



III. Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni ve  
Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu

SEMPOZYUM KİTABI

**ARAŞTIRAN ÖĞRETMEN**

21-22 Ocak 2011

Orta Doğu Teknik Üniversitesi



### **Sempozyum Başkanları**

Dr. Gıyasettin Demirhan

Dr. Mustafa Levent İnce

### **Sempozyum Sekreterleri**

Mine Müftüler

Deniz Hünük

### **Düzenleme Kurulu**

Dr. Caner Açıkada (Hacettepe Üniv.)

Dr. Figen Altay (Hacettepe Üniv.)

Yunus Arslan (Pamukkale Üniv.)

Dr. Yeşim Bulca (Hacettepe Üniv.)

Cevdet Cengiz (Orta Doğu Teknik Üniv.)

Dr. Şeref Çiçek (Serbest Araştırmacı)

Dr. A. Gökçe Erturan İlker (Pamukkale Üniv.)

Dr. Murat Kangalgil (Cumhuriyet Üniv.)

Koray Kılıç (Orta Doğu Teknik Üniv.)

Dr. Sadettin Kirazcı (Orta Doğu Teknik Üniv.)

Dr. Canan Koca (Hacettepe Üniv.)

Dr. Settar Koçak (Orta Doğu Teknik Üniv.)

Kubilay Öcal (Orta Doğu Teknik Üniv.)

Zeynep Rahim (Orta Doğu Teknik Üniv.)

Fatma Saçlı (Hacettepe Üniv.)

Kıvanç Semiz (Orta Doğu Teknik Üniv.)

Ahmet Yapar (Orta Doğu Teknik Üniv.)

Dr. Leyla Saraç Yılmaz (Mersin Üniv.)

Yılmaz Yüksel (Hacettepe Üniv.)

### **Bilim Kurulu**

Dr. Bülent Ağbuğa (Pamukkale Üniv.)

Dr. Figen Altay (Hacettepe Üniv.)

Dr. Yeşim Bulca (Hacettepe Üniv.)

Dr. Hatice Çamlıyer (Celal Bayar Üniv.)

Dr. Gıyasettin Demirhan (Hacettepe Üniv.)

Dr. Ferda Gürsel (Ankara Üniv.)

Dr. Nimet Haşıl Korkmaz (Uludağ Üniv.)

Dr. M. Levent İnce (Orta Doğu Teknik Üniv.)

Dr. Murat Kangalgil (Cumhuriyet Üniv.)

Dr. Hasan Kasap (Marmara Üniv.)

Dr. Sadettin Kirazcı (Orta Doğu Teknik Üniv.)

Dr. Canan Koca (Hacettepe Üniv.)

Dr. Dilşat Mirzeoğlu (Abant İzzet Baysal Üniv.)

Dr. Kamil Özer (Çanakkale 18 Mart Üniv.)

Dr. Zekai Pehlivan (Mersin Üniv.)

Dr. Filiz Yaylacı (Akdeniz Üniv.)

Dr. İbrahim Yıldırım (Gazi Üniv.)

Dr. Leyla Saraç Yılmaz (Mersin Üniv.)

## ÖNSÖZ

Daha önce 2007 ve 2009 yıllarında gerçekleştirdiğimiz sempozyum serilerinin üçüncüsü için biraraya gelmiş bulunuyoruz. Birinci sempozyumda beden eğitimi ve spor öğretiminde “Öğretim Modelleri”, ikinci sempozyumda ise “Ölçme ve Değerlendirme” konularını tartışmıştık. Üçüncü sempozyumda amacımız ülkemiz ilköğretim beden eğitimi programındaki “Hareket Bilgi ve Becerileri” ile “Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam” öğretiminin niteliğine olumlu katkıda bulunması beklenen “Araştıran Öğretmen” perspektifini tartışmaya açmaktır.

Bu temayı seçme nedenimiz son yıllarda eğitimin niteliğine en fazla katkı yapan öğretmenlerin kendi öğretimleri üzerinde yansıma yapan, verdikleri eğitimin niteliğini sorgulayan ve bu konuları sistemli olarak araştıran öğretmenlerin olduğu bulgusudur. Günümüzde eğitimle ilgili araştırmacılık sadece üniversite öğretim elemanları ile sınırlı görülmemekte, araştırmacılığın uygulamacılar-öğretmenler tarafından “eylem araştırmacılığı” bakışı ile yapılmasının gerçek başarıyı getireceği ifade edilmektedir. Sempozyumda yer alacak davetli konuşmaların, video sunumların, poster bildirilerin, panel tartışmalarının ve çalıştayların bu konuda daha ayrıntılı bilgi sahibi olmamızı sağlamasını beklemekteyiz.

Bu sempozyumunda öncekiler gibi hepimize yeni bakış açıları getirmesini ve öğrencilerimize sunduğumuz beden eğitiminin niteliğini artırmak için bizleri düşünmeye sevk etmesini diliyoruz. Başarının hepimizin işbirliği ile olacağını biliyoruz. Bu nedenle, öğrenme yaşantılarımızı paylaşacağımız sempozyumumuza katkı veren tüm katılımcılara teşekkür ediyoruz.

Sempozyum Düzenleme Kurulu

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Sempozyum Programı .....	vi
Davetli Konuşmacılar	
<b>Eğitimde Niçin Araştıran Öğretmene İhtiyacımız Var? Eylem Araştırması Yaklaşımı,</b> A. Yıldırım.....	2
<b>The Teacher-as-Researcher and the Future Survival of Physical Education</b> “Araştırmacı Öğretmen ve Beden Eğitiminin Gelecekte Hayatta Kalışı”, A. Casey.....	3
<b>The Practitioner as Researcher. An Irish PE Teacher Working with Action Research.</b> “Araştırmacı Olarak Uygulamacı. Eylem Araştırması Çalışan İrlandalı Bir Beden Eğitimi Öğretmeni” A. Moran .....	23
<b>Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Araştıran Öğretmen Niteliği; Destekleyen ve Engelleyen Faktörler</b> G. Demirhan.....	25
<b>Beden Eğitimi Öğretmenleri İçin Bir Eylem Araştırması Önerisi: Uygulamalarınızı Etkin Katılım Açısından Değerlendirin</b> C. Koca .....	26
Video Sunumlar	
<b>V1. Hizmet Öncesi Uygulaması</b> G. Keske .....	29
<b>V2. Hareketli Yaşam ve Dengeli Beslenme Farkındalığı Kazanmada Fiziksel Etkinliklerin Önemi</b> P. Avşar .....	30
<b>V3. Jump Jim &amp; Polka- İlköğretim Beden Eğitimi Derslerinde Dans Etkinliğinin Yeri</b> Ö. Alagül, F. Gürsel .....	31
<b>V4. Basketbolda Pas ve Şut Becerileri Gelişiminde Spor Eğitim Modelinin Etkisi</b> U. Sarıgül, P. Avşar .....	32
<b>V5. Fiziksel Aktivite Ortamlarında Olumlu Davranış Yönetimi Temelli Bir Çalışma</b> N. Yıldız, F. Gürsel .....	33
<b>V6. Zinde Olduğumu Görmesemde Hissetmek İstiyorum</b> Y. Aydoğan, K. Karahan, F. Gürsel.....	34
<b>V7. Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor</b> D. Özer, B. Süngü, B. Şılak.....	35
<b>V8. Birlikte Yüzelim</b> A. Çevik .....	36
<b>V9. Trafik ve Beden Eğitimi Derslerinin İlişkilendirilmesi (Beden Eğitimi Derslerine Multi Disipliner Yaklaşım)</b> F. Erkaya, E. Çuhacıoğlu, A. Kocadağ .....	37
<b>V10. Beni Tanı Yolumdan Yürü</b> A. Çevik .....	38
<b>V11. Okul Öncesi Çocuklar İçin Hareket Eğitimi Programı</b> D. Özer .....	39
<b>V12. Ritim Eğitimi ve Dans Dersleri İçin Eğitici Dramanın Yöntem Olarak Kullanılmasına Bir Örnek Çalışma</b> Ö. Ergun Açıanal .....	40

Poster Bildiriler

<b>P1. Ya Somurtacaksın Ya da Güleceksin</b>	
A. Arıcıoğlu.....	42
<b>P2. Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi</b>	
A. Eroğlu, H. Ünlü.....	43
<b>P3. İştme Engelim Atletizm Yapmama Engel Değil</b>	
B. Sönmez .....	44
<b>P4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yolları İle İlgili Öğrenci Görüşleri</b>	
E. Güney, Y. Bulca .....	45
<b>P5. Bir Köy Okulundan Örnek Beden Eğitimi Uygulaması</b>	
G. Yılmaz .....	46
<b>P6. Ankara’da İlk ve Orta Öğretim Okullarında Okul Spor Müsabakalarına Katılan Kız ve Erkek Öğrenci Sayıları ve Katılan Spor Branşlarının Dağılımlarının İncelenmesi</b>	
E. Kayın, N. Gündüz.....	47
<b>P7. İlköğretim İkinci Kademedede Öğrenim Gören Öğrencilerin Beden Eğitimi Ders Programına İlişkin Görüşleri</b>	
V. Dağ, F. Altay.....	48
<b>P8. Temel Hareket Becerileri İle Temel Matematik Kavramlarının Öğretilmesi</b>	
Y. Harmancı.....	49
<b>P9. Okulumda Oyun da Oynayabiliyorum” Projesi</b>	
Z. Acar .....	50
<b>P10. Daha Çok Hareket, Daha Fazla Bilgi, Daha Sağlıklı Bir Vücut</b>	
Y. Budak .....	51
Panel	
<b>PNL1. Lisans Üstü Eğitim Alan Bir Öğretmen Gözüyle ‘Araştıran Öğretmen’: Sosyal ve Ekonomik Haklar Açısından Bir Değerlendirme</b>	
G. Keske .....	53
<b>PNL2. Öğrencilerin İlgi Alanlarını Doğru Saptamak</b>	
H. Özkarakaş .....	56
<b>PNL3. Beden Eğitimi Öğretmeni olarak Derslerimde Neleri Araştırıyorum?</b>	
H. Gökten.....	58
Çalıştay	
<b>Ç1. “Hareket Bilgi ve Becerileri” Öğrenme Alanı ile ilgili Araştıran Öğretmen</b>	
F. Altay, Y. Bulca.....	60
<b>Ç2. “Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam” Öğrenme Alanı ile ilgili Araştıran Öğretmen</b>	
M. L. İnce .....	61

## SEMPOZYUM PROGRAMI

1. GÜN (21 Ocak 2011)

Orta Doğu Teknik Üniversitesi – Kültür Kongre Merkezi (KKM)

8:30 - 10:00	KAYIT
10:00 - 10:30	AÇILIŞ
10:30 - 11:15	“Eğitim’de Niçin Araştıran Öğretmene İhtiyacımız var? Eylem Araştırması Yaklaşımı” <b>Prof. Dr. Ali Yıldırım</b> (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü) <u>KKM A Salonu</u>
11:15 - 11:30	Kahve Arası
11:30 - 12:15	“The teacher-as-researcher and the future survival of physical education”, “Araştıran Öğretmen ve Beden Eğitiminin Gelecekte Hayatta Kalışı”. <b>Dr. Ashley Casey</b> (Bedfordshire Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, İngiltere) <u>KKM A Salonu</u>
12:15 - 13:30	Yemek Arası
13:30 - 14:15	“The practitioner as researcher: An Irish PE teacher working with action research”, “Araştırmacı Olarak Uygulayıcı: Eylem Araştırması Çalışan İrlanda’dan Bir Beden Eğitimi Öğretmeni” <b>Anne Moran</b> (Beden Eğitimi Öğretmeni, İrlanda) <u>KKM A Salonu</u>
14:15 - 15:30	Video Sunumlar (I. Bölüm) <u>KKM A Salonu</u>
15:30 - 15:45	Kahve Arası
15:30 - 16:00	Poster Sunumlar <u>Poster Sunum Alanı</u>
16:00 - 17:00	1. <b>Dr. Ashley Casey</b> ’le Beden Eğitimi Alanında Eylem Araştırması Çalışmaları Üzerine Tartışma (Öğretim elemanları için araştırma konuları; araştırma desenleri vb.) <u>KKM D Salonu</u> 2. <b>Anne Moran</b> ’la Öğretmen’den Öğretmene Eylem Araştırması Tartışması (Beden eğitimi öğretmenleri için öneriler) <u>KKM A Salonu</u>
17:00 - 19:00	Spor Bilimleri Derneği, “Spor Eğitimi” Alt Çalışma Grubu Tartışma/Planlama Toplantısı (Sadece bilim kurulu ve davetli öğretim elemanları) <u>KKM H Salonu</u>

## 2. GÜN (22 Ocak 2011)

Orta Doğu Teknik Üniversitesi – Kültür Kongre Merkezi (KKM) ve Büyük Spor Salonu

9:15 - 10:00	“Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Araştıran Öğretmen Niteliği: Destekleyen ve Engelleyen Faktörler” <b>Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan</b> (Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksek Okulu) <u>KKM A Salonu</u>
10:00 - 10:30	“Beden Eğitimi Öğretmenleri için Bir Eylem Araştırma Önerisi: Uygulamalarını Etkin Katılım Açısından Değerlendirin” <b>Doç. Dr. Canan Koca</b> (Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksek Okulu) <u>KKM A Salonu</u>
10:30 - 10:45	Kahve Arası
10:45 - 11:30	Panel: Öğretmenler <b>Gülşay Keske</b> (Gölbaşı Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Ankara) <b>Hakkı Özkarakaş</b> (Özel ENKA Okulları, Adapazarı) <b>Hasan Gökten</b> (Ufuktepe İlköğretim Okulu, Ankara)
11:30 - 11:45	Ara
11:45 - 13:00	Video Sunumlar (II. Bölüm) <u>KKM A Salonu</u>
13:00 - 14:00	Yemek Arası
14:00 - 15:00	“Hareket Bilgi ve Becerileri” Öğrenme Alanı ile İlgili Araştıran Öğretmen Çalıştayı <b>Dr. Figen Altay ve Dr. Yeşim Bulca</b> (Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksek Okulu) <u>Büyük Spor Salonu</u>
15:00 - 15:15	Ara
15:15 - 16:15	“Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam” Öğrenme Alanı ile İlgili Araştıran Öğretmen Çalıştayı <b>Doç. Dr. Mustafa Levent İnce</b> (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü) <u>Büyük Spor Salonu</u>
16:15 - 17:00	KAPANIŞ

# DAVETLİ KONUŞMACILAR

Prof. Dr. Ali Yıldırım  
Dr. Ashley Casey  
Anne Moran  
Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan  
Doç. Dr. Canan Koca



## **Eğitimde Niçin Araştıran ğretmene İhtiyacımız Var? Eylem Araştırması Yaklaşımı**

A. Yıldırım

Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Araştırma ve uygulama arasındaki uçurum geçmişten bu yana süregelen bir sorundur. Bu durum çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır. Öncelikle araştırmacıların bilgi üretme odaklı olmaları, uygulayıcıların ise daha çok kendi ortamlarına ve koşullarına uygun araştırma sonuçları ile ilgilenmeleri nedeniyle araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasında çeşitli sorunlar yaşanmıştır. Diğer taraftan uygulayıcılar kendilerini araştırmacı olarak görmemişler ve araştırmaların sadece niversiter düzeyde yapıldığını varsaymışlardır. Bu kapsamda araştırma soyut, uygulamadan bağımsız ve genele ilişkin olarak algılanmıştır. Bu sorunlar nedeniyle araştırma sonuçlarını uygulayıcılar açısından anlaşılır hale getirme ve onlar için uygulama ilkeleri oluşturma önem kazanmıştır. Bunun yanında araştırmayı ve uygulamayı aynı süreçte ele alan çalışmalar önem kazanmaya başlamıştır.

Eylem araştırması bu ihtiyaçtan yola çıkarak uygulamaya ve araştırma etkinliklerine bütüncül bir yapı içinde yer veren bir sistematik süreçtir. Bu sunuda eylem araştırmasının ortaya çıkışı, çeşitli alanlardaki kullanımı, ğretmelerin gelişmesi ve etkili ğretim açısından ortaya koyduğu sonuçlar tartışılacak ve ülkemizde neden araştırmacı öğretmene ihtiyaç duyulduğu sorusu üzerinde durulacaktır. Bu çerçevede eylem araştırmasının eylemi ve araştırmayı bütünleştiren aşamaları geleneksel araştırma süreci ile karşılaştırmalı bir biçimde tartışılacak ve bu aşamaların uygulamayı geliştirme açısından nemi vurgulanacaktır.

## The teacher-as-researcher and the future survival of physical education

A. Casey

Dr., University of Bedfordshire, UK

In his recent book *Physical Education Futures* David Kirk (2010) predicted three possible futures for physical education: 1) more of the same, 2) extinction or 3) radical reform. Furthermore he warned that the consequence of 'more of the same' would most likely be extinction anyway. His argument, which is supported by many of the leading authors in physical education (See for example Locke 1992; Siedentop, 2002, Lawson, 2009), is that the schools of today were created to serve the needs of the industrial age and are therefore are not suitable places, in their current incarnations, for educating young people. This statement is strongly supported by the notable biologist John Medina who wrote "if you wanted to create an education environment that was directly opposed to what the brain was good at doing, you would probably design something like a classroom" (Medina, 2008, p. 5). Similar beliefs promoted Lawson (2009) to suggest that schools are not capable of educating the students of the 21<sup>st</sup> century and Locke (1992) to state that nothing short of a major rethink of physical education provision was required.

Current schooling is far from 'modern' and is in fact a product of centuries of tradition. Originally a profession for individual tutors, teaching became localised in a single building that we now recognise as a school, but teaching, as we know it today is a concept born in the industrial age (Hamilton, 1990). Foucault (1977, p. 147) provides a detailed account of the eighteenth century school. Consider how much of this description from almost 350 years ago survives into the schooling of the early twenty-first century:

'rank' begins to define the great form of distribution of individuals in the educational order: rows or ranks of pupils in each class, corridors, courtyards; rank attributed to each pupil at the end of each class and each examination; the rank he obtains from week to week, month to month, year to year; an alignment of age groups, one after another; a succession of subjects taught and questions treated, according to an order of increasing difficulty.

In selecting this quote, I am not suggesting that the educational space described in Foucault's book endures unchanged, but there are substantial and fundamental similarities that have survived for nearly three hundred and fifty years. What is manifest in this "industrial-age" perception of school is a traditional approach to teaching, ergo a traditional teacher.

Yet, as Kirk (2010) argued, this archetypal teacher did not simply appear but was 'bred' over successive generations. In the fifth chapter of his book Kirk examines the reason why physical education has striven so hard for continuity of purpose and practice and why it has remained so obdurately resistant to change. It is beyond the scope of this paper to discuss these matters in detail and I direct the reader to Kirk's book for a much fuller dialogue around these issues. However, in summary Kirk argued that 'modern' physical education has undergone two significant content changes since its birth through militarism in the late 19<sup>th</sup> century. The first saw physical education being defined by its almost total gymnastics content. This was a major change for a subject area that had entered schools through the employment of drill sergeants who toured the schools and 'exercised' the children. From 1909 to 1933 Swedish gymnastics was adopted by Government schools as the approved course for physical education. The dominance of this form of gymnastics was later challenged by Rudolf Laban's modern educational dance. Indeed these two forms of gymnastics, and the later form of Olympic (now artistic) gymnastics, vied for precedence until the early 1960s.

However, since the end of World War I alternative forms of physical education were emerging and the dominance of gymnastic, while still highly evident, was being slowly eroded by the emergence of alternative activities (predominantly games) in physical education teacher education programmes and in school curricular. By the 1960s a seismic shift in school-based physical education had been completed and physical education was now focused on the teaching of games. Yet it was not the games themselves that were taught but “a generalised physical capability” or technique (Kirk, 2010) that became the basis for physical education. The dependence on technical proficiency engendered the third (and currently) incarnation of physical-education-as-sport-techniques (Kirk 2010) in which pupils learnt isolated skills way from “the particular field of action” (or game) where the technique gained meaning and significance.

Unfortunately, the change in content did not precipitate a change in pedagogy. Swedish gymnastics was defined by a series of step-by-step developments that led the students’ forwards in simple and pre-established linear progressions. Many have argued since that the same step-by-step progressions are the most effective teaching techniques. This belief has created a ‘way’ of teaching physical education (Casey, 2010c) that has been globally accepted as best practice. This social processing of practice and the acceptability that it has obtained ensures the continuity of how teachers teach as, in the words of Brookfield (1997, p. 21), “we teach what we like to learn. Most people end up as teachers of subjects and skills that they were good at as students and that they took pleasure in learning.”

It is worth noting that I have based this presentation heavily on Britain. However, by in speaking to physical education teachers over the last eight months in both Spain and Ireland I am aware that many of the concerns I express here are common themes in these two countries. Furthermore, by talking to teachers in Australia, Canada and the USA through the social media tool ‘twitter’ I have been made further aware that the similarities between countries far outweigh the differences and that the matters on which I am talking appear to be common around the world. Therefore we – as teachers of physical education - need to take responsibility for the evolution of practice in the way in which we teach our subject. We can’t talk about physical education’s future unless we engender change in the teachers and schools of today and for that to happen “extraordinary action” is required (Kirk, 2010). The move towards the teachers for the post-industrial, digital age (Kirk, 2010) will require new ways of thinking about and doing teaching.

If we aspire that the teacher of tomorrow will work in a school that invests in the talents of every young person within an infrastructure beholden to individual children then we need to change. John Dewey (1897, p. 19) suggested that school “should simplify existing social life; should reduce it, as it were, to an embryonic form.” Yet the embryo that we still nurture is one that has passed into history. To teach in the future we must shake off the shackles of our obsolete culture (Elliot, 1991) and allow teachers to do what the best of them came into the profession to do: enthuse and inspire children. We must design new ways of teaching that allow the teacher of tomorrow to facilitate learning in the boundless world which exists outside every learning environment.

Drawing a comparison between the work of the writer Barthes (1977) who announced the ‘Death of the Author’ in his book *Image, Music, and Text*, I suggest that we might soon witness a similar fate for the physical education teacher. When seeking the identity of the author in some texts Barthes (1977, p. 142) suggested that:

We shall never know [who she is], for the good reason that writing is the destruction of every voice, of every point of origin. Writing is that neutral, composite, oblique space where our subject slips away, the negative where all identity is lost, starting with the very identity of the body writing.

Such loss of identity and every point of origin could well be the fate of the physical educationalist. If we don’t do something soon then the social demand for regular exercise and

weight loss in the face of the escalating obesity crisis will exact a toll on physical education. The pace of modern technology is such that gaming systems could, potentially, replace the teacher as the main motivator behind the drive for physical activity. Since its launch on 19<sup>th</sup> November 2006 Nintendo have sold in excess of 75 million Wii - which is one and a bit Wii for every person in Turkey. If these were used to as a means to 'encourage' students to exercise then every school in the United Kingdom could purchase 100 Wii's with its fitness balance board for every newly qualified teacher it employed. That figure rises to 200 Wii for an experienced head of physical education in a large secondary school. Such figures could quickly see the 'death of the physical education teacher.' Eventually in this teacherless world the computer acts and performs to deliver its message but it is no longer about the real person: no longer is it about learning but is about doing.

It seems inevitable that change (or extinction) is on the horizon. Yet it is vital that any change that does occur in the teaching of physical education needs to involve its teachers. Some of the earlier approaches to educational reform presented bottom up and top down strategies for change as distinct alternatives. Typically, arguments for and against each approach were ideologically loaded in the sense that left-leaning scholars supported bottom up change as a means of democratising schools, while right-leaning scholars supported top down approaches as a means of maintaining a degree of control over school systems (see eg. Hargreaves, 1982, 1994). More recent thinking (eg. Fullan, 1999) suggests that both bottom up and top down initiatives are required in order to bring about genuine improvements in school practices. The fusion of top down and bottom up strategies suggests the need for partnerships in educational reform and some rethinking of the teacher's role within educational reform initiatives.

Research has shown that while system-wide initiatives do have the potential to deliver genuine reforms they must involve teachers. Teachers have been acknowledged by both top down and bottom up advocates to be key players in educational reform because they are the implementers of reform initiatives at the 'chalk face'. Research has convincingly shown that teachers must have some degree of ownership over reform. At the same time, partners must acknowledge the serious additional workloads that reform processes place upon teachers. There are further, more obdurate characteristics of the nature of teachers' work and schools as workplaces that must be considered in any reformulation of teachers' roles in educational reform. What I am suggesting in this presentation is that, in order to understand pedagogical change in physical education from the perspective of teachers we need to help teachers to engage in research – particularly practitioner research.

### **Practitioner Research**

The primary aspect of all forms of practitioner research, Cochran-Smith and Lytle (2007) suggested, is the notion that the practitioner himself or herself takes on the role of researcher. Secondly, practitioner research works on the premise that in order to comprehend, and therefore improve practice, the interplay of power relationships and the workplace have to be expressly understood in the context of daily work. Finally, the very same professional context is the site of any practitioner inquiry and the "problems and issues that arise from professional practice are taken up as topics of study" (Cochran-Smith & Lytle, 2007, p. 26).

Lawrence Stenhouse worked in the vanguard of the teacher-as-researcher movement and believed that schools should be laboratories and teachers' researchers who tirelessly strove to enhance the learning enjoyed by their students. In the late 1970s Stenhouse (1975, p. 142) argued that:

Educational ideas expressed in books are not easily taken into possession by teachers, whereas the expression of ideas as curricular specifications exposes them to testing by teachers and hence establishes an equality of discourse between the proposer and those who assess his proposal....the crucial point is that the proposal is not to be

regarded as an unqualified recommendation but rather as a provisional specification claiming no more than to be worth putting to the test of practice.

Many (for example: Doyle, 2007; Elliott, 1983/2007; Zeichner, 2001) attribute the “introduction of radically different theory of knowledge teachers of the humanities” (Elliott, 1983/2007, p. 18) to Lawrence Stenhouse. Zeichner (2001) expands this list and identifies a number of key curriculum reform projects - most notably Lawrence Stenhouse’s ‘Humanities Curriculum Project’ and the ‘Ford Teaching Project’ and the work of John Elliott - as key factors in the development of action research in UK education. It was through action research that these projects were able to move towards a pedagogically-driven rather than a standards or objectives-based curriculum, in which the process became dependent upon teachers’ ability to reflect on their practice (Zeichner, 2001).

The ‘Humanities Curriculum Project’ was initiated by the Schools Council, a national body created in the 1960s to oversee curriculum and examination reform, and to improve the education of low ability students (Elliott, 1991). The key contribution of Lawrence Stenhouse was to articulate a theory of praxiology that would allow teachers to undertake the specific steps need to translate educational aims into teaching reality (Elliott, 1983/2007, 1991). From this project Stenhouse developed his idea of teacher-as-researcher as a means of articulating his wish that teachers would develop their pedagogies based upon their personal reflections about their pedagogical practices.

The ‘Ford Teaching Project’ grew out of concern that a gulf existed between “the hope and the happening” (Lundgren, 1983) of inquiry/discovery approaches in classrooms (Elliott, 1976-1977/2007). Forty teachers in East Anglia were invited to join the project with the aim of uncovering common teaching problems with regard to the classroom actualisation of innovative pedagogies. Elliott (1991, p. 29) recalled:

[His] aspiration in designing the project was to explore the possibility of teachers’ developing a common stock of professional knowledge about the problems of realizing an alternative to the traditional pedagogy which has so long prevailed in classrooms.

The project succeeded in its aim of theorising the common difficulties encountered in realising an imposed curriculum of innovative teaching (Elliott, 1991). Furthermore, it highlighted the impact that action research could have on teachers, especially when they were given the opportunity to reflect on their work. However, it also highlighted the need for teachers to reflect and critique not only their personal practice but also the established institutional structures that ‘controlled’ their working lives.

One of its originators of action research, John Collier (1944), extolled its ability to feed knowledge directly into action. Yet the knowledge he identifies is not simply the academically approved works of research but the layman’s lived understandings and experiences. Indeed the key notion of practitioner research is actually doing something and then testing the outcomes. Carter (1998) believed that it allowed the researcher, namely the teachers in the case of educational action research, to develop personal meaning from current research within the context of their own classrooms. It is a paradigm that allows practitioners to explore new areas of pedagogical practice in which they set their own starting point and yet have no notion of their potential destination (Meyer, Hamilton, Kroeger, Stewart & Brydon-Miller, 2004). The ambiguity of the finishing point in action research is a key facet of the approach. It means that there are no preconceptions on the part of the practitioner with regard to the outcomes of the process. It is not a product but a process. Consequently, it is through the course of action taken in response to a personal inquiry (rather than a hypothesis tested) that the practitioner develops.

### ***The action research cycle***

In his seminal paper *Action Research and Minority Problems* Kurt Lewin (1946, pp. 37-38) carefully laid out his vision for the cyclical process of 'actioned' research:

Planning starts usually with something like a general idea...If this first period of planning is successful, two items emerge: namely, an "overall plan" of how to reach the objective and secondly, a decision in regard to the first step of action. Usually this planning has also somewhat modified the original idea.

The next period is devoted to executing the first step of the overall plan.

In highly developed fields of social management, such as modern factory management or the execution of a war, this second step is followed by certain fact-findings. For example, in the bombing of Germany a certain factory may have been chosen as the first target after careful consideration of various priorities and of the best means and ways of dealing with this target. The attack is pressed home and immediately a reconnaissance plane follows with the one objective of determining as accurately and objectively as possible the new situation.

This reconnaissance or fact-finding has four functions. First it should evaluate the action. It shows whether what has been achieved is above or below expectation. Secondly, it gives the planners a chance to learn, that is, to gather new general insight, for instance, regarding the strength and weakness of certain weapons or techniques of action. Thirdly, this fact-finding should serve as the basis for correctly planning the next step. Finally, it serves as a basis for modifying the "overall plan."

The next step again is composed of a circle of planning, executing, and reconnaissance or fact-finding for the purpose of evaluating the results of the second step, for preparing the rational basis for planning the third step, and for perhaps modifying again the overall plan.

The starting point for action research, in Lewin's initial conception of the paradigm, was therefore a general problem. Yet it was more than that: it was a problem that the instigator of the cycle wished to resolve. The resolution steps were, at this stage, unimportant and probably unconsidered. The key element was to decide upon an objective. Once this was complete the next step was to plan a possible route to achieving this goal which in turn might modify the objective itself.

With the initial planning and goal modification completed the third step that Lewin was envisioned was action itself. The instigator would execute the plan and then immediately engage in fact-finding to understand how the plan had affected the final objective. The information gained from this reconnaissance would allow the action itself to be monitored; gauge the strength and weakness of the action; facilitate improvements in future planning; and allow for modifications in the planned route to the objective. The next stage of the cycle was a continual sequence of planning, action and reconnaissance that would eventually lead to the realisation of the objective (or at least the modified objective). Ultimately Lewin (1946) summarised action research as "a spiral of steps each of which is composed of a circle of planning, action and fact-finding about the result of the action" (p. 38). Somekh and Zeichner (2009, p. 7) very recently summarised Lewin's theory when they wrote:

His vision of action research was as an alternative to the norms of decontextualized research; instead of focusing on surveys and statistical methods, action research's purpose was to improve social formations by involving participants in a cyclical process of fact finding, planning, exploratory action and evaluation.

Since Lewin's first conception of his model, the action research cycle has been written and rewritten until each routine or cycle is but one of a number of ways to envision (Stringer, 1996) this extended family of research methodologies. McNiff (2002) supports this notion and states that there are a "number of models [which] are available in the literature. Most of them regard practice as non-linear, appreciating that people are unpredictable, and that their actions often do not follow a straightforward trajectory" (McNiff, 2002, p. 10). Although it would be impractical to explore each of these revisions, I have highlighted below a few of the 'updates' of the action research cycle.

McNiff's (2002) action plan shows action research as a reflective cycle in which the practitioner identifies an area of practice to be investigated; imagines a solution; implements the solution; evaluates the solution; and changes practice in light of the evaluation. In his interpretation Stringer (1996) matches the simplicity of Lewin's original model and defines the basic routine of action research as an interacting spiral of 'look, think, act'. He suggests that while the routine is presented in a linear style, it should be seen as a continually recycling of a set of activities in the second and subsequent cycles. Each stage of the routine, Stringer (1996, p. 16) suggested, should be looked at as a chance to analyse and evaluate the process (see below):

<b><u>Basic Action Research Routine</u></b>	
Look	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Gather relevant information (Gather data)</li> <li>* Build a picture: Describe the situation (Define and describe)</li> </ul>
Think	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Explore and analyze: What is happening here? (Hypothesise)</li> <li>* Interpret and explain: How/why are things as they are? (Theorise)</li> </ul>
Act	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Plan (report)</li> <li>* Implement</li> <li>* Evaluate</li> </ul>
<p>The Action Research continually recycles this set of activities in subsequent cycles.</p> <p style="text-align: right;">Adapted from Stringer (1996, p. 16)</p>	

By contrast Elliott (1991), although acknowledging the excellence of Lewin's original model, suggested that the model needed development (see Figure 3.1 below). He firstly argued that the original 'plan' or 'look' at the situation should not produce an intransigent notion or 'overall plan' but instead a flexible idea that could shift with the project. Secondly he suggested that reconnaissance should recur throughout the cycle rather than being used only at the beginning, and thirdly he warned that the implementation of an action is difficult to achieve and therefore evaluation of the action should only occur after the action researcher has monitored the success of the implementation itself. In the light of these suggestions he elaborates on Lewin's model and allows for flexibility, reconnaissance and implementation evaluation:

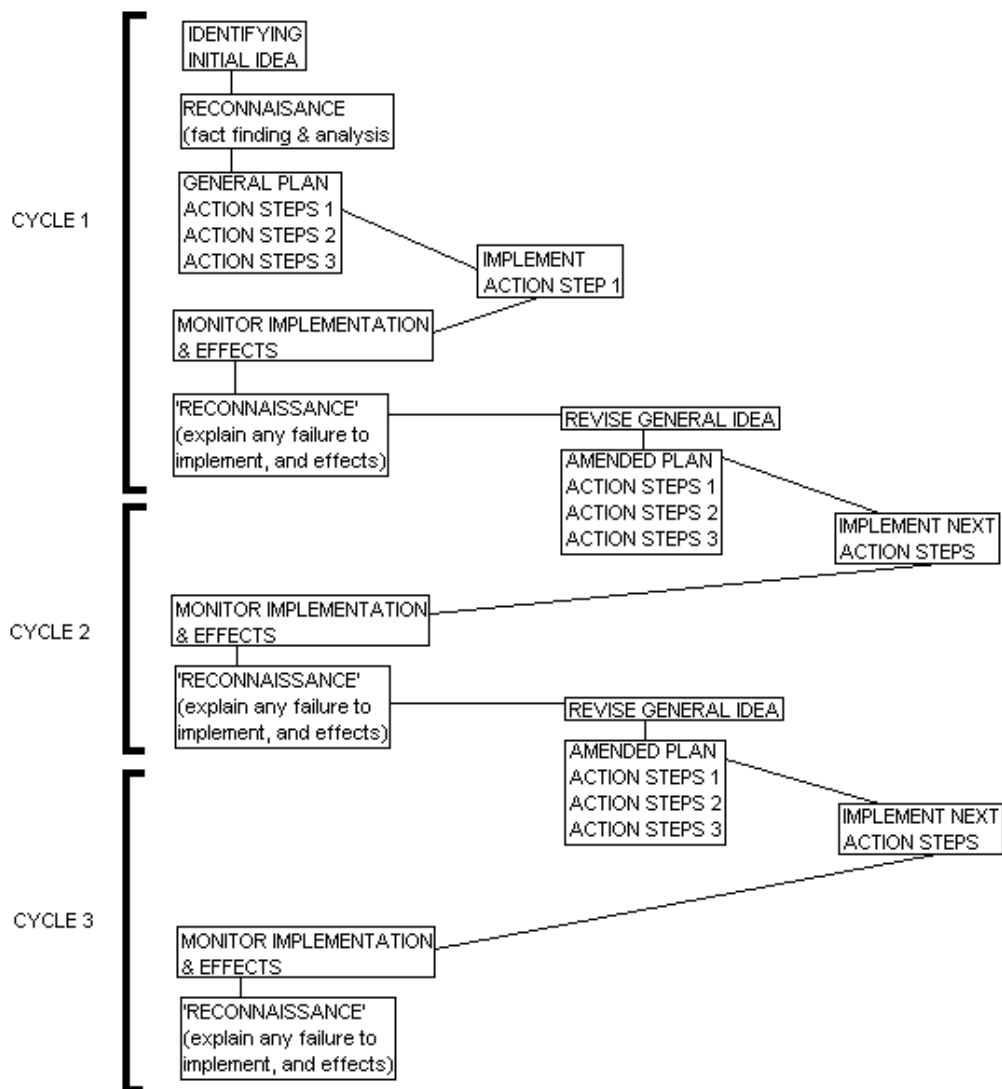


Figure 3.1: Elliott's (1991, p. 71) Expanded model of action research

Groundwater-Smith and Mockler (2005) suggest that practitioners use an “interactive cycle of problem identification (PI), reflection (R), actions (A), and problem reconceptualisation (PR)” (p. 3). Yet they also cautioned that this must not simply be by treating dilemmas, especially educational dilemmas, as technical problems to be solved through a rational exploration of gathered data. This approach to action research would allow no opportunity to critique any individual aspect of the dilemma, which in turn would mean that Elliott's (1991) call for flexibility, reconnaissance and implementation evaluation would be ignored.

### Action research in physical education

Despite the attention action research has been given by some leading academics in physical education (Kirk, 1995; Graham, 1981; Martinek & Butt, 1988; McKenna & Dunstan-Lewis, 2004; Schempp, 1987; Tinning, 1987) it has made little impact in the field of research on teaching in physical education and in the recent Handbook of Physical Education (2006) it was unmentioned. Despite this absence, what had been previously written within the subject suggested that it could potentially have a big impact on the way we view teaching in physical education. Kirk (1995, p. 4) indicated that “action research has begun to emerge as one strategy for improving teaching and learning in physical education” but then warned that it was still “in a very early stage of development.” The reasons behind this, Kirk (1995, p. 5)



further suggested, might be the preparation that young physical education teachers receive at university:

With only a few exceptions, many of our young physical education student teachers experience university programs which provide them with a high level of proficiency in sport and exercise sciences, but which do not develop [them] to be socially critical of the place of physical education in the lives of their students.

Similarly, Tinning (1987) suggested that teachers seldom explored the implications inherent in the ways in which they taught physical education. He described the unchallenged nature of task selection, teacher attention, sexism, and attainment as a small selection of characteristics in physical education that go unchallenged. In foregrounding the potential of action research to move physical education teachers beyond such a utilitarian approach to pedagogy, Tinning (1987) suggested that it would allow teachers to critique the social expectations of teaching in physical education. The unreflective nature of physical education pedagogy as seen by Kirk (1995) and Tinning (1987) seems antithetical to the very notion of education, especially at a time when governments expect students themselves to be reflective.

In suggesting that current research should put the teacher in the position of a creator rather than the acceptor of research, Martinek and Butt (1988) proffered action research as an alternative in which the teacher is the researcher. They conclude that because action research is grounded in the participants and their settings it is a “viable instrument for instructional improvement” (Martinek and Butt, 1988, p. 220). Yet they also warn that it will be viable only if everyone – even the most ardent traditionalist – exercises tolerance and allows it to develop as a research paradigm in its own right. The current dearth of published action research projects in the field of physical education suggests that this tolerance or acceptance of action research may not have been forthcoming.

Nearly two decades ago McKay, Gore and Kirk (1990) suggested that physical education’s quest for secure academic credibility resulted in the subject privileging empirical-analytical forms of research. In much the same way as with general and educational action research this “technocratic physical education” (McKay et al., 1990, p. 52), has seen the use of the paradigm being shunned. The very fact that physical education, as a subject, has struggled to be seen as academic has meant that the need to be scientific is ‘doubly true’ within the academic writing of the subject. The findings of Smith, Thurston, Lamb and Green (2007, p.54), who noted that “there was a near-universal acceptance among pupils that PE served as a break from other ‘academic’ aspects of school life,” are transferable to the academic community. Rolfe (2006) argued, around the issue of trustworthiness, that some areas of the academic community sought a rigorousness that conformed to the expectations of what they called ‘hard’ science. This demand for rigour has, I believe, meant that action research has been eschewed in physical education, rather than the community appraising each research paradigm or individual study on its own merits.

In contrast, my sustained use action research over nearly a decade (see Casey, Dyson, and Campbell, 2009; Casey and Dyson, 2009; Casey, 2010a, b, c; Casey, under review a & b) led to significant understanding of both traditional and innovative practice in physical education. More importantly it allowed me to understand what it meant to engage in research as teacher and how teaching of physical education could be fundamentally changed, and I believe enhanced. Research shows that physical education has been endemically resistant to change; indeed many have suggested that, as a subject, we have developed ‘the way’ of teaching which focuses explicitly on the development of sports-specific technique. Over time I have explored my desire to explain why the academic call to change the way physical education is taught in schools has been stonewalled by practitioners. Through my attempts to redefine and reconfigure both the pedagogy that I used and the curricula that I designed as a teacher of physical education I tried to show what such a change in practice might entail.

Employing a practitioner research methodology, I explore the previously under-considered processes of teacher change in the use of innovative, models-based practices, specifically around my teaching at a selective grammar school in England. To counter concerns around authenticity in teacher-led research I utilise Brookfield's (1995) four lenses of reflective practice, my autobiography, my students' eyes, my colleagues' experiences, and the theoretical literature.

My findings can be collated into three areas. The first examined the deprivatisation of my teaching through the use of colleague and pupil observations, and highlights the manner in which I constructed a 'changed' pedagogy around both my observers' and my own experiences. The second investigated the obstacles that school placed in the way of pedagogical change and the efforts required to overcome these hindrances. The third explored my position as a practitioner-researcher and how my interaction with theory and practice furthered both my willingness and ability to change. I concluded from these studies that the position of the teacher-as-researcher is relevant to understanding why alternative pedagogies have remained as innovations, and the factors that both help and hinder any actualisation of change.

### **Radical reform in physical education**

Charles Darwin believed that "it is not the strongest of the species that survive, nor the most intelligent, but the ones most responsive to change." If the many academics in physical education are right and we are faced with three realistic alternative futures, then it would be unforgivable if we allowed indifference or misunderstanding to spell the end of our subject. Instead, we need to acknowledge that physical education, in its current form, is not achieving the aims we expect of it or the aims that its consumers (children, parents and governments) want from it.

Instead we need to consider a new vision for the future of physical education. This future cannot be allowed to come solely from those in government (or their agents) – because top-down initiatives are incapable of envisioning, delivering or sustaining meaningful curriculum reform. Instead it needs to come through collaboration between curriculum designers and teachers. These collaborations are vital if we are going to oversee the radical reforms needed if physical education is going to survive in our schools.

Many in physical education believe that models-based practices such as Sport Education, Cooperative Learning, and Teaching Games for Understanding are the future of physical education. However, we do not yet fully understand how these approaches are implemented in schools and the impact that they have on teachers, students and learning. A large (and ever growing) body of research suggests that teachers and students alike get a lot from these approaches to teaching but without the voices of teachers and their inclusion as 'key players' in curricular reform then these approaches seem destined to remain as innovations.

Practitioner research offers the opportunity for individual teachers to understand the impact that their teaching has on their students. Furthermore, it allows them to gather evidence to support or discount the larger claims about curricula reform emerging in the literature base of our subject. Finally it allows them to take an idea and see what results their teaching achieves. At the University of Bedfordshire we have created a Practitioner Research Network for teachers (both local and overseas) at [www.peprm.com](http://www.peprm.com) in an effort to create a safe environment where physical education teachers can learn about, try out and discuss their own practitioner research endeavours. It is only at the point of fusion between top-down and bottom-up ideas (i.e. teacher-led and university supported) that meaningful and sustainable curriculum reform can occur. Practitioner research is a means of developing a physical education future that is both meaningful and recognisable and which includes teachers and students in each others' learning and development.

## References

- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*. New York: Hill and Wang.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brookfield, S. (1997). On the certainty of public shaming: working with students 'who just don't get it', *Improving Student Learning, Symposium*, 17-31.
- Carter, K. (1998). Action research in partnership: Establishing teachers as key players on the school effectiveness stage. *Educational Action Research*, 6 (2), 275-303.
- Casey, A., Dyson, B. & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: focusing beyond myself through cooperative learning, *Educational Action Research*. 17:3,407-423.
- Casey, A. & Dyson, B. (2009). One teacher's attempts, through action research, to use models-based practice, *European Physical Education Review*. 15 (2), 175-199.
- Casey, A. (2010a). Educational action research: a means of coping with the systemic demands for continual professional development in physical education? Paper to be presented at the British Educational Research Association Conference, Warwick, 1-4 September 2010.
- Casey, A. (2010b). Moving my own goal posts: reflective practice as a means of pedagogical change in physical education. Paper presented to the 16th International Reflective Practice Conference, University of Bedfordshire, UK, June.
- Casey, A. (2010c) *Practitioner research in physical education: Teacher transformation through pedagogical and curricular change*. (Unpublished PhD). Leeds Metropolitan University.
- Casey, A. (under review, a). Action research in physical education: supporting my cooperative learning pedagogy. *Educational Action Research*.
- Casey, A. (under review, b). Moving my own goal posts: reflective practice and action research as supports for pedagogical change in physical education. *Special Issues of Educational Action Research - Reflective Practice and Action Research*
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (2007). Everything's ethics. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Eds.). *An ethical approach to practitioner research: Dealing with issues and dilemmas in action research*, 24-41. London: Routledge.
- Collier, J. (1945/2005). The Institute of Ethnic Affairs. In B. Cooke & J.W. Cox (Eds.). *Fundamentals of Action Research: Volume 1. The Early Years*, 57-67. London: Sage.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed, *School Journal*, 54: 77-80 (accessed from: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm> on 25/3/09)
- Doyle, D. (2007). Transdisciplinary enquiry: Researching with rather than on. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Eds.). *An ethical approach to practitioner research*, 75-87. New York: Routledge.
- Elliott, J. (1976-1977/2007). Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the work of the Ford Teaching Project. In J. Elliott (Ed.). *Reflecting where the action is: The selected works of John Elliott*, 30-61. London: Routledge.
- Elliott, J. (1983/2007). A curriculum for the study of human affairs: The contribution of Lawrence Stenhouse. In J. Elliott (Ed.). *Reflecting where the action is: The selected works of John Elliott*, 15-29. London: Routledge.
- Elliot, J. (1991). A model of professionalism and its implications for teacher. *British Educational Research Journal*, 17 (4), 309-318
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: the birth of the prison*, New York: Allen and Unwin.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer.
- Graham, G. (1981). Research on teaching physical education: A discussion with Larry Locke and Daryl Siedentop. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(1), 3-15.
- Groundwater-Smith, S., & Mockler, N. (2005). *Practitioner research in education: Beyond celebration*. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Liverpool Hope University, UK, 15 October 2005.

- Hamilton, D. (1990). *Learning about education: An Unfinished Curriculum*, Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1982). The Rhetoric of School-Centred Innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 14 (3), 251-266.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Kirk, D. (1995). Action Research and Educational Reform in Physical Education. *Pedagogy in Practice*, 1, 4-21.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*, London: Routledge
- Lawson, H.A. (2009). Paradigms, exemplars and social change, *Sport, Education and Society*, 14: 77-100.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2: 34-46.
- Locke, L. (1992). Changing Secondary School Physical Education. *Quest*, 44, 361-372.
- Lundgren, U. (1983). *Curriculum theory, between hope and happening: Text and context in curriculum*. Deakin University, Geelong.
- Martinek, T.J., & Butt, K. (1988). An application of an action research model for changing instructional practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 214-220.
- McKay, J., Gore, J., & Kirk, D. (1990). Beyond the limits of technocratic physical education. *Quest*, 42 (1), 52-75.
- McKenna, J., & Dunstan-Lewis, N. (2004). An action research approach to supporting elite student-athletes in higher education. *European Physical Education Review*, 10, 179-198.
- McNiff, J. (2002). *Action research for teachers: A practical guide*. London: David Fulton Publishers.
- Medina, J. (2008). *Brain Rules: 12 principles of surviving and thriving at work, home and school*. Seattle, WA: Pear Press.
- Meyer, H., Hamilton, B., Kroeger, S., Stewart, S., & Brydon-Miller, M. (2004). The unexpected journey: Renewing our commitment to students through educational action research. *Educational Action Research*, 12(4), 557-573.
- Rolfe, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: Quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 304-310.
- Schempp, P. (1987). Research on teaching in physical education: Beyond the limits of natural science. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 111-121.
- Siedentop, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 368-377.
- Smith, A., Thurston, M., Lamb, K., & Green, K. (2007). Young people's participation in National Curriculum Physical Education: A study of 15-16 year olds in North-West England and North-East Wales. *European Physical Education Review*, 13, 165-194.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stringer, E. (1996). *Action research: A guide for practitioners*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tinning, R.I. (1987). Beyond the development of a utilitarian teaching perspective: An Australian case study of action research. In G.T. Barrette, R.S. Feingold, C.R. Rees, & M. Piéron (Eds.). *Myths, models and methods in sport pedagogy*, 113 - 122. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. In P. Reason & H. Bradbury, (Eds.). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, 273-283. London: Sage.

## Araştırmacı Öğretmen ve Beden Eğitiminin Gelecekte Hayatta Kalışı

A. Casey

Dr., Bedfordshire Üniversitesi, İngiltere

David Kirk (2010) yeni yayınlanan kitabı “Physical Education Futures” da beden eğitiminin geleceği için 3 tahminde bulunmuştur: 1) mevcut durumdan biraz fazla, 2) yok olma veya 3) radikal devrim. Dahası, “mevcut durumdan biraz fazla”nın sonucunun da yok olmaya gideceği yönünde uyarıda bulunmuştur. Beden eğitimiyle ilgili birçok yazarın da desteklediği iddiasına (Bakınız Locke 1992; Siedentop, 2002, Lawson, 2009) göre günümüz okulları sanayi çağının ihtiyaçlarını karşılamak üzere yaratılmışlardır ve bu yüzden kendi yapıları içerisinde genç insanları eğitmek için uygun yerler değildir. Bu ifade, “beynin yapmakta iyi olduğu şeylerin tam aksine yönlendiren bir eğitim ortamı yaratmak isterseniz muhtemelen derslik gibi bir ortam yaratırdınız” (Medina, 2008, s.5) demiş olan ünlü biyolog John Medina tarafından kuvvetle desteklenmektedir. Benzer düşüncelere sahip Lawson (2009) ‘a göre okullar 21. yüzyıl öğrencilerini eğitme kapasitesine sahip değildir ve Locke (1992)’a göre beden eğitimi üzerinde yeniden düşünülmesi gerekmektedir.

Mevcut okullukluk “çağdaş”tan oldukça uzaktadır ve aslında gelenekçi yüzyılların bir ürünüdür. İlk başta bireysel eğitimciler için bir meslek olan öğretmenlik bugün okul olarak bildiğimiz binada bölgeselleşmiş ama öğretmenlik kavramı bugün bildiğimiz haliyle sanayi çağında doğmuştur (Hamilton, 1990). Foucault (1977, s. 147) 18. yüzyıl okulları hakkında detaylı bir bilgi vermektedir. Yaklaşık 350 yıl öncesine ait bu tanımlamanın ne kadarının 21. yüzyıl başlarındaki okulluca benzediğine dikkat edin:

‘sıra’ bireylerin eğitim sıralamasında büyük dağılım formlarını tanımlamaya başlar: her sınıfta, koridorda, bahçede öğrenci safları veya sıraları; her dersin ve sınavın sonunda öğrencilere atfedilen dereceler; öğrencinin hafta hafta, ay ay, yıl yıl kazandığı dereceler; birbirini takip eden yaş gruplarına göre sınıflandırılmalar; gittikçe zorluk derecesi artan öğretilen konular ve cevaplanan sorular silsilesi.

Bu alıntıyı yapmaktaki amacım Foucault’nun kitabında anlattığı eğitim alanının değişmeden kaldığını iddia etmek değil. Ama yaklaşık 350 yıldır hayatta kalmayı başarmış sağlam ve temele dayanan benzerlikler halen var. “Sanayi çağı” okulu algılamasında apaçık ortada olan bir şey var ki o da geleneksel öğretim yaklaşımı, daha doğrusu geleneksel öğretmendir.

Yine de Kirk (2010)’ün de tartıştığı gibi bu tipik öğretmen basitçe ortaya çıkmadı, önceden gelen nesiller tarafından “yetiştirildi”. Kitabının beşinci bölümünde Kirk beden eğitiminin neden amaç ve pratiğin devamlılığı için bu kadar çabaladığını ve neden bu kadar inatla değişime karşı geldiğini değerlendirmektedir. Bu meseleleri derinlemesine tartışmak bu makalenin hedefinin dışındadır. Okuyuculara Kirk’ün bu konular üzerine çok daha doyurucu diyaloglarını okumalarını öneririm. Ancak, özetle Kirk’e göre “çağdaş” beden eğitimi militarizm ile ilk doğduğu 19. yüzyıl sonlarından beri içerikte iki belirgin değişiklik yaşamıştır. İlki beden eğitimi neredeyse tamamen cimnastik içeriğiyle görmüştür. Bu durum okulları gezerek öğrencilere “egzersiz” yaptıran subayların işin içine girmeleriyle okullarda başlı başına bir değişimdi. 1909-1933 arasında İsveç cimnastiği devlet okulları tarafından beden eğitimi için onaylı ders olarak kabul edilmiştir. Cimnastiğin bu formunun baskınlığı daha sonra Rudolf Laban’ın çağdaş eğitim dansıyla rekabete girmiştir. Aslında jimnastiğin bu iki formu ve daha sonra Olimpik (artistik) cimnastik 1960’ların başlarına kadar öncelik sırası için yarışmışlardır.

Ancak, 1. Dünya Savaşı’nın bitişinden itibaren beden eğitiminin alternatif formları ortaya çıkmış ve hala çokça tercih ediliyorken bile cimnastiğin baskınlığı, beden eğitimi öğretmenliği eğitim programlarından ve müfredatlarından alternatif aktiviteler (özellikle oyunlar) sebebiyle yavaş yavaş azalmaya başlamıştı. 1960’larla birlikte okul tabanlı beden eğitiminde sismik bir

değişim tamamlanarak beden eğitimi, oyunların eğitimine odaklanmıştı. Yine de oyunların kendisi değil ama “genel bir fiziksel kabiliyet” veya teknik (Kirk, 2010) öğretimi, beden eğitiminin temeli haline gelmişti. Teknik yetkinliğe bağımlılık, spor tekniği olarak beden eğitiminin (Kirk, 2010) üçüncü (ve halen mevcut) canlı örneğine yol açmıştır. Burada öğrenciler tekniğin anlam ve önem kazandığı “faaliyet alanından” (veya oyundan) belirgin beceriler kazanmaktaydılar.

Ne yazık ki içerikteki değişiklik pedagojide bir değişikliğe sebep olmadı. İsveç cimnastiği, öğrencinin ilerleyişinin basit ve önceden belirlenmiş doğrusal gelişimine olanak sağlayan adım adım ilerleyen gelişme serisiyle açıklanmıştır. Birçok kişi aynı adım adım gelişmelerin en etkili öğretim tekniği olduğunu savunmuştur. Bu düşünce küresel anlamda en iyi yöntem olarak kabul edilen bir öğretim “yöntemi” yaratmıştır (Casey, 2010c). Uygulamanın böyle sosyal bir şekilde süreçlendirilmesi ve kazandığı kabul edilirlilik, öğretmenlerin öğretme şekillerinin devamlılığını garanti ettiğini Brookfield’ın (1997, s 21) sözlerinde de belirttiği gibi “öğrenmeyi sevdiğimiz şeyi öğretiriz. Birçok insan öğrenciyken iyi oldukları ve öğrenirken zevk aldıkları konu ve becerilerde öğretmenlik yapıyor olurlar.”

Bu sunumu ağırlıklı olarak İngiltere odaklı hazırladığımı özellikle belirtmek istiyorum. Ancak son 8 aydır İspanya ve İrlanda’daki beden eğitimi öğretmenleriyle konuştuğum için burada dile getirdiğim birçok düşüncenin bu iki ülkedeki ortak düşünceleri yansıttığının da farkındayım. Dahası, sosyal medya aracı olan “twitter” vasıtasıyla Avustralya, Kanada ve ABD’li öğretmenlerle görüşerek ülkeler arasındaki benzerliğin farklılıklardan daha baskın olduğunu ve üzerinde konuştuğum konuların dünyada ortak konular olduğunu daha iyi fark ettim. Bu yüzden beden eğitimi öğretmenleri olan bizler, konumuzu öğretmede tercih ettiğimiz yolda devrim yaratabilmek için sorumluluk almamız. Günümüz okullarında ve öğretmenlerinde değişimi teşvik etmezsek beden eğitiminin geleceğinden bahsedemeyiz ve bunun olabilmesi için “olağanüstü faaliyet” gerekmektedir (Kirk, 2010). Öğretmenler için sanayi sonrası dijital çağa doğru geçiş yapabilmek (Kirk, 2010) öğretmenlik için yeni düşünme ve gerçekleştirme yolları gerektirir.

Eğer yarının öğretmenin her genç öğrencisinin, yeteneğine yatırım yapan okullarda çalışacak olmasına hevesleniyorsak değişmeliyiz. John Dewey (1897, s. 19) ‘e göre okul “mevcut sosyal yaşamı basitleştirmeli; embriyonik bir formmuş gibi küçültmelidir”. Hala yetiştirdiğimiz embriyo tarihe göç etmiştir. Gelecekte öğretebilmek için katı kültürümüzü silkelemeliyiz (Eliot, 1991) ve öğretmenlere en iyi oldukları şeyi yapmalarına izin vermeliyiz: çocuklara ilham verme ve onları eğlendirme. Yeni öğretim yolları tasarlayarak yarının öğretmenine her öğrenme ortamının dışında bulunan sınırsız dünyaya katkıda bulunmasına olanak sağlamalıyız.

Kitabı *Image, Music and Text*’te “Yazarın Ölümü”nden bahseden yazar Barthes’in (1997) çalışmasıyla karşılaştığımızda aynı kaderi beden eğitimi öğretmenlerinin de paylaşacağını görebiliyoruz. Yazarın kimliğini araştırırken bazı metinlerinde Barthes şöyle demiştir (1977, s.142):

Yazmanın her sesin, her çıkış noktasının yok edilişi olduğunu hiçbir zaman bilemeyiz. Yazma, konumuzun kayıp gittiği, olumsuz anlamda kimliğin kaybolduğu, bedensel yazmanın başladığı doğal, karma karışık ve çarpık alandır.

Bu tür bir kimlik ve çıkış noktası kaybı beden eğitimcilerin kaderi olabilir. Yakın zamanda bir şey yapmazsak toplumun yükselen obezite krizinden kaynaklanan düzenli egzersiz ve kilo kaybı talebi, beden eğitimini zorlayacaktır. Modern teknolojik ilerlemeler öyle etkili ki belki de zaman içerisinde fiziksel aktivitenin arkasındaki gerçek kişi olan beden eğitimcilerin yerini oyun sistemleri alacak. Piyasaya çıktığı 19 Kasım 2006 tarihinden beri Nintendo firması 75 milyon üzerinde Wii sattı -neredeyse Türkiye’de yaşayan her kişi başına bir Wii demektir. Eğer bunlar öğrencileri egzersiz yapmaları için “teşvik” etmek amacıyla kullanılsalardı İngiltere’deki okullar çalıştırdıkları her bir öğretmen için 100 adet Wii alabilirdi. Bu rakam büyük bir ilköğretim okulunda çalışan tecrübeli bir beden eğitimi öğretmeni için 200 Wii’ye kadar çıkıyor. Bu gibi

rakamlarla “beden eğitimi öğretmeni”nin ölümüne hızla ulaşılabilir. Neyse ki bu öğretmensiz dünyada bilgisayar mesajlarını iletebiliyor ama henüz gerçek bir insan gibi davranmıyor: henüz ‘öğrenme’yle ilgili değil ama ‘yapma’yı beceriyor.

Kaçınılmaz olan, değişimin (ya da yok olmanın) ufukta görüldüğüdür. Gerçi meydana gelecek herhangi bir değişim her halükarda beden eğitimi öğretmenlerinin işin içinde olmasını gerektiriyor. İlk eğitim devrimi yaklaşımlarının bazılarında göre aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya yönlü değişim stratejileri birbirinden uzak alternatiflerdir. Genellikle, bu yaklaşımları savunan ya da bunlara karşı olan tartışmalara bakıldığında sol görüşlü akademisyenlerin aşağıdan yukarı yönlü değişimle okulların demokratikleştirilmesinden yana olduklarını, sağ görüşlü akademisyenlerinse yukarıdan aşağı yönlü bir yaklaşımla okul sistemleri üzerinde belli bir derecede kontrol mekanizması olması gerektiğini savunduklarını görmekteyiz (bkz. örn. Hargreaves, 1982, 1994). Daha yakın dönemin düşünceleri (örn. Fullan, 1999) hem aşağıdan yukarı hem de yukarıdan aşağı yönlü girişimlerin okul uygulamalarında asli gelişmeler için gerekli olduğunu göstermektedir. Aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı yönlü stratejilerin birleşimi, eğitim devriminde ortaklığı ve eğitim devrimi girişimlerinde öğretmenlerin yerinin yeniden değerlendirilmesini tavsiye etmektedir.

Araştırmalar, sistemlerin öngördüğü girişimlerin asli reformlar yapma potansiyeline sahip olduğunu ama bunlar yapılırken öğretmenlerin de işin içine katılması gerektiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler reform girişimlerinin uygulayıcısı oldukları için hem yukarıdan aşağı hem de aşağıdan yukarı yönlü yaklaşımların savunucuları tarafından bilgilendirilmişlerdir. Araştırmalar öğretmenlerin bir noktaya kadar reformları sahiplenmesi gerektiğini ikna edici bir şekilde göstermiştir. Aynı zamanda taraflar birbirlerini reform sürecinin öğretmenlerin üzerine yüklediği ekstra iş gücü konusunda bilgilendirmelidirler. Öğretmenlerin işlerinin ve okulların doğasında daha inatçı karakteristik özellikler de vardır. Bu özellikler eğitim reformları yapılırken öğretmenlerin rollerinin belirlenmesi esnasında mutlaka dikkate alınmalıdır. Bu sunumda benim önerim, beden eğitiminde pedagojik değişimi öğretmenler açısından anlamak için öğretmenleri özellikle uygulamacı araştırmacı olarak araştırmanın içine dahil etmektir.

### **Uygulamacı Araştırması**

Cochran-Smith ve Lytle (2007)’in önerdiğine göre uygulamacı araştırmasının bütün türlerinin birincil özelliği, uygulamacının kendisinin araştırmacı rolü üstleniyor olmasıdır. Bunun yanı sıra uygulamayı içine almak ve dolayısıyla geliştirmek için güç ilişkileri ve çalışma sahası arasındaki bağlantı günlük iş yaşamı açısından iyi bir şekilde anlaşılmalıdır. Son olarak, tıpatıp aynı profesyonel içerik herhangi bir uygulamacı araştırmasının sahasıdır ve “profesyonel uygulamalardan doğan sorunlar çalışma konusu olarak ele alınır” (Cochran-Smith & Lytle, 2007, s. 26).

Lawrence Stenhouse araştırmacı öğretmen hareketinde bir öncü rolü oynadı ve okulların laboratuvar, öğretmenlerin de yorulmadan öğrencilerinin öğrenmekten mutlu oldukları şeyleri geliştiren araştırmacılar olması gerektiğini savundu. 1970’lerin sonunda Stenhouse şunları tartışıyordu (1975, s. 142):

Kitaplarda bahsedilen eğitim fikirleri öğretmenler tarafından kolaylıkla içselleştirilmez, ancak müfredatlar düzenlenirken ortaya atılan fikirler öğretmenler tarafından test edilir ve böylece teklifi yapanla bu teklifi alan kişiler arasında bir iletişim meydana gelir...önemli olan nokta yapılan teklifi yetersiz bir teklif gibi algılamak yerine onu geçici bir teklif gibi düşünerek en azından test edilmeye değer olarak görmektir.

Birçok araştırmacı (örneğin: Doyle, 2007; Elliott, 1983/2007; Zeichner, 2001) “insanbilimin bilgi öğretmeni teorisini” (Elliott, 1983/2007, p. 18) Lawrence Stenhouse’a atfeder. Zeichner (2001) bu listeyi genişletir ve birkaç müfredat projesini – en çok bilinenleri Lawrence Stenhouse’un “İnsani Müfredat Projesi” ve “Ford Eğitim Projesi” ve John Elliott’un çalışmasıdır – İngiliz eğitiminde faaliyet araştırmalarının gelişmesinde anahtar rol oynadığı şeklinde tanımlar. Faaliyet araştırmaları sayesinde bu projeler, sürecin öğretmenin yapabildikleriyle

sınırlı olduğu standart veya hedef odaklı müfredatlardan pedagojik müfredatlara doğru ilerlediğini görmüştür (Zeichner, 2001).

“İnsani Müfredat Projesi” 1960’larda müfredat ve değerlendirme devrimi yapmak ve kabiliyeti düşük öğrencilerin eğitimlerini geliştirmek amacıyla kurulmuş ulusal bir yapı olan Okul Konseyi tarafından başlatıldı (Elliott, 1991). Lawrence Stenhouse’un katılımı bir praksiyoloji teorisi yaratmaktı. Bu teori öğretmenlere eğitimsel ihtiyaçları öğretim gerçekliğine dönüştürmelerini sağlayacak belli adımları atmalarına imkan verecekti (Elliott, 1983/2007, 1991). Stenhouse bu projeye öğretmenlere pedagojik deneyimlerinin kişisel yansımalarından yola çıkarak kendi pedagojilerini oluşturmalarını sağlayan araştırmacı öğretmen fikrini geliştirdi.

‘Ford Eğitim Projesi’ sınıflardaki sorgulama/keşfetme yaklaşımlarının (Elliott, 1976-1977/2007) “umut edilen ve meydana gelen” (Lundgren, 1983) arasındaki derin bir fark olduğu düşüncesinden doğmuştu. Doğu Anglia’dan 40 öğretmen projeye davet edildi. Amaçları, yenilikçi pedagojilerin sınıfta hayat bulmalarıyla ortaya çıkan ortak öğretim problemlerini gün yüzüne çıkarmaktı. Elliott’a göre (1991, s. 29):

Projeyi tasarlamaya onu iten şey öğretmenlerin ortak profesyonel bilgi dağarcığı geliştirebilmeleri ihtimalini keşfedebilmektir. Bu profesyonel bilgi dağarcığı, projenin öğretmenlerin uzun zamandır sınıflarda süregelen geleneksel pedagojiye bir alternatif olabileceğinin farkına varmalarıyla ilgili problemleri içermektedir.

Proje, yenilikçi eğitimin dayatıldığı bir müfredatın hayata geçirilmesinde karşılaşılan ortak zorlukların teorileştirilmesinde başarılı oldu (Elliott, 1991). Dahası, faaliyet araştırmasının öğretmenler üzerindeki etkisini ve özellikle de öğretmenlere bu etkiyi işlerine yansıtma imkanı verilmesi üzerinde duruldu. Ancak, aynı zamanda sadece kendi uygulamalarının değil iş yaşamlarını “kontrol eden” kurumsal yapıların da eleştirilmesi gerektiği üzerinde duruldu.

Faaliyet araştırmasının yaratıcılarından John Collier (1944), araştırmanın bilgiyi doğrudan faaliyetin içine koyma özelliğini yüceltmektedir. Tanımladığı bilgi sadece akademik olarak onaylanmış çalışmalar değil, meslekten olmayan kişilerin yaşadıklarını ve tecrübelerini de içermektedir. Aslında uygulama araştırmasının asıl amacı önce bir şey yapmak daha sonra sonuçlarını test etmektir. Carter (1998)’a göre araştırma, araştırmacıya – burada öğretmenin kendisi oluyor- kendi sınıflarında kullanabilecekleri bilgilere ulaşma imkanı sağlıyor. Uygulamacılara varacakları yer belli olmamasına rağmen kendilerine yeni başlangıç noktaları yaratmalarına yardımcı olacak yeni pedagojik uygulama alanları keşfetmelerini sağlayacak bir modeldir (Meyer, Hamilton, Kroeger, Stewart & Brydon-Miller, 2004). Faaliyet araştırmasında bitiş noktasının belirsizliği yaklaşımın ana özelliğidir. Bunun anlamı şudur: sürecin sonuçları konusunda uygulamacı hiçbir şeyi tahmin edemez. Ürün değil bir süreçtir. Son olarak sonuçta, (test edilen hipotezden çok) uygulamacının geliştirdiği kişisel sorgulamaya bir cevap niteliği taşıyan faaliyetler serisiyle ulaşılır.

### **Faaliyet araştırması döngüsü**

Faaliyet Araştırması ve Azınlık Sorunları isimli makalesinde Kurt Lewin (1946, s. 37-38) “faaliyetlendirilmiş” araştırma döngüsü vizyonunu dikkatle gözler önüne sermiştir:

Planlama çoğunlukla genel bir fikir gibi bir şeyle başlar...Eğer bu ilk planlama süreci başarılı olursa iki öge ortaya çıkar: amaca ulaşmaya yönelik “genel plan” ve faaliyetin ilk adımına yönelik karar. Genellikle bu planlama bir şekilde orijinal fikrin değiştirilmesini de sağlar.

Bir sonraki süreç genel planın ilk adımının atılmasına adanır. Modern fabrika yönetimi veya bir savaşın çıkartılması gibi sosyal yönetimin oldukça gelişmiş alanlarında bu ikinci adımdan sonra durum tespitleri yapılır. Örneğin Almanya’nın bombalanmasında ilk hedef olarak belli bir fabrika seçilmiş olabilir. Bu seçim yapılırken birçok öncelik dikkate alınır ve bu hedefle ilgili en iyi şekilde ilgilenilir. Saldırının hemen ardından keşif uçaklarıyla yeni durumun tespiti yapılır.



Bu keşif veya durum tespitinin 4 fonksiyonu vardır. Öncelikle faaliyet değerlendirilmelidir. Ulaşılan sonucun beklentilerin altında mı üstünde mi olduğu belirlenir. Sonra, planlamacılar örneğin silahların veya tekniklerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmeleri için bilgi edinme şansı tanımaktadır. Daha sonra bu durum tespiti bir sonraki adımın doğru şekilde planlanmasına hizmet etmelidir. Son olarak “genel plan”ın değiştirilmesi için bir temel de oluşturur.

Bir sonraki adım, ikinci adımın sonuçlarının değerlendirilmesi amacıyla planlama, uygulama ve keşif veya durum tespiti döngüsünden oluşur ve muhtemelen genel planı yeniden değiştirmeyi içerir.

Lewin’in modelinin başında, faaliyet araştırmasının başlangıç noktası genel bir sorun içeriyordu. Aslında ondan daha fazlasıydı: döngüye sebep olan şeyin kendisi çözmek istenen problemdi. Çözüm adımları bu aşamada önemsiz, belki de değersizdi. Ana öge bir amaç üzerine karar vermektir. Bu tamamlandığında bir sonraki adımda bu amaca ulaşmak için muhtemel rota belirlenir ve bu rota amacın kendisini bile değiştirebilirdi.

İlk planlama ve hedef değiştirme tamamlandığında Lewin’in odaklandığı üçüncü adım faaliyetin kendisiydi. Sorumlu kişi planı uygular ve hemen ardından durum tespiti için harekete geçer ve planın amacı nasıl etkilediğini öğrenmeye çalışır. Bu keşiften elde edilen bilgi, faaliyetin kendisinin takip edilmesini sağlar; faaliyetin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyar; gelecek planlama için gelişmeleri takip eder ve planlanan hedefe giden yolla ilgili değişimlere olanak sağlar. Döngünün ikinci aşaması planlama, faaliyet ve keşiften oluşan devamlı bir sekanstır. Bu sekanstın amaca (ya da en azından değiştirilmiş amaca) ulaşmayı sağlaması bekleniyordu. Lewin (1946) faaliyet araştırmasını “planlama, faaliyet ve faaliyetin sonucu hakkında durum tespitinden oluşan bir adımlar spirali” olarak özetlemişti (s. 38). Somekh and Zeichner (2009, s. 7) ise Lewin’in teorisini şöyle özetlemiştir:

Onun faaliyet araştırması vizyonu, bağlamsal olmayan araştırma normlarına bir alternatifti; anket ve istatistikî metotlar yerine faaliyet araştırmasının amacı katılımcıları kaynak toplama, planlama, keşif faaliyeti ve değerlendirmeden oluşan döngüsel bir sürecin içine alarak sosyal bir düzen oluşturmaktı.

Lewin’in modeli ilk ortaya koymasından beri faaliyet araştırması döngüsü defalarca yazıldı. McNiff (2002) bu kavrayışı desteklerdi ve ona göre “literatürde birçok model vardır. Birçok model uygulamayı doğrusal olmayan, insanları önceden tahmin edilemez ve faaliyetlerini de düzgün bir yörünge izlemez olarak kabul etmektedir. ” (McNiff, 2002, s. 10). Bütün bu revizyonları keşfetmenin anlamsız olacağı bilinmesine rağmen aşağıda bazı faaliyet araştırması döngüsü “güncellemeleri” üzerinde durdum.

McNiff’e(2002) göre faaliyet planı, faaliyet araştırmasını uygulayıcısının tanımladığı bir uygulama alanının incelendiği; bir çözüm üzerine düşündüğü; çözümü uyguladığı; çözümü değerlendirdiği ve değerlendirme sonucunda uygulamayı değiştirdiği bir döngüdür. Stringer (1996) kendi yorumunda Lewin’in orijinal modelinin basitliğine ve faaliyet araştırmasının “bak, düşün, harekete geç” şeklinde etkileşimli bir spiral olduğuna dikkati çeker. Rutinin doğrusal bir stilde sunulurken ikinci ve takip eden döngülerde sürekli dönen faaliyet setleri olduğunu belirtir. Rutinin her aşaması Stringer (1996, p. 16)’a göre, süreci analiz etme ve değerlendirme şansı olarak görülmelidir (aşağıya bakınız):

### Temel Faaliyet Araştırması Rutini

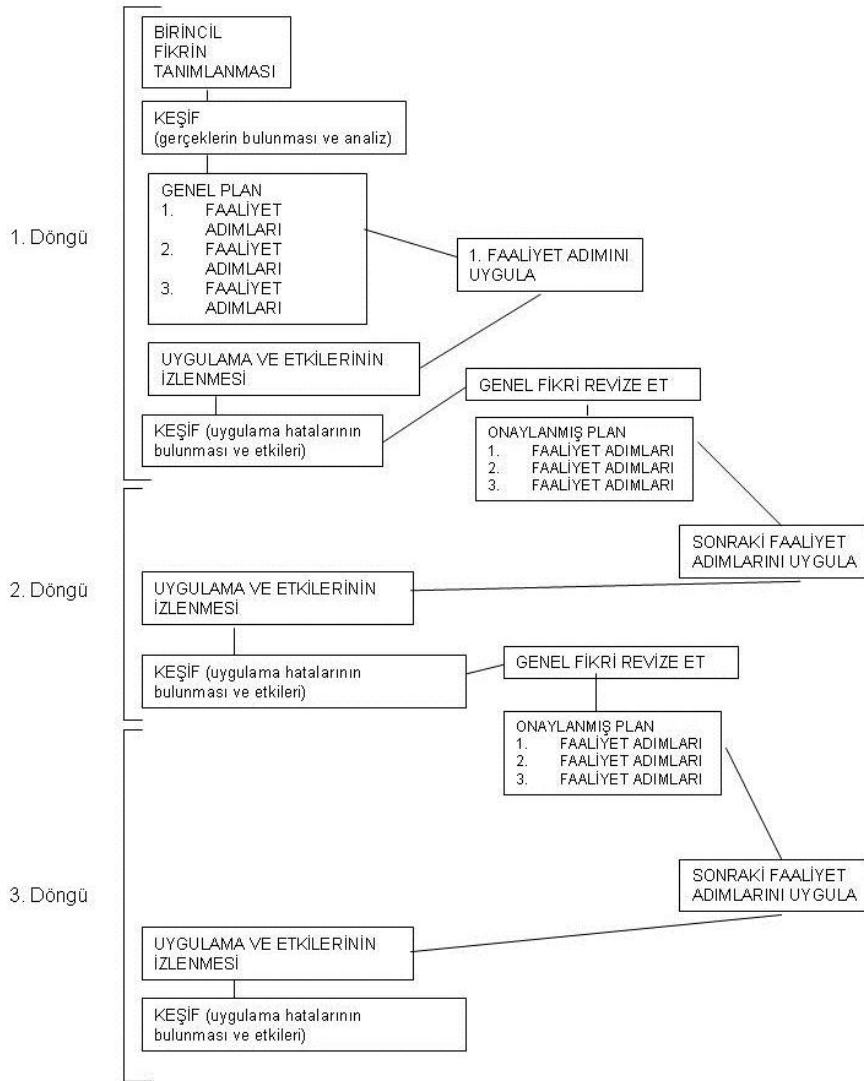
Bak	* Gerekli bilgiyi topla (Veri topla) * Bir resim oluştur: Durumu izah et (Tanımla ve anlat)
Düşün	* Keşfet ve analiz et: Burada ne oluyor? (Hipotez haline getir) * Yorumla ve açıkla: Olanlar neden/nasıl oluyor? (Teorilendir)
Harekete geç	* Planla (raporla) * Uygula * Değerlendir

Faaliyet araştırması takip eden döngüler halinde sürekli devam eder.

Stringer'dan alıntılanmıştır (1996, s. 16)

Bunun aksine Elliott (1991), Lewin'in modelinin mükemmelliğinin hakkını teslim etmesine rağmen, modelin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (şekil 3.1). Öncelikle orijinal "plan" veya duruma "bakışın" engelleyici bir kavrayış ya da "genel bir plan" üretmemesi ama bunun yerine projeye birlikte değişebilecek esnek bir fikir üretmesi gerektiğini önermiştir. Bununla birlikte keşfin sadece başlangıçta değil döngü boyunca devam etmesi gerektiğini de söylemiştir. Üçüncü olarak da bir faaliyetin uygulanmasının zor olduğunu, bu yüzden değerlendirmenin ancak araştırmacının uygulamanın başarısından emin olmasından sonra yapılması gerektiği konusunda da uyarmıştır. Bu önerilerin ışığında Lewin'in modelinin ayrıntılarına girer ve esneklik, keşif ve uygulama değerlendirmesi için yorumda bulunmuştur:

Groundwater-Smith ve Mockler (2005), uygulayıcılara "problem tanımlama (PT), yansıtma (Y), faaliyetler (F) ve problemin yeniden kavramlaştırılmasından oluşan etkileşimli bir döngü" kullanmalarını önermiştir (s. 3). Ama bunun eğitimsel ikilemlerin sadece teknik problemler olarak görülüp elde edilen verilerin keşfiyle çözülebilecek şeyler gibi algılanmaması gerektiği konusunda da uyarılmışlardır. Faaliyet araştırmasına yönelik bu yaklaşım, ikilemin hiçbir özelliğinin eleştirilmesine izin vermeyecek ve Elliot'un (1991) esneklik, keşif ve uygulama değerlendirmesi çağrısının göz ardı edilmesi anlamına gelecekti.



Şekil 3.1: Elliott'un (1991, s. 71) genişletilmiş faaliyet araştırması modeli

### Beden eğitiminde faaliyet araştırması

Beden eğitiminde lider konumda olan bazı akademisyenlerin faaliyet araştırmasına gösterdiği dikkate rağmen (Kirk, 1995; Graham, 1981; Martinek & Butt, 1988; McKenna & Dunstan-Lewis, 2004; Schempp, 1987; Tinning, 1987) beden eğitimi araştırmalarındaki etkisi çok az oldu ve yakın zamanda çıkan Beden Eğitimi El Kitabında (2006) bundan hiç bahsedilmedi. Bu eksikliğe rağmen konu hakkında daha önceden yazılmış olanlar bizim beden eğitimi öğretimimize yaklaşımımız üzerinde büyük bir etkiye sahip olacaktır. Kirk'e göre (1995, s. 4) "faaliyet araştırması beden eğitiminde öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesi için kullanılabilir tek strateji olarak ortaya çıkmaktadır" ama "bunun halen çok erken gelişimsel bir süreçte olduğu" konusunda da uyarılmışlardır. Bunun arkasındaki sebepler, Kirk'ün belirttiğine göre (1995, s. 5) genç beden eğitimi öğretmenlerinin üniversitede öğrenecekleri bilgiler için hazırlık olabilir:

Birkaç istisna dışında beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerimiz üniversite programlarında spor ve egzersiz bilimlerinde yüksek seviyede yetkinlik kazanıyorlar. Ama bu programlar beden eğitiminin öğrencilerinin hayatlarındaki yeri konusunda sosyal olarak eleştirel bakabilmeleri konusunda onları geliştirmiyor.

Tinning (1987) de öğretmenlerin beden eğitimi öğretim şekillerinin etkilerini nadiren keşfettiklerini belirtmiştir. Görev seçimi, öğretmen dikkati, cinsiyetçilik ve başarıyı beden

eğitiminin vazgeçilmez karakteristiği olarak anlatmıştır. Tinning, faaliyet araştırması potansiyelini öne çıkarırken beden eğitimi öğretmenlerinin böylesine faydacı bir pedagojik yaklaşımın ötesine geçmelerini bekliyordu. Tinning (1987) bunun beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal beklentilerini eleştirmelerine olanak sağlayacağını savunuyordu. Beden eğitimi pedagojisinin yansıtıcı olmayan doğası gereği Kirk (1995) ve Tinning (1987) tarafından eğitim kavrayışı, özellikle devletlerin öğrencilerin kendilerinin yansıtıcı olmaları gerektiğini düşündüğü zamanlarda aykırı görülmekteydi.

Mevcut araştırmalar öğretmeni, araştırmayı kabul eden kişiden çok onu yaratan kişi olarak görür. Martinek ve Butt (1988) faaliyet araştırmasını öğretmenin araştırmacı olduğu bir alternatif olarak görürler. Vardıkları sonuç şöyledir: faaliyet araştırması katılımcılar ve onların düzenlemesine göre temellendiği için “eğitici gelişim için uygulanabilir bir araçtır” (Martinek ve Butt, 1988, s. 220). Uygulanabilmesi için herkesin (en gelenekçilerin bile) tahammüllü olmaları ve kendi içerisinde araştırma paradigması olabilmesi için gelişmesine izin verilmesi gerektiğine de dikkat çekmişlerdir. Yayınlanmış faaliyet araştırmalarının bu kadar az olması tahammül veya kabulün geleceğinin çok fazla olmadığını göstermektedir.

Yaklaşık yirmi yıl kadar önce McKay, Gore ve Kirk (1990)’e göre beden eğitiminde güvenli akademik kredibilite arayışı deneysel-analitik araştırma formlarının ayrıcalıklaştırılmasıyla sonuçlanmıştır. Buna benzer şekilde, genel ve eğitim alanındaki faaliyet araştırmasında “teknokratik beden eğitimi ” (McKay et al., 1990, s. 52), paradigmasının kullanılmasında kaçınılmıştır. Bir konu olarak beden eğitiminin akademik olarak görülmesi için çabalamıştır. Bilimsel olma ihtiyacının “iki kat daha fazla” doğru olduğu, konunun yazımı göz önüne alındığında ortaya çıkmaktadır. “neredeyse bütün öğrenciler beden eğitiminin, okulun diğer ‘akademik’ özelliklerinden sıyrılmayı sağlayan bir öge olduğunu kabul etmektedirler” diyen Smith, Thurston, Lamb ve Green (2007, s.54)’in bulguları akademik dünyaya aktarılabilir. Rolfe (2006)’a göre güvenilirlik konusu etrafında, akademik toplumun bazı alanlarında sertlik arayışı içinde olmuşlardır ve bu da onların “sıkı” bilim olarak adlandırdıkları beklentilerine uymaktadır. Bu sertlik talebinin altında bence, beden eğitiminde faaliyet araştırmasından kaçınılması yatıyor.

Bunun aksine benim yaklaşık on yıl kadar ara vermeden faaliyet araştırması kullanmam (bkz Casey, Dyson, ve Campbell, 2009; Casey ve Dyson, 2009; Casey, 2010a, b, c; Casey, değerlendirme a ve b) beden eğitiminde geleneksel ve yenilikçi uygulamaları açık bir şekilde anlamamı sağladı. Daha da önemlisi öğretmen olarak araştırmamın içinde olmanın ne anlama geldiğini ve beden eğitiminin temelden nasıl değişebileceğini anlamamı sağladı. Araştırmalar şunu göstermiştir: beden eğitimi değişime dirençlidir; aslında birçok kişiye göre spor-temelli tekniklerin geliştirilmesine odaklanan ‘yol’ geliştirdik. Zaman içerisinde, beden eğitiminin okullarda veriliş şeklinin değişimine yönelik akademik çağırma uygulayıcılar tarafından neden muhalefet edildiğini açıklama isteğimi keşfettim. Bir beden eğitimi öğretmeni olarak hem kullandığım pedagojiyi hem de tasarladığım müfredatı yeniden tanımlama ve oluşturma çabalarımla böyle bir değişimin neler getirebileceğini göstermek istedim.

Uygulamacı araştırma metodolojisi uygulayan biri olarak yenilikçi, model tabanlı uygulamalarda öğretmen değişimi sürecini, özellikle İngiltere’deki bir dilbilgisi okulundaki öğretmenliğim çerçevesinde araştırdım. Öğretmen yönetimindeki araştırmaların doğruluğu çevresindeki endişelere karşı çıkmak için Brookfield’in (1995) dört ayaklı yansımacı uygulamasını kullandım: otobiyografim, öğrencilerimin gözleri, çalışma arkadaşlarımla deneyimleri ve teorik literatür.

Bulgularım üç alanda toplanabilir. İlkinde meslektaşlarım ve öğrencilerimin değerlendirmeleriyle öğretim sınıandı ve kendi deneyimlerim ve beni değerlendirenlerin deneyimleri etrafında “değiştirilmiş” pedagoji vurgulandı. İkincisinde, pedagojik değişimin karşısına okulun çıkardığı engeller ve bunların aşılmasında kullanılacak yollar sorgulandı. Üçüncüsünde uygulayıcı-araştırmacı olarak pozisyonumun ve teori ve pratiğe olan ilginin değişime olan isteğim ve yeteneğime nasıl katkı sağladığı araştırıldı. Bu çalışmalardan, araştırmacı öğretmen pozisyonunun alternatif pedagojilerin neden yenilik olarak kaldığını

anlamaya uygun olduğunu ve değişimin meydana gelmesini sağlayan ve engelleyen faktörlerin neler olduğu sonucunu çıkardım.

### **Beden eğitiminde radikal devrim**

Charles Darwin'e göre "hayatta kalan türler en güçlü, en zeki olanlar değil değişime en iyi tepki verenlerdir". Eğer beden eğitimi akademisyenlerinin çoğu doğru düşünüyorlarsa karşımızda üç farklı gerçekçi gelecek duruyor. Bu durumda konumuzun bitimine ilgisiz veya anlamadan bakarsak bunun affı olmaz. Bunun yerine beden eğitiminin şu anki formunda hedeflediğimiz amaçlara veya müşterilerinin (çocuklar, ebeveynler ve hükümetler) amaçlarına ulaşamayacağını söylemeliyiz.

Bunun yerine beden eğitiminin geleceği için yeni bir vizyon ortaya koymalıyız. Bu geleceğin sadece hükümetten gelmesini bekleyemeyiz. Çünkü yukarıdan aşağıya yönlü girişimler anlamlı müfredat devrimlerinin yapılabilmesi için gerekli düşünme, sunuş veya sürdürmeyi beceremez. Bunun yerine müfredat tasarımcıları ve öğretmenlerin işbirliğiyle gelmelidir. Beden eğitiminin okullarımızda hayatta kalması için radikal devrimlerin yapılması gerektiğini görürsek bu işbirlikleri daha önem kazanır.

Birçok araştırmacı, model-tabanlı uygulamalar olan Spor Eğitimi, Birlikte Öğrenme ve Anlamak İçin Oyunların Öğretimi'nin beden eğitiminin geleceği olduğuna inanıyor. Ancak bu uygulamaların okullarda nasıl yapıldığını; öğretmenler, öğrenciler ve öğrenme üzerindeki etkilerini halen bilmiyoruz. Büyük ve (büyümeye devam eden) araştırma yapısının tavsiyesine göre öğrenci ve öğretmenler bu gibi yaklaşımlardan çok şey kazanıyorlar. Ama öğretmenlerin sesi olmadan ve onların işin içerisinde "anahtar oyuncu" olmadıkları zaman bu yaklaşımlar sadece yenilik olarak kalmaya mahkûmdurlar.

Uygulamacı araştırma bireysel olarak öğretmenlere, öğretimlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini anlamalarına olanak tanır. Dahası konumuzun temelini oluşturan müfredat devriminden doğan şikayetlerin desteklenmesini ya da azaltılmasını sağlamaya yönelik delil elde etmelerini sağlar. Sonuç olarak bir fikir almaya ve öğretimlerinin sonuçlarının ne olduğunu görmelerine olanak sağlar. Bedfordshire Üniversitesi'nde [www.peprm.com](http://www.peprm.com) adresinde (hem bölgesel hem de başka ülkelerdeki) öğretmenler için Uygulamacı Araştırma Ağı kurduk. Böylelikle öğretmenler kendi uygulamalı araştırmaları hakkında yeni bir şeyler öğrenebilecekleri, tartışabilecekleri ve denemeler yapabilecekleri güvenli bir ortama kavuşmuş oldular. Anlamlı ve sürdürülebilir müfredat devriminin ortaya çıkması için yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya yönlü fikirlerin bir arada olması gerekmektedir (örneğin öğretmenin yönettiği ve üniversitenin desteklediği). Uygulamalı araştırma beden eğitimi geliştirilmesinde bir yöntem olarak kullanılabilir. Bu yöntem hem anlamlı hem de anlaşılabilir; öğretmen ve öğrencileri birbirlerinin öğrenme ve gelişimlerini içerir.

## **The Practitioner as Researcher. An Irish PE teacher working with Action Research.**

A. Moran  
Physical Education Teacher, Ireland

The central thrust of this presentation lies in the recognition that teachers are engaged in a certain interrogation of their practice on a daily basis in order to improve what they teach and how they teach it. However the need to expand on this to a more formal capacity is documented due to the potential impact it has, plus the warning by Sexton in the Irish context that teachers should not to be removed from the policy loop due to lack of interest in the theory base. The idea that practitioners are best positioned to research their practice needs to be recognised by the teaching profession. This concept, along with the appreciation of the fact that research is a necessary element of the profession today in order to stay relevant and energised to lead learning communities, must be recognised. There is also an emphasis in the literature on teachers being familiar with the content and process of research. The “user friendly” method of action research is acknowledged for its process and integration within the practice and its structure is defined. The functions of questioning, reflecting and taking a research stance in relation to practice are central to action research. The presentation outlines the practitioner’s personal philosophy for and how to research along with the three dimensions used to progress this practice. Five examples outlined illustrate the development from reflection to critical reflection to undocumented action research to documented action research, all avenues within the remit of each teacher. The emphasis on praxis rather than practice is highlighted. “Praxis is informed, committed action that gives rise to knowledge rather than just successful action.” McNiff (1996). This practical presentation is evidence of a practitioner’s progress in striving to become a researcher. These examples also illustrate in practice the theory as envisioned by the Commission of the European Communities (2007 p.14) where teachers would/should “continue to reflect on their practice in a systematic way; undertake classroom research; incorporate into their teaching the results of classroom and academic research; evaluate the effectiveness of their teaching strategies and amend them accordingly.”

## **Araştırmacı Olarak Uygulamacı. Eylem Araştırması alışan İrlandalı Bir Beden Eğitimi Öğretmeni**

A. Moran  
Beden Eğitimi Öğretmeni, İrlanda

Öğretmenler ne öğrettiklerini ve nasıl öğrettiklerini geliştirmek için her gün yaptıkları uygulamaları belli bir sorgulamadan geçirmektedirler. Bu sunumun temel amacı bu sorgulamanın tanınmasına dayanmaktadır. Ancak bu sorgulamanın daha usule uygun bir şekilde derinleştirilmesi/genişletilmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaç hem derinleşmenin/genişletilmenin olası etkisine hem de İrlanda’daki Sexton raporunun uyarılarına dayanmaktadır. Bu uyarı öğretmenlerin teoriye dayalı ilgilerinin eksik olmasından ötürü politika döngüsünden çıkarılmamaları gerektiğini belirtir. Yaptıkları uygulamalarla ilgili araştırma yapmak için en iyi pozisyondaki kişilerin öğretmenler olduğu görüşü uzman eğitmenler tarafından benimsenmelidir. Bu görüş, araştırma yapmanın amacına uygun kalabilmek ve öğrenen toplumlara liderlik yapabilmek için uzmanlaşmanın gerekli bir unsuru olduğu gerçeği

ile birlikte kabul edilmelidir. Ayrıca literatürde öğretmenlerin araştırma içeriği ve sürecini tanımları gerekliliğine de değinilmiştir. Kullanışlı olduğu kabul edilen eylem araştırması yönteminin süreci ve bu yöntemin uygulamayla bütünleşmiş şekli ve bunun yapısı tanımlanmıştır. Sorgulamanın, yansımının ve araştırma bakış açısını uygulama ile birlikte yürütmenin işlevleri eylem araştırmasının temelini oluşturmaktadır. Bu sunum araştırmacının kişisel felsefesini ve uygulamayı iletirmek için kullanılan üç boyut ile birlikte nasıl araştırma yapılacağını özetlemektedir. Bu sunumda anlatılan beş örnek, bir gelişimi özetlemektedir. Bu gelişim, yansımadan eleştirel yansımaya doğru olan ve belgelenmemiş eylem araştırmasından belgelenmiş eylem araştırmasına doğru olan gelişimi göstermektedir. Uygulamadan ziyade alışkanlık olgusu üzerinde durulmuştur. “Alışkanlık olgusu sadece başarılı eylemden ziyade bilgi birikimine neden olan bilgilendirilmiş, kendini adanmış eylemdir.” McNiff (1996). Bu sunum uygulamacının araştırmacı olma sürecinin bir kanıtıdır. Bu örnekler Avrupa Toplulukları Komisyonunun (2007, s. 14) öngördüğü teoriyi uygulamayı anlatmaktadır. Avrupa Toplulukları Komisyonunun öngördüğü teoride öğretmenler “kendi uygulamalarını sistematik olarak yansıtmaya/derinlemesine düşünmeye devam etmeliler, kendi öğretim stratejilerinin verimliliğini değerlendirmeliler ve bu değerlendirmeler doğrultusunda bu stratejilerini düzeltmeliler.”

## **Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Araştıran Öğretmen Niteliği; Destekleyen ve Engelleyen Faktörler**

G. Demirhan

Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, Ankara

Araştıran öğretmenlerden, dışarıdan araştırmacıların kendisi için araştırma yapmaları yerine kendilerinin araştırma yapmaları beklenir ve yaptıkları araştırmalar etkili öğretme ve öğrenmeyi destekler. Bu destek ders işlemedeki verimi artırır ve dışa bağımlılığı azaltır. Ülkemizde ise beden eğitimi öğretmenlerinin ders işlemede karşılaştıkları sorunlara araştırma yaparak çözüm üretme konusundaki sorunlarının devam ettiği söylenebilir. Bu bağlamda bildirinin amacı, Türkiye’de beden eğitimi öğretmenlerinin araştıran öğretmen niteliğini destekleyen ve engelleyen faktörleri tartışmaktır. Amaç doğrultusunda Ankara’da öğretmenlik yapan üç kadın, beş erkek toplam sekiz öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Her öğretmen ile yapılan görüşmenin süresi 40-60 dakika sürmüştür. Görüşme sonucu elde edilen verilerin analizinde araştıran öğretmen “Araştırma ve yenilik yapmaktan hoşlanan, merak eden ve problemlere çözüm üretme çabası içinde olan, rutinin dışına çıkan, öğretim ortamını etkili ve verimli kılmak için farklı değişkenler kullanan öğretmen” şeklinde tanımlanmıştır. Araştıran öğretmen kimliğini destekleyen faktörlerin başında “öğretmenin içsel motivasyon, yeni beden eğitimi öğretim programı ve yeniliklere öğrencilerin verdiği olumlu tepkiler “ gelmektedir. Engelleyen faktörlerin başında ise “öğretmenlerin sahip olduğu araştırma kültürünü desteklemeyen kültürel arka plan, okul yönetimlerinin sözde destekleri, araştırmayan okul profili, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve ilgisiz veliler, okullardaki araç-gereç ve hacimlerin yetersizliği, müfettişlerin yeni bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanan yönlendirme eksikliği, araştırmaya eğilimli olmayan öğretmenlerin umursamazlıkları ve kıskançlıkları, öğrencilerin okul-dershane-ev rutini,” olduğu ileri sürülmektedir. Sonuçta, Türkiye’de koşulların, beden eğitimi öğretmeni olarak araştıran öğretmen kimliğini yeterince desteklemediği, engelleyen faktörlerin daha fazla olduğu dile getirilmektedir.



# Beden Eğitimi Öğretmenleri İçin Bir Eylem Araştırması Önerisi: Uygulamalarınızı Etkin Katılım Açısından Değerlendirin

C. Koca

Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksek Okulu, Ankara

Bu sunumda öğrencilerin beden eğitimi alanına etkin katılımını sağlamanın bir yolu olarak eylem araştırması tartışılacaktır. Kendine ait söylemleri ve uygulamaları olan beden eğitimi alanını bir toplumsal alan olarak kabul ettiğimizde, bu alanın merkezinde yer alması gerekenler öğretmenler ve öğrencilerdir. Öğrencinin bir toplumsal alan olarak beden eğitimi alanına etkin katılımı anlamlı katılım olmalıdır. **Anlamlı öğrenci katılımı**, öğrencilerin eğitime, topluluğa ve demokrasiye bağlılıklarını güçlendirme amacıyla eğitim sürecinin her boyutuna onların bilgi, deneyim ve yaklaşımlarının dahil olması sürecidir (Fletcher, 2004:4). Geleneksel yaklaşımlarda öğrenci öğretimin edilgen alıcısı ve bilgiyi üretenden ziyade bilgiyi tüketen olarak ele alınmaktadır. Fakat anlamlı öğrenci katılımı olarak adlandırdığımız etkin katılımı, öğrenciler kendi öğrenmeleri ile ilgili kararları almada anlamlı ve etkin rol alan bireyler olarak görülmektedir. Kendi yaşamlarında etkin rol alan bireyler aynı zamanda birer değişim ajanlarıdır. **Değişim ajanı** olmak kendisinin ve toplumun demokratik dönüşümü için öğrenme ve eylemde bulunmak anlamına gelmektedir... bireyler içinde buldukları koşulları yeniden düşünmek ve değiştirmek için sorumluluk alırlar” (Shor, 1992:190). Bu bağlamda, bu sunumda beden eğitimi dersine etkin katılan öğrenciler olarak, beden eğitimi alanına anlamlı katılım gösteren değişim ajanları düşünülmektedir. Eylem araştırması da öğrencinin beden eğitimi alanına etkin katılımını sağlamanın bir yolu olarak ele alınmaktadır. Beden eğitimi alanında son yıllarda sıklıkla yapılmaya başlanan araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırmalarında, gençleri kendi yaşamlarında olmasını istedikleri değişiklikleri yapmaya istekli, anlamlı beden eğitimi ve fiziksel aktivite deneyimlerini hayal etme isteğine ve kapasitesine sahip sosyal aktörler olarak görebilmenin önemi vurgulanmaktadır (Enright ve O’Sullivan, 2010). Özellikle katılımlı eylem araştırması sosyal aktörler olan öğrenciler için uygun ve daha anlamlı öğrenme deneyimlerini yaratma fırsatını sunmaktadır (Enright ve O’Sullivan, 2010; Fissette, 2008; Oliver, Hamzeh ve McCaughtry, 2009; Oliver ve Hamzeh, 2010). Bu eylem araştırmalarında öne çıkan kavramlardan birisi de **“Öğrencinin Sesi”**dir. “Öğrencinin sesi” gençlerin kendi yaşamlarını ve arkadaşlarının yaşamlarını şekillendiren okul kararlarına etkin olarak katılmalarıdır (Mitra, 2007:727). Beden eğitimi öğretmenleri yapacakları eylem araştırmalarında kendilerine şu soruyu sormaktadırlar: Öğrencilerinin seslerini beden eğitimi araştırmalarında ve öğretiminde nasıl duyabilirim ve onların seslerini duyurmalarına nasıl yardımcı olabilirim? Beden eğitimi araştırmalarında, öğrencinin sesinin ön plana çıkarıldığı eylem araştırmalarının özellikle eleştirel feminist araştırmacılar arasında yaygın olduğunu söylemeliyiz (Fissette, 2008; Oliver ve ark, 2009; Oliver ve Hamzeh, 2010).

Gerek ülkemizde gerek yurtdışında gerçekleştirilmiş çok sayıda araştırmanın sonucunda kızların beden eğitimi dersine etkin katılmadıkları ortaya çıkmıştır (Koca, 2009; Koca, Attencio ve Demirhan, 2009; Williams & Bedward, 2002). Bu sonuçtan yola çıkarak bu sunumda, beden eğitimi alanına kızların etkin katılmama problemi etrafında şekillendirilebilecek bir eylem araştırması için toplumsal cinsiyet bağlamında bir kavramsal çerçeve sunulacaktır. Sunumun sonunda bu konuda gerçekleştirilmiş bir eylem araştırması örneğine de yer verilecektir.

## Kaynaklar

Enright, E. ve O’Sullivan, M. (2010). Carving a new order of experience with young people in physical education: participatory action research as a pedagogy of possibility, in M. O’Sullivan ve A. MacPhail (eds). *Young People’s Voices in Physical Education and Youth Sport*.(pp.163-185). Routledge

- Fletcher, A. (2004). *Meaningful Student Involvement: Research Guide*. Washington: Soundout!/The Freechild Project.
- Fisette, J. (2008). A mind body exploration of adolescent girls' strategies and barriers to their success or survival in physical education. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst.
- Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: a study in Turkey," *Adolescence*, 44, 173, 165-185.
- Koca, C., Attencio, M. ve Demirhan, G. (2009). The place and meaning of the field of PE in Turkish young people's lives: a study using Bourdieu's conceptual tools," *Sport, Education & Society*, 14, 1, 55-75 (2009).
- Mitra, D. L. (2007). Student voice in school reform: from listening to leadership, in D. Thiessen ve A. Cook-Sather (eds) *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (pp.727-745). Dordrecht:Springer.
- Oliver, K.L. ve Hamzeh, M. (2010). The boys won't let us play: 5th grade mestizas challenge physical activity discourse at school, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81,1,39-55.
- Oliver, K.L., Hamzeh, M. ve McCaughtry, N. (2009). Girly girls can play games/Las ninas pueden jugar tambien": co-creating a curriculum of possibilities with 5th grade girls, *Journal of Teaching in Physical Education*, 28,1,90-110.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago, IL:University of Chicago Press.
- Williams, A. ve Bedward, J. (2002). Understanding girls' experience of physical education: situational analysis and situated learning, içinde D. Penney (Ed) *Gender and Physical Education: Contemporary Issues and Future Directions*, London: Routledge

# VİDEO SUNUMLAR

**V1. Hizmet Öncesi Uygulaması**

G. Keske

**V2. Hareketli Yaşam ve Dengeli Beslenme Farkındalığı Kazanmada Fiziksel Etkinliklerin Önemi**

P. Avşar

**V3. Jump Jim & Polka- İlköğretim Beden Eğitimi Derslerinde Dans Etkinliğinin Yeri**

Ö. Alagül, F. Gürsel

**V4. Basketbolda Pas ve Şut Becerileri Gelişiminde Spor Eğitim Modelinin Etkisi**

U. Sarıgül, P. Avşar

**V5. Fiziksel Aktivite Ortamlarında Olumlu Davranış Yönetimi Temelli Bir Çalışma**

N. Yıldız, F. Gürsel

**V6. Zinde Olduğumu Görmesemde Hissetmek İstiyorum**

Y. Aydoğan, K. Karahan, F. Gürsel

**V7. Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor**

D. Özer, B. Süngü, B. Şilak

**V8. Birlikte Yüzelim**

A. Çevik

**V9. Trafik ve Beden Eğitimi Derslerinin İlişkilendirilmesi (Beden Eğitimi Derslerine Multi Disipliner Yaklaşım)**

F. Erkaya, E. Çuhacıoğlu, A. Kocadağ

**V10. Beni Tanı Yolumdan Yürü**

A. Çevik

**V11. Okul Öncesi Çocuklar İçin Hareket Eğitimi Programı**

D. Özer

**V12. Ritim Eğitimi ve Dans Dersleri İçin Eğitici Dramanın Yöntem Olarak Kullanılmasına Bir Örnek Çalışma**

Ö. Ergun Açıanal

## Hizmet Öncesi Uygulaması

G. Keske

Gölbaşı Anadolu Sağlık Meslek Lisesi Beden Eğitimi Öğretmeni, Ankara

## Hareketli Yaşam ve Dengeli Beslenme Farkındalığı Kazanmada Fiziksel Etkinliklerin Önemi

P. Avşar

Ayrancı Anadolu Lisesi Beden Eğitimi Öğretmeni, Ankara

Çağdaş yaşam, ulaşım araçları ve teknolojideki gelişmeler insanları daha hareketsiz ve durağan bir yaşam sürdürür hale getirmektedir. Dengesiz ve sağlıksız beslenme biçimi, hareketsiz yaşam tarzıyla birleştiğinde ortaya sağlık problemleri gittikçe artan nesiller çıkarmaktadır. Çocukların ve gençlerin sağlık ve fiziksel uygunlukları, birçok ülkenin temel ilgi odağı olmuştur. Çocuk sağlığı da yetişkin nüfusun geleceği ve sağlık durumu hakkında bir anahtar görevi görmektedir (Saygın ve Dükancı). Yetişkinlerde görülen obezitenin ve kronik hastalıkların kökenlerinin, yaşamın ilk yıllarına dayandığı dikkate alınacak olursa çocukların fiziksel aktivite, sağlık ve fiziksel uygunluk durumları daha da büyük önem kazanmaktadır. Bu çalışma; okul çağındaki gençlerin kendi fiziksel uygunluklarının farkında olmaları ve bilinçli davranmaları amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma için 15-17 yaş arası 350 öğrenciye eylül ve ocak aylarında boy, kilo ölçümleri ve birer dakikalık mekik ve sınav testleri yapılmıştır. Vücut kitle indeksleri (VKİ) normal sınırların dışında olan öğrencilerin velileriyle görüşmeler yapılmıştır. Gözlem yoluyla öğrencilerin beslenme şekilleri hakkında veri toplanarak “dengeli beslenme ve fiziksel aktivitenin sağlıklı yaşam üzerine etkileri” konulu bir seminer verilmiştir. Katılımı düşük düzeyde olan öğrencilerin fiziksel aktiviteden keyif almaları için okul imkanları çerçevesinde çeşitli (Bowling, spor tırmanışı, step, dart, vb.) etkinlikler düzenlenmiş, aktif yaşam konulu bir seminer düzenlenerek fiziksel aktivitenin önemi vurgulanmıştır. Fiziksel uygunluk ölçümlerine göre öğrencilerden vücut kitle indeksleri 24 ve üzeri olan ve 18.5 altı olan gençlerin %10 civarında olduğu görülmektedir. Sağlık kuruluşlarına yönlendirilen 4 öğrenciye diyabet, tiroid ve düşük kan şekeri teşhisi konulmuştur. Öğrencilerin düzenli ölçüm yapılmasından memnun oldukları ve kendi ölçümlerini (kas kuvveti, vücut kitle indeksi vb.) takip ettikleri görülmektedir. Beslenme konusunda duyarlılık kazandıkları izlenmektedir. Katılımı düşük olan öğrencilerin etkinliklere daha yüksek oranda katıldıkları ve yeni etkinlikler talep ettikleri gözlenmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin kendi beslenmeleri ve fiziksel uygunlukları hakkında yapılan farkındalık çalışmalarına olumlu tepki verdikleri ve farklı fiziksel etkinlikler organize edildiğinde öğrencilerdeki katılım düzeyinin arttığı görülmüştür.

## **Jump Jim & Polka**

### **İlköğretim Beden Eğitimi Derslerinde Dans Etkinliğinin Yeri**

Ö. Alagül\*, F. Gürsel\*\*

\*Arş. Gör. Kastamonu Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu; \*\*Yrd.Doç.Dr. Ankara Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Ankara

İlköğretim Beden eğitimi müfredatında dans etkinlikleri yer almasına rağmen, okullarda staja giden Beden Eğitimi öğretmen adayları staj derlerinde, dansa yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın amacı; ilköğretim Beden eğitimi derslerinde dans etkinliklerine niçin ve nasıl yer verilmesi gerektiğini göstermektir. Bu çalışma Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı 4. Sınıf öğrencilerinin seçmeli dersi olan “ilkokullarda beden eğitimi” dersinde gerçekleştirilmiştir. Dans etkinliklerine, ilköğretim ilk kademede Beden Eğitimi derslerine yer verilmediği, uygulanan okullarda ise gösteri amaçlı olduğu gözlenmiştir. Bu problemten hareketle ders içinde öğrencilere ilkokullara yönelik dans etkinlikleri öğretilmiştir. Uygulanan dans etkinlikleri Amerika’daki her ilkokul ders programında yer alan danslardır. Bu dansların özelliği “Gelişimsel Dans” yaklaşımı ile öğrencilere verilmektedir. Gelişimsel Dans üç seviyeden oluşur, her seviyede onlarca şarkı ve bunlara ait dans vardır. Seçmeli derste bu danslardan birinci seviye dansı olan “jump jim jo” ve “polka” öğretmen adaylarına öğretilmiştir. Bu danslardan “jump jim jo” sıçrama için hazırlanmış bir dans ve “polka” kayma adımını ritim eşliğinde yapmaya yönelik hazırlanmış danslardır. Bu dansların hareketleri bellidir ve Amerika’daki her okulda bu dansın hareketleri aynıdır. Çalışmanın sonunda öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin ifadelerinin hepsinde; dansın Beden eğitimi etkinlikleri içinde çok rahat işlenebileceği, koreografisi hazır olarak her yerde aynı kabul edilmiş hazır dansların etkinlikler içinde kullanılmasının hem öğrenciye hem öğretmene rahatlık sağlayacağı, temel hareketlerin öğretilmesinde dansı kullanmanın hem eğlenceli olacağı hem de eğitime olumlu katkısı olacağı yer almıştır.

## **Basketbolda Pas ve Şut Becerileri Gelişiminde Spor Eğitim Modelinin Etkisi**

U. Sarigül, P. Avşar

Hacettepe Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Lisans Programı Öğrencisi;  
Ayrancı Anadolu Lisesi Beden Eğitimi Öğretmeni, Ankara

Spor Eğitim Modeli geleneksel okul beden eğitimi uygulamalarında gözlenen bazı sorunlara çözüm üretme amacı ile yapılandırılmıştır. Spor eğitim modelinin temel hedefi, beden eğitimi dersinde öğrenciler için gelişim düzeylerine uygun olan ve sınıfın tamamının katılımıyla özgün spor deneyiminin sağlanmasıdır (İnce ve ark, 2009). Bu doğrultuda model; sezonlar, takım üyeliği, resmi müsabakalar, kayıt tutma, festival ve sonuç etkinliği olmak üzere altı ana boyut üzerine kurulmuştur. Etkinliklere katılan öğrencilerin istek ve heyecan düzeylerinin oldukça yüksek olması, etkinlikler içinde spora özgü becerilerle birlikte takım taktiklerinin öğretilmesi, genelde bir müsabakaya veya gösteriye hazırlanılması, grup veya takımın hedefine yönelik bir çalışma programının olması, bir takım üyesi olma algısı ve yaşanan deneyimin özgün olması gibi nedenler, katılımcılardaki (öğrenci, sporcu) istek ve heyecanın ana kaynaklarıdır (Graves , Townsend, 2000).

Bu çalışmada öğrencilerin spor eğitim modeli ile basketbol oyununda pas ve şut becerilerinin gelişimi üzerine etkisini öğrenmek amaçlanmıştır. Bu çalışma 9. Sınıfta okuyan 15 erkek, 15 kız olmak üzere toplam 30 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada ilk önce sezon belirlenerek grubun basketbol beceri düzeyleri gözlemlenmiş ve sezon için gerekli kurallara uyulması için sözleşme imzalanmıştır, ilerleyen haftalarda öğrencilerin pas ve şut beceri düzeylerinin ölçmek için test uygulanmıştır ve beden eğitimi dersine karşı tutum ölçeği verileri alınmıştır, beceri testlerinin sonuçlarına ve ilk hafta yapılan gözlem sonucunda takımlar oluşturulmuştur ve takımlar kendi aralarında bulunan rolleri paylaşarak rollerin görevlerini yerine getirmeye başlamışlardır ( basın, istatistik, hakem, kondisyoner, antrenör) . Daha sonra takımlara şut ve pas tekniği anlatılarak takımlar halinde çalımsalar yapmaları istenmiştir. Çalışmalar sonunda takımlar kendi aralarında hazırlık müsabakaları yaparak eksik yanlarını tespit etmişlerdir. Çalışmamız halen devam etmektedir ve bu zamana kadar öğrencilerin derse karşı motivasyonlarında ve becerilerinde bir artış olduğu gözlenmektedir. Daha önce derse katılımı düşük olan öğrencilerin derse katıldıkları ve etkinlikleri takip ederek görev ve sorumluluklarını yerine getirdikleri görülmektedir.

## **Fiziksel Aktivite Ortamlarında Olumlu Davranış Yönetimi Temelli Bir Çalışma**

N. Yıldız\*, F. Gürsel\*\*

\* Ankara Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Mezunu; \*\* Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Ankara

Günümüzde problem davranışlara, normal gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocuklarda oldukça sık rastlanmaktadır. Problem davranış “bireyin toplumla ilgili işlev görmelerini engelleyen ve kendilerinin/akranlarının güvenliklerini tehlikeye sokan herhangi bir davranış” olarak tanımlanabilir (Carr ve Durand, 1985). Bu araştırmanın amacı, arkadaşlarının ders dinlemesini ve beden eğitimi derslerinde grup etkinliklerine katılmasını engelleyen ana sınıfı öğrencisinin, bu davranışının yerine ders dinleme becerisinin pekiştirilmesi ile olumsuz davranışının değiştirilmesidir. Deneğin sergilemiş olduğu problem davranışlar, sınıf öğretmeni ve arkadaşları için sorun teşkil etmektedir. Deneğin grup etkinliklerine katılması zorlaşmakta ve denek, arkadaşları ve öğretmeniyle etkileşime geçememektedir. İşitme Engelliler İlköğretim okulunun okulöncesi kaynaştırma sınıfına devam eden 6 yaşında erkek öğrencidir ve işitme sorunu bulunmamaktadır. Bu çalışmada, problem davranışların sayısını ve oluşum sıklığını belirlemek amacı ile zaman aralığı kaydı kullanılmıştır. Deneğin problem davranışlarına ilişkin veriler, video kamera ile kaydedilmiştir. Çalışmaya 6 hafta boyunca beden eğitimi derslerinde uygulanmış, problem davranışlar, çetele yöntemi kullanılmıştır. Deneğin durumu, çalışmanın sonuçları ve veriler göz önünde bulundurulduğunda, olumlu pekiştireç kullanımının eğitim kurumlarında kolayca uygulanabileceği ve olumlu sonuçlar doğurabileceği söylenebilir. Öğrencinin kendini ifade etme biçimi, grup etkinliğinin daha kolay uygulanabileceği ve hareket alanının genişliği vb. gibi faktörler, bu tür çalışmaların beden eğitimi derslerinde daha kolay ve sorunsuz bir şekilde uygulanabileceğini göstermektedir.



## Zinde Olduğumu G6rmesemde Hissetmek İstiyorum

Y. Aydoğan\*, K. Karahan\*\*, F. G6rsel\*\*\*

\*İlgi Otistikler Derneği Beden Eğitimi 6đretmeni; \*\*Kızılcapınar İlk6đretim Okulu Beden Eğitimi 6đretmeni; \*\*\*Yrd. Doç. Dr. Ankara 6niversitesi Beden Eğitimi ve Spor Y6ksek Okulu, Ankara

Bu çalışmanın amacı g6rme engeli olan bireyler 6zerinde fiziksel uygunluk çalışmalarının etkisini araştırmaktır. Çalışmaya çeşitli seviyede (az g6ren veya hiç g6remeyen) g6rme engeli olan çocukların devam ettiği bir ilk6đretim okulunun 7. sınıf 6đrencileri katılmıştır. Hazırlamış olduğumuz altı haftalık programda, kardiyovask6ler, kuvvet ve esneklik egzersizleri uygulanmıştır. Bu egzersizler; orta tempoda koşu ve y6r6y6şler, şınav, mekik, hafif ağırlıkla yapılan uygulamalar ve esneme hareketleridir. Egzersizlere başlamadan 6nce 6đrencilere yapacakları etkinlikler açık bir şekilde anlatılmıştır. Her egzersiz g6rme engeli olan 6đrenciler için tekrar uyarlanmıştır. Koşu için rehberle koşu, ipe koşu, ses takibi, şınav ve mekik için s6zel ve fiziksel ipuçları gibi uyarlamalar yapılmıştır. Programın son haftasında uyguladığımız fiziksel uygunluk testinde, mekik koşusu, oturarak uzanma, trunk lift g6vde kaldırma, şınav, mekik 6l6mleri yapılarak 6đrencilerin gelişmeleri g6zlemlenmiştir. Sonuç olarak g6rme engelli 6đrenciler için yapmış olduğumuz uyarlama programla, 6đrencilerin fiziksel uygunluklarının gelişimi sağlanmıştır.

## Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor

D. Özer\*, B. Süngü, B. Şılak

\* Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu,  
anakkale

Beden eğitimi öğretmenliği mesleği, farklı yaşı grupları ve gelişim özelliklerindeki bireylere verilen hizmetleri kapsamaktadır. Buna bağlı olarak beden eğitimi öğretmenleri genel eğitim ortamlarının yanı sıra, özel eğitim okullarında da hizmet vermektedir. Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları son yıllarda giderek yaygınlaşmakta, özel gereksinimli öğrenciler ayrıştırılmış ortamlardan ziyade genel eğitim ortamlarına yönlendirilmektedirler. Bu durum beden eğitimi öğretmenlerinin “Engelli Bireyler için Beden Eğitimi ve Spor “ konusunda bilgi ve beceri sahibi olmasını gerektirmektedir.

Beden eğitimi öğretmenliği programında “Engelliler için beden eğitimi ve spor dersi” bir saat teorik iki saat uygulama olarak yer almaktadır. Bir çok üniversitede uygulamalar için öğrenciler özel eğitim okullarına yönlendirilmekte ve bu uygulamalarda uygun rehberlik alamamaktadırlar. Bu durum öğretmen adaylarının hem gerekli becerileri kazanmalarını engellemekte hem de engelli bireylerle çalışmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine yol açabilmektedir (Özer, 2010).

anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda engelliler için beden eğitimi ve spor dersi için uygulama ortamı oluşturmak amacıyla 2009 yılında “Özel Sporcular Spor Eğitim Programı” açılmıştır. Bu programa 4- 36 yaşlar arasında 25 özel gereksinimli birey katılmaktadır. Uygulamalar haftada iki gün ikişer saatlik bir program dahilinde gerçekleştirilmektedir. alışmalar çocukların yaşları dikkate alınarak küçük grup ve büyük grup olmak üzere iki ayrı şekilde yürütölmektedir. Uygulamalar, harekete sürökleyci etkinlikler, işlevsel etkinlikler, bireysel etkinlikler, paralel etkinlikler ve tüm sınıf etkinlikleri olarak düzenlenmektedir. Öğretmen adayları öncelikle öğrencilerinin psikomotor becerilerini değerlendirmekte ve her uygulama gününde 15 er dakika bireysel eğitim programı uygulamaktadırlar. Programın diğer aşamalarından her uygulama saatinde sırayla üçer kişilik gruplar sorumlu tutulmaktadır.

### Kaynaklar

Özer, D. (2010). Engelliler için Beden eğitimi ve Spor. Nobel Yayınevi. Ankara.

## Birlikte Yüzelim

A. Çevik

Ankara Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Yüksek Lisans Öğrencisi,  
Ankara

Zihinsel engelli öğrenci ile yüzme derslerinde birlikte eğitim sırasında bir takım davranış problemleri ile başa çıkma ve yapılan hareketlerde tekrar sayısının fazla yapılması gerekmektedir. Grup ile yapılan yüzme derslerinde zihinsel engelli bireyin gruba ve etkinliklere dahil edilmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçtan dolayı çalışmamız yüzme eğitmenlerinin yüzme derslerinde zihinsel engelli birey ile birlikte (entegre) eğitim yaparken karşılaşılan bazı davranış problemleri ile başa çıkma ve yapılan hareketlerin doğru ve fazla tekrar yapılmasında gönüllü kullanımı üzerine kurulmuştur. Bu çalışmanın amacı yüzme etkinliği sırasında, karşılaşılabilecek sorunlar ve kullanılan etkinlikler deki uyarlamalar ve gönüllü yardımı üzerine kurulmuştur. Yada Zihinsel engelli öğrenci ile çalışacak öğretmenlerimize gönüllü yardımının nerde, ne zaman nasıl kullanılacağını açıklamaktadır. Bu çalışmamız Ankara ilinde bulunan MEB bağlı bir ilköğretim okulunun havuzunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmamıza 1 Zihinsel engelli (Down Sendromu olan) ve 5 engelli olmayan öğrenci, 1 yüzme eğitmeni ve 1 gönüllü yer almıştır. Çalışmada yer alan öğretmen ve gönüllümüz daha önceden zihinsel engelli bireye beceri öğretiminde dikkat etmesi gereken noktalar öğretildikten sonra gönüllüye öğretmen ile koordineli çalışarak sadece ihtiyaç esnasında devreye girmesi gerektiği anlatılmıştır. Daha sonrasında gönüllümüz havuzda hazır bulunarak öğretmenin kullandığı öğretim etkinliklerinde ihtiyacı doğrultusunda etkinliklere dahil olmuştur. Bu çalışmada yüzme etkinlikleri sırasında zihinsel engelli öğrencinin derse dahil olma noktasında sıraya girme becerilerinde, beceri öğreniminde eksik kaldığında ve dikkat dağılması yaşandığı etkinliklerde zihinsel engelli öğrencinin ayrı bir yerde eğitime devam etmesi gönüllü birey ile sağlanmıştır. Ayrıca gönüllü bireyin kullanacağı fiziksel yardım üzerinde de durulmuştur. Zihinsel engelli bireylerin yüzme derslerine dahil olmasında gönüllü bireyin hem yüzme eğitimine hem de grup bütünlüğü açısından olumlu katkısı olacağı yer almıştır.

## **Trafik ve Beden Eğitimi Derslerinin İlişkilendirilmesi (Beden Eğitimi Derslerine Multi Disipliner Yaklaşım)**

F. Erkaya, E. Çuhacıoğlu, A. Kocadağ  
Ankara Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Mezunu, Ankara

Çalışmanın amacı; trafik eğitimi dersindeki ünite konusunun beden eğitimi dersiyle ilişkilendirilerek öğrencilere trafik kurallarını yaşatarak öğretmektir. Bu çalışmada öğrenciler Trafik Eğitimi dersi müfredat programında yer alan “karşıya geçişlerde dikkat edilmesi gereken kuralları uygular” kazanımı ile, Beden eğitimi dersi konusu olarak ise “temel jimnastik hareketlerini yapar” kazanımı ile ilişkilendirilmiştir. Grup önceden öğrenmiş olduğu karşıya geçişlerde dikkat etmesi gereken kuralları uygular kazanımını trafik eğitimi dersinde öğretmenleriyle işledikten sonra beden eğitimi dersinden yararlanarak konunun pekiştirilmesi yapılan bu çalışmadaki uygulamalarla sağlanmıştır. Uygulanan bu çalışma sonucunda öğrenciler karşıya geçişlerde dikkat etmesi gereken kuralları uygular düzeye gelir. Kırmızı ışıktaki bekleme, sarı ışıktaki hazırlanma, yeşil ışıktaki sağını solunu kontrol ederek yolun sağ tarafını kullanarak karşıya geçmeyi gösterir ve uygular. Karşıya geçişlerde etkinliği eğlenceli hale getirmek için ayı yürüyüşü ve ördek yürüyüşü tercih edilir. Değerlendirme aşamasında kontrol listeleri kullanılarak öğrencilerin hedeflenen kazanımların ne kadarına ulaşıp ulaşamadığı tespit edilmiştir. Kontrol listeleri iki dersin kazanımına yönelik kritik noktalarının listelendiği ile hazırlanmıştır. Yapılan bu değerlendirmede öğrencilere gösterilen davranışların uygulama düzeylerini ölçmek esas amaçtır. Değerlendirme sonuçlarına göre, trafik dersi konularından oluşan listede öğrencilerin yapılan uygulamaların %75 ini başarabildikleri, %25ini ise başaramadıkları gözlenmiştir. Beden eğitimi ile ilgili hareketlere dayanan kontrol listesinde ise öğrencilerin %85'i başarılı, %15'i başarısız olmuştur.

## Beni Tanı Yolumdan Yürü

A. Çevik

Ankara Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Yüksek Lisans Öğrencisi,  
Ankara

Görme engelli çocuk ile okul öncesi dönemde birlikte olacak akranı ve öğretmenin görme engelli çocuğun bağımsız hareketinde bilgi ve deneyim eksikliğinden doğan eksiklikler nedeniyle oluşturulan bu çalışmanın amacı anaokulu öğrencileri için görme engelli bireylerin hareket eğitimi hususunda farkındalık yaratmaktır. Bu çalışmaya birlikte eğitim vermeye istekli Ankara ilindeki MEB bağlı Özel bir ana okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya bu anaokulundaki 6 yaş grubundan 36 ana okul öğrencisi ve 3 öğretmen katılmıştır. Ayrıca çalışmanın yürütülmesinde Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi YO ve diğer bölümlerinden 10 Türk gönüllü ve Avrupa Birliği Gönüllü Hizmet Kapsamında Türkiye'ye gelen 2 Slovenyalı gönüllü ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yürütülmesini gerçekleştiren 12 gönüllümüz önce gönüllülük, görme engellilik ve parkur hakkında eğitim aldıktan sonra uygulamanın yapılacağı parkuru oluşturmuşlardır. Parkuru oluşturan gönüllüler uygulama sırasında akranların ve öğretmenlerinin görme engelli birey ile hareket eğitimi ortamında bulunurken dikkat etmesi gereken noktalar ve onlar ile iletişimde kullanabilecekleri fiziksel ipucu, görsel ve sözel ipucunun kullanımı yaparak, yaşayarak öğrenme yöntemi ile öğrenmişlerdir. Çalışmanın sonucunda ise gönüllüler, görme engelli bireyler ile hareket ve spor etkinliklerinde sözel, görsel ve fiziksel ipucunun kullanım alanlarını; öğretmenler, görme engelli olan çocuk ile çalışırken nelere dikkat etmeleri gerektiğini; öğrenciler ise görme engelli akranları ile oyun ve sınıf etkinliklerinde nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrenmişlerdir.

# Okul Öncesi Çocuklar İçin Hareket Eğitimi Programı

D. Özer

Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu,  
Çanakkale

Okulöncesi dönem, çocukların hareket etme ve oyun gereksinimleri ile karakterize bir dönemdir. Çocuklar oyun oynamaktan ve hareket etmekten büyük bir haz alırlar. Bu haz içsel bir motivasyon olarak çocukları oyuna ve hareket etmeye yönlendirir. Okulöncesi dönemde gelişimin tüm alanları arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu nedenle hareket becerilerini geliştirmeye yönelik programlar çocukların sadece hareket becerilerini değil, bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini de olumlu yönde etkileyerek gelişimlerini destekleyici bir rol üstlenir (Özer, & Özer, 2010).

Özellikle 5-7 yaşlar, yakalama, fırlatma ve topa ayakla vurma gibi temel hareket becerilerinin olgun aşamaya ulaşması açısından kritik yaşlardır. Hareket becerilerinin olgun aşamaya ulaşmaması ilkokul yıllarında spor aktivitelerine katılımı engellemekte, duygusal ve sosyal gelişimi olumsuz yönde etkilemektedir (Gallahue, & Ozmun, 2008) .

Okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların oyun ihtiyacı genellikle kapalı mekanlarda karşılanmaktadır. Bir çok okulöncesi eğitim kurumunun apartman kartlarında, dar mekanlarda hizmet vermesi, yeterli açık ve kapalı hareket eğitimi alanlarının bulunmaması çocukların oyun ve hareket etme gereksinimlerinin yeterli şekilde karşılanmasını engellemektedir. Okulöncesi eğitim kurumlarında bu gereksinimlerin yeterli bir şekilde karşılanmasındaki dezavantajlardan biri de beden eğitimi öğretmenlerinin bulunmamasıdır. Okul öncesi dönemde temel hareket becerilerinin olgun aşamaya ulaşmasında, uygun programların ve öğretim yöntemlerinin uygulanması yönünden beden eğitimi öğretmenlerine gereksinim duyulmaktadır.

Okul öncesi çocuklarının motor gelişimlerini desteklemeye yönelik çeşitli programlar bulunmaktadır. Bu programlardan biri Sherborne Gelişimsel Hareket (SGH) eğitimidir. SHG, çocukların doğal hareket yeteneklerini kullanarak, beden farkındalığını geliştirmeyi, özgüven ve sosyal yeterlilik kazandırmayı amaçlayan bir program, aynı zamanda bir öğretim tekniğidir (Marsden & Eggerton, 2007). Bir diğer program da paralel aktivitelerden oluşmaktadır. Paralel aktivitelerde çocuklar aynı anda farklı aktivitelere katılarak hem ders boyunca aktif olabilmekte hem de çok çeşitli hareket becerilerini geliştirebilmektedir. Bu videoda, Çanakkale Onsekiz Mart Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda "Psikomotor Gelişim" dersinde tüm bu özellikleri içeren bir uygulamadan örnekler yer almaktadır.

## Kaynaklar

- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. ( 1998). Understanding Motor Development; Infants, Children, Adolescents, Adults. Mc Graw-Hill Companies.
- Özer, D., & Özer, K. (2010). Çocuklarda Motor Gelişim. 6. Baskı. Nobel Yayın Evi.
- Marsden, E., & Eggerton, J. (2007). Moving with research, evidence-based practice in sherborne developmental Movement.Sunfield Publications.

## Ritim Eğitimi ve Dans Dersleri İçin Eğitici Dramanın Yöntem Olarak Kullanılmasına Bir Örnek Çalışma

Ö. Ergun Açınal

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Çanakkale

Uzun yıllar hem ilköğretim Okullarında, hem Orta Öğretim Okullarında 15 yıldır da Üniversitede Beden Eğitimi ve Spor alanında çalıştım. En çok karşılaştığım iki temel soru oldu.

1-)23 Nisan, 19 Mayıs, Okuma Bayramı vb. günlerde nasıl gösteri grubu çıkaracağım?

2-)Tüm bunları özellikle küçük yaş gruplarını sıkmadan, üzmeden, yaratıcılıklarının önünü açarak ve eğlenmelerini sağlayarak nasıl başaracağım?

Elbette sorunun birden çok çözümü mutlaka var. Bu çözümlerden biri de katıldığım Drama seminer ve çalışmalarından harmanladıklarımı birleştirip olumlu sonuçlar elde ettiğim ve sizlerle paylaşmak istediğim aşağıda aktarmaya çalıştığım uygulama örneğidir.

Çocukların ya da gençlerin kendilerini, özgür hissettikleri ve istedikleri gibi ifade edebildikleri ortamlar doğru öğrenme ortamlarıdır. Uzun süredir Ritim Eğitimi ve Dans alanında dersler almakta ve vermekteyim. En çok dikkatimi çeken sorunlardan önemlisi de çocuğun ve gencin alanı yanlış tanımasından ya da hiç tanınamamasından kaynaklı ön yargıları. Bu ön yargılar Dansı hiç sevmemeye, istememeye ve izlemeye bile katlanamamaya kadar gitmekte. Oysa Yaratıcı Dramanın bizlere sunduğu yalın, yaratıcı, kabul ve takdir gösteren ortamı öğrenciyi Dans derslerine motive etmekte öğrenme ortamını kolaylaştırmaktadır.

1.) .Çocuk şarkılarından, tekerlemelerden ve saymacalardan yararlanılabilen bu çalışmada 4'er, 5'er, 6'şar kişilik istenirse daha çok sayıda gruplar oluşturularak çalışma başlatılır. Her gruba istedikleri ve üyelerinin sözlerini ve müziklerini bildikleri bir okul şarkısı seçmeleri istenir. Grupların aynı şarkıları seçmemeleri için öğretmen solonda dolaşmalı kararların alınışını dikkatle izlemelidir.

2.)Şarkılara karar verildikten sonra salonda dağınık biçimde yer almış gruplara kısık ses ile şarkılarını tekrar etmeleri istenir. Çalışmaları bitince şarkılarını birbirlerine sunmaları önerilir.

3.)Sonraki aşamada gruplardan, şarkıların sözlerine uyan ya da istiyorlarsa başka hareketlerden de oluşabilecek kompozisyonlar oluşturmaları istenir. Yeterli çalışma süresi verilir ve her grup şarkısını söyleyerek sunumunu yapar.

4.)Her sunum mutlaka bir kez de şarkıyı içlerinden söyleyerek yapacak şekilde olmalıdır.

5.)Şarkıyı bir de çok yavaş ritimde söylemeleri ve hareketlerini de bu ritme göre yapmaları istenir. Yeterli süre verilir, hazır olduklarında izlenir. Bir de sessiz izlenir.

6.)Daha sonraki aşamada olduğundan çok daha hızlı ritimde söylemeleri ve bu ritme uyarak hareket etmeleri istenir. Gruplar sunumlarının hazırlıkları bitince uygularlar. Bir de sessiz sunum istenir.

7.) Son aşamada öğretmen tekrar sessiz sunum istediğini belirterek tüm grupları salona yerleştirir. Tüm grupların aynı anda şarkıların içlerinden sessizce en yavaş ritimle sunmaları istenir. Beraber hareket eden gruplar izlendikten sonra öğretmen uygun olan ritimde bir müziği açacağını ama öğrencilerin aslında şarkılarını içlerinden söylemeye devam etmeleri gerektiğini bildirir.

8.)Bu çalışmayı hızlı ritimde yapılan çalışma ve müziklenmesi izler. Gruplara birbirleri müzikli olarak da izlettirilir.

9.)Kendi parçalarının hareketleri diğer gruplara öğretilir. Böylece ortaya kendilerinin ürettikleri, emek harcadıkları, keyif aldıkları harika bir dans çıkar.

# POSTER BİLDİRİLER

- P1. Ya Somurtacaksın Ya da Güleceksin**  
A. Arıcıoğlu
- P2. Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi**  
A. Eroğlu, H. Ünlü
- P3. İşitme Engelim Atletizm Yapmama Engel Değil**  
B. Sönmez
- P4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yolları İle İlgili Öğrenci Görüşleri**  
E. Güney, Y. Bulca
- P5. Bir Köy Okulundan Örnek Beden Eğitimi Uygulaması**  
G. Yılmaz
- P6. Ankara’da İlk ve Orta Öğretim Okullarında Okul Spor Müsabakalarına Katılan Kız ve Erkek Öğrenci Sayıları ve Katılan Spor Branşlarının Dağılımlarının İncelenmesi**  
E. Kayın, N. Gündüz
- P7. İlköğretim İkinci Kademedede Öğrenim Gören Öğrencilerin Beden Eğitimi Ders Programına İlişkin Görüşleri**  
V. Dağ, F. Altay
- P8. Temel Hareket Becerileri İle Temel Matematik Kavramlarının Öğretilmesi**  
Y. Harmancı
- P9. Okulumda Oyun da Oynayabiliyorum” Projesi**  
Z. Acar
- P10. Daha Çok Hareket, Daha Fazla Bilgi, Daha Sağlıklı Bir Vücut**  
Y. Budak



## Ya Somurtacaksın Ya da Güleceksin

A. Arıcıoğlu

Ankara Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Lisans Programı Öğrencisi,  
Ankara

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim I. Sınıf öğrencilerinin yaratıcık ile ilgili bir etkinlikte kendi kendilerini değerlendirmelerini sağlamaktır. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazması olmadığı için çocukların yazılı bir ifadeyi okuyarak kendilerini değerlendirmeleri beden eğitimi dersi için mümkün olmayacaktı. Öğrenciler spor salonunu kullanamadıkları için soğuk havalarda sınıf içi etkinlikler yapıyorlardı. O günkü etkinlik, sıralarında oturan öğrenciler balona farklı vücut bölümlerini ile dokunacaklardı. Her öğrenci bir önceki öğrenci hangi vücut bölümünü kullandıysa o diğer bir vücut bölümü ile balonu bir sonrakine aktaracaktı. Etkinlikten sonra o etkinlikle ilgili bazı ifadeler olan birer kâğıt sınıfa dağıtıldı. Öğrencilerin okuma-yazması olmadığı için bu ifadeleri beden eğitimi öğretmeni okudu ve onlardan yapabildikleri ifadelerin yanına gülen adam çizmelerini istedi. Eğer yapamıyorlar ya da yapmakta zorlandıkları yerler varsa, ifadelerin yanına üzgün adam ifadesi yapmalarını istendi. Böylece öğrenciler kendilerini değerlendirebildiler. Sonuç olarak, öğrencilere balon etkinliğini yaptırdıktan sonra kendi değerlendirmelerini yaptırdığımda, öğrenciler zorlanmadan neyi yapıp neyi yapamadıklarını ifade etmiş oldular.

## Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

A. Eroğlu\*, H. Ünlü\*\*

\* Şehit Ali Er Anadolu Lisesi; \*\* Yrd. Doç. Dr. Aksaray Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Aksaray

Eğitim sürecinin hemen hemen tüm aşamalarında ve tüm branşlarında öğretmenlerin interneti eğitsel amaçlı kullanması gerekliliği son derece önemli bir durum haline gelmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerde istenen davranış değişikliklerini gerçekleştirebilmeleri, öğretim programının hedeflerine ulaşabilmesi, öğretim sürecini zenginleştirme ve çeşitlendirmek açısından; öğretim sürecinde çağın en önemli bilgi işlem teknolojisi olan interneti, eğitsel amaçlı kullanmaları da faydalı olacaktır. Buradan hareketle bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma gurubu 2009-2010 eğitim öğretim yılında Aksaray ilinde görev yapan 104 beden eğitimi öğretmeninden, Aksaray ve Niğde Üniversitelerinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarında öğrenim gören 268 beden eğitimi öğretmen adayından, toplam 372 kişiden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak İsmail Şahin (2009) tarafından geliştirilen “Eğitsel internet kullanımı özyeterliliği inançları ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının  $\bar{X}=90,4403$ ; beden eğitimi öğretmenlerinin ise  $\bar{X} = 98,8077$  olarak hesaplanmıştır. Araştırma gurubunun genel ortalaması ise  $\bar{X} = 92,7796$  olarak hesaplanmıştır. Beden eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik tutumları arasında 0.05 düzeyinde beden eğitimi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür  $p < 0.05$ .

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adayları ve beden eğitimi öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımına yönelik tutumlarının yüksek ve ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz (2008)'da beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarının internete yönelik tutumlarının iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Araştırmada beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik tutum puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığın olduğu, beden eğitimi öğretmenlerinin daha yüksek tutum puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

## İşitme Engelim Atletizm Yapmama Engel Değil

B. Sönmez

Ankara Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Lisans Programı Öğrencisi,  
Ankara

İşitme engelliler okulunda beden eğitimi derslerinde şimdiye kadar atletizm çalışması sadece koşu dallarında uygulanıyordu. Nedeni ise beden eğitimi öğretmeni tarafından bu spor dalının atlama dallarının öğretilmesinin oldukça zor olduğu ve üstelik okulun atletizm yarışmalarına sadece koşu dalında katıldığı atlama dallarında katılmadığı belirtilmişti. Çalışmanın amacı, işitme engeli olan 5. Sınıf öğrencilerinin atletizm branşında 3 adım atlama ve uzun atlama tekniğini uygulayabilmelerini sağlamaktır. Çalışmaya 8 tane işitme engeli olan öğrenci katılmıştır. Yedi haftalık programda; sıçrama, el ayak koordinasyonu, esneklik ve komutla çıkış çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar esnasında daha çok gösteri ve komut yöntemi kullanılmıştır. Daha detaylı açıklamaların yapılması gerektiği yerde anlatılanları çabuk kavrayan öğrencinin arkadaşlarına işaret dilini kullanmak aktarmaları istenmiştir. Sonuçta, işitme engeli olan çocuklar üç adım atlama ve uzun atlama becerilerini yedi haftanın sonunda uygulayabilir hale gelmişlerdir. Beden eğitimi öğretmeni bundan sonra okulun atletizm yarışmalarına atlama dalında da katılabileceğini ifade etmiştir.

## **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yolları İle İlgili Öğrenci Görüşleri**

E. Güney\*, Y. Bulca\*\*

\*Beden Eğitimi Öğretmeni, Bursa; \*\* Dr., Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, Ankara

İstenmeyen davranışların sınıfta yönetim ve disipline duyulan gereksinimi artırması nedeniyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarının yönetimi, sınıf yönetiminin önemli boyutlarından biri olarak her geçen gün daha fazla ilgi odağı olmaktadır. İlgili araştırmalar incelendiğinde bu konuya genellikle öğretmen perspektifinden yaklaşıldığı görülmüştür. Ayrıca incelenen çalışmaların; öğrencilerin öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yollarını nasıl algıladığı ile ilgili konulara açıklık getirmede yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu araştırma, Beden Eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yolları ile ilgili öğrenci görüşlerini inceleyen nitel bir çalışmadır. Araştırma verilerinin toplanmasında açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 120 öğrencinin 60'ı kız 60'ı erkek öğrencidir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, Beden Eğitimi dersinde “hangi istenmeyen davranışları” gözlemledikleri konusunda katılımcılar benzer tutum içinde olmuşlar, çoğunlukla toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışları sınıf içinde istenmeyen davranış olarak nitelendirmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine göre derste en sık görülen istenmeyen davranışları kaba ve küfürlü konuşmak, derse hazır gelmemek, derste bir şeyler yemek-içmek, öğretmeni hazır beklememek olarak ifade etmişlerdir. Beden Eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yolları ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde sözlü uyarıda bulunmak, azarlama-gözdağı vermek, izolasyon, ceza vermek, aşağılayıcı söz söylemek vb. öğretmen davranışlarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenci cinsiyet durumuna göre Beden Eğitimi dersinde istenmeyen davranışlarla baş etme yolları ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında fikir birliği olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenleri sözlü uyarıda bulunmak, izole etmek gibi istenemeyen davranışlarla baş etme yollarını kullandıkları görülmektedir. Dolayısıyla davranış problemlerini azaltmak ve okullardaki düzeni arttırmak için var olan ve önerilen çözüm yollarının etkililikleri konusunda da araştırmalar yapılmasına, davranış yönetiminde öğretmenlerin bilinçlendirilmesine, öğrencilere yönelik destekleyici programların koordine edilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

## Bir köy okulundan örnek beden eğitimi uygulaması

G. Yılmaz

Beden Eğitimi Öğretmeni, Ankara

Bu çalışmada, fiziksel imkanları kısıtlı olan ve ders dışında düzenli olarak fiziksel etkinlik yapılmayan bir köy okulunda öğrencilerin derse katılımını arttırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okulun beden eğitimi öğretmeni olarak öğrencilerin ders dışında düzenli olarak katılabilecekleri bir fiziksel aktivite ortamı yaratmayı hedefledim. Bu doğrultuda öğrencilerle yaptığım görüşmeler sonucunda ve okulun fiziksel şartları da gözönünde bulundurularak en uygun branşların kız öğrenciler için halk oyunları, erkek öğrenciler için ise cimnastik olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamız 2009-2010 güz ve bahar dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Okulun fiziki şartları düşünüldüğünde güz döneminde en uygun yerin okulun koridorları, bahar döneminde ise okul bahçesinin yanındaki boş arazi olarak düşünülmüştür. Taşınabilir eğitim yapılan okulumuzda zaman kısıtlamasından dolayı haftada 3 gün öğlen aralarında çalışmalarımız gerçekleştirilmiştir. Aktiviteye katılan öğrencilerde, beden eğitimi dersinde motivasyonlarının ve katılımlarının çok daha yüksek olduğu, okulda öğlen aralarında yaptıkları etkinlikleri ders dışında aileleri ve diğer akranlarıyla da paylaştıkları gözlemlenmiştir. Dönem sonunda yaptıkları gösterilerde ise kendilerine olan güvenlerinin arttığı, arkadaş ilişkilerinin de grup dinamizmine bağlı olarak olumlu yönde değiştiği farkedilmiştir. Bununla birlikte, aktivitelere katılmayan diğer öğrencilerin de gösterileri izlerken arkadaşlarına destek oldukları ve onları takdir ettikleri dolayısıyla beden eğitimi konusunda okul ikliminin olumlu yönde değiştiği sonucuna varılabilir.

# Ankara’da İlk ve Orta Öğretim Okullarında Okul Spor Müsabakalarına Katılan Kız ve Erkek Öğrenci Sayıları ve Katılan Spor Branşlarının Dağılımlarının İncelenmesi

E. Kayın, N. Gündüz \*

\* Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Ankara

Bu araştırmanın amacı, Ankara’da ilk ve orta öğretim okullarında okul spor müsabakalarına katılan kız ve erkek öğrenci sayıları ve katıldıkları spor branşlarının dağılımlarını tespit etmektir. Araştırmada ayrıca cinsiyetler arası katılımın nasıl olduğu, kız ve erkek öğrencilerin sıklıkla hangi spor branşlarına katılıp katılmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada Mili Eğitim Bakanlığı Ankara İl İzcilik Daire Başkanlığı’ndan 2000-2010 yılları olmak üzere toplam 10 yıllık süreçte spor müsabakalarına katılan öğrenci sayıları elde edilmiştir. Çalışmada verilerin değerlendirilmesi ve tabloların oluşturulması amacıyla SPSS 13 programı kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde dağılımları tabloleştirilerek istatistiksel olarak tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Kız ve erkek öğrenciler arasında branşlara katılımın dengeli olmadığı gözlemlenmiştir. Bulgularda kız ve erkek öğrencilerin aralarındaki sayısal dağılımların dengesiz olduğu saptanmıştır. Erkek öğrenciler bazı spor müsabakalarına daha çok sayıda katılırken, kız öğrenciler müsabakalara az sayıda katılmışlardır. Araştırmada aynı zamanda kız öğrencilerin katılmadığı spor branşları saptanmıştır. Bunlar boks, güreş ve halterdir. Erkeklerin yoğun olarak katıldıkları branş futbol, kızların voleyboldur.

Kızların sportif faaliyetlere daha az katılmalarının en önemli nedeni, içinde yaşadığımız toplumda kadının konumu ve rolünü belirleyen kültür değerleridir. Ailenin bu faaliyetleri hoş görmeyecek bir yapıda olması kız öğrencilerin bu etkinliklere katılımını engellemektedir(Karaküçük, S. 1995). Ayrıca okulun fiziki kapasitesinin yetersiz olması,(Tatlıdil E. 1993), talim terbiye kurulunun 14.07.2005 tarih ve 192 sayılı kararıyla 2006-2007 Öğretim yılında, II kademedeki Beden Eğitimi dersleri bir saat olması ve sınav sistemimiz okul spor faaliyetlerine katılımı etkilemiştir (Dalkıran, O. 2008).

Sonuç olarak;

- 1- Kız öğrencilerin katılmadıkları branşlar; boks, güreş ve halterdir.
- 2- Dağılımlara bakıldığında erkeklere oranla kızların katıldığı ağırlıklı olan branş jimnastiktir.
- 3- Kız öğrencilerin 1. sırada katıldığı branş voleyboldur, 2. sırada hentbol 3. sırada ise basketbol vardır.
- 4- Kız öğrenci katılım sayıları erkeklere oranla oldukça düşüktür.
- 5- Satranç,judo ve masa tenisi branşlarına erkek öğrenciler daha yoğun katılmışlardır.
- 6- Erkek öğrencilerin 1. sırada katıldığı branş futboldur, 2.sırada basketbol 3. sırada hentbol ve satrançtır.

## İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrenim Gören Öğrencilerin Beden Eğitimi Ders Programına İlişkin Görüşleri

V. Dağ \*, F. Altay \*\*

\*Beden Eğitimi Öğretmeni; \*\* Dr., Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, Ankara

Bu araştırmanın amacı Ankara ili Keçiören ilçesindeki devlet okullarında Beden Eğitimi ve Spor dersi alan 8. Sınıf öğrencilerinin ders programına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Ankara ili Keçiören ilçesindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden rasgele örneklem yoluyla seçilen 3 devlet okulundan 8.sınıfta öğrenim gören 238 kız ve 262 erkek öğrenci olmak üzere toplam 500 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada kullanılan anket Strand ve Scatling(1994) tarafından hazırlanılmış ve Ha,David P, Johns ve Ellen W. Shiu tarafından geliştirilerek orta okul öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor dersi müfredatı programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Anket %92 güvenilirlik oranı ile kabul edilmiştir. Anketin Türkçe formunun güvenilirlik çalışması Topçu (2005) tarafından yapılmıştır. Anketin güvenilirliği 0,82'dir.

Araştırma sonuçlarımıza göre Öğrencilerin müfredat ile ilgili görüşlerinde cinsiyete göre farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Beden Eğitimi ve Spor Dersi'nde öğrenci notunun belirlenmesinde kullanılması istenen ölçütlerin cinsiyete göre dağılımı seçilen on iki maddeden fiziksel uygunluk düzeyi ve derse katılım seçeneklerine benzer cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin, ders müfredatının belirlenmesinde kimin sorumlu olması gerektiği sorulduğunda, tercihlerde anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Öğrencilere mevcut Beden Eğitimi ve Spor dersi müfredatına ait görüşleri sorulduğunda tercihleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ).Verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekanslar ile Ki-Kare(Chi Square)testinden yararlanılmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersine karşı tutumlarının olumlu olduğu, öğrencilerin okulun desteklediği ders dışı spor etkinliklerine katılma derecesinin yetersiz olduğu, Beden eğitimi ve spor dersinin içeriğinin belirlenmesinde öğrenci ve öğretmenin birlikte karar vermeleri gerektiğinin düşünüldüğü söylenebilir.

# Temel Hareket Becerileri İle Temel Matematik Kavramlarının Öğretilmesi

Y. Harmancı

Özel Durugün Özel Eğitim Merkezi, Ankara

Bu çalışmanın amacı Down sendromlu 4 yaşında bir çocuğa başının üstünden top atma ve çift ayak yerinde zıplama hareketlerini kullanarak sayma ve büyük – küçük kavramının öğretilmesidir. Down sendromu, genetik düzensizlik sonucu insanın 21. kromozom çiftinde fazladan bir kromozom bulunması durumu ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan tabloya verilen isimdir. Down sendromu sık sık zihinsel kavramadaki bozukluklar ve fiziksel gelişimin tipik yüz görünümü gibi farklı olmasıyla ilişkilendirilir. Çoğunlukla orta seviyeli öğrenme güçlüğü gibi sorunlar taşır. Önceki eğitimcilerin çocuğa sayma kavramını boyama etkinlikleri ile öğretmeye çalışmaları ve sonuç elde edememeleri sonucu ile çocuğun dikkatini çekecek ve eğlenerek öğrenebileceği bir yöntem olması gerektiğini düşündüm. Hava durumunun da müsait olması sebebi ile çocuğa ilk hafta dışarıdaki bahçede topu başının üstünden atma hareketini öğrettim. Sonraki 2 hafta her atışı saymaya başladık. Öncelikle “1” sayısını kavradı. Tek top atmanın “1” kere olduğunu öğrendi. Sonraki hafta çocuğun top atmaktan sıkıldığını fark ettim ve çift ayak ile yerinde zıplamayı öğretmeye çalıştım ve bu çalışma 2 hafta sürdü. Sonraki iki haftada top atma ve zıplama hareketleri ile “2” sayısını öğrendi. Bu şekilde devam eden top atma ve zıplama çalışmalarında, bugünlerde 4 sayısını öğrenmektedir. Bundan sonraki haftalarda çocuğa ileriye doğru çift ayak zıplama hareketini öğreterek çalışmaya devam etmeyi düşünüyorum. Bunlara ek olarak, top atma hareketinde çocuğun kolay kavrayıp atabileceği iki farklı büyüklükte top seçerek çocuğa büyük-küçük kavramı da öğretmiş oldum. Çalışma yöntemi oyuna ve harekete dayalı olduğundan öğrencinin ilgisini çekmiştir. Bunun sonucunda öğrenci yaşı gereği kısa süren dikkatini 1 ders süresince (45 dk) dikkatini çalışmaya verebilmiştir ve kavramları hâlâ yavaş yavaş öğrenmektedir.



## “Okulumda Oyun da Oynayabiliyorum” Projesi

Z. Acar

Gölbaşı İlköğretim Okulu Beden Eğitimi Öğretmeni, Ankara

Bu projenin amacı, öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin rehberliğinde, güven içinde, okullarının bahçelerinde oyun oynamak suretiyle eğlenirken ,onlara okulun sadece teorik bilgilerin, sınavların olduğu bir bina olmadığı mesajını vermek, öğrencilere sporu sevdirmek, yarışma ve takım ruhunu kazandırmak aynı zamanda yeteneklerini keşfedip, okul takımlarına seçmek veya spor kulüplerine yönlendirmektir. Projeye, Ankara Gölbaşı Atatürk İlköğretim Okulunun açık alanları, voleybol sahası, futbol ve basketbol sahalrı, sek sek çizgileri, uzun atlama çizgileri, renkli ve numaralandırılmış daireler, köşe kapmaca sahalrı, yakan top oyun sahası olarak düzenlenerek ve her oyun alanı farklı renkte boyanarak başlanmıştır. Bununla beraber, her ay için farklı bir oyun belirlenip, seçilen bu oyun önce 5.6.7.ve 8.sınıf öğrencilerine beden eğitimi ders saati içinde öğretilip oynatılmakta, daha sonra aynı ay içinde belirlenen tarihlerde, okul saati dışında, beden eğitimi öğretmenlerinin yönetimi ve rehberliğinde sınıflar arası yarışma olarak uygulanmaktadır. Beden eğitimi ders saati içinde serbest zamanda, her sınıf kendi takımını belirlemekte, belirlenen takım ilan edilen turnuva tarihinde kendi şubeleri arasında kendi sınıflarını temsil etmek suretiyle yarışmaktadır. Kasım ayında “Kros yarışları”, Aralık ayında “Kaleli Yakan Top”, Ocak ayında “Dokuz Taş”, Şubat ayında “Ortadaki Topu Vur”, Mart ayında “En Çok Basketi Biz Atarız” , Nisan ayında “En İlginç İp Atlama” ve Mayıs ayında “Voleybol ve Basketbol Turnuvaları” yapılması planlanmıştır. Kötü hava şartlarında ise “Yeteneğimi Keşfet” yarışmaları düzenlenecektir. Proje bütün bir yılı kapsadığından henüz tamamlanmamıştır. Öğrenciler okulda eğlenceli ve farklı etkinlikleri yapabildikleri ortamların bulunduğunu fark edip okula olan uyumları artacak, arkadaş ilişkileri ,sınıfta etkili iletişim, paylaşma ve aynı zamanda yeteneklerinin farkına varma konularında daha bilinçli olacaktır.

## Daha Çok Hareket, Daha Fazla Bilgi, Daha Sağlıklı Bir Vücut

Y. Budak

Tuzlucaıyır İlköğretim Okulu Beden Eğitimi Öğretmeni, Ankara

Bu çalışma, bir beden eğitimi öğretmeni olarak çalıştığım ilköğretim okulunda öğrenciler üzerinde yaptığım gözlemler sonucunda öğrencilerin özellikle kalp dolaşım sistemi dayanıklılığının düşük olduğu ve buna bağlı olarak bu durumun onların yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilediği görüşünden yola çıkarak planlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle öğrencilerin kalp dolaşım sistemi dayanıklılıkları ve bununla ilişkili olarak beden kitle indekslerini (BKİ) ölçmeyi hedeflemiştim. Okulumuzdaki 313 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi (altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar) çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce sınıfların kalabalık olması ve mevcut imkanların sınırlı olması nedeni ile zorlanacağımı düşünsem de yaptığım çalışmaların öğrenciler tarafından da ilgi ile karşılanması beni motive eden faktörlerden birisi olmuştur. Çalışma için öncelikle öğrencilerin BKİ (boy/kilo<sup>2</sup>) hesaplanmış ve kalp damar sistemi dayanıklılıklarını ölçmek için 20 metre mekik koşusu testi uygulanmıştır. İlköğretim ikinci kademe öğrenim gören 120 kız öğrencinin BKİ  $M=20.6 \pm 3.7$  ve 139 erkek öğrencinin ise  $M=20.4 \pm 3.9$  olarak bulunmuştur. 20 metre dayanıklılık koşusu sonuçları ise kızlar için  $M=14.1$  tur, erkek öğrenciler için ise  $M=20.8$  tur olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, bu okuldaki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kalp dolaşım sistemi dayanıklılıklarının düşük olduğunu ve buna bağlı olarak tahmini maksimum oksijen kullanma kapasitelerinin de düşük olduğunu da göstermiştir (Meredith & Welk, 2007). Elde edilen sonuçlar ve olması gereken değerler (normlar) öğrencilerle paylaşılmış ve normların altında kalan öğrenciler için bu durumun ileride yaratabileceği riskler paylaşılmıştır. Öğrenciler günlük hayatlarında okul ve dershanenin bütün zamanlarını doldurduğunu çevrelerinde spor ve fiziksel aktivite yapabilecekleri alanların olmadığını bu yüzdende sportif ve sosyal aktivitelere ayırabilecekleri imkan ve zamanlarının kalmamasından şikayetçi olduklarını belirtmişlerdir. Çözüm yolunun bir parçası olduğunu düşündüğüm velileri de çalışmamıza dahil edebilmek için okulda yapılan ilk veli toplantısında bu çalışmanın genel bir değerlendirmesi veliler ile paylaşılmış ve gerekli bilgilendirmeler yapılmış fakat velilerden yeterli dönüt alınamamıştır. Okulumdaki öğrenciler ile birlikte yaptığımız bu çalışmadan edindiğim sonuç, öğrencilerin kendi kalp dolaşım sistemi dayanıklılıkları ve bunu nasıl geliştirebilecekleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarıdır. Buradan yola çıkarak fiziksel aktivitelerin bireyler tarafından bilinçli olarak yapılamaması ve bunun bir yaşam tarzına dönüştürülmesinin önemine dikkat çekebilmek için okul idaresinin de desteğini alarak “Daha çok hareket, daha fazla bilgi, daha sağlıklı bir vücut” sloganı ile bir Avrupa Birliği Projesi hazırlama aşamasındayım.

### Kaynaklar

Meredith, D.M., Welk, J.G. (2007). Fitnessgram/Activitygram Test Administration Manual.

# PANEL

**PNL1. Lisans Üstü Eğitim Alan Bir Öğretmen Gözüyle 'Araştıran Öğretmen': Sosyal ve Ekonomik Haklar Açısından Bir Değerlendirme.**

G. Keske

**PNL2. Öğrencilerin İlgi Alanlarını Doğru Saptamak**

H. Özkarakaş

**PNL3. Beden Eğitimi Öğretmeni olarak Derslerimde Neleri Araştırıyorum?**

H. Gökten

## **Lisans Üstü Eğitim Yapan Bir Öğretmen Gözüyle 'Araştıran Öğretmen': Sosyal ve Ekonomik Haklar Açısından Bir Değerlendirme**

G. Keske

Gölbaşı Anadolu Sağlık Meslek Lisesi Beden Eğitimi Öğretmeni, Ankara

Gölbaşı Anadolu Sağlık Meslek Lisesi Beden Eğitimi Öğretmeniyim. Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksek Okulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği Mezunuyum. 2005 yılında mezun olduğum yıl, doğu görevimi yapmak üzere Gaziantep iline atandım. Aynı yıl Çukurova Üniversitesinde Yüksek Lisans Öğrenimime başladım. Şu an da Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda Spor Eğitimi üzerine doktora öğrenimime devam ettiğimden dolayı, "araştıran öğretmen konusunda bazı görüşleri ifade edebileceğimi düşünüyorum. Bu bağlamda sunumun amacı, lisansüstü eğitim yapan bir öğretmen gözüyle "araştıran öğretmen": sosyal ve ekonomik haklar açısından bir değerlendirme" dir. Araştıran bir öğretmen elbette ki sadece lisansüstü eğitim yapan bir öğretmen olarak düşünülmemelidir. Ancak ben lisansüstü eğitim yapan bir öğretmen gözüyle bakarak bir takım değerlendirmeler yapacağım.

Öncelikle, bir beden eğitimi öğretmeni olarak, sevgi, anlayış ve sabır eksenli bu mesleği icra ettiğim için çok mutlu olduğumu dile getirmek istiyorum. Ulusumuzun güçlü, bireysel olarak yeteneklerini kullanabilen, kendi kararlarını verebilen, sağlıklı ve kişilik sahibi, uygar bir toplum olabilmesinde bir öğretmene ne kadar büyük bir sorumluluk düştüğünün farkında olan bir öğretmenim. Günümüzde artık, özellikle kendi branşımız açısından bakıldığında, programda 2006 yılında yapılan değişikliklerle, bir öğretmenin bilgi ve becerisini direkt olarak öğrenciye aktarma görevi tarihe karışmış, öğretmen; olaylara bakış açısı, yönlendiriciliği, yaratıcılığı, kültürü, araştırmacı kişiliği ile ön plana çıkan ve öğrencilerine örnek olan, onları bu yönleriyle etkileyen kişi konumuna gelmiştir.

Bilimde ve teknolojiye yaşadığımız hızlı değişiklikler, hiç şüphesiz ki beden eğitimi ve spor alanında da sürekli değişmekte, farklı programlar, yöntemler, teknikler sunularak dersler öğrenci ve öğretmen açısından daha verimli hale getirilmeye çalışılmaktadır. Ülkenin geleceğini şekillendiren öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemeleri ve geliştirmeleri, tüm dünya da özellikle gelişmişlik düzeyi yüksek olan ülkelerde bir takım zorunluluklarla ve yaptırımlarla sağlanmaya çalışılmaktadır. Zorunluluklar ve yaptırımlar dışında da elbetteki bazı öğrenenlerin gönüllü olarak kendilerini geliştirdikleri etkinlikler yaptıkları söylenebilir. Bu sayede öğretmenler statülerini arttırmak, ekonomik anlamda kendilerine katkı sağlamak için hizmet içi eğitim ve lisans üstü eğitim yoluyla gelişimlerini sürekli olarak desteklemek zorunda bırakılmaktadır. Bu gün Norveç'te sendika ve yerel örgütlerin eğitim seminerleri düzenlemesi, parasal olarak eğitim ve araştırma için devletten yardım alabilmeleri, Fransa'da lise düzeyinde öğretmen olmak için mutlaka yüksek lisans düzeyinde eğitim almış olanların başvurabilmesi, İngiltere'de sadece lisansüstü eğitim almış öğretmen adaylarının devlet okullarında iş bulabilmesi, Amerika Birleşik Devletlerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin on yıl içinde mezuniyet sonrası yüksek lisans( Bilim Uzmanlığı) almış olmaları ve eyaletlerin birçoğunda okul müdürü olmak için yüksek lisans ve ya doktora derecesi gerekliliği, yine birçok eyalette emekli olma hakkını elde etmek için yüksek lisans derecesinin istenmesi, ülkelerin öğretmenlerinin görev sırasında eğitim ve araştırma etkinliklerine ne kadar önem verildiğinin bir göstergesidir. (Aksarı,1997)

Ülkemizdeki durum nedir? diye bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini zorunlu kılacak herhangi bir uygulamanın olmadığını, gönüllülük ilkesi ve isteyen öğretmenin kendi maddi ve manevi çabası ile lisans üstü öğrenimlerini sürdürmeye çalıştığını ve maalesef, araştıran, bilimle uğraşan öğretmenlerin statü ve ekonomik anlamda herhangi bir yarar elde

etmek bir kenara, yapılan her yeni düzenlemede adeta lisans üstü eğitim yapma gayreti içinde olan öğretmenleri mağdur edici düzenlemeler yapıldığına üzülen şahit olmaktayız.

Öyle ki; 2010 yılında Avrupa Komisyonu tarafından da desteklenerek Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD) tarafından 23 ülkelerinin katılımı ile her ülkeden 200 okul ve her okuldan 20 öğretmenin örnekleme alındığı ve Türkiye'den 191 okul müdürü, 3637 öğretmenin (6, 7 ve 8.sınıflarda derse giren) katıldığı Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) sonucunda yüksek lisans ve üstü dereceye sahip öğretmenlerin oranının bütün ülkeler için % 31,6 ve yüksek düzeyde eğitilmiş öğretmen oranının Avusturya'da %59, Belçika'da % 84, Polonya'da % 94, Slovakya'da % 96 olduğu Türkiye'deki öğretmenlerin ise yaklaşık %7'si yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Uluslar arası Öğretme ve Öğrenme Araştırması Türkiye Ulusal Raporunda 'Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında Türkiye'de lisansüstü eğitim derecesine sahip öğretmenlerin oranının oldukça düşük olduğu dikkati çekmektedir.' ifadesi yer almaktadır (Büyükoztürk ve ark., 2010).

Bunun nedenlerinin neler olabileceğini kendi deneyimlerimden örnekler vererek kendimce açıklamaya çalışacağım. 2005 yılında mezun olduktan sonra Gaziantep'te göreve başladım. Burada doğu görevimi yaptığım için yüksek lisans öğrenimi gördüğüm Adana iline atanamıyordum. Derslere devam mecburiyeti olduğu içinde her hafta Antep'ten Adana'ya gitmek durumunda kalıyordum. Dört yıl olan doğu görevim bitmediği için yüksek lisans sonrası doktora öğrenimimin bir kısmında da Ankara ve Antep arasında bu gidiş gelişler devam etti. Hiç şüphesiz ki zaman, fiziksel yorgunluk, gidilen ilde otel ve diğer ihtiyaçların masrafları, kitaplar, fotokopiler, tez yazma sürecindeki zorluklar ve bunların getirdiği maddi ve manevi tükenmişlik öğretmenlerin lisans üstü eğitim yapmasında bir engel olarak görülmektedir. Bu açıdan devletimizin lisans üstü eğitim gören öğretmenlerin tayin isteme haklarını yeniden gözden geçirmesi gerekmektedir.

Diğer bir engel de lisansüstü eğitim alan bir öğretmenin personel izin yönetmeliğininin 41. maddesine göre iki yarım gün üniversite'deki derslere katılmasına izin verilmesidir. Üstelik bu maddede sadece 'yüksek lisans eğitimi' ifadesinin bulunması, doktora ve sanatta yeterlilik programında eğitim alan personelin böyle bir haktan da yoksun olduğunu göstermektedir. Bu izin 2003 yılından önce iki tam gün iken, şu anda amirin takdirine bağlı olarak verilmekte ve maalesef bazı okul müdürleri, rica minnet öğretmenlerin programını düzenlemekte ve bir takım problemler yaşanmaktadır.

657 sayılı devlet memurları kanununun 176. maddesi c bendine göre yüksek lisansını tamamlamış öğretmene ek derslerin %25, doktorasını tamamlamış öğretmene %40 daha fazla verilmesi uygulaması da 2006 yılından itibaren kaldırılmıştır. Elbette ki bu kadar zorluk ve masrafa girerek lisans üstü eğitimini sürdürme çabasındaki öğretmeni maksimum 150-200 TL civarındaki bu cüzi miktar kurtarmayacaktır. Ancak, 'Kariyer Basamaklarında Yükselme' sınavından muaf tutularak uzman öğretmen olacaklarının söylenerek bu hakkın öğretmenlerin elinden alınması ve bunun gerçekleştirilmemesi son derece üzücüdür. Öyle ki; bu sınav sadece 2005 yılında bir defaya mahsus olarak yapılmış, ve yedi yıllık hizmet süresine sahip olmayan bir öğretmen doktorasını tamamlamış olsa bile bu hakkı elde edememiştir. Yapılan son düzenleme ile yedi yıl olan bu sürenin uzman öğretmenlik için on yıla çıkarılmış, yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenlerin sınavdan muaf tutulmaları iptal edilmiştir. Görüldüğü gibi ülkemizde diplomasında 'Bilim Uzmanı' yazan bir öğretmen maalesef uzman öğretmen olarak görülmemektedir.

Ülkemizde lisans üstü eğitimin bir öğretmen açısından bu kadar zor hale getirilmesi, bir çok meslektaşından farklı olarak, gezmeyi, eğlenmeyi, kendi ilgi ve ihtiyaçlarını ikinci plana atarak, kendini geliştirme, yenileme, araştırma yapma isteği olan öğretmenlerimizin şevkini ve motivasyonunu kırmaktadır.

Aslında bu hakların elde edilmesiyle yaşanacak sevinç, derslerimizin iki saatten bir saate düşürülüp, sonra tekrar iki saate çıkarılmasıyla yaşadığımız sevinç kadar buruk olacaktır. Daha ileri düzeyde bir gelişme sağlamamız gerekirken kaybettiklerimizi yeniden kazanmak için verdiğimiz çaba üzüntü vericidir.

Sonuç olarak benim düşünceme göre, ülkemizde lisans üstü eğitim yaparak araştırmacı bir öğretmen olmak zordur. Bu anlamda devletimizin, lisans üstü eğitimi teşvik edici bir takım düzenlemelere, yaptırımlara giderek bunu teşvik etmesi hatta zorunlu hale getirmesi gereklidir. Cumhuriyetimizin ilk kurulduğu yıllardan itibaren, ülkemizin gelişmesi için onurlu bir şekilde sürekli çaba gösteren öğretmenlerimizin, araştırmacı, akılcı ve bilim ışığında ilerleyen bireyler olmasının önündeki tüm engeller kaldırılmalarak destekleyici önlemlerin alınması dileğiyle beni dinlediğiniz için teşekkür ederim.

## Öğrencilerin İlgi Alanlarını Doğru Saptamak

H. Özkarakaş

Özel ENKA Okulları Beden Eğitimi Öğretmeni, Adapazarı

Mezun olduğum 2001 yılından bu yana Adapazarı Özel ENKA Okulları'nda görev yapmaktayım. Hem ilköğretim hem de lise düzeyinde öğretmenlik yaptım. Şu anda anasınıfından beşinci sınıfa kadar olan sınıflarda öğretmenlik yapmaktayım. Çalıştığım okul 1999 Marmara Depremi'nin hemen ardından bölgedeki depremzede ailelerin çocuklarına eğitim vermek amacı ile ENKA Spor Eğitim Vakfı tarafından bölgeye kazandırıldı ve bugün özellikle anne baba kaybı yaşayan, gelir düzeyi düşük öğrencilere eğitim vermektedir. Okulumuzda çok amaçlı spor salonu, bir kapalı yüzme havuzu, bir tartan atletizm pisti ile beraber açık basketbol futbol sahaları, masa tenisi salonu ve aynalı dans salonu bulunmaktadır. Tüm bunları saymaktaki amacım iyi fiziki imkânlara sahip okulumuzun 2008 yılından bu yana IBO'nun (Uluslararası Bakalorya Organizasyonu) anasınıfı – beşinci sınıflar arası İlk Yıllar Programı'na aday okul çalışmalarını sürdürmekte olduğunu ve uluslararası okul olma yolunda önemli adımlar attığını belirtmektir.

Okulumuzda sorgulamaya dayalı öğrenim modelinin diğer branşlarla beraber beden eğitimi derslerinde de uygulanmaya başlanmasının ardından etkinliklerin farklı öğrenme becerilerine sahip öğrencilere yönelik planlanması önceliğimiz olmaya başladı. Bu noktada kullanılan malzemelerin kalitesi, çeşitliliği, devamlılığı, öğrencilerin bu malzemelere ulaşabilirliğinin önem kazanması farklı bakış açıları kazanmamı sağladı. Sorgulamaya dayalı öğrenim modelini uyguladığımız için derslerde öğrencilerden içerik ve etkinliğin çeşitliliği anlamında çok fazla sorular alıyoruz. Bu noktada kendimizi derslere çok donanımlı hazırlamamız gerekiyor. Yaptığımız planlarda bunu ön planda tutarak çalışıyoruz. Kendimizi eksik hissettiğimiz noktalarda ya da öğrencilerin yeni sorgulamalar başlatabileceği noktalarda iyi tahminler yaparak mutlaka önceden araştırma yapma ihtiyacı duyuyoruz.

Sınıflarımızın mevcudu 20 ile 24 öğrenci arasında değişmekte. Haftada iki ders saati beden eğitimi dersinin yanında isteyen öğrenciler iki ders saati daha spor branşlarını etkinlik olarak seçebilmekte. Bunlara da ek olarak okul spor takımlarında yer alan öğrencilerimiz okul çıkış saatleri sonrasında antrenmanlara dâhil oluyorlar. İmkânlar ve yapılabilecekler açısından baktığımızda hiçbir eksiğin olmadığı ve çalışmanın çok kolay olduğu bir ortam görünmekte. Deneyimlerim sonucunda, ne kadar iyi malzemelere ve imkânlara sahip olursanız olun öğrenci grubunun ihtiyaçlarının neler olduğunun saptanmasının ve bu imkânların o yönde planlanarak kullanılmasının en önemli nokta olduğunu düşünüyorum.

Bu açıdan baktığımda ilk etapta öğrencilerimin fiziki yeterliliklerini araştırmak yerine ilgi alanlarını doğru saptayarak spor alanlarına o branş doğrultusunda yönlendirmenin önceliğimiz olması gerektiğini düşündüm. Okulumuzda anasınıfı ve birinci sınıflara yönelik eğlenceli atletizm, mini basketbol, mini voleybol, raketli sporlar, görsel sanatlar el işi ve müzik adlarında etkinlikler açtık. İki sene boyunca dönüşümlü olarak tüm bu branşlarda normal derslerinin dışında oyunlar oynayarak etkinlik yapacak olan çocuklar etkinliği düzenleyen öğretmenlerin taramaları sonrasında okul spor takımlarına ya da okulda devam eden diğer etkinliklere yönlendirilecekler / tavsiyelerde bulunacaklar.

Anne baba kaybı olan ya da özel hayatında önemli problemlerle karşılaşan öğrenci sayımızın hiç de az olmamasından dolayı ciddi rehberlik desteğine ihtiyaç duyan öğrencilerimiz bulunmakta. DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) tanısı almış öğrencilerimizin derslerde ya da antrenmanlarda göstermiş olduğu davranışlar, aldıkları tedavi sebebi ile kullandıkları ilaçların akademik ve günlük yaşama etkileri gibi konular, beden eğitimi öğretmeni olarak öğrencilere yaklaşımında hangi noktalara dikkat etmeliyim sorusunu aklıma getirdi. Bu alanda kendimizi geliştirmemiz gerektiği fikri tüm okul çalışanları olarak ortak bir çalışma alanı

belirlememize ve bu alanda daha çok profesyonel eğitimler alarak araştırma yapmamıza yol açtı.

Öğretmenliğimde dikkatimi çeken ve üzerine neler yapabilirim diye düşündüğüm konulardan biri de okulumuzdaki öğrencilerde son zamanlarda gözle görülür derecede kilolu ve kilo almaya devam eden öğrencilerin olmasıydı. Bunun üzerine o yıllarda sürdürdüğüm yüksek lisans eğitimimin tez konusunu “Adolesan Dönem Şişmanlık Risk Faktörü Taşıyan Bayanların Farklı Egzersiz Tiplerine Verdikleri Cevaplar” olarak belirledim.

Paneldeki konuşmamda yukarıda belirttiğim konularda edindiğim deneyimleri, araştırmaları yaparken karşılaştığım zorlukları ve yaptığımız çalışmaların bana sağladığı kazanımları aktarmayı düşünüyorum.



## Beden Eğitimi Öğretmeni olarak Derslerimde Neleri Araştırıyorum?

H. Gökten

Ufuktepe İlköğretim Okulu Beden Eğitimi Öğretmeni, Ankara

Yaklaşık 16 yıl Beden Eğitimi Öğretmenlik deneyimi sahibiyim. Yeni ilköğretim programının uygulanmaya başlaması ile birlikte uygulamada bazı zorluklar çekmeye başladım. Bu zorlukların başında programda özellikle kalabalık sınıflarda ve haftada 1 saat gibi çok sınırlı zaman içinde “sağlıkla ilgili fiziksel uygunlukla” ilgili standart ve kazanımlara bütün öğrencilerimi nasıl ulaştırabileceğim geliyordu. Bu aşamada bir doktora öğrencisinin araştırma projesi kapsamında yaklaşık iki ay süren ve haftada bir kez benden başka beş Beden Eğitimi Öğretmeni ile biraraya gelerek mesleki konuları ve derslerimizi tartıştığımız bir uygulamaya katıldım. Bu toplantılar sırasında tartışma konularından biri “sağlıkla ilgili fiziksel uygunluğun” değerlendirilmesi idi. Tartışmalar sırasında okul ortamında sınırlı ders saatinde bu değerlendirmelerin yapılıp yapılamayacağı, yapıldıktan sonra elde edilen değerlerin geliştirilmesi için nasıl bir ders iklimi kurulması gerektiği ve bunun sonucunda çocukların beden eğitimi derslerine katılımı ile ilgili özelliklerinde bir gelişim sağlanıp sağlanamayacağı merak ettiğim konuların başında geliyordu. Katıldığım toplantılardan ilham alarak, çalıştığım okuldaki diğer iki Beden Eğitimi Öğretmeni ile konuştum ve öğrencilerimizin öncelikle “*vücut kompozisyonu, kalp-dolaşım sistemi dayanıklılığı, kas dayanıklılığı ve esneklik’ten*” oluşan fiziksel uygunluk değerlendirmelerini yapmaya karar verdik. Dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar okuldaki yaklaşık 1100 öğrencinin bu özellikleri derslerimiz sırasında alanyazında önerilen yöntemlerle ölçtük. Vücut kompozisyonu için boy ve vücut ağırlığını belirleyerek Beden Kitle İndeksi hesaplaması, kalp-dolaşım sistemi değerlendirmesi için 20 m mekik koşusu, kas dayanıklılığı değerlendirmesi için 1 dk mekik ve şınav testleri ve esneklik değerlendirmesi için otur uzan testini kullandık. Daha sonra çocuklarla yapılan ölçümlerde ulaştıkları değerlerin ne anlama geldiği ile ilgili bilgi verdik ve her öğrenci kendi fiziksel uygunluk düzeylerini değerlendirerek kayıt altına aldı. Bunu takiben öğrencilere dersler sırasında “sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk” konularında daha fazla bilgi vermeye başladık. Bu sırada öğrenci velilerininide işin içine katmak için bu konularda bilgilendirme yazısı hazırlayarak gönderdik. Velilere kendi çocuklarını takip ederken, kendilerinin de fiziksel uygunluklarını nasıl değerlendirecekleri ve geliştirecekleri yönünde bilgilendirmeye çalıştık. Bu panel konuşmamda bu doğrultuda yaptığımız çalışmaları, gördüğüm olumlu gelişmeleri, yeni çıkan problemleri okulumda yaşadığım deneyimlere dayanarak sunacağım. Aynı zamanda, devlet okulunda eğitim veren bir öğretmeni, kendi öğretim uygulamalarını araştırmanın nasıl etkilediğinden bahsedeceğim.

# ÇALIŞTAYLAR

**Ç1. “Hareket Bilgi ve Becerileri” Öğrenme Alanı ile ilgili Araştıran Öğretmen**

F. Altay,Y. Bulca

**Ç2. “Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam” Öğrenme Alanı ile ilgili Araştıran Öğretmen**

M. L. İnce

## “Hareket Bilgi ve Becerileri” Öğrenme Alanı ile ilgili Araştıran Öğretmen

F. Altay,Y. Bulca

Dr., Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, Ankara

Bu çalıştayın birinci bölümünde amaç, öğrencilerin ritim algısını , devinimden sözsözelden devinime varmayı ritmik kalıplar içinde vermektir. Müzikte, zamanın seslerle düzenli aralıklarla bölünmesine *ritim*, çocuğa bir ritim kalıbını öğretmeye *ritim eğitimi* denir. Ritim eğitiminde önce öğrencinin ritim algısını geliştirmek gerekir. Ritim algısı ise sestenden gelen ölçülü süre ve ton uyarılarına verilen ve bütün organizmayı kapsayan bir cevaptır. Ritim çalışmalarında kullanılan bedensel öğeler, el vuruşları, ayak vuruşları, baş devinimleri, kol devinimleri ve beden devinimleridir. Müzik ve hareket eğitimi, insanın bütün duyu ve algılama organlarını kapsar ve bunları çalıştırır. Aynı zamanda öğrencilerin bedenini bir çalgı olarak kullanabileceğinin farkına varmasını sağlamakta ve böylece öğrenci ritmi bedeninde hissetmektedir. Ritim algısını geliştiren çalışmaların başında hareket yoluyla müzik gelir ve beden enstrümanlarının kullanımı ağırlıklı bir yere sahiptir. Çalışmaların metodik özünü doğaçlama oluşturur. Ses ve dil öğesiyle birlikte devinme, devinimden sözsözsel ve ritmik cümlelere varma, bu ritmik yapılardan melodi oluşturmak gibi çalışmalar söz konusudur. Bu bölümde, beden eğitimi derslerinde uygulanabilir olan, öğrencilerin ritim algısını geliştirmeye yönelik örnek çalışmalar sunulacaktır.

Çalıştayın ikinci bölümündeki amaç, çocuğun hareket eğitiminde alan farkındalığının geliştirilmesidir. Alan ifadesi bir başka deyişle uzay kelimesine karşılık gelir ve bileşenleri seviye, ve yöndür. Seviye; hareketin yapıldığı yükseklikle ilgilidir. Yön; hareketin yapıldığı doğrultudur. Hareket; ileriye, geriye, yukarıya, aşağıya, sağa, sola, doğru yapılabilir veya düzgün, eğri, zikzak gibi modeller de olabilir. Öğrencilerin kişisel alan ve genel alanda vücutlarının nereye hareket eder, hareketin yönü, yolu, düzeyi nasıl olabileceğini farkına varmaları sağlanmaktadır. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin alan farkındalığını geliştirmeye yönelik örnek çalışmalar sunulacaktır.

Çalıştayın son bölümündeki amaç ise, çocuğun denge becerisinin geliştirilmesidir. Dengeleme hareketleri; vücuduyla değişik şekiller yapabilecek, denge ve ağırlık transferi becerileri gösterecek, vücudun değişik bölümlerinde vücut ağırlığını tutmayı gerektiren (Eğilme, esnetme, düşme-kalkma, dönme, salınma, atlama-konma, başlama-durma, denge, oturuş, itme, çekme, tek ayak üzerinde durma, eşlerle yapılan çeşitli duruşlar. vb.) hareketler olup, beden eğitimi derslerinde uygulanabilecek, öğrencilerin denge becerisini geliştirecek, örnek çalışmalar sunulacaktır.

## **“Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam” Öğrenme Alanı ile ilgili Araştıran Öğretmen**

M. L. İnce

Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Ankara

İlköğretim okullarında beden eğitimi öğretmenliği ve üniversitedeki öğretim üyeliği deneyimlerim sırasında sunduğum beden eğitimi uygulamalarında karşılaştığım en önemli sorunlardan biri öğrencilerimin uzun süreli yapılan koşu vb aerobik aktivitelere katılmaktan kaçınmalarıydı. Diğerleri ise öğrencilerin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk konusunda ki bilgi yetersizlikleri ve bunları öğrenme konusunda isteksiz olmalarıydı.

Öğrencilerin aerobik aktivitelerden kaçınma nedenlerini sorgularken öğrendiğim, koşu ve benzeri etkinlikler yaparken egzersiz şiddetini kendi bireysel kapasitelerine göre ayarlamayı bilmedikleri ve egzersize yüksek şiddetli bir tempoda başlamaları ile yorgunluğu erken hissettikleri oldu. Bu durum aktivitelerden zevk almamalarına neden oluyordu. Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk konusunda bilgi yetersizlikleri ve bunları öğrenme konusundaki isteksizlikleri ise öğrencilerin beden eğitimini serbest oyun etkinliği olarak algılamalarından ve bu bilgilerin kendileri için önemini kavramamış olmalarından kaynaklanıyordu.

Bu çalıştayda bu iki problemin nasıl çözülebileceği ile ilgili uygulama örnekleri yapılacak ve konu üzerinde tartışılacaktır.