, “...çılginca yani, onlara göre beden eğitimi dersi yaz, kış, çamur demeden mutlaka dışarıda işlenecek, sürekli bir topun peşinde koşacaklar, bunu istiyorlar yani hep çok memnun oluyorlar derse katıldıklarında.” (18.09.2019 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme) şeklinde cevap vererek, öğrencilerin derse katılımlarının yüksek düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Çiğdem Öğretmenin, öğrencilerin derse katılımını sağlamaya yönelik olarak gerçekleştirdiği uygulamalar incelendiğinde ise öğretmenin aktif olarak ders etkinliklerine katıldığı ve etkinlikleri öğrencilerle birlikte gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin bu uygulamayı, yıllık planda yer alan voleybol ve masa tenisi branşlarının, temel teknik becerilerinin öğretimi esnasında gerçekleştirdiği görülmüştür. Voleybolda parmak pasın öğretiminde, “...bileklerin nasıl konumlanması gerektiğini vurguladıktan sonra teker teker her öğrenciyle karşılıklı olarak parmak pas uygulaması yaptı.” (19.10.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü) şeklinde bir uygulama yaparken, manşet pasın öğretiminde ise “...daha sonra öğretmen, sırayla herkesin karşısına geçerek manşet pas vuracakları bir yükseklikte top atmaya ve öğrencilerle paslaşmaya başladı.” (26.10.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü) şeklinde bir uygulama yaptığı gözlemlenmiştir.

Çiğdem Öğretmenin, voleybolda parmak ve manşet pasın öğretiminde izlediği yolun benzerini, masa tenisi branşının teknik becerilerinin öğretiminde de izlediği gözlemlenmiştir. Çiğdem Öğretmenin 12. haftada, “...sırayla masa tenisi masasında karşısına geçen öğrenciler ile vuruş tekniği çalışması yaptığı sırada bir yandan da öğrencilere dönüt veriyordu.” (07.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü) şeklinde bir uygulama yaptığı görülürken, 13. haftada buna benzer olarak “...yoklama listesinin başından itibaren sırayla öğretmenin karşısına geçiyorlar ve öğretmenle karşılıklı backhand vuruş tekniğini çalışıyorlardı.” (14.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü) şeklinde bir uygulama gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir.

Çiğdem Öğretmen ile dönem içinde yapılan görüşmede ise ders içi etkinliklerinde öğrencilerle birlikte uygulama yapmasının altında yatan nedenler sorulduğunda, *“Yani öğrenciler evet, sınıf arkadaşları ile oynamak istiyorlar ama bir öğretmenle yarışmak, bir öğretmenle maç yapmak ya da hani sadece öğretmenle paslaşmak bile onların çok hoşlarına gidiyor. Öğretmen onların gözünde böyle tanrı gibi bir şey yani.”* (17.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme) şeklinde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte Çiğdem Öğretmenin, özellikle masa tenisi branşının teknik öğretiminde, öğrencilerle birebir uygulama yapmasının, öğrencilerin ders esnasında, sıra beklemelerine sebep olduğu gözlenmiştir. Araştırmacı günlüklerine yansıyan bu durum ile ilgili gözlem verisi şu şekildedir (14.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“...öğretmen, her öğrenciye birebir olarak teknik becerileri çalıştırdığı ve okulda yalnızca bir adet masa tenisi masası olduğu için öğrenciler, kendilerine sıra gelinceye kadar beklemek zorunda kalıyorlardı.” (28.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Öğrencilerin, masa tenisi teknik becerilerinin çalışıldığı derslerde, öğretmenle karşılıklı çalışmak için sıralarının gelmesini beklerken, zaman zaman ilgilerinin dağıldığı ve dersin düzenini bozacak davranışlarda buldukları da gözlemlenmiştir. Bu durum ile ilgili örnek gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“...dersin ilerleyen dakikalarında, öğretmen ile birebir uygulama yapmak için sırasının gelmesini bekleyen öğrenciler, yerlerinden kalkarak etrafta koşmaya ve kendi aralarında konuşarak, ders ortamında gürültü oluşmasına sebep oldular.” (07.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Öğrenci katılımının sağlanması alt temasının ardında, Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin gelişme etkinlikleri kapsamında gerçekleştirdikleri uygulamalarda, *etkinlik gruplarının oluşturulması* alt başlığı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin dersleri kapsamında yer verdiği etkinliklerde, etkinlik gruplarının oluşturulması aşamasında birbirinden farklı uygulamalar gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Meltem Öğretmenin, derslerinin gelişme aşamasında gerçekleştirdiği etkinliklerde öğrencileri, 18 haftalık dönem boyunca aynı yöntemi kullanarak etkinlik gruplarına ayırdığı gözlemlenmiştir. Buna göre Meltem Öğretmenin tüm haftalarda, öğrencileri kız ve erkek olmak üzere iki gruba ayırarak dersini işlediği görülmüştür. Dönem boyunca

ayrı gruplarda ders etkinliklerine katılan kız ve erkek öğrencilere ilişkin örnek gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen kızları ve erkekleri ayrı ayrı grupladı. Erkekler grubunun karşı duvarın önünde sıralanmasını istedi. Öğretmen her zaman kız ve erkek öğrencileri ayrı ayrı olacak şekilde grupluyordu.” (10.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Dönem içerisinde yapılan görüşmede ise öğretmene, öğrencileri dönem boyunca kızlar ve erkekler olarak ayrı etkinlik gruplarına ayırmasının nedenleri hakkında sorular da sorulmuştur. Buna karşılık öğretmen bu uygulamasıyla ilgili olarak, *“Özel hiçbir sebebi yok, kızlar ve erkeklerin ayrı oynamasına da kesinlikle karşıyım. Ama hani bu bir oyun olacaksa takımlar eşitlensin diye uğraşıyoruz, yeri geliyor kızların takımına sayıyı eşitlemek için ben geçiyorum. Bir de bu şekilde benim için daha kolay oluyor, düzeni bu şekilde daha rahat sağlıyorum.” (08.01.2019 tarihli 2. yarı yapılandırılmış görüşme)* şeklinde yanıt vererek, uygulamasının altında yatan nedenleri açıklamıştır.

Çiğdem Öğretmenin derslerinde, öğrencileri etkinlik gruplarına ayırmak için kullandığı yöntemler incelendiğinde ise öğretmenin, Meltem Öğretmenin aksine belirli bir özelliğe göre grupları oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin ders içi etkinliklerde, genellikle sınıfı gruplara ayırmadan, birlikte uygulama yaptırdığı görülürken, yalnızca bir hafta kapsamında öğrencileri ders materyallerinin sayısına göre grupladığı gözlemlenmiştir. Çiğdem Öğretmenin ders içi etkinliklerini sınıfça gerçekleştirdiği haftalardan örnek gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“...öğrenciler, 6. sınıflardan bir şubenin bahçeye inmesi sebebiyle oyunlarını futbol sahasının diğer yarısına taşıdılar ve sınıfça oynadıkları futbol maçına kaldıkları yerden devam ettiler.” (21.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmenin dönem boyunca yalnızca bir hafta kapsamında öğrencileri ders materyallerinin sayısına göre grupladığı gözlem verisi ise şu şekildedir (21.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“Çiğdem Öğretmen bugünkü sınıf mevcudu 18 kişi olan 5-A sınıfını, toplamda 6 adet olan masa tenisi raketi sayısına göre, üçer kişilik gruplara

böldü ve her gruba bir adet masa tenisi topu ve raketi verdi.” (30.11.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

4.1.3.3. Sonuç etkinlikleri

MEB tarafından hazırlanan ders planı hazırlamaya yönelik yönergede, öğrenme-öğretme sürecinin son basamağı olan sonuç etkinlikleri kapsamında öğretmenlerin uygulamaları incelenmiştir. Buna göre, Meltem Öğretmenin 18 haftalık gözlem sürecinde, yalnızca üç haftada sonuç etkinliklerine yer verdiği görülmüştür. Meltem Öğretmenin sonuç etkinlikleri kapsamında; konunun anlaşılıp anlaşılmadığının öğrencilere sorulması ve ders boyunca gösterdikleri performanslar hakkında öğrencilerin öz değerlendirme yapması etkinliklerine yer verdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin, öğrencilere gösterdikleri performanslar konusunda öz değerlendirme yaptırdığı, farklı tarihlerdeki haftalara dair örnek gözlem verileri aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen, öğrencileri üstlerini değiştirmeye göndermeden önce geniş kolda sıraya geçmelerini ve bugünü biraz değerlendirmelerini istedi. Öğrencilere, bugün derste yaptıkları hatalar hakkında öz eleştiri yapmak isteyen olup olmadığını sordu.” (10.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

“...evet şimdi biraz öz eleştiri yapalım diyerek öğrencilere nerede hata yaptıklarını sordu.” (22.10.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Meltem Öğretmenin derslerinde yer verdiği bir diğer sonuç etkinliğı olan konunun anlaşılıp anlaşılmadığının öğrencilere sorulması ile ilgili gözlem verisi ise şu şekildedir (24.09.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“Dersin sonuna yaklaşıldığında öğretmen, anlattığı konu ile ilgili olarak öğrencilerden, anlamadıkları yer varsa sormalarını istedi ve konunun anlaşılıp anlaşılmadığını onlara sordu.”

Çiğdem Öğretmenin ise dönem boyunca derslerinde sonuç etkinliklerine hiç yer vermediğı gözlemlenmiştir. Öğretmene bu uygulamasının nedeni sorulduğunda ise öğretmen “...ders ne zaman geçiyor, bitiyor anlamıyoruz oyuna dalıp, zaten ders sırasında da ben öğrencileri değerlendiriyorum, hani dönüt veriyoruz sonuçta.” (26.10.2018 tarihli yapılandırılmamış görüşmeye dair araştırmacı alan notu) şeklinde bir açıklama yaparak, uygulamasının altında yatan nedeni açıklamıştır.

4.1.3.4. Ünitelendirilmiş yıllık planların takibi

Öğretmenlerin gözlemlenen dersleri kapsamında, yıllık planlarında yer alan haftalar üzerinde birtakım değişiklikler yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin her ikisi de dönem boyunca eksiksiz olarak sınıf defterlerine yıllık planda yer alan haftanın konusunu işlemelerine rağmen, bazı haftalarda bu konulardan farklı ders etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Buna göre Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin, yıllık planlarında yaptıkları değişiklikler kapsamında, haftanın konusunu daha ileri bir tarihe erteleme, haftanın konusunu işlememe ve telafisini gerçekleştirmeme, yıllık planda yer almayan bir konuyu derslerde uygulama ve haftanın konusu yerine farklı bir konuda uygulama etkinlikleri yer almaktadır.

Meltem Öğretmenin, yıllık planda yer almayan düzen alıştırmaları konusunu işlediği haftaya dair gözlem verisi şu şekildedir (24.09.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“Bugünün konusu yıllık planda fiziksel uygunluk ölçümlerinin alınması olarak geçmesine rağmen öğretmen, yıllık planda hiç yer almayan düzen alıştırmaları konusu ile derse başladı. ...sınıf defterine, haftanın konusunu yıllık planda yazdığı şekilde işlediği sırada Meltem Öğretmen, genelde yıllık planlara göre konuları takip etmediklerini ifade etti.”

Meltem Öğretmenin yıllık planında, 4. haftada yer verdiği “seksek oynuyorum” konusunun yerine ise aslında 2. haftada bulunan ancak öğretmenin işlemeyerek daha sonraki bir haftaya ertelediği fiziksel uygunluk ölçümlerini gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte Meltem Öğretmen’in “seksek oynuyorum” konusunun dönemin sonuna dek telafisini yapmadığı, ancak seksek oynuyorum konusu açıklamasında bulunan yürüme, koşma, atlama-sıçrama şeklindeki etkinlikleri dönem boyunca çeşitli aktiviteler içerisinde öğrencilere uygulattığı görülmüştür. Meltem Öğretmenin bu uygulamasına ilişkin gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Haftanın konusu “seksek oynuyorum” idi. Ancak Meltem Öğretmen, kapalı spor alanını fiziksel uygunluk ölçümleri için hazırladıklarını ve ölçümleri bugün alacağını söyledi.” (08.10.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmenin de yıllık planı takip ederken, Meltem Öğretmene benzer uygulamalar gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Çiğdem Öğretmenin yıllık planda yer alan

bazı konuları hiç işlemediği gözlemlenirken, bu konuların telafisini de gerçekleştirmediği dönem sonuna kadar sürdürülen gözlemlerde görülmüştür. Öğretmenin bu uygulamasına örnek olarak, “voleybolda servis öğreniyorum” konusunu işlemediği haftaya ait gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Haftanın konusu “voleybolda servis öğreniyorum” idi. Bu konunun işlenmemesine yönelik olarak Çiğdem Öğretmen, 5-A sınıfının derslerinde, 29 Ekim provaları gibi her hafta mutlaka bir engel çıktığını, bundan dolayı da doğru düzgün ders işlenemediğini ifade etti. Ancak bu hafta, iki ders saati olan beden eğitimi dersinin yalnızca bir ders saati bayram provasına gitmiş, diğer derste Çiğdem Öğretmen öğrencileri, kendi istedikleri oyunları oynamaları için serbest bırakmıştı.” (08.10.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmenin gerçekleştirmediği yıllık plan konularından bir diğeri ise 18. haftada bulunan “öne ve geriye takla atıyorum” konusudur. Beden eğitimi ve spor dersleri, haftalık ders programında cuma günü olan 5-A sınıfına, dönem sonu karnelerinin teslim edilmesi sebebiyle haftanın konusu işlenmemiştir. Çiğdem Öğretmenin okulunda 18. haftaya ilişkin araştırmacı günlüklerinden alınan bu gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Bu cuma günü Çiğdem Öğretmenin okulunda, öğleden önce 09.00-10.00 saatlerinde karne dağıtımları yapılacak ve karnelerin dağıtımının ardından öğrenciler yarıyıl tatillerine uğurlanacaklardır. Dolayısıyla beden eğitimi ve spor dersi öğleden sonra olan 5-A Sınıfı, bu hafta ders işlemeyecektir. (18.01.2019 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Bununla birlikte yapılan görüşmelerde, Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmene, yıllık planlardaki haftalar üzerinde gerçekleştirdikleri değişikliklerin nedenleri hakkında sorular sorulmuştur. Meltem Öğretmen sorulan sorulara, “Onları ders içinde eritiyoruz zaten. Mesela teorik dersler oluyor, teorik dersleri kısa tutup, uygulama derslerinde eksik kaldığımız yerler olursa tamamlıyoruz, dağıtıyoruz yani.” (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme) biçiminde cevap vererek kendi gerçekleştirdiği esneklikler hakkında açıklamada bulunmuştur. Buna karşılık Çiğdem Öğretmen ise yıllık planlar üzerinde yaptığı değişiklikler ve esneklikleri, günlük hayatta aniden gelişen durumlar

sebebiyle yapılan planlara tümüyle uyulmasının mümkün olmadığını vurgulayarak açıklamıştır. Çiğdem Öğretmenin, betimlenen durum ile ilgili örnek görüşme verisi şu şekildedir (17.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“Yani aslında her zaman birebir uyamıyorsun, hani ne bileyim kişisel bir problemin oluyor, başın ağrıyor, ya da çocuklarla ilgili bir problem yaşıyor okul içerisinde. Onları çözelim derken yani gerçekten zor birebir hemen o günün konusunu işleme. O yüzden esneklik ve sıkıştırılmamız oluyor.”

4.1.4. Ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin bulgular

Bu bölümde, Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin ölçme-değerlendirme etkinlikleri kapsamında, davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin gerçekleştirdikleri etkinlikler incelenmiştir.

4.1.4.1. Ölçme süreci

Davranışların ölçülmesi başlığı altında, ünitelendirilmiş yıllık planda yer alan sınav haftaları kapsamına alınan konuların belirlenmesi etkinliklerine yer verilmiştir. Sınav kapsamının belirlenmesinin ardından, öğretmenlerin sınavları uygulama süreçleri irdelenmiştir. Bununla birlikte sınavların uygulanması süreçlerinde, sınav ölçeklerinin hazırlanmasına ilişkin veriler de sunulmuştur.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere, ünitelendirilmiş yıllık planlarında yer alan sınav haftaları kapsamında, sınavlarda yer alacak konuları belirlerken göz önünde bulundukları durumların neler olduğu hakkında sorular sorulmuştur.

Meltem Öğretmen gerçekleştirdiği sınavlarda, öğrencilerin sorumlu olduğu konuları belirlerken izlediği yolu şu şekilde açıklamıştır (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“...yani neyi öğrettiyse onu soruyoruz, onun dışında bir şey sormuyoruz. Hangi konuları daha iyi yapıyorlarsa o konuları sormaya çalışıyoruz. Birinci sınavda düzen alıştırmalarından sorduk, en çok uyguladığım konu oydu, sonra da ikinci sınavda basketbolda top sürmeyi ve pasları daha çok öğretmiştik, bunlara daha hakim olduklarını düşündüğüm için o konuları sordum.”

Çiğdem Öğretmen ise dönem içerisinde gerçekleştirdiği sınavlarda, öğrencilerin sorumlu olduğu konuları belirlerken, Meltem Öğretmenin uygulamasına benzer şekilde, derslerinde daha sık üzerinde durduğu ve öğrencilerin daha fazla hakim olduğunu düşündüğü konuları seçme yoluna gittiğini belirtmiştir. Öğretmen, bu uygulaması ile ilgili, “...yıllık plandaki haftalık konuları baz aldım, ilk sınavda düzen alıştırmaları ile voleybol, ikinci sınavda masa tenisine yer verdik. Masa tenisi derslerinde yaptığımız, rakete ve topa alışma çalışmalarını bile dahil ettim. Hani biraz da öğrenciler tarafından yapılabilirliği yüksek olan konuları aldım; çocukların özgüvenini kırmamak için...” (17.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme) biçiminde bir görüş bildirerek, öğrencilerin sorumlu olduğu konuları belirlerken neleri göz önünde bulundurduğunu açıklamıştır. Buna göre, her iki öğretmenin de sınavların kapsamının belirlenmesi süreçlerinde benzer uygulamalar gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Ölçme-değerlendirme haftalarında, sınav kapsamına alınan konuların belirlenmesinin ardından, öğretmenlerin sınavların uygulanma aşamasında gerçekleştirdikleri etkinlikler incelenmiştir.

Meltem Öğretmenin ölçme-değerlendirme etkinlikleri incelendiğinde, güz dönemi içinde yer alan iki sınavın da sonuç odaklı bir yaklaşım benimsenerek, dönem içerisinde öğretilen psikomotor beceriler ağırlıklı olacak şekilde, uygulamalı olarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Buna ilişkin olarak, Meltem Öğretmenin 9. haftada yer alan, dönemin birinci ölçme-değerlendirme uygulamasına ait örnek gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“...Meltem Öğretmen, çok amaçlı salonda, öğrencileri geniş kolda sıraya geçirdi ve öğrencilerin karşısına kendisi için bir sandalye yerleştirdi. Ardından tüm sınıfa sınavın uygulama talimatlarını aktardı. Yoklama listesinin başından başlayarak ikişer kişilik eşler halinde, herkesin sırayla düzen alıştırmalarından sınav olacağını bildirdi. Sınav kurallarına uymayan ya da arkadaşlarına kopya veren bir öğrenci olursa, o öğrencinin sınavdan sıfır alacağını dile getirdi ve yoklama listesinin en başındaki iki kişiyi çağırarak, öğrencilere yaklaşık 10-14 adet düzen alıştırmaları ile ilgili komut verdi ve uygulamalarını istedi. Komutlar arasında, dönüşler, dirsek teması hizası alma, birerli ve ikişerli olma ve rahat-hazır ol komutları yer almaktaydı.” (12.11.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Bunun yanı sıra Meltem öğretmenin, psikomotor becerilerin ölçülmesi sırasında öğrencilere sözlü olarak, kuramsal sorular da yönelttiği gözlemlenmiştir. Meltem Öğretmenin uygulamalı sınavının içerisinde yer alan sözlü sorularına ilişkin gözlem verisi şu şekildedir (12.11.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“Uygulamalı soruların ardından öğretmen, eşlerden her birine birer adet de teorik soru soruyordu. Teorik sorular arasında, geniş ve derin kolda sıra olmanın tanımları, kaç çeşit komut olduğu, bildirim ve yaptırım komutlarının tanımları yer almaktaydı.”

Bununla birlikte Meltem Öğretmenin sınavlarda kullandığı ölçeklerin içeriğinde, öğrenci isimleri ile öğrencilerin sınavda gerçekleştirecekleri psikomotor becerilerin yazılı olduğu görülmüştür. Meltem Öğretmenin sınav ölçeklerine ilişkin gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Meltem Öğretmen sınıfa elinde sınıf defteri ve uygulama sınavına yönelik çizelgeler ile geldi. Çizelgeler, bilgisayarda hazırlanmıştı. Kağıdın satırlarında 5-A sınıfı öğrencilerinin adları, sütunlarda da sınav kapsamında öğretmenin sorumlu tuttuğu psikomotor becerilerin isimleri yazmaktaydı. Psikomotor becerilerin isimlerinin yanında puanları yazmaktaydı. Bununla birlikte becerilerin aşamaları da gösterilmemişti.” (12.11.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmenin ölçme-değerlendirme etkinlikleri incelendiğinde ise güz dönemi içinde yer alan iki sınavını da Meltem Öğretmenin sınavlarına benzer şekilde, sonuç odaklı bir yaklaşımla ve psikomotor beceriler ağırlıklı olacak şekilde, uygulamalı olarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Çiğdem Öğretmenin sınav uygulamasına ilişkin gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“...öğretmen hemen yoklama listesine göre birer birer öğrencileri karşısına çağırırdı. Her öğrenci sınavını öğretmen ile karşılıklı masa tenisi oynayarak ve teknik becerileri öğretmene karşı sergileyerek yaptı.” (04.01.2019 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Bunun yanı sıra öğretmenin, psikomotor becerilerin ölçülmesi sırasında öğrencilere sözlü olarak kuramsal sorular da yönelttiği gözlemlenmiştir. Çiğdem Öğretmenin bu uygulaması araştırmacı günlüklerine; *“Becerileri sergileyen her öğrenciye masa tenisi oyun kuralları ile ilgili birer sözlü soru yöneltiyordu.”* (04.01.2019 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmenin sınavlarda kullandığı ölçekler incelendiğinde ise Meltem Öğretmenin ölçeklerine benzer şekilde ölçeklerin içeriğinde, öğrenci isimleri ile öğrencilerin sorumlu oldukları psikomotor becerilerin yazılı olduğu görülmüştür. Çiğdem Öğretmenin sınavlarda kullandığı ölçeklere ilişkin gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Çiğdem Öğretmen mavi dosyası ile sınava geldi. Dosyasından, bir adet boş A4 kağıdı çıkardı. Kağıdın satır kısımlarına 5-A sınıfı öğrencilerinin adlarını, sütun kısmına da sınav kapsamında öğretmenin sorumlu tuttuğu psikomotor becerilerin isimlerini yazdı. Psikomotor becerilerin isimlerinin altında puanları yazmaktaydı. Çiğdem Öğretmen becerilere bir bütün olarak yer vermiş, hiçbir beceriyi aşamalandırarak yazmamıştı.” (04.01.2019 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Bununla birlikte Çiğdem Öğretmenin, yıllık planlarda yalnızca birer haftada yer alan ölçme-değerlendirme etkinliklerini, yoklama listesinin sonlarında yer alan öğrencilerin sınavları bir haftada bitiremediği için iki haftaya yayarak gerçekleştirdiği de gözlemlenmiştir. Çiğdem Öğretmenin, 16. haftada gerçekleştirdiği dönemin ikinci ölçme-değerlendirme uygulamasının devamı olan, 17. haftaya ait gözlem verisi ise şu şekildedir (11.01.2019 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“Çiğdem Öğretmen geçen hafta, tüm sınıfın sınavını bitiremeden ders süresi sonlandığı için sınav olamayan 6 öğrenciyi sırayla sınava aldı.”

Buna göre, iki öğretmenin de dönem içinde gerçekleştirdikleri ölçme-değerlendirme etkinliklerinde, öğretmen merkezli bir yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir.

4.1.4.2. Değerlendirme süreci

Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin gerçekleştirdikleri uygulamalı sınavların ardından, öğrencilere nihai ders notlarının verilme aşaması olan değerlendirme süreçleri

incelenmiştir. Buna göre iki öğretmen de uygulamalı sınavın bitiminde öğrencilere notlarını, daha sonrasında elektronik okul sistemine girdikleri hallerinden daha düşük olarak açıklamıştır. Meltem Öğretmene, bu uygulamasının nedenleri sorulduğunda;

“Mesela ilk sınavı yaptım, en düşük notum 85 idi. Ama benim zaten aklımdaki not her biri için daha yüksekti, hani çocuklar biraz kendilerine çeki düzen versinler diye öyle bir uygulama yaptım. Daha sonrasında E-Okul’da her birine en yüksek 100, en düşük 95 notunu verdik.” (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)

biçiminde bir yanıt alınmıştır. Çiğdem Öğretmen ile de uygulama sınavının gerçekleştirildiği haftada, sınavdan düşük not alan öğrencilere yönelik olarak yapılandırılmamış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu duruma yönelik olarak araştırmacı alan notlarına aktarılan yapılandırılmamış görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

“Birinci dersi bitiren tenefüs zili çaldığında, öğretmen ile öğretmenler odasına çıkarken öğretmene, sınavdan çok düşük puan alan öğrencilerin (örneğin Kemal sınavdan toplamda 20 puan alabilmişti) durumlarının ne olacağını sordum. Öğretmen bana, biraz öğrencilerin gözlerini korkutmak amacıyla, bilerek düşük puan verdiğini, daha sonrasında herkesin notunu 95-100 puana çıkaracağını ve E-Okul sistemine o şekilde gireceğini dile getirdi.” (04.01.2019 tarihli araştırmacı alan notu)

Verilerden hareketle, öğrencilere nihai ders notlarının verilmesi aşamasında her iki öğretmenin de benzer yolları izledikleri söylenebilir.

Yukarıda verilen değerlendirme etkinliklerinin yanı sıra, Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin, dönem boyunca herhangi bir öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme etkinliğinde bulunmadıkları ve 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında önerilen süreç değerlendirme etkinliklerine derslerinde hiç yer vermedikleri görülmüştür. Ölçme-değerlendirme uygulamalarına dair bulguların devamında, öğretmenlerin öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme etkinlikleri ve süreç değerlendirme yaklaşımı ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Her iki öğretmenin de sergiledikleri bu yaklaşıma yönelik yapılan görüşmelerde öğretmenlere süreç değerlendirme ve öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmemeleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Meltem Öğretmen ile yapılan görüşmede öğretmen;

“...bizim bir dönem böyle bir uygulamamız oldu, her öğrencinin beden eğitiminde bir dosyası vardı. Yaptığı bütün araştırmaları, ödevleri falan hep o dosyaya koyuyorduk. Normalde Avrupa’da uygulanan sistem de bu şekilde. Ama ben, bizim ülkemiz için bunun alt yapısının daha oturmadığını düşünüyorum. Öğretmen olarak ben zaten süreç içerisinde öğrencilerin ilk geldikleri haftalardaki gibi olmadıklarını, bir şeyleri öğrendiklerini görebiliyorum. Yani burada öğretmenin değerlendirmesi daha önce olmalı bence.” (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)

biçiminde görüş bildirerek, öğretmen merkezli ve sonuç değerlendirme yaklaşımına dayanan ölçme-değerlendirme uygulamalarının nedenlerini açıklamıştır.

Çiğdem Öğretmen ile yapılan görüşmede ise öğretmen, öğrenci merkezli bir ölçme-değerlendirme yaklaşımını benimsememesinin nedenini, öğrencilerin birbirlerine karşı objektif bir değerlendirme yapamaması olarak açıklamıştır. Konuyla ilgili olarak elde edilen görüşme verisi şu şekildedir (18.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“Ölçme değerlendirmede süreç değerlendirme istiyorlar. İşte, portfolyolar falan. ...mesela akran değerlendirme var hani arkadaşını değerlendirecek ya da grup değerlendirme var, grubu değerlendirecek. Yani güzel şeyler aslında ama bilemiyorum, arkadaşına sinir oluyorsa ya da sevmiyorsa, burada biraz duygular devreye girebilir diye düşünüyorum.”

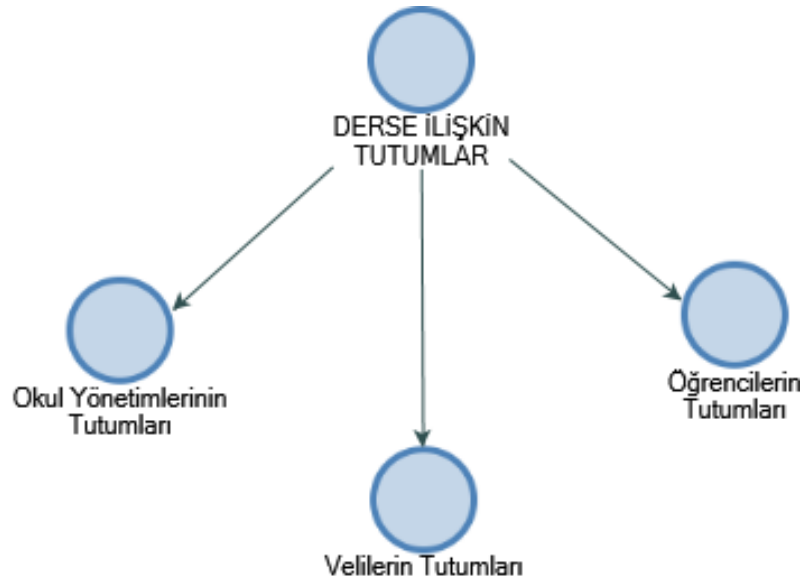
Çiğdem Öğretmen ile yapılan bir diğer görüşmede ise öğretmen süreç değerlendirme yaklaşımı ile ilgili olarak görüşlerini bildirmiştir. Buna göre Çiğdem Öğretmen, öğrencilerin notlarına yansiyacak herhangi bir süreç değerlendirme etkinliği gerçekleştirmediğini vurgulamıştır. Öte yandan ise öğrencilerin notlarına herhangi bir yansımaları olmasa da herkesin bireysel gelişimlerini takip ettiğini ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

“Ya şöyle, süreç değerlendirme yaparak notlarına herhangi bir şey yansıtmadım ancak dersimi işlerken veya sınav yaparken, öğrencileri kafamda belirledim, yeteneklerini keşfetmeye çalıştım. Yani süreçleri direk çocuklar üzerinde düşündüm diyebilirim.” (17.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)

Verilerden hareketle, her iki öğretmen de süreç değerlendirmeye ilişkin bir uygulama gerçekleştirmedikleri ve süreç değerlendirme konusunda benzer düşünceleri paylaştıkları söylenebilir.

4.2. Derse İlişkin Tutumlar

Bulguların ikinci teması kapsamında, araştırmada yanıt aranan, “Okul yönetimi, veliler ve öğrencilerin beden eğitimi spor dersine yönelik tutumlarına ilişkin öğretmenler ne düşünmektedirler?” probleminin ilişkin gözlem, görüşme, araştırmacı günlükleri ve alan notlarından elde edilen veriler sunulmuştur. Toplanan veriler ışığında tema kapsamında, üç alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar sırasıyla; okul yönetiminin tutumları, velilerin tutumları ve öğrencilerin tutumlarıdır. Aşağıdaki Şekil 4.3.’de, “Derse İlişkin Tutumlar” teması ve bu temanın altında yer alan alt temalar yer almaktadır.



Şekil 4.3. Derse ilişkin tutumlar teması ve alt temaları

4.2.1. Okul yönetimlerinin tutumları

Derse ilişkin tutumlar ana teması altında ilk olarak, Durum 1 ve Durum 2’de yer alan okullardaki yöneticilerin, beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları irdelenmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, bu alt tema altında sunulmuştur.

Öncelikle, Meltem Öğretmenin çalışmakta olduğu ve araştırmada Durum 1 olarak yer verilen okuldaki yöneticilerin, beden eğitimi ve spor derslerine yönelik tutumlarının neler olduğu konusunda, dönem başında yapılan görüşmede Meltem Öğretmene sorular

sorulmuştur. Çalıştığı okuldaki yöneticilerin, beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını olumlu olarak nitelendiren Meltem Öğretmen;

“Bu okulda, yönetim kademesindeki iki müdür yardımcısının branşı beden eğitimi. Böyle olunca da bizim için iyi oluyor, tutumları olumlu yani. İdare tarafında biz daha çok ön plana çıkabiliyoruz.” (20.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme)

biçiminde görüş bildirmiştir.

Dönem sonunda gerçekleştirilen görüşmede ise Meltem Öğretmen, okul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını, yöneticilerin dönem boyunca gerçekleştirdikleri uygulamaları göze alarak değerlendirmesi istenmiştir. Bu soruya ilişkin Meltem Öğretmen; *“Biz okuldaki idare tarafıyla, kendi derslerimizle ilgili bir sorun ya da olumsuz tutumlar yaşamadık. Daha ziyade onlarla iş birliği içinde olduk hep.” (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)* biçiminde yanıt vererek, kendi okulundaki yöneticilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını yorumlamıştır.

Görüşmenin devamında Meltem Öğretmen, beden eğitimi ve spor derslerinin, karşılaştığı tüm yöneticilerin gözünde matematik ya da Türkçe dersi gibi bir ders olarak görülmediğini ifade etmiştir. Öğretmenin bu ifadesine ilişkin görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

“Yani bizim derslerimiz de genellikle okullarda, idareciler tarafından bir matematik ya da Türkçe dersi gibi görülüyor, hani nasıl diyeyim, beden eğitimi dersini öğretseniz de olur, öğretmeseniz de olur yani onlar için.” (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)

Meltem Öğretmen, beden eğitimi ve spor dersine yönelik, yöneticiler tarafından genellikle sergilenen bu tutumun yanı sıra, yöneticilerin ders olarak görmedikleri beden eğitimi ve spor derslerinden de bazı beklentileri olduğunu eklemiştir. Bu beklentileri; *“...okul idareleri öğrencilerin, İstiklal Marşı'nı hangi tavır ve duruşla, nasıl söylemesi gerektiğini açık ve net bir şekilde beden eğitimi öğretmenlerinden bekliyor.” (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)* şeklinde ifade eden Meltem Öğretmen, kendi okulundaki yöneticilerin de aynı beklentiler içinde olduklarını belirtmiştir.

Çiğdem Öğretmene de dönem başında yapılan görüşmede, Meltem Öğretmene sorulan sorulara benzer sorular sorulmuş ve çalıştığı okuldaki yöneticilerin, beden eğitimi

ve spor dersine yönelik tutumları hakkında bilgi edinilmiştir. Okul yöneticilerinin hem beden eğitimi öğretmenlerine hem de beden eğitimi ve spor derslerine yönelik tutumlarını olumlu ve destekleyici olarak betimleyen Çiğdem Öğretmenin görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

“...gayet iyi tutumları var aslında, diğer zümre öğretmenim ile beni destekliyorlar, okul takımı veya spor ile ilgili bir şeyler olduğunda yardımcı oluyorlar. Spora karşı bakış açıları olumlu yani.” (18.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme)

Dönem sonunda gerçekleştirilen görüşmede ise Çiğdem Öğretmenden, okul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını, yöneticilerin dönem boyunca gerçekleştirdikleri uygulamaları göze alarak değerlendirmesi istenmiştir. Bu soruya ilişkin olarak Çiğdem Öğretmen, okul yöneticileri ile kış aylarında çok amaçlı salonda gerçekleştirilen beden eğitimi ve spor derslerinde, zaman zaman yükselen gürültüyü uyarmak dışında herhangi bir olumsuz durum yaşanmadıklarını ifade etmiştir. Çiğdem Öğretmenin bu ifadesine ilişkin görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

“...masa tenisi masamız çok amaçlı salonda olduğu için, dersimiz esnasında yukarıya çok gürültü gittiğine dair uyarılar yapıldı. Gürültü dışında bir problem yaşanmadı. Ya da bize karşı sergilenen olumsuz bir tutum olmadı.” (17.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)

4.2.2. Velilerin tutumları

Derse ilişkin tutumlar ana teması altında ikinci olarak, Durum 1 ve Durum 2’de yer alan okullardaki velilerin, beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları irdelenmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler, bu alt tema altında birlikte sunulmuştur.

Meltem Öğretmen ile dönem başında gerçekleştirilen görüşmede öğretmene, velilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları hakkında sorular sorulmuştur. Velilerin, derse yönelik olumlu tutumlar içinde olduklarını ifade eden Meltem Öğretmenin görüşme verisi şu şekildedir (20.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“...velilerimiz derse karşı iyiler, yapılması gerekenler olduğunda ya da ders kapsamında eşofman talebimiz olduğunda ellerinden geldiğince destek oluyorlar, bir şeyler yapmaya çalışıyorlar.”

Okulundaki velilerin, beden eğitimi ve spor dersine yönelik olumlu tutumlarını ifade etmesinin ardından Meltem Öğretmen, ülke çapında, ailelerin beden eğitimi ve spora karşı genel olarak olumsuz tutumlar sergilediklerini, bununla birlikte beden eğitimi ve sporu, çocuklarının akademik başarısının önünde bir engel olarak gördüklerini de eklemiştir. Meltem Öğretmenin bu görüşüne ilişkin görüşme verisi ise aşağıda sunulmuştur.

“Beden eğitimi de spor da ülkemizde bir yere kadar akademik hayat ile gidebiliyor. Sporculuk, aileler tarafından meslek olarak algılanmıyor. Çocuklar belirli bir yaşa kadar, örneğin liseye hazırlık sınavlarının başlayacağı döneme kadar spora yönlendiriliyorlar, ardından aileler, çocuklarının akademik geleceğinin olumsuz etkileneceğini düşündükleri için spora göndermek istemiyorlar, bu sebeple beden eğitimi dersini de zaten önemli görmüyorlar. (20.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme)

Meltem Öğretmenin ardından Çiğdem Öğretmene dönem başında yapılan görüşmede, çalıştığı okuldaki velilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları sorulduğunda öğretmen, geçmişte çalıştığı okullarda veliler ile yaşanan bazı problemlere şahit olduğunu ancak şu an çalıştığı okuldaki veliler ile böyle problemler yaşamadığını ifade etmiştir. Çiğdem Öğretmenin bu konuya ilişkin gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“...daha önce çalıştığım okullarda birtakım sıkıntılar yaşanmıştı ancak bu okulda veliler hep olumlu anlamda yaklaştılar bugüne kadar bizlere. Beden eğitimi dersine çocukları gelsin, oynasın istiyorlar, enerjilerini atmalarını istiyorlar onlar da.” (18.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme)

Öte yandan, dönem içinde yapılan gözlemler ve öğretmenler ile dönem sonunda gerçekleştirilen görüşmelerde, bazı velilerin her iki okulda da beden eğitimi ve spor dersine yönelik dönem başında sergiledikleri tutumlardan farklı tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Meltem Öğretmenin okulundaki bazı velilerin, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinden aldıkları notlar konusunda kaygılandıkları ve bu kaygılarını, Meltem Öğretmenden ziyade okul yöneticileri ile paylaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Velilerin

bu tutumuna ilişkin görüşme verisi şu şekildedir (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“Mesela 5-A ile ilk sınavımı yaptım. E-Okul sisteminde notları gören bazı veliler, bana uğramadan doğrudan müdür yardımcımız Atilla Bey’e giderek beni şikayet etmişler. Verdiğim en düşük puan ise 85’ti. Bu puana itiraz etmişler. Herkes, çocuğu beden eğitiminde 100 tam puan alsın istiyor. Zaten benim aklımdaki puan herkes için daha yüksekti, hani çocuklar biraz kendilerine çeki düzen versinler diye ilk olarak bu puanları girmiştım.”

Not kaygısı ile Meltem Öğretmenin okulundaki bazı velilerin ise hava şartlarını öne sürerek çocuklarının, okul bahçesinde yapılan beden eğitimi ve spor derslerine katılmasını istemediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Velilerin bu tutumlarına ilişkin 13. haftaya ait örnek gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Meltem Öğretmen, ikinci ders için de havanın dışarıda ders yapmaya uygun olduğunu ancak yine de öğrencilere kapalı spor alanında etkinlik yaptıracağını ekledi. Bu durumun sebebi olarak, geçtiğimiz haftada 5-A sınıfından bir öğrenci velisinin okula gelerek, Meltem Öğretmene sert bir tavırla çocuğunu derslerde sürekli dışarı çıkararak hasta ettiğini söylemesini gösterdi.” (10.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Yukarıdaki gözlem verisinde sunulan durumun, 5. sınıflar düzeyindeki veliler ile daha sık yaşandığını belirten Meltem Öğretmen, bunun sebebini 5. sınıf öğrencilerinin ve velilerinin, ilkökul dönemlerinden kalma alışkanlıklarını sürdürmeleri olarak gördüğünü vurgulamıştır. Meltem Öğretmenin bu görüşüne ilişkin görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

“5. sınıf velileri, ilkokuldan, yani tek bir sınıf öğretmeninden yeni ayrıldıkları için bazı alışkanlıklarından hemen kurtulamıyorlar. İlkokulda velilerin, sınıf öğretmenleri ile çok sıkı bağları oluyor ancak ortaokulda gün aşırı yeni bir öğretmen ile karşı karşıya kalıyorlar. Dolayısıyla onlar da bocalıyorlar ve bizlere de sanki ilkokuldaki sınıf öğretmenleriymişiz gibi davranabiliyorlar. Tabi ki velilerin hepsi aynı değil ancak bazılarının, çocuklarının beden eğitimi dersine çıkmaması yönünde talepleri olabiliyor. Eskiden kalma

alışkanlıklarını hemen atamıyorlar.” (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)

Çiğdem Öğretmenle de dönem sonunda yapılan görüşmelerde velilerin, Meltem Öğretmenin okulundaki veli tutumlarına benzer tutumları sergiledikleri görülmüştür. Okulundaki velilerin, sık sık dersin dışarıda işlenmesinden dolayı çocuklarının hasta olduklarını söyleyerek, beden eğitimi ve spor derslerine katılmasına itiraz ettiklerini belirten Çiğdem Öğretmen, velilere soğuk havalarda çok amaçlı salonda masa tenisi işlediklerini ve öğrencileri dışarıya çıkartmadığını ifade ettiğini belirtmiştir. Çiğdem Öğretmenin yukarıda verilen duruma ilişkin görüşme verisi şu şekildedir (17.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“5-A sınıfı velilerinden böyle bir durumla karşılaşmadım ancak diğer sınıflardan birçok veli okula gelerek, çocuklarının sürekli hasta olduğunu söyleyerek, beden eğitimi ve spor derslerine katılmasına, dışarı çıkmalarına itiraz etti. Buna karşın ben de onlara, soğuk havalarda işleyeceğimiz konuların masa tenisi olduğunu, içeride, çok amaçlı salonda masa tenisi oynayacağımızı belirttim.”

Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda, her iki okulda da dönem başında karşılaşılan veli tutumları ile dönem sonunda karşılaşılan veli tutumları arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Sosyo-ekonomik düzeyi birbirinden farklı okullar olan Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin okullarındaki velilerin, soğuk havalarda dışarıda işlenen beden eğitimi ve spor dersine yönelik benzer tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Bununla birlikte Meltem Öğretmenin okulundaki velilerin, Çiğdem Öğretmenin okulundaki velilerden farklı olarak, çocuklarının beden eğitimi ve spor dersinde aldıkları notlar konusunda kaygılar yaşadıkları görülmüştür.

4.2.3. Öğrencilerin tutumları

Derse ilişkin tutumlar ana teması altında son olarak, Durum 1 ve Durum 2’de yer alan okullardaki öğrencilerin, beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları incelenmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler, bu alt tema altında sunulmuştur.

Öğrencilerin tutumları alt temasına yönelik olarak dönem başında yapılan görüşmelerde, her iki öğretmenden de öğrencilerinin derse ilişkin tutumlarını

betimlemeleri istenmiştir. Meltem Öğretmen, öğrencilerinin derse ilişkin tutumları hakkında “*Dersi kesinlikle çok seviyorlar, o kadar seviyorlar ki beden eğitimi derslerinin yanında seçmeli spor ve fiziki etkinlikler dersini de seçmek istiyorlar.*” (20.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme) biçimde bir yorumda bulunmuştur. Meltem Öğretmene benzer şekilde Çiğdem Öğretmen de öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu ifade etmiştir. Çiğdem Öğretmenin bu ifadesinin yer aldığı görüşme verisi şu şekildedir (18.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“Olumlu ve çılgınca diyeyim tutumları için. Yani beden eğitimi hep dışarıda işlemek, koşmak, top oynamak istiyorlar. Çocuklar çok memnunlar aslında beden eğitimi dersi işlemekten.”

Dönem sonunda yapılan görüşmelerde ise her iki öğretmenden de öğrencilerinin dönem içerisinde derse yönelik olarak sergiledikleri tutumları betimlemeleri istenmiştir. Meltem Öğretmen bu konuya ilişkin olarak, öğrencilerin dönem başında betimlenen olumlu tutumları sürdürdükleri şeklinde bir görüş bildirmiştir. Meltem Öğretmenin bu görüşünü içeren görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

“...çocuklar beden eğitimi çok seviyor gerçekten de. Dönem içinde de bunu gördük hep birlikte. Yani onlar için ne öğretmen ne işlenen konu ne de hava durumu önemli oluyor, beden eğitimi dersinde ne olursa olsun bahçeye çıkmak, oyun oynamak istiyorlar.” (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)

Dönem içinde yapılan gözlemlerde de Meltem Öğretmenin yukarıda verilen görüşüne benzer veriler elde edilmiştir. Bu verilere örnek olarak 18. haftanın gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“İkinci derste hava soğuk olmasına rağmen Meltem Öğretmen, 5-A sınıfının bahçeye çıkma isteğini kabul etti. Bahçede oyun oynayabileceklerini duyan 5-A sınıfı öğrencilerinden sevinç çığlıkları yükseldi.” (14.01.2019 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Dönem sonunda Çiğdem Öğretmen ile yapılan görüşmelerde ise Meltem Öğretmenin öğrencilerine benzer şekilde öğrencilerin dönem başında beden eğitimi ve spor dersine yönelik sergiledikleri olumlu tutumları sürdürdükleri görülmüştür. Bu konuya ilişkin olarak Çiğdem Öğretmen; “*Diğer derslerde biriktirdikleri enerjilerini*

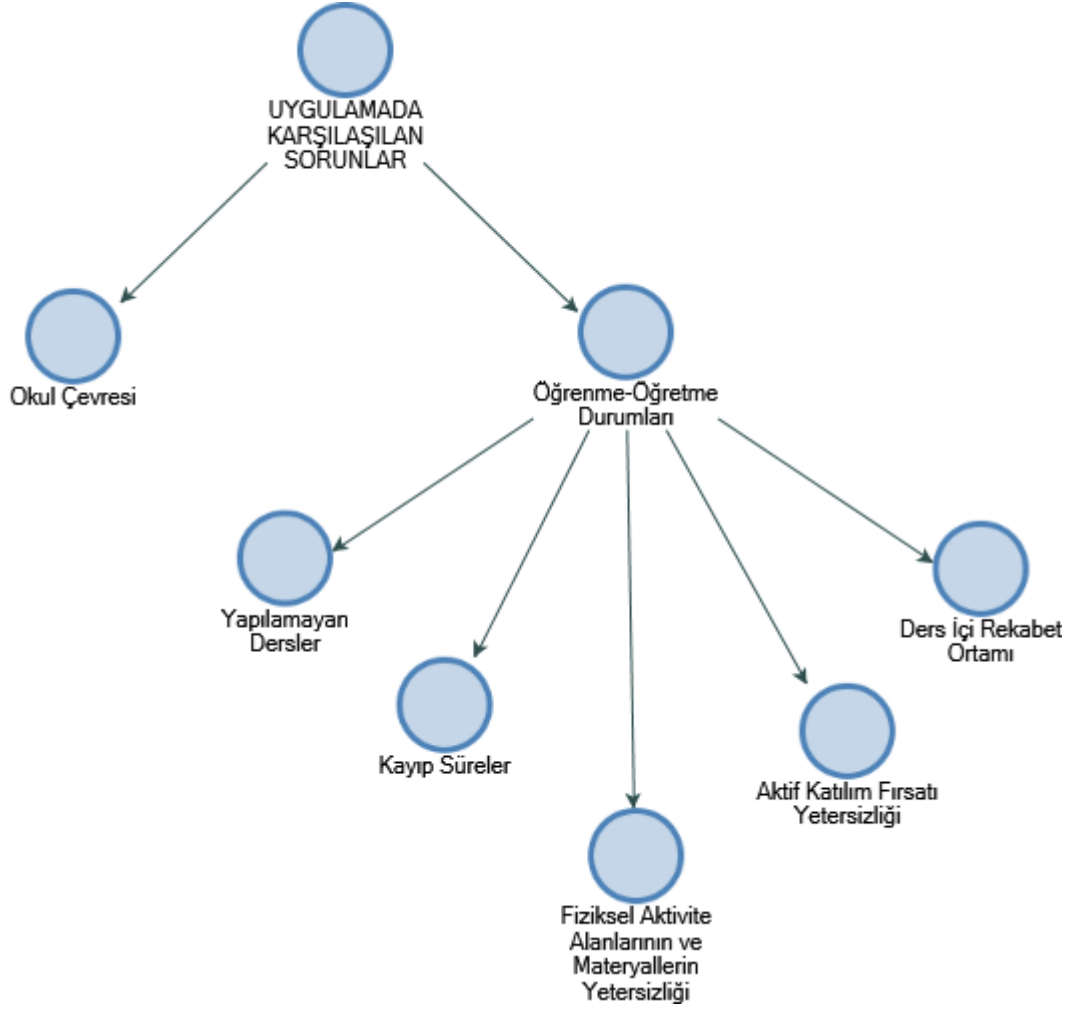
beden eğitimi dersine saklıyorlar, koşup oynamak, bağrıışmak istiyorlar. Bu yüzdem her hafta beden eğitimi dersini dört gözle bekliyorlar.” (17.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme) biçiminde görüşünü bildirmiştir. Bununla birlikte dönem içinde yapılan gözlemlerde de öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Çiğdem Öğretmenin okulunda, 14. haftada gözlemlenen öğrenci tutumlarına yönelik gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Güneşli ve açık bir hava vardı. Bütün 5-A sınıfı öğretmenlerini okul bahçesinde beklerken birlikte futbol, voleybol gibi oyunlar oynuyorlardı. Çiğdem Öğretmen ile bahçeye indiğimizde bizi gören 5-A öğrencileri, bu hafta okul bahçesinde ders işlemek istediklerini öğretmenlerine ilettiler. Çiğdem Öğretmenin bu isteği kabul etmesi üzerine öğrenciler kollarını havaya kaldırıp sıçrayarak ve çığlık atarak sevinçlerini gösterdiler.” (21.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Derse ilişkin öğrenci tutumları kapsamında, her iki okulda da dönem başı ve dönem sonunda, öğrencilerin sergiledikleri tutumların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte her iki okulda da öğrenim gören öğrencilerin, beden eğitimi ve spor dersine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ve bu tutumları dönem boyunca sürdürdükleri ifade edilebilir.

4.3. Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmada yanıt aranan üçüncü soru olan “Ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin gözlem, görüşme, araştırmacı günlükleri ve alan notlarından elde edilen veriler sunulmuştur. Toplanan veriler ışığında tema kapsamında, iki alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar sırasıyla; okul çevresi ve öğrenme-öğretme durumlarıdır. İkinci alt tema kapsamında ise beş alt temaya ulaşılmıştır. Öğrenme-öğretme durumları alt teması altında yer alan alt temalar ise sırasıyla; yapılamayan dersler, kayıp süreler, fiziksel aktivite alanlarının ve materyallerinin yetersizliği, aktif katılım fırsatı yetersizliği ve ders içi rekabet ortamı alt temalarıdır. Aşağıdaki Şekil 4.4.’de, “Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar” ana teması ve bu ana temanın altında yer alan alt temalar görselleştirilmiştir.



Şekil 4.4. Uygulamada karşılaşılan sorunlar teması ve alt temaları

4.3.1. Okul çevresi

Uygulamada karşılaşılan sorunlar ana teması altında ilk olarak, Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin çalışmakta olduğu okulların bulunduğu çevreden kaynaklanan ve öğretim programının uygulanmasına etki eden sorunlar irdelenmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden, gözlemlerden ve alan notlarından elde edilen veriler, bu alt tema altında birlikte sunulmuştur.

Elde edilen veriler ışığında, sosyal, ekonomik, kültürel ve fiziksel olarak birbirinden farklı koşullarda bulunan Durum 1 ve Durum 2'deki okullarda, okul çevresinin, öğretim programının uygulanma evresini farklı şekillerde etkilediği görülmüştür. Durum 1'de çalışmakta olan Meltem Öğretmenin, okul çevresinden kaynaklı, öğretim programının uygulama evresinde yaşadığı problemler incelendiğinde, bu problemlerin genellikle okulun bulunduğu fiziksel konumdan kaynaklı olduğu gözlemlenmiştir. Buna yönelik olarak yapılan görüşmelerde Meltem Öğretmene, öğretim

programını uygulama sürecinde, okul çevresinden kaynaklanan sorunlar yaşayıp yaşamadığı konusunda sorular sorulmuştur. Bu sorulara ilişkin olarak Meltem Öğretmen;

“Okulumuz şehir merkezinin ortasında yer alıyor, dolayısıyla kalabalık ve yoğun caddelerin arasında, küçük bir bahçemiz dışında hiçbir alanımız yok. Bununla birlikte okulumuzun yakın değil, uzak çevresinde bile otopark gibi bir olanak yok. Öğretmenler, veliler ya da okula her kim girip çıkacaksa arabası okul bahçesine alınıyor. Öte yandan, şehrin bütün gürültüsü, trafiği ve kalabalığına ders esnasında maruz kalıyoruz.” (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)

biçiminde bir açıklamada bulunmuştur. Görüşme verisinde belirtildiği gibi Meltem Öğretmenin, öğretim programını uygulama evresinde karşılaştığı, okul çevresinden kaynaklanan sorunlar arasında, trafiğin ve şehir kalabalığının sebep olduğu gürültü sorunu gibi okulun fiziksel çevresinin koşullarından kaynaklanan sorunların yer aldığı söylenebilir.

Çiğdem Öğretmenin çalışmakta olduğu okulda ise okul çevresinin, öğretim programının uygulanma evresini, Meltem Öğretmenin okulundan daha farklı şekillerde etkilediği gözlemlenmiştir. Meltem Öğretmenin okulunda karşılaştığı fiziksel konumun getirdiği dezavantajlardan ziyade, Çiğdem Öğretmenin okulunun çevresinin, sosyal ve kültürel değişkenlerden kaynaklanan durumlar sebebiyle, öğretim programının uygulama evresinde sorunlara yol açtığı görülmüştür. Çiğdem Öğretmenin kendi okulunun bulunduğu sosyal ve kültürel çevreyi betimlediği görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

“Okul hem sosyal hem de ekonomik anlamda düşük olanaklara sahip bir mahallede bulunuyor. Yani şöyle aslında, kenar mahalle ya da getto diye adlandırılan bir mahallede okulumuz. Bizim okulda okuyan öğrenciler, bu çevrede yaşanan kötü olaylarda adı çıkmış şekilde ya da kötü anlamda etiketlerle biliniyor.” (17.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)

Çiğdem Öğretmenin görüşme verisinden hareketle, okulun bulunduğu sosyal ve kültürel çevrenin, öğretim programının uygulanma evresine etkileri irdelendiğinde ise yaşanan sorunların başında eğitim ortamının güvenlik eksikliği sorununun geldiği görülmüştür. Çiğdem Öğretmenin 5-A sınıfı ile 7. haftadaki beden eğitimi dersi sırasında

yaşanan bir olay, bu güvenlik eksikliğine örnek olarak gösterilebilir. İlgili olaya dair gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Çiğdem Öğretmenin dosyasını almak amacıyla öğretmenler odasına gittiği esnada, 5-A sınıfı bahçede voleybol ve futbol oynuyordu. O sırada bahçede bulunan Bayram isimli bir 6. sınıf öğrencisi, 5-A sınıfından Umut isimli öğrencinin gözüne yumruk atmış ve kaçmıştı. Umut, ağlayarak yanıma geldiğinde Çiğdem Öğretmen de bahçeye dönmüştü. Umut’un gözü ile hemen ilgilenen öğretmen, bu olayın nedenini öğrenciye sordu. Öğrenci hiçbir nedeni olmadığını, kendi kendilerine futbol oynarlarken, dışarıdan gelen Bayram’ın kendisine yumruk attığını belirtti. O sırada, çantasını ve montunu alıp okuldan ayrılan Bayram’ı gördüm. Bayram’ın okuldan ayrılırken Umut’a ve diğer öğrencilere seslenerek, onları abilerine dövdürmekle ve bıçaklatmakla tehdit ettiğini duydum. Dersin sonlarına doğru Bayram’ı, yanında kendinden yaşça büyük ve tişörtünün yakasının yırtık olduğunu gördüğüm bir adamla, okulun demir çitlerinin arasından, bulunduğumuz bahçeyi gözlerken gördüm.” (02.11.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Araştırmacı tarafından, Çiğdem Öğretmenin okulunda, 7. haftada yaşanan bu duruma ilişkin olarak, 5-A sınıfının beden eğitimi ve spor dersinin bitiminde, okul müdür yardımcısı ile yapılandırılmamış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının alan notlarına yansıyan bu görüşme verisi şu şekildedir (02.11.2018 tarihli araştırmacı alan notu):

“5-A’nın dersinin ardından, okuldan ayrılmadan önce müdür yardımcısı Remzi Bey ile ders esnasında Bayram’a ve yanındaki adama ilişkin gözlemimi paylaştım. Remzi Bey, okulun bulunduğu bu mahallede, bu tarz durumlara alışık olduklarını, daha önce de bir takım kesici ve delici aletlerle okula girmek, taşkınlık çıkarmak isteyen insanlar olduğundan bahsetti. Remzi Bey, bir şekilde bu insanları okuldan uzak tutmaya çalıştıklarını ancak okul yönetimi olarak ellerinden geleni yapmalarına rağmen, okulun bulunduğu çevreden dolayı böyle olaylar yaşadıklarını ifade etti.”

Durum 1 ve Durum 2’de yer alan okullarda, öğretim programının uygulanmasına yönelik olarak, okul çevresinden kaynaklanan sorunların, okulların sosyal, ekonomik, kültürel ve fiziksel koşulları sebebiyle birbirinden farklılık gösterdiği söylenebilir.

4.3.2. Öğrenme-öğretme durumları

Uygulamada karşılaşılan sorunlar ana teması altında ikinci olarak, öğretmenlerin öğrenme-öğretme aşamasında gerçekleştirdikleri uygulamalardan kaynaklanan ve öğretim programının uygulanmasına etki eden sorunlar irdelenmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden, gözlemlerden ve alan notlarından elde edilen veriler, bu alt tema altında birlikte sunulmuştur. Öğrenme-öğretme durumları alt teması altında sırasıyla; yapılamayan dersler, kayıp süreler, fiziksel etkinlik alanlarının ve materyallerinin yetersizliği, öğretim stilleri ve ders içi rekabet ortamına dair bulgular yer almaktadır.

4.3.2.1. Yapılamayan dersler

Öğrenme-öğretme durumları alt teması kapsamında ilk olarak, öğretim programının uygulanma aşamasında, yapılamayan dersler sorunu irdelenmiştir. Yapılamayan dersler, öğretmenlerin kontrolü dışında gelişen durumlardan dolayı işlenemeyen dersleri anlatmaktadır. Öğretmenlerin kontrolü dışında gelişen bu durumlar arasında, beden eğitimi ve spor ders süresinin başka öğretmenler tarafından kullanılması, beden eğitimi ve spor dersinin olduğu günlerin resmi tatillere denk gelmesi, beden eğitimi ve spor ders sürelerinin bayram hazırlıkları amacıyla kullanılması ve beden eğitimi öğretmenlerinin seminerlere katılması nedeniyle ders işleyememesi yer almaktadır.

Meltem Öğretmenin 18 haftalık gözlem sürecinin yalnızca üç ders saatinde, kontrolü dışında gelişen durumlardan dolayı dersini işleyemediği görülmüştür. Öğretmenin 5-A sınıfı ile bir ders saatini işleyemediği 1. haftaya ait gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“5-A sınıfının ilk iki ders saati beden eğitimi olmasına rağmen hem okulların açıldığı ilk gün hem de öğleden sonra eğitim gören 5. sınıfların yeni okullarındaki ilk ders saati olması sebebiyle, 5-A sınıfının şube öğretmeni, Meltem Öğretmenin ilk ders saatini, öğrencilerle tanışma amacıyla kullanmak istedi. Meltem Öğretmen de bu isteği geri çevirmedi.” (17.09.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Meltem Öğretmenin, kontrolü dışında gelişen durumlardan dolayı dersini işleyemediği bir diğer haftanın ise 7. hafta olduğu görülmüştür. Öğretmenin 7. haftada yer alan 2 ders saatini de milli bayram sebebiyle ilan edilen resmi tatilden dolayı işleyemediği gözlemlenmiştir. Bu duruma ilişkin gözlem verisi şu şekildedir (29.10.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“29 Ekim Cumhuriyet Bayramı sebebiyle ilan edilen resmi tatilden dolayı Meltem Öğretmenin dersi gerçekleşmemiştir. Meltem Öğretmen, il genelinde yapılan resmi törende okulunu temsil etmekle görevlendirilmiştir.”

Çiğdem Öğretmenin 18 haftalık gözlem sürecinde ise toplamda yedi ders saatinde, kontrolü dışında gelişen durumlardan dolayı dersini işleyemediği görülmüştür. Öğretmenin 4., 5. ve 6. haftalardaki birer ders saatini, okul idaresi tarafından 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlama törenlerinde gösteri grubu olarak seçilen 5-A sınıfının provaları sebebiyle işleyemediği gözlemlenmiştir. Çiğdem Öğretmenin öğretim programının uygulama evresinde gerçekleşen bu duruma ilişkin örnek gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Beden eğitimi ve spor dersinin ikinci ders saatinde, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlama töreninde gerçekleştirilecek gösterinin provaları için 5-A sınıfında toplanıldı. Gösteride görevli olan tüm 5-A sınıfı, akıllı tahtadan öğretmenlerinin açtığı gösteri müziği eşliğinde prova yaptılar.” (19.10.2018 tarihli 2. Araştırmacıya ait gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmenin, kontrolü dışında gelişen durumlardan dolayı dersini işleyemediği bir diğer haftanın ise 18. hafta olmuştur. Öğretmenin 18. haftada yer alan iki ders saatini de karnelerin beden eğitimi ders saatinden önce dağıtılması nedeniyle, okulun yarıyıl tatiline girmesinden dolayı işleyemediği kendisinden öğrenilmiştir. Veri toplama sürecinin son haftasında yaşanan bu duruma ilişkin veri şu şekildedir (18.01.2019 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“Güz döneminin tamamlandığı günde, Çiğdem Öğretmenin çalışmakta olduğu okulun yönetimi tarafından, sabah 09.00-10.30 arasında öğrencilere dönem sonu karnelerinin dağıtılması kararı alınmıştır. Karnelerin dağıtımı yapıldıktan sonra da öğrenciler de yarıyıl tatillerine uğurlanacaklardır.

Dolayısıyla haftalık ders programında, beden eğitimi ve spor dersi öğleden sonra olan 5-A sınıfının dersi gerçekleştirilmeyecektir.”

Bununla birlikte Çiğdem Öğretmenin, kontrolü dışında gelişen durumlardan dolayı birer ders saatini işleyemediği bazı haftalar olmuştur. Öğretmenin birer ders saatini, kontrolü dışındaki sebeplerden dolayı işleyemediği 1. ve 9. haftalarda, birbirinden farklı sebeplerle bu durumun yaşandığı gözlemlenmiştir. Çiğdem Öğretmenin bir ders saatini işleyemediği 1. hafta kapsamında, ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından planlanan bir seminere katıldığı gözlemlenmiştir. Çiğdem Öğretmenin, seminere katıldığı haftaya dair gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“İlk haftanın birinci dersini sonlandıran teneffüs zili çaldığında 5-A sınıfı öğrencileri, ders alanından koşarak uzaklaştılar. Çiğdem Öğretmen de 5-A sınıfının beden eğitimi ve spor dersinin ikinci saatine denk gelen seminerine yetişmek amacıyla, arabasına doğru hızlıca yürümeye başladı.” (21.09.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmenin bir ders saatini işleyemediği bir diğer haftanın ise 9. hafta olduğu gözlemlenmiştir. 9. hafta kapsamında, Çiğdem Öğretmenin çalıştığı okulda, öğrencilere sinema etkinliği düzenlenmiş ve tüm öğrenciler, belediyenin görevlendirdiği araçlar ile sabahtan, öğle arasının sonlandığı saate dek, bu etkinlikte bulunmuştur. Bu durumun yaşandığı 9. haftaya dair gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Öğle arasının sonuna doğru, Durum 2'nin okul bahçesine vardım. O sırada, içi öğrencilerle dolu iki büyük belediye otobüsü okul kapısına yanaşmıştı. Otobüslerden inen öğrenciler arasında 5-A sınıfından öğrenciler de vardı. Beni görünce koşarak yanıma geldiler ve sabahtan beri bütün okulca sinemada olduklarını söylediler. Ben öğrencilerle konuşurken, bahçeye gelen müdür yardımcısı, öğrencilere seslenerek, öğleden sonraki ilk ders saatinin, sinemaya gitmelerinden dolayı harcanan öğle arası yerine, öğrencilerin yemek yemeleri için kullanılacağını bildirdi ve öğrencileri öğle yemeği için evlerine yolladı. Bu sebeple bu haftaki beden eğitimi ve spor dersinin yalnızca bir ders saati işlenebildi.” (11.16.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

4.3.2.2. Kayıp süreler

Öğretim programının uygulama aşamasında, öğretmenlerin uygulamalarından doğan sorunların bir diğeri, beden eğitim derslerinde kaybedilen, bir diğeri deyişle ders dışında herhangi bir faaliyet ile harcanan sürelerdir.

Gözlemlerde, haftalık iki ders saati olan beden eğitimi ve spor dersi süresinde, her iki öğretmenin de kendilerinin derse geç gelmelerinden kaynaklı kaybedilen süreler olduğu görülmüştür. Meltem Öğretmenin, 18 haftalık gözlem sürecinin dört haftasında derse geç geldiği gözlemlenirken, Çiğdem Öğretmenin ise 18 haftalık gözlem sürecinin 10 haftasında derse geciktiği görülmüştür.

Meltem Öğretmenin derse geç geldiği haftalarda, en fazla gecikme süresini 13 dakika ile 18. haftada gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin derse 13 dakika gecikmesinin sebebi ise okul kız voleybol takımı ile okul müsabakalarında görevli olması olmuştur. Meltem Öğretmenin geciktiği süreler içerisinde, 5-A sınıfının yoklamasını okuldaki bir diğeri beden eğitimi öğretmeni olan Nesrin Öğretmen almış ve öğrencilere istedikleri spor malzemelerini vererek, bahçede serbest şekilde oyun oynamalarına izin vermiştir. 18. haftada yaşanan bu duruma ilişkin gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Öğlenci öğrenciler için ders zili çalmasına iki dakika kalmıştı. Okul bahçesinde Meltem Öğretmeni göremediğim için, zümre arkadaşı Nesrin Öğretmene, Meltem Öğretmenin nerede olduğunu sordum. Nesrin Öğretmen, Meltem Öğretmenin okul voleybol takımı ile müsabakaya gittiğini ancak ekibin dönüş yolunda olduğunu, kısa zaman içinde okulda olacaklarını bana ifade etti. O sırada, 5-A öğrencileri için derse giriş zili çalmıştı. Öğretmenler zilin de çalmasıyla, tüm sınıf bahçeye inmişti. Nesrin Öğretmen, beden eğitimi başkanı Gökberk’in getirdiği sınıf defteri ile 5-A’nın yoklamasını aldı ve Meltem Öğretmenin derse biraz gecikeceğini belirtti. Ardından oynamak istedikleri oyunları sorarak, beden eğitimi başkanlarına, spor odasından bu malzemeleri getirtti. Malzemelerini alan 5-A sınıfının bir kısmı futbol, bir kısmı voleybol diğeri bir kısmı da badminton oynuyordu. Meltem Öğretmen okula geldiğinde dersin ilk 13 dakikası geride kalmıştı.” (14.01.2019 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Meltem Öğretmenin, derse en fazla geç kaldığı 18. hafta dışında, diğer geç kaldığı haftalardaki kayıp sürelerin, iki ile beş dakika arasında değişiklik gösterdiği gözlemlenmiştir. Meltem Öğretmenin, derse geç geldiği haftalara arasından örnek bir haftanın gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Meltem Öğretmen, zümre arkadaşı Nesrin Öğretmen ile, 13.35’te çalan derse giriş zilinden üç dakika sonra bahçeye geldi.” (31.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Meltem Öğretmene, bazı haftalarda derse geç gelmesinin nedenleri sorulduğunda ise öğretmen; *“Zaman zaman idarede bir işimiz oluyor, çağırıyorlar ya da gün içerisinde hani, insanlık halinden kaynaklanan bir-iki dakikalık gecikmeler yaşayabiliyoruz.” (14.01.2019 tarihli araştırmacı alan notu)* biçiminde bir açıklamada bulunmuştur.

18 haftalık gözlem sürecinin, 10 haftasında derslere geç gelen Çiğdem Öğretmenin ise derse geç geldiği haftalarda, en fazla gecikme süresini 23 dakika ile 7. haftada gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin 7. haftada derse 23 dakika geç gelmesinin sebebi, ders zili çalmasına rağmen, öğretmenler arasında oynanan voleybol oyununun oynanmaya devam edilmesi ve öğretmenin oyunun ardından telefon görüşmesi yapması olduğu görülmüştür. Çiğdem Öğretmenin derse en fazla geciktiği hafta olan 7. haftaya ilişkin gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmenler zilin çalmasının ardından, öğretmenler kendi aralarında oynadıkları voleybol oyununu bitirmediler ve bir süre daha oynamaya devam ettiler. Dersin başlama saatinden 15 dakika geçmişti ve Çiğdem öğretmen oyundan çıkarak, dosyasını almaya öğretmenler odasına çıkacağını söyledi. Öğretmen yaklaşık 8 dakika sonra öğrencilerin yanına, okul bahçesine dönmüştü. O sırada, 40 dakikalık ders süresinin 23 dakikası geride kalmıştı. Annesi ile telefonda konuştuğunu belirten Çiğdem Öğretmen...” (02.11.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmenin, derse geç geldiği diğer haftalarda, kayıp sürelerin, 3 ile 14 dakika arasında değişiklik gösterdiği gözlemlenmiştir. Çiğdem Öğretmenin, derse geç geldiği haftalar arasından örnek bir haftanın gözlem verisi şu şekildedir: *“Çiğdem Öğretmen, dosyasını alarak çok amaçlı salona indiğinde, dersin başlangıç zilin ardından 6 dakika geçmişti.” (11.01.2019 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü).*

Çiğdem Öğretmene, derse geç geldiği haftalardaki gecikmelerinin nedenleri sorulduğunda ise “*Aynı anda hem anne hem öğretmen hem de eş olmaya çalışıyoruz. Çalışan kadınların sorumlulukları bitmiyor. Bazen günlük hayatta, hani, anlık gelişen olaylardan dolayı ders süresinden gidiveriyor.*” (02.11.2018 tarihli araştırmacı alan notu) biçiminde bir açıklama yapmıştır.

4.3.2.3. Fiziksel aktivite alanlarının ve materyallerinin yetersizliği

Öğretim programının uygulama aşamasında karşılaşılan sorunlardan bir diğeri ise öğretmenlerin çalıştıkları okullarda mevcut olan, fiziksel etkinlik alanları ve materyallerinin yetersizliği sorunudur. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler kapsamında, öğretim programının uygulanması aşamasında, fiziksel etkinlik alanları ile materyallerin eksikliğine ilişkin, Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin deneyimledikleri zorluklar irdelenmiştir. Buna yönelik olarak Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin, fiziksel etkinlik alanları ve materyallerin yetersizliği konusunda, birbirinden farklı durumlarla karşılaştıkları görülmüştür.

Yapılan görüşmelerde Meltem Öğretmen, çalıştığı okulun en önemli eksikliğinin spor salonunu olduğunu belirtmiştir. Meltem Öğretmen yapılan görüşmede bu durumu; “*En önemli eksikliğimiz, bir spor salonumuzun olmayışı...*” (20.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme) biçiminde ifade etmiştir. Bununla birlikte Meltem Öğretmen, okul bahçesindeki ders alanlarının da yetersiz olduğunu, “*...bahçemiz küçük, beden eğitimi dersi işlemek için müsait değil aslında, yetersiz yani.*” (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme) biçiminde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenin, okulun içinde bulunan kapalı spor alanının yetersizliğine ilişkin görüşü de şu şekildedir (20.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“Bir de küçük, kapalı bir spor alanımız var ama istediğimiz şartlarda değil, yani beden eğitimine uygun bir yer değil. Tavanı basık, sadece işte temel jimnastik duruşları gibi temel hareketleri verirken kullanıyoruz. Onun dışında voleybol, basketbol, hentbol için falan kullanılacak bir yer değil zaten yetersiz.”

Meltem Öğretmenin bunlara ek olarak, okul bahçesinde işlenen dersler sırasında birtakım sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Bu sorunların başında, okul bahçesi içindeki araç trafiği geldiğini belirten Meltem Öğretmenin görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

*“Yani şöyle söyleyeyim, çevrede otopark yok, en başta okula giren arabalar sorun yani hem dersi bölüyorlar hem de çocukların dikkatini dağıtıyorlar. Güvenli de değil yani okulun içinde devamlı arabaların gezmesi.”
(08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)*

Okul bahçesindeki araba trafiğine ek olarak, ders alanının okulda bulunan öğretmenler veliler veya diğer okul personeli tarafından da işgal edildiğini belirten Meltem Öğretmenin bu ifadesine ilişkin görüşme verisi şu şekildedir (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“Arabalar bitti derken, öğretmen arkadaşlar, personel arkadaşlar, veliler de gelip geçerken dersi bölüyorlar. Oyun alanının kenarından geçmek yerine, ortasından geçiyorlar hem dersi işgal ediyorlar hem de kendilerine top atmamaları için çocuklara kızıyorlar. Halbuki dikkat etmesi gereken, ders alanının kenarından dolanması gereken onlar.”

Meltem Öğretmen, okul bahçesinde ders işlerken, dersinin maruz kaldığı bölünmelerin yanı sıra, zümre arkadaşı Nesrin öğretmenle aynı anda bahçede ders işlemelerinden dolayı da sorunlar yaşanabildiğini belirtmiştir. Meltem Öğretmenin ilgili ifadesini içeren görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

“...biz Nesrin Öğretmenle sürekli okul bahçesinde aynı anda ders işlemek durumundayız, başka yerimiz yok, buna mecburuz. Bu sebeple tabi bazen sorunlar, olumsuz durumlar oluşabiliyor. Mesela ben ders anlatırken diyelim ki o da karşıda yarışma yaptırıyor ya da oyun oynatıyorsa, benim çocukların dikkati dağılıyor, akli oraya kayıyor çünkü yarışma yapan çocuklar heyecanlanıyorlar, bağıyorlar ister istemez. Gürültü, ses falan olunca da hani bir nevi sizin anlattığınızı o anda algılayamıyor çocuk. Tabi ikimiz de aynı anda ders işlersek böyle bir sorun olmuyor ancak bunu her zaman denk getirmek mümkün olmuyor doğal olarak. Ders alanlarımızın yetersizliğinden dolayı bunu yaşıyoruz.” (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)

Bununla birlikte Meltem Öğretmen ile dönem içinde gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde, beden eğitimi öğretmenleri olarak devamlı göz önünde, herkese açık bir şekilde ders işlediklerini, bir sonucu olarak da okul yöneticilerinin ya da diğer öğretmenlerin müdahaleleri altında ve denetim odağında bulduklarını

belirtmiştir. Meltem Öğretmen ile gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmeye ilişkin araştırmacı alan notu aşağıda sunulmuştur.

“...beden eğitimi dersi herkesin ortak müdahalesi altında, biz beden eğitimi öğretmenleri, idarenin denetim odağında yer alıyoruz. Yani biz gidip matematikçiye dersini işlerken müdahale edemiyoruz ancak matematik hocası gelip geçerken bize laf atıyor, yeri geliyor bunu okul yöneticileri de yapıyorlar. Gözetlendiğimizi, ders işleyip işlemediğimizin sorgulandığını hissettiriyorlar ister istemez böyle yaparak.” (31.12.2018 tarihli araştırmacı alan notu)

Meltem Öğretmene, ders alanlarının mevcut şartlarının yanı sıra, ders materyallerinin durumu hakkında da sorular sorulmuştur. Okulun ders materyallerinin yeterli olduğunu vurgulayan Meltem Öğretmen, ihtiyaç duydukları beden eğitimi ders materyallerinin okul yönetimi tarafından karşılandığını belirtmiştir. Meltem Öğretmenin ilgili ifadelerinin yer aldığı görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

“Malzeme olarak en fazla top ihtiyacımız oluyor. Onları da okul idaresi bizlere temin edebiliyor. Nadir de olsa, masa tenisi masası gibi büyük bütçeli malzeme ihtiyacımız da oluyor. Eğer o günün şartlarında okul bütçesi uygunsa, idaremiz onu da bize kesinlikle temin ediyor. Tabi bu çok sık yaşanan bir ihtiyaç olmadığı için çok sıkıntı olmuyor.” (20.09.2018 1. yarı-yapılandırılmış görüşme)

Durum 2'deki okulun fiziksel etkinlik alanlarının ve materyallerinin durumu incelendiğinde ise Çiğdem Öğretmen, Meltem Öğretmenin ifadesine benzer şekilde okulunun en büyük eksikliğinin spor salonunu olduğunu vurgulamıştır. Çiğdem Öğretmen yapılan görüşmede bu durumu; *“...bizim en büyük eksikimiz bir spor salonu tabi ki. Keşke olsa...” (18.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme)* biçiminde ifade etmiştir. Bununla birlikte Çiğdem Öğretmen, okul bahçesindeki ders alanları hakkında, *“...büyük bir bahçemiz var.” (18.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme)* biçiminde bir yorumda bulunmuştur. Ayrıca öğretmenin, okulun içinde bulunan çok amaçlı salona dair görüşü de şu şekildedir (18.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“Ana binanın bodrum katında bir adet çok amaçlı salonumuz var. Böyle hafif yerden yüksek bir sahnesi ve perdesi de olan bir yer yani beden eğitimi için uygun bir yer değil tabi ki ama orada özellikle kış aylarında ders işlemek zorunda kalıyoruz.”

Durum 2’de yer alan okuldaki beden eğitimi ve spor dersi alanlarının mevcut şartlarının yanı sıra, ders materyallerinin durumu hakkında da Çiğdem Öğretmene sorular sorulmuştur. Okulunun, ders materyalleri bakımından yetersiz durumda olduğunu belirten Çiğdem Öğretmen, maddi yetersizlikler sebebiyle ders materyallerini temin etmekte sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Çiğdem Öğretmenin ders materyallerine ilişkin görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

“Okulumuzun maddi durumu oldukça kötü. Yasa gereği de zaten artık öğrencilerden para toplayıp, malzeme alamıyoruz. Her sene başında bir yerlerden destek bulmaya çalışıyoruz ya da işte veli aidatlarından bize kalan bir şeyler olursa, malzeme almaya çalışıyoruz. Çünkü çocuklar sürekli bahçedeler ve top oynuyorlar, ciddi anlamda malzeme ihtiyacımız oluyor. Hani tabi gönül ister ki en kaliteli malzemeleri alalım ama öyle olmuyor tabi ki. Gidiyoruz marketlerden ucuza bulabildiğimiz 1-2 tane top alıyoruz, bütün okul kullansın diye. Bir şekilde temin etmeye çalışıyoruz.” (18.09.2018 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme)

4.3.2.4. Aktif katılım fırsatı yetersizliği

Öğretim programının uygulama aşamasında karşılaşılan sorunlardan bir diğeri de beden eğitimi ve spor derslerinde gözlemlenen aktif katılım ve materyal etkileşiminin yetersizliği sorunu olmuştur. Öğretim programının uygulanma aşamasında karşılaşılan aktif katılım ve materyal etkileşiminin yetersizliği sorununa ilişkin gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Meltem Öğretmenin derslerinde gözlemlenen aktif katılım ve materyal etkileşimine örnek gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Derste, her bir öğrencinin ders materyali olan basketbol topuyla etkileşimi yalnızca üç kez olmuştu. Öğrenciler top sürme becerisini gerçekleştirmek için sıra bekliyorlardı. Dolayısıyla, ders esnasında herkes aynı anda aktif kılınamamıştı.” (05.11.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Meltem Öğretmenin derslerinde gözlemlenen aktif katılım ve materyal etkileşimine bir diğer örnek gözlem verisi ise şu şekildedir (24.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“Derste, her bir öğrenci ders materyali ile toplamda iki kez temas etmişti. Öğrenciler sıra ile beceriyi gerçekleştirdikleri için birbirlerini beklemek zorunda kalıyorlardı. Sıralarının gelmesini bekleyen bazı öğrenciler, kendi aralarında sohbet ediyorlardı.”

Çiğdem Öğretmenin derslerinde gözlemlenen aktif katılım ve materyal etkileşimine ilişkin örnek gözlem verisi ise aşağıda sunulmuştur.

“Bu haftalık beden eğitimi ve spor dersini bitiren zil çaldığında, üç öğrenciye henüz hiç sıra gelmemişti ve bu hafta o üç öğrenci ders materyalleri olan masa tenisi raketi, topu ve masasıyla ile etkileşime girmeden ve derse aktif katılım sağlayamadan dersten ayrılmıştı. Diğer öğrencilere de ders boyunca yalnızca birer kez uygulama sırası gelmişti.” (30.11.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmenin derslerinde gözlemlenen aktif katılım ve materyal etkileşimine bir diğer örnek gözlem verisi ise şu şekildedir (28.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“Birinci ders saati bittiğinde her öğrenci, masa tenisinde birer kez backhand vuruş uygulaması ve birer kez de servis çalışması yapmıştı.”

Aktif katılım ve materyal etkileşiminin yetersizliği konusunda, her iki öğretmenin de etkinliklerine ilişkin benzer bulgulara ulaşıldığı söylenebilir.

4.3.2.5. Ders içi rekabet ortamı

Öğretim programının uygulama aşamasında karşılaşılan sorunlar arasında son olarak, beden eğitimi ve spor derslerinde, öğretmenlerin uygulamalarından doğan ders içi rekabet ortamı sorunu incelenmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler kapsamında, öğretim programının uygulanma aşamasında Meltem Öğretmen ve Çiğdem Öğretmenin gerçekleştirdikleri birbirinden farklı etkinliklerin, ders içi rekabet ortamının ortaya çıkıp çıkmamasında belirleyici rol oynadığı görülmüştür.

Meltem Öğretmenin ders içi etkinlikleri incelendiğinde, öğretmenin çeşitli spor branşlarına yönelik teknik becerilerin öğretimini yaptığı ve eğitsel oyunlar oynattığı derslerinde, yarışma etkinliklerine yer verdiği gözlemlenmiştir. Buna yönelik olarak Meltem Öğretmenin, yarışma biçimini kullanarak basketbolda top kontrolü ve top sürme becerisinin öğretimini yaptığı 13. haftaya ilişkin gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Meltem Öğretmen, sınıfı kızlar ve erkekler olarak iki gruba ayırdıktan sonra her grubun yarışma alanına, dörder adet huniyi, yaklaşık iki metrelik aralıklarla art arda dizdi. Dersin başında anlatımını yaptığı top kontrolü ve top sürme becerisini, bu parkurda yarışma formatında uygulayacaklarını ve üç kez birinci olan grubun, sınıfın şampiyonu olacağını bildirdi.”
(10.12.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Bununla birlikte Meltem Öğretmenin, öğrencilere eğitsel oyunlar oynattığı dersler kapsamında da yarışma etkinliğini kullandığı gözlemlenmiştir. Meltem Öğretmenin yarışma anlayışına dayalı eğitsel oyunlar oynattığı haftalara örnek bir hafta olan, 10. haftada gerçekleştirdiği etkinlik şu şekildedir (19.11.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü):

“Meltem Öğretmen, sıradaki etkinliğin bir eğitsel oyun olduğunu söyledi. Kızlarla erkekleri iki ayrı takım yapan Meltem Öğretmen, kızların takımının sayıca bir kişi eksik olduğunu gördüğünde, kendisi de kızlar takımına katıldı. Kızlar takımına öğretmenin de katıldığını gören birkaç erkek öğrenci, kızlar takımının çok güçlü olduğunu ifade ettiler. Öğretmen, onlara kendi performansının tek başına sonucu pek de değiştirmeyeceğini, erkekler olarak daha iyi oynarlarsa kazanabileceklerini belirtti. Ardından diskalifiye olma kurallarını sınıfa açıklayan Meltem Öğretmen yarışmayı başlattı. Teneffüs zili çalmadan iki tur yarışma yapılabilirdi ve iki seferde de yarışmayı kızlar takımı kazanmıştı. Kazandıkları açıklanan kızlar takımı, yerlerinde sıçrayarak, çılgık atarak ve birbirlerine sarılarak kutlama yaptılar. Erkekler takımından da birkaç öğrencinin, bu sonuca sözlü itirazları olmuştu.”

Gözlem verilerinden hareketle Meltem Öğretmenin ders içi etkinliklerinde, sıkça yarışma biçimine yer verdiği söylenebilir. Bununla birlikte, Meltem Öğretmen ile dönem sonunda gerçekleştirilen görüşmede ise öğretmen, özellikle 5. sınıflar başta olmak üzere

tüm sınıf düzeylerinde okuyan öğrencilerin, derslerde sergiledikleri kazanma hırsından dolayı problemler yaşanabildiğini ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Meltem Öğretmen;

“Özellikle yarışmalarda sorun yaşanıyor, çocuklar çok hırslanıyorlar, çünkü yarışma yapıyorlar ve herkes kazanmak istiyor. Yarışma bittikten sonra kazananlar, kaybedenler ile dalga geçebiliyor, onlara üstünlüklerini ifade eden laflar söylüyorlar, kaybedenler de kazananlara sinirlenebiliyor, karşılıklı laflar ile atışıyorlar. Aslında oyun çok güzel ama çocuklar bazen bu hırsın dozunu ayarlayamıyorlar. Hiç kimse yenilgiyi kabul etmek istemiyor, özellikle de 5. sınıflarda hiçbir öğrenci yenilgiden haz almıyor. Tabi yalnızca 5’ler de değil, bütün sınıflarda, herkeste bir bencillik var. Bunu çok açık ve net görebiliyoruz çocuklarda.” (08.01.2019 tarihli 1. yarı-yapılandırılmış görüşme)

biçiminde bir açıklamada bulunmuştur. Buradan hareketle Meltem Öğretmenin, öğrencilere sıkça yarışma formatında etkinlikler yaptırdığı ve aynı zamanda da öğrencilerin bu yarışmalarda sergiledikleri hırslı davranışları bir sorun olarak betimlediği söylenebilir.

Çiğdem Öğretmenin ise 18 haftalık gözlem sürecinde gerçekleştirdiği derslerde, mutlaka bir kazanan ve kaybedenin olduğu yarışma biçimine hiç yer vermediği gözlemlenmiştir. Çiğdem Öğretmenin ders içi etkinliklerinde yarışma biçiminden ziyade, öğrenciler ile kendisinin, karşılıklı olarak birebir etkinlikler yaptığı görülmüştür. Çiğdem Öğretmenin bu uygulamasına örnek bir gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen hemen sınıfı yanına çağırdı ve öğrencileri bahçede yarım daire oluşturacakları şekilde karşısına dizdi. Sol baştan başlayarak her öğrenciyle sırayla yedi-sekiz kez parmak pas yaptı.” (19.10.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Çiğdem Öğretmenin, 18 haftalık gözlem sürecinde yer alan derslerinde, yarışma biçimine dayalı bir etkinliğe hiç yer vermemesi sebebiyle, Meltem Öğretmenin sınıfına kıyasla ders içi rekabet ortamının oluşmadığı söylenebilir.

4.4. Öğretmenlerin Öz Değerlendirmeleri

Öğretmenlerin Öz Değerlendirmeleri teması altında, araştırmanın son sorusu olan “*Bu derse ilişkin öğretmenler kendilerini nasıl değerlendirmektedir?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya ilişkin olarak, dönem sonunda yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, beden eğitimi öğretmenlerinden kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin, dönem içerisindeki uygulamalarına yönelik olarak kendilerini değerlendirmelerinden elde edilen görüşme ve gözlem verileri birlikte ele alınarak sunulmuştur.

Meltem Öğretmenin, dönem içerisinde yalnızca bir hafta kapsamında ve dönem sonunda yapılan görüşmede kendisini değerlendirdiği görülmüştür. Meltem Öğretmenin dönem içinde kendini değerlendirdiği hafta olan 4. haftada, kendisi dahil olmak üzere tüm beden eğitimi öğretmenleri adına genel bir değerlendirmede bulunmuştur. Meltem Öğretmenin bu değerlendirmesine ilişkin araştırmacı günlüklerinden alınan gözlem verisi aşağıda sunulmuştur.

“Fiziksel uygunluk testleri ile ilgili malzemeleri öğretmenler olarak kendilerinin temin ettiklerini vurgulayan Meltem öğretmen, öğretmenlerin okullarında hiçbir taşın altına elini koymadıklarını, her şeyi okuldan veya bakanlıktan beklediklerini ve öğretmenlerin kendi başlarına halledebileceği küçük konularda bile rahat davrandıklarını dile getirdi. Ardından bu sorunun, kendi de dahil olmak üzere bütün beden eğitimi öğretmenlerini kapsadığını ekledi.” (08.10.2018 tarihli araştırmacı gözlem günlüğü)

Dönem sonunda yapılan görüşmede ise öğretmenin öz değerlendirmeler kapsamında, çeşitli konulara değindiği görülmüştür. Bu konular arasında, yıllık planların hazırlanma süreçleri, ders öncesi hazırlıklar ve oyunla beden eğitimi öğretimi konuları yer almaktadır. Meltem Öğretmenin yıllık planları hazırlama sürecine yönelik olarak değerlendirmesini içeren görüşme verisi şu şekildedir (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme):

“Eskiden böyle değildi, herkes kendi yıllık planlarını alıyor, okuluna göre düzenleyip, değiştiriyordu. Bizdeki ise önce hazır indirelim sonra değiştiririz mantığı var. Daha sonrasında da o mantık yürümüyor. Tabi bu benim hatam,

ben kendimde görüyorum bu hatayı. ...ben o yıllık planları inceleyip, değişiklikler yapabiliyordim, benim hatam ben onu düzeltmedim.”

Bununla birlikte Meltem Öğretmenin, ders öncesi hazırlıklarına ve oyunlarla beden eğitimi öğretimine ilişkin öz değerlendirmesinin yer aldığı görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

“Ben kendime şöyle bir öz eleştiri yapabilirim. Aslında daha önceden derse daha iyi hazırlanıp, daha farklı şeyler bulup çocukları oynatabilirdim. Hem içeriği hem de tekniği anlatıp, bunları oyun şeklinde sunabilirdim. Ama bu da çok zor oluyor gerçekten, tekniği göstereyim derken oyunla öğretmeye çalışmak yani. Çünkü önce tekniği öğreteceksin ki sonra oyuna dönüştüreceksin. Ama FEK kartlarında direk oyunla gösteriliyor, yani iki-üç oyun kurup oynatayım, sonra serbest bırakayım diyen öğretmen için, yatıp uyumak isteyen öğretmen için ideal bir program. Ancak benim gibi, çocuklara bir şey öğreteyim diye çabalayanlar için yararlı olmuyor.” (08.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)

Çiğdem Öğretmenin öz değerlendirmeleri ise Meltem Öğretmeninden farklı olarak yalnızca görüşme verilerinden oluşmaktadır. Buna göre Çiğdem Öğretmenin öz değerlendirmeleri kapsamında görüşlerini içeren görüşme verisi aşağıda sunulmuştur.

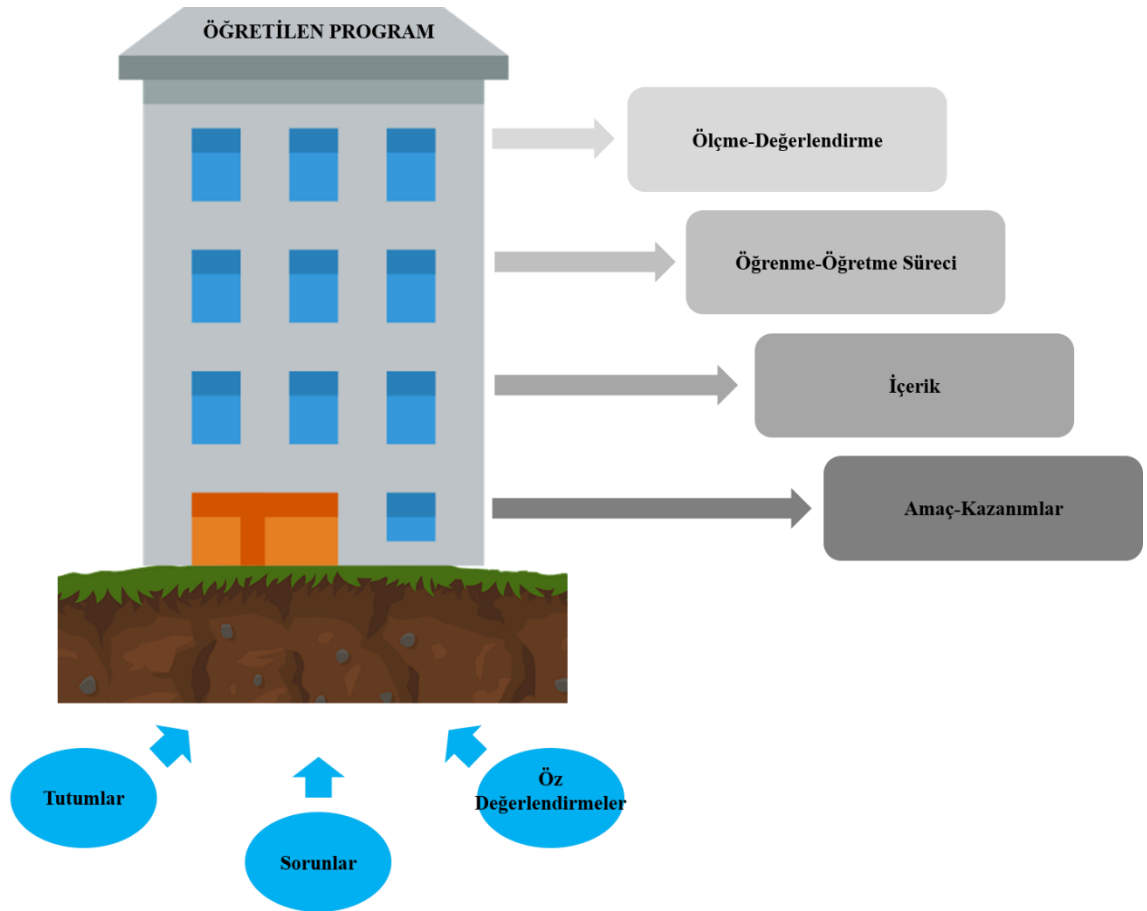
“Yani bir şeyleri öğrettiğimi düşünüyorum. Ama mesela benim branşım voleybol, voleybol konularında zorlanmadım. Masa tenisinde ise zorlandığım zamanlar oldu, internetten yardım almak durumunda kaldım. Çünkü masa tenisine çok hakim değilmişim bunu anladım. Onun dışında güzel bir dönemdi, eğlendik, güldük, güzel zamanlar geçirdik. Kavga eden öğrencileri ayırdık, barıştırdık, analık-babalık yaptık. İşte öğretmenlik bunu gerektiriyor.” (17.01.2019 tarihli 2. yarı-yapılandırılmış görüşme)

Geçirilen dönemin tamamına yönelik bir değerlendirmede bulunan Çiğdem Öğretmen, daha az hakim olduğunu düşündüğü spor branşlarının öğretiminde, kendisine yönelik olarak eleştirilerini ifade etmiştir.

5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada yanıt aranan sorulara ilişkin bulgulardan elde edilen veriler, kendi içinde ve alanyazındaki ilgili araştırmalar çerçevesinde ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Ardından araştırma sonuçlarına dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

Aşağıda yer alan Şekil 5.1.'de, araştırmada elde edilen bulgular, tartışma bölümünde bütüncül bir bakış açısıyla bir araya getirilerek, birbirleriyle ilişkilendirilmiş ve görselleştirilerek okuyucuya sunulmuştur.



Şekil 5.1. Tartışma bölümünün yapısı

Şekil 5.1.'de, tartışma bölümünün yapısı, metaforik anlamda görselleştirilerek verilmiştir. Buna göre, uygulamadaki program ya da öğretilen program, mecazi olarak bir binaya benzetilmiş ve öğretim programının dört ana bileşeni olan amaç-kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğeleri sırasıyla, aşağıdan yukarıya olacak şekilde binanın katları olarak düşünülmüştür. Katların bu şekilde sıralanmasında öğretim programının öğelerinin sırası izlenmiştir. Dolayısıyla, öğretim programının birinci ögesi olan amaç-kazanımlar, binada birinci kata yerleştirilmiştir.

Ardından ikinci sırada gelen içerik ögesi, binanın ikinci katına, üçüncü öge olan öğrenme-öğretme süreci binanın üçüncü katına ve öğretim programlarının dördüncü ve son ögesi olan ölçme-değerlendirme ögesi de binanın dördüncü katına yerleştirilmiştir. Ortaya çıkan bütüncül yapının, uygulamada öğretilen programı temsil etmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte, araştırmada yanıt aranan sorulara ilişkin bulgulardan elde edilen diğer verilere göre, öğretmenlerin uygulamalarında hayat bulan öğretilen programı etkileyen faktörlere de görselde yer verilmiştir. Buna göre bulgularda elde edilen, *derse ilişkin tutumlar, öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin öz değerlendirmeleri* temaları da görselde, öğretilen programı etkileyen etmenler olarak binanın temeline yerleştirilmiştir. Öğretilen programı etkileyen etmenlerin, görselde binanın temelinde yer almasının sebebi olarak, bu etmenlerin, öğretmenlerin uygulamalarıyla inşa edilen öğretilen programı, temelden etkileyen faktörler olması gösterilebilir. Buradan hareketle tartışma bölümünde, Şekil 5.1.'de verilen görselden yola çıkılarak, öğretim programının, öğretmenlerin uygulamaları sonucunda ortaya çıkan öğretilen programlarla uyumu bütüncül olarak tartışılmıştır.

Buna göre ilk olarak öğretim programının genel ve özel amaçları ile kazanımlar boyutu ele alınmıştır. 5. sınıf beden eğitimi ve spor öğretim programının özel amaçları kapsamında, ortaokullar düzeyindeki kazanımlar, iki ana öğrenme alanına ayrılmıştır. Her bir ana öğrenme alanı da kendi içinde üç alt öğrenme alanına bölünmüştür ve 5. sınıflar düzeyinde toplamda 31 kazanım bulunmaktadır. Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı, beden eğitimi öğretmenlerinden, öğretim programında yer alan bu kazanımları, sınıf düzeylerine uygun olacak şekilde hazırladıkları ünitelendirilmiş yıllık planlar içerisine dahil etmelerini beklemektedir. Öğretmenlerin, yıllık ve günlük ders planlarını öğretim programına uygun şekilde hazırlamaları gerektiği, Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim-öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönergesinde de açıkça ifade edilmiştir (MEB, 2003). Bu araştırmada ulaşılan bulgularda da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ünitelendirilmiş yıllık planlarında yer alan kazanımların tamamının, öğretim programında yer alan kazanımlardan oluştuğu görülmüştür. Öte yandan araştırmanın veri toplama sürecinde, öğretmenlerin internet ortamındaki sitelerde hazır olarak bulunan ünitelendirilmiş yıllık planları kullanmalarının ortaya çıkması, öğretmenlerin bu kazanımları kendilerinin seçerek, planlarına dahil etmediklerini göstermektedir. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim-öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönergesinde, ünitelendirilmiş yıllık planların öğretmenler

tarafından, bireysel olarak ya da zümre/şube öğretmenler ile bir araya gelerek hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2003). Bu açılarından bakıldığında, öğretmenlerin ünitelendirilmiş yıllık planlarının, MEB yönergelerinde belirtilen uygulamalarla uyumlu olmadığı söylenebilir.

Buna ek olarak, öğretmenlerin ünitelendirilmiş yıllık planlarında yer verdikleri kazanımların, öğretim programında yer alan, ana ve alt öğrenme alanlarına dağılımları incelendiğinde ise kazanımların büyük oranda birinci ana öğrenme alanı olan “Hareket Yetkinliği” öğrenme alanına ve bu ana öğrenme alanına bağlı birinci alt öğrenme alanı olan “Hareket Becerileri” ile ikinci alt öğrenme alanı olan “Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri” alt öğrenme alanlarına ait olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin beden eğitimi ve spor derslerinde, temel hareket becerileri ile çeşitli spor branşlarının temel teknik becerilerinin öğretimine ve bu teknik becerilerle ilgili kavramların vurgulanmasına yönelik kazanımlara ağırlıklı olarak yer verdikleri ifade edilebilir. Öğretmenlerin ünitelendirilmiş yıllık planlarında yer verdikleri kazanımların, öğretim programında bulunan, 5. sınıflara ait 31 adet kazanımı, homojen bir şekilde temsil etmediği görülmekle birlikte, beden eğitimi ve spor dersinin verilmeye başlandığı ilk sınıf düzeyi olan 5. sınıflarda, temel hareket becerilerine ağırlık verilmesi, öğrencilere temel hareket becerilerinin kazandırılmak istenmesi olarak yorumlanabilir. Bu yorumun dayanağı olarak, öğretim programına yardımcı kaynak olarak öğretmenlere sunulan Fiziksel Etkinlik Kartlarının, özellikle temel hareket becerileri ve bu becerilere ilişkin kavramların yer aldığı sarı ve turuncu renkteki kartlarının, MEB tarafından 5. sınıflar düzeyinde öğretim gerçekleştiren öğretmenlere tavsiye edilmesi gösterilebilir (MEB, 2018). Bununla birlikte Fiziksel Etkinlik Kartlarının, öğretim programında kazanımlar aracılığıyla sunulan içerik ögesine ilişkin de destek işlevi taşıdığı söylenebilir.

Ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı, beden eğitimi öğretmenlerine hazır bir içerik sunmamakla birlikte, sunduğu kazanımlar aracılığıyla öğretmenlerin kendi içeriklerini oluşturmalarını istemektedir. Diğer bir deyişle öğretim programı, içerik ögesinde beden eğitimi öğretmenlerine esneklik sağlamaktadır. Ortaokullarda, sınıf düzeylerine göre sayıları (30-31 arasında değişen sayıda kazanım) ve öğrenme alanlarına (“Hareket Yetkinliği” ve “Aktif ve Sağlıklı Hayat” ana öğrenme alanları) yönelik dağılımları değişen kazanımları öğretmenlere sunan öğretim programı,

içeriklerin bu kazanımlar üzerinden, öğretmenler tarafından, bağlı oldukları okulların fiziksel ve sosyal koşullarına yönelik olarak hazırlanmasını talep etmektedir. Dolayısıyla, öğretim programında yer alan kazanımlar kaynak alınarak hazırlanan ünitelendirilmiş yıllık planlarda belirlenen haftalık konular, beden eğitimi ve spor dersi içeriklerini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ünitelendirilmiş yıllık planları incelendiğinde, kazanımların ağırlıklı olarak birinci ana öğrenme alanına ve birinci ana öğrenme alanının da birinci ve ikinci sıradaki alt öğrenme alanlarına ait olduğu görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin, öğrencilerine sundukları içeriklerin de kazanımlara bağlı olarak, temel hareket becerileri ve kavramları konusunda ağırlık kazandığı yorumu yapılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Fiziksel Etkinlik Kartlarının, temel hareket becerileri ve kavramlarına yönelik kazanımları kapsamında yer alan içeriklerde; yürüme, koşma, yuvarlanma gibi yer değiştirme hareketleri; eğilme, dönme, esnetme gibi dengeleme hareketleri; topa alışma çalışmaları, raketle vurma ve top sürme gibi nesne kontrolü gerektiren hareketler ve son olarak da kuyruk yakalama, bayrak yarışı ve atma-vurma oyunları gibi birleştirilmiş hareketleri içeren becerilerin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yıllık planlarında yer alan kazanımlar ve kazanımlara bağlı haftalık konular incelendiğinde, 5. sınıflar kapsamında öğretim programının uygun gördüğü içeriklerin büyük oranda gerçekleştirilmiş olduğu söylenebilir. Özellikle Durum 1’de, Meltem Öğretmenin ünitelendirilmiş yıllık planlarında yer alan haftalık konular incelendiğinde, 5. sınıf temel hareket becerilerinin birçoğunun bu planlarda yer aldığı görülmektedir. Durum 2’de, Çiğdem Öğretmenin ünitelendirilmiş yıllık planları incelendiğinde ise Meltem Öğretmene benzer şekilde, 5. sınıf kazanımları ve içeriklerine ağırlıklı olarak yer verdiği söylenebilir.

Her iki okulda da öğretilen programların, resmi program ile içerik ögesi bakımından uyumlarının incelenmesinin ardından, öğrenme-öğretme ögesi ile uyumları incelenmiştir. Ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında, programın uygulama sürecinde dikkat edilecek hususlar adı altında, beden eğitimi öğretmenlerine, 12 maddelik bir yönerge sunulmaktadır. Genel hatlarıyla öğretim programı öğretmenlerden; öğrencilerin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak, okula özgü uyarlamalar yapmalarını ve dersi gündelik hayatla ilişkilendirmelerini beklemektedir (MEB, 2018). Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim programını uygulama süreçleri de programda belirtilen bu hususlar dikkate alınarak incelenmiş ve resmi öğretim programı ile uygulamada öğretilen programın, öğrenme-öğretme süreçleri arasındaki uyum ve farklılıklar ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin okullarında gerçekleştirdikleri öğretilen programlara yönelik bulgular incelendiğinde bu sürecin, *öğretime hazırlık, kazanımlara yer verme ve öğrenme-öğretme etkinlikleri* olmak üzere kendi içinde boyutlara ayrıldığı görülmüştür. Buna göre ilk sırada yer alan öğretime hazırlık süreçleri hakkında Telli (2013), öğretmenlerin eğitim kalitesini etkileyen kritik ve önemli göstergelerden biri olduğunu vurgulayan bir yorumda bulunmuştur. Chatoupis (2016), ders öncesinde gerçekleştirilen sistemli bir hazırlık ve planlama sürecinin, etkili öğretim davranışları ile bağlantılı olduğunu öne sürmüştür. Bununla birlikte Chatoupis (2016), öğretime hazırlık sürecinin, öğretmenler üzerindeki kaygıyı azalttığını, ders içeriğine duyulan güveni arttırdığını, ders materyallerinin organizasyonunu kolaylaştırdığını ve ölçme-değerlendirmeye bir taslak hazırladığını belirtmiştir. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretime hazırlık süreçleri kapsamındaki etkinlikleri incelenmiş ve her iki öğretmenin de öğrenme-öğretme sürecinin tamamında sistematik ve planlı bir hazırlık yapmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, MEB tarafından düzenlenen, zorunlu seminerlere katılmak dışında, dönem başında belirgin bir hazırlık etkinliğinde bulunmadıkları söylenebilirken, öğretmenlerin dönem içinde yaptıkları hazırlıklar kapsamında da yalnızca, ünitelendirilmiş yıllık planlarda bulunan bazı konulara ilişkin internet ortamında yaptıkları araştırmalar örnek verilebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin, alanyazında belirtilen şekilde planlı ve sistemli bir hazırlık süreci geçirmediği ifade edilebilir. Bu durumun, öğretmenlerin verimli ve etkili bir öğrenme-öğretme süreci yürütmelerini olumsuz etkileyen faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

McNeill vd. (2018), öğretmenlerin, öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlarla uyum gösteren ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planı oluşturmalarını, “öğretim programına bağlılık” kavramıyla açıklamaktadır. Diğer bir ifade ile McNeill vd. (2018), öğretim programına bağlılık kavramını, öğretmenlerin eğitim-öğretimi planlama, yürütme ve değerlendirme aşamalarında öğretim programı ile uyumlu hareket etmeleri şeklinde betimlemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim programını kaynak olarak hazırladıkları ünitelendirilmiş yıllık planlar kapsamında yer verdikleri kazanımların, büyük oranda öğretim programı ile uyumlu olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin uyguladıkları ünitelendirilmiş yıllık planlar incelendiğinde, öğretim programının amaç ve kazanım boyutunda bağlılık gösterdikleri söylenebilir. Türkiye’deki alanyazında da ilkökul İngilizce dersi öğretim programının uygulama sürecini inceleyen bir çalışma kapsamında bu sonuca benzer bir sonuç elde edildiği

görülmüştür (Karabacak, 56: 317). Öğretmenlerin öğretim programının amaç ve kazanımlarına gösterdikleri bağlılığın yanı sıra, planlarında yer verdikleri kazanımları, derslerde ne ölçüde gerçekleştirdikleri ve öğretim programının vurguladığı şekilde, günlük hayat ile ne kadar bütünleştirilebildikleri de uygulama aşamasında önem kazanmaktadır. Buna yönelik olarak alanyazında, öğretmenleri, öğretim programında verilen kazanımlara uyumlu şekilde derslerini işlemelerinin ve verilen kazanımları gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerde bulunmalarının, öğrencilerin katılımıyla birlikte kazanımlara ulaşmalarını da destekleyen bir etmen olarak görüldüğü vurgulanmıştır (McNeill vd., 2018). Buradan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin, ünitelendirilmiş yıllık planlarında bulunan kazanımlara, derslerde ne ölçüde yer verdikleri incelendiğinde, Durum 1’de yer alan öğretmenin, dersleri süresince planlarında yer alan kazanımları gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerde bulunduğu ve derslerinde büyük oranda bu kazanımlara uygun etkinlikler seçtiği söylenebilir. Durum 2’de yer alan öğretmenin ise kazanımlara uygun etkinlikler planladığı haftaların yanı sıra, birçok haftada dersini işlememiş olmasından kaynaklı, öğrencilerin ünitelendirilmiş yıllık planda yer alan kazanımlara ulaşmalarında eksiklikler yaşandığı söylenebilir.

Öğrenme-öğretme süreci içinde yer alan öğretime hazırlık ve öğretim sırasında kazanımlara yer verme durumlarının ardından, öğretmenlerin derslerinde gerçekleştirdikleri öğrenme-öğretme etkinlikleri irdelenmiştir. Bu etkinlikler kapsamında ilk olarak, öğretmenlerin ünitelendirilmiş yıllık planlarında yer alan haftalık konulara ne ölçüde bağlı kaldıkları ortaya konulmuştur. Bulgulardan hareketle, Durum 1’de yer alan öğretmenin, ünitelendirilmiş yıllık planındaki haftalık konulara dönem boyunca büyük oranda bağlı kaldığı söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenin, bazı haftalarda, planlarında duruma özgü uyarlamalar yaptığı görülmüştür. Dolayısıyla Durum 1’de yer alan Meltem Öğretmenin, ünitelendirilmiş yıllık planların takip edilmesinde öğretmen olarak dersin yönetilmesine ilişkin yetkilerini kullandığı yorumunda bulunulabilir. Diğer yandan Durum 2’de yer alan Çiğdem Öğretmenin ise ünitelendirilmiş yıllık planındaki haftalık konulara dönem boyunca Meltem Öğretmen kadar bağlı kalmadığı söylenebilir. Çiğdem Öğretmenin birçok haftada dersini işleyememe sebepleri olarak, sınıfının milli bayram için gerçekleştirilen kutlama töreninde görevlendirilmesi ile öğretmenin kendi isteğiyle öğrencilere serbest oyun zamanı tanınması ve dersini işlememesi gösterilebilir. Buradan hareketle Çiğdem Öğretmenin de ünitelendirilmiş yıllık planlarının takibinde değişiklikler yaptığı söylenebilir. Öztürk (2012) de öğretmenlerin, birçok açıdan

ünitelendirilmiş yıllık planlardan farklı bir öğretim gerçekleştirebildiklerini vurgulamıştır. Bununla birlikte Öztürk (2012), öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık planların temelde resmi olarak bağlayıcı olduğunu ancak öğretmenlerin, bu yönergelerin takip edilmesinde büyük oranda kendi yetkilerini kullandıklarını ve uygulamada birtakım değişiklikler gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Buna yönelik olarak araştırmada elde edilen bulguların, alanyazında yer alan araştırma bulguları ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme etkinlikleri kapsamında, ünitelendirilmiş yıllık planlarda yer alan haftalık konuları takip etme süreçlerinin ardından, ders içinde yer verdikleri etkinlikler irdelenmiştir. Buna göre ders içi etkinlikler, MEB tarafından ders planı hazırlamaya yönelik yönergede açıklandığı şekilde, giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerini kapsamaktadır. Buna ek olarak Öztürk (2001) de öğretim faaliyetlerinin öğretmenin sınıfa girmesiyle başlayıp, sınıftan çıkmasıyla son bulan; giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerini kapsayan bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Dersin giriş etkinlikleri kapsamında yer verilmesi gereken etkinlikler, öğrencileri öğrenilecek konuya karşı ilgili ve istekli hale getirmeyi, ön öğrenmeleri hatırlatmayı ve öğrencileri yeni öğrenmelere hazır hale getirmeyi amaçlamaktadır (Oktar ve Bulduk, 1999). Buradan hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin giriş etkinliklerine ilişkin uygulamaları incelendiğinde, öğretmenlerin bazı haftalarda bu etkinliklere oldukça sınırlı düzeyde yer verdikleri görülürken, bazı haftalarda ise hiç yer vermedikleri görülmüştür. Giriş etkinliklerinin, öğrencileri öğrenmeye güdüleme işlevi taşıdığını belirten Öztürk (2001)'den yola çıkarak, her iki öğretmenin de derslerinde giriş etkinliklerini sınırlı düzeyde kullanmalarının, öğrencilerin güdülenme düzeylerine olumsuz etkide bulunabileceği yorumunda bulunulabilir. Yapılandırmacı öğrenme kuramı kapsamında da kalıcı öğrenmelerin sağlanması için, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine hazır hale getirilmesi, işlenecek konuya ve kazanımlara yönelik bilgilendirilmeleri ve güdülenmelerinin sağlanması önemli görülmektedir. Bu açılarından incelendiğinde, öğretmenlerin derse giriş etkinlikleri kapsamında dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme ve derse geçiş etkinliklerini derslerinde düzenli olarak gerçekleştirmemeleri, yapılandırmacı öğrenme kuramına göre kalıcı öğrenmelerin sağlanmasını zorlaştırmaktadır.

Giriş etkinliklerinin ardından, dersin hedeflenen kazanımlarının öğrencilere kazandırılacağı aşama olarak gösterilen gelişme aşaması gelmektedir. Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı, öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak gelişme evresinde öğretmenlere bir takım uygulama esasları sunmaktadır. Bu esaslara göre öğrenme-öğretme süreci; okula özgü, gündelik hayatla ilişkilendirilmiş, paydaşlarla iş birliği içinde, tüm öğrenme alanlarına etki eden, esnek, yenilikçi, bireysel farklılıklar ile özel gereksinimlere duyarlı, her öğrencinin katılımını önemseyen ve tüm öğrencileri eşit düzeyde kapsayan, öğrenci merkezli yöntemleri içeren, model temelli ve teknolojiden faydalanan bir yapıda öğrencilere sunulmalıdır (MEB, 2018). Bu esaslar göz önüne alınarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçleri incelendiğinde, öğretmenlerin derslerinde tüm öğrencilerin eşit düzeyde ders içi etkinliklere katılımına özen gösterdikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin ders içi etkinliklerde edilgen olmaları ve öğretmenlerin model temelli beden eğitimi öğretiminden ziyade öğretmen merkezli yöntemlerle, teknolojiden faydalanmadan derslerini işlemeleri göz önüne alındığında yürütülen öğrenme-öğretme süreçlerinin öğretim programının ilgili ilkeleri ile uyum sağlamadığı belirtilebilir.

Öte yandan öğrenme-öğretme sürecinin, paydaşlarla olan iş birliği durumları incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde en fazla okul yönetimi ile iş birliği içinde oldukları, öğrencilerin sosyal çevresi ve veliler ile çok sınırlı düzeyde bir paylaşımında buldukları söylenebilir. Ayrıca, bu süreçte öğretmenlerin, derslerinde yer verdikleri içerikleri, büyük oranda günlük hayat ile ilişkilendirmediği ve yine gelişme aşamasında büyük oranda hareket yetkinliği öğrenme alanında bulunan becerilere ağırlık vererek, bilişsel ve duyuşsal boyuttaki kazanımlara vurgu yapmadıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin derslerinde teknolojik gelişmelerden faydalanmadıkları da saptanmıştır. Bu açılarıdan bakıldığında, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinin öğretim programında belirtilen uygulama esasları ile uyum göstermediği söylenebilir.

Uygulama esasları, öğrenme-öğretme sürecine yönelik gelişme aşamasında öğretmenlere öğretim yöntem ve teknikleri konusunda da yol göstermektedir. Buna göre öğretim programının uygulama esaslarının, öğretmenlere önerdiği öğretim yöntem ve teknikleri incelendiğinde, programın öğretmenlerden, dersin amaçlarına en uygun öğretim yöntemini ve stratejisini seçmelerini beklediği görülmektedir (MEB, 2018). Programın önerdiği yöntemler arasında komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme,

katılım, yönlendirilmiş buluş, problem çözme, öğrencinin tasarımı, öğrencinin başlatması, kendi kendine öğrenme yöntemleri bulunurken, sunuş, buluş ve araştırma/inceleme stratejileri de önerilen stratejiler arasında yer almaktadır (MEB, 2018). Buna karşılık, Türkiye’de beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin araştırmalar, öğretmenlerin derslerinde en çok “komut” ve “alıştırma” yöntemini kullandıklarını ve öğretmen merkezli, sunuş yolu yaklaşımını içeren stratejilere yüksek oranda değer verdiklerini ortaya koymaktadır. (Ertan ve Çiçek, 2003; Demirhan vd., 2008; İnce ve Hünük, 2010). Bu araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin de derslerinde sunuş yolu stratejisiyle, öğretmen merkezli yöntemleri kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin veri toplama süreci boyunca komut ve gösterip-yaptırma yöntemleri dışında bir yöntem, derslerinde yer vermedikleri, bunun yanında bazı haftalarda oyunla öğretim tekniğini derslerinde kullandıkları görülmüştür. Buna ek olarak, araştırmada öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin bulguların, alanyazında yapılan araştırmaları desteklediği görülürken, öğretmenlerin derslerinde, öğretim programında yer alan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere hiç yer vermeyerek, tek bir yöntem ile derslerini işledikleri görülmüştür. Bu açılarından, öğretim programının sunduğu ilgili uygulama ilkeleri ile öğretmenlerin yürüttüğü öğrenme-öğretme süreçlerinin birbirleriyle uyum göstermediği söylenebilir. Öte yandan, öğretmenlerin derslerinde öğrenci merkezli yöntemler yerine öğretmen merkezli yöntemleri kullanmaları, yapılandırmacı öğrenme ilkeleri ile çelişki yaratmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bireyi merkeze alan yöntem ve teknikler ile yapılan bir öğretimi savunmakla beraber öğretmenlerin, öğrenme-öğretme süreçlerinde edilgen rolde olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Buradan hareketle, her iki öğretmenin de öğrenme-öğretme süreçlerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin, yapılandırmacı öğrenme kuramı ile bağdaşmadığı söylenebilir.

Öğretim programının öğrenme-öğretme sürecinin uygulama esasları öğretmenlere, yukarıda bahsedilen yöntem ve tekniklerin yanı sıra, model temelli bir öğretim gerçekleştirmelerini de önermektedir (MEB, 2018). Buna yönelik olarak öğretim programı, öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşmaları için doğrudan, bireyselleştirilmiş, iş birliğine dayanan, spor eğitimi, akran, araştırma, taktik oyun, kişisel ve sosyal sorumluluk modelleri arasından en uygun modelin derslerde kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2018). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçleri incelendiğinde ise öğretim programının önerdiği şekilde model temelli bir öğretim gerçekleştirmedikleri

görülmüştür. Öğretmenlerin model temelli öğretim gerçekleştirmemelerinin altında yatan sebepler olarak, modeller hakkında yeterli teorik bilgiye sahip olmamaları ve modellerin uygulanışına ilişkin pratik deneyimlerden yoksun olmaları gösterilebilir. Buna ek olarak, Mirzeoğlu (2017; 20) de modellerin ülkemizde hem öğretmen yetiştiren kurumlarda hem de beden eğitimi öğretmenlerince yeterince bilinmediğini ifade ederek Türkiye’de model temelli araştırmaların azlığını vurgulamıştır.

Öğrenme-öğretme sürecine yönelik, programda belirtilen uygulama ilkeleri kapsamında son olarak, öğretmenlerin derslerini gündelik hayatla ilişkilendirmelerine ve bireysel farklılıklar ile özel gereksinimli bireylere duyarlılıklarına değinilmiştir. Öğretim programının önemle üzerinde durduğu, günlük hayat ile beden eğitimi ve spor dersinin ilişkilendirilmesi ilkesinin öğretmenler tarafından gerçekleştirilme durumları incelendiğinde, her iki öğretmenin de derslerini günlük hayatla ilişkilendirilmiş etkinliklerle işlemedikleri söylenebilir. Buna karşın Kirk (2005), özellikle 7-12 yaş arası çocukların, beden eğitimi derslerinde deneyimledikleri, gündelik hayatla ilişkilendirilmiş etkinlikler sayesinde, yaşam boyu fiziksel aktivite ve spora katılımlarının olumlu yönde gelişme gösterdiğini belirtmektedir. Buna ek olarak Yüksel ve Tuncel (2017), deneyimlerin, tutumları ve davranışları biçimlendirmede önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Buradan hareketle, ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının sıkça vurguladığı yaşam boyu fiziksel aktivite ve spor alışkanlığının öğrencilere kazandırılmasında, gündelik hayatla ilişkilendirilmiş beden eğitimi ve spor derslerinin öneminin büyük olduğu söylenebilir. Bu açılardan öğretmenlerin uygulamaları incelendiğinde, bu uygulamaların öğretim programı ile uyum göstermediği belirtilebilir.

Öte yandan öğretmenlerin, özel gereksinimli bireyleri kapsayıcı ve entegre edici etkinlikler ile bireysel farklılıklara duyarlı etkinlikler gerçekleştirmedikleri de yapılan gözlemlerde görülmüştür. Bu açılardan öğretim programının sunduğu uygulama ilkeleri ile öğretmen etkinliklerinin uyum göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin derslerinde gerçekleştirdikleri gelişme etkinliklerinin ardından, MEB tarafından öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlı yürütülmesine ilişkin yönergede belirtilen sonuç etkinlikleri aşamasında gerçekleştirdikleri etkinlikler incelenmiştir. Bir dersin kapanış aşaması olarak da ifade edilebilen sonuç etkinlikleri kapsamında, işlenen derse yönelik öğrenilenlerin tekrar edilmesi, öğrenilenlerin geçmiş öğrenmeler ile

bütünleştirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin kontrol edilerek gerek olması durumunda bu eksiklerin giderilmesi etkinlikleri yer alabilmektedir. Buradan hareketle, Durum 2’de yer alan Çiğdem Öğretmenin sonuç etkinliklerine derslerinde hiç yer vermediği görülürken, Durum 1’de yer alan Meltem Öğretmenin, dönem boyunca yalnızca üç haftada sonuç etkinliklerine yer verdiği ve bu haftalarda da işlenen konunun anlaşılıp anlaşılmadığını öğrencilere sorma ve öğrencileri bu konuda öz değerlendirme yapmaya sevk etme dışında bir etkinliğe yer vermediği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin dersleri kapsamında sonuç etkinliklerine büyük oranda yer vermedikleri ifade edilebilir. Bununla birlikte yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, öğrenme-öğretme sürecinde yer alan bir dersin, değerlendirme yapılmaksızın sonlandırılmasının, kalıcı öğrenmelerinin inşa edilmesinde aksaklıklar yaratabileceği söylenebilir.

Ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı, beden eğitimi öğretmenlerine bir dersin değerlendirilmesinin yanı sıra, eğitim-öğretim dönemleri içerisinde bulunan ölçme-değerlendirme haftalarına yönelik olarak da birtakım ilkeler sunmaktadır ve öğretmenlerin okullarında uygulamaya koymaları istenen ölçme-değerlendirme uygulamalarını açıkça belirtmektedir. Program, ölçme değerlendirme uygulamalarına yön veren yedi ilke kapsamında, öğretim etkinliklerine ilişkin, öğretmenlerin benimsemesini beklediği ölçme-değerlendirme yaklaşımını betimlemektedir. Buna göre, genel hatları ile öğretim programının benimsediği ölçme-değerlendirme yaklaşımının; programın diğer bileşenleriyle uyumlu, öğretmenlere esneklik tanıyan, süreç ağırlıklı, bireysel farklılıklara duyarlı, çok yönlü, öğrenme alanlarının tamamını kapsayan, bilimsel bir yapıda olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2018).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları incelendiğinde ise öğretim programının belirttiği süreç değerlendirme yaklaşımının aksine, sonuç değerlendirme yaklaşımını kullandıkları, bununla birlikte ölçme-değerlendirme etkinliklerinde bireysel farklılıkları dikkate almadan, büyük oranda öğretim programında yer alan hareket yetkinliği ile ilgili psikomotor amaçları gerçekleştirmeye yönelik ölçme-değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin uygulamalarının, öğretim programı ile uyumlu olmadığı söylenebilir. Öte yandan, öğretmenlerin süreç değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise süreç değerlendirme yaklaşımının, okullarda

uygulanabilirliğine yönelik olumsuz görüşlerini ve çekincelerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, okullarda süreç yaklaşımının uygulanmasına ilişkin olumsuz görüşlerini ifade etmelerinin sebebi olarak, süreç değerlendirme yaklaşımı konusunda hem kuramsal hem de uygulama anlamında yetersiz bilgi sahibi olmaları gösterilebilir.

Öğretilen programların, resmi programda yer alan amaç-kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve son olarak da ölçme-değerlendirme öğeleri ile olan uyumlarının ardından, programın uygulanmasına etki eden veli, öğrenci ve okul yöneticilerinin tutumlar değerlendirilmiştir.

Mitchell ve Earls (1987) okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin beden eğitimi derslerine verdikleri değerin ve gösterdikleri tutumların, öğretim programlarına ayrılan her türlü kaynağı ve öğretmenlerin bu programları uygulama biçimlerini etkilediğini belirtmektedir. Buradan hareketle, 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının uygulanmasında önemli rol oynayan okul yöneticileri, veliler ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarının bilinmesinin, öğretim programının uygulanma aşamasına derinlik kazandıran faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin, beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları incelendiğinde, dönem başında öğretmenler ile yapılan görüşmelerde, her iki okulun da yöneticilerinin derse yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Özellikle Meltem Öğretmenin okulunda bulunan üç müdür yardımcısından iki tanesinin beden eğitimi öğretmeni olması, Meltem Öğretmenin görüşüne göre, beden eğitimi derslerine ve ders malzemelerinin temin edilmesine yönelik olarak avantaj sağlamaktadır. Öte yandan, Tural (2014), okul yöneticilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında bu bulgu ile uyumlu olmayan sonuçlara ulaşmıştır. Tural (2014)'e göre okul yöneticilerinin, branşının beden eğitimi olup olmamasının, derse yönelik tutumlarını etkilememektedir. Alanyazın ile uyum göstermeyen bu bulgu, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmalarının doğası gereği belirli bir bağlamda gerçekleşmeleri ve o ortamın özelliklerini derinlemesine yansıtılmalarıyla açıklanabilir.

Dönem sonunda, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin tutumlarının genel anlamda olumlu olduğu, bununla birlikte beden eğitimi öğretmenleri ve okul yöneticilerinin dönem boyunca iş birliği içinde oldukları

görülmüştür. Buradan hareketle, bu araştırma kapsamında yer alan okul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının uygulanma sürecine yönelik herhangi olumsuz bir etkide bulunmadıkları yorumu yapılabilir. Tatal (2014) de araştırmasında, okul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının, okullarda tam olarak uygulanmasını beklediklerini ortaya koymuştur. Tatal (2014)'ün bu bulgusu, Meltem Öğretmenin okulundaki yöneticilerinin, beden eğitimi derslerinden belirli beklentileri olduğunu vurguladığı görüşme verisiyle de uyum göstermektedir. Öte yandan Meltem Öğretmen yapılan görüşmelerde, okul yöneticilerinin tümünü kapsayan bir yorumda bulunarak, yöneticiler tarafından zaman zaman beden eğitimi ve spor dersleri ile diğer genel kültür derslerinin matematik, fen bilgisi veya Türkçe dersleri gibi bir ders olarak görülmediğini belirtmiştir. Meltem Öğretmenin deneyimlediği bu durum, Demirhan vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada da ortaya konmuştur. Buradan hareketle, Meltem Öğretmenin bu görüşü, ülkemizdeki eğitim ve sınav sisteminin, genel kültür derslerini yeterince kapsamamasıyla açıklanabilir. Türkiye'de mevcut olan eğitim ve sınav sistemleri dolayısıyla okul yöneticilerinin, beden eğitimi ve spor, müzik ve resim gibi genel kültür derslerine kıyasla kuramsal dersleri daha fazla değerli görüyor olduğu yorumu yapılabilir. Okul yöneticileri tarafından, başta beden eğitimi ve spor dersi olmak üzere, genel kültür derslerine verilmeyen önemin, öğretim programının uygulanmasına, beden eğitimi öğretmenlerinin motivasyonlarına ve dolayısıyla öğrencilerin verimli ders işlemelerine olumsuz etkide bulunabileceği söylenebilir. Bu durum okul yöneticilerinin, öğrencilerin akademik gelişimlerinde fiziksel etkinlik ve sporun önemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin tutumlarının yanı sıra, velilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları da öğretim programının uygulanmasına etki eden faktörler arasında bulunmaktadır. Yıldız ve Özbek (2018), araştırmaları kapsamında fiziksel egzersiz ve spor ile ilgilenen velilerin daha yüksek değerlere sahip olmak üzere, genel anlamda araştırmaya katılan tüm velilerin beden eğitimi ve spor derslerine yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Sheehy (2006)'nın araştırma sonuçları da velilerin beden eğitimi ve spor derslerine yönelik olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu araştırma kapsamında da öğretmenlerle dönem başında gerçekleştirilen görüşmelerde, beden eğitimi dersine ilişkin veli tutumlarının olumlu olduğu bilgisine ulaşılmış ve velilerin, çocuklarının beden eğitimi ve spor derslerine katılımlarını destekledikleri öğrenilmiştir. Buradan hareketle, her iki okulda da velilerin dönem

başında beden eğitimi ve spor derslerine yönelik gösterdikleri tutumların olumlu ve destekleyici olduğu yorumu yapılabilir.

Dönem sonunda yapılan görüşmelerde ulaşılan bulgular ise her iki okulda da bazı velilerin, beden eğitimi ve spor dersine yönelik bir takım olumsuz tutumlar sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu olumsuz tutumlara sebep olan konuların başında, soğuk hava koşullarının geldiği görülmüştür. Buna göre her iki okulda da bazı velilerin, dönem içerisinde karşılaşılan soğuk hava şartlarında, çocuklarının beden eğitimi ve spor derslerine katılımlarını engellemeye yönelik girişimlerde buldukları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Velilerin bu tutumları sergilemelerinin sebeplerinden biri olarak, okullarda kapalı spor salonlarının olmayışı ve dolayısıyla beden eğitimi ve spor derslerinin okul bahçesinde işlenişi gösterilebilir. Her iki okulda da beden eğitimi ve spor dersleri kapsamında kullanılmak üzere kapalı spor alanları bulunmasına rağmen, bu alanların beden eğitimi ve spor dersleri açısından yeterince uygun olmaması, öğretmenlerin öğretim programında yer alan kazanımları gerçekleştirebilmek amacıyla okul bahçesini tercih etmek zorunda bırakmaktadır. Türkiye’de Eskişehir gibi karasal iklimin yoğun olarak hissedildiği şehirlerde, beden eğitimi ve spor derslerinin, okul spor salonlarının olmayışından dolayı okul bahçesinde işlenmesi, zaman zaman öğretim programının uygulanmasına olumsuz etkiyle bulunmakla birlikte, özellikle ortaokullar seviyesinde yaş grubu olarak en küçük sınıf olan 5. sınıf velilerinin, öğrencilerin sağlık sorunları yaşaması konusunda çekinceler yaşamasına sebep olmakta ve bazı velilerin derse karşı olumsuz tutumlar sergilemesine zemin hazırlamaktadır.

Velilerin, hava şartlarından doğan olumsuz tutumlarının yanı sıra, beden eğitimi derslerinde çocuklarının aldıkları notlar üzerine de bir takım olumsuz tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Durum 1’de yer alan Meltem Öğretmenin okulundaki bazı 5. sınıf velileri, öğretmenin gerçekleştirdiği ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ardından, çocuklarının aldıkları puanlara itirazlarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin puanları 85 ve üzeri bir puanda olmasına rağmen, veliler çocuklarının genel ortalamalarının düşmesi konusunda çekinceler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu itirazların temelinde, ortaokul öğrencilerinin liseye geçiş aşamasında, ortaokulda sahip oldukları genel not ortalamalarının yer aldığı söylenebilir. 5. sınıf düzeyinde alınan genel not ortalaması, devlet liselerine geçişte hesaba katılmıyor olsa da bazı özel liseler, burslu öğrenci alımında bu sınıf düzeyinin de genel not ortalamasını hesaplamaya katmaktadır.

Dolayısıyla velilerin, öğrencilerin puanlarına itiraz etmelerinin temel sebebinin, çocuklarının akademik gelecekleri konusunda yaşadıkları kaygılar olduğu söylenebilir. Buna ek olarak Meltem Öğretmen, yapılan görüşmede genel anlamda velilerin tamamını kastederek, beden eğitimi dersine ilişkin genel bir yargı taşıdıklarını belirtmiştir. Meltem Öğretmenin görüşüne göre ülke genelindeki birçok veli, okul yöneticilerine benzer şekilde beden eğitimi ve spor dersini, matematik, Türkçe veya sosyal bilimler dersleri gibi önemli görmemektedir. Bu durum velilerin, öğrencilerin akademik gelişimlerinde beden eğitimi ve sporun önemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ile ilişkilendirilebilir.

Okul yöneticileri ve velilerin ardından, araştırma kapsamında öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları da öğretmen gözüyle incelenmek istenmiştir. Her iki okulda da beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve araştırmacı gözlemleri sonucunda ulaşılan veriler, araştırmada yer alan 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Alanyazında yer alan araştırmalar (Ryan vd., 2003; Yıldız ve Özbek, 2018) da bu araştırmada beden eğitimi ve spor derslerine yönelik öğrenci tutumlarını ortaya koyan bulguları destekler niteliktedir. 5. sınıf öğrencilerinin, beden eğitimi ve spor derslerine ilişkin olumlu tutumları, bu dersin diğer derslere kıyasla daha fazla uygulamaya ve oyuna dayalı olması sebebiyle, yaş grubunun oyun ve eğlence ihtiyacını karşılamasıyla açıklanabilir.

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının uygulanmasında, okul yöneticileri, veliler ve öğrencilerin tutumlarının önemi ve etkisi olduğu ölçüde, beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretim programını gerçekleştirme konusunda gösterdikleri aktif rol ve özenin de aynı şekilde okul yöneticileri, veli ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkilediği alanyazında vurgulanmaktadır (Tannehill vd., 1994). Buradan hareketle, öğretim programlarının hedeflerine ulaşılmasında, paydaşların önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Beden eğitimi ve spor dersine ilişkin veli, öğrenci ve okul yöneticilerinin tutumlarının ardından, öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar irdelenmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde her iki okulda da beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının uygulanmasında birtakım sorunlar yaşandığı

gözlemlenmiştir. Yaşanan sorunların, okul çevresi ve öğrenme-öğretme durumları alt temaları altında toplandığı görülmüştür.

Okul çevresinden kaynaklanan sorunlar incelendiğinde, birbirinden farklı fiziksel, sosyal ve ekonomik çevrelerde bulunan Durum 1 ve Durum 2'nin, öğretim programının uygulanma sürecinde de farklı sorunlar ile karşılaştıkları görülmüştür. Buna yönelik olarak Durum 1'de, Meltem Öğretmenin öğretim programını uygularken karşılaştığı sorunlar incelendiğinde, bu sorunların büyük oranda okulun bulunduğu fiziksel konumdan kaynaklandığı ifade edilebilir. Durum 1'de yer alan okul, şehrin merkezinde, kalabalık, yoğun ve gürültülü bir caddenin üzerinde bulunmaktadır. Şehrin merkezinde, gün içerisinde sürekli aktif bir caddede bulunmasından kaynaklı, okulun bir kampüs ortamı bulunmamaktadır ve etrafında bulunan yapılardan dolayı da alan bakımından genişleyebilmesi mümkün değildir. Bununla birlikte, okulun yakın çevresinde otopark bulunmaması, okul çevresinde ve okul bahçesi içerisinde yoğun bir araç trafiğine neden olmaktadır. Okul çevresi bakımından yukarıda bahsedilen dezavantajlara sahip olan Durum 1, öğretim programının uygulanması aşamasında gürültü, araç ve insan trafiği gibi sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunların, kapalı spor salonu olmayan ve dolayısıyla beden eğitimi ve spor derslerini okul bahçesinde işlemek zorunda kalan Meltem Öğretmenin uygulama aşamasını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Durum 2'de, Çiğdem Öğretmenin öğretim programını uygularken karşılaştığı sorunlar incelendiğinde ise bu sorunların büyük oranda okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevreden kaynaklandığı söylenebilir. Durum 2'de yer alan okul, şehrin merkezinden ve yoğunluğundan uzak, Durum 1'e kıyasla araç ve insan trafiği bakımından oldukça sakin bir bölgede bulunmaktadır. Çiğdem Öğretmenin ifadesiyle sosyo-ekonomik düzey bakımından düşük seviyede olarak nitelendirilen okul bölgesinde ikamet eden ailelerin, büyük oranda düşük ekonomik gelire sahip, göçmen aileler olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Çiğdem Öğretmenin ifadesine göre, mahalle sakinleri sebebiyle okulun öğrencileri bir takım olumsuz ifadelerle ve etiketlerle anılmaktadır. Okulda, davranış bozuklukları ve fiziksel şiddet eğilimi olan öğrenciler de bulunmaktadır. Durum 2'deki okulda mevcut olan bu koşullardan dolayı, Çiğdem Öğretmenin öğretim programının uygulama aşamasının zaman zaman olumsuz etkilenebildiği görülmüştür.

Uygulamada karşılaşılan, okul çevresinden kaynaklanan sorunların ardından öğrenme-öğretme durumlarına ilişkin sorunlara yer verilmiştir. Öğrenme-öğretme

durumları kapsamında, yapılamayan dersler, kayıp süreler, fiziksel etkinlik alanları ve materyallerin yetersizliği, aktif katılım ve materyal etkileşiminin yetersizliği ile ders içi rekabet ortamı alt temalarına ulaşılmıştır.

Öğrenme-öğretme durumlarında yaşanan sorunlar kapsamında ilk olarak beden eğitimi öğretmenlerinden bağımsız nedenlerden dolayı yapılamayan ancak öğretmenlerin öğretim programını uygulama süreçlerini doğrudan etkileyen yapılamayan dersler sorunu yer almaktadır. Buna yönelik olarak Meltem Öğretmenin gözlem süreci boyunca, kendinden bağımsız nedenlerle gerçekleştiremediği toplamda 3 ders saati olduğu görülmüştür. Bu 3 ders saatinin 1 ders saati, ortaokul eğitimlerine yeni başlayan 5-A sınıfının, okulun ilk günü ve ilk ders saatinde, sınıf şube öğretmenleri ile tanışmaları için alınmıştır. Normal koşullarda okulun açıldığı ilk gün, ilk iki ders saati haftalık ders programlarında beden eğitimi ve spor dersi olarak görünmesine rağmen, 5-A sınıfı şube öğretmeni, okula yeni gelen öğrencilerle tanışmak amacıyla, Meltem Öğretmenin birinci ders saatini kullanmayı teklif etmiştir. Bu durumun yanı sıra Meltem Öğretmen, iki ders saatini de 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı resmi tatili sürecinde işleyememiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği güz dönemi boyunca, toplamda 3 ders saati kaybeden Meltem Öğretmenin, bu kayıp saatleri telafi etmek amacıyla fazladan ders işleme yoluna gitmediği görülmüştür. Öğretmene kayıp saatlerle ilgili olarak telafi süreçleri sorulduğunda ise öğretmen, kaybedilen saatleri diğer derslerle birleştirerek işlediğini belirtmiştir. Buna yönelik olarak gözlem sürecinin devamında yer alan haftalarda, öğretmenin ders kaybı yaşadığı ilgili haftalarda bulunan kazanımlara ilişkin etkinlikler gerçekleştirdiği görülmüştür. Bu durumda öğretmenin, kazanımlar konusunda öğrencilerin eksiklerini kapatmaya çalıştığı söylenebilir.

Çiğdem Öğretmenin gözlem süreci boyunca kendinden bağımsız nedenlerle gerçekleştiremediği dersler incelendiğinde ise toplamda 7 ders saatinin kayıp olduğu görülmüştür. Bu 7 ders saatinin 1 ders saati 1. haftada öğretmenin ilçe milli eğitim müdürlüğü tarafından düzenlenen seminer sebebiyle harcandığı görülmüştür. Bunun ardından öğretmenin 4., 5. ve 6. haftalarda yer alan derslerinin de 1'er saatinin, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı gösterileri için görevli olan 5-A sınıfının provalarında kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenin 1 ders saatinin de 9. haftada yer alan okul sinema etkinliği kapsamında kullanıldığı gözlemlenmiştir. Son olarak öğretmenin 18. haftada yer alan 2 ders saati, güz döneminin sonlanması ile karnelerin dağıtılması sonucunda

işlenemediği saptanmıştır. Öğretim programının uygulama aşamasında toplamda 7 ders saati kaybı olan Çiğdem Öğretmene, telafi süreçleri ile ilgili sorular sorulduğunda öğretmen, bu kayıp ders saatlerini fazladan telafi dersleri yapmak yerine kalan haftalardaki dersleri içerisine yayarak işlediğini belirtmiştir. Öte yandan yapılan gözlemlerde, Çiğdem Öğretmenin bu ifadesi ile çelişen durumlar olduğu tespit edilmiştir. Buna yönelik olarak Çiğdem Öğretmenin, 5., 6. ve 9. haftalarda yapamadığı dersleri dönemin geri kalan haftalarında telafi ettiği görülürken, 1., 4. ve 18. haftalarda yer alan kazanımlara ve haftalık konulara güz döneminin geri kalan haftalarında yer vermediği görülmüştür. Bu durumda, öğretmenin esneklik olarak ifade ettiği ancak araştırmacı tarafından ders telafi süreci olarak yorumlanan bu durumu, öğretim programında vurgulandığı şekilde yerine getiremediği söylenebilir. Bu durumun, öğretim programının uygulanma aşamasını olumsuz etkilediği ve öğrencilerin programda belirtilen kazanımlara ulaşmalarında engel teşkil ettiği ifade edilebilir.

Öğrenme-öğretme durumlarında yaşanan sorunlar kapsamında karşılaşılan bir diğer sorun ise her iki beden eğitimi öğretmenin de zaman zaman derse geç gelmeleri sebebiyle oluşan kayıp sürelerdir. Alanyazında, özellikle uygulamalı bir ders olan beden eğitimi ve spor dersleri için, öğretmenlerin mümkün olan en fazla zamanı öğretim etkinliklerine ayırarak, en az gecikme ile derslerini işlemeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Çiçek vd., 2004). Buna yönelik olarak Meltem Öğretmenin, 18 haftalık gözlem sürecinin 4 haftasında, ortalama 6 dakika derslere geciktiği görülmüştür. Çiğdem Öğretmenin derse geç geldiği haftalar incelendiğinde ise öğretmenin 18 haftalık gözlem sürecinin 10 haftasında, ortalama 11 dakika derslere geç geldiği gözlemlenmiştir. Yapılandırılmamış görüşmelerde öğretmenlere derse geç gelmelerinin sebepleri sorulduğunda ise her iki öğretmen de bu durumu günlük hayatta karşılaşılan sorunlar ve dersler dışında kalan, okula ilişkin diğer sorumlulukları ile açıklamışlardır. Buradan hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin, derse gecikmelerden kaynaklanan kayıp zamanların oluşmasında sorumlu oldukları söylenebilir. Buna karşın McLeish vd. (1981), öğretim programlarının uygulanmasında en etkili öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin, sınıf ve okul prosedürlerine en az zamanı harcayarak, gecikmeleri en aza indiren ve öğrencilerine daha fazla uygulama zamanı yaratan öğretmenler olduklarını vurgulamıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin dersleri konusunda yaşadıkları gecikmelerin ve aksaklıkların, alanyazında belirtilen etkili öğretmen davranışları ile uyum göstermediği söylenebilir.

Öğrenme-öğretme durumlarında yaşanan sorunlar kapsamında karşılaşılan bir diğer sorun ise her iki okulda da fiziksel etkinlik alanlarının ve materyallerinin mevcut durumları ile ilgilidir. Durum 1 ve Durum 2’de yer alan bu sorunlar genel itibariyle birbirleriyle benzerlik gösterse de durumların kendi bağlamında barındırdığı çeşitli özellikleri sebebiyle bazı yönlerden ayrılmaktadır.

Durum 1 ve Durum 2’deki okullarda, fiziksel etkinlik alanlarına yönelik karşılaşılan ortak sorunların başında spor tesislerinin yetersizliği gelmektedir. Her iki okulda da kapalı spor tesisi bulunmamakta ve bu durum zorlu kış aylarında beden eğitimi ve spor derslerinin işlenmesini zorlaştırmaktadır. Demirhan vd. (2014) de yaptıkları çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar arasında spor tesislerinin yetersizliği sorunu olduğunu ortaya koymuşlardır. Beden eğitimi ve spor dersleri için yeterli spor tesisi altyapısının önemi tartışılmaz durumdadır. Bu sebeple, öğretim programının uygulanmasında her iki öğretmeni de en fazla kısıtlayan durumun spor tesisi eksikliği olduğu söylenebilir. Bayraktar (2003), spor tesislerinin inşa edilmesinde ve gerekli altyapıların oluşturulmasında en önemli faktörlerin hükümet politikaları ve devlet tarafından ayrılan kaynaklar olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle mevcut politikaların ve okullara ayrılan maddi kaynakların, okullarda gerekli spor tesisleri ile beden eğitimi ve spor dersi materyallerinin karşılanmasında yeterli olmadığı söylenebilir.

Durum 1 ve Durum 2’deki okullarda, fiziksel etkinlik alanları ve materyallerin durumuna yönelik karşılaşılan ortak spor tesisi sorununun yanı sıra, bu konuya yönelik olarak okulların kendi bağlamlarında karşılaştıkları diğer sorunlar incelenmiştir. Durum 1 kapsamında Meltem Öğretmenin görüşme ve gözlem verileri, şehir merkezinde bulunan okulun, okul bahçesi bakımından oldukça küçük olduğuna ve okul binası içinde bulunan kapalı spor alanının basık, küçük ve beden eğitimi dersleri için uygun olmadığına işaret etmektedir. Bununla birlikte Meltem Öğretmen okul bahçesinde, aynı anda iki beden eğitimi dersinin işlenmek zorunda olduğunu, dolayısıyla da hali hazırda küçük ve yetersiz olarak nitelendirdiği okul bahçesindeki alanlarının daha da azaldığını belirtmiştir. Buna ek olarak Meltem Öğretmenin okul bahçesinde karşılaştığı sorunlar arasında, bahçede işlediği derslerin sık sık bölünmesi de yer almaktadır. Okul bahçesine beden eğitimi dersleri sırasında devamlı bir araba giriş çıkışının olması; veli, okul personeli veya diğer öğretmenlerin beden eğitimi ve spor dersinin işlendiği alanlardan sürekli gelip geçmeleri

ve bahçede işlenen diğer beden eğitimi dersi sebebiyle, zaman zaman Meltem Öğretmenin öğrencilerinin dikkatlerinin dağılması gibi sebeplerin bu bölünelere neden olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte Meltem Öğretmen, kendisinin ve okulundaki diğer zümre arkadaşlarının, herkese açık bir alan olan okul bahçesinde işlenen beden eğitimi ve spor dersleri sebebiyle, başta okul yöneticileri olmak üzere diğer öğretmenlerin ve velilerin sürekli denetim odağında yer aldıklarını belirtmiştir. Sınıflarda işlenen herhangi bir teorik dersten farklı olarak beden eğitimi ve spor dersi, okullarda bulunan spor tesisi yetersizliği sebebiyle okul bahçesinde işlenmekte ve bu durum beden eğitimi derslerini herkesin gözlemine ve denetimine açık hale getirmektedir. Bu durumdan dolayı okul yöneticileri ve okulda bulunan diğer bireylerin zaman zaman müdahaleci tavırlarına maruz kalan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşadıkları psikolojik baskıyı dile getiren Meltem Öğretmen, aynı baskıyı sınıflarda teorik ders işleyen öğretmenlerin yaşamadığını, bu durumun yalnızca beden eğitimi öğretmenlerini ilgilendiren bir sorun olduğunu ifade etmiştir. Meltem Öğretmenin okulunda yaşanan bu durumun, beden eğitimi ve spor derslerine ve öğretmenlere özel bir durum olduğu söylenebilir. Bu durumun, beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik sağlıklarına, derslerinde sahip oldukları özerkliklerine ve dolayısıyla da öğretim programının uygulanma aşamasına olumsuz etkilerde bulunabileceği yorumunda bulunulabilir.

Meltem Öğretmenin okulunda fiziksel alanların yetersizliği sorununun yanı sıra beden eğitimi ve spor dersi materyallerinin durumları incelendiğinde ise okulda ders materyallerinin temin edilmesinde maddi açılardan bir problem yaşanmadığı, beden eğitimi öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları ders materyallerinin okul tarafından karşılandığı görülmüştür. Bu durumun, öğretim programında yer alan kazanımlarının gerçekleştirilmesinde, öğrenme-öğretme sürecine katkı sunacağı söylenebilir.

Durum 2’de yer alan fiziksel etkinlik alanları ve spor tesislerinin yetersizliği durumuna ek olarak, elde edilen gözlem ve görüşme verileri, Çiğdem Öğretmenin dersini işlediği okul bahçesinin Durum 1’e kıyasla, iki sınıfın aynı anda ders işlemesine fırsat verecek oranda büyük olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Çiğdem Öğretmenin okulunda, okul bahçesine herhangi bir araç girişine izin verilmediği için beden eğitimi ve spor derslerinin bölünmediği gözlenmiştir. Okula ziyaretçi olarak gelen kişiler de beden eğitimi ders alanından bağımsız olarak, okula giriş ve çıkış yapmaktadırlar. Beden eğitimi

ve spor dersinin herhangi bir müdahale ile bölünmediği Durum 2’de, öğretim programının uygulanmasında okul bahçesinin durumundan kaynaklı bir sorun oluşmadığı söylenebilir.

Okul bahçesinin yanı sıra Durum 2’de bulunan çok amaçlı salonun, Durum 1’e benzer şekilde beden eğitimi ve spor dersleri için yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Kış aylarında masa tenisi dersleri kapsamında kullanılan çok amaçlı salonun, tavanı, ölçüleri, bünyesinde bulunan sahne, perde ve bilgisayardan dolayı beden eğitimi ve spor dersleri için uygun olmadığı söylenebilir.

Fiziksel etkinlik alanlarının yanı sıra, Durum 2’de mevcut olan beden eğitimi ve spor dersi materyallerinin görüşme ve gözlem verilerine göre yetersiz olduğu görülmüştür. Beden eğitimi ve spor derslerinde ihtiyaç duyulan ders materyallerini karşılamakta zorlandıklarını belirten Çiğdem Öğretmen, ders materyalleri konusunda birçok eksikleri olduğunu ifade etmiştir. Her ders gibi beden eğitimi ve spor dersi de öğretim programında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesi için belirli ders materyallerine ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla ders materyallerinin yetersizliği söz konusu olduğu durumlarda, öğretim programının amaçlarına uygun gerçekleştirilmesinin mümkün olmayacağı söylenebilir.

Fiziksel Etkinlik alanları ve materyallerin yetersizliği konusunda her iki okulda da benzer durumlar olmakla birlikte, birbirinden ayrışan durumlar olduğu da görülmüştür. Okulların fiziksel etkinlik alanları ile materyalleri konusunda kendi bağlamlarında deneyimledikleri sorunlar değişmektedir. Bu sorunlar, okulların bulunduğu konum, il, bölge ve yöre olarak da değişiklik gösterebilir. Öğretim programının tüm öğrencileri aynı düzeyde kazanımlara ulaştırabilmesi, ülke genelindeki okulların benzer şartlara ulaştırılması ile mümkün olabilir.

Öğrenme-öğretme durumlarında yaşanan sorunlar kapsamında bir diğer sorun ise aktif katılım ve materyal etkileşiminin yetersizliği sorunudur. Her iki durumda da öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde yer alan bu durum, öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerinde daha az aktif kılınmalarını ve ders materyalleri ile daha az etkileşimde bulunmalarını ifade etmektedir. Powell vd. (2018) İngiltere’de gerçekleştirdikleri çalışmada, ilköğretim çağındaki çocukların beden eğitimi ve spor derslerinde öğretim programı tarafından tavsiye edilen fiziksel aktivite ve materyal etkileşimi seviyesinden daha aşağıda bir seviyede bulduklarını raporlamışlardır. Buna

benzer bir durum ile araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin sınıflarında da karşılaşılmıştır. Her iki durum kapsamındaki sınıflarda bulunan öğrencilerin, beden eğitimi ve spor derslerindeki gözlem süreçlerinde birçok haftada, becerileri gerçekleştirmek için sırada bekledikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte birçok haftada, öğrenciler ders materyalleri ile sınırlı sayıda (1 veya 2 kez) ya da hiç etkileşim kurmadan dersin süresinin tamamlandığı görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerin öğretmen merkezli bir yöntem olan komut yönteminin ötesine geçemedikleri ve öğrenci merkezli kendini değerlendirme, katılım, problem çözme gibi yöntemleri kullanmadıkları görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin herhangi bir konuda materyal geliştirme ve tasarlama yoluna seçmedikleri de gözlemlenmiştir. Bu durumun öğretim programının uygulama süreci hakkında öğretmenlere önerdiği hususlar ile uyumlu olmadığı söylenebilir. Öğretim programı, beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin olabildiğince aktif olmasını ve çeşitli sayıda ders materyalleri ile yoğun etkileşim içerisinde olmasını önermektedir. Bu aktif katılımın ve etkileşimin gerçekleşebilmesi için de öğretmenlere öğrencilere uygun, öğrenci merkezli yöntem ve modelleri seçmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında gözlenen bu düşük fiziksel aktivite ile materyal etkileşimi düzeylerinin, öğretim programının önerdiği ilkeler ile çeliştiği söylenebilir. Bu duruma sebep olan etmenler arasında; öğretmenlerin uygun yöntem ve model seçimi ve materyal geliştirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, beden eğitimi ve spor alanında çağdaş gelişmeleri takip etmemeleri, öğretim programının felsefesini özümsememiş olmaları sayılabilir.

Öğrenme-öğretme durumlarında yaşanan sorunlar kapsamında ise son olarak beden eğitimi ve spor derslerinde karşılaşılan ders içi rekabet ortamı sorunu incelenmiştir. Harvey ve O'Donovan (2013), beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı yazarlarının ve beden eğitimi uzmanlarının, rekabete dayalı bir öğretim yerine iş birliğine dayalı oyunları, dansı ve rekreatif boş zaman aktivitelerini beden eğitimi dersi için önerdiklerini vurgulamıştır. Öte yandan Singleton (2003), uzmanlar tarafından önerilen bu aktivitelere rağmen birçok ortaokulda beden eğitimi ve spor derslerinin, öğretmenler tarafından futbol, voleybol, basketbol ve hentbol gibi rekabete dayalı takım sporları üzerine inşa edildiğini belirtmektedir. Buna yönelik olarak, Durum 1'de yer alan Meltem Öğretmenin de derslerinde sık sık rekabete dayalı etkinliklerine yer verdiği görülmüştür. Öğretmenin dönem boyunca gerçekleştirdiği çeşitli spor branşlarına yönelik beceri öğretimi ve eğitsel oyun etkinliklerinde, sürekli olarak yarışma formatını kullandığı gözlemlenmiştir. Öte

yandan dönem sonunda gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmede Meltem Öğretmen, öğrencilerin yarışmalarda fazla hırs gösterdiklerini ve bu durumun rahatsız edici olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin gösterdikleri hırsın rahatsız olmasına rağmen Meltem Öğretmenin aynı zamanda derslerinde sürekli rekabete dayalı etkinlikleri kullanmasının bir çelişki yarattığı söylenebilir. Öte yandan öğretim programında, 5. sınıflar düzeyinde kazanmaya ve kaybetmeye dayalı uygun davranışlar sergilenmesi üzerine kazanımlar sunulduğu (MEB, 2018) görülmektedir. Dolayısıyla Meltem Öğretmenin bu uygulamalarının, öğretim programında yer alan kazanımlar ile uyum göstermediği söylenebilir.

Meltem Öğretmene kıyasla Çiğdem Öğretmenin uygulamaları incelendiğinde ise Çiğdem Öğretmenin rekabete dayalı yarışma etkinliğine derslerinde yer vermediği görülmüş ve çeşitli spor branşlarına yönelik beceri öğretiminde öğrencilerle birebir uygulama yaptığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte Çiğdem Öğretmenin, rekabete dayalı uygulamalara yer vermediği gibi, öte yandan derslerinde iş birliğine dayalı etkinlikleri de de yer vermediği gözlemlenmiştir. Buradan hareketle, her iki öğretmenin de derslerinde öğretim programında vurgulanan iş birliğine dayalı etkinliklere yer vermedikleri söylenebilir.

Yukarıda görüldüğü üzere, uygulamada karşılaşılan sorunlar temasının içerisinde, öğretmenlerden bağımsız nedenlerle karşılaşılan sorunlar olduğu gibi öğretmenlerden kaynaklanan bazı sorunlar da olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin neden olduğu sorunlara ve dönemin tamamına yönelik kendi değerlendirmeleri bu sorunların altındaki nedenlerin anlaşılmasında ve eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli rol oynayabilir. Beden eğitimi öğretmenlerinin öz değerlendirmelerinin bilinmesi, öğretim programının uygulanma sürecine ilişkin daha kapsamlı bir anlayışa sahip olunmasına yardımcı olabilir. Bu anlayıştan yola çıkarak, araştırmaya katılan öğretmenlerden, öğretim programını uygulama süreçlerine yönelik olarak kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel, zihinsel ve duygusal durumları ile öz değerlendirmeleri, öğretmenlerin gerçekleştirdiği derslerin kalitesini etkileyen faktörlerdendir (Kardeliene ve Razbadauskas, 2018). Bu araştırma kapsamında da öğretmenler, uygulama süreçlerine yönelik bir takım öz değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Buna yönelik olarak Meltem Öğretmenin dönem içinde, öğrencilerle

birlikte kendisinin, ders içi performanslarını değerlendirdiği yalnızca bir hafta olduğu gözlemlenirken, öğretmenin, beden eğitimi öğretmenlerinin geneline yönelik bir değerlendirmede bulunduğu da görülmüştür. Meltem Öğretmen, kendisini de dahil ederek karşılaştığı tüm beden eğitimi öğretmenlerinin, mesleklerini icra ederken zaman zaman umursamazlığa varacak ölçüde rahat davrandıklarını ve sorumluluk alınması gereken noktalarda ellerini taşın altına koymaktan çekindiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte Meltem Öğretmen, beden eğitimi öğretmenlerinin çoğu zaman kendi çabalarıyla başarabilecekleri görevleri bile okul yönetimleri, milli eğitim müdürlükleri veya bakanlık gibi daha üst mercilerden beklediklerini vurgulamıştır. Meltem Öğretmenin ifadelerine bakıldığında, öğretmenin kendisini de kapsayan genel değerlendirmesinin, objektif bir bakış açısı taşıdığı söylenebilir. Öğretmenin, dönem içinde gerçekleştirdiği uygulamalarında gözlemlendiği kadarıyla, işini severek ve sistemli bir şekilde yapmaya çalışan ve gerektiğinde sorumlulukları üstlenerek görevlerini yerine getiren bir öğretmen olduğu söylenebilir.

Çiğdem Öğretmenin öz değerlendirmeleri incelendiğinde ise öğretmenin uygulama sürecinde daha az hakim olduğunu düşündüğü branşlara yönelik bazı konularda eksikliklerini dile getirdiği görülmüştür. Buna yönelik olarak her iki öğretmenin de uygulama süreçlerine ilişkin kapsamlı ve çok boyutlu değerlendirmelerde bulunmadıkları söylenebilir. Anacleto vd. (2017) öğretmenlerin, mesleki yeterlilik ve gelişim arayışlarında yeni bakış açılarına sahip olmalarına rağmen, meslek yaşamı boyunca süren öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimi konularında eski denilebilecek görüşlere sahip olduklarını vurgulamaktadır.

5.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Uygulamadaki programın resmi öğretim programı ile uyumunun incelendiği bu çalışma kapsamında ilk olarak öğretim programının uygulanmasına yönelik önerilere yer verilmiştir. Ardından programın uygulayıcıları olan öğretmenlere yönelik öneriler sıralanmıştır. Son olarak, beden eğitimi ve spor derslerinin niteliğini arttırmaya yönelik sosyo-ekonomik ve fiziksel etmenlere yönelik önerilere yer verilerek, öğretim programının uygulanma aşamasının niteliğini arttıracığı düşünülen politikalara değinilmiştir.

Öğretim programlarının yürürlüğe konulmalarının ardından ilk olarak programın uygulama aşamalarının etkililiğini ve verimliliğinin ortaya konulması önemli görülmektedir. Buradan hareketle, 2018 yılında yürürlüğe konulan beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı için MEB tarafından izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması ve programların uygulama aşamasına yönelik olarak okullardan veriler toplanması, öğretim programının etkililiğinin ve verimliliğinin ortaya konması bakımından önerilebilir. Bununla birlikte, MEB tarafından Türkiye’deki okullar genelinde, beden eğitimi ve spor dersleri kapsamında ihtiyaç analizlerinin yapılması da öğretim programına yönelik hizmet-içi eğitim programlarının hazırlanmasında ve öğretim programının uygulanabilirliğinin sürdürülmesinde fayda sağlayabilir.

Öğretim programının uygulanmasında birçok paydaş rol oynamaktadır. Öğretim programlarını hazırlayarak yürürlüğe koyan Milli Eğitim Bakanlığı’nın ardından, uygulama sürecinde rol oynayan en önemli paydaşın öğretmenler olduğu tartışılmazdır. Dolayısıyla öğretim programının hedeflerine ulaşılmasında, öncelikli olarak okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin bilgi, beceri ve mesleki yeterliliklerinin artırılmasının, beden eğitimi ve spor derslerinin niteliğini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması amacıyla ilk olarak, öğretim programının bileşenleri ve beden eğitimi öğretimi ile ilgili konu alanı ve derinliği bakımından genişletilen hizmet-içi eğitimlere alınmaları önerilebilir. Hizmet-içi eğitimlerle eş zamanlı olarak öğretmen yetiştiren okullarda da öğretim programı ile ilgili derslerin niteliğinin ve derinliğinin artırılması sağlanabilir.

Hizmet içi eğitimlerin ve öğretmen yetiştiren okullarda gerçekleştirilecek yenilikler ile değişimlerin yanı sıra beden eğitimi öğretmenlerine, 21. yüzyılın gerektirdiği öğretmen niteliklerinin başında gelen araştırma ve öğrenme becerilerinin kazandırılmasının, beden eğitimi ve spor öğretiminde önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlere, araştırma ve öğrenme becerileri kazandırabilmek ve alanlarında ortaya çıkan çağdaş gelişmeleri takip etmelerini sağlayabilmek amacıyla teknoloji tabanlı, etkileşimli ve aktif araştırma-öğrenme ortamları oluşturulması önerilebilir. Bununla birlikte bu platformlarda ortak öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğretmenlerin bir araya gelmeleri, ihtiyaçları konusunda iş birliği içerisinde araştırma yapmaları ve öğrenme deneyimleri yaşamaları sağlanabilir.

Araştırma ve öğrenme becerilerinin yanı sıra öğretmenlere, programda vurgulanan ilke ve değerlere yönelik ve öğretim programının hedeflerine ulaşılmasında etkili olduğu düşünülen ve zaman yönetimi, sınıf yönetimi, eğitimde planlama, öğretim yöntem ve modelleri ile ölçme-değerlendirme teknikleri konularında hizmet-içi seminerler ve bilgilendirme kursları verilmesi önerilebilir. Böylece öğretmenlerin, beden eğitimi ve spor konusunda çağdaş gelişmeleri benimsemeleri ve bu gelişmeleri mesleki yaşantılarına yansıtarak hayat boyu sürdürmeleri sağlanabilir.

Araştırma boyunca, öğretilen programının öğretmenlerin elinde şekillendiği ancak bu şekillenme sürecinde, eğitim-öğretimde yer alan tüm paydaşların etkileri olduğu görülmüştür. Öğretim programının uygulama aşamasını, öğretmenlerin ardından etkileyen diğer paydaşlar da veliler ve okul yöneticileridir. Öğretim programının uygulanmasında etkili olan okul yöneticileri ve veliler için de hem öğretim programına hem de beden eğitimi dersine yönelik uygulamalı ve kuramsal bilinçlendirme seminerleri düzenlenebilir. Bu seminerlerin konu alanları arasında beslenme, düzenli fiziksel aktivitenin faydaları ve beden eğitimi ve spor derslerinin önemi gibi konular olabilir. Beden eğitimi ve sporun fiziksel ve ruhsal sağlığa, akademik başarıya, sosyo-kültürel değerlere ve ekonomiye katkılarının veliler ve okul yöneticileri tarafından bilinmesini sağlamak, beden eğitimi ve spor öğretim programının uygulanmasında paydaşların desteğinin alınmasında önemli rol oynayabilir. Dolayısıyla diğer tüm dersler gibi beden eğitimi ve spor dersinin de dışarıdan bir müdahalede bulunulmadan, öğretmenlerin bilgisine ve ders içerisindeki özerkliklerine saygı duyularak işlenebilmesinin önü açılabilir.

Son olarak, beden eğitimi ve spor derslerinin niteliğini arttırmaya yönelik sosyo-ekonomik ve fiziksel etmenlere yönelik öneriler ele alınmıştır. Bu öneriler kapsamında ilk olarak, okullarda mevcut olan spor tesisi ve ders materyalleri yetersizliğine değinilmiştir. Türkiye genelinde spor tesisi ve ders materyalleri bakımından yetersiz okulların tespit edilerek, paydaşlar, federasyonlar ve yerel yönetimler ile iş birliği içerisinde ekonomik kaynaklar yaratılmasının, bu sorunların çözümüne yönelik fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle yerel yönetimler ile iş birliği içerisinde, il ve ilçelerde bulunan spor tesislerinin okulların kullanımına açılması, aynı bölgelerde bulunan okulların beden eğitimi ve spor derslerinde bu salonlardan faydalanmalarının sağlanması, okulların mevcut spor tesisi ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olabilir.

Buna ek olarak maddi desteğe ihtiyacı olan okulların ders materyalleri konusundaki ihtiyaçlarının, sürdürülebilir yerel ve genel politikalarla desteklenmesi önerilebilir. Oluşturulacak politikalara, okullarda sportif anlamda tesisleşmenin arttırılmasına yönelik maddeler de eklenmesi bu konuda sürdürülebilir adımlar atılmasında önemli rol oynayabilir.

Spor tesislerinin ve ders materyallerinin yetersizliğine ek olarak, eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak ve okul çevrelerinde mevcut olan bazı olumsuz sosyo-kültürel yapıların olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla güvenlik önlemlerinin daha özenli bir şekilde gerçekleştirilmesi, veli ve bölge halkının bilinçlendirilmesi için çalışmaların desteklenmesi ve ekonomik anlamda bölgenin kalkınmasını sağlayacak politikaların hayata geçirilmesi önerilebilir.

5.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma kapsamında ortaya konan önerilerin bir diğer boyutunu da gelecek araştırmalara ve araştırmacılara yönelik öneriler oluşturmaktadır. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler üç alt boyutta sunulmuştur.

Bu kapsamda ilk boyut olarak öğretim programının uygulanma aşamasının incelendiği araştırmaların, beden eğitimi ve spor dersinin yanı sıra diğer dersleri de kapsayacak şekilde genişletilerek sayıca arttırılması önerilebilir. Buna ek olarak öğretim programının uygulama evresini inceleyen çalışmalara, nitel araştırma yöntemleri yanında nicel araştırma yöntemleri boyutu da eklenerek, araştırmaların genellenebilirliği ve derinliği arttırılabilir. Bununla birlikte gelecek araştırmalar kapsamına öğrenci boyutu da eklenebilir.

Öğretim programlarının uygulama aşamalarını inceleyen araştırmaların ortaya konulmasının ardından ikinci boyutu, uygulamada karşılaşılan sorunların giderilmesi ve öğretim programlarının etkililiği arttırılması amacıyla hazırlanan hizmet-içi eğitim programı önerileri takip edebilir.

Gelecek araştırmalar için getirilen önerilerin son boyutunu da hazırlanan hizmet-içi program önerilerinin hayata geçirilmesi oluşturmaktadır. Bu süreçte hizmet-içi eğitimler için toplanan veriler, bakanlıklarla ve diğer paydaşlar ile paylaşılarak, öğretim

programları üzerinde geliştirme ve iyileştirme çalışmalarının yapılması araştırmacılara önerilebilir.

KAYNAKÇA

Aktaş, B. (2013). Ortaöğretimde Uluslararası Bakalorya Programı ile ulusal programdaki anadil öğretimi derslerinin eleştirel düşünme becerileri açısından karşılaştırılması (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Anacleto, F. N. D. A., Ferreira, J. D. S., Januário, C. A. S. D. S. ve Santos, J. H. D. (2017). Continuing education of physical education teachers and self-assessment of the teaching domain. *Motriz: Revista de Educação Física*, 23(3).

Arnold, P. J. (1988). Education, movement, and the curriculum. Falmer Press. London.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.

Aydın, H. (2012). Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

Bayraktar, C. (2003). Sosyal yapı özelliklerinin spora etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: XVII, Sayı: 1.

Beck, C. ve Kosnik, C. (2006). Innovations in teacher education: A social constructivist approach. Suny Press. New York.

Boutigny, C. A. ve Guériot, P. (1998). L'éducation physique à l'école. Magnard. Paris.

Branscombe, N. A., Burcham, J. G., Castle, K. ve Surbeck, E. (2013). Early childhood curriculum: A constructivist perspective. Routledge.

Brooks, J. G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. ASCD.

Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993). In search of understanding. The case for constructivist classrooms, 101-118.

Bruner, J. S. (1990). Acts of meaning (Vol. 3). Harvard University Press. Cambridge University Press.

Carey, S. (1985). Conceptual change in childhood. Cambridge, MA: MIT Press.

Chaillé, C. (2008). Constructivism across the curriculum in early childhood classrooms: Big ideas as inspiration. Allyn ve Bacon.

Chatoupis, C. (2016). Planning Physical Education Lessons as Teaching “Episodes”. *Strategies*, 29(2), 20-26.

Confrey, J. (1990). What constructivism implies for teaching. R. Davis, C. Maher, ve N. Noddings (Editörler), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics* içinde (ss. 107–124). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Siyasal Kitabevi. Ankara.

Crotty, T. E. R. I. (1994). Integrating distance learning activities to enhance teacher education toward the constructivist paradigm of teaching and learning. In *Distance learning research conference proceedings* (Vol. 3, pp. 1-37).

Cullingford, C. (Ed.). (1990). The nature of learning: children, teachers and the curriculum. Burns ve Oates.

Çiçek, Ş., İnce, L., Hürmeriç, I., Saraç, L. ve Yıldırım, A. (2004). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Sınıf Organizasyonu ve Ders Zamanı Kullanımı Davranışlarının Analizi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 207-218.

Demirel, Ö. (2017). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-398.

Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A. ve Açıkada, C. (2008). Comparison of the views of partners regarding the physical education curriculum and it's delivery. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157-180.

Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F. ve Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 57-68.

Demirhan, G., İnce, M. L., Koca, C. ve Kirazcı, S. (2010). Öğretim modelleri ve güncel araştırmalar. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.

DeVoe, D. E. (1991). Teacher behavior directed toward individual students in elementary physical education. *The Journal of Classroom Interaction*, 9-14.

- Dewey, J. (2007). *Experience and education*. Simon and Schuster.
- Ennis, C. D. (2003). Can You Hear Me Now?" Expert Teachers' Use of Humor to Enhance Student Learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(1), 43-45.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Ertan, H. ve Çiçek, Ş. (2003). Student achievement evaluation approaches in elementary physical education courses in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: A psychological theory of learning*. C. Fosnot (Editör), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* içinde (ss. 8-33). New York, NY: Teachers College Press.
- Fosnot, C. T. (2005). Constructivism revisited: Implications and reflections. *The Constructivist*, 16(1), 1-17.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Merrill/Pearson.
- Glaser, R. (Ed.). (2013). *Advances in Instructional Psychology, Volume 5: Educational Design and Cognitive Science* (Vol. 5). Routledge.
- Gold R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Human Kinetics.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Tařđın, S. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gülüm, V. ve Bilir, P. (2011). Beden eğitimi öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(2), 57-64.

Harvey, S. ve O'Donovan, T. M. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767-787.

Hilgard, E. R. ve Bower, G. H. (1983). *Teorie dell'apprendimento* (Vol. 1). F. Angeli Editore.

Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: Reproduction of doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175-192.

Hunter, L. (2006). 5.2. Research into elementary physical education programs. D. Kirk, D. MacDonald ve M. O'Sullivan (Editörler), *Handbook of physical education* içinde (ss. 580-595). Sage.

Işıkgöz, E. (2015). Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının temel ilkelerine ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri (Sakarya İli Örneği). *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 27-41.

İlker, G. E., Hünük, D. ve Müftüler, M. (2018). Eylem Araştırması Nasıl Planlanır? G. E. İlker ve D. Hünük (Editörler), *Eylem Araştırması: Beden Eğitimi Araştıran Öğretmen* içinde (ss. 13-33). Ankara: Pegem Akademi.

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).

Jewett, A. E., Bain, L. L. ve Ennis, C. D. (1995). The curriculum process in physical education. Brown ve Benchmark.

Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J. ve Haag, B. B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *American journal of distance education*, 9(2), 7-26.

Kara, R. Ç., Kılıç, S. K. ve Öncü, E. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Hakkındaki Görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 18-46.

Karabacak, E. (2018). İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.

Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2007). Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı. Ankara, Kök Yayıncılık.

Kardeliene, L. ve Razbadauskas, A. (2018). Self-Evaluation of Physical Education Teachers' Health as a Factor for Quality of Professional Activities. In Proceedings of the International Scientific Conference. Volume IV (Vol. 75, p. 84).

Kirk, D. (1998). Schooling bodies: School practice and public discourse 1880-1950. Leicester University Press.

Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European physical education review*, 11(3), 239-255.

Koca, C. (2006). Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal ve Kültürel Yeniden Üretim. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Light, R. ve Fawns, R. (2003). Knowing the game: Integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest*, 55(2), 161-176.

Matthews, M. R. (1993). Constructivism and science education: Some epistemological problems. *Journal of Science Education and Technology*, 2(1), 359-370.

Maturana, H. R. ve Varela, F. J. (1987). The tree of knowledge: The biological roots of human understanding. New Science Library/Shambhala Publications.

McLeish, J., Howe, B. ve Jackson, J. (1981). Effective teaching in physical education Unpublished manuscript, Faculty of Education, University of Victoria. British Columbia.

McNeill, K. L., Marco-Bujosa, L. M., González-Howard, M. ve Loper, S. (2018). Teachers' enactments of curriculum: Fidelity to Procedure versus Fidelity to Goal for scientific argumentation. *International Journal of Science Education*, 40(12), 1455-1475.

MEB (2003). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönerge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf> (Erişim tarihi: 02.04.2019).

MEB (2018). Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> Erişim tarihi, 08.03.2018.

MEB. (2006). İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar). Ankara.

Memişoğlu, S. P. (2014). Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Çelikten ve M. Teyfur (Editörler), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde (ss.185-202). Ankara: Anı Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2015). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber, çev. Selahattin Turan, Nobel Akademik yayıncılık. Ankara.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). Nitel veri analizi (2. Baskı). Ankara: Pegem.

Mirzeoğlu, D. A. (2017). Akran Öğretim Modeli. D. A. Mirzeoğlu (Ed.), *Model Temelli Beden Eğitimi* içinde (ss. 109-137) Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.

Mitchell, M. F. ve Earls, R. F. (1987). A profile of state requirements for physical education K-12. *Physical Educator*, 44(3), 337.

NASPE (2004). Moving into the future: National standards for physical education. Reston, VA.

NASPE (2012). Instructional framework for fitness education in physical education. Guidance document. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541484.pdf> Erişim tarihi, 18.03.2018.

National Research Council. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition. National Academies Press.

Oktar, İ. ve Bulduk, S. (1999). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin davranışlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142, 66-69.

Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2004). Curriculum-Foundations, Principles and Issues.

Öztürk, B. (2001). Derse giriş davranışlarının öğretmenler tarafından kullanılma durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 107-124.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.

Pangrazi, R. P. (2004). Dynamic physical education for elementary school children. Pearson.

Patton, M. Q. (1985). Quality in qualitative research: Methodological principles and recent developments. Invited address to Division J of the American Educational Research Association, Chicago.

Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation (No. 4). Sage.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Çev. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Penney, D. (2006). 5.1. Curriculum construction and change. D. Kirk, D. MacDonald ve M. O'Sullivan (Editörler), *Handbook of physical education* içinde (ss. 565-579). Sage.

Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational leadership*, 57(3), 6-11.

Perkins, D. N. ve Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational researcher*, 18(1), 16-25.

Philips, D. C. ve Soltis, J. F. (2005). Öğrenme: Perspektifler (Çev. Soner Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Phillips, M. ve Roper, A. (2006). 2.3. History of physical education. D. Kirk, D. MacDonald ve M. O'Sullivan (Editörler), *Handbook of physical education* içinde (ss. 123-140). Sage.

Piaget, J. (1971). Biology and Knowledge: An Essay on the Relations Between Organic Regulations and Cognitive Processes. [Translated from the French by Beatrix Walsh]. University of Chicago Press.

Piaget, J. (1973). To understand is to invent: The future of education.

Piaget, J. (1992). Epistemoloji ve Psikoloji. Çeviren: Seçkin Selvi. İstanbul: Sarmal Yayınları.

Posner, G. J. (2004). Analyzing the curriculum. McGraw-Hill Humanities Social.

Powell, E., Woodfield, L. A., Nevill, A. M., Powell, A. J. ve Myers, T. D. (2018). 'We have to wait in a queue for our turn quite a bit' Examining children's physical activity during primary physical education lessons. *European Physical Education Review*, 1356336X18785343.

Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American journal of education*, 100(3), 354-395.

Robinson, L. E. (2011). Effect of a mastery climate motor program on object control skills and perceived physical competence in preschoolers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), 355-359.

Rovegno, I. ve Dolly, J. P. (2006). 3.4 Constructivist perspectives on learning. D. Kirk, D. MacDonald ve M. O'Sullivan (Editörler), *Handbook of physical education* içinde (ss. 242-262). Sage.

Ryan, S., Fleming, D. ve Maina, M. (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *Physical Educator*, 60(2), 28.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sawyer, R.K. (2006). The Cambridge handbook of the learning sciences. New York, NY:

Schweighardt, R. (2017). Implementation of a Constructivist-Oriented Training for Kinesiology Graduate Teaching Assistants (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Greensboro).

Seiley, N. (1999) The Art of Constructivist Teaching in The Primary School, David Fulton Publishers, London.

Sheehy, D. A. (2006). Parents' perceptions of their child's 5th grade physical education program. *Physical Educator*, 63(1), 30.

Siedentop, D., Hastie, P. A., ve Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.

Singleton, E. (2003). Rules? Relationships?: A feminist analysis of competition and fair play in physical education. *Quest*, 55(2), 193-209.

Skinner, B. F. (1974). About Behaviorism. New York.

Solmon, M. A. ve Carter, J. A. (1995). Kindergarten and first-grade students' perceptions of physical education in one teacher's classes. *The Elementary School Journal*, 95(4), 355-365.

Sönmez, V. (2004). Dizgeli eğitim. Anı Yayıncılık.

Spiro, R. J., Vispoel, W. P., Schmitz, J. G., Samarapungavan, A. ve Boerger, A. E., (1987). Cognitive flexibility and transfer in complex content domains. Britton, B. K. (Editör), *Executive control processes in reading* içinde (ss. 177-199).

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.

Suchting, W. A. (1992). Constructivism deconstructed. *Science ve Education*, 1(3), 223-254.

Suomi, J., Collier, D. ve Brown, L. (2003). Factors affecting the social experiences of students in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 186-202.

Tannehill, D., Romar, J. E., O'Sullivan, M., England, K. ve Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of teaching in physical education*, 13(4), 406-420.

Telli, G. (2013). How Should Quality of Education Be Re-Defined for Education Achievements in Tanzania? What Are Stakeholders' Opinions?. *Journal of International Education and Leadership*, 3(1), n1.

Total, V. (2014). Okul yöneticilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Doctoral dissertation, Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya).

Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum development*. Chicago: University of Chicago Press. *Performance Improvement Quarterly*, 3(1), 65-70.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). *Literacy, a UNESCO perspective*.

Van der Mars, H., Darst, P., Vogler, B. ve Cusimano, B. (1994). Active supervision patterns of physical education teachers and their relationship with student behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(1), 99-112.

Von Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. The invented reality, 1740. New York: Norton.

Von Glasersfeld, E. (1987). Construction of Knowledge. Salinas.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, ve E. Souberman. (Editörler).

Vygotsky, L. S. (1986). Thought and language (rev. ed.).

Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton, FL: St. Lucie Press.

Ward, P. ve Doutis, P. (1999). Chapter 2: Toward a consolidation of the knowledge base for reform in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(4), 382-402.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, 20(2), 158.

Webster, P. R. (2011). Construction of Music Learning. R. Colwell ve P. Webster (Editörler), *MENC handbook of research on music learning, volume 1: Strategies* içinde (ss. 35–83). New York, NY: Oxford University Press.

Wertsch, J.V. (1997) Vygotsky and the formation of the mind. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wilén, W., Ishler, M., Hutchison, J. ve Kindsvatter, R. (2000). Dynamics of effective teaching. Addison Wesley Longman, Inc., Allyn ve Bacon, Order Processing Department, PO Box 10695, Des Moines, IA 10695.

Yaldız, A. S. ve Özbek, O. (2018). İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersine Yönelik Öğrenci ve Ana-Baba Tutumları Primary School Students' and Their Parents' Attitudes Towards Participation in Physical Education Courses. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 75.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Nitel araştırma yöntemleri. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. (1984). Case study research. Beverly Hills.

Yüksel, H. S. ve 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.

Zuckerman, G. (2003). The learning activity in the first years of schooling: The developmental path toward reflection. A. Kozulin, J. Brown, S. Miller, C. Heath, B. Gindis ve V. Ageyev (Editörler), *Vygotsky's educational theory in cultural context* içinde (ss. 177-199).

EKLER

EK-1: Anadolu Üniversitesi Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 04.04.2018 Protokol No: 39477

Tarih: 26.04.2018



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	5. Sınıf Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programının Uygulama Sürecinin İncelenmesi: Çoklu Durum Çalışması Örneği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Dilek YALIZ SOLMAZ
TEZ YAZARI:	Gonca EREN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan Eğitim Fak.)	
Prof.Dr. Z. 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-2: Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Gonca EREN
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Ortaokullar
Araştırmanın Konusu	5. Sınıf Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programının Uygulama Sürecinin İncelenmesi: Çoklu Durum Çalışması Örneği
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Ders-İçi Öğretmen Etkinlikleri 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)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

~~08/09/2018~~

Komisyon Başkanı

Barış HANCI

Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Ömer GARAN

Öğretmen

Üye

Kadir KILIÇ

Öğretmen

Üye

E. Şen DOĞANER

Öğretmen

EK-3: Öğretmen Yarı-Yapılandırılmış 1. Görüşme Soruları

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarihi : .../.../...
Görüşme Saati :
Görüşme Süresi :
Öğretmen :

Görüşme Soruları

Giriş: Öncelikle bu görüşmeye katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu görüşme için rızanızı içeren bir formu daha önce imzalamış olsanız da katılımınızın gönüllü olduğunu ve belirli soruları yanıtlamamayı veya görüşmeyi istediğiniz zaman tamamen bitirmeyi tercih edebilirsiniz. Görüşmeyi yarıda kesmeyi istemeniz durumunda o ana dek yanıtladığınız tüm sorular silinecek ve araştırmaya dahil edilmeyecektir. Cevaplarınızı açıkça herhangi bir kurum ve kuruluş ya da herhangi bir kişi ile paylaşmayacağım ve izin formunda belirtildiği şekilde kişisel kimliğinizi korumak için elimden geleni yapacağım. Sizin için de uygunsa görüşme boyunca ses kaydı yapacağım.

Öncelikle sizi tanımak istiyorum;

1) Hangi programdan ne zaman mezun olduğunuzu öğrenebilir miyim?

2) Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? (MEB/Özel)

3) Bu okulda ne kadar süredir çalışıyorsunuz?

4) MEB dışında bir öğretmenlik deneyiminiz olup olmadığını öğrenmek istiyorum, spor okulu ya da spor kursları gibi uğraştığınız başka bir iş var mı? Varsa bahsedebilir misiniz?

5) Daha önce 5. Sınıflar ile öğretmenlik deneyiminiz oldu mu?

Sonda: Kaç kez ve ne kadar süreyle 5. Sınıfları okuttunuz?

6) Okulunuzda beden eğitim ve spor dersleri dışında, alanınıza yönelik başka faaliyetler yürütüyor musunuz? Yürütüyorsanız bunların neler olduğundan bahsedebilir misiniz?

7) Görev yaptığınız okulda, okul yönetiminin beden eğitimi ve spora yönelik bakış açısı hakkında neler söylersiniz?

8) Öğrencilerinizin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları hakkında ne düşünüyorsunuz?

9) Velilerinizin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin bakış açıları ve tutumları hakkında neler söyleyebilirsiniz?

10) Okulunuz, beden eğitimi ve spor imkanları bakımından ne durumdadır? Maddi imkanlarınız, spor alanlarınız ve malzemeleriniz ne durumdadır?

11) Önümüzdeki eğitim-öğretim yılına yönelik ne gibi hazırlıklar yaptığınızdan bahsedebilir misiniz?

Sonda: Hazırlık sürecinizde yaşadığınız güçlükler/zorluklar nelerdir?

12) Bir dersinize ilişkin planlama ve hazırlık sürecinizde neler yapıyorsunuz? Bu süreçte neleri dikkate alıyorsunuz?

Sonda: Derse hazırlık sürecinizde yaşadığınız güçlükler/zorluklar nelerdir?

Sonda: Gireceğiniz sınıflara yönelik (sınıfların ihtiyaçları doğrultusunda) hazırlıklarınız farklılık gösteriyor mu?

*****Araştırmacı tarafından, öğretim programı ile müfredat arasındaki fark vurgulanır ve yeni ortaokul 5. Sınıf öğretim programı ve yapılandırmacı programlara geçiş hakkında kısaca bilgi verilir*****

13) Geçmişten günümüze, meslek hayatınızda karşılaştığınız beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının izlediği yol hakkında neler söylersiniz?

Sonda: Deneyimlerinizden yola çıkarak, programların yapısında meydana gelen değişiklikler hakkında neler söylersiniz?

Sonda: Programların, öğretmenlerden beklentileri konusunda herhangi biri değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl değişiklikler gözlemlediğinizi açıklar mısınız?

14) Ocak 2018 tarihinde güncellenen, ortaokul 5. sınıf beden eğitimi dersi öğretim programının yapısı (amaç-kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme öğeleri) hakkında ne gibi yorumlar yapabilirsiniz?

Sonda: Programın sizden neler beklediğini düşünüyorsunuz?

Sonda: Programa nasıl ulaşıyorsunuz? Okul yönetimi aracılığıyla, basılı halde gönderimi ile veya bakanlığın web sitesinden mi ulaşmaktasınız?

15) Ünitelendirilmiş yıllık planlarınızı hazırlarken nasıl bir yol izliyorsunuz?

Sonda: Faydalandığınız temel kaynaklar neler? (bedenegitimi.gen.tr?)

Sonda: Ünitelendirilmiş yıllık planlarınızı hazırlarken, öğretim programından ne ölçüde yararlandığınızı açıklar mısınız?

Sonda: Ünitelendirilmiş yıllık planlarınızı hazırlarken en fazla hangi aşamada öğretim programına başvuruyorsunuz?

16) Yapılandırmacı yaklaşıma dair aldığınız bir eğitim, kurs, seminer ya da herhangi bir bilgilendirme oldu mu? Olduysa bahsedebilir misiniz?

17) Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içindeki uygulamaları hakkında neler düşünüyorsunuz?

Sonda: Yapılandırmacı yaklaşımın beden eğitiminde, öğretim sürecine yansıyan uygulamaları hakkında yorumlarınız nelerdir? (Amaçlar, kazanımlar, öğretme-öğrenme ile ölçme ve değerlendirme süreçlerine, sınıf yönetimi ve sınıf kurallarına yönelik yansımaları vb.)

Sonda: Yapılandırmacı yaklaşımda beden eğitimi öğretmenin rolü hakkında neler söylersiniz?

18) Konu ile ilgili eklemek istedikleriniz nelerdir?

EK-4: Meltem Öğretmen Yarı-Yapılandırılmış 2. Görüşme Soruları

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
FORMU**

Görüşme Tarihi : .../.../...
Görüşme Saati :
Görüşme Süresi :
Öğretmen :

Görüşme Soruları

Giriş: Öncelikle bu görüşmeye katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu görüşme için rızanızı içeren bir formu daha önce imzalamış olsanız da katılımınızın gönüllü olduğunu ve belirli soruları yanıtlamamayı veya görüşmeyi istediğiniz zaman tamamen bitirmeyi tercih edebilirsiniz. Görüşmeyi yarıda kesmeyi istemeniz durumunda o ana dek yanıtladığınız tüm sorular silinecek ve araştırmaya dahil edilmeyecektir. Cevaplarınızı açıkça herhangi bir kurum ve kuruluş ya da herhangi bir kişi ile paylaşmayacağım ve izin formunda belirtildiği şekilde kişisel kimliğinizi korumak için elimden geleni yapacağım. Sizin için de uygunsa görüşme boyunca ses kaydı yapacağım.

1) 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı 1. Dönemi'nin son haftasına girmiş bulunuyoruz. 5-A sınıfı ile bir dönemi geride bırakırken, hissettiğiniz duyguları açıklayabilir misiniz?

(Yorgunluk, bıkkınlık, mutluluk, sıkıntı, üzüntü, neşe, şaşkınlık, korku vb.)

Sonda: Hissettiğiniz duyguları örnek vererek betimleyebilir misiniz?

2) Bu dönem içerisinde, 5-A sınıfı öğrencilerinin dersinize yönelik tutumları hakkında neler söylemek istersiniz?

Sonda: Öğrencilerinizin dersinize yönelik olumsuz tutumları olduysa örnek verebilir misiniz?

Sonda: Okul idaresi tarafından ortaya konan olumlu/olumsuz tutumlar nelerdi?

Sonda: Veliler tarafından ortaya konan olumlu/olumsuz tutumlar nelerdi?

3) Dönem içerisinde, derslerinize hazırlık sürecinde başvurduğunuz kaynaklar hangileri oldu?

(Öğretim programı, FEK kartları, internet, zümre arkadaşları vb.)

Sonda: Bu kaynaklardan en çok hangi konularda yararlandınız? (*Amaç, içerik, öğretme-öğrenme, ölçme ve değerlendirme vb.*)

Sonda: Bu kaynaklardan ne sıklıkla yararlandınız?

Sonda: Yapılandırmacı yaklaşıma ve güncel öğretim programına hakim olduğunuzu ve derslerinde başarıyla uyguladığınızı düşündüğünüz (*dolayısıyla kendisine başvurabileceğiniz*) bir zümre arkadaşınız var mı?

Sonda: Varsa uygulamalarından bahsedebilir misiniz? Hangi konularda, zümre arkadaşınızın yardımına başvurduunuz?

4) Dönem içerisinde, yıllık planlarımızda bazı haftalar üzerinde değişiklikler yaptığınızı gözlemledim. Bu değişiklikleri yapma sebepleriniz hakkında neler söylemek istersiniz?

(*Örneğin, ilk haftalardaki konular yerine düzen alıştırılmaları işlemeniz, temel jimnastik duruşları yerine basketbol işlemeniz vb.*)

5) Dersinizi işleyemediğiniz haftalar hakkında neler söylemek istersiniz?

(*Belirli gün ve haftalar, ortak sınavlar, dersinizin başka bir öğretmen tarafından alınması vb. durumlar*)

Sonda: Ders yapamadığınız saatlere/haftalara ilişkin nasıl bir yol izlediğinizi merak ediyorum. (*Telaflı süreçleri vb.*)

6) Yenilenen yapılandırmacı 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının bir uygulayıcısı olarak, bu programın okullarda **uygulanabilirliğini** nasıl değerlendiriyorsunuz?

(*Sınıfın beceri ve bilişsel düzeyi, okulun fiziki ve sosyal imkanları, öğrencilerin hazır bulunuşlukları vb. hakkında*)

Sonda: Program amaçlarının uygunluğu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda: Program içeriğinin uygunluğu hakkında görüşleriniz nelerdir?

Sonda: Programın vurgu yaptığı öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluğu hakkında görüşleriniz nelerdir?

Sonda: Programda yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımının uygunluğu hakkında görüşleriniz nelerdir?

Sonda: Beden eğitimi dersine ayrılan haftalık süreyi/der saatini, öğretim programının uygulanabilirliği açısından değerlendirebilir misiniz?

7) Bu dönem içerisinde, öğretim programının uygulama evresinde (*öğrenme-öğretme süreci vb.*) ne gibi sorunlarla karşılaştığınızdan bahsedebilir misiniz?

Sonda: Öğrenciler bakımından karşılaştığınız sorun/sorunlar oldu mu? Açıklar mısınız?

Sonda: Okul yönetimi bakımından karşılaştığınız sorun/sorunlar oldu mu? Açıklar mısınız?

Sonda: Veliler bakımından karşılaştığınız sorun/sorunlar oldu mu? Açıklar mısınız?

Sonda: Okulun/şehrin fiziki ve sosyal şartları bakımından karşılaştığınız sorun/sorunlar oldu mu? Açıklar mısınız?

Sonda: Öğretim materyallerinin (*hazırlanması/ulaşılması*) konusunda yaşadığınız sorunlar olduysa bahsedebilir misiniz

Sonda: Yıllık planda yer alan konular bakımından karşılaştığınız sorun/sorunlar oldu mu? Açıklar mısınız?

Sonda: Öğretim programının bileşenleri bakımından karşılaştığınız sorun/sorunlar oldu mu? Açıklar mısınız? (*Amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme*)

Şimdi izninizle, dönem içi gözlem sürecimde dikkatimi çeken bazı noktalara dair sizin görüşlerinizi almak istiyorum.

8) Bahçede ders işlediğiniz sırada, sık sık derslerinizin bölündüğüne şahit olduk. Bu konu hakkında görüşlerinizden bahsedebilir misiniz?

Sonda: Okul bahçesine alınan arabalar sebebiyle, dersiniz esnasında sürekli bir araba trafiği yaşanması, derslerinizi ne yönde etkilemektedir?

Sonda: Okul bahçesinde/kapalı spor alanında aynı anda iki sınıfın ders yapması derslerinizi ne yönde etkilemektedir? Açıklayabilir misiniz?

Sonda: Diğer öğretmenler ve okul personelinin, siz ders işlerken devamlı dersin ortasından geçerek, öğrencilerin dikkatlerini dağıtacak davranışlar yapması hakkında neler düşünüyorsunuz?

Sonda: Bu bölünmeleri önlemek amacıyla, diğer zümre arkadaşlarınızla veya bireysel olarak herhangi bir girişimde buldunuz mu? Bulduysanız bahsedebilir misiniz?

9) Dönem içinde yapılandırılmamış görüşmelerimizde, beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli bahçede olmalarından kaynaklı, okul yönetiminin ve diğer öğretmenlerin sürekli denetim odağında olduğundan bahsetmiştiniz.

Bu durumun sizin ve zümre arkadaşlarınızın üzerinde yarattığı etkilerden söz edebilir misiniz?

Sonda: Bu durum sizlerin üzerinde ne gibi olumsuz etkilere yol açmaktadır?

Sonda: Bu durum sebebiyle, davranışlarınızı değiştirme veya düzenleme gibi bir yol izlediyseniz bahsedebilir misiniz?

10) Ders içi etkinliklerinizde, kız ve oğlan öğrencilerinizin daima ayrı takımlarda ve gruplarda olmasına özen gösterdiğinizizi deneyimledim.

Uygulamalarınızda bu yolu seçmenizin özel bir sebebi var mıdır? Varsa bahsedebilir misiniz?

11) Dersleriniz boyunca öğrencilerinizin yüksek katılımını ve ders materyalleri ile etkileşimini desteklemek için hangi yollara başvuruyorsunuz?

Sonda: Ders öncesi planlama süreçlerinizde bu konuyu göz önünde bulundurarak ne gibi düzenlemeler ve hazırlıklar yaptığınızdan bahsedebilir misiniz?

Sonda: Ders içi etkinliklerinizi düşünerek, aktif katılımı ve etkileşimi destekleyen uygulamalarınıza örnekler verebilir misiniz?

12) Dönem içi ve dönem sonu ölçme-değerlendirme süreçlerinizde gözlemiş olduğum, size özgü bazı uygulamalardan söz etmek istiyorum izninizle.

Sonda: Ölçme ve değerlendirme haftalarında öğrencilerinizin sorumlu olduğu konuları belirlerken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz? *(iki sınavda da yıllık planda yer almaya konulardan sorumlu olmaları vb.)*

Sonda: İki sınavda da öğrencilerinizin nihai notlarını verirken, başka derslerdeki notlarını da göz önünde bulunduracağınızı dile getirdiniz. Bu uygulamanız hakkında neler söylemek istersiniz?

Sonda: Öğretim programında yer alan süreç değerlendirme yaklaşımına dair görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?

Sonda: Varsa, süreç değerlendirmeye dair uygulamalarınız hakkında bilgi verir misiniz?

13) Geçirdiğiniz dönemi düşünürseniz, öğrencilerinizin yıllık planlarınızda belirlediğiniz kazanımlara ne ölçüde ulaşabildiklerini düşünüyorsunuz? Sebepleri nelerdir?

Sonda: Bu kazanımlara ulaşmada fiziksel ve çevresel engeller nelerdi? *(Okuldan veya hava şartlarından kaynaklanan engeller?)*

Sonda: Bu kazanımlara ulaşmada öğrencilerden kaynaklanan engeller nelerdi?

Sonda: Yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel öğretim tarzınızı karşılaştırdığınızda, kazanımlara ulaşılması konusunda, ikisinin ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda: Bu kazanımlara ulaşmada bir öğretmen olarak öz-eleştiriniz nedir?

14) Geçirdiğiniz dönemin tamamına yönelik olarak bir öz-değerlendirme yapacak olursanız, neler söylemek istersiniz?

(Zayıf/güçlü yönler, başarı/başarısızlar, fırsat alanları, iletişim ve etkileşim süreçleri vb.)

15) Eklemek istedikleriniz nelerdir?

EK-5: Çiğdem Öğretmen Yarı-Yapılandırılmış 2. Görüşme Soruları

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
FORMU**

Görüşme Tarihi : .../.../...
Görüşme Saati :
Görüşme Süresi :
Öğretmen :

Görüşme Soruları

Giriş: Öncelikle bu görüşmeye katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu görüşme için rızanızı içeren bir formu daha önce imzalamış olsanız da katılımınızın gönüllü olduğunu ve belirli soruları yanıtlamamayı veya görüşmeyi istediğiniz zaman tamamen bitirmeyi tercih edebilirsiniz. Görüşmeyi yarıda kesmeyi istemeniz durumunda o ana dek yanıtladığınız tüm sorular silinecek ve araştırmaya dahil edilmeyecektir. Cevaplarınızı açıkça herhangi bir kurum ve kuruluş ya da herhangi bir kişi ile paylaşmayacağım ve izin formunda belirtildiği şekilde kişisel kimliğinizi korumak için elimden geleni yapacağım. Sizin için de uygunsa görüşme boyunca ses kaydı yapacağım.

1) 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı 1. Dönemi'nin son haftasına girmiş bulunuyoruz. 5-A sınıfı ile bir dönemi geride bırakırken, hissettiğiniz duyguları açıklayabilir misiniz?

(Yorgunluk, bıkkınlık, mutluluk, sıkıntı, üzüntü, neşe, şaşkınlık, korku vb.)

Sonda: Hissettiğiniz duyguları örnek vererek betimleyebilir misiniz?

2) Bu dönem içerisinde, 5-A sınıfı öğrencilerinin dersinize yönelik tutumları hakkında neler söylemek istersiniz?

Sonda: Öğrencilerinizin dersinize yönelik olumsuz tutumları olduysa örnek verebilir misiniz?

Sonda: Okul idaresi tarafından ortaya konan olumlu/olumsuz tutumlar nelerdi?

Sonda: Veliler tarafından ortaya konan olumlu/olumsuz tutumlar nelerdi?

3) Dönem içerisinde, derslerinize hazırlık sürecinde başvurduğunuz kaynaklar hangileri oldu?

(Öğretim programı, FEK kartları, internet, zümre arkadaşları vb.)

Sonda: Bu kaynaklardan en çok hangi konularda yararlandınız? (*Amaç, içerik, öğretme-öğrenme, ölçme ve değerlendirme vb.*)

Sonda: Bu kaynaklardan ne sıklıkla yararlandınız?

Sonda: Yapılandırmacı yaklaşıma ve güncel öğretim programına hakim olduğunuzu ve derslerinde başarıyla uyguladığınızı düşündüğünüz (*dolayısıyla kendisine başvurabileceğiniz*) bir zümre arkadaşınız var mı?

Sonda: Varsa uygulamalarından bahsedebilir misiniz? Hangi konularda, zümre arkadaşınızın yardımına başvurduunuz?

4) Dönem içerisinde, yıllık planlarımızda bazı haftalar üzerinde değişiklikler yaptığınızı gözlemledim. Bu değişiklikleri yapma sebepleriniz hakkında neler söylemek istersiniz?

(*Örneğin, ilk haftalardaki konular yerine düzen alıştırmaları işlemeniz, bazı haftalar iki konu birden işlemeniz veya o haftanın konusunu başka bir haftaya devretmeniz, bazı haftaları hiç işlememeniz vb.*)

5) Dersinizi işleyemediğiniz haftalar hakkında neler söylemek istersiniz?

(*Belirli gün ve haftalar, ortak sınavlar, dersinizin başka bir öğretmen tarafından alınması vb. durumlar*)

Sonda: Ders yapamadığınız saatlere/haftalara ilişkin nasıl bir yol izlediğinizi merak ediyorum. (*Telaflı süreçleri vb.*)

6) Yenilenen yapılandırmacı 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının bir uygulayıcısı olarak, bu programın okullarda **uygulanabilirliğini** nasıl değerlendiriyorsunuz?

(*Sınıfın beceri ve bilişsel düzeyi, okulun fiziki ve sosyal imkanları, öğrencilerin hazır bulunuşlukları vb. hakkında*)

Sonda: Program amaçlarının uygunluğu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda: Program içeriğinin uygunluğu hakkında görüşleriniz nelerdir?

Sonda: Programın vurgu yaptığı öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluğu hakkında görüşleriniz nelerdir?

Sonda: Programda yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımının uygunluğu hakkında görüşleriniz nelerdir?

Sonda: Beden eğitimi dersine ayrılan haftalık süreyi/ders saatini, öğretim programının uygulanabilirliği açısından değerlendirebilir misiniz?

7) Bu dönem içerisinde, öğretim programının uygulama evresinde (*öğrenme-öğretme süreci vb.*) ne gibi sorunlarla karşılaştığınızdan bahsedebilir misiniz?

Sonda: Öğrenciler bakımından karşılaştığınız sorun/sorunlar oldu mu? Açıklar mısınız?

Sonda: Okul yönetimi bakımından karşılaştığınız sorun/sorunlar oldu mu? Açıklar mısınız?

Sonda: Veliler bakımından karşılaştığınız sorun/sorunlar oldu mu? Açıklar mısınız?

Sonda: Okulun/şehrin fiziki ve sosyal şartları bakımından karşılaştığınız sorun/sorunlar oldu mu? Açıklar mısınız?

Sonda: Öğretim materyallerinin (*hazırlanması/ulaşılması*) konusunda yaşadığınız sorunlar olduysa bahsedebilir misiniz

Sonda: Yıllık planda yer alan konular bakımından karşılaştığınız sorun/sorunlar oldu mu? Açıklar mısınız?

Sonda: Öğretim programının bileşenleri bakımından karşılaştığınız sorun/sorunlar oldu mu? Açıklar mısınız? (*Amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme*)

Şimdi izninizle, dönem içi gözlem sürecimde dikkatimi çeken bazı noktalara dair sizin görüşlerinizi almak istiyorum.

8) Dersleriniz boyunca öğrencilerinizin yüksek katılımını ve ders materyalleri ile etkileşimini desteklemek için hangi yollara başvuruyorsunuz?

Sonda: Ders öncesi planlama süreçlerinizde bu konuyu göz önünde bulundurarak ne gibi düzenlemeler ve hazırlıklar yaptığınızdan bahsedebilir misiniz?

Sonda: Ders içi etkinliklerinizi düşünerek, aktif katılımı ve etkileşimi destekleyen uygulamalarınıza örnekler verebilir misiniz?

9) Dönem içerisinde bazı derslerde konularınız işlerken, sınıfın konuyu işlemeye istekli bir grup öğrencisiyle ders yaptığınızı deneyimledim.

(Genellikle, erkek öğrenciler ders işlemek yerine futbol oynamak istediklerinde ya da başka bir aktivitede bulunmak isteyen öğrenciler olduğunda, onlara hep izin verdiniz.)

Bu uygulamalarınızın temelinde yatan görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

10) Dönem içi ve dönem sonu ölçme-değerlendirme süreçlerinizde gözlemiş olduğum, bazı uygulamalardan söz etmek istiyorum izninizle.

Sonda: Ölçme ve değerlendirme haftalarında öğrencilerinizin sorumlu olduğu konuları belirlerken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz? *(iki sınav da yıllık planda yer alan tüm konuları dahil etmeden ölçme değerlendirme yapmak vb.)*

Sonda: Öğretim programında yer alan süreç değerlendirme yaklaşımına dair görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?

Sonda: Varsa, süreç değerlendirmeye dair uygulamalarınız hakkında bilgi verir misiniz?

11) Geçirdiğiniz dönemi düşünürseniz, öğrencilerinizin yıllık planlarınızda belirlediğiniz kazanımlara ne ölçüde ulaşabildiklerini düşünüyorsunuz? Sebepleri nelerdir?

Sonda: Bu kazanımlara ulaşmada fiziksel ve çevresel engeller nelerdi? *(Okuldan veya hava şartlarından kaynaklanan engeller?)*

Sonda: Bu kazanımlara ulaşmada öğrencilerden kaynaklanan engeller nelerdi?

Sonda: Yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel öğretim tarzınızı karşılaştırdığınızda, kazanımlara ulaşılması konusunda, ikisinin ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda: Bu kazanımlara ulaşmada bir öğretmen olarak öz-eleştiriniz nedir?

12) Geçirdiğiniz dönemin tamamına yönelik olarak bir öz-değerlendirme yapacak olursanız, neler söylemek istersiniz?

(Zayıf/güçlü yönler, başarı/başarısızlar, fırsat alanları, iletişim ve etkileşim süreçleri vb.)

13) Eklemek istedikleriniz nelerdir?

EK-6: Ders Gözlem Formu

DERS-İÇİ ÖĞRETMEN ETKİNLİKLERİ GÖZLEM FORMU

Tarih : .../.../.../
Okul :
Öğretmen :
Sınıf : 5/....
Sınıf Mevcudu : ...
Dersin Konusu : ...

GÖZLEM BOYUTLARI

1. Ders Öncesi Fiziksel ve Sosyal Ortamın Betimlenmesi

ORTAM BİLEŞENLERİ	AÇIKLAMALAR
Öğretmenin (varsa) gözlenebilen hazırlıkları	
Dersin yapıldığı yer	
Ortamda bulunan malzemeler	
Sınıf mevcudu	
Öğrencilerin düzeni	
Hava durumu	
Fiziksel ortamı etkileyen diğer faktörler (varsa)	

2. Ders Sırasında Öğretmen Etkinlikleri

ETKİNLİK	✓/ ☒	AÇIKLAMALAR
Selamlaşma		
Ünitelendirilmiş yıllık plan doğrultusunda haftanın konusuna yönelik ilgi çekici olay, hikâye espri vb. bir etkinlik ile öğrencilerin dikkatini çekme		
Konu ile ilgili görseller, sunu, video, hikâye ya da şarkı kullanarak öğrenenlerin ön bilgilerini yoklama		
Derste öğrenilecek davranışların ya da becerilerin bir sonraki derste ve hayatta nasıl işe yarayacağını ortaya koyma		

ETKİNLİK	✓/ ☒	AÇIKLAMALAR
Dersin amaçları, kazanımları ve hedef davranışlarını öğrenciye sunma		
Öğrencileri hangi kazanımları, nasıl kazanacakları konusunda bilgilendirme		
Öğrenilecek konuya dair beceri, davranış veya terimleri açıklama		
Kullanılacak ders materyallerini tanıtmaya ve güvenlik tedbirleri ile ilgili bilgi verme		
Örnek davranışı, beceriyi, kavram ve terimleri uygulamalı olarak sunma ve öğrencilerden yapmalarını isteme		
Öğrencilerin de konuyla ilgili kendi hayatlarından örnekler vermesini isteme		
Grup çalışmalarına yönelik ders içi etkinlikler düzenleme ve etkinlikleri başlatma		
Grup çalışmalarında işbirlikli öğrenmeyi destekleme		
Haftanın konusuna yönelik ders içi grup etkinliklerini öğrencilerin sürdürmesine fırsat tanıma		
Etkinlikler sırasında gözlemci olarak dönüt ve düzeltmeler ile rehberlik etme		
Öğrencileri aktivitelerde karşılaştıkları problemleri yansıtılmaları için teşvik etme (taktiksel, derse ve fiziksel aktiviteye yönelik problemler vb.)		
Sportif eğitsel oyunlar ile problemin kavranmasına yardımcı olma		
Yaşanan problemlere yönelik sebep ve sonuçların birlikte tartışıldığı ortamlar yaratma		
Problemlerin çözümüne yönelik fikirler üretilmesi üzerine öğrencilerin düşünmesini sağlama		
Üretilen fikirler sonucunda, iş birliği halinde, grupça alınan kararların etkinliklere yansıtılmasına yardımcı olma		
Ders içi etkinliklerin eğlenceli ve coşkulu bir atmosfer içinde geçmesine önem verme		

ETKİNLİK	✓/ ☒	AÇIKLAMALAR
Öğrencilerin sportif etkinliklerden öğrendikleri beceri, kavram kural vb. açıklamalarına fırsat tanıma		
Öğrencilerin sportif etkinliklerden öğrendikleri beceri, kavram kural vb. birbirleriyle paylaşmalarını ve gruplarda tartışarak genellemeler yapmalarını isteme		
Öğrencilerin yansıttığı öğrenmelere ve ulaştıkları genellemelere nasıl vardıklarını anlamak için açık uçlu sorular sorma		
Öğrencilerin öğrendiklerine yönelik yansıtılmalarından, yetersiz/hatalı bilgi ve becerilerinin tespit etme		
Öğrencilerin tespit edilen hataları üzerinden alternatif açıklamalar yaparak konuyu genişletme		
Açıklamalar üzerinden sorular sorarak düşünmelerini sağlama		
Doğruları buldurmaya yönelik ip uçları verme		
Öğrencilerin ürettikleri fikirler üzerinden dönüt ve düzeltmeler yapma		
Ders içi sportif etkinlikler ile gerçek hayatta yaşanan durumlar arasında bağlantılar oluşturma ve öğrencilere gösterme		
Öğrencileri, öğrendikleri kavram, bilgi, taktik ve kurallar ile kazandıkları becerileri genişleterek günlük hayatta karşılaştıkları durumlara uyarlamaları için teşvik etme		
Öğrendiklerini günlük hayata uyarlarken karşılaşılabilecek problemler üzerinde düşünmelerini önemseme		
Öğrencileri kendi fikirlerinden daha farklı ve yeni problem durumları ile karşılaştırma		
Olası problem durumları hakkında bireysel veya grupça çözümler üretilmesine fırsat tanıma		
Öğrencilerin problemler ile mücadele etme, yeni durumlarla		

ETKİNLİK	✓/ ☒	AÇIKLAMALAR
başa çıkma ve eleştiri becerilerini destekleyen öneriler verme		
Öğrencilerin kavramları, açıklamaları, tanımları veya becerileri geçmiş edinimleriyle bütünleştirmelerine yardımcı olma		
Öğrencilerin bireysel olarak, ders süresince öğrendikleri bilgi ve becerileri ile performans ve uygulamalarını değerlendirmelerine fırsat tanıma		
Öğrencilerin grup olarak, ders süresince öğrendikleri bilgi ve beceriler ile grup performansı ve uygulamalarını değerlendirmelerine fırsat tanıma		
Öğrencileri kendilerinin oluşturduğu değerlendirmeler ve sorgulamalar konusunda motive etme		
Öğrencilerin davranış, düşünce ve becerilerindeki değişiklikleri gözleme		
Öğrencilerin eğitsel etkinlikleri gerçekleştirme sürecini tüm boyutları ile resmi olarak değerlendirme		
Sürecin tamamına yönelik geri bildirimler verme		
Öğrencileri bir sonraki ders için güdüleme		
İyi dilekler ile kapanış yapma		

3. Öğretme-Öğrenme Süresince Öğretmen Roller ve Sınıf Yönetimi

ETKİNLİK	✓/ ☒	AÇIKLAMALAR
Yapılandırmacı yaklaşıma uygun Beden Eğitimi ve Spor öğretme yöntemlerini kullanma (problem çözme, katılım, kendini değerlendirme, eşli çalışma vb. yöntemler)		
Beden Eğitimi ve Spor dersine özgü öğretim modellerinden yararlanma (Spor Eğitim Modeli, Taktiksel Oyun Modeli, Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli vb.)		

ETKİNLİK	✓/ ☒	AÇIKLAMALAR
Ders içi etkinlikleri öğretmen-öğrenci etkileşimine fırsat verecek şekilde düzenleme		
Ders içi etkinlikleri öğrenci-öğrenci etkileşimine fırsat verecek şekilde düzenleme		
Ders içi öğretim etkinliklerini, öğretim programında belirtilen genel ve özel amaçlara uygun şekilde organize etme		
Ders içi etkinliklerde teknolojik materyalleri aktif olarak kullanma		
Ders içi etkinlikleri, Beden Eğitimi ve Spor dersine özgü farklı ve yaratıcı öğretim materyalleri ile destekleme		
Ders içi etkinlikler sırasında öğrenciler için gerekli güvenlik önlemlerini alma		
Ders içi etkinlikler sırasında, öğretim materyallerinin korunması ve doğru kullanılmasına yönelik tedbirler alma		
Ders süresini, ünitelendirilmiş yıllık plana, haftalık ve günlük plana uygun şekilde kullanma		
Ders süresince gerçekleştirilen etkinliklere uygun süreler ayırma ve bu süreyi etkili kullanma		
Öğretimi ilgi çekici hale getirerek, öğrencilerin ders içi etkinliklerden keyif almasını sağlama		
Ders içi etkinliklerde öğrencilerin uyumlu hareket etmelerini önemseme		
Dersin demokratik ilkelere uygun bir şekilde sürmesini sağlama		
Ders süresince açık ve anlaşılır bir dil ile öğretim gerçekleştirme		
Beden Eğitimi ve Spor dersini diğer dersler ile ilişkilendirme		
Beden Eğitimi ve Spor dersinin zorluk derecesini öğrencilerin öğrenme hızlarına uygun hale getirme		
Ders içi etkinliklerde coşkulu ve cesaretlendirici bir öğretim tarzını benimser		

EK-7: Katılımcı Onam Formu

Sayın Öğretmen,

Bu çalışma, “5. SINIF BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMA SÜRECİNİN İNCELENMESİ: ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ” başlıklı bir tez çalışması olup, sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklı ortaokullarda 5. sınıflar düzeyinde, beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının öğretilen programa yansımalarını, ders içi öğretmen etkinlikleri çerçevesinde ortaya koyma amacını taşımaktadır. Tez çalışması, Dilek YALIZ SOLMAZ ve Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU’nun yürütücülüğünde gerçekleştirilecektir. Bu süreçte Gonca EREN, araştırmacı ve tez yazarı olarak araştırmayı gerçekleştirecek ve sonuçları ortaya koyacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, araştırmacı tarafından, yalnızca ders içi öğretim etkinlikleriniz göz önüne alınarak veri toplanacaktır.
- Veri toplama sürecinde, gözlemler, yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve doküman analizleri tekniklerinden yararlanılacaktır. Veriler toplanırken ses kaydeden elektronik cihazların kullanılması söz konusudur.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstedığınız takdirde sizden toplanan verileri ve araştırma sonucunda ulaşılabilecek sonuçları inceleme ve gerekirse itiraz etme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler bilgisayar yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde şahsınıza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep yöneltilmeyecektir. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten dolayı rahatsızlık hissederseniz, çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Eskişehir Teknik Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinden Gonca EREN'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Gonca EREN
Adres: Eskişehir Teknik Üniversitesi Spor Bilimleri
Fakültesi
İş Tel: 0222 335 0580 / 6793
Cep Tel: 0505 693 3069

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını onaylayarak katılmayı kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-8: Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar

1. Öğretim programının temel ilkeleri ortaokul öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alınarak okula özgü uyarlamalar yapılır.
2. Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve stratejileri belirlenirken diğer derslerle ve gündelik hayatla ilişkilendirmeye özen gösterilir.
3. Paydaş rol ve sorumlulukları, yapılabilecek iş birlikleri dikkate alınır.
4. Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının dayandığı temel ilkeler çerçevesinde tüm öğrenme öğretme süreci yönlendirilmelidir. Bu ilkeler aşağıda sunulmuştur:

- Fiziksel etkinlikler, oyun ve spor yoluyla öğrenme temellidir.
- Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri bir bütün olarak ele alınmıştır.
- Öğrenci merkezli ortamlarda, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına imkân verir.
- Süreç ağırlıklıdır.
- Gelişimsel ve sarmal bir yapıdadır.
- Esnek bir yapıdadır.
- Temalar/konular istenilen kazanımlara ulaşmada bir araçtır.
- Öğrencilerin eğitiminde, çevresi ve diğer kişilerle deneyimleri önemlidir.
- Öğrenme-öğretme ortamlarında bireysel, eşli ve grupla çalışmalar dengeli bir şekilde sunulur.
- Uygulamalar sırasında öğrencilerin kendilerini fiziksel ve duygusal olarak güvende hissetmeleri önemlidir.
- Yenilikçi, eleştirel ve yansıtıcı düşünme ön plandadır.
- Evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir.
- Centilmence oyun ve mücadele anlayışı geliştirmek hedeflenir.

- Öğretmene özgürlük tanınmış, kendi özgürlüğünü katmasına fırsatlar sunulmuştur.
- Tüm öğrencilerin katılımı önemlidir.
- Çevreye ve doğaya duyarlılık önemlidir.
- Eğlenerek öğrenme ortamı sunar.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Aktif ve sağlıklı hayat alışkanlığı kazandırır.

5. Ortaokul öğrencilerinin gelişim özellikleri, beden eğitimi ve spor dersi öğretim programına ait kazanımların hazırlanmasında temel yol göstericidir. Bu özellikler, öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate alınmalıdır. Gerek duyulduğunda rehberlik ve psikolojik danışmanlık alan öğretmenlerinden danışma desteği alınmalıdır.

6. Bu Program'daki kazanımlara ulaşmak için öğretmenler, öğrencilerin bireysel özellikleri ile sosyal ve fiziksel çevrelerinin özellikleri doğrultusunda uyarlamalar yapmalıdırlar. Örneğin öğretmenler etkinlik seçimi ve uygulamalarında okul çevresinin sosyal, kültürel durumu, veli beklentileri ve hassasiyetlerini gözden geçirerek modern danslar yerine halk danslarına yer verebilirler.

7. Öğretmenler öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşmaları için en uygun modeli (doğrudan, bireyselleştirilmiş, iş birliğine dayanan, spor eğitimi, akran, araştırma, taktik oyun, kişisel ve sosyal sorumluluk modelleri), strateji (sunuş, buluş, araştırma/inceleme vb.) ve yöntemleri/stilleri (komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme, katılım, yönlendirilmiş buluş, problem çözme, öğrencinin tasarımı, öğrencinin başlatması, kendi kendine öğrenme) kullanmalıdırlar. Öğretim Programı'nda üst düzey psikomotor (beceri hâline getirme, uyum ve yaratma), duyuşsal (örgütlenme, kişilik hâline getirme) ve bilişsel (analiz, sentez, değerlendirme) alanlara ait kazanımlar vardır. Bu nedenle, sadece geleneksel öğreten merkezli öğretime dayanan yaklaşımların kullanımı, bu Öğretim Programı'nın çıktıklarına ulaşmak için yeterli olmayacaktır. Öğrenen merkezli öğretim yaklaşımlarından mutlaka yararlanılmalıdır. Öğretmenlere uygulamalarında, özellikle model temelli öğretim yapmaları önerilir. Modeller dayandıkları öğretim hedefleri doğrultusunda amaç, içerik, uygulama ile ölçme-değerlendirmeyi bir arada ele alırlar. Bu modellerin uygulanması birkaç haftadan 10–15 haftaya kadar süre gerektirebilir. Program

hedeflerine ulaşmada öncelikle öğrenen merkezli olan “taktik oyun”, “spor eğitimi” ile “kişisel ve sosyal sorumluluk” modellerinin kullanımı önemlidir.

8. Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının genel çıktıklarına ulaşmak için diğer derslerle ve hayatla ilişkilendirme yapılması önemlidir. Öğretmenler, okullarına özgü yıllık planlarını hazırlarken seçmeli Spor ve Fiziki Etkinlikler dersi ile ilişkilendirme yapmalıdırlar. Aynı zamanda, diğer derslerin öğretmenleri ile iş birliği yaparak ders konuları arasında bağ kurmalıdırlar. Bu Öğretim Programı’ndaki kazanımlara ulaşmak için öğrenci deneyimlerinin hayatla ilişkilendirilmesi gerekir. Beden eğitimi ve spor ders süresi, öğrencilerin ders kazanımları doğrultusunda kişisel ihtiyaçlarının belirlenmesi, örnek uygulamaların denenmesi, gelişimlerinin takip edilmesi için kullanılmalıdır. Öğrenciler, dersteki çalışmalarını ders dışındaki zamanlarında uygun fiziksel etkinliklere ve sporlara katılarak pekiştirmelidirler. Bu sebeple öğrencilerin kendi yaşantı çevrelerindeki fiziksel etkinlik/spor imkânlarını tanımaları ve bunları etkili bir şekilde kullanmaları konusunda öğretmenler, yönlendirici ve destekleyici olmalıdır.

9. Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hedeflerine ulaşabilmek için kişisel (öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul yöneticileri, antrenörler vb.) ve kurumsal paydaşların (okul, il spor müdürlükleri, spor federasyonları, kulüpler, belediyeler, il sağlık müdürlükleri vb.) iş birliği içinde olması önemlidir. Bu iş birliğinin sağlanmasında, okul yönetimi ile beden eğitimi öğretmenleri yönlendirici olmalıdırlar. Okulun, özellikle kurumlarla/ spor kulüpleri ile bir iş birliği planı olmalıdır. Bunun yanında öğretmenler İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu gereği okullarda kurulan iş sağlığı ve güvenliği kurulları ile iş birliği yapmalıdırlar.

10. Veliler sürecin niteliği ve bu niteliği artıracak yol ve yöntemler konusunda bilgilendirilmelidirler. Onlardan, beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hedefleri doğrultusunda çocuklarının düzenli olarak fiziksel etkinlik yapacağı fırsatlar oluşturmaları istenmelidir. Bunun önemi açıklanmalıdır. Öğrencilerin okul içinde ve dışında katılacakları fiziksel etkinlik ve sporlarda antrenörler ve liderler, beden eğitimi öğretmenleri ile iş birliği yaparak öğrenciler için katılımı, eğlenmeyi, sağlık ve zindelik yararı elde etmeyi destekleyen programlar sunmalıdırlar.

11. Öğrencilerin özel gereksinimleri olduğu durumlarda, ders uygulamalarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Özel gereksinimler; öğrenme güçlüğü çekme, sağlık sorunu,

çeşitli engellilikler ve benzeri sebeplerden kaynaklanabileceği gibi özel niteliklere sahip olma, öğrenme hedeflerine önceden/akranlarından daha erken ulaşmış olma gibi nedenlerden de doğabilir. Öğretmenler, öğrencilerin özel gereksinimlerini belirledikten sonra gerekiyorsa ilgili kişi ve kuruluşlardan da yardım alarak bu öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi uygulamalarına katılmalarını sağlamalıdır. Sağlık sorunu olanlar için veliler ve aile hekimleriyle iş birliği yaparak öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun, sağlıklarını destekleyecek yöntemler, araç ve gereçle derse katılımlarının sağlanması buna örnek verilebilir. Sporda üstün yetenekli öğrenciler ise antrenörlere veya spor kulüplerine yönlendirilmelidir. Derslerde, bu öğrencilerden rol model olarak çeşitli etkinliklerde liderlik yaptırılarak yararlanılabilir. Bu öğrenciler için yetenekleriyle ihtiyaçları doğrultusunda daha yüksek hedefler ve etkinlikler belirlenebilir.

12. Bu Öğretim Programı'nın amaçlarına ulaşmada öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olması amacıyla hazırlanan “Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK)” kullanılmalıdır.

FEK sarı ve mor kart gruplarından oluşmaktadır. Sarı kart grubunda “Öğretmen Kartı”, “Temel Hareket Becerileri Kartları”, “Temel Hareket Kavramları Kartı”, “Birleştirilmiş Hareket Kartları”, “Sağlık Anlayışı Kartları”, “Spor Engel Tanımaz Kartı” ve “Fiziksel Etkinlik ve Beslenme Piramidi Kartı” vardır. Mor kart grubunda ise “Öğretmen Kartları” “File ve Raket Oyunları”, “Hücum Oyunları”, “Vurma ve Yakalama Oyunları”, “Etkin Katılım”, “Sağlık Anlayışı” ve “Spor Engel Tanımaz” kartları vardır. Sarı kart grubu öncelikle beşinci sınıf kazanımlarını desteklemektedir. Mor kart grubu ise altıncı ve yedinci sınıf kazanımları için uygundur. Öğretmenler kartları inceledikten sonra sınıf düzeyine ve kazanımlara uygun olanları derslerinde kullanabilirler (MEB, 2018).

EK-9: Araştırmacı Gözlem Gnlg rneği

26.11.2018 Pazartesi

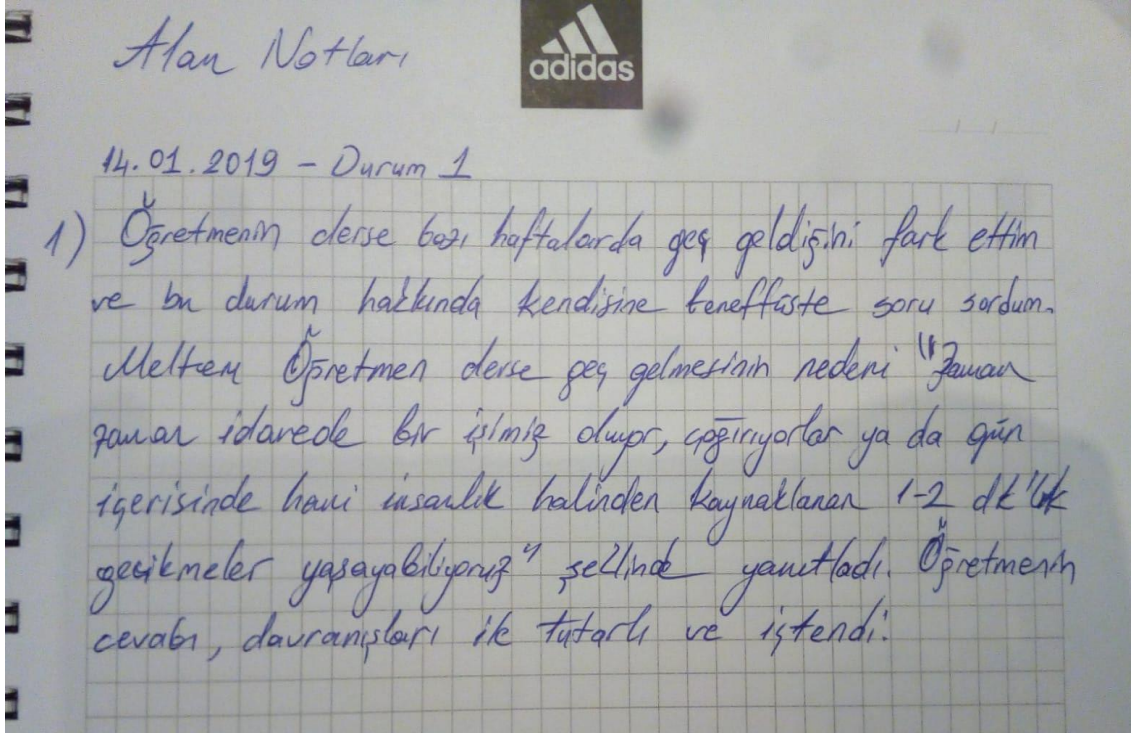
16.26

Gözlem Sonrası Araştırmacı Gnlg

Kasım ayının son haftasında 11. Gözlemim için ██████ Ortaokulu'ndaydım bugün. Sabahi ğrencilerin çıkış zili yeni çalmıştı ve öğrenciler dağılmaya başlamışlardı. Öğlen grupları derse girmeden önce, okul müdürü bahçede mikrofonla bir duyuru yapıyordu. Okul genelinde yapılan seviye belirleme sınavlarında sınıf düzeylerine göre başarılı olan öğrencilerin isimlerini okuyarak yanına çağırıyor ve tüm okul önünde tebrik ediyor ve alkışlatıyordu. Kısa süren tebrik töreninin ardından herkes sınıflarına alınmaya başlamıştı.

██████ ğretmen de bahedeydi. 5A sınıfı yavaş yavaş sıralarına geçmeye başlamıştı. Öğretmen kızların bir türlü gelmediğini görünce biraz sinirlendi ve içeriye kızlar soyunma odasına bakmaya gitti. Dönüşte kızları da önüne katarak beden eğitimi sırasına geçirdi herkesi. Geç giyinip gelen öğrencilerin hesabını beden eğitimi başkanlarına sordu. Başkanlar da kıyafet kontrolü yaptıkları için geciktiklerini bildirdiler. Öğretmen bir daha derse geç kalınmasını istemediğini, kıyafet kontrolünün ders arasında veya öğretmenin serbest bıraktığı ikinci derste tamamlanması gerektiğini söyledi. Aksi halde sınıf düzeni oluşmuyor, dirsek teması ile rahat hazır ol ve sınıf sayısı alınamıyordu. Başkanlar kontrol yaptıklarından dolayı geç dahil

EK-10: Araştırmacı Alan Notu Örneği



EK-11: Analiz Sürecinde Nvivo Kullanımına Yönelik Görsel Örneği

The screenshot displays the NVivo 12 Pro software interface. The main window shows a list of nodes under the 'Nodes' tab. The nodes are organized into a hierarchical structure. The 'Nodes' list is as follows:

Name	Files	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By	
DERSE İLİŞKİN TUTUMLAR		0	14.02.2019 14:01	GE	2.03.2019 18:20	GE	
Dönem Başında		0	14.02.2019 14:01	GE	14.02.2019 20:02	GE	
Dönem İçerisinde		0	14.02.2019 14:02	GE	14.02.2019 20:03	GE	
ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASI		0	14.02.2019 14:03	GE	2.03.2019 18:20	GE	
Öğretime Hazırlık		0	14.02.2019 14:03	GE	14.02.2019 14:03	GE	
Öğrenme-Öğretme Uygulamaları		0	14.02.2019 14:04	GE	14.02.2019 14:04	GE	
Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları		2	14.02.2019 14:06	GE	16.03.2019 14:06	GE	
Kazanımlara Yer Verme		0	9.03.2019 14:46	GE	22.05.2019 17:31	GE	
UYGULAMADA KARŞILAŞILAN SORUNLAR		0	9.03.2019 14:44	GE	9.03.2019 14:47	GE	
Okul Çevresi		4	9.03.2019 14:44	GE	16.02.2019 17:51	GE	
Öğrenme-Öğretme Durumları		0	15.03.2019 12:29	GE	15.03.2019 12:29	GE	
ÖĞRETMENLERİN ÖZ DEĞERLENDİRMELERİ		3	16	9.03.2019 14:45	GE	9.03.2019 14:47	GE

The interface includes a menu bar with options like File, Home, Import, Create, Explore, and Share. A toolbar contains various icons for file operations, exploration, and coding. A left sidebar shows a navigation pane with categories like Quick Access, Data, Codes, Cases, Notes, Search, Maps, and Output. The bottom status bar shows the user 'GE' and '60 Items'.