

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ANLAMLI BEDEN EĞİTİMİ YAKLAŞIMIYLA
ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KİMLİK İNŞASI**

Münüre Beril KİRAÇ

**Beden Eğitimi ve Spor Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANKARA
2025**

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ANLAMLI BEDEN EĞİTİMİ YAKLAŞIMIYLA
ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KİMLİK İNŞASI**

Münüre Beril KİRAÇ

**Beden Eğitimi ve Spor Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Deniz HÜNÜK**

**ANKARA
2025**

ONAY SAYFASI

ANLAMLI BEDEN EĞİTİMİ YAKLAŞIMIYLA ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ

KİMLİK İNŞASI

MÜNÜRE BERİL KİRAÇ

DOÇ. DR. DENİZ HÜNÜK

Bu tez çalışması 02.07.2025 tarihinde jürimiz tarafından “Beden Eğitimi ve Spor Programı” nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:

Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN

Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Deniz HÜNÜK

Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

Üye:

Prof. Dr. Canan KOCA ARITAN

Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

Üye:

Doç. Dr. Yeşim BULCA

Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

Üye:

Doç. Dr. Özlem ALAGÜL

Kastamonu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

10 3 Temmuz 2025

Prof. Dr. Müge YEMİŞÇİ ÖZKAN

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA ve FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

04/07/2025

Münüre Beril Kiraç

¹ “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Deniz HÜNÜK danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Münüre Beril KİRAÇ

TEŞEKKÜR

“– Dur! Bu konuda iyi değilsin.”

– “Ama durursam, asla iyi olamayacağım.”

-Anonim

Lisans eğitimimden bu yana ve sürecin en başından sonuna kadar her zaman yanımda olan, sabrını ve desteğini bir an bile esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Deniz Hünük’e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Akademik yolculuğumu anlamlı hale getirdiğiniz için bir kez daha teşekkür ederim.

Değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan, Prof. Dr. Canan Koca Arıtan, Doç. Dr. Yeşim Bulca ve Doç. Dr. Özlem Alagül hocalarıma farklı bakış açılarını bana göstererek tezime sunmuş oldukları katkılar için teşekkür ederim.

Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi’ne 21583 ID numarasıyla Tez Projeleri kapsamında tezimi destekledikleri için teşekkür ederim.

Uygulama sürecinde benimle düşünen, sorgulayan, bazen zorlanan ama asla bırakmayan öğretmen adaylarına teşekkürlerimi sunarım. Bu tezde onların sesi de var.

Bu süreçte yanımda olan, beni anlayan, bazen sadece dinleyerek bile güç veren herkese ama özellikle Eslem Hoca’ya, Gülnihal’e, Simay’a ve Polina’ya gönülden teşekkür ederim.

Ve ailem...

Bu kısımdaki kelimeler hiçbir zaman yeterli olmayacak. Çünkü siz sadece bu tez sürecinde değil, ben kim olduğumda, neye inandığımda, neyin peşinden gittiğimde de hep siz varsınız.

İyi ki varsınız, sizi çok seviyorum...

ÖZET

Kıraç, M. B. Anlamli Beden Eğitimi Yaklaşımıyla Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik İnşası, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2025. Bu araştırma, anlamli beden eğitimi yaklaşımını uygulayan öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşa süreçlerini anlamayı amaçlamaktadır. Çalışma, 2024–2025 akademik yılında bir devlet üniversitesinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programında Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerini alan sekiz öğretmen adayı ile 24 hafta boyunca yürütülmüştür. Bu süreçte öğretmen adayları, okul uygulamalarında anlamli beden eğitimi yaklaşımını hayata geçirmiş ve haftalık mesleki öğrenme grubu toplantılarında deneyimleri üzerine yansıma yapma fırsatı bulmuştur. Veriler; odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler, araştırmacı alan notları ve toplantı ses kayıtları yoluyla toplanmış, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, anlamli beden eğitimi uygulamalarının öğretmen adaylarının pedagojik yaklaşımlarında ve mesleki kimliklerinde çatışma, keşif ve inşa süreçlerine yol açtığını göstermektedir. Katılımcılar, araştırma sürecinin başında öğretmenlik mesleğine dair sahip oldukları inançlarla yaşadıkları pedagojik çatışmalara rağmen, zamanla öğrencilerle birlikte öğrenmenin ve anlam üretmenin değerini fark etmişlerdir. Bu deneyimler, öğretmen adaylarının pedagojik karar alma önceliklerini, değerlerini ve inançlarını dönüştürerek mesleki kimlik inşa süreçlerine anlamli katkılar sunmuştur. Araştırma, öğretmen kimliğinin yalnızca bireysel bir yapı olmadığını; aksine, sosyal öğrenme ortamlarında etkileşim yoluyla ortaklaşa inşa edilen dinamik bir süreç olduğunu ve bu sürecin şekillenmesinde anlamli beden eğitimi yaklaşımının dönüştürücü bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anlamli Beden Eğitimi, Öğrenci Sesi Pedagojileri, Öğretmen Kimlik İnşası, Öğretmen Adayları

ABSTRACT

Kirac, M. B. Professional Identity Construction of Pre-Service Teachers through the Meaningful Physical Education Approach, Hacettepe University Graduate School of Health Sciences Physical Education and Sports Program Master's Thesis, Ankara, 2024. This study aims to explore how preservice physical education teachers constructed their professional identities through the implementation of meaningful physical education (MPE) approach. Conducted over the course of 24 weeks during the 2024–2025 academic year, the research involved eight preservice teachers enrolled in a Teaching Practice I and II courses within a teacher education program at a public university in Türkiye. During this process, the participants implemented the MPE approach in their school practice and engaged in weekly professional learning community meetings, where they had the opportunity to reflect on their teaching experiences. Data were collected through focus group and individual interviews with preservice teachers, researcher's, field notes, and audio recordings of the meetings. Data were analyzed using content analysis. The findings indicated that the implementation of MPE pedagogies led to processes of tension, discovery, and construction in participants' pedagogical perspectives and professional identities. Despite the initial pedagogical tensions related to their prior beliefs about teaching, the participants gradually came to appreciate the value of learning and co-constructing meaning with their students. These experiences contributed to the transformation of their beliefs, values, and pedagogical decision-making priorities, thereby supporting the construction of their professional identities. The study highlights that teacher identity is not merely an individual process but a dynamic one that is co-constructed through social interactions within professional learning environments and that the MPE approach plays a transformative role in this process.

Keywords: Meaningful Physical Education, Student Voice Pedagogies, Teacher Identity Construction, Pre-service Teachers

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA ve FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER	xii
TABLolar	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
2. GENEL BİLGİLER	7
2.1. Anlamlı Beden Eğitimi	10
2.1.1. Anlamlı Beden Eğitiminin Özellikleri	13
2.2. Öğrenci Sesi Pedagojileri	14
2.2.1. Demokratik Pedagoji ve Uygulamaları	15
2.2.2. Yansıtıcı Pedagoji ve Uygulamaları	16
2.3. Öğrenci Sesi Pedagojileriyle Yapılan Araştırmalar	17
2.4. Öğretmen (Mesleki) Kimliği	21
3. YÖNTEM	29
3.1. Araştırma Paradigması	29
3.2. Araştırma Tasarımı	30
3.2.1. Araştırma Deseni	30
3.2.2. Araştırmanın Bağlamı	31
3.2.3. Öğrenci Sesi Pedagojilerinin Uygulanması	32
3.2.4. Mesleki Öğrenme Grubu	35
3.2.5. Uygulama Okulunun Bağlamı	36
3.2.6. Öğretmenlik Uygulaması I Dersi Tasarımı (2024-2025 Güz Dönemi)	37
3.2.7. Öğretmenlik Uygulaması II Dersi Tasarımı (2025-Bahar Dönemi)	40
3.3. Katılımcılar	42

3.3.1. Öğretmen Eğitimcisi	43
3.3.2. Öğretmen Eğitimcisinin Dünya Görüşü	44
3.3.3. Araştırmacının Rolü	45
3.4. Veri Üretme Yöntemleri	45
3.4.1. Odak Grup Görüşmesi	46
3.4.2. Bireysel Görüşmeler	47
3.4.3. Araştırmacı Alan Notları	48
3.4.4. Araştırmacının Duruşu	49
3.4. Verilerin Analizi	51
3.4.1. İnandırıcılık	52
3.4.2. Etik Kurul Onayı	53
4. BULGULAR	54
4.1. TEMA 1: ‘‘Bu uygulamalar normalde benim kişiliğime ters’’: Kimlik Çatışması	55
4.1.1. Uygulama Okulunun Bağlamı	60
4.2. TEMA 2: Buzlu ‘Camın Arkası’: Kimliği Keşfetme Süreci	64
4.3. TEMA 3: ‘‘Bu pedagojiler benim karakterim oldu’’: Kimlik İnşası	73
5. TARTIŞMA	80
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	89
6.1. Öğretmen Eğitimi Programları İçin Öneriler	89
6.2. Uygulama Okulları İçin Öneriler	90
6.3. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler	90
7. KAYNAKÇA	91
8. EKLER	100
EK-1: 2024- Güz Dönemi Mesleki Öğrenme Grubu 2. Hafta İçeriği	
EK-2: Öğretmen Adaylarının Beden Eğitiminde Buldukları Anlamı Yansıtan Örnek Görseller	
EK-3: Mesleki Öğrenme Grubunda Yapılan Çıkış Bileti Uygulaması	
EK-4: Öğretmenlik Uygulaması I- Öğretmen Adaylarının Ders Planı	
EK-5: Öğretmen Adayı Akran Gözlem Formu (2024-Güz Dönemi)	
EK-6: Mesleki Öğrenme Grubu Yansıma Uygulaması / Öğretmen Adaylarının Güçlü ve Geliştirmeleri Gereken Yönleri	
EK-7: Odak Grup Görüşme Soruları	
EK-8: Bireysel Görüşme Soruları	

EK-9: Araştırmacı Alan Notu (Öğretmenlik Uygulaması-I /5 Aralık 2024)

EK-10: Öğretmen Adayı Tarafından Doldurulan Örnek Bir Ders Planı

EK-11: Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Pedagoji Uygulamaları

EK-12: Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Pedagoji Uygulamaları

EK-13: Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Pedagoji Uygulamaları

EK-14: Öğretmen Adaylarının Demokratik Pedagoji Uygulamaları

EK-15: Öğretmen Adaylarının Demokratik Pedagoji Uygulamaları

Ek-16: Akran Gözlem Formu (Doldurulmuş)

EK-17: Etik Kurul İzni

EK-18: Orjinallik Raporu

9. ÖZGEÇMİŞ

ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
2.1. Anlamalı beden eğitiminin özellikleri.	14
2.2. Anlamalı beden eğitimi yaklaşımını destekleyen öğrenci sesi pedagojileri ve uygulamaları.	17
3.1. Izadinia (17), öğretmen adaylarının mesleki kimlik çalışmalarında öne çıkan başlıklar (Türkçe'ye çevrilmiştir).	27
3.2. Demokratik ve yansıtıcı pedagojiler.	32
3.3. Anlamalı beden eğitimi yaklaşımını destekleyen öğrenci sesi pedagojileri ve uygulamaları.	34



TABLÖLAR

Tablo	Sayfa
1.1. Kavramlar ve işlevsel tanımları.	6
3.1. Öğretmenlik uygulaması I, öğrenme topluluğu toplantı içerikleri.	38
3.2. Öğretmenlik uygulaması II, mesleki öğrenme grubu toplantı içerikleri.	41
3.3. Katılımcıların geçmiş deneyimleri.	42
3.4. Öğretmen adayları ve sınıf düzeyleri.	43
3.5. Veri üretme yöntemleri.	49



1. GİRİŞ

“Gerçek keşif yolculuğu, yeni manzaralar aramak değil, yeni gözlerle bakmaktır.”

-Marcel Proust (1)

Yapılandırmacı yaklaşım, sadece genel eğitimde değil, beden eğitimi alanında da öğrencilerin bireysel anlam oluşturmalarını önceleyen pedagojik yaklaşımların gelişimini sağlar. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler, kendi bilgilerini kendi bağlamlarında anlam ve deneyimleri ile inşa ederler. Öğrencilerin kendileri için anlam inşa etme fırsatına sahip oldukları bir ortam sağlamaya odaklanan bu yaklaşım (2), öğrencileri öğrenme-öğretme süreçlerinin merkezinde tutar. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler, pedagojik uygulamalarını anlam ve deneyim üzerine yapılandırırken, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve bu süreçlere ilişkin deneyimlerinden elde ettikleri geri bildirimleri de önemserler (3).

Beden eğitimi alanında, öğrenci sesi yoluyla öğrencilerin anlamlı deneyim yaşamalarını hedefleyen ve öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerinde öğrenciler için anlamlı deneyimleri öncelik haline getiren anlamlı beden eğitimi yaklaşımıdır (4). Bu-yaklaşım, demokratik katılım ve yansıtıcı öğrenme becerilerinin geliştirilmesi yoluyla öğrencilerin kendi bireysel öğrenme yolculuklarında söz sahibi olmalarını sağlayarak onları güçlendirmeyi ve öğrendiklerinin yaşamdaki yerini anlamalarını amaçlamaktadır. Anlamlı beden eğitimine yönelik yapılan araştırmaların çoğu, öğretmen eğitimcilerin bu yaklaşımı yüksek öğretim bağlamında uygulamalarına, hizmet-içindeki öğretmenlerin kendi pratiklerinde denemelerine ve öğretmen adaylarının bu yaklaşımı öğrenme deneyimlerine odaklanmıştır (5, 6, 7, 8, 9, 10). Aynı zamanda bu araştırmalar, öğretmenlerin anlamlı beden eğitimi yaklaşımını ne ölçüde uyguladıkları ve uygulamalarını kolaylaştıran veya kısıtlayan faktörleri ortaya koymuştur (5, 6, 7, 8, 9).

Ancak literatürde, pedagojik bir yenilik olarak tanımlanan bu tür yaklaşımların beden eğitimi alanına sıkça girmesine rağmen öğretmenler tarafından yeterince benimsenmemesi önemli bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir (11). Bu

alandaki araştırmalar, yenilik olarak sunulan uygulamaların zamanla sürdürülebilirliğini yitirdiğini ve öğretmenlerin motivasyonlarını sürdürmekte zorlandıklarını ortaya koymaktadır (11). Bu durumun arkasında yatan nedenlerden biri olarak, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki inanç ve varsayımların (12) pedagojik yeniliklerin uygulanmasını zorlaştırdığı görülmektedir.

Bu sorunun daha derinlemesine anlaşılabilmesi için, öğretmenlerin pedagojik değişim süreçlerini bireysel ve bağlamsal faktörler çerçevesinde ele alan kuramsal ereveseler ne çıkmaktadır (7). Özellikle ğretmenlerin kişiisel inançları, geçmiş deneyimleri ve içinde bulundukları okul bağlamı, bu tür yeniliklerin benimsenmesinde belirleyici rol oynamaktadır (13). Bu bireysel ve bağlamsal faktörlerin eğitim çerçevesinde dikkate alındığı noktada literatürde ne çıkan önemli yapılardan biri, öğretmenlerin mesleki kimliğidir. Çünkü mesleki kimlik, uygulayıcıların pedagojik karar alma süreçlerinde hangi yaklaşımları benimsediklerini ve bu yaklaşımları nasıl uyguladıklarını doğrudan etkileyen bir yapı olarak görülmektedir.

Bu çerçevede anlamlı beden eğitimi literatürüne bakıldığında, ğretmen adaylarının bu yaklaşımı öğrenme süreçlerine ilişkin bazı çalışmalar bulunmakla birlikte (10), bu yaklaşımı uygulama deneyimlerine ve özellikle uygulamaların mesleki kimlik inşa süreçleriyle nasıl ilişkili olduğuna odaklanan araştırmalar oldukça sınırlıdır.

Bullough'a (14) göre ğretmen kimliği, öğretmenlerin anlam oluşturma ve pedagojik seçimlerini etkiler yani öğrenme-öğretme süreçlerinde neleri nceliklendirecekleri bu noktada ortaya çıkar. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin ğretmen kimliklerine ilişkin aidiyet hissetmelerinin, eğitime bakış açılarını (15, 16), pedagojik kararlarını (16, 17, 18) ve mesleki gelişimlerini etkilediğini (19) vurgulamaktadır. Anlamlı beden eğitimi de bu bağlamda öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerinde bir filtre işlevi görmektedir (4). Ancak bu yaklaşımın uygulamada öncelikli hâle gelmesi ve sürdürülebilirliği, büyük ölçüde ğretmen adaylarının bu pedagojik yenilikleri kendi mesleki kimlikleriyle ne derece btnleştirebildiklerine bağlıdır.

Türkiye bağlamında anlamlı beden eğitimi yaklaşımı literatüre yeni dahil olan bir kavramdır. Anlamlı beden eğitimi ve bu yaklaşımı destekleyen öğrenci sesi pedagojilerine yönelik araştırmalar bu nedenle oldukça sınırlıdır. Bunun bir nedeni, uygulayıcılar tarafından öğrenci merkezli yaklaşımların, özellikle demokratik ve yansıtıcı pedagojilerin, Türkiye’deki okullarda uygulanabilirliğinin; kalabalık sınıflar ve fiziksel koşullar gibi yapısal nedenlerden kısıtlandığının düşünülmesidir (20). Ancak anlamlı beden eğitimi yaklaşımının merkezinde yer alan öğrenci sesi pedagojileri, doğrudan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu yaklaşımı pedagojik karar alma süreçlerinde öncelik haline getirmeleri ve öğrencileri dersin ortak yaratıcıları olarak görmeleri ile de oldukça ilgilidir. Bu nedenle söz konusu pedagojilerin uygulanabilirliğini bağlama özgü koşullarla açıklamak yetersiz kalabilir; öğretmen ve öğretmen adaylarının pedagojik inançları ve mesleki kimlik algılarına bağlı olarak bu yaklaşımların içselleştirilmesi ve sınıf içi pratiklere aktarılması da belirleyici bir faktör olarak görülmelidir. Bu noktada, öğretmen ve öğretmen adaylarının pedagojik uygulamaları ile kendi mesleki kimlikleri arasında kurdukları ilişkinin kritik olduğu söylenebilir.

Anlamlı beden eğitimi yaklaşımının uygulamadaki görünümü, büyük ölçüde öğrenci sesi pedagojileri aracılığıyla mümkün olmaktadır. Bu pedagojiler, uygulayıcılara çeşitli stratejiler sunarak öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin anlamlı deneyimlerine öncelik verilmesini hedefler. Beden eğitimi derslerinde anlamlı deneyimleri destekleyen iki temel pedagoji bulunmaktadır: demokratik pedagojiler ve yansıtıcı pedagojiler. Demokratik pedagoji, öğrencilerin pedagojik karar alma süreçlerine aktif katılımını teşvik ederken; yansıtıcı pedagoji, öğrencilerin edindikleri bilgi ve deneyimlerini kendi yaşamları ile bağ kurarak anlamlandırmalarına olanak tanır. Öğrenci sesi pedagojilerine ilişkin detaylı açıklamalara “Genel Bilgiler” bölümünde yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, kimlik kavramı sosyokültürel bir bakış açısı içerisinde ele alınmıştır. Bu bakış açısı dikkate alınarak öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile pratikleri arasındaki etkileşimin nasıl gerçekleştiği anlaşılmak istenmektedir.

Öğretmen kimliği bu araştırmada; bireyin geçmiş deneyimleri, inançları ve değerleriyle şekillenen, uygulama ve yansıma süreçleriyle dönüşen dinamik bir yapı olarak görülmektedir (15, 21).

Bu nedenle bu tezin amacı, iki dönem boyunca öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında anlamlı beden eğitimi yaklaşımını uygulayan öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşa süreçlerini anlamaktır. Tez kapsamında aşağıda belirtilen araştırma sorusuna odaklanılmıştır: Anlamlı beden eğitimi yaklaşımını uygulayan öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşa süreçleri nasıldır?’’

1.2. Araştırmanın Önemi

Öğretmen eğitimi bağlamında mesleki kimlik inşasına yönelik artan bir ilgi vardır.

Öğretmen kimliği; bireyin geçmişi, deneyimi, bilgisi, tutumu, normları, değerleri ve öğretmenlik meslek standartlarında etkileşimi ile şekillenir (15). Kimlik, ne kadar küçük bir değişime uğrarsa uğrarsın, öğretmen kimliğinde değişikliklere yol açan yeni yaşantı ve deneyimlerden etkilenen bir süreçtir. Bu durum, kimliğin aktif bir öğrenme süreciyle inşa edilen ve sürekli inşa halinde olan dinamik doğasını vurgulamaktadır (21).

Öğretmen eğitimi sırasında öğretmen adayları, inançlarını şekillendiren ve öğretmen kimliklerini inşa etmeye başlayan bilgi ve beceriler edinir (22). Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarından edindikleri bilgileri ve becerileri uygulamaya dönüştürmeleri ve pedagojik yaklaşımlarını keşfetmeye başlamaları için ideal bir bağlam ve fırsat olarak görülmektedir (23). Ayrıca, öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki deneyimlerinin öğretmen kimliklerini inşa etmelerine yardımcı olduğu ve ortaya çıkan kimliklerinin gelecekteki uygulamalarını şekillendirmede önemli olduğu bilinmektedir (24) fakat; öğretmenlik uygulamasının faydalarını hizmet içi uygulamaya aktarmayı desteklemek için uygulama fırsatlarının sunulması tek başına yeterli olmayabilir. Bu nedenle, öğretmen eğitimcilerinin hizmet öncesi öğretmenlerin uygulama deneyimlerini nasıl

anlamlandırabileceklerini düşünmeleri ve bu süreci mesleki gelişimi destekleyecek şekilde yapılandırmaları önem taşımaktadır. Özellikle çeşitli mesleki gelişim fırsatlarının ve farklı okul bağlamlarının sunulması, öğretmen adaylarını kendi pedagojik inançları ve kararları üzerine düşünmeye teşvik edebilir. Bu tür yansıtıcı süreçler, adayların öğretmen kimliklerini dönüştürmelerine olanak tanıyabilir (26, 27).

Anlamli beden eğitimi literatüründe, öğretmen adaylarının bu yaklaşımı öğrenme süreçlerine odaklanan çalışmalar bulunmakla birlikte (10, 28), onların uygulamalarına odaklanan ve özellikle bu uygulamaların uzun süreli olarak izlenmesine yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Öte yandan hizmet-içinde yer alan öğretmenlerin anlamli beden eğitimi yaklaşımı ile pedagojik bakış açılarının ne ölçüde örtüştüğünü ve öğretmenlerin bu yaklaşıma nasıl değer verdiğini inceleyen çalışmalar da artış göstermektedir (7). Bu durum, anlamli beden eğitimi yaklaşımının öğretmen ya da öğretmen adayı tarafından içselleştirilmesinin ve pedagojik uygulamalarla kişisel bir bağ kurulmasının, bu tür yaklaşımların sürdürülebilirliği açısından belirleyici bir etken olduğunun önemi konusunda bizi düşündürmektedir. Ancak literatürde, bu yaklaşımın öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşa süreçleriyle ilişkisini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa mesleki kimlik, öğretmen adaylarının pedagojik uygulamaları kendi kimlik gelişimleriyle ilişkilendirebilmeleri ve bu yaklaşımları içselleştirerek sürdürülebilir hâle getirebilmeleri açısından önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Özetle, yeni pedagojik yaklaşımların geliştirilmesinin, bu yaklaşımları anlamlandırıp sürdürebilecek bir mesleki kimliğin inşasıyla mümkün olabileceği görüşünden (29) yola çıkan bu araştırma, anlamli beden eğitimi yaklaşımını uygulayan öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşa süreçlerini anlamayı amaçlamaktadır.

Aşağıda sunulan tabloda, bu tez kapsamında kullanılan kavramların işlevsel tanımlarına yer verilmiştir. Araştırmanın çok boyutlu yapısı göz önünde bulundurulduğunda, olası kavram kargaşalarının önüne geçebilmek amacıyla böyle bir tablonun oluşturulmasının yararlı olacağı düşünülmüştür.

Tablo 1.1. Kavramlar ve işlevsel tanımları.

Kavramlar	İşlevsel Tanımlar
Yaklaşım	Eğitimde belirli bir felsefeye veya öğrenme kuramına dayanan, öğretim sürecine yön veren genel anlayış. Örneğin: yapılandırmacı yaklaşım.
Uygulama/Pratik	Öğretmenlerin belirli bir yaklaşım ya da pedagojik anlayış temelinde ders planlama, işleme, değerlendirme ve sınıf içi etkileşim süreçlerinde hayata geçirdikleri uygulamalardır. Bu uygulamalar, öğretmenin pedagojik inançları, deneyimleri, bağlamı ve öğrencilerle kurduğu ilişkilere göre şekillenir. Örneğin; demokratik pedagoji altında, grup seçimlerinde öğrencilere ses vermek veya yansıtıcı pedagoji altında derslerin yaşam ile bağının kurulması birer uygulama örneğidir.
Pedagoji	Öğrenme-öğretme süreçlerine yön veren uygulamalar bütünü. Aynı zamanda öğretmenin öğrencilerle kurduğu ilişkiyi ve öğretme yaklaşımını da içerir.
Demokratik Pedagoji	Öğrencilerin sesini merkeze alan, karar alma süreçlerine onların katılımı destekleyen, bireysel farklılıkları gözetken ve öğrenmeyi öğrencilerle birlikte inşa etmeyi amaçlayan pedagojik yaklaşımdır.
Yansıtıcı Pedagoji	Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının kendi deneyimleri üzerine düşünerek bu deneyimlerin anlamını sorgulayan bir bakış açısını vurgular.
Öğrenci Sesi	Öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve bu süreçteki deneyimlerine yönelik düşüncelerini ifade etmeleri, karar alma süreçlerine katılmaları ve dersin şekillendirilmesinde aktif rol almalarını ifade eder.
Anlamli Beden Eğitimi Yaklaşımı	Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda kişisel anlam geliştirebildiği; öğrenme süreçlerine aktif katılarak kendi anlamlarını inşa ettikleri; sosyal etkileşim, motor yeterlilik, uygun zorluk seviyesi, eğlence ve kişisel anlam gibi boyutların ön planda tutulduğu, Beden Eğitimi derslerinin işleyişini şekillendiren, yapılandırmacı yaklaşımdan beslenen bir öğretme yaklaşımıdır.

2. GENEL BİLGİLER

Not: Bu çalışmada kullanılan “*öğretmen kimliği*” ifadesi, ilgili literatürde yer alan “*mesleki kimlik*”, “*profesyonel kimlik*” ve “*öğretmen kimliği*” kavramlarıyla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Farklı kaynaklarda bu kavramlar arasında terminolojik çeşitlilik bulunmakla birlikte, bu çalışmada tümü aynı kuramsal çerçevede alınmıştır.

Son yıllarda öğretmen eğitimi, dünya genelinde hem politika yapıcılarının hem de araştırmacılar arasında eleştirel bir tartışma alanı haline gelmiştir (29, 30). Özellikle “iyi öğretmen” in nasıl yetiştirileceği sorusu ve öğretmen eğitimi programlarından mezun olan öğretmenlerin gerçek okul bağamlarına uyum sağlamakta yaşadıkları güçlükler, bu programların yapısını yeniden sorgulamaya itmiştir.

1980–2000 yılları arasında yürütülen birçok öğretmen eğitimi programı, öğretmen adaylarının alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve davranışsal yeterliklerine odaklanmış; öğretmeni daha çok bir “uygulayıcı” olarak konumlandırmıştır (29). Ancak bu yaklaşım, öğretmen adaylarının öğrencilerin farklılaşan ve değişen ihtiyaçlarına cevap veremeyeceği gerekçesiyle eleştirilmiştir (31, 32). Türkiye bağlamında da 1980 sonrası öğretmen yetiştirme programları büyük ölçüde alan bilgisi ve teknik yeterlikler odağında şekillenmiş, öğretmen adaylarının bireysel, pedagojik ve sosyal bağamları ikinci düzeyde kalmıştır (33). Bu eleştirilere karşılık, öğretmen eğitiminin bir “öğrenme problemi” olarak ele alınması gerektiğini savunan araştırmacılar öğretmen adaylarının pedagojik ve mesleki kimlik gelişim süreçlerine odaklanmaya başlamıştır. Örneğin Feiman-Nemser (34), öğretmen eğitiminin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda “öğretmeyi öğrenme” süreci olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yine benzer şekilde Cochran-Smith ve Zeichner (35), öğretmen adaylarının yalnızca neyi, nasıl bilecekleri değil, aynı zamanda nasıl öğrendikleri, bu öğrenmeyi hangi bağamlarda ve hangi koşullarda anlamlandırdıklarının da anlaşılması gerektiğini belirtmiştir. Ancak mevcut durumda öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının uygulamadaki karar alma süreçlerinde olan etkisinin sınırlı olduğunu ve halihazırda olan inançlarını değiştirmek

konusunda yetersiz olduğu da ortaya konmuştur (35, 36). Bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında lisans eğitiminde öğrenmiş oldukları bilgi ve becerilerden çok çoğunlukla geçmişten getirdikleri inanç, varsayım ve tutumlarını devam ettirdikleri görülmüştür. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi programlarının kalitesini ve dönüştürücü gücünü yeniden yaratmak için araştırmacıların gerekli gördüğü temel bir ilgi alanı haline gelmiştir (37, 38, 39). Özetle, öğretmen eğitimi anlayışı yalnızca bilgi ve beceri kazandırmaya odaklanan bir yapıdan, bireylerin geçmişten taşıdıkları inançların ve deneyimlerin öğrenme süreçlerini nasıl şekillendirdiğini ve bu sürecin pedagojik tercihlere ve kimlik inşasına nasıl yansıdığını anlamaya yönelik bir paradigmaya evrilmiştir.

Lisans öğretmen eğitimi programının ardından öğretmen adayları, öğrencilerin, meslektaşların, velilerin ve yöneticilerin olduğu sosyal bir ortamda mesleğe adım atarlar. Bu geçiş sürecinde, pedagojik sorumluluklar, okulun yapısı ve kültürü, öğrenciler ve zümreleriyle kurdukları etkileşim, onların mesleki kimliklerini inşa etmelerinde rol oynar (40). Ancak bu inşa süreci, yalnızca deneyimle değil; bu deneyimlerin eleştirel ve yansıtıcı biçimde değerlendirilmesiyle mümkün olabilir. Bu bağlamda, öğretmenlik algısının şekillendiği en kritik zamanlardan biri olarak görülen öğretmenlik uygulamalarının bir sorgulama alanı olarak kullanılması, öğretmenlerin kimlik gelişimlerini ve gelecek uygulamalarına eleştirel ve yansıtıcı bir göz ile bakmalarını destekleyici bir araç olarak değerlendirilebilir (41).

Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının uygulamada farklı stratejileri ve metodolojik yaklaşımları denemelerine, akranlarından ve öğretmen eğitimcilerinden geri bildirim alma olasılığı ile mesleki bilgi ve becerilerini kullanma ve uyarlama pratiği yapmalarına olanak tanıyan güçlü bir bağlam olarak tanımlanmıştır (42). Bu durumda öğretmen adaylarına yeni uygulamaları deneyimleme ve bunlar üzerinde yansıma yapma fırsatlarının verilmesi, öğretmenlik mesleğine ve uygulamalara karşı bakış açılarının şekillenmesini de sağlayabilir. Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması dersleri, yalnızca pedagojik uygulamaların geliştirilmesini değil; aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşasını sürdürmelerini, kendi öğretim süreçlerini dönüştürücü bir araç olarak görmelerini ve

öğrenci deneyimlerine daha bütüncül bir perspektiften yaklaşımlarını da mümkün kılar.

Beden eğitiminin son zamanlarda dönüştürücü gücü üzerine tartışmalar devam etmektedir. Ancak buradaki dönüştürücü kavramı, bireyi olduğundan farklı bir hale getirmek değildir. Aslında dünyada var olmanın farklı yollarını aralamak ve öğretimi şekillendirmekle alakalıdır, böylece herkesin kendi başlangıcını oluşturmasını ve sürdürmesini sağlar (43). Bu düşünceyi temele alarak son yıllarda yeniden gündeme gelen farklı yaklaşımlar mevcuttur ve bunlardan biri anlamlı deneyimlere odaklanan ‘anlamlı beden eğitimi’ yaklaşımıdır.

“Anlam” ifadesi, genel eğitimde öne çıkan bir kavram olduğu gibi beden eğitimi uygulamalarında da öne çıkması gereken anahtar bir kavram olduğu uzun yıllar savunulmaktadır (44, 45, 46, 47, 48). Günümüzde beden eğitimi, performansın önceliklendirildiği ve standartlaştırılmış uygulamaların baskın olduğu bir yapıda olması ve öğrencilerin deneyimlerini anlamlandırmalarına fırsat tanımayan bu yapı, ‘anlama’ odaklanmanın pedagojik bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak kritik olan nokta, anlamın eğitimde keşfedilmesini destekleyici yöntemleri bulmaktır (49). Bunun için farklı pedagojik ilke ve yaklaşımlar üzerinde gelişmeler devam etmekle birlikte çoğu araştırmacı, eylem ve uygulamaların kişisel olarak anlamlı hale geldiğinde öğrenmenin kolaylaştığı konusunda hemfikiridir. Bu nedenle son yıllarda beden eğitiminde meydana gelen gelişmeler, öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin fiziksel aktiviteye katılım, sağlık kavramı ve beden eğitimine yönelik bakış açılarını da bu yönde etkilemiştir (50). Bu gelişmelerden bir tanesi Beni ve arkadaşlarının (51), Kretchmar’ın (52) beden eğitimi derslerinde anlamlı deneyimlere ilişkin ortaya koyduğu özellikleri temel alarak gerçekleştirdikleri kapsamlı literatür taramasıdır. Bu taramada araştırmacılar, söz konusu özellikleri yeniden ele almış; bunları pedagojilerle destekleyerek “anlamlı beden eğitimi” yaklaşımını ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşım, beden eğitiminde anlamlı deneyimlerin oluşturulmasını destekleyici pedagojik kararların alınmasını amaçlayan bir çerçeve sunmaktadır.

2.1. Anlamli Beden Eğitimi

Anlamli beden eğitimi, bilginin deneyimlerle ilişkilendirilmesi yoluyla oğrencilerin yaşam kalitelerini arttıracak yolları keşfetmelerine ve beden eğitimini bunun için bir yol olarak gormelerine odaklanır (10). Birçok araştırmacı ‘‘anlam’’ veya ‘‘anamlılık’’ terimlerine doğrudan atıfta bulunmasa da beden eğitiminin ‘‘anlam yaratma’’ veya ‘‘değerler’’ gibi terimlerle olan bağlantısını araştırmaya devam etmektedir (46). Ellis ve arkadaşları (53) yenilikçi olarak ortaya çıkan kavramların aslında çok da ‘‘yeni’’ bir kavram olmadığını, daha çok var olan uygulamalar ve yaklaşımlar üzerine yeniden düşünme çabası sonucu ortaya çıktığını vurgular. Anlamli beden eğitimi de bu nedenle yeni bir kavram değildir; sadece uygulayıcıların pedagojik karar verme süreçlerinde anlamlılığı önceliklendirmeye yönlendirmeleri gerektiğini vurgulayan (54) bir yaklaşım olarak görülmektedir.

Kretchmar (52), geniş bir literatür taraması sonucunda oğrencilerin beden eğitimi derslerinde anlamli olarak tanımladıkları deneyimlerin özelliklerini ‘‘sosyal etkileşim, eğlence, motor yeterlilik, zevk ve meydan okuma’’ olarak tanımlamıştır. Beni, ve arkadaşları (51), ampirik çalışmaları gözden geçirerek bu özelliklere dair kanıtlar bulmuş ancak ‘‘zevk’’ özelliğini oğrenciler için soyut/ifade edilmesi zor bir kavram olduğunu vurgulayarak bu özelliği eğlencenin altında tutmuşlardır. Tıpkı Kretchmar (52) gibi Beni, ve arkadaşları, (51) anlamli beden eğitimine dair yapmış oldukları araştırmalar sonucunda bu özelliklere ‘‘bireye özgü öğrenme/kişisel anlamlılık’’ özelliğini de eklemişlerdir. Bu zellik, oğrencilerin beden eğitimi ile okul dışı aktiviteler arasında bağ kurmalarına yardımcı olmak ve oğrencilerin ne öğrendiklerini, bu öğrenmenin neden önemli olabileceğini ve bu öğrenmenin kendi hayatlarına nasıl uygulanabileceğini anlamalarına odaklanmaktadır. Yapılan araştırmalarda katılımcılar tarafından anlamli olarak belirtilen beden eğitimi ve spor deneyimlerindeki özelliklerin, oğrenciler için anlamli deneyimler tasarlama ve kolaylaştırmada öğretmenler için yararlı bir rehber olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenler derslerinde aktif olarak bağlantılar kurmalı ve bilgilerin neden öğrenildiğini açıklamalı, aynı zamanda oğrenciler için erişilebilir ve kültürel/bağlamsal olarak uygun içerik sunmalıdır (55). Anlamli beden eğitimi, oğrencilerin beden eğitimine değer verme ve yaşam kalitelerini arttırma yollarını fark

etmelerine odaklandığından (10) anlamlılığa öncelik vermek, öğrencilerin ders içindeki deneyimlerini okul dışında da tekrarlama isteğini destekleyebilir. Bu da sonuç olarak yaşam kalitelerini arttırmak için fayda sağlayabilir (4).

İlkokulun erken yıllarında öğrenim gören öğrenciler için anlamlı beden eğitiminin nasıl desteklenebileceğine dair sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu eksikliği gidermek amacıyla Madsen ve arkadaşları (56), söz konusu yaş grubuna yönelik anlamlı beden eğitimi deneyimlerini desteklemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, altı temel öğretim ilkesi önerilmektedir: öğretim programını genişletmek ve farklılaştırmak, bedeni bir öğrenme kaynağı olarak kullanmak, anlatı temelli yaklaşımlar, keşfetmeye dayalı öğrenme süreçleri, dersin yapısal olarak nasıl kurgulandığı ve “uygun” zorluk seviyelerinin belirlenmesi. Bu stratejiler, anlamlı beden eğitiminin temel ilkeleri ve özellikleriyle uyumlu biçimde, özellikle ilkokul düzeyinde pedagojik uygulamalara katkı sunmayı hedeflemektedir.

Scanlon ve arkadaşları (27) tarafından yürütülen araştırma, bir öğretmen eğitimcisinin öğretmen adaylarıyla birlikte anlamlı beden eğitimi yaklaşımının temel özelliklerini yeniden inşa etme sürecine odaklanmaktadır. Çalışma, anlamlı beden eğitimi öğretmeyi öğrenme sürecindeki ve ilkelerindeki (57) eksiklikleri vurgulayarak, öğretmen eğitimi pedagojisinin bu doğrultuda geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada ayrıca, öğretmen eğitimcilerinin bu yaklaşımı öğretmeye başlamadan önce anlamlı beden eğitimi yaklaşımını derinlemesine incelemeleri gerektiği ve bu sayede anlamlılık kavramını nasıl anlamlandırabileceklerine dair daha güçlü bir farkındalık geliştirebilecekleri ifade edilmektedir. Öneri olarak ise, anlamlı beden eğitiminin pedagojik ilkelerinin öğretmen adaylarına aktarımında somut örneklerle dayalı bir öğretim yaklaşımının benimsenmesi gerektiği ve bu ilkelerin öğretmen adaylarının öğretim pratiklerindeki etkililiğini değerlendirmek üzere daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Beni ve arkadaşları (58) tarafından yapılan bir araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamalarını geliştirmek için çeşitli pedagojik yeniliklerini deneme ancak bu yenilikleri sürdürmeme sorununa odaklanmaktadır. Dört yıl boyunca anlamlı beden eğitimi yaklaşımını kullanan iki beden eğitimi öğretmenin süreci; eylemlilik,

anlamlandırma ve sahiplenme çerçevesinde araştırılmıştır. Sonuç olarak iki öğretmen, anlamlı beden eğitimi yaklaşımının kendi beden eğitimi felsefelerini ifade etmelerine olanak tanıyan bir dil sunduğunu belirtmiş; bu yaklaşımın, kişisel inançlarıyla örtüştüğünü düşündükleri için pedagojik eylemliliklerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Yapılan araştırmanın sonuçları, beden eğitimi alanındaki yeniliklerin uygulamadaki sürekliliğini nasıl hedefleyebilecekleri konusunda da çıkarımlar içermektedir. Bu durum, bu tezin amacı ile benzerlik göstermektedir; öğretmen adaylarının kendi uygulamalarını geliştirmek için anlamlı beden eğitimi pedagojik yeniliklerden biri olarak görmelerini desteklemenin ve bu yaklaşımı öğretmenlik hayatlarında da sürdürebilmelerini sağlamanın yollarını öğretmen kimlik inşası çerçevesinde araştırılmaktadır.

2020 yılında öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada (10), öğretmen adaylarının anlamlı beden eğitimi öğrenme süreçlerine odaklanılmıştır. Lisans eğitiminde bir ders içeriğinin anlamlı beden eğitimi yaklaşımı ile planlanmış ve öğretmen eğitimcisi tarafından modellenmiştir. Öğretmen adaylarının anlamlı beden eğitiminin özellikleriyle ilişkili olarak deneyimlerini sorgulamaya teşvik edilerek gelecekte bu yaklaşımları sürdürmenin yollarını düşünmeleri sağlanmıştır. Birçok öğretmen adayı, anlamlı beden eğitimi hakkında öğrendiklerini, neden önemli olduğu, hangi özelliklerin anlamlı deneyimlere katkıda bulunduğu ve uygulamalarını nasıl etkileyeceği üzerinde tartışılmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan daha fazla boylamsal çalışmanın ihtiyacı ve öğretmen adaylarının mesleğe girdikten sonra anlamlı beden eğitimi anlayışlarını nasıl kullanmaya devam ettiklerinin izlenmesi araştırma önerileri arasında yer almıştır.

2018 yılında yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarına anlamlı beden eğitimi öğretmen eğitiminde kullanmak üzere beş ilke geliştirmiştir (57). Bu ilkeler toplam beş tanedir ve öğretmen eğitimcilerine anlamlı beden eğitimi öğretmeyi öğrenme süreçlerinde rehber niteliğindedir;

1. Anlamlı katılıma açıkça öncelik vermek,
2. Anlamlı katılımı destekleyen bir öğretmen eğitimcisi modeli olmak,

3. Anlamalı beden eğitimi özellikleriyle (sosyal etkileşim, eğlence, motor yeterlik, meydan okuma ve bireye özgü öğrenme) katılımı desteklemek,
4. Anlamalı beden eğitimi özellikleriyle öğrenme-öğretme süreçlerini desteklemek,
5. Beden eğitimi deneyimlerinin anlamlılığı üzerine düşünmeyi desteklemek.

Bu ilkelerin öğretmen eğitimi sürecinde uygulanması, öğretmen adaylarının anlamlı deneyimleri önceliklendiren öğrenme ortamları yaratma becerilerini geliştirmeyi ve bu doğrultuda gelecekteki öğretim uygulamalarında bu yaklaşımı kullanmaya yönelik kararlılıklarını da desteklemeyi amaçlamaktadır.

2.1.1. Anlamalı Beden Eğitiminin Özellikleri

- Sosyal Etkileşim (Social Interaction): Öğrencilerin sınıf içerisinde hem öğretmenleri ile olan etkileşimini hem de akranları ile olan olumlu etkileşimini ifade eder.
- Eğlence (Fun): Öğrenciler derslerde keyif alarak eğlenmelerini açıklar. Bu da onların anlamlı deneyim yaşamalarını destekler ve beden eğitimi derslerini öğrencilerin gözünde diğer derslerden ayıran en belirgin özelliktir.
- Motor Yeterlik (Motor Competence): Öğrencilerin zevk aldıkları fiziksel aktivitelere katılmaları için gereken ve kendilerini yetkin hissedecekleri motor becerilerin gelişmesini ifade eder.
- Uygun Zorluk Seviyesi / Meydan Okuma (Just Right Challenge): Öğrenciler için doğru/kararında olan meydan okumaları içerir. Öğrencilerin kendilerine uygun seviyede etkinliklere katılmalarını ve mücadele vermelerine vurgu yapar. Meydan okuma bir grup/arkadaş ile olabileceği gibi kişisel de olabilir.
- Bireye özgü öğrenme /Kişisel anlamlılık (Personally Relevant Learning): Öğrencilerin Beden Eğitimi dersinde öğrendiklerinin neden önemli olduklarını ve öğrendiklerini yaşamlarında nasıl kullanacaklarını anlamalarıdır. Bu özellik,

öğrencilerin ders/okul dışında da fiziksel aktiviteye katılmalarını ve yaşam kalitelerini arttıracak yolları bulmalarını vurgular.



Şekil 2.1. Anlamli beden eğitiminin özellikleri.

Anlamli deneyimler ve anlamli deneyimleri destekleyen özelliklerin tesadüfen meydana gelen anlar olmaktan çok, öğretmenlerin öğrencilerin beden eğitiminde anlamlilik deneyimlerine nasıl öncelik verebileceklerini düşünmelerine ve bu deneyimleri destekleyen amaca yönelik pedagojileri nasıl kullanacaklarını bilmelerini gerektirir (10). Tam da bu noktada uygulayıcılara yardımcı olacak pedagojiler öğrenci sesi pedagojileri altındaki demokratik ve yansıtıcı pedagojilerdir. Bir sonraki bölümde önce öğrenci sesi pedagojilerinden kısaca bahsedilecek ardından anlamli deneyimleri destekleyen demokratik ve yansıtıcı pedagojiler açılacaktır.

2.2. Öğrenci Sesi Pedagojileri

Literatürde, öğrenci sesi ifadesi, öğretme-öğrenme süreçlerinin araştırılmasında, planlanmasında ve geliştirilmesinde sadece öğrencilerin gerçek sözlerinin değil, aynı zamanda öğrencilerin bu süreçlerdeki varlığı, katılımı da vurgulanmaktadır (59). Öğrenci sesinin katılımının önemini vurgulayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır ancak araştırma, anlamli beden eğitimi yaklaşımını destekleyen öğrenci sesi pedagojilerine odaklanmaktadır.

Daha önce bahsedilen ve beden eğitiminde anlamlı deneyimleri destekleyen beş özelliğin beden eğitiminde uygulaması öğrenci sesi pedagojileri ile gerçekleşir (8, 60, 61). Öğrencilere beden eğitimi derslerinde seslerinin duyulması için gerçek fırsatlar verildiğinde, öğrenme süreçlerinde daha fazla aktif oldukları görülmektedir (62, 63). Bu fırsatların verilmesinde demokratik ve yansıtıcı uygulamalar, öğrenci sesi pedagojileri adı altında öğretmenlere rehberlik eder. Öğrenci sesi pedagojileri, demokratik katılım yoluyla ve öğrencilerin yansıtıcı öğrenme becerilerini geliştirerek kendi öğrenmelerinde söz sahibi olmalarını amaçlar.

Öğrenci sesi pedagojileri sadece öğrenciler üzerinde etki yaratmak ile kalmaz aynı zamanda bu pedagojileri benimseyen öğretmen, öğretmen eğitimcileri ve öğretmen adaylarının geçmişten getirdikleri otoriter olma, performansa dayalı beden eğitimi gibi inanç ve varsayımlarına meydan okumalarını da destekler. Dolayısıyla bu meydan okuma, eğitimcilerin karar verme süreçlerine öğrencileri de dahil etmesiyle birlikte yeniden yapılanır ve öğrencilerle öğrenme-öğretme süreçlerini ortak bir şekilde yeniden inşa edilir.

2.2.1. Demokratik Pedagoji ve Uygulamaları

"Demokrasi, mümkün olan en geniş yelpazedeki seslerin dahil edilmesini ve bir konu veya kararlar ilgili birden fazla bakış açısının dikkate alınmasını gerektirir.... Kendinizinkinden farklı bakış açılarını anlamak için elinizden gelenin en iyisini yapmaktır."

-Brookfield (64, s.93)

Demokratik pedagojiye geçmeden önce, bu kavramın araştırma bağlamında nasıl anlamlandırıldığının açıklanması gerekmektedir. Bu çalışmada, "demokratik" kavramı; mümkün olan en geniş ses yelpazesinin sürece dahil edilmesi ve bir konuya ya da karara yönelik, bağlamımızda sınıf içi uygulamalar, farklı bakış açılarının dikkate alınması olarak tanımlanmaktadır (64, s. 93).

Öğrenciler, okullarda ve derslerde neyi ve nasıl öğrendiklerini etkileyen pedagojik karar alma süreçlerine dahil edilir (63). Bu sayede öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla söz sahibi olabilirler (65). Öğretmenler, demokratik pedagojiyi şu şekilde kullanırlar: dersin kazanımlarının ve içeriklerini öğrenciler ile açıkça paylaşırlar, öğrencilere etkinliklerde çeşitli seçenekler sunarlar (ısınma/soğuma etkinliklerinin veya materyal seçimi gibi), grup çalışmalarında ekip üyelerinin öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerini göz önünde bulundurarak oluştururlar, farklı zorluk seviyelerine uygun etkinlikleri uyarlarlar (kolay/orta/zor) ve etkinlikleri öğrencilerin tasarımlarına fırsat verirler (63, 66). Tüm bu uygulamaların nihai amacı; öğrencileri, programın ve dersin ortak yaratıcıları konumuna getirmektir.

2.2.2. Yansıtıcı Pedagoji ve Uygulamaları

“Deneyimden öğrenmeyiz... Deneyim üzerine düşünerek öğreniriz.”

— John Dewey, *Nasıl Düşünürüz* (67)

Dewey’in (67) de vurguladığı gibi sadece deneyimlemek öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli olmayabilir, asıl deneyim üzerine yansıma yapıldığında öğrenme desteklenebilir. Ancak daha önce demokratik kavramının açıklandığı gibi önce yansıma kavramının da açıklanması gerekir.

Yansıma, yaşanan olayları ve durumları anlamlandırma, onlardan ders çıkarma, kişisel deneyimleri keşfederek bireylerin yeni anlayışlar ve eylemler geliştirmesinde önemli bir rol oynadığı (68) dolayısıyla yeni bir öğretim ortamına uyum sağlama, yeni anlayışlar geliştirme (69) gibi durumları kapsar. Yansıtıcı uygulamanın rolü ve önemine yönelik çeşitli görüşler mevcuttur. Özellikle uygulamaları geliştirmek amacıyla öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ele alan pratiğe dönük bir yöntem olarak görülürken bir yandan da uygulamalara yönelik daha derin bir eleştirel bakış açısı kazanma ve geleneksel inanışların sorgulanması olarak da bilinir. Araştırmacılar tarafından yansıma her ne kadar önemli bir beceri olarak görülse de yapılan araştırmalarda çoğu öğretmen adayının ‘yansıma yapmada’ zorlandığı görülmektedir (19).

Bir diğer öğrenci sesi pedagojisi olarak görülen yansıtıcı pedagoji tam olarak bu duruma odaklanır. Öğretmenlerin hareket esnasında, etkinlik sonrasında veya ders sonrasında; öğrencilere neyi neden öğrendiklerini anlamalarına ve öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yaşamlarında nasıl kullanacaklarına yönelik sorular sorup onların düşünmelerini destekleyerek yansıma zamanına vakit ayırmalarına odaklanır. Aynı zamanda öğrencilerin kişisel hedefler belirleyerek süreç boyunca bu hedeflere ulaşmak için nasıl bir yol izleyecekleri üzerinde düşünme süreçlerini de içerir. Bu yansıma süreçleri, yazılı düşünceler, çizimler, grup tartışmaları ve ikili tartışmalar şeklinde gerçekleşmiştir.



Şekil 2.2. Anlamli beden eğitimi yaklaşımını destekleyen öğrenci sesi pedagojileri ve uygulamaları.

2.3. Öğrenci Sesi Pedagojileriyle Yapılan Araştırmalar

2025 yılında bir hem araştırmacı hem de uygulayan konumunda olan öğretmenin lisede anlamlı beden eğitimini teşvik eden pedagojileri uygulamaya yönelik öz çalışmasını (*self study*) gerçekleştirmiştir (70). Demokratik ve yansıtıcı pedagojileri sınıf ortamında kullanmak, öğretmenin anlamlı beden eğitimi özelliklerini daha kolay bir şekilde uygulamasını sağlamış, anlamlı beden eğitimi bakış açısı aracılığıyla öğrencilerine bilgi, tutum ve becerileri daha iyi öğretmesini desteklemiştir. Planlama ve öğretiminde anlamlı beden eğitiminin beş özelliğini (sosyal etkileşim,

eğlence, motor yeterlik, meydan okuma ve kişisel anlamlılık) pedagojik kararlarında öncelik haline getirerek, üzerinde düşünerek benimsemeye başlamıştır. Araştırmacı özellikle yansıtıcı ve demokratik pedagojilerin birbirlerini nasıl tamamladığını ve birbirinden nasıl etkilendiğini anladığını ifade etmiştir. Sonuç olarak öğretim yaklaşımında, onu daha bütünsel ve anlamlı öğrenme deneyimlerine yaklaştıran bir evrim gözlemlediğini vurgulamıştır. Bu anlamlı beden eğitimi ve onu destekleyen öğrenci sesi pedagojilerinin sadece öğrenciyi dönüştürücü gücüne değil aynı zamanda uygulayıcı da dönüştürücü gücünü göstermektedir.

Bir yıl boyunca, bir ilkokuldaki sınıf öğretmeninin ilkokul beden eğitimi derslerinde öğrenci sesi pedagojilerini uygulama deneyimleri, öğretmenin öz çalışması (*Self-Study of Teaching and Teacher Education Practice/ S-STTEP*) çerçevesinde incelenmiştir (9). On dokuz ilköğretim öğrencisinden toplanan veriler; öğrenci sesi pedagojilerinin uygulanmasının hem öğretmen hem de öğrenciler için önemli bir destek gerektirdiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin seslerini dinlemeleri, bu seslere yanıt vermeleri ve bu sesleri dikkate alarak hareket etmeleri gerektiği vurgulanırken; öğrencilerin ise kendi seslerini ifade etme becerilerini geliştirebilmeleri için desteklenmeleri önemsenmektedir. Bu çalışma, özellikle öğrenci sesi pedagojilerinin uygulanmasının zaman isteyen, deneme-yanılma ile gelişen bir süreç olduğunun altını çizmektedir. Beden eğitimi derslerinde öğrenci sesi uygulamalarını nasıl hayata geçireceğini öğrenen bir öğretmenin deneyimini ortaya koyan bu araştırma, bizim bağlamımızda öğretmen adaylarının hem öğrencilerinin sesini nasıl duyacaklarını hem de kendi pedagojik seslerini nasıl ifade edeceklerini anlama süreçleriyle doğrudan örtüşmektedir. Nitekim, bu sürecin zaman aldığı ve deneme-yanılma ile keşfedildiği bulgusu, bizim araştırmamızda da güçlü biçimde görülmektedir.

Öğrenci sesi pedagojileri üzerine yapılan başka bir araştırmanın amacı (61) ilkokul beden eğitimi uygulamalarında çocukların anlamlı beden eğitimine katılımının nasıl desteklenebileceğini anlamaktır. Bunun için öğretmen, öğrencilerinin öğrenci sesi pedagojilerine katılımını desteklemek için yansıtıcı pedagojinin kullanımı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bulgular, derslerde yansıma zamanına vakit ayrılmasının ve değer verilmesinin, çocukların deneyimlerini anlamlandırmalarına ve öğrenme

tercihlerini fark etmelerine yardımcı olduğunu ve bu da onların katılımlarını artırdığını göstermektedir. Sonuç olarak bu araştırma, ilkokul beden eğitimi derslerinde öğrencilerin seslerini duyurma konusunda yansıtıcı pedagojinin rolünün kritik olduğunu ifade ederek öğrenci sesi pedagojilerinin içerisinde demokratik ve yansıtıcı uygulamaların bir bütün olarak görülmesi gerektiğine ve bu nedenle, yansımanın isteğe bağlı bir "ek" olarak değil, öğrenci sesinin temel bir bileşeni olarak değerlendirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır.

Cardiff ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada (8) öğrenci sesi pedagojileri bir öğretmen tarafından ilköğretimde beden eğitimi uygulamalarının bir parçası olarak uygulandı ve öğrencilerin bu pedagojilere ilişkin bakış açıları incelendi. Bulgular, öğrencilerin seslerini duyurmanın onlar için ne kadar önemli olduğunu ve beden eğitimi derslerinde daha demokratik ve yansımaya dayalı bir öğrenme yaklaşımına dahil olmalarının, tercihlerine uygun öğrenme deneyimleri yaşamalarının; öğrencileri pozitif yönde nasıl etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde söz sahibi olabilmeleri için seçenekler ve fırsatlar sunmak, beden eğitimi deneyimlerini büyük ölçüde etkilemiştir. Bu bulgular, beden eğitiminde öğrencilerin anlamlı deneyim yaşamalarını amaçlayan uygulayıcılar için öğrenci sesi pedagojilerinin değerini göstermektedir.

2022 yılında yapılan bir çalışma sosyal ve duygusal öğrenmeyi anlamlı beden eğitimi ile destelemek üzere öğrenci sesi pedagojilerini (demokratik ve yansıtıcı) kullanan öğretmenin 12 hafta sonunda öğrenci deneyimlerini anlamak istemiştir (71). Bu pedagojileri uygularken, öğrenciler beden eğitimi ve fiziksel aktivite deneyimlerini daha iyi anlamaya başlamıştır. Aynı zamanda öğrenciler, beden eğitimi derslerine katıldıklarında ve başkalarıyla etkileşimde bulunduklarında yaşadıkları ve gözlemledikleri çeşitli duyguları açıkça yansıtmışlardır. Bu durum anlamlı beden eğitimini hayata geçiren pedagojilerin öğrencilere sunduğu fırsatları vurgulamaktadır. Yapılan bu çalışma, öğretmenlerin ve öğrencilerinin daha fazla anlamlı beden eğitimi deneyimlerini anlamlandırmalarına, şekillendirmelerine ve uygulamalarına yardımcı olacak öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarına yaygınlaştırılması önerisi ile sonlanmaktadır.

İrlanda’da bir program reformu sürecinde beden eğitimi derslerinde öğrencilerin seslerini duyurma şekilleri incelenmiştir (72). Veriler; 10 ay boyunca, toplam on sekiz öğrenciden toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin beden eğitimi derslerinde demokratik bir ortama katılım deneyimlerini arttırmak ve geliştirmek için öğrenci sesinin ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin gerçekten seslerini duyurabilecekleri ve kendinden bir parça katabilecekleri eğitim ortamlarının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Bu çalışmada, öğrenci sesi uygulamalarının, öğrencilerin Beden Eğitimi dersi deneyimlerini zenginleştirdiği ancak bu yaklaşımın öğrenme ve değerlendirme süreçlerine tam yansımalarının hâlâ zor olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda sunulan araştırmalar, özellikle uygulayıcıların anlamlı beden eğitimi deneyimlerine ulaşmak için öğrenci sesi pedagojilerini nasıl kullandıklarına odaklanan çalışmaları kapsamaktadır. Sonuç olarak son yıllarda yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerine aktif biçimde katılarak kendi anlamlı deneyimlerini oluşturma çabalarının nasıl desteklenebileceği üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışmalar, öğrenci sesi pedagojilerinin etkili bir biçimde hayata geçirilebilmesi için demokratik ve yansıtıcı pedagojilerin bir bütün olarak ele alınması ve sürekliliğin gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca öğrenci sesi pedagojilerinin zamanla geliştiği, sabır istediği, ancak dönüştürücü bir potansiyele sahip olduğu ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı da görülmekte ve öğrenciler tarafından ifade edilmektedir.

Bu alandaki araştırmalar literatüre önemli katkılar sunmakla birlikte, büyük ölçüde hizmet içindeki ilkökul öğretmenleriyle yürütülmüş ve çoğunlukla uygulayıcıların kendi öz çalışmasına (*self-study*) yönelik tasarımlar kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmalar, genellikle anlamlı beden eğitimi yaklaşımının ne düzeyde uygulandığına ve bu süreci etkileyen faktörlere odaklanmıştır. Ancak ortaokul bağlamında ve özellikle öğretmen adaylarının öğrenci sesi pedagojilerini nasıl ve neden uyguladıklarını araştıran çalışmalar oldukça sınırlıdır. Anlamlı beden eğitimi yaklaşımı ve öğrenci sesi pedagojilerinin yalnızca “nasıl” uygulandığı değil, “neden” tercih edildiği ve öğretmen kimliğiyle nasıl bütünleşebileceği soruları, literatürde yeterince ele alınmamıştır. Bu pedagojilerin etkili biçimde uygulanabilmesi ve

öğrencilerin seslerinin derslerde gerçekten duyulabilmesi için, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının anlamlı beden eğitimi yaklaşımını kendi pedagojik inançlarıyla nasıl ilişkilendirdikleri kritik bir önem taşımaktadır. Bu noktada, öğretmen kimliği; pedagojik kararları yönlendiren ve uygulamaların sürdürülebilirliğini etkileyebilecek potansiyele sahip temel bir yapı olarak değerlendirilebilir.

2.4. Öğretmen (Mesleki) Kimliği

Beauchamp ve Thomas'a göre (16), öğretmen mesleki kimliği, öğretmenlik mesleğinin kalbinde yer alır ve öğrenme ve öğretme süreçlerini anlamaya yardımcı olan güçlü bir çerçeve sunar. Öğretmenlerin 'nasıl bir öğretmen olacakları, 'nasıl davranacakları ve ''mesleklerinin toplumdaki yerinin nasıl anlaşılacağı'' nı belirleyen bir çerçevedir. Yapılandırmacı perspektifinden bakan birçok araştırmacı için öğretmen kimliği, deneyimler ve bu deneyimlerin anlamlandırılması yoluyla şekillenir (15, 18, 73) ve sürekli devam eden bir inşa sürecine girer. Geijsel ve Meijers (74) tarafından öğretmen kimliği inşası hem bireysel hem de meslektaşlarla birlikte deneyimler üzerinde düşünme ve kişinin duyguları ile bilgileri arasındaki etkileşimin yeniden gözden geçirilme süreci olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen kimliği inşası sadece davranışın değil, aynı zamanda kişisel anlamın yaratılmasının (75) ve sosyal bağlamların odak noktası haline gelmesi gereken sürekli bir öğrenme sürecidir (14).

Öğretmen kimliğinin şekillenmesinde, kişisel geçmişler, deneyimler, bilgiler, görüşler, normlar, öğretmen eğitimi programları ve öğretmenlik uygulamaları da dahil olmak üzere farklı faktörlerin karmaşık etkileşimi söz konusudur (15, 76). Bu faktörler, öğretmen kimliğini etkiler ve öğretmen kimliği de öğretmenlerin; pedagojik kararlarını (16, 17, 18), ders içeriklerini, öğrenci etkileşimlerini (15) ve mesleki gelişim fırsatlarını takip edip etmemeleri gibi birçok durumu belirler (77). Ancak eğitim, en önemli mesleki kimlik faktörü olarak kabul edilir (17). Özellikle üniversite eğitimi (17, 21) ve öğretmenlik uygulamaları (25, 26) mesleki kimlik dönüşümü ve inşası için iki önemli alan olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin inşasındaki ilk ve en önemli aşama olarak kabul edilmekte ve öğretmen eğitimi programlarına girmeleri birlikte dönüşüm süreci de başlamaktadır (78). Ancak bu dönüşüm süreci hiçbir zaman

doğrusal bir şekilde ilerlemez. Çoğu zaman, çatışmalar, iniş ve çıkışlarla doludur. Özellikle öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarının kimlik oluşumunda çatışmalara neden olduğu bilinmektedir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım odaklı programlar tarafından önerilen teoriler ve uygulamalar, öğretmen adaylarının öğrenciyken gözlemledikleri uygulamalar ile çelişmektedir (79).

Hizmet öncesi öğretmenlerin kimlikleri hakkında bilgi sahibi olmak, eğitimcilerin öğretmen eğitimi programları sırasında kimliklerinin nasıl inşa edildiğini ve hangi faktörlerin öğretmen kimliklerini olumlu veya olumsuz etkilediğini ve süreci kolaylaştırdığını daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Bunun için öğretmenlik uygulamaları, iyi bir bağlam sunar. Araştırmacılar, bu çatışma sürecini azaltmak ve dönüşümü desteklemek için yansıtıcı günlükler ve otoetnografi gibi farklı pedagojik yöntemlerin kullanılmasının yanı sıra; bağlam (2, 80, 81) ve önceki deneyimler (82, 83, 84) gibi değişkenlerin de öğretmen adaylarının kimlik oluşturma sürecine olan etkisini araştırmıştır.

Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarından edindikleri bilgileri pratiğe aktarma ve pedagojik yaklaşımlarını keşfetmeye başlamaları için ideal bir bağlam ve fırsat sunar (23, 85). Ayrıca, öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki deneyimlerinin öğretmen kimliklerini inşa etmelerine yardımcı olduğu ve ortaya çıkan kimliklerinin gelecekteki uygulamalarını şekillendirebileceği de belirtilmektedir (24). Ancak, uygulama fırsatlarının tek başına sunulması, öğretmenlik uygulamasının faydalarını hizmet içi uygulamaya aktarmak için yeterli değildir ve bu nedenle öğretmen eğitimcileri, hizmet öncesi öğretmenlerin uygulama deneyimlerini anlamlandırmalarına nasıl yardımcı olabileceklerini düşünmelidir (86). Bu durum öğretmenlik uygulaması aracılığıyla ele alınırsa, yansıtıcı ortamlar, otantik deneyimler ve bağlamlar öğretmen adaylarını inançları ve pedagojik kararları üzerine düşünmeye teşvik ederek onların kimlik dönüşümüne katkıda bulunabilir (25, 26).

2025 yılında, dil öğretmenliği eğitimi bağlamında gerçekleştirilen bir çalışma yansıtıcı bir tutumla yapılan mentorluğun öğretmen adaylarının okul uygulamaları sırasında mesleki kimlik oluşumunun nasıl desteklendiğini göstermektedir (87). Bu

çalışmada, bir öğretmen eğitimcisi ve bir uygulama okulu öğretmeni mentor olarak ve dört öğretmen adayı katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmanın bulguları, destekleyici ve yansıtıcı mentorluk, geçmiş ve şimdiki deneyimlerin değerlendirilmesi, teori-uygulama arasındaki ilişkinin kurulması ve yapılandırılmış yansıma fırsatları gibi etmenlerin, öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumunu anlamlı biçimde kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu araştırma, yansıtıcı uygulamalar ve mentorluk desteğinin öğretmen kimliği inşa sürecindeki önemini ortaya koymakla birlikte, kimlik oluşumundaki dönüşüm aşamalarına ilişkin doğrudan bulgulara ulaşılamamıştır. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda öğretmen adaylarının kimlik inşa süreçleri boyunca ortaya çıkan uyumsuzlukların ve çatışmaların dinamikleri ile bu süreçlerin dönüşüme nasıl evrildiğinin derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.

Benzer şekilde öğretmen adaylarının kimlik oluşumu alanındaki bir araştırma, dört haftalık mesleki deneyim süresince iki çift (toplam dört) öğretmen adayının birbirleri ile akran eşleştirmeleri ile okul uygulamalarının gerçekleştirilmesine odaklanmıştır (88). Bu çalışmada, eşleştirilmiş yerleştirme, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreci üzerine birlikte düşünmeleri ve birbirleriyle tartışmaları, kimliklerinin gelişimi için bir alan sağlamıştır. Öğretmen adayları uygulamaları sırasında akranlarıyla çalışarak iyi bir öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair yeni bir anlayış geliştirmeye başlamışlardır. Dolayısıyla bu araştırma, öğretmenlik uygulamalarında akran eşleştirmesi yoluyla sağlanan etkileşimlerin, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimi üzerinde belirgin ve dönüştürücü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Hong Kong'da yürütülen bir öğretmen eğitimi programında, iş birliğine dayalı ders planlama, öğrenme grupları, mikroöğretim ve video temelli yansımalar gibi çeşitli stratejiler aracılığıyla iki öğretmen adayının yansıtıcı öğrenme süreçlerinin öğretmen kimlik inşalarına olan katkıları ortaya konmuştur (89). Bu çalışma, öğretmen kimliği oluşumunun yalnızca bireysel yansıma ile değil, bağlam, grup dinamikleri ve pedagojik uygulamalar ile şekillenen çok katmanlı bir süreç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmanın üç ay ile sınırlı olduğundan, öğrenci öğretmenlerin zaman içindeki kimlik inşa süreçlerinin boylamsal çalışmalar ile desteklenmesi gerektiği de öneri olarak sunulmaktadır.

2018 yılında Yunanistan’da gerçekleştirilen bir araştırma (90), öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumunu ve gelişimini etkileyen parametreleri incelemiştir. Yirmi öğretmenin katılımıyla yürütülen bu çalışmada, katılımcıların eğitim süreçleri ve alandaki mesleki deneyimleri odak noktası olmuştur. Bulgular, mesleki deneyimin, mesleki kimlik oluşumunda öğretim süreçlerinden daha belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca mesleki kimliğin hem edinilen deneyimlerle hem de öğretmen eğitimindeki baskın inançlarla yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Araştırma verileri, öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra üniversitede edindikleri bilgilerden ziyade, önceki önyargılarına ve inandıkları pedagojik yaklaşımlara yönelmeye eğilimli olduklarını göstermiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının lisans düzeyinde nasıl eğitildiklerinin yeniden değerlendirilmesi gerektiği önerilmektedir. Her ne kadar öğretmen yetiştirme programları eleştirel düşünceye dayalı bir öğrenim sunmayı amaçlasa da bu, yansıtıcı uygulayıcı kimliğin oluşumu için yeterli bir zemin sağlayamamaktadır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının baskın kimlik belirleyicilerini fark etmeleri ve kimlik inşaları için öğretmen eğitimcileriyle güçlü diyaloglar kurulmasını, sosyal etkileşim ağlarının oluşturulmasını ve öğrenme–uygulama topluluklarının öğretmen eğitimine entegre edilmesini önermektedir.

Wrench (91) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretmeni olma deneyimlerini ve süreçlerini anlamak için anlatılardan yararlanılmıştır. Anlatılar ağırlıklı olarak; spor, aile, okul, beden eğitimi ve öğretmen eğitimi ile anlatılar üzerinden şekillenmiştir. Bulgular, katılımcıların anlatılarında kendi kimliklerini ifade ederken bu süreçlerini bulundukları yerler, geçmişleri, şimdiki zamanları ve öğretmen olarak gelecekteki hedefleri arasındaki bağlantıları harmanlamaktadır. Bu bağlamda, beden eğitimi öğretmenleri için kişisel anlatıları, kendi kimliklerini keşfetmeleri için bir kaynak olmuştur. Bu tür farklı pedagojik yaklaşımların, öğretmen adaylarının, öğrencilerin beden eğitimi derslerine getirdikleri deneyimleri ve bunların öğretmen kimlikleri üzerindeki önemini fark etmelerine de yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu araştırma öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının uygulamalarını etkileyen inanç, değer ve varsayımlarının açığa çıkarılması için anlatı gibi farklı pedagojik yaklaşımların uygulanması gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Fletcher ve Kosnik'in (85) çalışması, sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının dört haftalık beden eğitimi uygulamalarında yaşadıkları deneyimlerin, beden eğitimi öğretmeni olarak kendilerini nasıl tanımladıkları ve bu tanımların öğretmen kimliklerini nasıl şekillendirdiğini incelemiştir. Katılımcılar hem ders gözlemi yapmış hem de kendi pedagojik yaklaşımlarını uygulama fırsatı bulmuştur. Süreçte, uygulama öğretmenlerine dair kullandıkları etiketlerle ("sportif" ya da "bakıcı") başlayan kimlik algıları, zamanla kendi beden eğitimi öğretmenlik kimliklerini oluşturma sürecine evrilmiştir. Derslerin yalnızca spor becerisi kazandırmanın ötesinde olduğunu fark eden katılımcılar, kapsayıcı öğretim yöntemlerini benimseyerek "sporcu" kimliğine dayalı öğretmen algılarını dönüştürdükleri görüşmüştür. Bu bulgular, öğretmen adaylarının pedagojik uygulamalar aracılığıyla kimlik ve bakış açılarını yeniden şekillendirme potansiyeline vurgu yapmaktadır. Bu tezde de benzer biçimde, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde öğretmen kimliklerini nasıl inşa ettiklerine ve bu inşada anlamlı beden eğitimi ile öğrenci sesi pedagojilerinin nasıl etkili olduğuna odaklanılmıştır.

Stenberg ve arkadaşları (78), Finlandiya' da yaptıkları bir araştırmada öğretmen eğitimi programındaki birinci sınıf öğretmen adaylarının eğitimlerine başladıkları ilk aşamada öğretmenlik mesleği hakkında sahip oldukları inançları ve kimlik bakış açılarını incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının inançlarının büyük bir kısmının, değerler veya öğretmen ve öğrenci arasındaki pedagojik etkileşimle ilgili ortaya çıktığını göstermektedir. Araştırma, iyi öğretmenler yetiştirilmesi için öğretmen kimliğinin öğretmenlik eğitiminde odak noktası olması gerektiğini ve öğretmen adaylarının, çalışmalarına daha geniş bir perspektiften yansıma yapabilmelerinin desteklenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

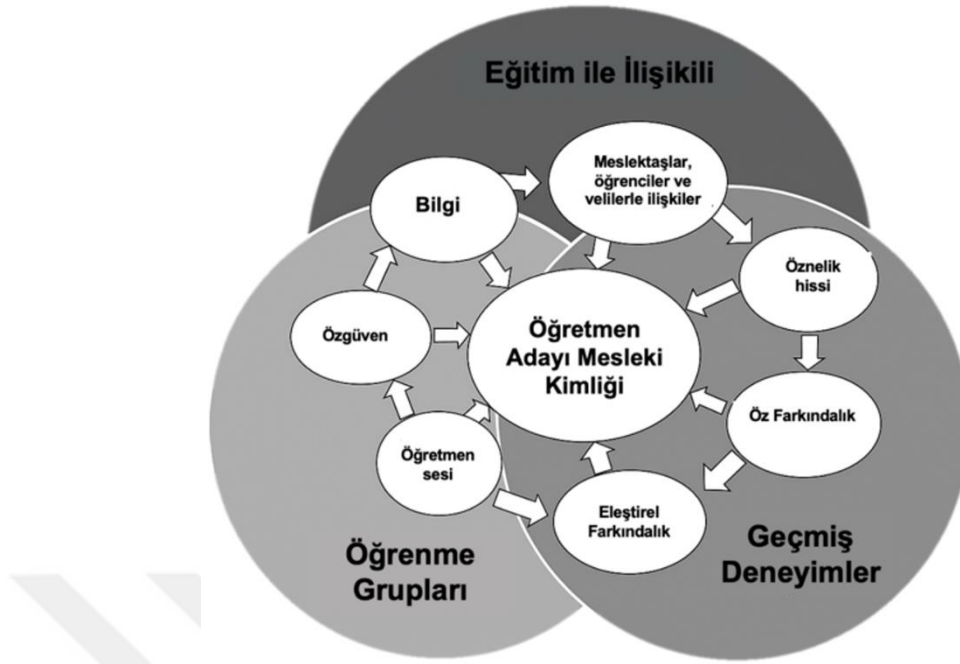
Hamiloğlu'nun (23) Türkiye'de bir devlet üniversitesinde yürüttüğü tez çalışması, İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan sekiz öğretmen adayının öğrenci kimliğinden öğretmen kimliğine geçiş sürecinde sergiledikleri kimlik türlerini ve bu geçişin yansıtıcı uygulamalarla nasıl şekillendiğini incelemiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının hayal edilen, uygulanan ve gelecekteki mesleki kimlikler gibi çok katmanlı kimliklere sahip olduğunu ve bu katmanlar arası geçişin yansıma yoluyla müzakere edildiğini göstermiştir. Çalışma, yansıtıcı uygulamalara öğretmenlik uygulaması

sürecinde öncelik verilmesinin, öğretmen adaylarının kimlik inşa süreçlerini derinleştirdiğini ortaya koymaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen kimliğinin ve pedagojik uygulamaların oluşumunu incelemeyi amaçlayan bir araştırma (92) öğretmen adaylarının beden eğitimi, spor gibi alanlarla ilgili kişisel deneyimleri ve bu deneyimlerin bir öğretmen olarak algılarını nasıl etkilediklerinin anlaşılmasına odaklanmaktadır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının geçmiş deneyimleri ve inançları onların pedagojik seçimlerinde ve uygulamalarında etkili bir unsur olarak düşünülmelidir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının değişimini öncüsü veya yansıtıcı uygulayıcılar olmaları bekleniyorsa öncelikle onların inançlarının ve deneyimlerinin altında yatan anlamı keşfetmeye çalışılması gerekmektedir.

Le Cornu ve Ewing'in (93) çalışması, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarındaki deneyimlerinin, öğrenme toplulukları perspektifiyle yeniden yapılandırılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının meslektaşları ve rehber öğretmenleriyle daha kolektif, etkileşimli ve karşılıklı öğrenmeye dayalı bir çalışma biçimi geliştirmelerini mümkün kılabileceğini vurgulamıştır. Araştırmacılar, öğrenme toplulukları içerisinde yer alan öğretmen adaylarının, mesleki yaşamları boyunca bu tür topluluklara etkin biçimde katılım göstermelerinin, kendi öğrencilerini de benzer sorumluluklar üstlenmeye teşvik etmelerini sağlayacak yansıtıcı beceriler geliştirebileceklerini savunmaktadır.

Öğretmen adayları ile yapılan araştırmaların ortak noktasını derleyerek literatüre katkı sunan Izadinia (17), özellikle öğretmen adayları ile mesleki kimlik üzerine yapılan araştırmalarda öne çıkan bağlamları üç başlık altında sınıflandırmıştır. Bu başlıklar; eğitim ile ilişkili, geçmiş deneyimler, öğrenme grupları şeklindedir. Bu tez çalışmasında da öğretmen eğitimi literatüründe yaygın olarak kullanılan bu üçlü yapı temel alınmıştır. Bu üçlü yapı Şekil 3.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Izadinia (17), öğretmen adaylarının mesleki kimlik çalışmalarında öne çıkan başlıklar (Türkçe'ye çevrilmiştir).

Izadinia'nın da (17) vurguladığı gibi neredeyse tüm bu çalışmaların ortak noktası, öğretmen kimliğinin inşasını desteklemenin ön koşulu olarak öğretmen adaylarının yansıtıcı uygulamalarla tanışmaları ve bu süreci mesleki öğrenme grupları gibi sosyal bağlamlarda müzakere etmelerinin önemini yansıtmalarıdır. Mevcut literatürde öğretmenlik uygulamaları süreci çoğunlukla öğretmen eğitimcisinin rehberliği, teori-pratik ilişkisi ya da uygulama okullarındaki hizmet içi öğretmenlerin desteği üzerinden ele alınmaktadır. Ancak yalnızca sınırlı sayıda çalışma, öğretmen adayları tarafından uygulanan pedagojik yaklaşımların, özellikle de bu uygulamaların kimlik inşa sürecine olan etkisini derinlemesine incelemiştir.

Bu tez, öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşa süreçlerini; mesleki öğrenme grubu, yansıtıcı uygulamalar, öğretmen eğitimcisinin rol model olması, eleştirel arkadaşlık (akran gözlemleri) ve pedagojik uygulamalar aracılığıyla anlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, anlamlı beden eğitimi yaklaşımı öğretmen adaylarına yalnızca “nedir?” sorusu üzerinden değil; aynı zamanda “neden anlamlı beden eğitimi?” sorusu üzerinden kendi mesleki kimlikleriyle ilişkilendirerek tartışmaları teşvik edilmiştir. Böylece, bu pedagojik yaklaşımı sadece “bilmekle” kalmamaları, anlamlandırmaları ve bu yaklaşıma aidiyet hissetmeleri hedeflenmiştir. Çünkü

öğretmen adaylarının uygulamaları, yalnızca “ne yaptıkları” ile değil, “neden ve nasıl yaptıklarıyla” birlikte ele alındığında daha derin bir yapıya oturmaktadır. Bu derinliğin yakalanabilmesi, öğretmen adaylarının pedagojik kararlarını şekillendiren mesleki kimlik inşa süreçlerinin dikkate alınmasıyla mümkün hale gelebilir.



3. YÖNTEM

Bu araştırma, öğretmen adaylarının öğrenci sesi pedagojilerini kullanarak anlamlı beden eğitimi yaklaşımını pratiklerine aktarmaları ve bu deneyimlerin mesleki kimlik inşa süreçlerindeki rolünü anlamak amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama ve analiz süreci, katılımcıların deneyimlerine, kimlik inşa etme süreçlerine ve pedagojik etkileşimlerine odaklanacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu bölümde, araştırmanın paradigması, tasarımı, katılımcıları, bağlamı, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Paradigması

Bu tez, sosyal yapılandırmacı bir lensle yürütülmüştür. Sosyal yapılandırmacı lens, bilme ve anlam yaratma eyleminin sosyal çevremiz ile içinde bulunduğumuz dünyayı deneyimleme ve dünyaya katılım sürecimizle olan etkileşim sonucu ortaya çıktığını ifade eder. Bu katılım süreci, ne yaptığımızın yanı sıra aslında kim olduğumuzu ve yaptıklarımızın kendi dünyamız içerisinde nasıl anlam kazandığını da fark etmemizi gerektirir.

Alışılmışın dışında durumlar ile karşılaşmamız, cevap bulmakta zorlandığımız, yeni uygulamalara ve yeni topluluklara katılmak istediğimiz her an öğrenmenin anlam kazandığı bir andır. Bu nedenle bu araştırma bir lisans dersi kapsamında mesleki öğrenme grubu (MÖG) oluşturularak tasarlanmıştır. Öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretmen adayları haftada 6 saat teorik uygulamalara ek olarak 2 saat öğrenme topluluğunda bir araya gelerek sosyal etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden topluluğun bir parçası olmuşlardır.

Mesleki öğrenme grubu, sosyal öğrenen bireyler olarak bilgiyi aktif bir şekilde sosyal bir bağlamda tartışarak ve iş birliği yaparak süreci anlamlandırmamızı desteklemektedir. Bu araştırma nesnel bir doğruya ulaşmak yerine, bireylerin kimlik inşa sürecini şekillendiren öğrenme bağlamlarını ve faktörleri anlamaya yönelik bir çaba içerisindedir. “Olguların nasıl oluştuğu” ve “bu olguların nasıl etkileşimde bulunduğu” ve sonuç olarak da bu etkileşimlerin “nasıl bir anlam inşa ettiğine”

odaklanmaktadır. Bu bakış açısıyla, gerçek olarak görülen dünyaların ve olguların tek bir gerçekliğe indirgenemeyeceğini, bağlama ve katılımcılara göre gerçekliğin çoklu, dinamik ve değişken doğasına ve anlamın sosyal olarak inşa edildiğine inanmaktayız. Deneyimlerimiz anlamları oluşturur ve deneyimlere yüklediğimiz anlamlar dünyamızı dolayısıyla gerçekliğimizi şekillendiren başlıca etkenlerdir. Bu objektif bir gerçekliğin var olma durumunu ortadan kaldırır çünkü dünya üzerinde her bir bireyin kendi kültürel, tarihsel ve sosyal açıdan bir arka planı, deneyimleri ve inançları bulunmaktadır bu nedenle araştırmada ‘öğretmen kimlik’ kavramını değişmeyen, nihai bir sonucu olan, tek bir kavram olarak görmemekteyiz.

Son olarak araştırmacının dünya görüşü ve mesleki öğrenme grubunda kolaylaştırıcı rol üstlenen öğretmen eğitimcisinin paradigmasının örtüşmesi; araştırma sürecinin daha derin tartışmalara zemin hazırlamasını ve olaylara daha bütüncül bir bakış açısıyla bakılmasını desteklemiştir. Öğretmen eğitimcisinin ve araştırmacının dünya görüşü “katılımcılar” başlığı altında detaylandırılmıştır.

3.2. Araştırma Tasarımı

3.2.1. Araştırma Deseni

Araştırmacılar, bilmek ve anlamak istedikleri olguya uygun olarak araştırma tasarımlarını seçerler. Çoğunlukla olgunun nasıl tanımlandığı ve olgunun ortaya ne tür sorular çıkardığı, çalışmanın tasarımını belirler (94). Bu araştırmada anlamı keşfetmeye çalışılan olgu, öğretmen adaylarının öğrenci sesi pedagojilerini kullanarak anlamlı beden eğitimi uygulama ve bu sürecin öğretmen kimlikleri üzerindeki nasıl bir etki yarattığını anlamaktır.

Durum çalışması, “tek bir durumun detaylı ve derinlemesine analizini gerektiren” (95, s.60), bir program, olay, kişi, süreç, kurum veya sosyal bir grubun olgusunu derinlemesine inceleyen bir araştırma desendir (94). Durum çalışmalarında süreç iki şekilde ilerleyebilir. İlk adım, sürecin ilk anlamını izleme üzerine, yani; çalışmanın bağlamını ve birey(ler)i tanımlamak, programın veya ilgili olgunun ne ölçüde gerçekleştiğini keşfetmeye yöneliktir. Sürecin ikinci adımı ise nedensel

açıklama; olgunun etkisini yaratan süreci keşfetmektir (96). Bu araştırmada, hem çalışmanın gerçekleştiği bağlam ve pedagojik uygulama hem de “öğretmen kimliği” kavramı ve bu kimliğin inşa sürecine odaklanılarak özellikle hangi kritik olay, ilişki ve bağlamların kimlik inşasını etkilediği incelenmiştir. Bu nedenle, bu tez, nitel araştırma çerçevesinde durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda anlaşılmak istenen durum; anlamlı beden eğitimi yaklaşımını uygulayan öğretmen adaylarının öğretmenlik kimlik inşa süreçleridir.

3.2.2. Araştırmanın Bağlamı

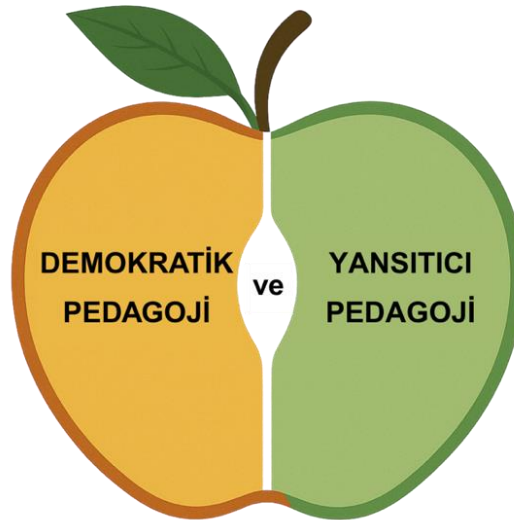
Araştırma, 2024-2025 Güz ve Bahar yarıyılarında açılan Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri kapsamında yürütülmüştür. Bu derslerde öğretmen adayları haftalık 6 saat uygulama okullarında derslerini işlerken, haftada 2 saat üniversitede teorik olarak bir mesleki öğrenme grubu toplantılarına katılmışlardır.

Ders kapsamında öğretmen adayları haftada 6 saat uygulama okullarında derse girdikleri bir sınıfta öğrenci sesi pedagojilerini ve anlamlı beden eğitimi yaklaşımını beden eğitimi ders pratiklerine aktarmaya çalışmışlardır. Bu pedagojik yaklaşımların Beden Eğitimi dersi içerisinde uygulamaya konulması, şu an sistemde ve yönetmelikte var olan Öğretmenlik Uygulaması I ve II ders içeriklerinden farklı bir yapı değildir. Öğretmen adayları lisans eğitimi boyunca aldıkları derslerde tecrübe ettikleri beden eğitimine özgü olan öğretim yöntemlerini (eşli çalışma, katılım, kendini denetleme, yönlendirilmiş buluş ve problem çözme vb.) ve tekniklerini bu ders kapsamında da tartışmaya ve uygulamaya devam etmişlerdir. Bu araştırma kapsamında, öğrenci sesi pedagojilerinin ve anlamlı beden eğitimi yaklaşımının hem ders planları hem de uygulamaları kapsamında vurgusu artırılarak öğretmen adaylarının öğrencilerinin görüşlerine yer vermesi ve daha demokratik ve yansıtıcı bir ders iklimi oluşturma süreçleri konusundaki bilgi birikimlerine ve uygulamalarına katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları, ders öğretim elemanı kolaylaştırıcılığında haftada ortalama iki saat süren teorik tartışmaları mesleki öğrenme grubu toplantıları ile gerçekleştirmişlerdir. Dersin öğretim elemanı, bu toplantılarda kolaylaştırıcı konumunda yer alırken araştırmacı da tüm sürece dahil olmuştur. Öğretmen adayları, toplamda 24 hafta süren uygulama dönemi boyunca

hem uygulama okulunda bulunmuş hem de düzenli olarak mesleki öğrenme grubu toplantılarına katılmışlardır. Ancak öğretmenlik uygulaması-I dersi kapsamında ilk dört hafta yalnızca okul gözlemiyle sınırlı kaldığından, öğretmen adayları 20 hafta boyunca ders uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir.

3.2.3. Öğrenci Sesi Pedagojilerinin Uygulanması

Daha önce genel bilgiler altında detaylı açıklaması verilen anlamlı beden eğitimi yaklaşımının uygulamaya aktarılması öğrenci sesi pedagojileri aracılığıyla gerçekleşir. Anlamlı beden eğitimi deneyimlerini destekleyen öğrenci sesi pedagojileri; demokratik ve yansıtıcı olmak üzere iki tanedir. Her ne kadar uygulayıcılar tarafından zaman zaman iki ayrı pedagoji olarak algılansa da aslında birbirlerini tamamlayan iki pedagojidir. Çünkü demokratik bir sınıf ortamı olmadığı takdirde öğrencilerin seslerini duyurabilecekleri dolayısıyla yansıma yapabilecekleri bir ortam da oluşmamaktadır. Veya yansıtıcı bir ortam olmadan öğretmenler her ne kadar demokratik uygulamaları gerçekleştiriyor olsalar da öğrenciler öğretmenlerinin ‘neyi, neden’ yaptıklarını anlamadıkları için demokratik pedagojinin etkisi de sınırlı kalacaktır. Bu nedenle uygulayıcıların bu pedagojileri bir elmanın iki yarısı gibi düşünmeleri önerilir (Şekil 3.2).



Şekil 3.2. Demokratik ve yansıtıcı pedagojiler.

Öğretmen adayları derslerinde anlamlı deneyimlere öncelik vermek için her iki pedagojiyi de uygulamışlardır. Bazı zamanlar öğrencilerin ihtiyacına yönelik bir pedagojiye daha fazla ağırlık verilse bile, her derste mutlaka iki pedagojinin de uygulaması görülmekteydi.

Öğretmen adayları demokratik bir sınıf ortamı sağlamak amacıyla bazı uygulamaları takip etmişlerdir. Bu uygulamalar, dersin kazanımlarının ve içeriklerinin öğrenciler ile paylaşılması, böylece öğrencilerin dersin başında neyi/neden öğreneceklerinden haberdar olmaları; öğrencilere çeşitli aktivite ve malzeme seçeneklerinin sunulması; grup çalışmalarında öğrencilerin isteklerinin dikkate alınması, örneğin hangi arkadaşı ile çalışmak istiyor?; öğrencilere çeşitli zorluk seviyeleri sunarak farklı hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrencilerin katılımının desteklenmesi; ve etkinliklerin öğrenciler tarafından tasarlanmasına imkan verilmesi. Öğretmen adayları bu uygulamaları 20 hafta boyunca derslerini planlama ve uygulama aşamalarında kullanmışlardır. Bu uygulamaların hepsi her derste olmasa bile en az 2 tanesi yer almaktaydı.

Aynı şekilde yansıtıcı bir sınıf ortamının sağlanması için öğretmen adaylarına yardımcı olan bazı uygulamalar vardır. Öğretmen adayları yansıtıcı uygulamaları aynı şekilde 20 hafta boyunca derslerini planlama ve uygulama aşamalarında kullanmışlardır. Örneğin; derslerin yaşam ile bağının kurularak öğrencilerin neyi neden öğrendiklerini anlamaları ve öğrendiklerini kendileri için anlamlı hale getirmelerini sağlamak; dersin içerisinde öğrencinin kendine ait bir hedef belirlemesi ve bu hedefe ulaşmak için neler yapması gerektiği üzerinde düşünmesi ve son olarak yansıma zamanına vakit ayırmak, yani hareket esnasında, etkinlik sonrasında, ders sonunda, yıl sonunda öğrenciler ile dersi değerlendirme ve deneyimleri üzerinde konuşma, onlar için anlamlı hale getirme. Tüm bu uygulamalar öğretmen adaylarına daha yansıtıcı bir sınıf ortamı oluşturmaları için destek olmuştur.



Şekil 3.3. Anlamli beden eğitimi yaklaşımını destekleyen öğrenci sesi pedagojileri ve uygulamaları.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde kullandıkları öğrenci sesi pedagojileri, lisans eğitimi boyunca edindikleri pedagojik bilgi ve deneyimlerden bağımsız değildir. Ders uygulamalarına bakıldığında, öğretmen adaylarının genellikle dersin kazanımlarını ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak uygun öğretim yöntemlerini belirledikleri ve bunları uygulamada sürdürdükleri görülmektedir. Ancak bu süreçte, özellikle ders içeriklerini anlamlı beden eğitimi yaklaşımının özellikleri ile demokratik ve yansıtıcı pedagojiler doğrultusunda yeniden yapılandırmaları için destek sağlanmıştır. Örneğin öğretmen adaylarından, hazırladıkları ders planlarında demokratik ve yansıtıcı pedagojileri nasıl kullandıklarına dair açıklamalar yapmaları istenmiş; böylece planlar, öğrenci sesi pedagojilerinin ders sürecine entegre edilmesine olanak tanımıştır (Ek-10).

Öğretmen adayları, yansıtıcı pedagojiyi uygularken derslerine yönelik öğrenci yansımalarını toplamak ve bu geri bildirimler üzerinden tartışmak gibi çeşitli uygulamalara yer vermişlerdir (Ek-11, Ek-12, Ek-13). Demokratik pedagojinin bir örneği olarak ise, uygulamalara başlamadan önce sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlemişlerdir (Ek-14, Ek-15). Bu örnekler, öğretmen adaylarının yalnızca "ne öğrettiklerini" değil, aynı zamanda "nasıl" ve "neden" öğrettiklerini sorgulamaya

başladıklarını ve bu sorgulamanın ders uygulamalarına somut biçimde yansıdığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen adayları bu uygulamaları öğrencilerin anlamlı beden eğitimi deneyimlerini desteklemek için kullanmışlardır. Bu uygulamaları denedikten sonra mesleki öğrenme grubu toplantılarına gelerek teori-pratik arasındaki bağı kurma imkânı elde etmişlerdir. Dolayısıyla bu uygulamaları sadece deneyimlemekle kalmamışlar, aynı zamanda MÖG’de uygulamaların nihai amacını (anlamlı beden eğitimi) tartışarak arkasındaki anlamı keşfetmişlerdir.

3.2.4. Mesleki Öğrenme Grubu

Mesleki öğrenme grubu, Wenger (97) tarafından, belirli bir öğrenme sürecine dahil olan insanların oluşturduğu özel türden grupları temsil eder. Bu tür gruplar, "kişisel mesleki bilgi" kavramına ve öğretmen adaylarının uygulamaları üzerine düşünmeye teşvik edilmesini amaçlar. Ancak bu anlayış daha da öteye gitmektedir. Bu görüşün ötesine geçerek, bireysel odaklılıktan ortak bir amaca doğru genişler (93) ve nihai olarak kimlik inşasını ve öğrenme sürecini; ortak bir hedef, anlamlı sosyal ilişkiler ve uygulama aracılığıyla desteklemeyi amaçlar (97). Wenger (97), bu tür grupların üç temel özelliği olduğunu ifade eder; ortak girişim ve karşılıklı hesap verebilirlik, birlikte işler yapmak ve karşılıklı katılım; ortak bir repertuar, dil, olay, anı veya kavramların oluşması. Ortak hedef, bireylerin vizyonlarını paylaşabilmeleri, birbirlerini görebilmeleri ve ortak amaçları hayal edebilmeleri demektir. Sosyal ilişkiler, katılımcılar ve diğer ilgili kişilerle karşılıklı etkileşim gerektiren durumları ifade eder. Pratik ise, dünyayı deneyimlediğimiz bir süreçtir ve dünya ile olan anlamlı ilişkimizi tanımlar. Wenger’e göre (97), bu tür sosyal gruplara katılım, bir eğitim deneyimidir; kimlik ve öğrenmenin birbirini etkilemesini sağlar.

Mesleki öğrenme grubu aynı zamanda öğretmen öğrenmesini destekleyen ve bireylerin mesleki gelişim yolculuklarının anlaşılmasında da kullanılan bir yapıdır (98). Araştırma bağlamında sekiz öğretmen adayı, öğretmen eğitimcisi ve araştırmacı 24 hafta boyunca haftada ortalama 120-150 dk süren mesleki öğrenme grubuna katılmışlardır. Bu toplantıları kolaylaştıran kişi öğretmen eğitimcisi olmuştur.

Mesleki öğrenme grubunun yapısı; iş birliği, sorgulama ve ortak bir amaç içermelidir (99). Bu yapı dikkate alınarak mesleki öğrenme grubunda demokratik, yansıtıcı ve iş birliği üzerine kurulu; özellikle öğretmen adaylarının kendilerini özgürce ifade edebildikleri, eleştirebildikleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğretmen eğitimcisinin kolaylaştırıcı konumundan kaynaklı oluşabilecek güç dinamiklerinin en az düzeyde tutulmasını sağlamak için özellikle mesleki öğrenme ortamının iklimine sıklıkla vurgu yapılmıştır.

Haftada bir gün yapılacak toplantılar katılımcılardan gerekli izinler alındıktan sonra verilerin analizinde kullanılmak üzere ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Mesleki öğrenme grubu toplantılarının içeriği, öğretmen adaylarının kendi uygulamalarını farklı açılardan analiz etmelerini ve bu analizler aracılığıyla öğretmen kimlik inşa süreçlerini sorgulamalarını destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adayları; kendi anlamlı beden eğitimi deneyimleri üzerine düşünmüş, “iyi bir Beden Eğitimi dersi” nin hangi özellikleri taşıması gerektiğini tartışmış ve bu çerçevede ünite ve ders planları oluşturmuşlardır. Ayrıca anlamlı beden eğitimi yaklaşımının özellikleri ve öğrenci sesi pedagojilerinin uygulamaları detaylı biçimde ele alınmıştır.

2024-2025 Güz dönemi öğrenme topluluğu toplantılarının içeriği, haftalık olarak öğretmen eğitimcisi ve araştırmacı tarafından planlanmıştır. Bu içerikleri araştırmacının ve öğretmen eğitimcisinin gözlemleri, öğretmen adaylarından gelen öneriler ve MÖG’de konuşulan konular üzerinden şekillenmiştir. 2024-2025 Bahar dönemi toplantı içeriklerinde ise ilk dönem tartışılan konuların üzerine öğretmen kimliği ve yansıma kavramlarının vurgusu artırılarak devam edilmiştir.

3.2.5. Uygulama Okulunun Bağlamı

Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması kapsamında Ankara’da bulunan bir devlet ortaokuluna giderek ders uygulamalarını gerçekleştirmektedirler. Bu okul, 2022 yılından bu yana üniversite-okul iş birliği kapsamında uygulama okulu olarak yer almaktadır. Dolayısıyla son sınıfa gelen öğretmen adayları 2022 yılından beri bu okulda uygulamalarını gerçekleştirmektedir.

Uygulama okulundaki sınıfların öğrenci mevcudu 25 ila 35 arasında değişmektedir. Okulda bir kapalı spor salonu, bir açık basketbol sahası ve futbol kalelerinin bulunduğu açık bir oyun alanı yer almaktadır. Beden Eğitimi derslerinin ağırlıklı olarak spor salonunda yapılması ve spor salonunda ortalama 2-3 öğretmenin aynı anda derse girmesi pedagojik uygulamaları zorlaştırmaktadır. Uygulama okulundaki görev yapan öğretmenler, uzun yıllar meslekte çalışan, deneyim sahibi, iletişime açık ve yardımsever kişilerdir. Ancak öğretmenlerin hepsi aynı zamanda antrenör olarak görev yapmaktadır. Bu durum pedagojik uygulamalarına da yansımıştır; ağırlıklı olarak öğretmen merkezli, branş temelli ve zaman zaman oyun üzerine kurulu bir yaklaşım sergilemektedirler. Aynı zamanda öğrenci merkezli uygulamalara karşı eleştirel bir şekilde yaklaşmaktadırlar. Örneğin Beden Eğitimi dersinde yeni uygulamalar deneyen öğretmen adaylarına sıklıkla ‘teori-pratik’ arasındaki kopukluktan ve ‘öğrenci merkezli uygulamaların sürdürülebilir olma probleminden’ bahsetmektedirler.

Uygulama okulunda öğrenim gören öğrenciler, daha önce öğrenci merkezli öğretim uygulamalarını sınırlı düzeyde deneyimlemişlerdir. Bu durum, öğrencilerin Beden Eğitimi derslerine yönelik beklenti ve yaklaşımlarını da şekillendirmiştir. Öğrenciler, ağırlıklı olarak öğretmen merkezli ve beceri temelli uygulamalar ile karşılaştıkları için, Beden Eğitimi derslerini “serbest kalma” ya da “futbol, voleybol gibi oyunlar oynama” fırsatı olarak görme eğilimindedirler. Bu yaklaşım, öğrenci sesi pedagojileri doğrultusunda derslere katılımlarını desteklemek için bir fırsat ancak pedagojileri uygulama konusunda da bir zorluk olarak ortaya çıkmıştır.

3.2.6. Öğretmenlik Uygulaması I Dersi Tasarımı (2024-2025 Güz Dönemi)

2024-2025 Güz döneminin başlangıcı ile öğretmen adaylarının uygulama okullarına yerleştirme işlemleri tamamlanmıştır (1. Hafta). Öğretmenlik uygulaması için belirlenen günde öğretmen adayları ilk kez uygulama okullarına giderek 4 hafta boyunca sınıf gözlemlerini gerçekleştirmişlerdir. Dersin teorik bölümünde öğretmen adayları, öğretmen eğitimcisi ve araştırmacı; mesleki öğrenme grubunda haftada bir gün bir araya gelerek sınıf gözlemlerini ve Tablo 3.1’de gösterilen toplantı içeriklerini haftalar içerisinde tartışmışlardır. Mesleki öğrenme grubu toplantıları ortalama 120-

150 dakika sürmüş ve araştırmacı her toplantı öncesinde öğretmen eğitimcisi ile bir araya gelerek toplantı içeriği ve yapılacak uygulamalar üzerine düşünmüştür. Toplantı sonrasında ise yine araştırmacı ve öğretmen eğitimcisi, toplantıda tartışılanlar üzerine yansıma yapmıştır. Bu sayede araştırmacı, alan notlarına ekleme yaparak bir sonraki haftanın içeriğini şekillendirmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlik uygulaması I, öğrenme topluluğu toplantı içerikleri.

Haftalar	İçerik
1	Uygulama okullarında gerçekleştirilen ilk gözlemlerin paylaşılması, öğretmen adaylarıyla tanışma süreci ve mesleki öğrenme grubu toplantılarının günü ve saatinin belirlenmesi.
2	Öğretmen adaylarının, hayatları boyunca en istekli ve keyifli şekilde katıldıkları Beden Eğitimi derslerinin hangi özellikler taşıdığını tartışmaları. (Ek-1)
3	Anlamalı bir beden eğitimi deneyimine ilişkin duyguları sembolize eden fotoğraflar üzerinden konuşulması; öğretmen adaylarının kendi yaşantılarına yönelik yansıma yaparak beden eğitimi derslerine yükledikleri anlamları keşfetmeleri. (Ek-2)
4	Öğrencilerin beden eğitimi derslerinde anlamlı deneyimler yaşayabilmeleri için gerekli görülen temel özelliklerin (eğlence, meydan okuma, yaşamla ilişkilendirme, motor yeterlik, sosyal etkileşim) tartışılması ve bu özelliklerin öğretmen adayları tarafından tümevarımsal bir şekilde keşfedilmesi.
5	Demokratik ve yansıtıcı pedagojilerin tartışılması ve dönem boyunca yürütülecek öğretim sürecine yönelik ilk ünite planlarının hazırlanmaya başlanması.
6	İlk uygulama haftasında, öğretmen adaylarının öğrenci sesi pedagojilerini nerelerde ve nasıl kullandıklarını tartışmaları; ayrıca kazanımların içeriğinin ve öğrencilerle ders sırasında nasıl paylaşılacağına ilişkin tartışılması (demokratik strateji)
7	Öğretmen adaylarının ders planlarının incelenmesi ve öğrencilerin sesinin nerelerde duyulduğuna ilişkin uygulama örneklerinin tartışılması. Toplantı sonunda “çıkış bileti” uygulamasının gerçekleştirilmesi; öğretmen adaylarının toplantıdan ne öğrendiklerini ifade eden kısa bir “tweet” yazmaları. (Ek-3)
8	Öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği ders uygulamalarının tartışılması ve yeni ders planı şablonunun paylaşılması (şablonun sonunda pedagojik uygulamalara ilişkin özel bir alanın yer alması, bkz. Ek 4). Akran eşleştirmelerinin yapılması ve “akran gözlem formu” nun dağıtılması (Ek-5, Ek-16); öğretmen adaylarının birbirlerinin ders uygulamalarını gözlemlemeleri ve geri bildirim vermelerinin sağlanması.
9	Yansıtıcı pedagojiye odaklanılması; “Neden yansıma yapmalıyız?”, “Yansıma yapmak bize nasıl katkı sağlar?” soruları etrafında tartışmaların yürütülmesi ve anlamlı bir Beden Eğitimi dersinin temel özelliklerinin yeniden ele alınması.
10	Öğretmen adaylarının ders uygulamaları üzerine düşünmeleri ve “Neler değişti? Kendinizde ya da öğrencilerde bir farklılık gözlemliyor musunuz?” soruları çerçevesinde yansıma yapmaları.
11	Öğretmen adaylarının sınıflarıyla kurdukları etkileşimleri, sınıf dinamiklerini ve öğrencilerle olan bağlarını paylaşmaları. Öğrencilerden geri bildirim alma ve onların sesine kulak verme deneyimlerinin öğretmen adaylarında yarattığı farkındalık üzerine tartışmaların yürütülmesi.
12	Son toplantının gerçekleştirilmesi ve odak grup görüşmesinin yapılması.

Anlamalı beden eğitimi yaklaşımı, isminden de anlaşılacağı üzere soyut ve subjektif bir yaklaşımdır. Bu nedenle, öğretmen adaylarını anlamalı beden eğitimi yaklaşımıyla tanıştırmadan önce; onların beden eğitimi derslerinde hangi özellikleri anlamalı bulduklarını, beden eğitimi ve spor öğretmenliği programını tercih etme nedenlerini ve “iyi bir Beden Eğitimi dersi” ne ilişkin bakış açılarını anlamaya yönelik bir giriş yapılmıştır. MÖG toplantılarında, öğretmen adaylarının yeni öğrenecekleri bir yaklaşımı kendileri için anlamalı hale getirmek, ‘anlamalı beden eğitimi’ yaklaşımını sorular yardımıyla öğretmen adaylarının keşfetmelerini sağlamak ve onların inançları üzerine bir yansıma yapmalarını desteklemek amaçlanmıştır. Dolayısıyla, toplantıların ilk haftalardaki temel amacı; pedagojik karar alma süreçlerine anlamalı beden eğitimi yaklaşımını ilk kez dahil edecek olan öğretmen adaylarının sürece uyum sağlamalarını kolaylaştırmak ve geçmişten getirdikleri “otoriter öğretmen” algılarını, karar verme süreçlerindeki önyargılarını, inançlarını ve deneyimlerini fark etmelerini desteklemek üzere yapılandırılmıştır.

Sonraki haftalarda (5,6,7) tartışmalar anlamalı beden eğitiminin ‘ne olduğu, neden ortaya çıktığı’ ve bu yaklaşımı destekleyen öğrenci sesi pedagojileri (demokratik, yansıtıcı) üzerinden şekillenmiştir. Altıncı hafta, öğretmen adayları hazırladıkları ünite planı ve yol haritası üzerinden ilk uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu hafta araştırmacının gözlemlerinden birisi öğretmen adaylarının beden eğitimi ve spor öğretim programında olan kazanımları dikkate alarak bir ders planı oluşturmaları ancak bu kazanımları derste öğrencilerle paylaşmamaları olmuştur. Oysa önceki hafta çoğu öğretmen adayından alınan geri bildirim; demokratik pedagojinin uygulamalarından birisi olan “kazanımların öğrenciler ile paylaşılmasını” uygulayacaklarını, bu şekilde kolay bir başlangıç yapmak istediklerini belirtmeleriydi. Bahsettikleri gibi uygulamalarında bir vurgu yapmışlardır ancak bu vurgu sadece branş ve branşa özgü beceri üzerinden yapılmıştır (araştırmacı alan notu). Araştırmacının gözlemleri sonucu bu konu toplantıda tartışılmıştır. Toplantı sonucunda öğretmen adaylarının kendilerine yaptıkları yansıma; kazanımları sadece etkinlik bulmak amacı ile dikkate alıyor olmaları ve bu durumun beraberinde bazı sorunlar getirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, öğrencilere dersleri ile ilgili yansıma soruları sormak istediklerinde ne tür sorular soracaklarını

bilemiyor ve öğrencilerinden aldıkları yanıtlar da ağırlıklı olarak ‘becerinin yansıması’ üzerine oluyordu, ‘kazanım ve anlam üzerine’ değil. Dolayısıyla mesleki öğrenme grubu toplantısının altıncı haftasında öğretmen adaylarının öğrenci sesi pedagojilerini nasıl kullanmaya başladıklarını ve bununla birlikte ortaya çıkan birtakım sorunların (yansıma yapmada zorlanma, sınıf yönetimi vb.) tartışılması yer almıştır. Birinci dönemde gerçekleştirilen bu toplantıların temel amacı; öğretmen adaylarının uygulamalara başlamadan önce kendi pedagojik inanç ve değerlerini anlamlı beden eğitimi yaklaşımıyla nasıl ilişkilendirebileceklerini keşfetmelerini sağlamak ve yeni tanıştıkları pedagojileri, öğretim programında yer alan kazanımlar çerçevesinde nasıl anlamlandıracaklarını tartışmaktır.

Sekiz ve on birinci haftalar arasında, öğretmen adaylarının uygulamaları ve uygulamaları sonucu ortaya çıkan durumlar üzerinden ilerlemiştir. Bu haftalarda öğretmen adaylarının yansıma sürecini desteklemek ve yansıma örneği sunmak üzere hazırlanan ‘‘çıkış bileti’’ uygulaması gerçekleştirilmiştir (Ek- 3). Bu uygulamaya ek olarak öğretmen adaylarının akran gözlemlerini gerçekleştirmeleri için bir form (Ek- 5) hazırlanmıştır. Ağırlıklı olarak öğrenci sesi pedagojilerini uygulama ve anlamlı beden eğitimi yaklaşımının özelliklerini içeren akran gözlem formu, öğretmen adaylarının birbirlerini gözlemleyerek öğrenmelerini desteklemek üzere hazırlanmıştır. 2024 Güz döneminin son haftasında öğretmen adayları ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek Öğretmenlik Uygulaması-I dersi sonlandırılmıştır.

3.2.7. Öğretmenlik Uygulaması II Dersi Tasarımı (2025-Bahar Dönemi)

2025-Bahar döneminin başlangıcı ile öğretmen adaylarının aynı uygulama okullarına giderek sınıf seçim süreçleri tamamlanmıştır (1. Hafta). Öğretmenlik uygulaması için belirlenen günde öğretmen adayları uygulama okullarına giderek uygulamalarına hemen başlamışlardır. Öğretmen adayları, 2024-Güz döneminden farklı olarak bu dönemde tüm öğretmen adayları yeni bir sınıf düzeyinde ders uygulaması yürütmüş; önceki dönemden farklı sınıf seviyelerinde derslerini işlemişlerdir. Yeni sınıflarda yer alan öğrencilerin büyük bir kısmı, anlamlı beden eğitimi yaklaşımı ve öğrenci sesi pedagojileriyle ilk kez tanışan öğrencilerdir.

Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde ders işledikleri sınıf düzeylerinin ayrıntısı “Katılımcılar” bölümünde açıklanmıştır.

Öğretmenlik Uygulaması- II dersinin teorik bölümünde öğretmen adayları, öğretmen eğitimcisi ve araştırmacı ile mesleki öğrenme grubunda haftada bir gün bir araya gelerek Tablo 3.2’de gösterilen toplantı içeriklerini 12 hafta boyunca tartışmışlardır. Mesleki öğrenme grubu toplantıları ortalama 120-150 dakika sürmüş ve araştırmacı her buluşma öncesinde öğretmen eğitimcisi ile bir araya gelerek toplantılarda konuşulacak konuları belirlemiş ve hazırlık yapmıştır. Aynı zamanda yine her toplantı sonrasında öğretmen eğitimcisi ve araştırmacı bir araya gelerek toplantının nasıl geçtiği hakkında tartışmışlardır. Bu sayede araştırmacı, alan notlarına ekleme yaparak bir sonraki haftanın içeriğini şekillendirmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlik uygulaması II, mesleki öğrenme grubu toplantı içerikleri.

Haftalar	İçerik
1	Öğretmenlik Uygulaması- II ve teorik dersin (mesleki öğrenme grubu toplantıları) gün ve saatinin belirlenmesi.
2	Geçmiş dönem üzerine yansımaların yapılması; öğretmen adaylarının bir önceki dönemde iyi yaptıklarını düşündükleri ve geliştirilmesi gereken uygulamalar üzerine düşüncelerini paylaşması.
3	<i>“İyi bir Beden Eğitimi dersi sizce nasıl olmalı?” sorusunun tartışılması.</i>
4	Bu toplantının konusu “yansıma” olarak belirlenmiştir; yansımanın iki boyutu (öğretmen adayının ve öğrencinin yansıma yapması) üzerinde durulması.
5	Yeni sınıflarda karşılaşılan pedagojik zorluklar ve fırsatlar ile yansıtıcı pedagojinin tartışılması.
6	Yansıtıcı pedagoji odaklı bu toplantıda, öğretmen adaylarına örnek yansıma kartlarının dağıtılması ve örnek yansıma soruları üzerinden fikir alışverişi yapılması.
7	Akran gözlem formlarının dağıtılması ve bu formların pedagojik uygulamalardaki işlevi üzerine değerlendirmeler yapılması.
8	Öğretmen adaylarının II. Dönem uygulama süreçlerine ilişkin yansıma yapması. Aşağıdaki sorular tartışma amaçlı kullanılmıştır. (Sınıfınızın öncelikli ihtiyacı nedir? Bu dönemki hedefiniz nedir? Bu amaca/hedefe nasıl ulaşmayı düşünüyorsunuz? Yol haritanız nedir? Hedefe ulaştığınızı nasıl anlayacaksınız?)
9	Öğrenci sesi pedagojilerinin uygulanmasında güçlü ve zayıf yönlerin analiz edilmesi; öğretmen adaylarının iyi yaptıkları ve geliştirilmesi gereken noktalar üzerine önerilerin tartışılması (Ek-6).
10	Öğrencilerden alınan yansımaların öneminden bahsedilmesi. (Bu tartışma konusunu öğretmen adayları MÖG’e taşımıştır.)
11	Yapılan uygulamaların ve kullanılan pedagojilerin öğretmen kimlikleri ile olan ilişkisine yönelik kısa bir giriş yapılması.
12	Bu hafta öğretmen kimliğinin inşa süreci ile bağlantılı olarak öğretmen adaylarının yaşadığı kritik olayların paylaşılması.

İkinci dönem mesleki öğrenme grubu toplantı içerikleri, birinci dönem gerçekleşen toplantı içeriklerinden çok farklı değildir. Yine benzer tartışmalar yapılmıştır ancak bu tartışmalara ek olarak öğretmen adaylarının ilk dönem sonunda yapılan odak grup görüşmesi sonrası belirttikleri ‘‘yansıma yapma’’ ve ‘‘yansıtıcı pedagojiyi derste uygulama’’ konularında zorlandıklarını ifade etmeleri üzerine bu kavramlara ağırlık verilmiştir. Mesleki öğrenme grubu toplantı içerikleri, birinci döneme kıyasla daha fazla ‘‘yansıma yapma’’ üzerine odaklıdır. Bunlara ek olarak zaman zaman mesleki kimlik tartışmalarına girilmiştir ancak öğretmen kimliği üzerine olan en detaylı tartışma 12. haftanın sonunda gerçekleşmiştir. Öğretmenlik Uygulaması-II tasarımının ikinci dönemde de devam etmesi, öğretmen adaylarının uygulama sürecine daha fazla uyum sağlamalarına imkan tanımış; böylece toplantıların odağı, uygulamada karşılaşılan teknik ya da bağlamsal sorunlardan çok; mesleki gelişim, öğretmen kimliği ve yansıtıcı düşünme gibi daha derin ve kavramsal konulara yönelmiştir.

3.3. Katılımcılar

Katılımcılar, Ankara’da bir devlet üniversitesinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 8 öğretmen adayından (4 kadın, 4 erkek) oluşmaktadır. Öğretmen adayları, çalışmaya katılmayı tamamen gönüllü olarak istemiştir.

Tablo 3.3. Katılımcıların geçmiş deneyimleri.

KATILIMCILAR	Geçmiş Deneyim
ÖA 1: Ayça	Antrenör / Sporcu
ÖA 2: İlke	Antrenörlük/Sporculuk geçmişi yok
ÖA 3: Tuğçe	Antrenör /Sporcu
ÖA 4: Mert	Antrenör / Sporcu
ÖA 5: Sevgi	Antrenörlük/Sporculuk geçmişi yok
ÖA 6: Kemal	Sporcu
ÖA 7: Sıla	Antrenörlük/Sporculuk geçmişi yok
ÖA 8: Hasan	Antrenör/ Hakem/ Sporcu

Tablo 3.3’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının Beden Eğitimi dersine ilişkin görüşleri çoğunlukla öğretmenin “otoriter” olduğu ve derslerin “beceri öğrenimi” odaklı işlenmesi şeklindedir. Ancak bunun yanında bilişsel ve duyuşsal becerilerin gelişiminin de önemli olduğunu vurgulayan öğretmen adayları da bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması-I dersi kapsamında hangi sınıf düzeylerinde anlamlı beden eğitimi yaklaşımını uyguladıkları ve bu sınıfların ikinci dönem, Öğretmenlik Uygulaması- II dersi kapsamında nasıl değiştiği Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmen adayları ve sınıf düzeyleri.

Öğretmen Adayları	Öğretmenlik Uygulaması-I	Öğretmenlik Uygulaması- II
ÖA 1: Ayça	6. sınıf	7. sınıf
ÖA 2: İlke	7. sınıf	5. sınıf
ÖA 3: Tuğçe	8. sınıf	6. sınıf
ÖA 4: Mert	8. sınıf	7. sınıf
ÖA 5: Sevgi	5. sınıf	7. sınıf
ÖA 6: Kemal	7. sınıf	8. sınıf
ÖA 7: Sıla	6. sınıf	8. sınıf
ÖA 8: Hasan	7. sınıf	5. sınıf

3.3.1. Öğretmen Eğitimsi

Öğretmenlik Uygulaması (I ve II) derslerinden sorumlu olan öğretmen eğitimsi, daha öncesinde mesleki öğrenme gruplarında katılımcı olarak bulunmuş ve kendisi de 2019’dan beri kolaylaştırıcı olarak farklı topluluklarda deneyim kazanmaya devam etmekte olan bir öğretmen eğitimsidir. Dersin öğretim elemanının bu araştırmadaki rolü, öğretmen adaylarıyla birlikte oluşturulan öğrenme topluluğu ortamını kolaylaştırmak ve sürecin iş birliğine dayalı, demokratik ve yansıtıcı bir iklimde ilerlemesini desteklemek olmuştur. Haftada bir gün, üniversitede gerçekleştirilen mesleki öğrenme grubu toplantılarına; dersin öğretim elemanı, araştırmacı ve öğretmen adayları katılım sağlamıştır.

3.3.2. Öğretmen Eğitimcisinin Dünya Görüşü

Dersin öğretim elemanının araştırma paradigması sosyal yapılandırmacı bir yaklaşıma dayanmaktadır. Sosyal yapılandırmacı paradigma, öğretmen eğitimcisinin odağını bireyler arası paylaşılan; sosyal anlam ve bilgi inşasına çevirmektedir. Bireylerin; deneyimleri ve karşılaştıkları durumlar ile ilgili kişisel anlam geliştirmelerini amaçlar. Bu anlamlar sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlara bağlı olabilmektedir. Dolayısıyla öğretmen eğitimcisi, mesleki öğrenme grubunda kolaylaştırıcı rolünü üstlenirken ortaya çıkabilecek anlamların dinamik ve çoklu olabileceğinin farkındadır. Bu nedenle mesleki öğrenme grubunda tartışmalara başlarken bir teori ile başlamak yerine öğretmen adaylarının kendi anlamlarını ortaya çıkarmak ve sürecin tümevarımsal olarak ilerlemesine olanak tanımıştır (100).

Öğretmen adaylarının anlamlı beden eğitimini ve kimliklerini keşfetme süreçlerinde öğretmen eğitimcisinin kolaylaştırıcı olarak benimsediği ilkeler ile Ní Chróin ve arkadaşları (57) tarafından öğretmen eğitimcilerine anlamlı beden eğitimini öğretmen için sunulan ilkeler ile doğal uyum içerisinde olmuştur. Bu ilkeler aşağıda sunulmuştur;

1. Anlamlı katılıma açıkça öncelik vermek,
2. Anlamlı katılımı destekleyen bir öğretmen eğitimcisi modeli olmak,
3. Anlamlı beden eğitimi özellikleriyle (sosyal etkileşim, eğlence, motor yeterlilik, meydan okuma ve bireye özgü öğrenme) katılımı desteklemek,
4. Anlamlı beden eğitimi özellikleriyle öğrenme-öğretme süreçlerini desteklemek,
5. Beden eğitimi deneyimlerinin anlamlılığı üzerine düşünmeyi desteklemek.

Öğretmen eğitimcisinin süreç boyunca benimsediği yaklaşımın, anlamlı beden eğitimini öğretmek için oluşturan beş ilke ile doğal bir uyum içinde olması, mesleki öğrenme grubu toplantılarında öğretmen adaylarının bu yaklaşımı keşfetme süreçlerini anlamlı biçimde desteklemiştir.

3.3.3. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı olarak rolüm, öğretmen adaylarının uygulama süreçlerini sahada gözlemlemek, araştırmacı alan notları tutmak ve öğretmen eğitimcisiyle birlikte düzenli olarak mesleki öğrenme grubu toplantılarına katılmaktı. Aynı zamanda bireysel ve odak grup görüşmelerini gerçekleştirmek, toplanan verileri analiz etmek ve mesleki öğrenme grubu buluşmalarında tartışmaları kayıt altına almakla yükümlüydüm.

Haftalık gözlemlerden elde ettiğim izlenimler doğrultusunda öğretmen eğitimcisiyle görüşerek bu toplantıların içeriğini birlikte şekillendirdik. Sahada aktif olarak bulunmam, uygulamalarını izlemem ve öğretmen adaylarıyla sürekli iletişim hâlinde olmam, benimle rahatça etkileşim kurabilmelerini ve beni benimsemelerini sağladı. Bu bağlamda, özellikle öğrenci sesi pedagojileri, anlamlı beden eğitimi ve öğretmen kimliği üzerine yaptığımız anlık sohbetlerin kritik öneme sahip olduğunu düşünüyorum. Alan notlarımı öğretmen adaylarıyla açıkça paylaşmam ve bu notların değerlendirme amacı taşımadığını vurgulamam, katılımcılarla aramdaki güven ilişkisinin gelişmesine de katkı sağladı. Gözlemlerim yalnızca pedagojik uygulamalara, anlamlı beden eğitimi özelliklerine ve süreçteki kritik olaylara odaklanmaktaydı.

Son olarak, lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince farklı mesleki öğrenme grubunda yer alma deneyimim, bu araştırmadaki sürecinde daha bilinçli şekilde bulunmamı sağladı. Araştırmada gönüllü olan sekiz öğretmen adayıyla aynı okulda uygulama deneyimi paylaşmış olmam, tartışmalara rahatlıkla katılabilmemi, düşüncelerimi özgürce ifade edebilmemi ve onlarla rahat bir iletişim kurabilmemi kolaylaştırdı.

3.4. Veri Üretme Yöntemleri

Öğretmen adaylarının, öğrenci sesi pedagojilerini kullanarak anlamlı beden eğitimi yaklaşımını uygulama ve bu uygulamaların öğretmenlik kimliklerinin inşasındaki rolünün anlaşılmasını sağlamak üzere birden fazla nitel veri aracı

kullanılmıştır. Tablo 3.5’ de bir dönem boyunca kullanılan veri toplama yöntemlerini özetlemektedir.

3.4.1. Odak Grup Görüşmesi

2024-Güz dönemi sonunda araştırmacı öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış bir odak grup görüşmesi gerçekleştirmiştir. Odak grup görüşmesinin amacı, öğretmen adaylarının öğrenci sesi pedagojileri aracılığıyla anlamlı beden eğitimi öğrenme ve uygulamalarına aktarma deneyimlerini anlamaya çalışmaktır. İlk defa bilimsel bir çalışmada bulunan öğretmen adayları için ve mesleki öğrenme grubunun verdiği dinamik etkileşim ortamı, katılımcılardan ayrıntılı ve kapsamlı bilgi edinmeyi mümkün kılmaktadır. Kvale' ye (101) göre, bir grup içerisinde verilen cevaplar ortak duyguları temsil edebilir, deneyimleri gösterebilir ve grup üyeleri görüşme sırasında birbirlerini destekleyebilir, tamamlayabilir, teşvik edebilir. Bu nedenle nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden odak grup görüşmesi tercih edilmiştir.

Yapılan odak grup görüşmesi 1 saat 32 dakika sürmüştür. Yapılan görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak analiz için araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve katılımcıların isimleri anonimleştirilmiştir. Odak grup görüşme sorularının tamamı Ek-7’de verilmiştir.

Odak grup görüşmesi sorularının hazırlanma süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, araştırmacı ilgili literatürü tarayarak anlamlı beden eğitimi, öğrenci sesi pedagojileri ve öğretmen kimliği konularına odaklanan nitel çalışmalarda kullanılan görüşme sorularını incelemiştir. Özellikle anlamlı beden eğitimi literatürü bu bağlamda ağırlıklı olarak taranmıştır. İkinci aşamada, literatür taramasından elde edilen veriler ışığında araştırma sorusu ile ilişkili olacak şekilde tartışmaya alan tanıyan ve katılımcıların deneyimlerine odaklanan sorular hazırlamıştır. Son aşamada, hazırlanan taslak soru formu, öğretmen eğitimcisi ile paylaşılmış ve birlikte incelenmiştir. Öğretmen eğitimcisinin vermiş olduğu geri bildirimler doğrultusunda bazı sorular sadeleştirilmiş, bazıları ise derinleştirilmiş ve odak grup görüşme sorularının son hali oluşturulmuştur.

3.4.2. Bireysel Görüşmeler

2025-Bahar dönemi sonunda araştırmacı sekiz öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bireysel görüşmelerin amacı, anlamlı beden eğitimi yaklaşımını kullanan öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşa süreçlerini anlamaya çalışmaktır. Öğretmen kimlik inşa sürecinin ve bireylerin kendi öğretmen kimliklerinde buldukları anlamı derinlemesine ele almak için bireysel görüşmelerin yapılması tercih edilmiştir.

Bireysel görüşmede sorular, öğretmen adaylarının öğrenci sesi pedagojileriyle olan ilk karşılaşmalarını ve bu karşılaşmanın pedagojik ve öğretmenlik kimliğine etkilerini anlamaya yönelik hazırlanmıştır. Sorular alt başlıklarının olmasının amacı, kimliğin sosyal bağlamlarda nasıl inşa edildiğini anlamaya yöneliktir.

Toplam sekiz bireysel görüşme gerçekleşmiştir ve bireysel görüşmelerin uzunluğu 45-60 dakika arasında değişmektedir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak analiz için araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve katılımcıların isimleri anonimleştirilmiştir. Bireysel görüşme sorularının tamamı Ek-8'de verilmiştir.

Bireysel görüşme sorularının hazırlanma süreci odak grup görüşmesinde olduğu gibi yine üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, araştırmacı ilgili literatürü tarayarak ilgili bireysel görüşme sorularını incelemiştir. Ancak bu aşamada ağırlıklı olarak öğretmen kimliği literatüründe öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar dikkate alınmıştır. İkinci aşamada, literatür taramasından elde edilen veriler ışığında araştırma sorusu ile ilişkili olacak şekilde tartışmaya alan tanıyan ve katılımcıların deneyimlerine odaklanan sorular hazırlamıştır. Son aşamada, hazırlanan taslak soru formu, öğretmen eğitimcisi ile paylaşılmış ve birlikte incelenmiştir. Öğretmen eğitimcisinin vermiş olduğu geri bildirimler doğrultusunda bazı sorular sadeleştirilmiş, bazıları ise derinleştirilmiş ve odak grup görüşme sorularının son hali oluşturulmuştur.

3.4.3. Araştırmacı Alan Notları

Nitel araştırmaların temel bir bileşeni olarak görülen ‘alan notları’, verileri zenginleştirmek ve analiz için bağlamı tasvir etmek için araştırmacıların sıklıkla başvurduğu bir araçtır (100, 102). Saha notları diğer veri toplama araçları ile desteklendiğinde, araştırma bağlamının tüm derinliği ile aktarılmasını sağlar (103).

Araştırmacı, kendisinin de dahil olduğu öğretmen adayları ile gerçekleştirilen mesleki öğrenme grubu toplantıları esnasında ve sonrasında; ayrıca öğretmen adaylarının ders uygulamaları sırasında da alan notları tutmuştur (Ek-9). Toplantı sırasında araştırmacının dikkatini çeken kritik anlar, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği diyaloglar, sınıf içerisindeki olaylar ve öğretmen adayların uygulamalarında öğrenci sesine ve anlamlı beden eğitimi yaklaşımlarına nasıl yer verdiklerini betimleyen yazılı gözlemleri araştırmacı alan notlarını oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak araştırmacı, her hafta öğretmen eğitimcisi ile yapmış olduğu toplantıların hemen ardından alan notlarına eklemeler yapmıştır.

Süreç içerisinde araştırmacının tutmuş olduğu her türlü alan notu, Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersinin teorik kısmını (yani haftada 2 saat MÖG toplantıları) büyük ölçüde şekillendirmiştir.

Mesleki Öğrenme Grubu Toplantıları

Toplam 24 hafta süren Mesleki Öğrenme Grubu (MÖG) toplantıları, katılımcıların izniyle ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtların amacı, öğretmen adaylarının anlamlı beden eğitimi yaklaşımını ve öğrenci sesi pedagojilerini öğrenme süreçlerini, ayrıca bu süreçlerin mesleki kimlik inşa süreçlerine yönelik tartışmalarını derinlemesine anlamaktır. Araştırmacı, MÖG toplantı ses kayıtlarını geriye dönük olarak dinleyip ilgili alan notları tutmuştur. Bulgular bölümünde ilgili temaları desteklemek amacıyla araştırmacı alan notlarına zaman zaman yer verilmiştir. Bu süreçte, ses kayıtlarının deşifresi yapılmamış, ancak kayıtlar nitel veri analiz

sürecine doğrudan katkı sağlayacak şekilde dinlenerek ve gerektiğinde not alınarak analiz sürecinde kullanılmıştır.

Tablo 3.5. Veri üretme yöntemleri.

Veri Toplama Yöntemi	1. Dönem (2024 Güz)	2. Dönem (2025 Bahar)
Odak grup görüşmesi	40 sayfa / 1 saat 32 dakika	Veri toplama aracı olarak kullanılmadı
Araştırmacı alan ve gözlem notları	7 uygulama gözlem notu / 8 araştırmacı alan notu girişi	7 uygulama gözlem notu / 8 araştırmacı alan notu girişi
MÖG toplantı ses kayıtları	~ 2 saat / 11 görüşme ses kaydı	~ 2 saat / 12 ses kaydı
Bireysel görüşmeler	Veri toplama aracı olarak kullanılmadı	8 bireysel görüşme / 60 dakika

3.4.4. Araştırmacının Duruşu

Araştırmacı nitel araştırmalarda kendisini “çalışma içerisinde konumlandırır” (100). Konumlandırma, araştırmacının sosyal statüsü (cinsiyet, yaş vb.), mesleki inançları ve kişisel deneyimlerini ifade eder (104). Araştırmacının araştırma içinde konumlanması, kontrol edilmesi gereken bir sorun değil, aksine araştırma sürecinde anlaşılmaya çalışılan durum veya olguyu aydınlatmak için bir kaynak olarak görülmelidir (105).

Bu araştırmada yalnızca veri toplayan bir kişi olarak değil, geçmiş deneyimleri ve pedagojik inançları bu araştırmaya yön veren bir araştırmacı olarak konumlandım. Bu araştırma konusuna ilgi duymamda kişisel deneyimimin etkisi çok büyüktür. Ortaokul ve lise yıllarında Beden Eğitimi dersleri en çok keyif aldığım dersler arasında yer alıyordu. Ancak bu durumun temelinde, Beden Eğitimi dersinin sosyal, duygusal veya fiziksel gelişim alanları sunduğu için değil; daha çok diğer derslerde başarı hissi yaşamakta zorlandığım bir dönemde, kendimi en azından yeterli hissettiğim bir ders olması yatıyordu.

Diskalkuli ile yaşadığım zorluklar, özellikle sayısal derslerde bana sıklıkla başarısızlık duygusunu tattırıyordu. Hem bu derslere saatlerce çalışıyordum hem de

sınavlardan yine düşük not alıyordum. Üstelik öğrenmeye çalıştığım bilgileri, hayatımda bir daha kullanmayacağımdan emin bir şekilde söyleniyordum. Oysaki öğrenilen her şeyin aslında yaşamda bir yeri olabilir. Örneğin; fizik dersinde öğrendiğimiz tork yasasını, aslında birçok yerde kullanıyormuşuz; Uzun saplı bir İngiliz anahtarı ile vida sıkarken anahtarın sapını ne kadar uzun tutarsak, o kadar az kuvvetle daha fazla iş yaparız. Peki ben bunu lise yıllarımda neden öğrenmedim! Tüm bu deneyimler, anlamlı öğrenmenin ne demek olduğunu sorgulamama ve devam eden öğrenme süreçlerimde “öğrendiğim bilginin yaşamımdaki yeri ne?” sorusunu sormama neden olmuştur.

Anlamlı beden eğitimi yaklaşımı ilk kez karşılaştığımda, bu yaklaşımın yalnızca öğrenciler için değil, benim için de dönüştürücü bir yönü olabileceğini fark ettim. Bu farkındalık, zamanla “*Beden Eğitimi derslerinde bir bireyin anlamlı deneyimler yaşamasını nasıl destekleyebiliriz?*” sorusu etrafında düşünmeye başlamamı sağladı. Bu soru benim için sadece bir merak değil aynı zamanda bireysel bir sorgulama alanına dönüştü. Kendi deneyimlerim üzerine düşündükçe (hem benim gerçekleştirdiğim öğretmenlik uygulamam hem de öğrenci olarak ben) öğretmenlik kimliğime doğru yöneldim; daha önce yaşadığım birçok deneyim, ancak bu yansıma süreciyle anlam kazanmaya başladı.

2023 yılında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programından mezun olmuş biri olarak ilk öğretmenlik deneyimimi öğretmenlik uygulaması kapsamında model temelli bir ders işleyerek edindim. Bu süreç, öğrenci merkezli uygulamaları gerçek bir okul ortamında ilk kez “öğretmen” olarak deneyimlediğim bir zamandı. Öğrencilerle kurduğum ilişki ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturma çabam, aslında nasıl bir öğretmen olmak istediğime dair bir farkındalık tohumu attı. Ancak bu tohumların varlığının ne kadar farkındaydım, emin değildim. Yüksek lisans eğitimime başlayıp anlamlı beden eğitimi yaklaşımına odaklandıkça, bu farkındalık adım adım görünür hale gelmeye başladı. Okumalarım, tartışmalarım; bu yaklaşıma yönelik ilgimle birlikte bu farkındalık daha da güçlendi. Anlamlılık kavramı üzerine çalıştıkça, geçmişteki öğretmenlik uygulamam da yeni bir anlam kazandı. Bu nedenle öğretmen adaylarıyla birlikte bu araştırma sürecine dahil olmak istememin temel motivasyonu, kendi yaşadığım bu dönüşüm sürecinin başkalarında nasıl şekilleneceğini merak

etmemdi. Ancak süreç ilerledikçe ve anlamlı beden eğitimi yaklaşımını daha derinlemesine ele aldıkça, bu yaklaşımın beni doğrudan mesleki kimlik inşası tartışmalarına yönlendirdiğini fark ettim. Sonuç olarak bu araştırma, öğretmen adaylarının anlamlı beden eğitimi yaklaşımı ile kendi mesleki kimlik inşa süreçlerini nasıl inşa ettiklerini anlamaya odaklandı.

Araştırma sürecindeki rolüm, öğretmen adaylarının pedagojik uygulamaları aracılığıyla kendilerini ve inançlarını yeniden düşünmelerini kolaylaştırmak, kendi mesleki kimliklerini inşa etmelerine alan açmak ve bu süreci birlikte deneyimlemektir. Anlamlılık üzerine çalışmanın, öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerine yönelik bir anlamlandırma, kimliklerini, mevcut inanç ve değerlerini sorgulama hatta değiştirme duygusu aşılayabileceğine inanmaktayım. Dolayısıyla beden eğitiminde yeni ancak gelip geçici olarak tasvir edilen uygulamaların kişisel olarak anlamlı hale getirildiğinde dönüştürücü bir etkiye sahip olacağına inanarak araştırmada rol aldığımı kabul etmekteyim.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde verileri açıklayabilmek, benzeşimleri ve anlamları tanımlayabilmek, kavramsal ilişkilere ulaşabilmek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (102). İçerik analizi, toplanan verilerdeki anlamlı olayların derinlemesine incelenmesi için, bir bütün olarak veriyi tanımlamak için temalara varmayı, onlar arasında ilişkileri keşfetmeyi ve tanımlayıcı kodlar atamayı içerir (106). Bu bağlamda, araştırmacı alan notları, bireysel görüşmelerin deşifresi alt alta yazılmış ve ilgili kodlar oluşturulmuştur. Glaser ve Strauss'un (107) sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılarak kategorileştirme yapılmıştır. Son olarak kendi arasında ortak anlam içeren bu kategorilerden temalara tümevarımsal ve içerik analizi yöntemi ile ulaşılmıştır.

Araştırmacı, veri kaynaklarını yeniden okumuş ve kodlar oluşturmaya başlamıştır. Bazı kodlar arasında benzerlikler tespit edilmiştir. Örneğin, 'önceki deneyimler, başlangıçta öğretmenliğe bakış açım, okul bağlamı' gibi kodlardan alt tema olarak 'Zorlayıcı etkenler' belirlenerek "Çatışma" teması oluşturulmuştur.

Benzer şekilde ‘‘mesleki öğrenme ortamı, akran gözlemi, neyi/neden yaptığını fark etme, yansıma ve gelişim’’ gibi kodlar bir araya getirilerek ‘‘Dönüşüm’’ alt teması ve son olarak da ‘‘Keşfetme Yolculuğu’’ temasına ulaşılmıştır. Son olarak, ‘‘mesleki gelişim, kimlik anlayışı’’ gibi kodlardan ‘‘kimlik gelişimi’’ alt teması ortaya çıkarak üçüncü tema ‘‘Kimlik İnşası’’ oluşturulmuştur.

3.4.1. İnandırıcılık

Bir araştırmanın inandırıcılığı; araştırmanın kuramsal temeli, ulaşmak istediği kitle ve amacıyla uyum içerisinde. Patton (102), inandırıcılık stratejilerini şu şekilde açıklamıştır.

1. Üçleme
2. Araştırmacının güvenilirliği ve inandırıcılığı
3. Paradigma temelli tartışmalar

Üçleme, sosyal olguların incelenmesinde çeşitli yöntem veya veri kaynağının kullanılmasıdır. Denzin (108) dört üçleme türünden bahseder; çoklu yöntemlerin, çoklu veri kaynaklarının, çoklu araştırmacıların veya çoklu teorilerin kullanılması. Bahsedilen türler dikkate alındığında, araştırma kapsamında farklı bakış açılarının olabileceği gerçeği göz önünde bulundurularak anlam ve bağlam unsurlarını daha iyi anlayabilmek için farklı veri toplama araçlarından yararlanılarak çoklu veri kaynaklarının üçlemesi amaçlanmıştır. Örneğin, odak grup görüşmesi, incelenen olgunun ortak doğasını kavramamız için yardımcı olurken bireysel görüşmeler, kişisel anlamı keşfetmek ve bireyin perspektifinden farklı bakış açılarını görebilmemizi desteklemiştir. Aynı zamanda araştırmacı alan notları tutmak, araştırmacının gözlemlediklerini veya duyduklarını yanlış yorumlama olasılığını azaltmasını da desteklemiştir (109). Aynı zamanda bir diğer üçleme stratejisi olarak farklı teoriler, veri analizinde dikkate alınmıştır. Öğrenci sesi pedagojileri, anlamlı beden eğitimi yaklaşımı ve profesyonel mesleki kimlik inşası dikkate alınarak veriler analiz edilmiştir.

Nitel araştırmada, araştırmacı bakış açısını araştırmaya yansıtır; bu onun özgün bir şekilde sesini paylaştığını gösterir. Araştırmacının tüm bunlardan uzaklaşarak araştırmayı yürütmesi imkansızdır. Ancak kritik nokta, araştırmacının varsayımlarını ve bakış açısını fark etmesi, dengeyi bulması ve yansıtııcı olmasıdır (102). Aynı zamanda araştırmacının sahada uzun süre vakit geçirmenin katılımcılarla güven oluşturması, kültürü öğrenmeyi ve çarpıtmalardan kaynaklanan yanlış bilgileri kontrol etmeyi içermesi açısından da son derece önemlidir (94, 100). Araştırmacının ğretmen adayları ile vakit geçirmesi, onlar ile mesleki öğrenme grubu toplantılarına dahil olması, süreçte uygulama okulunda bulunması, gözlemleri ve ğretmen eğitimcisi ile düzenli tartışmaları bu durumu desteklemiştir.

Yükseköğretim bağlamında gerçekleştirilen çalışmalarda, araştırmacının rolünü ğretmen rolünden ayırmak oldukça zordur. Ancak Poole ve MacLean (110) bu noktada iki önemli noktaya vurgu yapmaktadır: (i) katılımın gerçekten ne lde gönüllü olduğu ve (ii) anonimliğin ve/veya gizliliğin korunması. Bu çalışmada, tamamen gönüllü olan ğretmen adayları katılımcı olarak bulunmuş ve kendilerine herhangi bir aşamada araştırmaya katılmayı bırakma özgürlüğüne sahip oldukları ve isimlerinin anonim kalacağı vurgulanmıştır. Özellikle ğretmen adayları ve ğretmen eğitimcisi arasında ortaya çıkabilecek g dinamiklerinin önlenmesi amacıyla odak grup görüşmesi, sürecin her aşamasına dahil olan araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.4.2. Etik Kurul Onayı

Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşer Bilimler Araştırma Etik Kurulu tarafından incelenerek etik açıdan uygun bulunmuştur (Ek-17).

4. BULGULAR

Son sınıf öğretmen adaylarının öğrenci sesi pedagojilerini kullanarak anlamlı beden eğitimini uygulama deneyimlerinin öğretmen kimliklerini nasıl etkilediğini araştıran bu çalışmadan elde edilen bulgular 3 tema altında açıklanmıştır. Bu temaların başlıkları, öğretmen adaylarının odak grup görüşmesinde ve bireysel görüşmelerde bahsettikleri alıntıları içermektedir. Bu temalar aşağıda sunulmuştur;

1. *‘‘Bu uygulamalar normalde benim kişiliğime ters’’*: Kimlik Çatışması
2. Buzlu *‘Camın Arkası’*: Kimliği Keşfetme Süreci
3. *‘‘Bu pedagojiler benim karakterim oldu’’*: Kimlik İnşası

Yukarıda bahsedilen temalar, öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşa süreçlerinin, öncelikle bir dönüşüm evresiyle başladığını ve bu evrenin büyük ölçüde pedagojik çatışmalar aracılığıyla şekillendiğini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının lisans eğitiminden getirdikleri mesleki inanç, değer ve bilgiler, bu çatışmaların hem nedeni hem de dönüşüm sürecinin destekleyicisi olmuştur. Her ne kadar lisans programlarında öğrenci merkezli yaklaşımlarla tanışmış olsalar da bazı öğretmen adaylarının geleneksel ve öğretmen merkezli inançlarının baskın kalmaya devam ettiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda mesleki kimlik inşası, yalnızca yeni bir kimlik inşası değil; mevcut mesleki inançların, deneyimlenen yeni deneyimledikleri pedagojilerle çatışarak inşa edildiği bir dönüşüm süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının geçmişten getirdikleri mesleki kimlik inançlarını sorguladıklarını ve bu sorgulama sürecinin, onların kendi kimliklerini keşfetmeye yönelik bir yolculuğa çıkmalarına ve mesleki kimliklerini yeni bir bağlamda inşa etmeye başlamalarına zemin hazırladığını göstermektedir. Dolayısıyla bu süreç; çatışma, dönüşüm ve inşa ile ilerleyen dinamik ve çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Bu sürecin anlaşılmasında, anlamlı beden eğitimi yaklaşımı ve onu destekleyen öğrenci sesi pedagojileri belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğrenci sesi pedagojileri, öğrencilerin anlamlı öğrenme deneyimlerini desteklemede kritik bir yer tuttuğu için,

bulgular bölümünde zaman zaman bu pedagojilere, zaman zaman ise doğrudan anlamlı beden eğitimi yaklaşımına atıfta bulunulmuştur. Bu nedenle bulgular, her iki pedagojik yaklaşımın öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşa süreçlerine etkisini birlikte ele alan bütüncül bir yapı içinde sunulmuştur.

4.1. TEMA 1: ‘‘Bu uygulamalar normalde benim kişiliğime ters’’: Kimlik Çatışması

Bu tema altında, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında öğrenci merkezli ve anlamlı deneyimlere odaklanan bir yaklaşımı uygulamaya çalışırken geçmişten getirdikleri inanç ve tecrübelerinin bir çatışma içerisine girdiği açıklanmaktadır. Yine aynı tema altında öğretmen adaylarını zorlayan uygulama okulu bağlamından bahsedilmektedir.

Öğretmen adayları, öğrencilik hayatlarında öğrenci sesi pedagojilerini deneyimlememiş, öğretmenin merkezde ve otoriter konumunda olduğu beden eğitimi derslerine katılmışlardır. Öğretmen adayları bu süreçte kendilerine ‘‘hiç ses verilmediğini’’ bu nedenle ‘‘ses verme’’ veya ‘‘öğrencinin sesini duyma’’ ifadelerinin ne olduklarını bilmediklerini, kavramsallaştıramadıklarını başlangıçta ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, geçmişten getirdikleri baskın inanç ve deneyimlerin, uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukların ve yaşadıkları pedagojik çatışmaların temel nedenlerinden biri olduğunu ifade etmişlerdir.

‘‘... Derslerde hep öğretmen baskın olur düşüncesi içerisindeydim ve bir yandan da çocuklara ses vermeye çalışıyordum. Aslında kendimle çok çatıştım. Kendimle mücadele ediyordum.’’ (Öğretmen adayı, Sevgi, Bireysel görüşme, II. Dönem)

‘‘Başlangıçta zor bir deneyimdi benim için çünkü daha önce hiç alışık olmadığımız ve daha önce öğretmenlerimizden de görmediğimiz bir şeydi... Öğrenciye ses vermek diyoruz, seçimi öğrenciyi bırakmak diyoruz ama bunun aslında ne olduğunu, nasıl yapacağımızı bilmiyorduk.’’ (Öğretmen adayı Ayça, Bireysel görüşme, II. Dönem)

“Ortaokulda ve lisede hiçbir beden eğitimi öğretmeni bana ses vermedi...öğrenci sesine kulak vermeyi gördüğüm zaman bana da hiç ses verilmediğini fark ettim.” (Öğretmen adayı İlke, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Öğretmen adaylarından özellikle Hasan, Mert ve Tuğçe'nin, sporculuk ve antrenörlük geçmişleri, onların pedagojik uygulamalarını oldukça zorlamıştır. Öğretmen adaylarının sporcu ve antrenör kimliklerinin, hem uygulamalarına hem de pedagojik bakış açılarına baskın bir şekilde yansıdığı görülmüştür. Özellikle beceri temelli uygulamaların ve otoriter öğretmen anlayışının güçlü olduğu adaylarda; öğrenciye aktif rol verme, öğrenciyi dersin merkezine konumlandırma ve pedagojik karar alma süreçlerine öğrenciyi dahil etme gibi anlayışlar, pedagojik çatışmaların yaşanmasına ve bu çatışmaların zaman zaman toplantıların gündemine taşınmasına neden olmuştur. Geçmiş inanç ve deneyimlerin kuvvetli olduğu öğretmen adaylarında bu çatışma ve geçiş süreci daha sancılı bir şekilde ilerlemiştir.

“...antrenörlük geçmişimden kaynaklı; hocanın hep en üst noktada olduğu bir ders gördüm. Derslerimde hala zorlanıyorum ama bir şekilde yumuşadığımı düşünüyorum... Bir çatışma yaşadım kendi içimde...” (Öğretmen adayı Tuğçe, Odak grup görüşmesi, I. Dönem)

“...öğrenciye rol ver evet tamam vereyim de ‘çocuk ne biliyor ki? Ne kadar bilebilir ki, benden iyi mi biliyor? Kontrolün hep bende olması gerekiyormuş gibi hissediyordum. ...bu bölümü okurken, tabi ki topu verip oynatırız gibi, düşünmüyordum ama bir beceri öğretim sürecinde oluruz, bize öğretilen gibi, yapılması gerektiğini düşündüğümüz gibi ders işleriz diyordum.” (Öğretmen adayı Mert, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Özellikle öğretmen adayı Tuğçe, öğrenci sesi pedagojilerinin ve anlamlı beden eğitimi yaklaşımının başlangıçta kendi kişiliğiyle çeliştiğini, antrenörlük kimliğinden kaynaklı olarak öğrencilere karşı sürekli bir “zorlama” ve “öğretme” çabası içinde olduğunu ifade etmiştir. Ancak söz konusu pedagojileri uygulamaya devam ettikçe, bu

zorlama ve direktmenin öğrenci öğrenmesi açısından etkisiz olduğunu fark ettiğini şu sözlerle dile getirmiştir.

‘‘Bu uygulamalar normalde benim kişiliğime çok ters. Ben antrenörlük hayatımda çocukları zorlarım. Çünkü o hareketi öğrenmek için geliyorlar, yani antrenmana gelmesinin sebebi o hareketleri öğrenmek. Aile de belli bir para veriyor. O yüzden çocuğun öğrenmesi lazım... Ancak sonra çocuğu ne kadar zorlarsan zorla, isteksizce yaptığı bir şeyin aslında ona bir şey katmadığını fark ettim.’’ (Öğretmen aday Tuğçe, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Aynı zamanda Tuğçe, öğretmenlik uygulamalarına ilk başlarken uygulama okulunda görev yapan bir beden eğitimi öğretmenin ders işleme tarzını kendine yakın gördüğünü ve o sınıftaki düzeni beğendiğini ifade etmiştir. Öğrenci sesi pedagojileri ne zaman dersin içerisine dahil olursa o zaman bir ‘‘karışıklık’’, ‘‘dağılma’’ olduğunu ve bu durumun ilk başlarda kendisini zorlarken ikinci dönemin sonunda artık bu durumun tamamen başka bir düşünce yapısına evrildiğini şu şekilde açıklamıştır:

*‘‘Uygulamalara ilk başladığım zamanlar **antrenör kimliğim nedeniyle** Gülay Hoca’nın dersini ve öğretmen profilini beğeniyordum. Gülay Hoca bağırmadan sıraya geç dediğinde öğrencilerin sıraya geçmeleri, hizada beklemeleri, hoca ne diyorsa yapmaları... **Ders dışarıdan baktığım zaman ‘güzel’ ve ‘temiz’ bir ders gibi görünüyordu.** Biz pedagojilerin uyguladığımız zaman bir şekilde o sınıf dağılıyor ve dağınık görünüyordu. Ancak ilerleyen zamanlarda, bu kadar temiz görünmenin çocuklara çok da bir şey katmadığını, aslında çocukların sınıf içerisinde dağıldıkları zaman bir şeyler öğrenmeye başladıklarını fark ettim.’’* (Öğretmen aday Tuğçe, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Bu örnekteki gibi Tuğçe, kendisinin öncelikle pedagojilere karşı ‘sınıf düzenini bozan, dağıtan, dersi dağınık gösteren’ bir bakış açısında olduğunu belirtirken bir yılın

sonunda bu bakış açısının ‘‘öğrenciler dağınıklık içerisinde öğreniyor’’ algısına evrildiğini söylemiştir.

Benzer bir şekilde öğretmen adayı Hasan, bu pedagojilere karşı düşüncelerinin başlarda olumsuz olduğunu ve anlamlı beden eğitimi yaklaşımını ütöpik bir uygulama olarak gördüğünü şu şekilde açıklamıştır:

‘‘Öğrenciyken hep öğretmen merkezli gördüğümüz için başlangıçta ben: ‘dersi planlayabilirim, her şeyi yapabilirim, çocukları özgürleştirmenin bir gereği yok; zaten ütöpik bir yaklaşım’ gibi düşünüyordum...’’
(Öğretmen adayı Hasan, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Hasan, her ne kadar sürecin başında daha geleneksel bir anlayışa sahip olduğunu ifade etmiş olsa da öğrenci merkezli uygulamaları denemeye hevesli olduğunu ve öğrencilere ses vermeye yönelik bir merak taşıdığını toplantılarda sıklıkla dile getirmiştir. Süreç ilerledikçe, kendisi için anlamlı bir Beden Eğitimi dersinde ‘‘özgürlük’’ kavramının önemli olduğunu ve öğrencilere seçim hakkı tanınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durum, Hasan’ın pedagojik yaklaşımında demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaya istekli olduğunu açık bir şekilde göstermektedir.

‘‘Özgürlük ve motivasyon benim önemli bulduğum iki nokta... Çocukları Beden Eğitimi dersine çeken şey bence özgürlük... Öğrencilerin hem özgür oldukları hem seçim yapabildikleri hem de verimli geçen, bizim planladığımız yapılandırılmış bir ders nasıl olabilir, sorusu üzerinde düşünüyorum.’’ (Öğretmen adayı Hasan, 2. MÖG Toplantı ses kaydı, I. Dönem)

Ancak Hasan’ın dönem içerisinde yaşadığı iniş ve çıkışlar, çatışmalar onu gerçekten zorlayarak kendisine uygun pedagoji seçip seçmediğini sorgulamasına neden olmuştur. Bu süreci şu şekilde açıklamıştır;

“...öğrenci merkezli ders işlemeye çalıştıkça çok zorlanıyorum; öğretmen merkezli ders işlemeye dönmeme az kaldı gerçekten.”

(Öğretmen adayı Hasan, 8. MÖG toplantısı, I. Dönem)

*“Öğretmen adayı **Hasan, kendi içerisinde bir gerginlik** yaşıyor. Öğrenci sesi pedagojilerini uygulamaya çalıştıkça öğrencilerin üste çıktıklarını ifade ediyor. **Öğrencilere seçim hakkı vermek konusunda tereddütleri var.**”* (Araştırmacı Alan Notu, 13 Aralık 2024)

Demokratik bir öğrenme ortamının getirdiği özgürlük, seçim yapabilme ve düşünceyi ifade etme hakkı, öğretmen adayı Hasan için başlangıçta kaygı verici olmuştur. Özellikle sınıf düzeninin bozulması, kargaşa çıkması ve öğrencilerin saygı sınırlarını aşması gibi durumlar, Hasan’ın bu pedagojileri uygulamaktan vazgeçme noktasına gelmesine neden olmuştur. Sürecin ilerleyen aşamasında mesleki öğrenme grubu toplantısında bu kaygılarını açıkça dile getirmiştir. Uygulama I dönemi sonunda yapılan odak grup görüşmesinde ise, yaşadığı çatışmaları ve karşılaştığı kritik anları şu şekilde özetlemiştir:

*“En başta bu uygulamaların çok faydalı ama zor olacağını düşünüyordum. Zamanla şunu da sorguladım; ‘**demokratik olmak faydasız bir şey ve saygısızlığa sebep oluyor**’. Fakat ben uygulamalara devam ettikçe bu pedagojilerin aslında çok faydalı bir şey olduğunu fark ettim. Çünkü sınıfın bir dinamiği oluşuyor ve bana verdikleri yansımaları dikkate aldığımda hem öğrenciler tarafından yapılan saygısızlığın hem de sınıftaki karmaşanın kendiliğinden çözüldüğünü fark ettim. **Yani bunun bir sorun olması ile başlayıp sonrasında bunun bir çözüm olmasıyla sonuçlanan bir farkındalık oldu benim için.**”* (Öğretmen adayı Hasan, Odak grup görüşmesi, I. Dönem)

Ancak Hasan, süreçte uygulamalara devam ettikçe ve öğrenciler üzerindeki etkiyi fark etmeye başladıkça onun bu pedagojilere karşı bakış açısını da gözden geçirmesini sağlamıştır. Sorun olarak tanımladığı bu sürecin aslında bir çözüm yolu olduğu farkındalığını yaşamıştır.

Bu süreçte geçmiş deneyimler çoğu öğretmen adayında zorlayıcı olarak görünse de bir öğretmen adayında bu durum tam tersi yönde gerçekleşmiştir. Öğretmen adayı Kemal'in ilkokul ve ortaokul yıllarında özel bir okulda, farklı pedagojik yaklaşımları kullanan bir beden eğitimi öğretmenin olması ve nispeten demokratik bir ortamı öğrencilik hayatında deneyimlemesi onun bu sürece uyum sağlamasını kolaylaştırmıştır. Bu nedenle kendisinin zaten 'inandığı' pedagojileri uyguladığını ve inandığı bir yaklaşımı benimsediğini şu şekilde ifade etmiştir:

*“...klasik, geleneksel bir öğretmen profilini hiç deneyimlemedim, sadece gözlemledim ve bu bile yetti, deneyimlemek istemedim...**Şu an doğru olduğuna inandığım şeyi yapıyorum.**” (Öğretmen adayı Kemal, Bireysel görüşme, II. Dönem)*

Bu noktada öğretmen adayı Kemal, kendi felsefesi ile örtüşen bir uygulama gerçekleştirdiğini ancak bu süreçte 'neyi, neden' yaptığını daha net keşfettiğini ve öğrencilere de bunu keşfi yaşatmaya çalıştığını şu şekilde açıklamıştır:

*“Düşünmeden yapmışım birçok şeyi... Pedagojiler ve tartışmalar ile **bir farkındalık kazandığımı** düşünüyorum.” (Öğretmen adayı Kemal, Bireysel görüşme, II. Dönem)*

Araştırmacı: *“Öğrenci sesi pedagojilerini uygulamak isteyen öğretmen adaylarına ne önerirsin?”*

*“...İletişimi çok açık bir şekilde kurmalarını ve dersi neden böyle işlediklerini öğrencilere **açıkça anlatmalarını öneririm.** Ben bunu yaptım...Sürekli ‘neden onlara seçme hakkı tanıdığımı, neden yansıma yaptığımı’ açıkça anlattım...” (Öğretmen adayı Kemal, Bireysel görüşme, II. Dönem)*

4.1.1. Uygulama Okulunun Bağlamı

Öğretmen adaylarının geçmişten getirdikleri kimlik, deneyim ve inançlar, pedagojik uygulamalar sırasında onları çoğunlukla zorlayan bir unsur olarak öne

çıkarken; uygulama okullarının bağlamsal özellikleri de bu süreci doğrudan etkilemiştir. Öğretmen adayları, öğrencilerin başlangıçta kendilerini ifade etmekten çekindiklerini, nasıl ses verebileceklerini bilmemeleri ve yürütülen uygulamaları yeterince ciddiye almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, anlamlı beden eğitimi yaklaşımının ve öğrenci sesi pedagojilerinin uygulanmasını güçleştirmiştir. Bazı öğretmen adayları, uygulamaların zaman zaman öğrenciler tarafından suistimal edildiğini ve bu nedenle öğretmen olarak ciddiye alınmadıklarını dile getirmiştir.

*“Teoriyi okuyorum, toplantılarda tartışıyoruz, sınıfa gidip uygulama yapmaya çalışıyorum... **teoride her şey çok güzel ama derste yapmaya çalışıyorum. ‘Hocam serbest kalsak’ daha iyiydi gibi bir dönüt alınca acaba bu pedagoji her çocuğa uygun değil mi ki demeye başladım; süreç içinde bunları aştım ama o çatışmaları ilk başta ben de kendi içim de yaşadım... Bence bizim yaptıklarımız suistimal edilebiliyor; öğrencilerin bu uygulamalara alışık olmadıklarından kaynaklı olduğunu düşünüyorum.**”* (Öğretmen adayı Kemal, Odak grup görüşmesi, I. Dönem)

*“**Bu tür uygulamalarla öğrenciler ilk defa gördükleri ve karşılaştıkları için tam olarak ne istediklerini bilmediklerini düşünüyorum... uzun soluklu devam ederse zaten onlar da kendilerini keşfedecekler.**”* (Öğretmen adayı Tuğçe, Odak grup görüşmesi, I. Dönem)

*“Öğretmen adaylarının haklı olduğu bir nokta var ki **bazı öğrenciler onların yaptıkları uygulamaları dikkate almıyor... bazı öğrenciler ciddiye almayabilir sorun yok ancak derse öğrenmek için gelenler ve hatta zevk almak isteyen... bu tür öğrencileri de bu şekilde geçiriyoruz. Öğretmen adaylarının zamanla büyük resmi göreceğini düşünüyorum ancak biraz zaman alabilir.**”* (Araştırmacı alan notu, 15 Kasım 2024)

*“... **bu pedagojiler bence biraz kültür. Kültürleme.** Mesela biz bunu yaptık. Bizden sonraki öğretmen adayları da yapsa. Ondan sonrakiler de*

yapsa... Çocuklar buna alıştığı zaman daha kolay ilerler...’’ (Öğretmen adayı İlke, Odak grup görüşmesi, I. Dönem)

*‘‘Öğrenci sesini tartışma konusunda çok açıklar hiç itiraz eden, böyle olmaz ki diyen çıkmadı. **Herkes öğrenciye ses vermek istiyor ama okulun şartları ve geçmişten getirdikleri felsefeleri muhtemelen onları zorluyor.**’’ (Araştırmacı alan notu, 1 Kasım 2024)*

Okul bağlamı zorluklarının, Türkiye’de bir devlet ortaokulunda, demokratik ve yansıtıcı sınıf/okul ikliminin yaygın olarak gözlemlenmediği ve sınıf mevcutlarının genellikle 28 ila 34 öğrenci arasında değiştiği, öğretmen merkezli uygulamaların ağırlıklı olduğu bir okul ortamında ortaya çıktığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının sürece ilişkin karşılaştıkları zorluk ve bariyerlerin bağlama özgü olabileceğinin altını çizmekteyiz.

Yukarıda bahsedilenlere ek olarak uygulama okulunda görev yapan hizmet-içi öğretmenlerin tamamen öğretmen merkezli ders işlememeleri ve bazı zamanlar öğretmen adaylarının motivasyonlarını kırarak sözler söylemeleri araştırma bağlamında bazı öğretmen adaylarının motivasyonlarını kaybetmelerine neden olmuştur:

*‘‘Okulda **hiyerarşiyi biz çok fazla hissettik...** öğrencilerin karşısında o hiyerarşinin aslında olmaması gerekiyordu. Ben dersimi işlerken (uygulama okulundaki) öğretmen dersimi izlemeye geldiğinde; öğretmen rolünü benden çalmaması gerekiyor, benim hâlâ o derste öğretmen olarak kalmam gerekiyor...’’ (Öğretmen adayı, Hasan, Bireysel görüşme, II. Dönem)*

Ancak uygulama okulundaki öğretmenlerin geleneksel yaklaşımları sürdürmeleri, bazı öğretmen adayları için de olumlu etkileri şu şekilde olmuştur:

*‘‘Neyi yapmamam gerektiğini biraz daha anladım. Bütün hocalarımın aslında ders işleme stilleri çok farklıydı; tamamen **branş odaklıydılar.**’’*

(Öğretmen adayı, Sevgi, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Örneğin öğretmen adayı Tuğçe uygulama okulunda öğretmenler ile arasında geçen bir diyalogu şu şekilde özetlemiştir:

*‘‘İlk başladığım zamanlarda, uygulama okulundaki öğretmenleri gözlemliyordum. Çok farklı şeyler vardı. Burada anlatılan şeylerden çok farklı... **Onlarla konuşmalarımız genellikle ‘‘Teori ile pratik ayrılıyor; ‘‘Pratikte bu öğrenilenler işlemiyor.’’ şeklindeydi. Ben de ilk başlarda gerçekten buna katılıyordum, öğrencileri serbest bırakmamak olsun vb. uygulama okulundaki hocalar haklı diyordum. Burada bir şeyler öğreniyorduk ama uygulamaya geçtiğinde sekmeye uğruyor diyordum...Ama daha sonra bunun bir süreç olduğunu anladım. **Çocuklar da ilk defa gördükleri için önce alışmaları lazım. Nasıl ben alıştıysam onların da alışmaları lazım. Bu yüzden de ilk başta çocuklarla birlikte ben de zorlandım. Sonra çocuklarla birlikte aşmaya başladık.**’’***

(Öğretmen adayı Tuğçe, Bireysel görüşme, II. Dönem)

İnsanlar çoğunlukla eylemlerinin ve düşüncelerinin gelişimini kısıtlayan inanç, anlam ve varsayım çerçevesi içerisinde hapsolurlar (111). Öğretmen adaylarının sınırlayıcı anlayışlardan uzaklaşmaları, farklı bakış açılarını fark etmeleri ve yeni anlamlar yaratmaları amacıyla, birinci dönemin ilk üç haftasında öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarına dair sözlü ve yazılı anlatılar toplanmıştır. Bu süreç içerisinde öğretmen adaylarından kendileri için önemli olan beden eğitimi deneyimlerine odaklanmaları ve bu deneyimlerden yola çıkarak Beden Eğitimi dersi anlayışlarını ve beden eğitimi öğretmenini tanımlamaları, tanımlayıcı bir görsel bulmaları istenmiştir. Bu uygulamalar yardımıyla öğretmen adaylarının kendi inançlarını, yargılarını ve deneyimlerini sorgulayarak beden eğitimi öğretmenin rolünü nasıl anlamlandırdıklarını yeniden sorgulamaları amaçlanmıştır.

Sonuç olarak bu tema altında sunulan bulgulara; özellikle öğrenci sesi pedagojilerinin demokratik kısmını uygulamaya çalışan öğretmen adayları geçmişten getirdikleri inançları ile bir çatışma içine girdikleri görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin pedagojik karar verme süreçlerinde söz sahibi olmalarını destekleyen yaklaşımların uygulanmasında başlangıçta bir engel olarak görünse de öğretmen adayları süreç içerisinde bu engeli aştıklarını ve bakış açılarında bir değişim olduğunu ifade etmişlerdir. Bu engelleri nasıl aştıkları ve bakış açılarındaki değişim; kimlik keşfetme süreci bir sonraki tema altında anlatılmıştır.

4.2. TEMA 2: Buzlu ‘Camin Arkası’: Kimliği Keşfetme Süreci

Bir önceki temada bahsedildiği gibi çoğu öğretmen adayı daha önce öğrenci sesi pedagojilerini hem öğrenci olarak hem de bir öğretmen adayı olarak deneyimlememiş, örnek bir uygulama görmemiştir. Öğrenci sesi pedagojileri ile ilk tanışmalarının ve uygulamalarının ardından, I. dönemin sonunda yapılan odak grup görüşmesinde; demokratik pedagojileri daha rahat anladıklarını ve sınıf içerisinde nispeten daha iyi uygulamayı başardıklarını; ancak yansıtıcı pedagojiyi kavramsallaştırmakta ve uygulamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, ikinci dönem mesleki öğrenme toplantılarında yansıtıcı uygulamalara ağırlık verilerek toplantı içerikleri, yansıtıcı pedagojinin her iki önemli noktasının da (öğrencinin yansıma yapması ve öğretmen adayının yansıma yapması) tartışılacağı şekilde planlanmıştır. Çünkü öğretmen adaylarının hem kendi öğrenme süreçlerine nasıl yansıma yapacakları hem de öğrencilerinin öğrenme süreçlerini desteklemeye yönelik nasıl yansıma yaptırabilecekleri konusunda zorlandıkları odak grup görüşmesinde ortaya çıkmıştır.

“Ben yansıma yapmada ve yansımaların yaşamla bağının kurulmasında çok zorlandım.” (Öğretmen adayı Sevgi, Odak grup görüşmesi, I. Dönem)

“...İlk başlarda yansıtıcı pedagojiyi uygulamakta (uygulamaların yaşam ile bağını kurmak) zorlandım...” (Öğretmen adayı Kemal, Odak grup görüşmesi, I. Dönem)

Öğretmen adaylarının odak grup görüşmesinde yansıtıcı pedagojiyi uygulamakta zorlandıklarını ifade etmeleri üzerine öğretmen eğitimcisi ve araştırmacı, 2025- Bahar dönemi MÖG toplantılarının içeriğini ağırlıklı olarak “‘yansıtıcı pedagoji’” üzerinden planlamıştır. İkinci dönem mesleki öğrenme toplantılarında ‘yansıtıcı pedagoji’ ye vurgu yapmak ve yansıtıcı uygulamaları mesleki öğrenme ortamında kullanmak bu pedagojinin somut bir örneğini öğretmen adaylarına göstermiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının yansıma kavramını nasıl kullanacaklarını ve ne işe yaradığını yeniden fark etmelerini sağlamıştır. Araştırmacının, öğretmen eğitimcisiyle gerçekleştirdiği bir toplantı sonrasında tuttuğu alan notları aşağıda sunulmaktadır:

*“İlk dönem öğretmen adaylarının kendi yansıma süreçleri üzerinde zaman zaman durduk. Ancak bu dönem yansıma yapmanın iki boyutuna da odaklanma kararı aldık. **Bu çok doğru bir nokta çünkü öğretmen adayları, kendileri bir yansıma yapma sürecine girmeden öğrencilerini de bu yansıma yapma sürecine dahil edemez.** Bu nedenle öncelikle bu boyutu ele almamız iyi oldu, ancak şimdi **“Öğrencinin kendi öğrenmesi üzerine bir yansıma sürecine girmesini nasıl sağlayabiliriz?”** sorusu üzerinde düşünmemiz gerekiyor, çünkü bu bir başka nokta...Bu nedenle ilerleyen MÖG toplantılarında yansımanın iki boyutunu da tartışmaya karar verdik.”* (Araştırmacı Alan Notları, 10 Mart 2025)

Öğretmen adayları, yansıtıcı pedagojileri tartışmaya ve kendi pratiklerinde denemeye başladıkça, bu pedagojileri ders pratiklerine güz dönemine kıyasla daha çok aktarmışlardır. Yansıma pratiğini nasıl kullandıklarını üç aşamada özetlemek mümkündür. İlk aşamada öğretmen adayları, bireysel olarak kendileri üzerine yansıma yapmış ve her dersin ardından kendi uygulamaları hakkında düşünmeye başlamışlardır. Örneğin; “Derste neyi doğru yaptım, ne yanlış gitti?” gibi sorularla eylem üzerine bir yansıma süreci geliştirmişlerdir. Bu aşama, onlar için yansıtıcı düşünmenin temelini oluşturan bir başlangıç noktası olmuştur.

*“İlk dönem daha çok kendime odaklandığımı fark ettim. Çünkü öğrencilerden yansımalar gelmeye başlayınca ilk olarak **“bir eksikim mi***

*var acaba?’’ demeye başladım. Kendime odaklanmaktan **öğrencilere çok fazla odaklanamadım. İlk dönem odak kendimdeydi.**’’ (Öğretmen adayı Hasan, Bireysel görüşme, II. Dönem)*

Süreç içerisinde öğrenci sesi pedagogileri ve anlamlı beden eğitimi yaklaşımını uygulamaya devam eden öğretmen adayları, mesleki öğrenme grubu toplantılarında yansımanın bir başka boyutu olan “öğrenci öğrenmesini desteklemek için yansıma yapmak’’ ile tanışmışlardır. Bu doğrultuda, anlamlı beden eğitiminin temel özelliklerini (sosyal etkileşim, eğlence, motor yeterlilik, meydan okuma ve bireye özgü öğrenme) kullanarak öğrencilerin yansıma süreçlerini desteklemeye çalışmışlardır. Öğretmen adayları, öğrencilerin kendi öğrenmelerini desteklemelerine ve anlamlı deneyimlerini fark etmelerine katkı sağlayacak yansıma sorularını özellikle ders sonlarında öğrencilerine yöneltmişlerdir. Ayrıca bu dönem, öğretmen adayları; dersin içeriğine, pedagojik uygulamalarına ve tutumlarına yönelik geri bildirimler almak için öğrencilerine daha fazla fırsat sundukları, kendilerini ifade edebilmeleri için daha fazla alan tanıdıkları görülmektedir. Öğrenci öğrenmesinde yansımanın anlamlılık ve dönüştürücü etkisine inanan bir öğretmen adayı bu süreci şu şekilde açıklamıştır:

‘‘Yansıma yaptığımız zaman öğrenciler ne yaptığını farkına varıyor, yaşamla bağını kuruyorlar... Pedagojilere alıştıktan sonra öğrenci oyunu neden, niçin oynadığını biliyor farkına varıyor, düşünmeye başlıyor.’’ (Öğretmen adayı Sevgi, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Bu tür yansıtıcı uygulamalar yalnızca öğrencilerin anlamlı öğrenme süreçlerini desteklemekle kalmamış, aynı zamanda öğretmen adaylarının kendi mesleki gelişimlerine dair farkındalıklarını da etkilemiştir. Doğru olduğuna inanılan pedagojik varsayımlar, kimi zaman kişinin bakış açısını daraltabilir. Brookfield (64), öğretmenlerin öğrencilerin uygulamalara yönelik bakış açılarını dikkate aldıklarında, kendi öğretim anlayışlarını yeniden değerlendirme ve geliştirme fırsatı yakalayabileceklerini belirtmektedir. Bu doğrultuda, bazı öğretmen adaylarının yansıtıcı pedagoji aracılığıyla, (öğrenciler ile ders uygulamaları üzerine tartışmanın ve uygulamaların yaşam ile bağını kurmanın) mesleki gelişimlerine yönelik daha eleştirel

ve farkındalıklı bir bakış geliştirdikleri söylenebilir. Bu durumu, öğretmen adayları şu şekilde dile getirilmiştir:

‘‘Sadece kendi gözlemlerimle, bir yere kadar görebilirim çünkü derste çok fazla değişken var... Yansımalar bu yüzden çok önemli; öğrenciler sana ne yaşadıklarını, nelerin olup bittiğini söylüyorlar ya da yazıyorlar... onlardan aldığım yansımaların etkisini gördüğüm için bunu uygulamaya devam ediyorum...’’ (Öğretmen adayı Mert, Bireysel görüşme, II. Dönem)

‘‘Yansıma benim için en başta şuydu; dersin sonunda öğrenciler derste ne öğrendikleri konuşacaklar, öğrenme daha iyi pekişecek. Hep bunu düşünüyordum ama şunu fark ettim ki bana verdikleri yansımalarla ben bir şeyleri değiştirmeye başlayınca bu yansımaların aslında benim için olduğunu, benim bir şeyleri değiştirmem için olduğunu anlamamı sağladı. Kimliğimle olan o farklılığı fark ettirdi bana..... Öğrencilerden gelen yansımalar bana şunu fark ettirdi: ‘Ben en iyisini bilemeyebilmişim.’; yanılabilceğimi öğrencilerden anladım. Bu yansımalar olmasaydı görebilme şansım yoktu.’’ (Öğretmen adayı, Hasan, Bireysel görüşme, II. Dönem)

‘‘Yansıma yapmanın ve öğrencilere yansıma yaptırmanın öğretmen kimliğime bir etkisinin olduğunu düşünüyorum çünkü bana da farkındalık kazandırdı. Neyi, neden yaptığımı ben de çoğunlukla yansıma zamanında fark ettim. Bunun gerekli olduğunu da yansıma yapmaya devam ettikçe fark ettim.’’ (Öğretmen adayı Ayça, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Beauchamp ve Thomas’a (16) göre yansıma, öğretmen kimliğinin şekillenmesinde önemli olan bir faktördür ve bireylerin kimlik ile olan bağlantısının önemini açıklığa kavuşturabilir. Tüm bu yansıtıcı uygulamalar ve yansıma zamanına derslerinde vakit ayırmaları, öğretmen adaylarının metaforik olarak buzlu camın arkasını ilk kez görebilmelerine ve öğretmenlik kimliklerine dair yeni bir bakış açısı

geliştirmelerine olanak tanımıştır. Lisans eğitimi sürecinde edinilen bilgiler, öğretmen adaylarını her ne kadar bir keşfetme yolculuğuna çıkarmış olsa da, bu yolculuk çoğu zaman buzlu bir camın ortaya çıkmasıyla duraksayabilir. Buzlu cam metaforu; okulun kültürel yapısı, çevresel koşulları, meslektaş ilişkileri ve öğretmen adaylarının geçmiş deneyimleri gibi, süreci etkileyen çeşitli bağlamsal unsurları temsil etmektedir.

Buzlu camın arkasından ışık sızır; devam eden bir yolun varlığı hissedilir, ancak bu camı aşmak ve ardındaki dünyaya atılmak kolay değildir. Bağlamımızda buzlu camı ilk kez geçmeleri; onların öğrenci sesi pedagojilerini ve anlamlı beden eğitimi yaklaşımını hem teorik olarak bir mesleki öğrenme ortamında tartışmaları, hem de bu tartışmaları sahadaki uygulamalarına yansıtmaları ile mümkün olmuştur. Ardından öğrencilerden yansıma almaya başlamalarıyla birlikte, öğretmen adayları lisans eğitiminde çıkmış oldukları keşif yolculuğunun yeni ve derin bir boyutuyla karşılaşmışlardır: Demokratik ve yansıtıcı bir sınıf ortamında, öğrencilerin deneyimlerini önceleyen bir beden eğitimi anlayışı ve beraber inşa edilen bir kimlik... Yani buzlu camın arkası...

Bu metafor, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları belirsizlikleri ve çatışma süreçlerinin ardındaki dönüşüm süreçlerini simgelemektedir. Çünkü buzlu cam yarı saydam bir cam türüdür ve kısmen de olsa ışık geçirir, tam bir saydamlık sağlamaz. Öğretmen eğitimi programları öğretmen adaylarına bu camın arkasını göstermek için bir temel hazırlar. Öğretmen adayları lisans eğitimi boyunca öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci merkezli yaklaşımlara kadar her iki uç noktayı da görürler ancak bu tartışmalar çoğunlukla teori boyutunda kalarak öğretmen adaylarının kendi pedagojik yaklaşımlarını uygulamalarında yetersiz kalır. Bu nedenle öğretmen adayları çoğunlukla buzlu camın başladığı yere kadar gelir ancak buzlu camı geçmek için bir destek göremediklerinde bu keşif yarım kalır ve öğretmen adaylarının inandıkları, doğru bildikleri ‘öğretmen profilini ve uygulamalarını’ sürdürmeye devam ederler. Ancak bu süreçte bir destek mekanizması varsa ve onları olmak istedikleri ‘‘öğretmen kimliklerini sorgulatabilir’’ inançları dışındaki farklı yolları gösterebilir, bu yolların ‘‘neden ve niçin’’ var olduğunu sorgulatabilir. Aslında buzlu cam olarak tarif ettiğimiz noktanın arkasını görmelerine yardımcı olmayı amaçlar.

Buzlu camın arkası öğretmen adayları için keşfedilmeyi bekleyen bir alandır; ne zaman buzlu camın arkasındaki ışığı görmeye başlarlar ve buzlu camın arkasına geçme cesareti gösterirler işte o zaman kendi öğretmen kimliklerini, pedagojilerini, tutumlarını ve bazen de karakterlerini bile keşfetme yolculuklarına yeniden başlamış olurlar. Bu yolculuk başlangıcı, onların öğretmen kimliklerindeki dönüşümün ve insanın ilk kıvılcımı olarak görülmektedir. Öğretmen adayı Mert bu durumu şu şekilde anlatmıştır:

‘Daha önce ‘nasıl bir öğretmen olacağım’ sorusu üzerine hiç düşünmemiştim. Ama şimdi ‘nasıl bir öğretme olurum’ üzerine düşündüğümde tamamen bu staj döneminde uyguladıklarım aklıma gelir. Öğretmenlik hayatımda neler yapacağımı, neler yapabileceğimi biliyorum...’ (Öğretmen adayı, Mert, Bireysel görüşme, II. Dönem).

Özellikle araştırmacı ve öğretmen adayının üzerinde düşündüğü ‘buzlu cam’ metaforunu öğretmen adayı Hasan, odak grup görüşmesinde benzer bir ifadeyi kullanarak bu süreci şu şekilde açıklamıştır:

‘...Benim için beden eğitimi ‘özgürlüktü’ ama bunu şöyle söylüyordum; ‘bir şeyleri ben bilirim, öğrenciler benim verdiğim çerçevede özgür olurlar’. Ama burada fark ettim ki bu çok küçük bir çerçeymiş, bu çerçevenin dışında çok fazla özgürlük varmış. O camın dışına çıktığımda hem pedagojiler hem de öğrenciler ile bağ kurabildim.’ (Öğretmen adayı, Hasan, Odak grup görüşmesi, I. Dönem)

‘Biz toplantılarda işin felsefesine kadar indik. Önemli olan uygulamaların arkasındaki soyut kısmı görebilmekti, buranın (MÖG) farkı buydu.’ (Öğretmen adayı, Hasan, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Buzlu camın arkasını görmek için inanç ve değerlerin sorgulanması ve değişimi için kritiktir. Aynı zamanda süreçte destekleyici unsurların önemi de oldukça büyüktür. Örneğin bağlamımızda, öğretmen adaylarının uygulamalarını bir mesleki öğrenme grubunda düzenli olarak anlamlı beden eğitimi, öğrenci sesi pedagojileri,

yansıma, öğretmen kimliği tartışmaları onlara bu yolun varlığını gösteren destekleyici bir güç olmuştur. MÖG yapısı ve doğası gereği demokratik ve yansıtıcı bir ortam sunmaktaydı. Özellikle öğretmen adaylarının daha önce demokratik ve yansıtıcı bir uygulama görmemiş olmaları ancak MÖG içerisinde bu ortamı somut bir şekilde deneyimlemeleri, onların pedagojik uygulamaları için iyi bir örnek olmuştur.

Öğretmen adayı Sevgi ise öğretmenlik uygulamasına başlayana kadar lisans eğitiminde öğretmenlik mesleğini yapmayacağını ifade etmekteydi. Bu durumun nedenleri arasında; sporculuk/antrenörlük geçmişinin olmayışı ve bu beden eğitimi öğretmenliğinin sadece psikomotor becerilerin kazandırılması yönelik olduğunu düşünmesi yer almaktaydı. Ancak anlamlı beden eğitimi yaklaşımı ve öğrenci sesi pedagojileriyle tanıştıktan sonra öğretmenlik mesleğinin sadece psikomotor gelişimini amaçlamadığını fark ederek öğretmenlik mesleğine karşı bakış açısının değiştiğini ifade etmiştir. Dönem sonunda öğretmen olmaya karar verdiğini şu şekilde açıklamıştır:

“Beden Eğitimi dersi deyince hep fiziksel becerilerin gelişmesi olarak algılıyordum ama aslında bilişsel, duyuşsal hepsi çok önemliymiş ve bu derste geliştirilebiliyormuş...Bu noktayı hiç düşünmüyordum, ama dönemin ortasına doğru hepsi çok mantıklı gelmeye başladı...”
(Öğretmen adayı Sevgi, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Görüşmenin devamında Sevgi şunu eklemiştir;

*“Son sınıfa geldiğimde hala öğretmen olmayı istemiyordum. Öğretmen eğitimcisi ile yaptığımız toplantılar çok şey kattı. Eğer başka bir yerde staj yapsaydım çok tek düze olacaktı, bunu kendi kendimize fark etmemizin imkanı yoktu. Neyi neden yaptığımızı, tüm bu uygulamaların bir anlamı olduğunu MÖG toplantılarında farkına vardık; ...bunlar görmek, bunları gösteren birinin olması...süreçten çok zevk aldım ve dedim ki; **ben öğretmen olmak istiyorum.**”* (Öğretmen adayı Sevgi, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Öğretmen adayının öğretmen olmaya karar vermesinde MÖG' ün yapısı ve desteği oldukça önemli gözükmektedir. Özellikle toplantılarda anlamlı beden eğitimi nedir, neden öğrenci sesi pedagojilerini uyguluyoruz, gibi tartışmaların yapılması bakış açısının değişmesini desteklemiştir. Benzer bir şekilde MÖG' ün kendi öğretmen kimliğini şekillendirmede büyük bir yeri olduğunu öğretmen adayı Kemal şu şekilde açıklamıştır:

Araştırmacı: Öğretmen kimliğini ve pedagojini şekillendirdiğini düşündüğün en önemli faktörler nelerdir?

*“Kesinlikle; **staj toplantıları yani mesleki öğrenme grubu** diyebiliriz. Daha önce de birkaç kez mesleki öğrenme gruplarında bulunmuştum **ama asla bu kadar verimli geçmemişti... toplantılarda anlamlı beden eğitimi ve öğrenci sesine kafa yormanın, farklı bakış açılarını görmenin gerçekten çok etkili olduğunu düşünüyorum.**”* (Öğretmen adayı Kemal, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Öğretmen adayları, MÖG ortamında kendilerini rahatça ifade edebildiklerini, eleştirebildiklerini ve en önemlisi seçim yapabildiklerini belirtmişlerdir. Çünkü her bir öğretmen adayı pedagojileri kendi hızında uygulayarak ve kendini rahat hissettiği şekilde uygulamalara başlamıştır. Tek bir yolu takip etmeleri için baskı veya zorlama olmamıştır. Bu durumu öğretmen adayları şu şekilde açıklamıştır:

*“Buradaki ortamın hem demokratik olması, uygulamalarımızın arkasındaki anlama odaklanmamız açısından bana çok şey kattı... Aynı zamanda burada sesler çok demokratikti, birisi bir şey söylüyordu ve biz **bunu çok rahatça eleştirebiliyorduk, bir katkı sağlayabiliyorduk.** Burada kimse onu kişisel algılamıyordu. Bu çok farklıydı bence.”* (Öğretmen adayı Hasan, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Hasan görüşmenin devamında şunu ekledi:

“Toplantılara ilk başladığımızda bu yaklaşım ve pedagojilerin bize dayatılacağını düşünüyordum...Ama buraya geldiğimizde bizi hiçbir

şekilde zorlayan olmadı... Ben birinci dönem bu pedagojileri toplantıda uygulamayacağımı söylediğimde bile ‘‘ hayır olmaz, uygulayacaksın ’ gibi bir şey denmedi; bu ortam çok yapıcıydı.’’ (Öğretmen adayı Hasan, Bireysel görüşme, II. Dönem)

*‘‘Nasıl biz öğrencilere yansıma yapıyorsak, onlar düşündüklerini özgürce çat çat söyleyebiliyorsa; **biz de toplantılarda öğretmen eğitimcisinin yanında o çocuk kimliğine bürünüp açıkça konuşabiliyorduk.**’’ (Öğretmen adayı İlke, Bireysel görüşme, II. Dönem)*

*‘‘Öğretmen eğitimcinin yaklaşımı ben de etkili oldu. **Ben başlangıçta kontrolcü bir öğretmen olacağımı düşünüyordum ama öğretmen eğitimcisini gördükten sonra...onun bize yaklaşımı benim üzerimde etkili oldu... kendisi toplantılarda bir soru sorduğunda hepimiz kendi isteğimizle katılıyoruz, cevap veriyoruz. Toplantılarda birbirimizi duyarak daha fazla şey öğreniyoruz. Ben de bunu öğrencilere uygulamak istedim, onları dinlemek istedim.**’’ (Öğretmen adayı Sevgi, Odak grup görüşmesi, I. Dönem)*

Mesleki öğrenme grubu toplantıları, yalnızca demokratik ve yansıtıcı bir yapı sunmakla kalmayıp aynı zamanda iş birliğini vurgulayan bir öğrenme ortamı da sunmuştur. Öğretmen adayları, bu toplantılarda düşüncelerini özgürce ifade edebilmenin önemine dikkat çekerken; akranlarıyla yürüttükleri tartışmalar aracılığıyla farklı bakış açılarıyla karşılaşmanın, hem anlamlı beden eğitimi yaklaşımını ve öğrenci sesi pedagojilerini keşfetme süreçlerine hem de öğretmenlik kimlik inşa süreçlerine önemli katkılar sunduğunu belirtmişlerdir.

*‘‘Akranlarım da aynı pedagojileri uyguladıkları için, **aynı çerçeveden bakabiliyoruz olaylara.** Benim zorlandığım konuda o belki iki hafta önce zorlandı ve o sorunu çözdü. Bunu ondan dinlediğimde; daha iyi anlıyorum, bağ kurabiliyorum.’’ (Öğretmen adayı Hasan, Bireysel görüşme, II. Dönem)*

“...Diğer arkadaşlarımın söyledikleri, deneyimler bunlar çok önemliydi; nasıl bir yol çizeceğime de öyle karar verdim...” (Öğretmen adayı Sıla, Bireysel görüşme, II. Dönem)

“Akran gözlemi çok önemli, çünkü kendimizi dışarıdan gözlemleyemediğimiz için neleri yanlış yapıp yapmadığımızı bilemiyoruz. Dersimize dışarıdan bir gözün bakması çok önemli...” (Öğretmen adayı Tuğçe, 4. MÖG Toplantısı, II. Dönem)

Öğretmen adaylarının ifadelerinden anlaşılabacağı gibi, öğretmen kimliklerinin keşif sürecinde MÖG’ün yapısı ve içerisindeki tartışmalar (anlamli beden eğitimi, öğrenci sesi pedagojileri, yansıma yapma) etkili olduğu kadar ‘öğretmen eğitimcisinin yaklaşımı’, ‘akran gözlemleri’ de sürece bir o kadar destek olmuştur. Birbirlerinin hatalarından, başarılarından ve fikirlerinden öğrendiklerini vurgulayarak birbirlerini eleştirmenin kendi kimliklerinin gelişimindeki rolünü açıkça ifade etmektedirler. Son olarak, öğretmen adaylarının anlamli beden eğitimi yaklaşımı ve öğrenci sesi pedagojileri ile teorik bir ortamda tanışmaları, bu pedagojileri uygulamaya aktarma süreçlerini zaman zaman zorlaştırmıştır. Öğretmen adayları bu durumu bir eksik olarak görmüş ve mesleki öğrenme grubundaki etkileşimleri ve öğretmen eğitimcisinin benimsediğı kolaylaştırıcı yaklaşımı bir model olarak alarak, kendi derslerinde benzer bir öğrenme iklimi oluşturmaya çalışmışlardır. Bu iklimi derslerine taşıma ve kendi derslerinde öğrencilerine karşı kolaylaştırıcı bir rol üstlenme çabaları bir stratejiye dönüşmüştür. Sonuç olarak bu etkileşimler ve destekleyici unsurlar, öğretmen adaylarının dönüşüm süreçlerini kolaylaştırmış ve mesleki kimlik inşalarına katkı sunacak bir öğrenme alanı açmıştır.

4.3. TEMA 3: “Bu pedagojiler benim karakterim oldu”: Kimlik İnşası

Önceki iki tema, öğretmen adaylarının öğrenci sesi pedagojileri aracılığıyla anlamli beden eğitimi yaklaşımını uygularken yaşadıkları çatışmalara, kendi bakış açılarındaki dönüşümlere ve bu dönüşümün nasıl gerçekleştiğine odaklanırken; bu tema öğretmen adaylarının kendi öğretmen kimliklerini süreçte nasıl inşa ettiklerine ve bu kimliklerini nasıl tanımladıklarına odaklanmaktadır.

Öğretmen adayı Mert Kemal ve İlke'nin görüşlerinde zaman zaman dalgalanmalar olmuş olsa da süreç sonunda kendi öğretmen kimliklerini; öğrencileri merkeze alan ve onların sesine kulak veren yaklaşımları kullanmak isteyen öğretmenler olarak tanımlamışlardır.

“...öğretmen kimliğime mesleki açıdan çok şey kattı. Yeni yaklaşımlarla tanışmayı, araştırmayı, uygulamayı; uyguladıktan sonra sonuçlarını görmeyi ve yansıma yapmayı çok sevdim, çok keyif aldığımı fark ettim.”
(Öğretmen adayı Kemal, Bireysel görüşme, II. Dönem)

*“Sınıfta tek otoriterin ben olmadığını fark ettim. Ben orada bir kraldan ziyade **bir rehber olabileceğimi fark ettim**...sadece öğreten, bilgiyi veren değil **bilgiyi bulduran kişi de olmak lazım. Rehber olmam gerektiğini fark ettim.**”* (Öğretmen adayı İlke, Bireysel görüşme II. Dönem)

Öğretmen adayı Mert ve Tuğçe, daha önce bahsedildiği üzere antrenör yaklaşımı baskın olan iki katılımcıydı. Özellikle öğretmen adayı Mert'in antrenör kimliği önceden öğretmen kimliğini etkilerken; şu an öğretmen kimliğinin antrenörlük kimliğini etkilediği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlik kimliğindeki değişiminin ve yeniden inşasının göstergesidir.

*“... öğrenci sesi pedagojilerini denedik ve işe yarıyor bunu gördük...
Öğrenci sesinin kesinlikle uygulamalarda olması gerekiyor çünkü benim öğretmenlik kişiliğimde vazgeçilmez bir konumda artık. Önceden benim antrenörlük kimliğim öğretmenlik kimliğime etki ediyordu ama ben şu an antrenörlük yaparken bir öğretmen gibi çocuklara yaklaşıyorum...”*
(Öğretmen adayı Mert, Bireysel görüşme, II. Dönem)

“...antrenörlük kişiliğimle alakalı, önceden çocuklara ‘otur, kalk, yap’ diyerek ders işlemenin konfor alanımın içinde olduğunu, her şekilde çocuklara hükmedebileceğimi düşünüyordum ama aslında öyle bir şey olmadığını fark etmemi sağladı... İlk dönemde çocuklara dolabının anahtarını verip top getirmelerinden bile çok çekiniyordum...Çocuklara

*görev verme, çocuklara güvenme konusunda sıkıntı yaşıyordum. Ama daha sonrasında çocuklara rol vermek, benim geri planda olmam hem ders sırasında **beni rahatlatı** hem de kendilerine görev verildiğinde keyif aldıklarını gördüm.”* (Öğretmen adayı Tuğçe, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Öğretmen adayı Hasan, anlamlı beden eğitimi yaklaşımı ve öğrenci sesi pedagojileriyle tanıştıktan ve bu yaklaşımları derslerinde uygulamaya başladıktan sonra, öğretmenlik kimliğini özellikle öğrenci merkezli bir anlayış doğrultusunda inşa etmeye başladığını şu şekilde ifade etmiştir:

*“Kendi açımdan daha öğrenci merkezli bakmaya başladım...**Geleneksel bir yaklaşım yani öğretmen merkezli**den, **öğrenci merkezliye doğru bir dönüşüm oldu**. Algım, ‘ben her şeyi bilebilirim’ den, ‘öğrencilerim ne istiyor, ihtiyaçları ne’ algısına doğru evrildi.”* (Öğretmen adayı Hasan, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Öğretmen adaylarının lisans eğitiminin son döneminde anlamlı beden eğitimi yaklaşımıyla tanışmaları ve öğrenci sesi pedagojilerini deneyimlemeleri, öğretmenlik kimliklerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu süreçte, daha önce üzerinde düşünmedikleri sorularla yüzleşen öğretmen adayları; kendilerini “yeni pedagojik yaklaşımları benimseyen” ve “öğrencilerin sesine değer veren” öğretmen profiliyle özdeşleştirmeye başlamışlardır.

“Daha önce ‘nasıl bir öğretmen olacağım’ sorusu üzerine hiç düşünmemiştim. Ama şimdi ‘nasıl bir öğretme olurum’ üzerine düşündüğümde tamamen bu stajda yaptığım uygulamalarım aklıma gelir ve bundan sonraki sınıfımda neler yapacağımı, neler yapabileceğimi biliyorum...” (Öğretmen adayı Mert, Bireysel görüşme, II. Dönem)

“İleride öğretmenlik yaptığımda bu pedagojileri kullanmayı planlıyorum... Özellikle dersin sonunda yaptığımız 6-7 dakikalık bir yansıma sürecinin benim öğretmenlik anlayışıma inanılmaz bir

etkisinin olduğunu düşünüyorum... Aynı şekilde öğrencilerle kazanımları paylaşmanın da... dersin başında neyi, neden yapacağımı bilmek hem öğrencileri hem beni motive ediyor...” (Öğretmen adayı Ayça, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Öğretmen adayı Kemal, kendi öğretmenlik kimlik inşasını özellikle yansıma süreçleri ile şekillendirmiştir. Beceri odaklı öğretimin ötesine geçip öğrenci sesi pedagojilerini uygulamaya başlamasının bu süreci dönüştürücü hale getirdiğini ve konfor alanının değiştiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

‘‘Bu pedagojileri kendi konfor alanım yaptığımı fark ettim; çünkü sürekli uygulamalar üzerinde düşündüm, derste nasıl farklı biçimlerde uygulayabilirim diye kafa yordum. Şimdi geriye dönüp baktığımda asıl konfor alanımın ne basketbol ne katılım yöntemi ne de eşli çalışma olduğunu; en büyük konfor alanımın bu pedagojiler olduğunu fark ettim.’’ (Öğretmen adayı Kemal, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Kemal, bu süreçte kendi konfor alanının öğrenci sesi pedagojilerini uygulamak olduğunu fark ederken; öğretmen adayı Sevgi, Mert ve Sıla, bu sürecin aynı zamanda kimliklerini keşfetme süreci olduğunu ve karakterlerinin de ‘‘öğretmen’’ kimliği ile şekillendiğini ifade etmişlerdir.

‘‘Bu süreç kendini keşfetme süreci... Kendinin de aslında bilmediğin bir sürü özelliğinin olduğunun farkına varıyorsun. Yaşadığın kötü deneyimler bile seni aslında daha iyi bir şeye yönlendirecek ama önemli olan pes etmemek...’’ (Öğretmen adayı Sevgi, Bireysel görüşme, II. Dönem)

‘‘Bu süreçte sadece öğretmen kimliği oturmuyor; benim ‘Mert’ karakterim de oturuyor. Ben artık antrenörlük yaparken bile öğretmen gibi davranıyorum.’’ (Öğretmen adayı Mert, Bireysel görüşme, I. Dönem)

Öğretmen adayı Sevgi ve Sıla’nın, süreçteki keşfi ise yapmak istedikleri mesleği bulmaları olmuştur. Örneğin Sıla, öğretmenlik mesleğini sürdürmek

istemesine rağmen bir korku içerisinde olduğunu ancak bu uygulamalarla beraber korkusunu yendiğini ve öğretmenliğe karşı bir aidiyet hissettiğini fark etmiştir.

*“Liderlik becerilerimin olduğunu keşfettim. **Lider olabiliyorum ya da öğrencileri ile öğrenebiliyorum. Bu mesleğin gerçekten bana göre olduğunu fark ettim.**”* (Öğretmen adayı Sıla, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Araştırmacı: *Bu süreçten önce de öğretmenlik yapmayı düşünüyor muydun peki?*

*“Evet düşünüyordum **ama korkuyordum, acaba yapamam mı diye? Bu gerçekten seveceğim, mutlu olacağım bir iş.**”* (Öğretmen adayı Sıla, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Benzer şekilde, öğretmen adayı Sevgi de sürecin başında öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünmediğini; ancak anlamlılığa ve öğrenciye değer veren bir yaklaşımı benimsedikçe, öğretmen olma yönünde karar verdiğini ifade etmiştir.

*“Bu uygulamalardan sonra **öğretmen olmak istediğime karar verdim. İlk başlarda öğretmen olmayı düşünmüyordum.**”* (Öğretmen adayı Sevgi, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik kimlik inşa süreçlerindeki kritik noktaları ve değişimleri analiz ettiğimizde ağırlıklı olarak; mesleki öğrenme grubunun ve yansıma yapmanın etkisini görmekteyiz. Bu iki etken; onların kendilerini ‘öğrenci sesini dikkate alan bir öğretmen’ olarak tanımlamalarını sağlamıştır. Yansıma etkisini biraz daha açtığımızda özellikle bazı öğretmen adaylarının öğrencilerden aldıkları yansımaların kendi öğretmenlik kimliklerini inşa etmede de büyük bir role sahip olduğunu ve bu nedenle uygulamalarının vazgeçilmez bir yapıtaşı olduğunu da vurgulamıştır:

“Yansımalar, öğrencinin neden yaptığının farkında olmamı sağladı. Bunun da benim öğretmenlik kimliğimi şekillendirdiğini düşünüyorum. Yansımaların dersi gerçekten çok ayrı bir noktaya götürdüğünü gördüm ve bana her öğrencinin neredeyse ne hissettiğini gösterdi, geri bildirimini verdi.” (Öğretmen adayı, Tuğçe, Bireysel görüşme, 2. Dönem)

“Yansımalar öğretmenlik kimliğimi iyi yönde şekillendirdi çünkü yansımaları öğrencilerden aldıkça insan kendisini de sorguluyor. Bir şeyi yaparken ‘Ben bunu neden yapıyorum?’ diye sorabildim kendime, farklı durumlarla bağlantı kurdum.” (Öğretmen adayı, Sevgi, Bireysel Görüşme, II. Dönem)

“...öğrencilerimden aldığım yansımalarla ve kendim de yansıma sürecine girerek öğretmen kişiliğimi şekillendirmeye çalıştım.” (Öğretmen adayı Mert, Bireysel görüşme, II Dönem)

“Ben ders işliyordum, öğrencilerden yansıma alıyordum ama yansımalarda çok işlevsel değildim. İkinci dönem, bu yansımaları dikkate almaya başladığımda da öğrenciler bunu fark etti ve bir kar topu etkisine dönüştü... öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerini ne, onları ders sürecine nasıl daha rahat katabilirim durumlarına odaklanmaya başladım..... Öğrencilerin bana ve dersime yönelik eleştiri ya da geri bildirim vereceklerini ve sonrasında benim bunlarla hem dersimi hem de bakış açımı değiştirebileceğimi hiç düşünmemiştim. Bu hem benim hem de öğrencilerin bakış açısının değişmesinde çok faydalı oldu.” (Öğretmen adayı, Hasan, Bireysel görüşme, II. Dönem)

Bu noktada öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliklerini yalnızca teorik bir düzlemde değil; sahadaki gerçek deneyimler, öğrenci geri bildirimleri ve pedagojik uygulamalarla inşa ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu süreçte kimlik inşalarının anlamlı beden eğitimi ve öğrenci sesi pedagojileri üzerine şekillenmesi oldukça doğal bir süreç olarak görülmektedir. Çünkü öğretmen adayları ilk kez öğretmenlik rolünü üstlendikleri ilk deneyimlerini öğretmenlik uygulamaları

kapsamında gerçek bir okul bağlamında yaşamışlardır. Bu durumu Mert şu şekilde ifade etmiştir:

‘‘Bu pedagojiler aslında tamamen kimliğimi etkiledi, stajda tamamen öğrenci sesi pedagojilerini uyguladığımız için bunun üzerine şekillendi, başka bir şey uygulamış olsaydık ona göre de şekillenebilirdi. Çünkü ben bu sürecin staj döneminde gerçekleştiğini düşünüyorum. Biz o pedagojiyi uyguladık, dolayısıyla öğretmenlik anlayışımız da bunun üzerine inşa edildi. Şimdi mesela bir sınıfa girdiğimde çocuklardan yansıma alamazsam, gerçekten dersi işleyemediğimi düşünürüm.’’
(Öğretmen adayı Mert, Bireysel görüşme, I. Dönem)

Bu bölümde, öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşasını nasıl sürdürdükleri, bakış açılarının nasıl evrildiğini ve süreçte onları destekleyen noktalara yeniden vurgu yaptıkları görülmektedir. Her bir öğretmen adayının inşa süreci farklı şekillerde devam ediyor olsa da sürecin ortak noktası; bir dönüşüm gerçekleşmesi ve ‘öğretmen kimliğini’ yeniden tanımlama girişiminde bulunmalarıdır. Bulgular, öğretmen adaylarının öğrenci sesi pedagojileri aracılığıyla anlamlı beden eğitimini keşfetme süreçlerinin, öğretmenlik kimliklerinin şekillenmesinde nasıl bir rol oynadığını anlamamıza önemli ölçüde katkı sunmuştur. Bir sonraki bölüm, bulguların literatür temelli tartışmasını ve alana olan katkılarını içermektedir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, temalar arası ilişkiler dikkate alınarak bulgular; araştırma sorusu ve ilgili literatür çerçevesinde bütüncül bir bakış açısıyla tartışılmıştır. Tartışmanın odağını, anlamlı beden eğitimi yaklaşımını uygulayan öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşa süreçlerini anlama çabası oluşturmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öğrenci sesi pedagojilerini kullanırken karşılaştıkları pedagojik çatışmalar, süreç içinde öğretmen kimliklerini nasıl keşfettikleri ve bu kimlikleri nasıl inşa ettikleri, literatür ışığında ele alınmıştır. Dolayısıyla tartışma bölümü; çatışma, keşif ve inşa kavramları etrafında yapılandırılmış ancak alt başlıklar halinde tartışılmamıştır.

Öğretmen adaylarının “öğretme ve öğrenme” sürecine bakış açıları mevcut inanç ve deneyimleri tarafından şekillenmektedir (112). Özellikle beden eğitimi bağlamında öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programlarına sağlık ve fiziksel aktivite konusunda kendileri ve çevrelerindeki diğer aktörler hakkında belirli dünya görüşleri ve anlayışlar getirir (92). Bu inanç ve deneyimler ne kadar kuvvetli olursa öğretmen eğitimi programlarının tek başına bu inançları dönüştürme olasılığı da o kadar azalır (35, 36). Ennis, (113) yaptığı bir çalışmada, Amerika Birleşik Devletlerindeki (ABD) beden eğitimi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun spor temelli ve geleneksel bir yapıda ders işlediklerini ortaya koymuştur. Bu durumun arkasındaki nedenlere bakıldığında programın spor temelli vurgusu ve kısıtlamaları, öğretmenlerin yeniliği kovalamaması ve öğretmenlerin mevcut inançlarını devam ettirme istekleri olarak belirlenmiştir. Bu çalışma değişiklik sürecinin başlangıcında, bu değişiklikleri anlamlı bağlamlarda kolaylaştırmak için üniversiteler, okullar ve topluluklar arasında iş birliği yapma fırsatının önemsenmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır (113). Benzer şekilde Türkiye bağlamında Eren ve arkadaşları (114) 5. Sınıf Beden Eğitimi ve Spor Dersi programının farklı okullarda uygulanma süreçlerini inceledikleri bir araştırmada, okullardaki uygulama sürecinin öğretmen merkezli ve branş öğretimi odaklı ilerlediğini bulmuştur. Bu araştırmada her ne kadar 5. sınıf Beden Eğitimi ve Spor öğretim programı yenilenmiş ve özellikle öğrenci merkezli bir yaklaşımın uygulamasına vurgu yapsa da öğretmenlerin uygulamalarına

yansıtmadıkları, öğretmen merkezli yaklaşımları sürdürdükleri ortaya çıkmıştır. Bu nedenle tıpkı ABD’deki gibi Türkiye bağlamındaki Beden Eğitimi derslerinin ağırlıklı olarak öğretmen merkezli ve spor temelli ders işlendiği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarında geçmiş inançlarını sürdürmeleri ve değiştirmemeleri şaşırtıcı bir durum değildir. Bu da doğal olarak yeni uygulamalar ile geçmiş deneyimler arasında bir çatışma yaratmaktadır. Öğretmen adaylarının çoğu, yaşadıkları gerilimlerin öğretmenlik algılarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bu gerilimlerin öğretmenlerin öğretmen kimliklerinin inşasındaki (2) yeri göze alındığında öğretmen adaylarının çatışma yaşamaları için bu tür yeni uygulamaları deneyimlemeleri önemlidir. Çünkü bu çatışma halinde geleceğin beden eğitimi öğretmenleri kendi inanç ve değerlerini fark eder, sorgular ve değiştirme eğilimine girer. Aksi halde bu süreç kısır bir döngü içerisinde devam eder.

Bu araştırmada odaklanılan öğretmen kimlik gelişiminde uygulama okulunun bağlamı oldukça sınırlı bir etkiye sahiptir. Araştırmalar, uygulama okulunun yapısının daha destekleyici ve uyumlu olduğu durumlarda, özellikle de yansıtıcı hizmet içi öğretmenlerin desteğiyle, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları gerilim ve zorlukları aşmalarında kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, destekleyici bir okul bağlamı ve uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini ve öğretmen kimliği inşa süreçlerini desteklemede kritik bir öneme sahiptir (16, 87, 115, 116, 117). Ancak araştırmamızda uygulama okulundaki öğretmenlerin; öğretmen merkezli, inanç ve uygulamalarını sürdürme eğiliminde olmaları öğretmen adaylarının uygulamaya çalıştıkları yaklaşım ve pedagojiler ile çatışmaktadır. MÖG ortamında gördükleri iklim ile okul uygulamaları arasındaki kopukluk doğal olarak çatışma süresinin uzamasına ve bu çatışmanın özellikle öğretmenlik uygulaması dersinin ilk döneminde sıklıkla yaşanmasına neden olmuştur. Bu bulgu, Smagorinsky ve arkadaşlarının (2) çalışmasında ortaya koyduğu, uygulama okulundaki öğretmenin öğretmen adayına mesleki gelişimi için yeterli alan tanımadığı durumuna benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının anlamlı deneyimlere ve öğrenci sesine odaklanan uygulama süreçleri, okulun bağlamı ve okuldaki öğretmenler tarafından sınırlandırılmıştır. Feiman-Nemser ve Buchmann’ın (118) “iki dünya tuzağı” olarak

adlandırdığı üniversite ile uygulama okulu arasındaki gerilim, öğretmen adaylarının pedagojik inançlarını ve kimlik inşa süreçlerini çatışmalı hale getirmektedir. Bu iki dünya arasında hangi bağlamın etkisi daha baskın ise öğretmen kimliğini de o yönde şekillendirmektedir. Bu durum, Richardson' ın (119) da ifade ettiği gibi, öğretmen adaylarının inançları o kadar güçlüdür ki, öğretmen eğitimi sırasında değişime direnirler. Nitekim bu çalışmada, uygulama okullarındaki geleneksel anlayış ile üniversite ortamında sunulan öğrenci merkezli yaklaşımlar arasında sıkışan öğretmen adayları, bu iki dünya arasında kendi öğretmenlik kimliklerini yeniden değerlendirmek zorunda kalmışlardır. Bu yeniden değerlendirme sürecinde, hangi bağlamın daha baskın veya destekçi olduğu, öğretmen adaylarının pedagojik yönelimlerini ve kimlik inşası sürecindeki tercihlerini belirlemiştir.

Öğretmen adayları, lisans eğitimleri boyunca öğretmen merkezli öğrenci merkezli yaklaşımlara kadar farklı pedagojik modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri öğrenmektedirler. Bu bilgilerin çoğunlukla teoride kalması, pratikten kopuk olması ve yeterli uygulama fırsatlarının sunulmaması özellikle beden eğitimi öğretmen eğitimi bağlamında eleştirilen bir nokta olmaya devam etmektedir. Bu araştırmada, öğretmen adayları ilk kez ve daha önce görmedikleri anlamlı beden eğitimi ve öğrenci sesi pedagojilerini gerçek bir okul bağlamında uygulamış, öğrencileri karar verme süreçlerine dahil etmişlerdir. Daha önce uygulamalarını görmedikleri bir yaklaşımı benimsemeye çalışmaları mesleki kimlik inşalarını zorlaştırmıştır.

Öğretmen adayları, mesleki kimliklerini çeşitli kişilerle kurdukları etkileşimler yoluyla inşa ederler. Bu kişiler öğretmen eğitimcileri olabileceği gibi, uygulama okullarındaki hizmet içi öğretmenler de olabilir (85). Öğretmen eğitimi sırasında, özellikle bu aktörler öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak nasıl tanımladıkları konusunda büyük sorumluluk üstlenir. MacPhail ve arkadaşları (120), öğretmen eğitimcisinin kendi mesleki gelişim sürecini ve pedagojik yaklaşımlarını açıkça ortaya koymasının, öğretmen adayları için bir rol model işlevi görebileceğini ve adayların mesleki öğrenmeye yönelik tutumlarını şekillendirme potansiyeli olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Hünük ve MacPhail'in (121) öğretmen eğitimcisi ile öğretmen adayları arasında yürüttükleri eylem araştırmasın çalışmasında vurguladıkları gibi, öğretmen eğitimcilerinin kendi pedagojik uygulamalarını açıkça

paylaşmaları ve bu süreci modellemeleri, öğrenme ortamının niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Tüm bunlar dikkate alındığında, bu araştırma bağlamında öğretmen adayları, mesleki öğrenme grubundaki etkileşimleri ve öğretmen eğitimcisinin benimsediği kolaylaştırıcı yaklaşımı bir model olarak alarak kendi derslerinde benzer bir öğrenme iklimi oluşturmaya çalışmışlardır. Bu iklimi derslerine aktarma ve kendi derslerinde öğrencilerine karşı kolaylaştırıcı bir rol üstlenme çabaları bir stratejiye dönüşmüştür.

Scanlon ve arkadaşları (27) ise öğretmen eğitiminde anlamlı beden eğitimi uygulamalarının doğrudan deneyimlenerek örneklendirilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada kolaylaştırıcı rol üstlenen öğretmen eğitimcisinin demokratik ve yansıtıcı bir tutum sergilemesi, öğretmen adaylarının anlamlı beden eğitimi yaklaşımına ilişkin somut bir uygulama örneğiyle karşılaşmalarını sağlamış; bu da adayların yaklaşımı daha derinlemesine anlamalarını ve uygulamaya yönelik farkındalık geliştirmelerini desteklemiştir.

Bu nedenle lisans eğitiminde bu tür yeni ve öğrenci merkezli farklı uygulamaları öğretmen adayları ile tanıştırmak; onlara buzlu camın arkasını görebilecekleri, öğretmen kimliklerini fark edebilecekleri fırsatlar sunmak açısından oldukça önemlidir. Bu araştırma bağlamında anlamlı beden eğitimi uygulamaları, mesleki öğrenme grubunun bir üyesi olmak, akran gözlemleri yani eleştirel arkadaşlık ve yansıtıcı uygulamalar yapmak; öğretmen adaylarına buzlu camın arkasını gösterme fırsatı sunmuştur.

Öğretmen eğitimi literatüründe öğretmen kimlik inşa sürecinin önemine karşı ortak bir görüş vardır. Öğretmen eğitimi programları, inançlar ve uygulamalar arasında bağlantı kurmanın önemine vurgu yapmaktadır ancak, yeni öğretmenlerin inançları ile bu inançların uygulamaya nasıl koydukları arasındaki bağı anlamaya yönelik çok az çalışma vardır (122). Benzer şekilde, öğretmen eğitiminde kimlik inşa süreçlerine nasıl odaklanıldığı ve inşanın nasıl desteklendiğine dair araştırmalar yetersiz kalmaktadır (16). Çünkü öğretmen eğitimi programları bu inşa süreçlerinde rolü olan etkenleri ve bağlamları çoğu zaman öncelik haline getirmemektedir. Ancak öğretmen eğitiminde amaç öğretmen adayının dönüşümü ise, onların inanç ve değerlerini anlamak ve

öğretmenlik kimlik inşa süreçlerini desteklemek bu programların öncelikli ihtiyacı olmalıdır (123). Eğer bu süreçte öğretmen adaylarının inançlarını sorgulamaları ve bu inançları değiştirmeleri isteniyorsa; öğretmen adaylarının yansıma yapabilmeyi öğrenmeleri ve uygulama fırsatları elde edebilmeleri gerekir (112). İnanç sorgulamaları ve değiştirme girişimleri mevcut bağlama göre oldukça sancılı bir süreç olabilirken bu süreci tam tersine de destekleyebilir. Örneğin araştırmamızda öğretmen adayı Kemal, diğer öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı beden eğitimi ve öğrenci sesi pedagojilerine daha kolay uyum sağlamış ve halihazırda kendi inanç ve deneyimleri ile örtüşen bu uygulamaları “neden yaptığını” sorguladığını ve arkasındaki anlamı fark ettiğini ifade etmiştir. Ancak diğer öğretmen adaylarının hepsinin ilk aşamada geçmiş deneyimleri ile uyguladıkları pedagojiler arasında büyük bir çatışma yaşadıkları görülmüştür. Şu ana kadar gördükleri öğretmen profilinden ve deneyimledikleri ders yapısından çok farklı uygulamalar ile tanışmaları ve okul bağlamı ile de mücadele etmeleri onların çatışmalarını alevlendirmiştir. Ancak öğretmen adaylarının inançları, mesleki öğrenme ortamının işbirlikçi doğası ve sorgulayıcı yapısı ile desteklenerek dönüşümü kolaylaştırmıştır. Bu noktada, öğretmen kimlik inşasının sadece davranış değiştirmek üzerine olmadığını, aynı zamanda sosyal bir ortamda kişisel anlamın yaratılmasının (75) önemini burada tekrar görmekteyiz.

Tıpkı Postholm (124) ve Wenger’in (97) vurguladığı gibi, toplulukla etkileşim; anlam oluşturma ve öğrenme süreci için hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının bir topluluğun parçası olarak; birbirlerinin eleştirel arkadaşı olmaları, uygulamalarını gözlemlemeleri ve anlamlandırma çabaları onların öğretmenlik kimlik inşa sürecinde büyük bir rol oynamıştır. Özetle, öğretmen adayları bu süreçte sadece uygulamalarını gerçekleştirmemiştir aynı zamanda düzenli olarak katıldıkları mesleki öğrenme grubunda teori ve pratik arasındaki ilişkileri tartışmışlardır. Uygulama ve MÖG toplantılarını birlikte sürdürmek; anlamlı beden eğitimi üzerine tartışmak öğretmen adaylarının körü körüne bağlı kaldıkları inançları yeniden gözden geçirmelerini sağlamıştır. Bu da onların kimlik çatışmasını çözümleyen bir etken haline gelmiştir. Kimlik inşa çatışmaları bu sürecin doğal bir sonucudur, ancak bu çatışmaların öğretmen adaylarının kimlik inşalarını destekleyecek şekilde nasıl tersine çevrilebileceğini anlaşılmasına ihtiyaç vardır. Bu

nedenle bu araştırma, öğretmen kimliğinin inşasının her ne kadar bireysel ilerlediğini gösterse de öğretmenlik kimlik inşasının bireysel sorgulama yoluyla değil, bu sorgulamayı mümkün kılan işbirlikçi, demokratik ve yansıtıcı sosyal ortamlarda birlikte yürüdüğünü vurgulamaktadır.

Pedagojik inançların ve uygulamaların değiştirilmesi için önemli bir nokta öğretmenlik kariyerinin kritik zamanlarında; bireyin kendi öğretmen kimliği, rolü ve sorumlulukları hakkında düşünmesinden (125) yani yansıma süreçlerine dahil olmasından geçer. Araştırma bağlamında her ne kadar MÖG ortamı yansıtıcı bir iklim sunsa da öğretmen adaylarının yansıma ile tanışmaları ve asıl anlamını keşfetmeleri “anamlı beden eğitimi” yaklaşımı ile gerçekleşmiştir. Öğretmen adayları; öğrencilerinin anlamlı deneyimler yaşamasını sağlamak için demokratik ve yansıtıcı pedagojileri kullanmışlardır. Özellikle yansıtıcı pedagojiyi uygulamaya başlamaları ve öğrencilerden yansıma alarak derslerini yapılandırmaları, kendilerinin de yansıma süreci içerisine girmelerini sağlamıştır. Bir diğer ifade ile, öğretmen adayları yansıtıcı pedagojileri kullandıkça kendileri de yansıtıcı bir tutum sergilemeye başlamışlardır. Her ne kadar ilk aşamada zorlanmış olsalar da uzun süre bu pedagojileri uygulamaları öğretmen adaylarının yansıtıcı pedagojiye karşı farklı bir bakış açısı ile bakmalarını desteklemiş ve yansıma derinliklerini arttırmıştır. McGarr ve McCormack (126) yansıma türünün iki şekilde gerçekleştiğini belirtir. Bunlardan ilki teknik yansımadır. Teknik yansıma; ders planlaması, sınıf ortamı, grup ve kişisel sorunlar gibi temel, pratik yönlelere odaklanmaktadır. Yansımanın diğer bir türü olarak görülen eleştirel yansıma ise daha geniş kapsamlıdır. Geçmiş inançlarını ve bu inançların yönlendirdiği pedagojik eylemleri fark etme, sorgulama ve dönüştürme çabası ile mesleki gelişim arayışı, eleştirel yansımanın temelini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının başlangıçta yalnızca ders planlaması ve sınıf yönetimi gibi teknik konulara odaklanan yansımaları, süreç ilerledikçe öğrencilerin deneyimlerini merkeze alan daha derin ve anlamlı bir yansıma sürecine evrilmiştir. Tıpkı öğretmen adayı Mert’in başlangıçta öğrencilerin kendisinden daha iyi bilebileceğini düşünmediğini ancak daha sonrasında öğrencilerinden aldığı yansımayı, kendi mesleki gelişimi için kullandığını ifade etmesi gibi. Aynı şekilde Hasan, başlangıçta kendi bilgilerinin tek ve sorgulanamaz olduğunu düşünürken uygulamalarla beraber

öğrencilerden öğrenmenin ufkunu genişlettiğini ve buzlu camın arkasını görmesini sağladığını vurgulamıştır. Dolayısıyla bu dönüşüm, anlamlı beden eğitimi yaklaşımı ve onu destekleyen öğrenci sesi pedagogilerinin, öğretmen adaylarının yansıma derinliğini nasıl artırdığını ve bu sürecin öğretmen kimliği inşasında nasıl bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Izadinia'nın (17) da vurguladığı gibi, öğretmen adaylarının mesleki rollerini ve vizyonlarını daha derinlemesine kavrayabilmeleri için öğretmen kimliklerinin inşasına erken dönemlerde başlanması kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi programlarının yalnızca teori sunmakla sınırlı kalmaması; bunun yerine, öğretmen adaylarının anlamlı deneyimler aracılığıyla kendi pedagojik kimliklerini sorgulayabilecekleri ve yeniden yapılandırabilecekleri bir ortam sunması gereklidir. Bu tür öğrenme deneyimlerinin ortaya çıkabilmesi için ise öğretmen eğitimcilerin, adayların 'buzlu camın' ardını görebilecekleri yapılar oluşturması; öğretmen adaylarına da bu pedagojik yaklaşımları sınıf ortamına taşıyabilmeleri için yansıtıcı ve demokratik alanlar tanınması önemlidir.

Nitekim araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleklerini sahiplenebilmeleri, yansıtıcı uygulamacılar haline gelebilmeleri ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için öğretmen kimliklerini şekillendiren etkenleri fark etmelerinin ve bu etkenleri sorgulamalarının kritik bir öneme sahip olduğunu bir kez daha vurgulamıştır. Bu sürecin desteklenebilmesi için öğretmen adaylarına, yeni yaklaşımları ve öğrenci sesini merkeze alan pedagogileri içselleştirebilecekleri özgün uygulama bağlamları sunulması gerekmektedir (127). Ellis ve arkadaşları (53), öğretmen eğitiminde farklı yaklaşımların kullanılmasının, gelecekteki öğretmenleri ve okul temelli uygulamaları etkileme potansiyeline sahip olduğunu vurgular. Bu nedenle bu çalışmada, öğretmen adaylarının farklı yaklaşımlar ile tanışmalarının, bu tür sosyal öğrenme ortamlarında "neden, niçin" sorularını sormalarının, yansıma yapabilmelerinin ve öğrenciye yansımanın nasıl yapılabileceğinin tartışabilmelerinin önemine vurgu yapıyoruz.

Loughran'ın (128) da belirttiği gibi, öğretmen adaylarının öğretmenliğin neden, ne ve nasıl olduğuna dair bilgilerini ifade etmelerine yardımcı olmak, öğretmenlik

uygulamasının temelini oluşturan karmaşıklıklara dair genellikle kopuk bir anlayışla sonuçlanan uygulamalarına dair derin bir kavramsal ve pedagojik anlayışın geliştirilmesini sağlayabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının anlamlı beden eğitiminin neden, ne ve nasıl gerçekleştiğini tartışmaları ve uygulamaları, teori-uygulama ilişkisini destekleyerek ortak bir dil gelişimini sağlamıştır.

Planlama, uygulama, analiz etme ve yansıma gibi bütün olan uygulama süreçleri, öğretmen adaylarının anlamlı beden eğitimi deneyimlerini nasıl tasarlayacaklarına dair farkındalıklarını artırmakta ve öğrenci merkezli bir öğretmen kimliği inşa etmelerine katkı sunmaktadır. Anlamlı beden eğitimi yaklaşımı, uygulayıcıların pedagojik karar verme süreçlerindeki anlamlı deneyimleri öğretme-öğrenme süreçlerinin merkezine konumlandırmalarını gerektirir. Dolayısıyla bu araştırmada, uygulayıcı konumunda olan öğretmen adaylarının anlamlı deneyimlere öncelik verecek pedagojik karar almalarını desteklemenin bir yolu olarak öğretmen kimliğini gördük ve bu sürecin inşasına odaklandık. Kimlik inşasına odaklanmamız, öğretmen adaylarının kendi öğretmen kimlikleri ile anlamlı beden eğitimi yaklaşımı arasında bağ kurabilmelerini ve yaptıkları uygulamaları anlamlandırmalarını sağlamıştır. Ancak tek başına kimlik inşasına odaklandığımızı söylemek eksik bir ifade olabilir. Bu araştırmada, teori-pratik arasındaki bağı kurmalarını ve aynı zamanda buzlu camın arkasını da görmelerini sağlayan destek unsurlarının (MÖG, akran gözlemleri ve eleştirel arkadaşlık ve yansıma) etkileşimine ve bunların kimlik inşasındaki rolünün de altını çizdik.

Anlamlılık kavramı son elli yıldır literatürde olan bir kavram olmasına rağmen anlamlı beden eğitimi yaklaşımı son yedi yıldır tartışmaların odak noktası haline gelmiştir. Bu nedenle anlamlı beden eğitimi ve benzer yeni yaklaşımların hem okullarda hem de öğretmen eğitimcileri tarafından öğretmen yetiştirme programlarında öğretilmesi ve öğretmeyi nasıl öğrenebileceklerini anlamlandırmalarını sağlayan alanların oluşturulmasına ve uygulama örneklerinin arttırılmasına ihtiyaç vardır. Her ne kadar anlamlı beden eğitimi öğrenmeyi öğretme ilkeleri öğretmen eğitimcilerine yol gösterecek bazı noktalar sunsa da (57), öğretmen eğitimcilerin bu yaklaşımı öğretmen kimlik inşası ile bütünleştirmeleri ve öğretmen adaylarının kendi anlamlı pedagojilerini keşfetmelerine destek olmalıdır. Bu sayede

beden eğitimi öğretmen eğitimi programlarında ve öğretmenlikte buldukları anlamlı deneyimi öğrencilerine aktarmak için pedagojik kararlarında anlamlı beden eğitimi yaklaşımını öncelik haline getireceklerdir. Bu araştırma, öğrenci sesi pedagojileri aracılığıyla öğretmen adaylarının anlamlı beden eğitimi yaklaşımını pedagojik uygulamalarında önceliklendirmelerini ve bu süreçteki kritik unsurları öğretmen kimliği çerçevesinde incelemektedir. Bu yönüyle çalışma, yalnızca öğretmen kimliği literatürüne değil, aynı zamanda anlamlı beden eğitimi literatürüne de kuramsal ve uygulamalı düzeyde katkı sunmayı hedeflemektedir.

Son olarak, öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerine tek yönlü yaklaşmak yerine, onları çok boyutlu olarak ele alan bu tür bütüncül bir yaklaşım; yalnızca pedagojik bilgi ve beceri kazanmalarını değil, aynı zamanda öğretmenlik mesleğine dair daha derin, sorgulayıcı ve dönüşüme açık bir anlayış geliştirmelerini de desteklemektedir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının anlamlı beden eğitimi ve öğrenci sesi pedagojileriyle olan etkileşimlerinin ve bu etkileşimlerin öğretmenlik kimliklerinin inşa süreçlerindeki rolünü anlamayı amaçlamıştır. Bulgular, öğretmen kimliğinin inşasının doğrusal olmayan bir yol izlediğini; pedagojik çatışmalar, yansıma ve sosyal etkileşimler yoluyla gelişen dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları, geçmiş inanç ve deneyimlerini uygulamaları ile yıkarak; öğretmenlik kimlik inşaları için bir yol açmıştır. Özellikle öğrenci merkezli ve yansıtıcı pedagojiler aracılığıyla öğrencilerin sesini duyma ve ders yapılarını bu seslere cevap verecek şekilde şekillendirmeleri, öğretmen adaylarının öğretmenliğe dair algılarında anlamlı bir dönüşüm yaratmıştır.

Araştırma, öğretmenlik kimliğinin anlamlı deneyimleri ve öğrenci sesini merkeze alan uygulamalar, mesleki öğrenme grubu, öğrenciler, akranlar ve öğretmen eğitimcisi ile olan etkileşimlerden kimliğin sosyal olarak inşa edildiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi programlarının yalnızca teorik bilgiyi öğretmekle sınırlı kalmaması; aksine öğretmen adaylarının pedagojik inançlarını sorgulamalarını ve yeni anlamlar inşa etmelerini destekleyecek deneyimlerle zenginleştirilmesi ve cesaretlendirilmesi gerektiği açıktır. Bu araştırma bağlamında öğretmen eğitimcilere, öğretmen adaylarına ve öğretmen yetiştirme programlarına sunulan öneriler aşağıda verilmektedir.

6.1. Öğretmen Eğitimi Programları İçin Öneriler

Öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının geçmişten getirdikleri pedagojik inançlarını sorgulamalarını, kendi pedagojilerini keşfetmelerini ve dönüştürmelerini destekleyecek eleştirel yansıma ortamları sunmalıdır. Anlamlı beden eğitimi yaklaşımı ve öğrenci sesi pedagojileri gibi öğrencileri öğrenme ortamlarının merkezi konumunda gören yaklaşımların lisans eğitiminde teorik ve uygulamalı olarak öğretilmesi ve bu öğretilenlerin öğretmenlik uygulaması bağlamında desteklenmesi önerilmektedir. Aynı zamanda öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının “buzlu camın ardını görmeleri”, pedagojik kararlarını sorgulamaları ve öğretmen olarak kim

olduklarını keşfetme yolculuğuna çıkmaları amaçlanıyorsa; bu yolculuğun sosyal öğrenme ortamları ile desteklenmesi önerilmektedir. Son olarak öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına örnek olmaları ve kendi öğrenme-öğretme süreçlerinde bu tür yaklaşımları önceliklendirerek; farklı yaklaşımları kullanmaları, rol model, yansıtıcı ve destekleyici olmaları önerilmektedir.

6.2. Uygulama Okulları İçin Öneriler

Üniversite-okul iş birliklerinin güçlendirilmesiyle, uygulama okullarında daha demokratik ve yansıtıcı öğrenme iklimlerinin teşvik edilmesi mümkündür. Türkiye bağlamında bunun çeşitli zorluklar barındırdığı açık olmakla birlikte, bu araştırma kapsamında bunun tamamen imkânsız olmadığını ve uygun koşullar sağlandığında kısmen de olsa gerçekleştirilebileceğini göstermiş bulunmaktayız. Bu doğrultuda temel beklentimiz; uygulama okullarındaki öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, farklı pedagojilere açık, yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden ve öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerini kolaylaştırıcı bir tutum benimsemeleridir.

6.3. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarına başlamalarından mesleğe atılmaları ve sonraki mesleki gelişim süreçlerinde öğretmen kimlik inşalarının izlenmesine olanak sağlayan boylamsal çalışmalar, kimlik inşa süreçlerini daha derin bir şekilde anlaşılmasına katkı sunabilir.

7. KAYNAKÇA

- 1- Marcel Proust. In: Oxford Reference [İnternet]. Oxford: Oxford University Press; 2024 [erişim tarihi: 26 Haziran 2025]. Erişim adresi: <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780191826719.001.0001/q-oro-ed4-00008648>
- 2- Smagorinsky P, Cook LS, Moore C, Jackson AY, Fry PG. Tensions in Learning to Teach: Accommodation and the Development of a Teaching Identity. *Journal of Teacher Education*. 2004;55(1):8-24.
- 3- Cook-Sather A. Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*. 2002;31(4):3-14.
- 4- Fletcher T, Chróinín DN, Gleddie D, Beni S. The why, what, and how of meaningful physical education. *Meaningful Physical Education*: Routledge; 2021. p. 3-19
- 5- Beni S, Chróinín DN, Fletcher T. 'It's how PE should be!': Classroom teachers' experiences of implementing Meaningful Physical Education. *European Physical Education Review*. 2021;27(3):666-83.
- 6- Beni S. Teachers' Experiences of Implementing a Pedagogical Approach for Meaningful Physical Education. 2021.
- 7- Beni S, Ní Chróinín D, Fletcher T, Bailey J, Cariño Fraisse L, Down M, et al. Teachers' sensemaking in implementation of Meaningful Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2023;1-14.
- 8- Cardiff G, Ní Chróinín D, Bowles R, Fletcher T, Beni S. 'Just let them have a say!' Students' perspective of student voice pedagogies in primary physical education. *Irish Educational Studies*. 2023;42(4):659-76.
- 9- Cardiff G, Beni S, Fletcher T, Bowles R, Chróinín DN. Learning to facilitate student voice in primary physical education. *European Physical Education Review*. 2024a;30(3):381-96.
- 10- Fletcher T, Chróinín DN, O'Sullivan M, Beni S. Pre-service teachers articulating their learning about meaningful physical education. *European Physical Education Review*. 2020;26(4):885-902.
- 11- Goodyear VA, Casey A. Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. *Physical education and sport pedagogy*. 2015;20(2):186-203.
- 12- Kern BD, Richards KAR, Graber KC, Templin TJ, Housner LD. Toward an integrative model for teacher change in physical education. *Quest*. 2021;73(1):1-21.
- 13- Century J, Cassata A. Implementation research: Finding common ground on what, how, why, where, and who. *Review of Research in Education*. 2016;40(1):169-215.

- 14- Bullough Jr RV. Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In *International handbook of teachers and teaching* 1997 (pp. 79-134). Dordrecht: Springer Netherlands.
- 15- Beijaard D, Meijer PC, Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 2004;20(2):107-28.
- 16- Beauchamp C, Thomas L. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*. 2009;39(2):175-89.
- 17- Izadinia M. A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*. 2013;39(4):694-713.
- 18- Day C. Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. *Research on teacher identity: Mapping Challenges and Innovations*. 2018:61-70.
- 19- Sutherland L, Howard S, Markauskaite L. Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*. 2010;26(3):455-65.
- 20- İnce M, Hünük D. Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Education and Science*. 2010;35(157).
- 21- Trent J. Teacher education as identity construction: Insights from action research. *Journal of Education for Teaching*. 2010;36(2):153-68.
- 22- Rodrigues F, Mogarro MJ. Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*. 2019;28:100286.
- 23- Hamiloglu K. Turkish student teachers' reflections on their professional identity construction and reconstruction process during the practicum: University of Leicester; 2014.
- 24- Kanno Y, Stuart C. Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*. 2011;95(2):236-52.
- 25- Lawson T, Melek Ç, Müge G, and Busher H. Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*. 2015;38(3):392-407.
- 26- Yuan R, Mak P. Navigating the challenges arising from university–school collaborative action research. *ELT Journal*. 2016;70(4):382-91.
- 27- Scanlon D, Beckey A, Wintle J, Hordvik M. 'Weak' physical education teacher education practice: co-constructing features of meaningful physical education with pre-service teachers. *Sport, Education and Society*. 2025;30(5):527-42.
- 28- Holland DC, Lachicotte W Jr, Skinner D, Cain C. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge (MA): Harvard University Press; 2001.
- 29- Cochran-Smith M. *The problem of teacher education*. Sage Publications Sage CA: Thousand Oaks, CA; 2004. p. 295-9.

- 30- Feiman-Nemser S, Ben-Peretz M. Getting the teachers we need: International perspectives on teacher education: Rowman & Littlefield; 2017.
- 31- Cochran-Smith M, Fries K. Researching teacher education in changing times: Politics and paradigms. Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education. 2005;69-109.
- 32- Darling-Hammond L. Constructing 21st-century teacher education. Journal of Teacher Education. 2006;57(3):300-14.
- 33- Yükseköğretim Kurulu. Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982–2007). Ankara: YÖK Yayınları; 2007.
- 34- Feiman-Nemser S. Learning to teach. 1983.
- 35- Cochran-Smith M, Zeichner KM. Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education: Routledge; 2009.
- 36- Wideen M, Mayer-Smith J, Moon B. A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. Review of Educational Research. 1998;68(2):130-78.
- 37- Lawson HA. Toward a model of teacher socialization in physical education: entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (part 2). Journal of Teaching in Physical Education. 1983;3(1).
- 38- Walkington J. Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2005;33(1):53-64.
- 39- Ní Chróinín D, O'Sullivan M. From initial teacher education through induction and beyond: a longitudinal study of primary teacher beliefs. Irish Educational Studies. 2014;33(4):451-66.
- 40- Kane RG, Francis A. Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? Teacher Development. 2013;17(3):362-79.
- 41- Feiman-Nemser S. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record. 2001;103(6):1013-55.
- 42- McDonald M, Kazemi E, Kavanagh SS. Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. Journal of Teacher Education. 2013;64(5):378-86.
- 43- Quennerstedt M. Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. Sport, Education and Society. 2019;24(6):611-23.
- 44- Metheny E. Movement and meaning. New York (NY): McGraw-Hill; 1968.
- 45- Arnold PJ. Agency, action, and meaning 'in' movement: An introduction to three new terms. Journal of the Philosophy of Sport. 1979;6(1):49-57.
- 46- Jewett AE. Curriculum theory in physical education. International Review of Education. 1989;35:35-49.

- 47- Chen A. Meaningfulness in physical education: A description of high school students' conceptions. *Journal of Teaching in Physical Education*. 1998;17(3):285-306.
- 48- Ennis CD. Educating students for a lifetime of physical activity: Enhancing mindfulness, motivation, and meaning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2017;88(3):241-50.
- 49- Kretchmar RS. Movement subcultures: Sites for meaning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2000;71(5):19-25.
- 50- Beck C, Kosnik C. *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*: State University of New York Press; 2012.
- 51- Beni S, Tim F, and Ní Chróinín D. Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*. 2017;69(3):291-312.
- 52- Scott Kretchmar R. Ten more reasons for quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2006;77(9):6-9.
- 53- Ellis V, Correia C, Turvey K, Childs A, Andon N, Harrison C, et al. Redefinition/redirection and incremental change: A systematic review of innovation in teacher education research. *Teaching and Teacher Education*. 2023;121:103918.
- 54- Fletcher T, Ní Chróinín D, Dillon M, Beckey A, Bowles R, Hamblin D, et al. Learning about meaningful physical education in physical education teacher education: two case studies of sustained implementation. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*. 2024:1-17.
- 55- Braga L, Elliott E, Jones E, Bulger S. Middle school students' perceptions of culturally and geographically relevant content in physical education. *International Journal of Kinesiology and Sports Science*. 2015;3(4):62-73.
- 56- Madsen KL, Svendsen AM, Volshøj ES, Jakobsen AW, Lillelund KB. Six teaching strategies to support meaningful PE experiences in early primary schools—results from an action research project. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2025:1-13.
- 57- Ní Chróinín D, Fletcher T, O'Sullivan M. Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2018; 23(2):117-33.
- 58- Beni S, Fletcher T, Chróinín DN. Two teachers' positioning toward Meaningful PE: agency, sensemaking, and ownership. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2024:1-13.
- 59- Cook-Sather A. Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*. 2006;36(4):359-90.
- 60- Adank AM, Van Kann DH, Borghouts LB, Kremers SP, Vos SB. That's what I like! Fostering enjoyment in primary physical education. *European Physical Education Review*. 2024;30(2):283-301.

- 61- Cardiff G, Bowles R, Beni S, Ní Chróinín D, Fletcher T. The role of reflection in the enactment of student voice pedagogies in primary physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*. 2024b;1-17.
- 62- Enright E, O'Sullivan M. 'Producing different knowledge and producing knowledge differently': Rethinking physical education research and practice through participatory visual methods. *Sport, Education and Society*. 2012;17(1):35-55.
- 63- Iannucci C, Parker M. Beyond lip service: Making student voice a (meaningful) reality in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2022;93(8):41-9.
- 64- Brookfield SD. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco (CA): John Wiley & Sons; 2017. p. 93.
- 65- Fielding M, Bragg S. *Students as researchers. Making a Difference*. 2003.
- 66- Ní Chróinín D, Fletcher T, Beni S, Griffin C, Coulter M. Children's experiences of pedagogies that prioritise meaningfulness in primary physical education in Ireland. *Education*. 2023;51(1):41-54.
- 67- Dewey J. *Nasıl düşünürüz*. [Çeviren: Seyithan Ulaş Selvi,]. 1. baskı. İstanbul: Heretik Yayınları; 2022.
- 68- Boud D, Keogh R, Walker D. *Reflection: Turning experience into learning*: Routledge; 2013.
- 69- Oldland E. Transition from clinical manager to university lecturer: a self-reflective case study. *Higher Education Research & Development*. 2011;30(6):779-90.
- 70- Howley D, Dyson B, Baek S. All the better for it: Exploring one teacher-researcher's evolving efforts to promote meaningful physical education. *European Physical Education Review*. 2025;31(1):70-86.
- 71- Howley D, Dyson B, Baek S, Fowler J, Shen Y. Opening up neat new things: Exploring understandings and experiences of social and emotional learning and meaningful physical education utilizing democratic and reflective pedagogies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022;19(18):11229.
- 72- Howley D, O'Sullivan M. 'Getting better bit by bit': Exploring learners' enactments of student voice in physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*. 2021;12(1):3-19.
- 73- Sachs J. *Teacher education and the development of professional identity: learning to be a teacher 1. Connecting policy and practice*: Routledge; 2005. p. 5-21.
- 74- Geijssel F, Meijers F. Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*. 2005;31(4):419-30.
- 75- Rodgers CR, Scott KH. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. *Handbook of Research on Teacher Education*: Routledge; 2008. p. 732-55.

- 76- Beijaard D, Meijer PC. Developing the personal and professional in making a teacher identity. *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. 2017;1:177-92.
- 77- Hammerness, K. (2005). How teachers learn and develop. *Preparing Teachers for a Changing World*, 358-389.
- 78- Stenberg K, Karlsson L, Pitkaniemi H, Maaranen K. Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*. 2014;37(2):204-19.
- 79- Buchanan R. Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*. 2015;21(6):700-19.
- 80- Legard Larson M, Kalmbach Phillips D. Becoming a teacher of literacy: The struggle between authoritative discourses. *Teaching Education*. 2005;16(4):311-23.
- 81- Schepens A, Aelterman A, Vlerick P. Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*. 2009;35(4):361-78.
- 82- Malderez A, Hobson AJ, Tracey L, Kerr K. Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*. 2007;30(3):225-48.
- 83- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*. 2008;35(3) 33-46.
- 84- Andersson P, Hellberg K. Trajectories in teacher education: Recognising prior learning in practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2009;37(3):271-82.
- 85- Fletcher T, Kosnik C. Pre-service primary teachers negotiating physical education identities during the practicum. *Education 3-13*. 2016;44(5):556-65.
- 86- Grudnoff L. Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2011;39(3):223-34.
- 87- Ardi P, Widiati U, Suryati N, Wulyani An. Efl Pre-Service Teachers' Professional Identity Construction Through Reflective Mentoring During Teaching Practicum. 2025;28(1):19.
- 88- Nguyen HTM, Loughland T. Pre-service teachers' construction of professional identity through peer collaboration during professional experience: a case study in Australia. *Teaching Education*. 2018;29(1):81-97.
- 89- Yuan R, Mak P. Reflective learning and identity construction in practice, discourse and activity: Experiences of pre-service language teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*. 2018;74:205-14.
- 90- Androusou A, Tsafos V. Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*. 2018;22(4):554-70.
- 91- Wrench A. Spaces and physical education pre-service teachers' narrative identities. *Sport, Education and Society*. 2017;22(7):825-38.

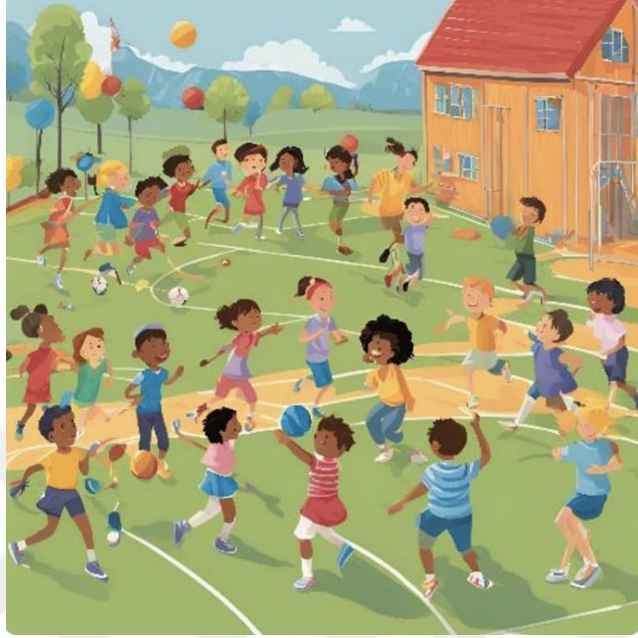
- 92- Wrench A, Garrett R. Identity work: Stories told in learning to teach physical education. *Sport, Education and Society*. 2012;17(1):1-19.
- 93- Le Cornu R, Ewing R. Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education... reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*. 2008;24(7):1799-812.
- 94- Merriam SB. Case study research in education: A qualitative approach. Jossey-Bass; 1988.
- 95- Bryman A. Social research methods: Oxford university press; 2016. p. 60.
- 96- Cook TD, Reichardt CS. Qualitative and quantitative methods in evaluation research: Sage publications Beverly Hills, CA; 1979.
- 97- Wenger E. Communities of practice: Learning, meaning, and identity: Cambridge university press; 1998.
- 98- Parker M, Patton K, Tannehill D. Mapping the landscape of communities of practice as professional development in Irish physical education. *Irish Educational Studies*. 2012;31(3):311-27.
- 99- Brodie K. The power of professional learning communities. *Education as Change*. 2013;17(1):5-18.
- 100- Creswell JW, Poth CN. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches: Sage Publications; 2017.
- 101- Kvale S. Interviews: An introduction to qualitative research interviewing: Sage Publications, Inc; 1994.
- 102- Patton MQ. Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice: Sage Publications; 2014.
- 103- Phillippi, J., & Lauderdale, J. A guide to field notes for qualitative research: Context and conversation. *Qualitative Health Research*. 2018;28(3), 381-388.
- 104- Berger R. Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*. 2015;15(2):219-34.
- 105- Gough B, Madill A. Subjectivity in psychological science: from problem to prospect. *Psychological Methods*. 2012;17(3):374.
- 106- Miles MB, Huberman AM. Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. 2nd ed. Thousand Oaks (CA): Sage; 1994.
- 107- Glaser B, Strauss A. The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Mill Valley (CA): Sociology Press; 1967.
- 108- Denzin NK. Strategies of qualitative inquiry: Sage; 2008.
- 109- Thorne S. Interpretive description: Qualitative research for applied practice: Routledge; 2016.
- 110- Poole G, MacLean M. Ethical considerations for research in higher education. Working paper; 2005.
- 111- Mezirow J. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*. 1981;32(1):3-24.

- 112- Debreli E. Pre-Service Teachers' Belief Sources about Learning and Teaching: An Exploration with the Consideration of the Educational Programme Nature. *Higher Education Studies*. 2016;6(1):116-27.
- 113- Ennis CD. What goes around comes around... or does it? Disrupting the cycle of traditional, sport-based physical education. *Kinesiology Review*. 2014;3(1):63-70.
- 114- Eren G, Solmaz DY, Yapıcıoğlu DK. The Alignment between The Official Physical Education Curriculum and The Taught Curriculum. *Journal of Theoretical Educational Science*. 2024;17(2):404-422.
- 115- Zhang Q, Clarke A, Lee JCK. Pre-service Teachers' Professional Identity Development Within the Context of School-Based Learning to Teach: An Exploratory Study in China. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2018;27(6):477-86.
- 116- Izadinia M. A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 2015;52:1-10.
- 117- He Y. Strength-based mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2009;17(3):263-75.
- 118- Feiman-Nemser S, Buchmann M. Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*. 1985;87(1):53-65.
- 119- Richardson V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of Research on Teacher Education*. 1996;2(102-119):273-90.
- 120- MacPhail A, Patton K, Parker M, Tannehill D. Leading by example: Teacher educators' professional learning through communities of practice. *Quest*. 2014;66(1):39-56.
- 121- Hunuk D, MacPhail A. Exploring the co-construction of an action research experience between a teacher educator and pre-service teachers. *European Physical Education Review*. 2023;29(1):145-61.
- 122- Meijer PC, De Graaf G, Meirink J. Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2011;17(1):115-29.
- 123- Horasan-Doğan S, Cephe PT. The effects of creative drama on student teachers' creative pedagogy and identity. *Thinking Skills and Creativity*. 2020;38:100736.
- 124- Postholm MB. A meeting place for meaningful collaboration – student teachers' experiences and learning. *Educational Research*. 2024;66(3):312-28.
- 125- Mihaela V, Alina-Oana B. (When) teachers' pedagogical beliefs are changing? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015;180:1001-6.
- 126- McGarr O, McCormack O. Reflecting to conform? Exploring Irish student teachers' discourses in reflective practice. *The Journal of Educational Research*. 2014;107(4):267-80.
- 127- Hordvik M, MacPhail A, Ronglan LT. Developing a pedagogy of teacher education using self-study: A rhizomatic examination of negotiating learning and practice. *Teaching and Teacher Education*. 2020;88:102969.

- 128- Loughran J. Seeking knowledge for teaching teaching: Moving beyond stories. *Studying Teacher Education*. 2010;6(3):221-6.



**EK-2: Öğretmen Adaylarının Beden Eğitiminde Buldukları Anlamı
Yansıtan Örnek Görseller**



Görsel-1: Öğretmen adayı Ayça



Görsel-2: Öğretmen adayı Sıla

EK-3: Mesleki Öğrenme Grubunda Yapılan Çıkış Bileti Uygulaması

EXIT TICKET	 <i>Bugün, toplantıda ne öğrendiğiniz ile ilgili bir tweet atın! (En fazla 140 karakter)</i>
	@ _____ _____ _____ _____ _____ _____
<i>Adınız:</i>	Psst! <i>Hashtaglerini unutma</i> # _____ # _____

EK-4: Öğretmenlik Uygulaması I- Öğretmen Adaylarının Ders Planı

Ders	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
Sınıf	
Süre	
Tarih	
Öğrenme Alanı	
Alt Öğrenme Alanı	
Kazanımlar	
Öğretim Yöntemleri	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler	
Ders Alanı	
Güvenlik Önlemleri	

ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİ

- Bu derste öğrencinin neyi/leri öğrenmesini amaçladınız?

- Bu derste demokratik ve yansıtıcı pedagojilerden hangisini/lerini kullandınız açıklayınız?

EK-5: Öğretmen Adayı Akran Gözlem Formu (2024-Güz Dönemi)

Gözlemlenen:

Tarih:

Gözlemci:

Öğretmen Adayı Ders Gözlem Formu

ÖĞRENCİ SESİ PEDAGOJİLERİ	Gözlemlendi <u>ancak</u> ders işlemedi çünkü.....	Gözlemlendi ve ders işledi çünkü.....	Gözlemlen <u>medi</u>	NOTLAR
Dersin kazanımlarının ve içeriklerinin öğrenciler ile paylaşılması				
Öğrencilere etkinliklerde ve/veya etkinlik içerisinde çeşitli seçeneklerin sunulması (<u>zorluk</u> seviyesi, ekipman seçimi vb.)				
Oyunları/etkinlikleri öğrencilerin geliştirmeleri için fırsat verilmesi				
Öğrencilere hedef belirlemeleri için fırsat verilmesi				
Yansıma zamanına vakit ayırmak— Dersin yaşam ile bağının kurulması (‘Neyi neden öğreniyoruz ve bunun hayatım ile ilişkisi ne?’ vurgusunun yapılması)				
Bu derste hangi anlamlı beden eğitimi özelliklerini gördüğünüzü düşünüyorsunuz? (Sosyal etkileşim- Meydan okuma- Motor yeterlilik- Eğlence- Yaşam ile bağının kurulması)				

** “çünkü....” kısımlarını her zaman açıklamak zorunda değilsiniz, eğer gözlemlerken ilginizi çeken bir durum, neden vb. ile karşılaştıysanız detaylandırmanız iyi olabilir.

**EK-6: Mesleki Öğrenme Grubu Yansima Uygulaması / Öğretmen
Adaylarının Güçlü ve Geliştirmeleri Gereken Yönleri**

İsim:

Tarih:

3-2 -1 Yansima

Öğrenci sesi pedagojilerini uygularken;

3

İyi yaptığımı düşündüğüm 3 şey/nedenleri

- _____
- _____
- _____

2

Zorlandığım ve hala pratik yapmam gereken 2 şey/nedenleri

- _____
- _____

1

Kendime önerilerim

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

EK-7: Odak Grup Görüşme Soruları

Görüşme teklifimi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce sizi çalışmanın amacı hakkında bilgilendirmek istiyorum. Bu çalışmanın amacı öğretmenlik uygulaması I dersini alan öğretmen adaylarının, öğrenci sesi pedagojilerini kullanarak (demokratik ve yansıtıcı) anlamlı beden eğitimi keşfetme süreçlerini anlamaktır. Görüşmemiz yaklaşık 60 dakika sürecektir. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak, çalışmayı yürüten araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Görüşmeye istediğiniz an ara verebilir ya da bitirebilirsiniz. Eğer kabul ediyorsanız görüşmemiz ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacaktır.

Aynı zamanda görüşmeye başlamadan önce eklemek istediğim bir nokta; Derslerinizde neler yaşandığından çok bizim merak ettiğimiz şey; sizin bu pedagojilere karşı duruşunuz ve görüşleriniz, önerileriniz yani bireysel olarak yorumlarınızdır.

1) Bu dönem öğretmenlik stajınızda 8 hafta boyunca demokratik ve yansıtıcı pedagojileri uyguladınız. Öncelikle bu pedagojiler hakkında ne düşünüyorsunuz?

- Neleri ve nasıl uyguladınız?

2) Demokratik ve yansıtıcı pedagojileri uygularken en çok nerelerde zorlandınız ve nasıl aştınız/çözüm ürettiniz?

- Tek tek açılır; yansıtıcı pedagojilerde?
- Demokratik pedagojilerde?

3) Demokratik ve yansıtıcı pedagojileri uygulama konusunda başlangıçtaki görüşleriniz nelerdi bir dönem sonunda bir değişiklik oldu mu?

- Evet ise nasıl bir değişiklik oldu?
- Hayır ise neden?

4) Eğer görüşlerinizde ve uygulamalarınızda zamanla bir değişiklik olduğunu düşünüyorsunuz bu değişikliğin yaşanmasında etkili olduğunu düşündüğünüz neler var?

- Örneğin yansıtıcı ve demokratik pedagojiler? Hangileri öncelikle etkili oldu?
- Bu noktada akran gözlemi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
- Ders planlarında yapılan değişiklikler/eklemeler?
- Toplantılar? Toplantılardaki tartışmalar?

5) Sizce ders işlediğiniz sınıflarınızdaki öğrenciler bu pedagojilere ne kadar uyum sağlayabildiler? Ne düşünüyorsunuz öğrencilerin öğrenmeleri konusunda?

6) Yaklaşık 8 haftanın sonunda pedagojik uygulamalarınız ile ilgili öğrencilerinizin görüşlerini aldınız. Öğrenci sesini dinlemek, pedagojik yaklaşımınızı etkiledi mi?

- 7) Bu pedagojileri uygulamak sizin öğretmen kimliğinizi nasıl şekillendiriyor?
- Öğrenci sesi pedagojilerini ve kendi öğretmenlik bakış açınızı birleştirirken kendinizi nasıl hissettiniz? Nelerle karşılaştınız?
 - Bu süreç, sizin kendi değerlerinizi ve öğretmenlik yaklaşımlarınızı sorgulamanıza neden oldu mu?
 - Kendi pedagojik kimliğinizle öğrenci seslerini bir araya getirirken herhangi bir çatışma yaşadınız mı? Yaşadıysanız;
 - Bu çatışmaların çözümüne dair aldığınız kararlar, sürecinizi nasıl etkiledi?
 - Bu çatışmaları çözmek için hangi stratejilere başvurdunuz?
(Daha fazla diyalog kurmak, pedagojik planlamanızı değiştirmek veya farklı bir öğretim yöntemi denemek gibi)--- Mesleki öğrenme grubunun rolü?
 - Öğrenci sesi pedagojilerini uygulamalarınıza yansıtmaya çalışırken dış faktörler (zaman, kaynak, okul politikaları gibi) bu süreçte bir engel oluşturdu mu?

8) İkinci dönem bu pedagojileri uygulamaya devam etmenin size nasıl katkılar sağlayacağını öngörüyorsunuz? Neleri hedefliyorsunuz?

Benim sorularım burada sona erdi sizin son olarak eklemek istediğiniz bir şeyler var mı?

Görüşme bitmiştir. Teşekkürler.

Deniz Hünük – M. Beril Kiraç



EK-8: Bireysel Görüşme Soruları

Görüşme teklifimi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce sizi çalışmanın amacı hakkında bilgilendirmek istiyorum. Bu çalışmanın amacı öğretmenlik uygulaması I ve II dersini alan ve anlamlı beden eğitimi yaklaşımını uygulayan öğretmen adaylarının öğretmen kimlik inşa süreçlerini anlamaktır. Görüşmemiz yaklaşık 60 dakika sürecektir. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak, çalışmayı yürüten araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Görüşmeye istediğiniz an ara verebilir ya da bitirebilirsiniz. Eğer kabul ediyorsanız görüşmemiz ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacaktır.

- 1) Öğrenci sesi pedagojilerini uygulamak sizin için nasıl bir deneyimdi?
 - İlk başta neler hissettiniz?
 - Neler değişti ilk dönemin ilk haftaları ile son haftalar arasında?
 - Beklentileriniz nasıldı ve uygulamadaki gerçeklik arasında farklar oldu mu?
- 2) Öğrenci sesi pedagojilerinin sizin öğretmenlik anlayışınıza bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız, nasıl?
 - Başlangıçta nasıl bir öğretmen profili aklınızda vardı?
 - Şu an bir farklılık var mı? evet/hayır neden?
 - Evet ise bu algının şekillenmesinde neler etkiliydi? (eğitim geçmişi, akranlar, öğretmen eğitimcisi, öğrenci vb.)
- 4) Yansıma yapmanın ya da öğrenciye yansımaya yaptırmanın sizin öğretmen kimliğinizi şekillendirdiğini düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl, hayır ise neden?
- 5) Öğretmenlik kimliğinizin şekillenmesinde öğrenme topluluğunun etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Bahseder misiniz?
 - Akran desteği sizce kimliğinizi nasıl etkiledi?
 - Ders öğretim elemanının bu konudaki rolü hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 6) Sizce geçmişten getirdiğiniz deneyimler öğretmenlik kimliğinizi nasıl etkiledi? Bahseder misiniz?

7) Okulun içinde bulunduğu yapı sizin kimlik oluşumunuzu nasıl etkiledi?

- Okulun bağlamı?

- Öğretmenler?

8) Öğrenciler ile olan etkileşiminiz ve onların seslerini duymanız sizin kimlik gelişiminizi nasıl etkiledi bahsedebilir misiniz?

9) Bu süreçte kimliğinizde ya da uygulamanızda kırılma/dönüşüm yaratan kritik bir an veya olay oldu mu? Örnek verebilir misiniz?

- O an ne hissettiniz? Açıklar mısınız?
- Kritik olay, öğretmenliğe dair algınızı nasıl şekillendirdi?

10) Bu süreç sonunda kendinizle ilgili ne keşfettiğinizi düşünüyorsunuz?

- Bir öğretmen olarak
- Bir öğrenen olarak

11) Gelecekte öğretmenlik uygulamalarınızı ve kimliğinizi etkileyebilecek bir anlayış/karar geliştirdiniz mi?

- Eğer varsa nedir?
- Bu kararın öğretmen kimliğiniz üzerindeki etkisi

12) Öğrenci sesi pedagojilerini uygulamak isteyen öğretmen adaylarına ne önerirsiniz?

-'ya hazır ol, dediğiniz şey ne olurdu?

Benim sorularım burada sona erdi sizin son olarak eklemek istediğiniz bir şeyler var mı?

Görüşme bitmiştir. Teşekkürler.

Deniz Hünük – M. Beril Kiraç

TEL:

EK-9: Araştırmacı Alan Notu (Öğretmenlik Uygulaması-I /5 Aralık 2024)

5 ARALIK 2024

- Anlamlılık özelliklerinden yaşam ile bağının kurulması, motor yeterlilik vardı ama
 - Eğlence
 - Sosyal etkileşim
 - Meydan okumayı göremedim.

- Ders sonu kazanım (süre) ile etkinliklerin başı kuruldu.
- Anlamlılığa vurgu yapıldı ve öğrencileri serisi değerlendirmeleri için fırsat verildi.
- Ders sonu öğrencileri hareketlerin isimlerini sordu.

- Ders eğlence ve maç üzerine kuruluydu.
- Öğrencilere takım oluşturma fırsatı verildi.

- ✓ Kazanımın paylaşılması (beslenme)
- ✓ Yaşam ile bağının kurulması. (kazanım ile)
- ✗ Sınıf yönetiminde, etkinlikleri öğrencileri topladığında anlatılabildin.
- (?) Etkinliği yapan öğrenciler de vardı, yapmayan öğrencilerde. Enteresan, sanki bugün öğrenciler adatlanmadı.

- ✓ Kazanım paylaşıldı.
- ✓ Öğrencilere hareket seçenekleri sunuldu.
- ✓ Seri hazırlama etkinliği çok güzeldi ve işledi. Belki buna puan / yarışma eklenebilirdi?
- (?) Hareketlerin doğru formunu biliyor mu? öğrenciler

- ✗ Dersin kazanımı paylaşılmadı.
- ✗ Ders sonu yansıtmaya vakit ayrılmadı.
- Eğlence odaklı ve kapsayıcılık vardı.
- Öğrencilere SEM gibi roller verildi.

- Öğretmen merkezli ve tamamen psicomotor beceriye yönelikti.

Alan Notu:
İsmet ile ders sonunda şu soruyu sordum;
"Dersinden zevk aldın mı? Sen tadın aldın mı?"
Cevap: Yok... ilk 15 dk içinde sonra koptu.

- İlk ders gereken yön bilgileri tekrar edildi ve tartışıldı.
- ✓ Dersin kazanımı paylaşıldı. ?

- İlk ders, yapılabilecekler hakkında bilgilendirme yapıldı.

- ✓ Dersin kazanımı paylaşıldı.
- Etkinliklerin zorlaşması vardı. Önce bir kişinin gözü baplıken sonra iki kişi oldu. (Biraz bekleme olayı vardı.)

Alan Notu:
→ Ben gözlemci olarak eleştirel olduğumda ÖA'lar da arkadaşlarının derslerine o kadar eleştirel gözle bakmaya ve tartışmaya başladılar. (05.12.2024 / saat 12.16)

KELEM'in ÖNERİSİ

"→ Gözü kapalı yönlendirmeli bir oyun oynattı buradan Dünya Engelliler haftasına vurgu yapılabilir."

EK-10: Öğretmen Adayı Tarafından Doldurulan Örnek Bir Ders Planı

Ders	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
Sınıf	7
Süre	40 DAKİKA
Tarih	27 ŞUBAT 2025
Öğrenme Alanı	Hareket yetkinliği öğrenme alanı, aktif ve sağlıklı hayat öğrenme alanı
Alt Öğrenme Alanı	Hareket becerileri, <u>hareket</u> kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri, <u>fiziksel</u> etkinlik kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri
Kazanımlar	7.1.1.2 Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde hareket becerilerini artan bir doğrulukta sergiler. 7.1.2.7 Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde liderlik becerileri gösterir. 7.2.2.1 Fiziksel etkinliklere katılımda kendini motive edecek teknikleri tanır.
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, alıştırma, akran öğretimi
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler	Spor giysileri, hedefler, saha, top
Ders Alanı	Spor salonu
Güvenlik Önlemleri	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve sınıfta sağlık çantası bulundurulur.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİ

GİRİŞ:

Etkinlik-1:
Yoklama alınır ve selamlama yapılır. Öğretmen bugün işlenecek dersin konusu hakkında öğrencileri haberdar eder.
Sınıf kurallarını belirlemek için öğrenciler ile konuşma yapılır. Kurallar belirlenir.

Etkinlik-2:
Öğrenciler önceden hazırlanmış parmak pas istasyonlarına geçerler. Her öğrenci kendi seviyesine göre bir istasyona geçecektir daha sonrasında sırası gelen duvarda parmak pas çalışması yapacaktır. Bu sırada dersin son beş dakikasında öğrenciler şuan hangi seviyede olduklarını ve hangi seviyeye kadar kendilerini geliştirmek istediklerini öğretmenin hazırladığı kağıda not ederek hedeflerini belirleyecektir.




(0-5 pas)



(5-10pas)



(10-15pas)



(15-üstü pas)

Etkinlik-3:
Öğrenciler ikinci derste ilk önceki seviyelerine göre ayrılırlar ve en iyi parmak pas yapan oyunculardan liderlik yapmak isteyenler grup başkanı olarak seçilir. Gruplar öğretmen eşliğinde eşit seviyelerde bölünür. Daha sonrasında seçilen liderler eşit seviyelerdeki gruplara parmak pası nasıl yapacakları hakkında fikirler vererek onları bir süre çalıştırır. Daha sonrasında çalışan gruplar topu düşürmeden kendi aralarında en fazla top çevirmeye çalışırlar ve kazanan grup belirlenir.

DEVAMI BİR SONRAKİ SAYFADA

EK-10 DEVAMI:

- Değerlendirme:
- Öğrenciler kendi grup liderleri hakkındaki fikirleri yazarlar. Daha sonrasında kendileri grup lideri olsaydı ne yaparlardı, farklı bir liderlik yaparlardı mıydı gibi soruları cevaplayarak değerlendirme kağıdına yazarlar.
- Hedef belirlerken onlara neden hangi hedefi seçtikleri sorulur ve açıklamaları istenir. (Neden bir üst seviyedeki hedefi seçmedin?)

LİDERİ DEĞERLENDİR

SEN LİDER OLSAN NE YAPARDIN?

- Bu derste öğrencinin neyi/leri öğrenmesini amaçladınız?

Öğrencilerin derste kendi seviyelerini tespit edebilmelerini ve bunun yanında kendilerine bir hedef seçerek o hedefe ulaşmak için alıştırmaları yapmalarını ve liderlik becerilerini geliştirerek arkadaşlarını yönlendirebilmeyi öğrenmelerini amaçlıyorum.

- Bu derste demokratik ve yansıtıcı pedagojilerden hangisini/lerini kullandınız açıklayınız?

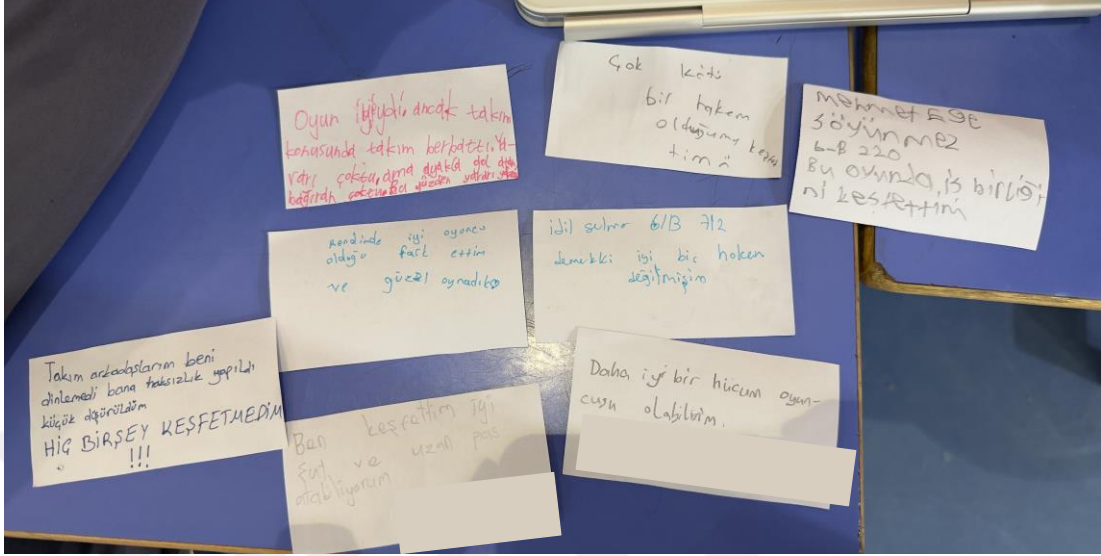
Ders kazanım ve içeriklerinin paylaşılması, öğrencilere çeşitli seçenekler sunmak, farklı zorluk seviyesinin sunulması
Derslerin yaşam ile bağının kurulması, hedef belirleme, yansıma zamanı.

EK-11: Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Pedagoji Uygulamaları

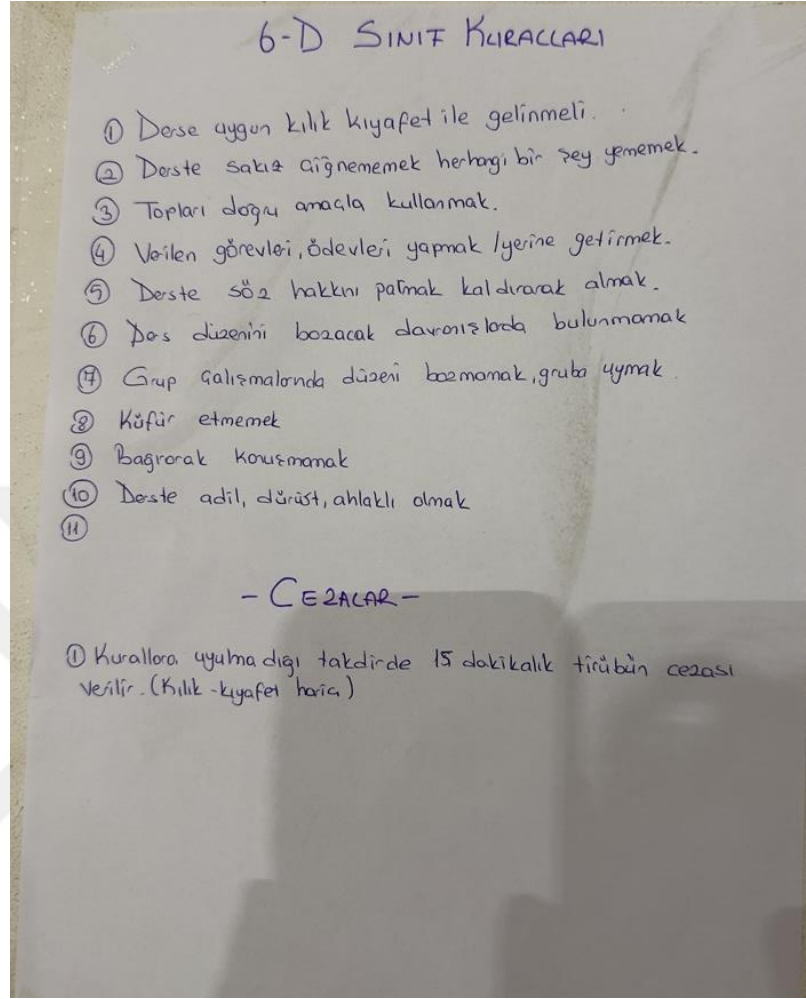
EK-12: Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Pedagoji Uygulamaları

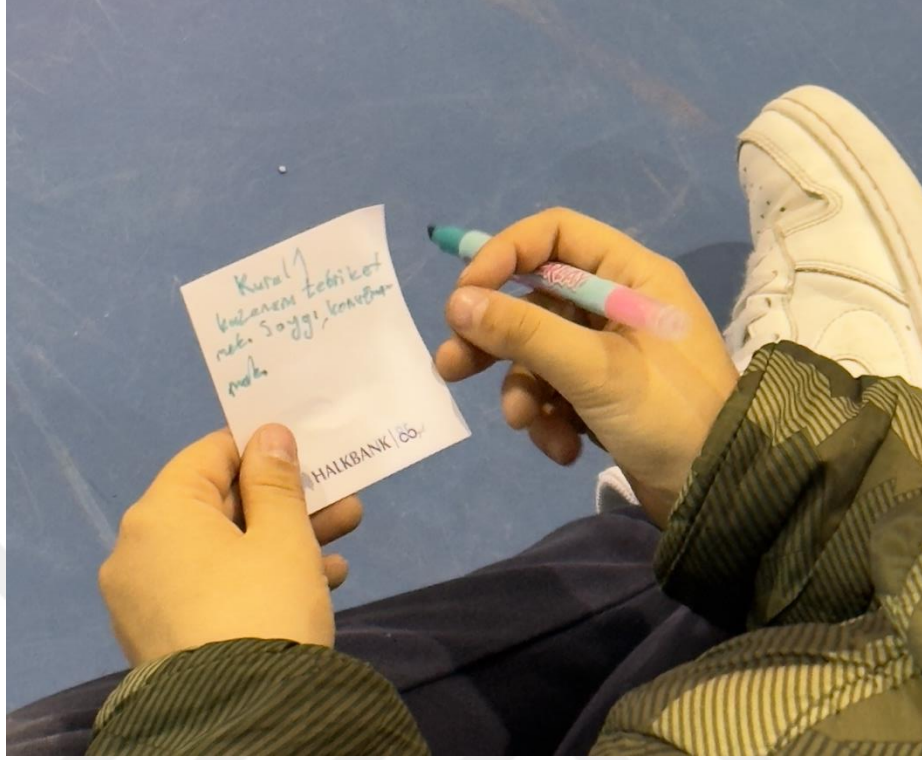
EK-13: Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Pedagoji Uygulamaları

Yansıma Sorusu: Bu derste kendinizle ilgili ne keşfettiniz?



EK-14: Öğretmen Adaylarının Demokratik Pedagoji Uygulamaları



EK-15: Öğretmen Adaylarının Demokratik Pedagoji Uygulamaları

Ek-16: Akran Gözlem Formu (Doldurulmuş)

Öğretmen Adayı Ders Gözlem Formu				
ÖĞRENCİ SESİ PEDAGOJİLERİ	Gözlemlendi ancak ders işlemedi çünkü.....	Gözlemlendi ve ders işledi çünkü.....	Gözlemlen medi	NOTLAR
Dersin kazanımlarının ve içeriklerinin öğrenciler ile paylaşılması		İşbirliği hazırlan da kazanım paylaştı ve öğrencilerin hazır buluşluğunu sağladı		
Öğrencilere etkinliklerde ve/veya etkinlik içerisinde çeşitli seçeneklerin sunulması (zorluk seviyesi, ekipman seçimi vb.)		Başarılı bir şekilde	X	
Oyunları/etkinlikleri öğrencilerin geliştirmeleri için fırsat verilmesi		Dersin sonunda ölçme ve değerlendirme yapar ve verileri oyunları geliştirmeleri için sorular soruldu		
Öğrencilere hedef belirlemeleri için fırsat verilmesi		Her bir öğrencinin hedefleri	X	
Yansıma zamanına vakit ayırmak— Dersin yaşam ile bağının kurulması (‘Neyi neden öğreniyoruz ve bunun hayatım ile ilişkisi ne?’ vurgusunun yapılması)		İşbirliğini hayata geçirmede nelerden yararlanır?		
Bu derste hangi anlamlı beden eğitimi özelliklerini gördüğünüzü düşünüyorsunuz? (Sosyal etkileşim- Meydan okuma- Motor yeterlilik- Eğlence- Yaşam ile bağının kurulması)	Sosyal Etkileşim- Meydan Okuma- Motor Yeterlilik- Eğlence- Yaşam ile Bağının Kurulması			

** "çünkü...." kısımlarını her zaman açıklamak zorunda değilsiniz, eğer gözlemlerken ilginizi çeken bir durum, neden vb. ile karşılaştıysanız detaylandırmanız iyi olabilir.

EK-17: Etik Kurul İzni

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ETİK KURULU

<u>TOPLANTI TARİHİ</u>	<u>TOPLANTI SAYISI</u>
10 Eylül 2024	2024/16

İlgi : 20.08.2024 tarihli ve E-82416169-050-00003716844 sayılı yazınız.

Fakülteniz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı öğretim üyelerinden **Doç. Dr. Deniz HÜNÜK**'ün sorumlu araştırmacısı olduğu ve **Münüre Beril KİRAÇ**'ın yüksek lisans tezi olan "*Öğrenci Sesi Pedagojileri Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Anlamlı Beden Eğitimi Keşfetme Süreçleri*" başlıklı çalışma Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun **10 Eylül 2024** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan **uygun bulunmuştur**.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmet KOÇ
Kurul Başkanı

EK-18: Orjinallik Raporu



Sayfa 1 of 145 - Kapak Sayfası

Gönderi Kimliği trn:oid::1:3289486835

Münüre Beril Kiraç

ANLAMLI BEDEN EĞİTİMİ YAKLAŞIMIYLA ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KİMLİK İNŞASI

MÜNÜRE BERİL KİRAÇ YÜKSEK LİSANS TEZİ

BERİL Tez Son

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Belge Ayrıntıları

Gönderi Kimliği

trn:oid::1:3289486835

Gönderi Tarihi

3 Tem 2025 09:06 GMT+3

İndirme Tarihi

3 Tem 2025 09:24 GMT+3

Dosya Adı

LAS_IMIYLA_O_G_RET MEN_ADAYLARININ_MESLEKI_KI_MLI_K_I_NS_ASI.docx

Dosya Boyutu

52.5 MB

140 Sayfa

26.402 Sözcük

192.694 Karakter



Sayfa 1 of 145 - Kapak Sayfası

Gönderi Kimliği trn:oid::1:3289486835

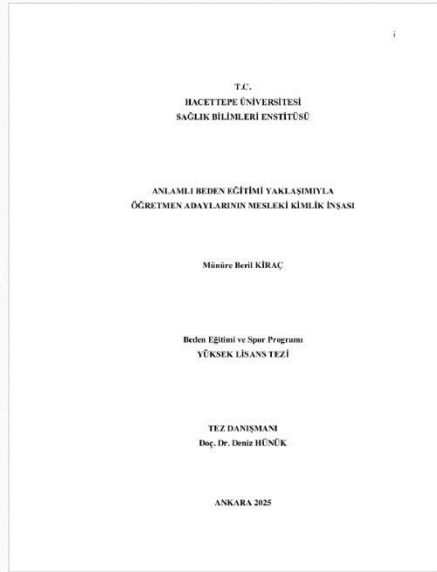


Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Münüre Beril Kiraç
Ödev başlığı: MÜNÜRE BERİL KİRAÇ YÜKSEK LİSANS TEZİ
Gönderi Başlığı: ANLAMLI BEDEN EĞİTİMİ YAKLAŞIMIYLA ÖĞRETMEN ADAYLARI...
Dosya adı: LAS_IMIYLA_O_G_RET MEN_ADAYLARININ_MESLEKİ_KI_MLI_K_I_...
Dosya boyutu: 52.47M
Sayfa sayısı: 140
Kelime sayısı: 26,402
Karakter sayısı: 192,694
Gönderim Tarihi: 03-Tem-2025 09:06ÖÖ (UTC+0300)
Gönderim Numarası: 2709601294



2% Genel Benzerlik

Her veri tabanı için çıkarılan kaynaklar da dâhil tüm eşleşmelerin kombine toplamı.

Rapordan Filtrelenen

- › Bibliyografya
- › Alıntılanan Metin
- › Küçük Eşleşmeler (8 sözcükten az)

Ön Sıradaki Kaynaklar

- 2%  İnternet kaynakları
- 2%  Yayınlar
- 1%  Gönderilen çalışmalar (Öğrenci Makaleleri)

Bütünlük Bayrakları

İnceleme için 0 Bütünlük Bayrağı

Herhangi bir şüpheli metin manipülasyonu belirlenmedi.

Sistemimizin algoritmaları bir belgede, onu normal bir gönderiden ayıracılabilecek her türlü tutarsızlığı derinlemesine inceler. Tuhaf bir şey fark edersek incelemeniz için bayrak ekleriz.

Bir Bayrak mutlaka bir sorun olduğunu göstermez. Ancak daha fazla inceleme için dikkatinizi vermenizi öneririz.

Ön Sıradaki Kaynaklar

- 2%  İnternet kaynakları
- 2%  Yayınlar
- 1%  Gönderilen çalışmalar (Öğrenci Makaleleri)

Ön Sıradaki Kaynaklar

Gönderi içinde en yüksek eşleşme sayısına sahip kaynaklar. Çakışan kaynaklar görüntülenmeyecektir.

1	İnternet	acikbilim.yok.gov.tr	<1%
2	İnternet	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080	<1%
3	İnternet	acikerisim.pau.edu.tr:8080	<1%
4	İnternet	dergipark.org.tr	<1%
5	Yayın	Yasar, Elif Burcu. "İlkokul öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi kapsamında Karar Ver...	<1%
6	Yayın	Şan, Evlin. "Türkiye'de Eğitim Alanında Yayınlanan Karma Yönteme Dayalı Makale...	<1%
7	İnternet	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080	<1%
8	Öğrenci makaleleri	Hacettepe University	<1%
9	Yayın	Saruhan, Vildan. "Çift Kariyerli Ailelerde Annelerin İş-Aile Çatışması ile İlişki Doyu...	<1%
10	Öğrenci makaleleri	Akdeniz University	<1%
11	Yayın	Chaomuangkhong, Tipsuda. "Between Compliance and Resistance: Portraits of Fo...	<1%

12	İnternet	abakus.inonu.edu.tr	<1%
13	İnternet	es.scribd.com	<1%
14	İnternet	m.earticle.net	<1%
15	İnternet	www.akademikbilgisistemi.com	<1%
16	Yayın	BALÇIKANLI, Cem. "L2 Students' comments on language exchange communities i...	<1%
17	Yayın	Balcı, Tarık. "Akran Öğretim Modelinin Öğretim Stilleri Bilgi Düzeyi, Pedagojik Ina...	<1%
18	Yayın	Kara, Derya Atik. "Ogretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin ogretmen Adaylarına og...	<1%
19	Yayın	Vardar, Turan. "Gunumuz Sanatsal Tasarimlarinda Pastis ve Parodi", Necmettin E...	<1%
20	İnternet	abis-files.metu.edu.tr	<1%
21	İnternet	www.acarindex.com	<1%
22	Yayın	Akbal, Murat. "Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutu...	<1%
23	Yayın	Kaya, Ümit Ünsal. "Parental Satisfaction and Engagement in Early Childhood Educ...	<1%
24	Yayın	Paolina Seitz, S. Laurie Hill. "Assessment of Online Learners - Foundations and Ap...	<1%
25	Yayın	Sır, Ayşenur. "Dinamik Geometri Yazilimi İle Zenginleştirilmiş Ortamlarda Öğretm...	<1%

9. ÖZGEÇMİŞ

