

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
SPOR EĞİTİMİ PROGRAMI**

**KÜLTÜREL FARKLILIĞI OLAN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE
İŞBİRLİKLİ ÖĞRETİM MODELİ UYGULAMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ETHEM ÇUBUK

**ANKARA
AĞUSTOS, 2020**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
SPOR EĞİTİMİ PROGRAMI**

**KÜLTÜREL FARKLILIĞI OLAN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRETİM MODELİ
UYGULAMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ETHEM ÇUBUK

DANIŞMAN: DOÇ.DR. FERDA GÜRSEL

**ANKARA
AĞUSTOS, 2020**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Ethem ÇUBUK

ÖZET

KÜLTÜREL FARKLILIĞI OLAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRETİM MODELİ UYGULAMASI

ÇUBUK, Ethem

Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç.Dr.Ferda GÜRSEL

Ağustos, 2020, xiii + 92 sayfa

Farklılığı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrencilerin etkileşim kurabilecekleri ortamların oluşturulması öğrencilerin derslere katılımını kolaylaştırır (Sever, 2020). Özellikle işbirlikli öğrenme, farklılığı olan öğrencilerin bulunduğu grubun bir parçası olabilmesi ve derse dahil olabilmesi için ortam oluşturur (Dyson ve Casey, 2016). Öğrencilerin değerleri yaşantısı içerisinde uygulayarak öğrenmesi önemlidir. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin birbirlerine saygı duyabilmeyi, birlikte çalışmayı öğrenecekleri ortamlar sunar. Bu araştırma da kültürel farklılığı olan öğrencilerin (KFOÖ) derse katılımlarının geçirdiği süreci ve bu süreçte öğrencilerin değerlerinin şekillenme süreci açıklanmaktadır. Bu süreçler nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması ile ortaya koyulmuştur. KFOÖ'leri süreç başında; derse katılımda grup üyelerinin onları gruplarında istememesi, KFOÖ'lerin grup üyelerinin anlattıklarını, sorduklarını, uyguladıklarını anlamamaları zorlarken, grup arkadaşlarının geliştirdikleri stratejilerle derse katıldılar. İşbirlikli öğretim modeli (İÖM) kullanımı öğrencilerin sahip olduğu olumsuz düşüncelerin, duyguların ve değerlerin adalet, saygı ve kapsayıcılık değerlerine dönüşümünü sağlamıştır. Çalışmanın odak grubu 14 6.sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Öğrenciler 10 hafta boyunca atletizm ünitesini İÖM ile deneyimlerken heterojen gruplara ayrılmışlar ve gruplar kendi içerisinde rollerini uygulamışlardır. Veriler; ön-son görüşmeler, video, günlükler ve alan notlarıyla toplanmıştır. Sonuç olarak, işbirlikli öğretim modelinin KFOÖ'lerin gruplara katılımını sağlanması ve değerlerin kazandırılmasını kolaylaştırmada kullanılacak etkili bir model olduğu belirlenmiştir. İÖM'nin gruplardaki öğrenciler KFOÖ'lerin derslere katılımını farklı stratejilerle sağlayabilir ve İÖM sürecinde farklı değerleri deneyimleyerek şekillendirebilirler.

Anahtar Sözcükler: beden eğitimi, işbirlikli öğretim modeli, kültürel farklılığı olan öğrenciler, kapsayıcı eğitim

ABSTRACT

COOPERATIVE LEARNING MODEL IMPLEMENTATION IN PHYSICAL EDUCATION LESSON OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS WITH CULTURAL DIFFERENCES

CUBUK, Ethem

Master Degree Department of Physical Education and Sport

Supervisor: Associate Professor Ferda GURSEL

August, 2020, xiii + 92 pages

Constituting the environments where students can be interactive in the classrooms with different students, makes it easier for them to participate (Sever, 2020) Particularly cooperative learning creates an environment to be part of a group which contains different students and to be included in the lesson (Dyson and Casey, 2016) It is substantial for the students to learn by applying values in their lives. Cooperative learning environments provide environments where students could learn to respect each other and work together. In this study, it explains process of students with cultural differences participating in the course and the process of shaping the values of students in this duration. These processes were suggested by the case study, the qualitative research method of patterns. At the beginning of the process, while (the students with cultural differences) participating in the lesson, the group members did not want them in their groups, and they were not forced to understand what the members of the group members told, asked and applied, and they just participated in the lessons with the strategies what their friends developed. The use of the cooperative learning model (CLM) transformed the negative thoughts, emotions and values of the students into justice, respect and values of inclusion in the groups. The study group was consisted of 14 female from 6th grade students. While the students experienced the athletics unit with Cooperative Learning Model for 10 weeks, they were divided into heterogeneous groups and the groups performed their roles within themselves. Data, pre-final interviews were collected with video, diaries and field notes. As a result, it has been determined that the cooperative learning model is an effective model to be used in facilitating the participation of the students with cultural differences in the groups and facilitating the acquisition of values. Students in the groups of the Cooperative Learning Model can ensure the participation of the students with cultural

differences in the lessons with different strategies and they can shape and experience different values in the Cooperative Learning Model process.

Key Words: physical education, cooperative learning model, student with cultural differences, inclusive education



ÖNSÖZ

Bu çalışmada Gaziantep ilinde bir imam hatip ortaokulunda (İHO) işbirlikli öğretim modeli (İÖM) uygulamasıyla kültürel farklılığı olan öğrencilerin (KFOÖ) derse katılımlarının nasıl bir değişim süreci geçirdiğini ve İÖM uygulanma sürecinde öğrencilerin değerlerinin nasıl şekillendiği açıklanmıştır.

Okullarımızda genellikle bilişsel kazanımların öğrencilere kazandırılmasına gün geçtikçe daha da artarak odaklanıldığını görev yaptığım okuluma, çevre okullarda ve birçok sosyal medya iletişim aracında gözlemleydim. Bu bakış açısının eğitim vizyonumuz içerisinde vurgulanan çift kanatlı bireyler yetiştirme hedefine ulaştırmaya yeterli olmayacağı düşüncesiyle öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin de öğrenme süreçlerinde sağlanmasının nasıl olacağıyla ilgili okumalarımda İÖM ile karşılaştım.

Okullarımızda farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunduğu ortamlar gün geçtikçe artmaktadır. Görev yaptığım okulda KFOÖ'lerin arkadaş gruplarına dahil olabilmelerini, aralarındaki iletişim eksikliğini giderebilmelerini de yine İÖM ile sağlayabileceğimi keşfettim.

Öğrenme ortamlarında her birey önemlidir ve her birey bulunduğu ortamı şekillendirir, ortamdaki her bireyde diğer bireylere göre şekillenebilmenin önemini keşfetmelidir. Öğretmen bu ortamlarda bilgiyi aşılardan değil bilgiyi keşfetme ortamlarını tasarlayan kişi olmalıdır.

Eğitim devam eden ve sürekli bir süreçtir tamamlanmış bir şey değildir. Yaşantılarımız ise sürekli değişim potansiyeline sahip olduğumuz yolumuzdur. Dewey deneyimin devamlılığından bahsederken her deneyimin daha önceki deneyimlerden birşeyler aldığı ve kendinden sonraki deneyimlerin niteliğini de bir şekilde değiştirdiğini vurgulamıştır. Bu süreç benim gelecekteki deneyimlerimin niteliğini değiştirecek öğrenme sürecim ve şuan kadarki yaşantılarımın bir kısmıydı. Öğrencilik dönemimde deneyimlerime kapılar aralayan, öğretmenlik sürecimde güncel kalmamı, farklı pencerelerden hayata bakmamı sağlayan ve gelecekte de desteklerini hep hissedeceğime inandığım herkese teşekkür etmek istiyorum.

Lisans dönemimden bu yana öğretmenlik sürecim için pedagojik gelişime hem uygulama hem teorik katkıları olan, özellikle hümanist ve ilerlemeci bir felsefi bakışa ulaşmamı sağlayan, engeli olan bireylerle ilgili ortaya koyduklarıyla ufku genişleten,

en zor zamanlarında bile çalışma azmi ve yönlendirici düşüncesiyle hem rol modelim hem danışmanım olan Dr. Ferda GÜRSEL'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bilimsel araştırma ortamını ve eğitim-öğretim alanı ile buluşmamın kapılarını aralayan, hem öğrencilik hem öğretmenlik sürecimde her an desteğini yanında hissettiğim, çalışkanlığı ve karakteriyle örnek aldığım Dr. Hidayet Suha YÜKSEL'e çok teşekkür ederim.

Öğrenme sürecimde farklı bir bakış açısı aradığımda her zaman aklıma gelen, tez yazım sürecimde sorularıyla yeni bağlantıları keşfetmemi sağlayan, her an güncel bilgileri takip etme ve bütüncül bakış açısını örnek aldığım Dr. Özlem ALAGÜL'e çok teşekkür ederim.

Öğrencilik dönemimde ekip olmanın değerini anlamamı sağlayan, öğrencilerine yaklaşımlarını örnek aldığım Dr. Mustafa Şakir AKGÜL'e ve Ar.Gör. Hakan KARABIYIK'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başladığımda tanıdığım, tez yazım sürecimin her anında desteğini içten hissettiğim, ömür boyu iyi öğrenciler yetiştireceğine inandığım öğretmen arkadaşım Güven CAN'a çok teşekkür ederim.

Çalışmamı gerçekleştirdiğim ve bilimsel bilgileri ortaya koymamın en önemli unsuru ve çalışmanın gelecekte katkıları olacağına inandığım okuluma, okulum öğrencilerine ve çalışmayı yapabilmeme olanak sağlayan, Milli Eğitim Bakanlığı nezdinde Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ve okulum idaresine teşekkür ederim.

Son olarak, yaşamımın her anında en önemli motivasyon kaynağım ve destekçim ÇUBUK ailesine çok teşekkür ederim.

Bilginin üretimine katkı veren herkese...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem.....	3
Kapsayıcı Eğitim.....	3
Beden Eğitiminde Öğretim Modelleri	6
İşbirlikli Öğrenme ve Beden Eğitiminde Gelişimi	7
İşbirlikli Öğrenmede Temel Öğeler.	11
İşbirlikli Öğrenme Yapıları.	13
Öğrenme Takımları.	13
Sosyal Bağlılık Kuramı.....	17
Amaç	18
Önem.....	18
Sınırlılıklar	19
Tanımlar.....	19
BÖLÜM 2.....	21
YÖNTEM	21
Araştırmanın Deseni	21
Araştırmanın Ortamı	22
Katılımcılar	24
Uygulamacı Araştırmacı	24
Odak Grup.....	24
Eleştirel Arkadaş.....	25
Öğretimsel Müdahale.....	26
İşbirlikli Öğretim Modeli Uygunluğu.....	28
Ünitedeki Müfredat İçinde Nasıl Yer Aldığının Kapsamlı Açıklanması	28
Model Uygulamasının Ayrıntılı Bir Şekilde Doğrulaması	28
Öğretmen ve Öğrencilerin Önceki Deneyimlerini İçeren Program Bağlamının Ayrıntılı Bir Açıklaması	29
Verilerin Toplanması	29
Etik Süreç.....	29
Veri Toplama Süreci.....	30
Veri Toplama Araçları	31

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler.....	31
Yansıma.	31
İşbirlikli Öğretim Modeli Doğrulama Aracı (İÖMDA).	32
Video Kayıtları.....	32
Öğrenci Günlükleri.....	32
Alan notları.....	32
Verilerin Çözümlemesi	32
İnandırıcılık.....	33
BÖLÜM 3.....	35
BULGULAR VE YORUMLAR	35
Tema 1: Gruba Bağlılık Artıkça Kültürel Farklılıklar Ortadan Kalkıyor	36
Tema 2:İş Birliği İle Değişen Değerler.....	45
BÖLÜM 4.....	60
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	60
Sonuçlar	60
Öğrenci Öğrenmesi Açısından Sonuçları	60
Öğretmen Açısından Sonuçları	61
Öneriler	61
Öğretmenlere Öneriler	61
Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Öneriler	61
KAYNAKLAR.....	62
EKLER	71
EK 1. Etik Kurul Onayı	72
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	73
EK 3. Gönüllü Katılımcı Onam Formu	74
EK 4. Veli Onam Formu.....	76
EK 5. Odak Grup Ön Görüşme Örnek Soruları.....	78
EK 6. Odak Grup Son Görüşme Örnek Soruları	79
EK 7. Görev Kartı Örnekleri.....	80
EK 8. Öğrenci Günlüğüne Yol Gösterici Sorular	85
EK 9. İşbirlikli Öğrenme Takım Roller Kartı.....	86
EK 10. İşbirlikli Öğrenmenin Doğrulanması Aracı.....	87
EK 11. Öğretim Sonrası Yansıtıcı Analiz.....	88
EK 12. Grup Yansıma Sayfası	89
BENZERLİK BİLDİRİMİ	90
ÖZGEÇMİŞ.....	91

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Beden Eğitiminde İşbirlikli Öğrenmenin 5 Ögesi.	11
Tablo 2. Öğrenme Takımları Kullanımı.	14
Tablo 3. Ardışık Durum Çalışması Aşamaları ve Uygulanışı	22
Tablo 4. Öğretimsel Müdahale Süreci.	26
Tablo 5. Verilerin Toplanması Süreci.	30
Tablo 6. Veri Toplama Araçları ve Tanımlamaları.	31
Tablo 7. Nitel İnanırcılık Tablosu.	33

KISALTMALAR

İÖM	İşbirlikli Öğretim Modeli
İÖMDA	İşbirlikli Öğretim Modeli Doğrulama Aracı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
KFOÖ	Kültürel Farklılığı Olan Öğrenciler
İHO	İmam Hatip Ortaokulu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
BM	Birleşmiş Milletler
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, çalışmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve çalışma içerisinde geçen kavramların açıklamalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Bu tez İÖM uygulamasının kültürel farklılığı olan öğrencilerin derse katılımlarının geçirdiği süreci ve İÖM uygulanma boyunca öğrencilerin değerlerinin şekillenme sürecini açıklamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bilginin üretim hızının giderek arttığı günümüzde bilgiye bireysel olarak yetişmek gün geçtikçe zorlaşmaktadır. Birçok eğitim kurumu ve kuruluş giderek artan bilginin bu hızı karşısında birlikte çalışma kararları aldığı her geçen gün karşımıza daha fazla çıkmaktadır (Rincon, 2020). Çözüm yolu olarak iş birliğinin kullanılıyor olmaları gelecekteki kurumların bir parçası olacak öğrenciler için de önem arz etmektedir.

Organization for Economic Cooperation and Development ([OECD] .2012), iş birliğinin kilit bir beceri olduğunu vurgulamıştır. Erkut (2016), Programme for International Student Assessment (PISA) sınavının fen, matematik ve okuma bilgisinden oluştuğunu ve her yıl yenilikçi bir alanın dahil edildiğini ve bu alanın 2015'te İşbirlikli Problem Çözme olduğunu vurgularken ayrıca 32 üyeden oluşan bir çalışma grubunun 21. Yüzyıl yetkinlikleri listesinde iletişim ve iş birliği başlığı da olduğunu belirtmiştir. Akademik önemliliği yanında sosyal olarak da iş birliği önemlidir. Pearson (2017), demokrasi kültürü için iş birliğinin temel bir ihtiyaç olduğunu, farklılığı olanlarla bir arada yaşamamıza vurgu yaparak açıklıyor. Bu doğrultuda öğretim programları da düzenlenmiştir. İş birliği öğrencilerin kazanması gereken bir yetkinlik olarak vurgulanırken diğer yandan eğitim sistemi içerisindeki sınav yapılarıyla birlikte öğrencilerin bu yetkinliği kazanamamalarına neden olmaktadır. Ayrıca rekabetin de olduğu ortamlar oluşturmaktadır. Rekabeti içerisinde barındıran öğrenme ortamları ise öğrencilerin birbirleriyle çalışırken kazanmaları gereken olumlu bağlılığı engellemektedir.

Araştırmanın yapıldığı sınıfta da öğrencilerin rekabetle hareket ediyor olmaları arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar yaşamalarına neden olduğu araştırmacının

görüşmelerinde ortaya çıkmıştır. Arkadaşlık ilişkilerinde problem yaşayan öğrencilerin genelini ise KFOÖ'ler oluşturmaktadır. KFOÖ'lerle öğretmenin süreç öncesinde yaptığı görüşmelerde öğrencileri yaşadığı bir diğer problem ise okuldaki dersleri öğrenememeleridir. Bu noktada ise öğrenme ortamlarının farklılığı olan herkes için düzenlenebiliyor olması önemlidir.

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kişilerarası becerilerini ve sürekli değişen toplum içerisinde etkileşime girme yeteneklerinin teşvik edilmesinin bir yöntemi (Kagan ve Kagan, 2009) olarak tanımlanırken temel amacının da her öğrencinin öğrenme ortamına anlamlı bir katılımcı haline gelmesi olduğu vurgulanmıştır (Dyson, Hastie ve Griffin, 2004). Bu temel amaç kapsayıcı öğrenme ortamları sağlamanın amacıyla benzerlik göstermektedir. Kapsayıcı eğitimde de cinsiyet, engel türü, kültürel çeşitlilik gibi farklılığı olan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamlarının düzenlenip anlamlı katılımcı olmaları önemsenmektedir.

Sever (2020), kapsayıcı eğitimi “öğrenmeyi belirli bireyler için bireyselleştirmekten çok, sınıf içi süreçleri öğrenciler arasındaki farklılıklara hitap edecek biçimde geliştirilmesiyle ilgili” şeklinde tanımlamıştır. Yani kapsayıcı eğitim ortamları farklılığı olan her öğrenci için geliştirilmesi nedeniyle önemlidir.

Aytekin (2017), kapsayıcı eğitimin tüm öğrencilerin kendi akranlarıyla eğitim almasını, okul hayatına tam anlamıyla katılmasını, öğretim strateji ve yöntemleri ile öğrenme ortamlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi nedeniyle önemlidir.

Birçok okul eskiden olduğundan kültürel ve dilsel olarak daha farklı olsa da, bu değişim gerçekten küreselleşmenin, kitlesel göçün ve çok kültürlülüğün bir sonucu olarak toplumsal dönüşümü yansıtmamaktadır (Graham, 2020). Kültürel farklılığı olan birçok öğrenci ülkemizde eğitime devam etse de okullarımız kapsayıcı olmayabilir. KFOÖ'lerin bulunduğu beden eğitimi dersinde öğrenme ortamlarının nasıl kapsayıcı olabileceğiyle ilgili literatürde boşluk vardır. Araştırmanın yapıldığı İHO'da kültürel farklılığı olan öğrencilerin derslerde ve okul bağlamında dışlandığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiş, KFOÖ'lerle ve okuldaki diğer öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmede de KFOÖ'lerin yaşadığı problemlere rastlanmıştır. Bu dışlanmanın beden eğitimi derslerinde devam ettiği ve öğrencilerin bu dışlanma nedeniyle derslere katılmak istemedikleri, görüşmelerinde araştırmacıya belirtilmiştir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim, araştırmanın odağı olmuştur.

Problem

Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, bütün kültür, topluluk ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımlarını arttırma, ayrımcılığı azaltma ve farklı ihtiyaçların karşılanması olarak tanımlanırken (UNESCO, 2016), amacının ise dezavantajlı grupların engellerinin kaldırılması için eğitim sisteminin düzenlenmesi olduğu vurgulanmıştır (Eğitim Reformu Girişimi (ERG), 2017).

Kapsayıcı Eğitim, Birleşmiş Milletlerin (BM)'in öncelikli hedeflerindendir. Okulların Kapsayıcı Eğitimi daha iyi sağlayabileceği yaklaşımını birçok uluslararası kurum tarafından benimsenmiştir. (ERG, 2017). UNESCO (2009), kapsayıcı eğitimin neden gerekli olduğunu üç gerekçe ile açıklamıştır. Birincisi, eğitimsel gerekçe; bireysel çeşitliliği dikkate alan öğretim yöntemleri geliştirilmesi, ikincisi sosyal gerekçe; kapsayıcı eğitimin daha adil ve kapsayıcı bir toplumun temelini oluşturması ve üçüncü gerekçe ise ekonomi gerekçe; öğrencilerin olumlu tutumunu sağlaması, farklı özelliklerdeki bireyler için farklı okullar yapılması maliyeti artırırken kapsayıcı eğitim aynı ortamda öğrencilerin karmaşık eğitim almasını sağlar ve maliyetleri düşürülmesi sağlanır.

Kapsayıcı eğitim ilk kullanılmaya başlandığında sadece engeli olan öğrencilerin sınıflara dahil edilmesi şeklinde kullanılmıştır (Pantic vd., 2011; Florian, 2014). Engeli olan öğrenciler için kullanılıyor olması nedeniyle kapsayıcı eğitim ile kaynaştırma, bütünleştirme, özel eğitim ve birlikte eğitimden farklı olduğunu anlaşılması kapsayıcı eğitimin kullanılma alanının genişlemesini anlamak için önemlidir.

UNESCO (2017)'ye göre özel eğitim, özel gereksinimli bireyler için oluşturulan öğretim ya da sınıflardır. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması koşuluyla, genel eğitim sınıflarında eğitimidir (Kırcaali İftar, 1992) Bütünleştirme ise engeli olan öğrencilerin engeli olmayan öğrencilerle fiziki olarak bir araya getirilmesidir ancak yine de çocuğun okula uyum sağlaması üzerinde odaklanılır (Mariga vd., 2014). Kapsayıcı eğitim ise çocuğun sorun görülmesi yerine genel sistemin sorun olduğunu görmeye doğru bir değişimdir (Alghaib ve Tromp, 2017). Kapsayıcı eğitim ve bütünleştirilmiş eğitimi karşılaştırırken Thomas vd., (2005) kapsayıcı eğitimin, katılımın sağlamayarak tüm öğrencilere fayda sağlayacak yetiştirme süreci olduğunu

vurgulamıştır. Yani Kapsayıcı eğitimde, kaynaştırma, bütünleştirme, birlikte eğitim ve özel eğitimden farklı olarak öğrenci sisteme göre değişmez, sistem öğrenciye göre değişir ve bu nedenle de farklılıklar bir fırsat olarak görülebilir.

Kapsayıcı eğitim zamanla dilsel ve kültürel çeşitlilik alanlarında da kullanımı artmıştır (Taylor ve Sidhu, 2012). Ayrıca cinsiyetle ilgili çalışmalar da yapılmıştır (Larsson, Redelius, ve Fagrell , 2011).

Pugh, Every, ve Hattam (2012) çalışmalarında, İngiltere, ABD, Avustralya ve Avrupa'nın genelinde farklı kültürden öğrencilerin eğitim süreçlerinde birçok engelle karşı karşıya olduğunu ve bu engellerin üstesinden gelebilmek için gerekli olan bütüncül bir yapıyla ilgili iyi uygulama örneklerinin az olduğunu söylemişlerdir. Block vd., (2014), çalışmalarında kapsayıcı bir öğrenme ortamını teşvik eden okullarda etkili müdahalelerin kanıtının çok az olduğunu ve örgün eğitimi kesintiye uğramış öğrencilerin dilsel problemler yaşayabileceği ve zorla göç ettirilmenin travmalarının süreci zorlaştıracaklarını söylemişlerdir. Baak (2018), farklı kültürden öğrencilerin dışlanma deneyimleriyle ilgili yapılan çalışmaların azlığını vurgularken ırkçılık söylemlerinin fazla olduğu okulda gerçekleştirdiği çalışmasında farklı kültürden öğrencilere kapsayıcı öğrenme ortamlarını oluşturan daha fazla çalışmaya gerek duyulduğunu söylemiştir. Babayigit ve Güven (2019) farklı derslerin programlarını inceledikleri çalışmalarında ise çok kültürlü eğitim anlayışının yeterli yansıtılmadığını, daha derin anlayışlar için çalışmalara ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca araştırmaların çoğu öğretmen görüşmelerine (Ferfolja ve Vickers 2010) veya çocukların cevaplandığı standart testlere veya anketlere (Mace ve diğerleri 2014) dayanmaktadır. Ancak öğrenciler için kapsayıcı eğitim süreçlerini derinlemesine inceleyecek çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır (Kaukka ve Wilkinson, 2020).

Türkiye farklı kültürden insanların bir arada yaşadığı bir ülkedir ve son yıllarda da farklı kültürlerden göç almaya devam etmektedir. Bu nedenle okullarda farklı kültürden öğrencilerin eğitimi üzerinde çalışmalar yapılmaya devam edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ([MEB], 2018), öğretim programı bireysel farklılıkları dikkate alan yapıda hazırlanmıştır. Çevresel, kalıtsal ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel ilgi ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgi ve becerilerinin gelişmesi için çalışmalar planlanmıştır. Bu doğrultuda UNICEF ve MEB iş birliği ile “Kaliteli Kapsayıcı Eğitim” ismiyle (2016 Kasım – 2017 Nisan) “Sınıfında Yabancı Öğrenci Bulunan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Eğitimi” projesi yürütülmüştür (Aytekin, 2017). Proje sınıfında yabancı öğrenci bulunan

öğretmenlerin sınıflarına uyumunu nasıl kolaylaştıracaklarını öğrenmeleri için gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere eğitimler düzenlenmiş ve “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı” oluşturulmuştur. Yine UNICEF ve MEB arasında “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Programı” ismiyle 6 modülden oluşan ve modüllerden biri de “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul ve Okul Yöneticiliği” olan hizmet içi eğitimler gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimde de okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimi tanımaları ve okullarını nasıl daha kapsayıcı yapabilecekleri üzerine örnekler gösterilmektedir. Ancak bu eğitimler sonrası örnek uygulamalara da ihtiyaç vardır. Yapılan bu araştırma da hizmet içi eğitimde önerilen iş birlikli etkinliklere okulda yer verilmesi gerektiğiyle ilgili bilgiler sunacaktır. Okullarda farklılıkların ayrıma dönüşmemesi için okulda kapsayıcı bir eğitim kültürü yaratmak ve farklılıkların bir arada bulunduğu bu ortamlarda eğitimin herkes için kapsayıcı hale gelmesi oldukça önemli görülmüştür (Sever, 2020). “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul ve Okul Yöneticiliği” kitabı da oluşturulmuştur. Yapılan bu çalışmalar bütün dersleri kapsamaktadır ancak beden eğitimi ve spor dersi içerisinde uygulanmaya ihtiyacı vardır.

Barker vd., (2014) İsviçre’nin Almanca konuşulan bir bölümünde 3 kültürel farklılığı olan öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, ırkçılığın beden eğitimi ortamında gizli de olsa olduğu, farklı kültürden öğrencilerin dezavantajlı durumda olduklarını belirttiklerini ve öğrencilerin katılımlarında bireysel süreçlerine dikkat etmenin önemli olabileceğini söylemişlerdir. Dagkas ve Hunter (2015) İngiltere’deki bir ortaokulda bulunan müslüman öğrenciler ile yaptıkları çalışmalarında fiziksel aktivite kültürü kazanmaları sürecinde okuldaki öğrencilerle sosyal sınıf çatışmasına girmeleri probleme neden olmuştur ve beden eğitimi ve spor ortamlarına katılım sürecinde Müslüman öğrencilerin homojen bir grup olarak görülmemesi gerektiğini vurgulamışlardır. Baldwin (2015) farklı kültürden öğrencilerin olduğu sınıflarda beden eğitimi ve spor dersi veren öğretmenlerin deneyimlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin kapsayıcı öğrenmeyi sağlamada zorlandığını bu nedenle de süreci kolaylaştırabilmek için öğrenme stratejilerinin kullanılması gerektiğini söylemiştir. Dhillon vd., (2020), farklı kültürden öğrencilerin göç ettikten sonra yeni ortamlarında kültürel engellerden dolayı yanlış anlaşılabilceğini ancak fiziksel aktivite ortamlarının kültürleşmeyi sağlayan önemli bir alan olduğunu vurguladıkları çalışmalarında öğrencilerin toplu paylaşım ortamında davul çalma yoluyla diyaloga girmelerinin kültürel engellemeleri azaltabileceğini söylemişlerdir. Harwood vd., (2020), sporun farklı

kültürden öğrencilerin yerleştiği bölgelerdeki sorunları aşabilmelerindeki rolü üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, sporun kapsayıcı doğasının nasıl sağlanacağıyla ilgili araştırmalara ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Ivy, Richards ve Hemphill (2020) sosyokültürel farklılığı olan ortamlarda model kullanımıyla öğretmen adaylarının kültürel sorunları nasıl çözdüğünü incelemişlerdir. Flory ve Landi (2020), modele dayalı uygulamalar ve sosyokültürel teoriler arasında yeni ilişkiler kurmanın yenilikçi fikirler üretileceğini önermişlerdir.

Gürsel, Kılınç ve Alagül (2018) kaynaştırma öğrencisinin beden eğitimi dersine aktif katılımını sağlama sürecini ortaya koymuşlardır. Koca (2006) beden eğitimi ve spor alanında, toplumsal cinsiyetin nasıl gerçekleştiğini incelemiştir. Ancak farklı kültürden öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde kapsayıcı eğitim ortamı oluşturulmasıyla ilgili boşluk vardır. Bu araştırma da farklı kültürden öğrencilerin oluşturduğu bir bağlamda beden eğitiminde İÖM uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Beden eğitimi ve spor ortamlarında farklı öğretim modelleri kullanılmaktadır (Metzler, 2015). Bu nedenle de öğretim modelleri ve çalışmada neden işbirlikli öğretim modelinin kullanıldığıyla ilgili açıklamalar önemlidir.

Beden Eğitiminde Öğretim Modelleri

Beden eğitimindeki hedefler yeni yaklaşımları içine alacak şekilde, içerik ve öğretimin geliştirilmesinde, okul programı tasarımında ve öğretme öğrenme sürecinin yürütülmesinde gelişmeye devam etmektedir. Beden eğitiminde büyük oranda kabul gören ulusal standartların varlığı, öğrencilerin geniş öğrenme çıktılarına ulaşmalarını sağlamak için yeterli olmayabilir. Metzler (2015), bir beden eğitimi programının ulusal standartlara uygun şekilde hizalanması gerektiğini vurgularken üç ana faktör üzerinde durmuştur. Bu faktörler program hedefleri ve tasarımı, müfredat modelleri ve öğretim modelleridir. Bu faktörlerin doğru hizalanmasıyla birlikte öğrenciler amaçlanan öğrenme sonuçlarına ulaşmasına ortam oluştururken doğru hizalama olmadığında ise öğrenci öğrenmesi azalır. Programın hedefleri, tasarımı ve müfredatını standartlara uygun hazırlamak ilk adımdır. Bu çalışmada da hedefler ve kazanımlar beden eğitimi ve spor öğretim programından seçilmiştir. Sonraki adım öğretim planını hizalamaktır. Metzler (2015), bir programda gerçek başarının sadece öğrencilerin hangi hedeflere ulaşılacağıının belirlenmesi ve bunun için bir müfredat kullanılmasıyla yeterli olmayacağını asıl

başarının öğretmenlerin talimat verme şekli ve öğrencilerin öğrenme faaliyetleriyle katılımın sağlanabileceğini ifade etmiştir ve beden eğitiminde en iyi öğretimin de her üniteye öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik edecek en iyi planla başlayacağını vurgularken bu planı da öğretim modeli olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada da araştırmacı dersinde bir öğretim modeli kullanmıştır. Öğretim modelleri, öğrenme teorisi, uzun vadeli öğrenme hedefleri, bağlam, içerik, sınıf yönetimi, ilgili öğretim stratejileri, sürecin doğrulanması ve öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesinin bir hizalamasına dayanmaktadır (Metzler, 2015). Bu araştırmada da farklı kültürden öğrencilerin olduğu bir bağlamda öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak için İşbirlikli Öğretim Modeli kullanılmıştır.

İşbirlikli Öğrenme ve Beden Eğitiminde Uygulanışı

İş birliği Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre: “Amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı” olarak tanımlanmıştır.

İşbirlikli öğrenme, 1940'lı yılların başlarında iş birliğinin performans üzerindeki etkilerine ilişkin laboratuvar araştırmalarının konusu olan geniş bir araştırma alanıdır (Deutsch, 1949). 19. yüzyılın sonlarına dayanan araştırmalar, işbirlikli çalışmanın öğrenmeye faydalı olduğunu göstermiştir (Johnson ve Johnson, 1994), ancak eğitim ile bağlantılı ve eğitimde pedagojik bir yaklaşım olarak sadece 1970'lerde kullanılmıştır.

İşbirlikli öğrenme modelinin kullanımının akademik başarıyı, aktif öğrenmeyi, sosyal beceri gelişimini ve sınıf eşitliğini geliştirdiği gösterilmiştir (Cohen, 1994).

Dyson ve Casey (2012) işbirlikli öğrenmeyi psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanlardaki öğrenci gelişimi, etkileşimi ve görev ustalığını geliştirmek için bireysel ve grup öğrenme çıktılarının kullanılması yoluyla insan hareketinin sosyal-kültürel önemini araştıran bir model olarak tanımlamıştır. İşbirlikli öğrenme, öğretmenin pedagojinin üç yönünden yani öğrenme, öğretme ve müfredatın farklı ihtiyaçlarından hangisini tercih edeceği konusunda esnek olmasını sağlayan dinamik bir pedagojik modeldir ayrıca model öğrenme ortamlarında istenilmeyen, dışlanmış, çekingen ve farklılığı olan öğrencilerin takımın bir parçası olmaya teşvik edildiği durumlar yaratmak için tasarlanmıştır (Dyson ve Casey, 2016). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmak için küçük gruplar halinde çalıştığı öğretim yöntemlerini ifade eder (Slavin, 2015). Metzler (2017) işbirlikli öğrenmeyi birbirleriyle öğrenen öğrenciler olarak tanımlamıştır.

İşbirlikli öğrenmedeki temel amaç, her öğrencinin öğrenmeye anlamlı bir katılımcı haline gelmesidir (Dyson, Hastie ve Griffin, 2004). İşbirlikli öğrenme yoluyla öğrenciler, fiziksel aktivitenin yapıldığı ortamlarda hareket etmeyi öğrenirler ve öğretmenlerin doğrudan öğretimi olmadan öğrenmek için birlikte çalışarak deneyimlerinin anlamlı ve aktarılabilir olduğunu anlamaya çalışırlar (Bähr & Wibowo, 2012).

İşbirlikli öğrenme 21. yüzyılın başlarında beden eğitimi alanında gelişmeye başlamış ve ortaya çıkmıştır (Dyson ve Casey, 2012; Johnson & Johnson, 2009). Lafont ve diğ. (2007), basketbol birimlerinde amaç ve stratejiler konusunda akranlar arasında sözlü tartışmalarla motor ve taktik becerilerin geliştirilebileceğini bildirmiştir. Diğer araştırmalarda Casey vd., (2009) 11 yaşında 12 öğrenciyle işbirlikli öğrenme uygulamasını araştırmışlardır. Bu araştırma, İşbirlikli öğrenmenin, öğretmenin sosyal ve akademik öğrenme hedeflerine benzer bir vurgu yapmasına izin verdiğini ve öğrencilerin küçük grup ve kişiler arası becerilerini atletizm becerileri ile birlikte anlamalarına ve geliştirmelerine izin verdiğini ileri sürmüştür. Bununla birlikte, bazıları psikomotor öğrenmenin beden eğitiminde işbirlikli Öğrenme yoluyla elde edilen akademik öğrenme olarak görülebileceğini iddia etse de sosyal becerinin gelişimi bu pedagojik modelin kilit unsurudur (Metzler, 2011).

Öğretmenler sorumluluk üstlendiklerinde öğrenciler öğrenme konusunda en büyük kazancı elde ederler, böylece daha fazla öğrenci birden fazla öğrenme merkezinde konuşabilir ve birlikte çalışabilir (Cohen, 1994). Beden eğitiminde İşbirlikçi Öğrenme, olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamında kişilerarası ve sosyal beceriler geliştirir (Casey vd., 2009).

Goudas ve Magotsiou (2009) işbirlikli bir beden eğitimi programının öğrencilerin sosyal becerilerinin ve grup çalışmasına yönelik tutumlarının gelişimi üzerindeki etkisini çalışmışlardır. İşbirlikli öğrenme programındaki öğrenciler, sosyal becerilerini ve grup çalışmasına yönelik tutumlarını bir kontrol grubuna kıyasla artırdılar. Goudas ve Magotsiou, işbirlikli öğrenme gruplarının sadece motor becerileri geliştirmekle kalmayıp, diğer öğrencilere empati geliştirdiğini ve yıkıcı davranışlarını azalttığını bulmuştur. Ayrıca, bu öğrenciler gruplar halinde çalışma tercihlerini artırdılar.

Dyson vd., (2010) beden eğitimi derslerinde işbirlikli öğrenme ekolojisini analiz etmek için birçok yöntem kullanmıştır. Nicel verilerin T-testleri, işbirlikli öğrenme birimleri sırasında öğretim süresinin, yönetim süresinin, geçişlerin ve bekleme süresinin önemli ölçüde azaldığını ve görevlerin iyileştirilmesi, genişletilmesi ve uygulanmasının önemli ölçüde arttığını ortaya koymuştur. Bilişsel / sosyal görevler her derste sürekli

olarak gözlemlendi ve öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulundu. Araştırmacılar nitel verilerden dört ana kategori belirlediler: öğrencilerin organizasyonu ve yönetimi, roller, beceri geliştirme ve strateji oluşturma. Bireysel hesapverebilirliği teşvik etmek için, öğretmen görev sayfalarını kullandı, işbirlikli öğrenme rolleri verdi, grup boyutlarını küçük tuttu, öğrencileri yeteneklerini göstermek için rastgele seçti ve öğrencilerden takım arkadaşlarına becerilerini ve taktiklerini öğretmelerini istedi.

Casey (2013), eylem araştırmasının ikinci bir öğrenme döngüsünde aynı bağlamda ve aynı katılımcılarla kullanılmasının önemli etkisini incelediği çalışmada işbirlikli öğrenme ile katılımcılara uygulanan atletizm ünitesinden bir yıl sonra tekrar atletizm ünitesi uygulandığında işbirlikli öğrenme katılımcılar üzerinde kalan izlerini ve ortaya çıkan etkilerini incelemiştir. Öğrenmenin hem akademik hem de sosyal olduğunu ve katılımcıların motivasyonel ve öğrenci merkezli olduğu için ünitenin atletizm hakkında önceden öğrendiklerini temel aldıklarını hissettiklerini vurgulamıştır.

Dyson, Casey ve Goodyear (2013), Beden eğitiminde bir model olarak işbirlikli öğrenimi doğrulamak için ilk bulguları sunan çalışmalarında Dyson ve Grineski'nin (2001), öğrenme takımları kullanmışlardır. Çalışma sonucunda da işbirlikli öğrenme doğrulama aracı'nın etkili kullanımını doğrulamışlardır.

Goodyear, Casey ve Kirk (2014), işbirlikli öğrenmenin, beden eğitimi dersinde kızların dersten uzaklaşmasına neden olan öğretmen merkezli yaklaşımların aksine birden fazla öğrenme alanına odaklanarak derse dahil olmalarını sağladığı ve işbirlikli öğrenme ile teknoloji birlikte kullanımı olduğunda da kızların katılımının arttığını vurguladıkları çalışmalarında öğrenme takımları kullanmışlardır.

Casey ve Goodyear (2015), öğrenmede başarıya ulaştığı söylenen beden eğitiminde işbirlikli öğrenmenin kullanımındaki deneysel araştırmalarla işbirlikli öğrenmenin beden eğitiminin dört öğrenme çıktısı olan psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve sosyal öğrenmeyi destekleyip desteklemediğini ortaya koyabilmek için sistematik derleme olarak yaptıkları çalışmalarında dört öğrenme alanında da öğrenme gerçekleştiğini ve ayrıca duyuşsal öğrenme alanında daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır.

Darnis ve Lafont (2015), beden eğitimi sınıf ortamlarında özellikle takım sporları öğretiminde akranlar arasındaki sosyal etkileşimler üzerinde işbirlikli öğrenmenin rolünü araştırdıkları çalışmalarında, sosyal yapılandırmacı bir ortamda oyunların öğretilmesinin karşılıklı yardımlaşmayı, sosyal ilişkileri ve topluluk faaliyetlerine katılımı kolaylaştırdığını vurgulamışlardır.

Dyson, Colby, Barrett (2016), sınıf öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modelini beden eğitimi derslerinde kullanmayı öğrenen topluluklar aracılığıyla uygulamalarını araştırdıkları çalışmalarında; mesleki öğrenme toplulukları desteğiyle sınıf öğretmenlerinin derslerinde işbirlikli öğrenmeyi öğrettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler işbirlikli öğrenme yapılarının öğrencilerin daha olumlu sosyal beceriler edinmeye teşvik ettiğini belirtmişlerdir.

Goodyear (2017), okul temelli, uyarlanmış ve devamlı mesleki gelişim programının öğretmenlerin uygulamaları ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında öğretmenlere bireysel dış desteğin, beden eğitimi ile ilgili dış desteğin, sürekli devam eden desteğin işbirlikli uygulamalarını etkilediğini ve öğretmenlerin işbirlikli öğrenme uygulamalarını öğrencilerin uygulamalarına göre uyarladıklarını belirtmiştir.

Bodsworth ve Goodyear (2017), işbirlikli öğrenme modeli kullanılan beden eğitimi dersinde teknolojinin kullanımının önündeki engelleri ve kolaylaştırıcılarını araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin teknolojiye aşina olmamasının ve grupları arasındaki zayıf işbirliğinin derse teknoloji entegre edilirken öğrencilerin önündeki engeller olarak vurgulanmış ve eylem araştırması, işbirlikli sorgulama sürecinin de öğretmenin öğrenmeyi desteklemek için dijital teknolojiyi nasıl kullanacağını öğrenmesinde önemli kolaylaştırıcı olarak işlev gördüğünü belirtmişlerdir.

Fernandez-Rio, Sanz, Fernandez-Cando ve Santos (2017), sürekli işbirlikli öğrenme uygulamasının öğrencilerin motivasyonu üzerine etkilerini ve öğrencilerin işbirlikli öğrenme sınıf iklimine ilişkin algılarını açıklamak amacıyla yaptıkları çalışmalarının nicel bulgularında öğrencilerin içsel motivasyonlarında artış olduğunu ve içsel motivasyonu artan öğrencilerin sınıf iklimine ilişkilerin de arttığını ; nitel bulgularında da işbirlikli öğrenmenin farklı motivasyon türlerine ortam oluşturduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca beden eğitiminde işbirlikli öğrenme uygulanırken olumlu ve olumsuz düşüncelerin dikkate alınması gerektiğini çünkü öğrencilerin bunları tecrübe ettiğini belirtmişlerdir.

Bjørke ve Moen (2020), iki akademik dönem süresince 24 derste kullanılan işbirlikli öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin işbirlikli öğrenme yolculuğuna ilişkin algılarını ve öğrencilerin işbirlikli öğrenme yolculuğuna ilişkin deneyimlerini açıklamak amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin işbirliğine yönelik tutumlarının olumluya değiştiğini, öğrenme hedefleriyle birlikte sistematik olarak çalışmanın öğrencilerin zamanla beden eğitiminin bir öğrenme konusu olduğunu

anlamalarında yardımcı olduğunu ve öğrencilerin öğrenmesinin tüm akranlarıyla birlikte akademik görevlerde çalışabilmeleriyle sonuçlandığını belirtmişlerdir.

İşbirlikli Öğrenmede Temel Öğeler. Deustch (1949)'un yaklaşımını geliştirerek Johnson ve Johnson (1989), öğretmenlerin etkili işbirlikli öğrenme etkinliklerini yapılandırmanın temel unsurlarını öğrenebilecekleri fikrine dayanan kavramsal yaklaşımı geliştirmiştir. İşbirlikli öğrenme'nin temel bir bileşeni olarak pozitif karşılıklı bağımlılığın ve grup hedeflerinin önemini örneklemesini sağladı. Bununla birlikte, Johnson ve Johnson (1989, 2009) tarafından geliştirilen kavramsal yaklaşım, aynı zamanda bilişsel-gelişim ve davranışsal-sosyal perspektifler üzerinde de durmaktadır. Sosyal bağlılık kuramı, hedefe bağlılığı öngörürken, bilişsel-gelişim perspektifi entelektüel kaynakları ve davranışsal-sosyal perspektifi, ödül ve görev bağımlılığını öngörmektedir (Johnson & Johnson, 2009). Bu üç teoriye dayanarak, Johnson ve Johnson (2009), beş unsurun kavramsal yaklaşımın merkezi olarak hizmet ettiğini öne sürmüşlerdir.

Bunlar: *Olumlu karşılıklı bağımlılık , Yüz yüze teşvik etme etkileşimi , Bireysel hesapverilebilirlik , Kişilerarası ve küçük grup becerileri , Grup işleyişinin değerlendirilmesi*'dir (Johnson & Johnson, 2009; Dyson ve Casey, 2016).

Tablo 1.

Beden Eğitiminde İşbirlikli Öğrenmenin 5 Öğesi

Olumlu Bağlılık (Dyson ve Casey, 2016)	Öğrenciler önceden tasarlanmış görevi tamamlamak için birbirlerine güvenirler. Başarı ancak öğrenciler birlikte çalışıp görevi tamamlamak için birbirlerine cevap verdiklerinde elde edilebilir.
Bireysel Hesapverilebilirlik	Kendi grup görevlerini yerine getirme sorumluluğunu üstlenen öğrenciler.
Yüz yüze teşvik etme etkileşimi	Gruplarındaki öğrenciler, kelimenin tam anlamıyla kafa kafaya, ayak başparmağı, dizden dize olmalı ve olumlu yorumlar sağlamalı ve olumlu ve destekleyici diyalog içinde olmalıdır.
Kişilerarası ve küçük grup becerileri	Bunlar rahat ve rahat iletişim sağlayan öğrenci davranışlarıdır. Bunlar arasında dinleme, karar verme, sorumluluk alma, geri bildirim verme ve alma, birbirini yönetme, takip etme ve teşvik etme yer alır.
Grup İşleyişinin Değerlendirilmesi	Öğrenci merkezli yansıtıcı, rehberli bir tartışma, yani öğretmen tarafından yönlendirilmek yerine öğrenciler tarafından yönlendirilir

2000’lerde Dyson’ın çalışmaları beş unsur beden eğitimi öğretmenlerinin çalışmalarının merkezi olarak konumlandırmıştır (Dyson, 2001; Dyson ve Grinski, 2001). Ward ve Lee (2005), Johnson ve Johnson öğelerinin öğrenmeyi etkilediği vurgulanmışlardır Lafont vd., (2007) ve Fernandez-Rio, Proves ve Vallet (2016) kavramsal yaklaşımın beş ögesini vurgulamışlardır.

Dyson ve Casey (2016) bu beş unsur “beden eğitiminde işbirlikli öğrenmenin başarılı bir şekilde uygulanmasında açık kurallar olarak hareket ettiklerine inandıkları” kritik unsurlar olarak konumlandırmıştır. Aslında, Dyson ve Casey’nin ortak çalışmaları, çağdaş beden eğitimi literatüründe işbirlikli öğrenmenin nasıl uygulanması gerektiğine dair ampirik bir gerekçe olarak gösterilmektedir (örneğin Fernandez-Rio vd., 2016).

Bu 5 temel unsur kullanarak öğretmenler sınıflarında iş birliğini sağlarlar (Johnson ve ark, 2000). Farklı yaklaşımları içerisinde barındırmasına rağmen işbirlikli öğrenme yoluyla öğretmek için yaklaşımların birbirini destekleyici bağlantıları olduğu söylenebilir. İşbirlikli öğrenmenin nasıl uygulandığına dair çalışmalar bu süreci kanıtlar niteliktedir (Dyson ve Casey, 2016; Fernandez-Rio vd., 2016; Wallhead ve Dyson, 2015). Bu çalışmalarda Johnson ve Johnson ile Kagan ve Slavin yapıları birlikte kullanılmıştır. Bu anlamda, Johnson ve Johnson’ın çalışmalarının beden eğitiminde işbirlikli öğrenme için kapsayıcı teorik çerçeve görevi gördüğü söylenebilirken, Kagan ve Slavin’in yapıları öğrenme görevlerinin organizasyonu için pratik temelli bir çerçeve sunmaktadır (Casey ve Quennerstedt, 2020).

Goodyear (2016), öğretmenin grup çalışmasını ve öğrenmeyi organize etmesinde 5 temel unsura ek olarak pedagojik ek unsurların desteklediğini söylemiştir. Bunlar: öğrencilerin 4-5 kişilik olduğu ve farklı yeteneklere ve sosyal ilişkilere sahip olduğu: *Heterojen gruplar*; öğrencilerin birlikte ulaşmaya çalıştıkları bilişsel, duyuşsal, psikomotor ya da sosyal hedeflerin olduğu: *Grup hedefi*; süreçte grupların ihtiyaçlarını ve öğrenmeleri desteklemek için öğrencilerle etkileşimde olan: *Kolaylaştırıcı rolünde öğretmen*; ve sürecin organizasyonu için tanımlanmış: *Öğrenme yapısı*’dır.

Öğrenme yapıları, İÖM uygulanma sürecinde, sürecin organizasyonu için önemlidir ve farklı öğrenme yapıları bulunmaktadır. Öğrenme yapılarının neler olduğu ve araştırmada kullanılan öğrenme yapısıyla ilgili açıklamalar bu bölümde yapılacaktır.

İşbirlikli Öğrenme Yapıları. Beden eğitimi öğretmenlerinin işbirlikli öğrenmeyi basit işbirlikli oyunların ötesinde kullanmaları için, işbirlikli öğrenme yapılarını anlamaları ve uygulamaya koymaları gerekir. Bu yapılar, işbirlikli öğrenme sırasında öğrencilerin etkileşimini sağlamak için yöntemlerdir; içerik içermezler ve dersler için çerçeveler olarak hizmet ederler. Bu tür yapılar yoluyla, herhangi bir beden eğitimi içeriği işbirlikli bir şekilde öğretilabilir ve öğrenilebilir (Grineski ve Dyson, 2001). İşbirlikli Öğrenme Yapıları, öğrencilerin bir sınıfta veya eğitim ortamında içerik ve sosyal etkileşimin organizasyonu için stratejileri kullanan öğretim yöntemleri olarak tanımlanabilir (Kagan, 1989).

İşbirlikli öğrenme yapıları, bir sınıftaki bireylerin etkileşimini yönetmenin yoludur. Yapılar görevleri sunmak, uygulamak ve gözden geçirmek için kullanılan adım adım prosedürleri sağlar (Casey, Dyson 2012). Dyson ve Casey (2016) yıllar içinde bu işbirlikli öğrenme yapılarının uyarlandığını ve değiştirildiğini vurgularken araştırmacıların da bu değişikliği yapabileceğini ve işbirlikli öğrenme yapısı uygularken, öğrenciler ve bağlam için belirli varyasyonlarla yapmayı önermektedir.

Dyson ve Grineski (2001), Düşün- Paylaş- Uygula, Eşleş-Kontrol et-Uygula-Jigsaw Uygula- Eşli Oyun ve Öğrenme Takımları gibi yapıları sunmuşlardır. Dyson ve Casey (2016) işbirlikli öğrenme yapılarının bazılarının çok fazla değişmediğini, (Düşün-Paylaş-Uygula, Eşli Oyun) bazılarında ise büyük ölçüde değiştirildiğini ve uyarlandığını gördüklerini vurgulamışlardır (Eşleş- Kontrol et-Uygula, Ayrılıp-Birleşme, Öğrenme Takımları).

Dyson ve Casey (2016) bazı yapıların uygulanmasının daha basit (Tip, Tip, Couch; Numbered Heads Together Perform), bazı yapılarında daha karmaşık olduğunu (Öğrenme takımları, Ayrılıp Birleşme) vurgularken, öğretmenlere işbirlikli öğrenmede daha karmaşık yapılardan önce basit yapıları kullanabileceklerini önerirken basit yapıların karmaşık yapılar içerisinde bazı bölümlerde kullanılabileceğini vurgulamışlardır. Bu yapılardan olan öğrenme takımları, uygulamanın yapıldığı bağlam için değişiklikler yapabilmeye olanağı sağlaması ve takımlardaki tüm öğrencilerin birlikte çalışarak sosyal becerilerin gelişimine imkan sağladığı için bu çalışmada kullanılmıştır.

Öğrenme Takımları. Casey ve Goodyear (2015), işbirlikli öğrenme modelinin duyuşsal, psikomotor, bilişsel, sosyal öğrenmeyi sağlayıp sağlamadığıyla ilgili sistematik

derleme çalışmalarında “Öğrenme Takımları” modelin beş önemli ögesini desteklemesinden dolayı en çok tercih edilen öğrenme yapısı olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenme Takımları; “Birlikte Öğrenmeye” (Johnson ve diğerleri, 1994) ve “Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri” yapılarına (Slavin, 1980) dayanmaktadır.

Johnson ve diğerleri (1984) birlikte öğrenme yapısının öğrencilere soru sorma, duyguları ifade etme, aktif olarak dinleme, fikirleri destekleme ve kabul etme, takım üyelerini teşvik etme gibi önemli konularda yardımcı olduğunu vurgulamıştır. “Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri” ise öğrencilerin akademik hedefleri öğrenmek için İşbirlikli Öğrenme ekiplerinde çalışmalarını sağlama fikrine dayanmaktadır (Slavin, 1996). Öğrenciler takım arkadaşlarını en iyi şekilde yapmaya teşvik ederek ve yardımcı olarak öğrenmenin önemli, değerli ve eğlenceli olması gerektiğini kabul ederek, öğrenciler zorlukların ve engellerin üstesinden gelmeye yardımcı olmayı öğrenirler.

Dyson ve Grineski (2001), öğrenme takımlarının öğrencilere liderlik yapma, benzersiz sorumluluklarla roller üstlenme ve grup hedeflerine ulaşmak için iş birliği becerilerini kullanma fırsatı vereceğini öngörmüştür. Öğrenme takımlarında sınıf heterojen gruplara ayrılmalıdır ve gruplardaki öğrencilere antrenör, kayıtçı, malzeme yöneticisi gibi rolleri olabilir. Öğrenciler günün hedefleri doğrultusunda hem öğrenci olarak kendi uygulamalarını yapmaları hem de rollerden gelen görevlerle gruplarının öğrenme sürecinin organizasyonunu sağlamalıdır. Öğretmen de bu süreçte kolaylaştırıcı olarak süreci takip eder.

Öğrenme Takımlarının nasıl kullanıldığı ile ilgili Dyson ve Grineski (2001)’nin açıklamalarının çerçevesinde güncelleyerek Dyson ve Casey (2016) açıklamışlardır.

Tablo 2.

Öğrenme Takımları Kullanımı

Öğrenme Takımları Kullanımı “(Dyson ve Casey , 2016)’den uyarlanmıştır.”	
1	Üç-beş kişilik heterojen takımlar seçilip, öğrencilere roller verilir.
2	Öğretmen beceri, uygulama ya da görevin açıklamasını yapar ve öğrenci anlayışını kontrol eder. Bu açıklamalar yapılırken kolaylaştırıcı rolünü göz önünde bulundurularak öğrenmenin tüm sorumluluğunu almak yerine rehber olur.
3	Öğrencilerin ulaşmaları hedeflenen psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerileri anlamalarına yardımcı olur ve bunlar kayıtçının görev kartında ya da teşvik edicinin kartında seslenmesi için listeleyebilir.
4	Öğretmen rollerini yapan öğrencileri dikkatlice izler, antrenörün grup üyelerine özel geri bildirimlerde bulunması gerektiği için bu izleme önemlidir. Antrenör doğru yaparsa öğretmen antrenörü cesaretlendirir ve tebrik eder. Ve bunları antrenöre bireysel olarak yapar çünkü grup yanında yapmak grubun antrenöre karşı

	güvenini kırabilir. Kayıtcı her öğrencinin görevini tamamlayıp tamamlamadığını kontrol eder, antrenör becerilerin gruba öğretilmesi sürecinde lider görevindedir.
5	Öğrenciler rolleri yerine getirirler ancak bu roller sonraki süreçler için değiştirilebilir. Daha sonra öğrencilerin en uygun hissettikleri rolü seçmelerine izin verilebilir. Bu süreçte öğrenciler arasında baskın olan öğrenciye ve utangaç olan öğrenciye dikkat edilmesi önemlidir.
6	Gruptaki öğrenciler bir görev kartı kullanarak birbirlerini beceri ve taktik uygulamaları üzerinde değerlendirmelidir. Ancak öğretmen bu süreçte kendi değerlendirme kayıtlarını tutsa bile herkese açık olarak derste açıklamamalıdır.
7	Grup işleyişinin değerlendirilmesi için ders sonuna doğru zaman ayırmak önemlidir çünkü öğrencilerin beceri ve taktik uygulamaları, başarı ve başarısızlık hakkında konuşmalarına ve sonraki ders için hedef belirlemelerine ortam sağlar.

Dyson ve Grineski (2001) çalışmalarında Öğrenme Takımlarının kullanımı ile ilgili verdikleri örnekte öğrencilerin görevleri sürecinde uyguladıkları taktik ve stratejilerden bir tanesini belirleyip diğer gruplara karşı bu taktikleri uygulamalarını belirtmiştir. Dyson ve Casey (2016) Öğrenme Takımları kullanımı ile ilgili verdikleri örnekte ise Takım-Oyun-Turnuva ya da Öğrenme Takımları Değerlendirme Bölümü kullanabileceğini vurgulamışlardır.

Takım-Oyun-Turnuva ve Öğrenci Takımları Değerlendirme Bölümleri birbirlerine oldukça benzemektedirler. Öğrenciler heterojen takımlara ayrıldıktan sonra grup uygulamalarını gerçekleştirirler ve daha sonra bir değerlendirme yaparlar. Ancak Öğrenci Takımları Değerlendirme Bölümlerinden farklı olarak Takım-Oyun-Turnuva yapısında değerlendirme puanları sıralanır ve diğer tüm takımların karşılık gelen sıralarıyla karşılaştırılır (Dyson ve Casey, 2016).

Şimdiki çalışmada da sınıfın tüm öğrencileri kızdır ve seçilen kız sınıfının öğrencileri arasında gruplaşmalar vardır. Okulda Suriyeli öğrencilerde eğitim almakta ancak okuldaki kapsayıcı eğitim yaklaşımının tam olarak işletilememesinden dolayı bu öğrenciler dışlanmakta, beden eğitimi derslerinde de grup çalışmalarında en son tercih edilen öğrenciler olmaktadır. Yapılan çalışma öncesi ön görüşmelerde öğrenciler “Suriyeli öğrencilere beceri öğrenmesi, sınava girerken kalemi yoksa kalem temin edilmesi konularında arkadaşlarına yardım ettiklerini söylemelerine karşın rekabetin olduğu ortamlarda yardım etmeyeceklerini bildirmişlerdir. Zaman zaman beden eğitimi derslerinde Suriyeli öğrenciler ile Türk çocuklarının küs oldukları ve sık sık tartışmaları aynı grupta olmak istememeleri 1. Araştırmacı tarafından tespit edilmesi nedeniyle rekabet ortamlarının öğrenme ortamlarının öğrenme yapılarını bozacağı endişesiyle grup içi iş birliği benimsenmiş gruplar arası yarışmalar ise tercih edilmemiştir.

Bu çalışmanın ön görüşmelerinde de öğrenciler rakiplerinin olduğu ve kazanmaları gereken oyunlarda yardım etmeyeceklerini belirttiklerinden dolayı Öğrenme Takımları yapısının değerlendirme bölümünde diğer gruplarla sıralamaların yapılmadığı, kendi görevleri ve hedefleri doğrultusunda puanlar topladıkları “Öğrenci Takımları Değerlendirme Bölümleri” değerlendirme süreci kullanılmıştır. (Örn: Dyson ve Casey, 2016 ve Goodyear, Casey ve Kirk, 2014)

İÖM farklılığı olan öğrencilerin bir arada, birbirlerinin öğrenmelerini teşvik ederek katılımlarını sağladığı vurgulansa da (Casey ve Dyson, 2016), KFOÖ’lerin modele katılım süreçleriyle ilgili yeterli araştırma bulunmamaktadır. Ayrıca ülkemizde KFOÖ’lerin derslere katılım süreci de önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (ERG, 2017). Araştırmanın yapıldığı okulda da KFOÖ’lerin derslere katılım sağlamasının önemli bir problem olduğu, süreç öncesinde öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Öğrenciler derslerde başka derslerde kendileriyle grup olmayı kimsenin istemediğini bu nedenle sadece kendi içlerinde katıldıklarını ve zaten iletişim sorunu yaşadıkları için iyi öğrenemediklerini söylemişlerdir. Ayrıca okulda diğer farklılığı olan arkadaşlarının da problem yaşadıklarını vurgulamışlardır. KFOÖ’lerin eğitim sürecinde öğretme yöntemleri de farklı grupların gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmelidir (Banks, 2009). Bu çalışmada da KFOÖ’lerin beden eğitimi ve spor dersinde iletişim problemlerini çözmek ve iletişim becerilerini geliştirmek, birlikte çalışma becerilerini geliştirmek gibi gereksinimlerini karşılamak için İÖM kullanılmıştır. Bu araştırma, araştırmanın yapıldığı bağlamdaki sınıfta farklı kültürden öğrencilerin derslere aktif katılım sağlayamaması probleminin İÖM kullanılarak nasıl çözülebildiğiyle ilgili boşluğu kapatabilecektir. KFOÖ’lerin araştırmanın yapıldığı ortamda derslere aktif katılım sağlayamaması problemi üzerine İÖM’nin farklılığı olanların gereksinimlerini karşılayacak ortamlar sunduğu gerekçesiyle uygulanmıştır. Öğrencilerin birbirlerinin öğrenme sorumluluğunu alması birbirlerine bağlılıklarının artmasıyla sağlandığı işbirlikli öğrenmenin ortaya çıkışındaki sosyal bağlılık kuramıyla açıklanabilir. Sosyal bağlılık kuramının anlaşılması öğrencilerin birbirlerinin gereksinimlerini karşılamalarının da anlaşılmasını sağlayacaktır.

Sosyal Bağıllık Kuramı

Sosyal bağıllık kuramının tarihsel kökleri, 1900'lerin başında Berlin Üniversitesi'nde ortaya çıkan Gestalt psikolojisi okuluna kadar uzanabilir. Gestalt psikologları insanları, olayları parçaların veya özelliklerin bir toplamı olarak değil, bütüncül olarak algılayarak dünyalarının organize ve anlamlı görüşlerini geliştirdiklerini ileri sürdüler. (Johnson ve Johnson, 2009). Gestalt psikoloji okulunun kurucularından Kurt Koffka, psikolojik alanlara benzer şekilde grupların üyeler arasındaki karşılıklı bağımlılığın değişebileceğini ve dinamik olduğunu öne sürdü (Deutsch, 1968).

Gestalt psikolojisi prensipleri üzerine Kurt Lewin (1948), bir grubun özünün, üyeler arasındaki karşılıklı bağımlılık olduğunu söylemiştir. Yani grup üyeleri ortak hedefler yoluyla birbirine bağımlı hale getirilir. Üyeler ortak hedeflerini algıladıkça, hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik hareketi motive eden bir durum ortaya çıkar. Morton Deutsch (1949), farklı insanların etkileşim sistemlerinin birbiriyle nasıl ilişkilendirilebileceğini inceleyerek Lewin'in düşüncelerini genişletti. Bu görüşe göre, grup üyeleri arasında üç tür ilişki olabilir (Deutsch, 1949). İlki olumlu karşılıklı bağıllık; bir grup üyesinin yardımcı olduğu şey herkese yardımcı olarak algılanır ve bir grup üyesine acı veren şey herkesi incitir. Olumlu karşılıklı bağıllık iş birliğini teşvik eder, bireylerin hedef başarıları arasında pozitif bir korelasyon olduğunda pozitif karşılıklı bağımlılık vardır; bireyler hedeflerine ancak iş birliği içinde bağlı oldukları diğer bireyler hedeflerine ulaşırsa ulaşabileceklerini algırlar (Deutsch, 1949). Olumlu bağımlılık, teşvik edici etkileşim ile sonuçlanır (yani, grubun hedeflerine ulaşmak için birbirlerinin görevlerini tamamlama çabalarını teşvik eden ve kolaylaştıran bireyler) (Johnson ve Johnson, 2009), ikincisi olumsuz karşılıklı bağıllık; bir grup üyesinin yardımcı olduğu şey başkalarına zarar verirken, birine zarar veren şey diğerlerine yardım olarak görülür (Deutsch, 1949). Yani Olumsuz karşılıklı bağımlılık, bireylerin hedef başarıları arasında negatif bir korelasyon olduğunda ortaya çıkar; bireyler hedeflerini ancak rekabet edebilecekleri diğer bireyler hedeflerine ulaşamazlarsa elde edebileceklerini algırlar. Olumsuz karşılıklı bağımlılık, karşıt veya çelişkili etkileşimle sonuçlanır (yani, hedeflerine ulaşmak için birbirlerinin görevlerini tamamlama çabalarını cesaretlendiren ve engelleyen bireyler) Olumsuz bağıllık rekabeti teşvik eder (Johnson ve Johnson, 2009). Sonuncusu ise karşılıklı bağımlılık yok; bir grup üyesine ne olduğu diğerlerini etkilediği şeklinde algılanmaz. Hiçbir bağımlılık bireyselci bir tutumu teşvik etmez.

Bu arařtırmada sosyal baęlılık kuramı, iřbirlikli ęrenmenin ortaya ıkıř sūrecindeki temel kuramlardan olması nedeniyle kullanılmıřtır. Farklı kūltürden ęrencilerin olduęu bir baęlamda ęrencilerin ortak hedeflerinin olması ve birbirlerinin ulařtıęı sonuēlarından etkileniyor olmaları nedeniyle grup ūyeleri ęrenme sūrecinde birbirlerini geride bırakmayacakları dūřūncesiyle hareket edilmiřtir. ęrenci gēv kartlarında belirlenen hedefler, gūn sonunda tamamlanan gēvler grup ūyelerinin birbirlerine baęlı olduęu řekilde tasarlanmıřtır. Ayrıca kuram kapsayıcı bir ęrenme ortamı oluřumunu destekleyeceęi dūřūncesiyle kullanılmıřtır ēūnkū baęlamdaki problem ęrencilerin sosyal iliřkilerinin iyi olmamasıydı, birlikte ēalıřma fırsatı bularak ortak hedefleri iēin birbirlerini tanıma fırsatı da bulacaklardı. Kuram arařtırmanın yēnlenmesinin ana odaęı olmuřtur ēūnkū ęrenciler arasında olumlu baęlılık oluřmaya bařladıķa ve bu baęlılık arttıķa grubundaki ūyelerin ęrenme sorumluluklarını almaya bařlamaları, grup ūyelerinin hepsinin katılımını istemeleri de giderek artmıřtır.

Amaē

Bu arařtırma Gaziantep ilinde bir imam hatip ortaokulunda İÖM uygulamasının kūltūrel farklılıęı olan ęrencilerin derse katılımlarının geēirdięi sūreci ve İÖM uygulanma boyunca ęrencilerin deęerlerinin řekillenme sūrecini aēıklamak amacıyla gerēekleřtirilmiřtir. Bu amaē doęrultusunda; “İÖM uygulanan beden eēitimi ve spor dersinde KFOÖ’lerin derse katılım sūreēleri nasıldır?” ve “İÖM uygulanma sūrecinde ęrencilerin deęerleri nasıl řekillenir?” soruları arařtırılmıřtır.

Önem

Araştırma imam hatip ortaokulunda KFOÖ’lerin olduğu bir imam hatip ortaokulunda (İHO) İÖM uygulanması amacıyla gerēekleřtirilmiřtir.

Araştırmada İHO bağlamında derse katılımda problem yaşayan KFOÖ’lerin yaşadığı bu problemi İÖM ile nasıl ēōzülebileceęini ortaya koymuştur. Yani KFOÖ’lerin derslere aktif katılımlarının sağlanması ve kapsayıcı ęrenme ortamları oluşturulmasında

İÖM kullanılabileceği, İÖM uygulanan bir öğrenme ortamında öğrencilerin değerlerinin şekillenebileceği ortaya konulmuştur.

Araştırma beden eğitimi ve spor dersinde İÖM uygulamış olması nedeniyle önem arz etmektedir. “Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programı” uygulayıcıların derslerde kullanmasını önerdiği modele dayalı uygulamalardaki modellerden birisi de İÖM’dür (MEB, 2018).

Sınırlılıklar

Araştırma sürecinde araştırmacı olan beden eğitimi ve spor öğretmenine ders müfredatı uygulanmasından başka okul takımlarının kurulması, okul spor takımlarının başlarında müsabakalara katılması, fiziksel uygunluk testlerinin yapılması gibi farklı sorumluluklarda yüklenmiştir. Ayrıca Covid-19 pandemisinin ortaya çıkması ve okulların tatil edilmesi gibi problemler araştırmacının modeli uygulama süreci içerisinde zorluklar yaşamasına neden olmuştur.

Okullarda ortak sınav haftaları yapılması, deneme sınavlarının yapılması diğer sınırlılıklardır.

Araştırmada nitel veriler toplanmıştır ve verilerin kaliteli olması ile ortaya çıkan sonuçlar katılımcıların dürüst olması ile sağlanabilir. Görüşmelerde, günlüklerde öğrenciler birbirlerinden etkilenmiş olabilirler. Ayrıca araştırmacı olarak nitel verilerin toplanmasının baş sorumludur, verilerin toplanması sürecinde yanlılığını en aza indirebilmek için farklı stratejiler kullandı ve bunlar yöntem bölümünde paylaşılmıştır.

Tanımlar

İşbirlikli Öğrenme: Öğretmenin pedagojinin üç yönünden yani öğrenme, öğretme ve müfredatın farklı ihtiyaçlarından hangisini tercih edeceği konusunda esnek olmasını sağlayan modeldir ayrıca model öğrenme ortamlarında istenilmeyen, dışlanmış, çekingen ve farklılığı olan öğrencilerin takımın bir parçası olmaya teşvik edildiği durumlar yaratmak için tasarlanmıştır (Dyson ve Casey, 2016).

Kapsayıcı Eğitim: Kapsayıcı eğitim, bütün kültür, topluluk ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımlarını arttırma, ayrımcılığı azaltma ve farklı ihtiyaçların karşılanması (UNESCO,2006).



BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu çalışma Gaziantep ilinde bir imam hatip ortaokulunda İÖM uygulamasının kültürel farklılığı olan öğrencilerin derse katılımlarının geçirdiği sürece ve İÖM uygulanma boyunca öğrencilerin değerlerinin şekillenme sürecine odaklanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde “araştırmanın deseni”, “araştırmanın ortamı”, “araştırmanın katılımcıları”, “öğretimsel müdahale”, “işbirlikli öğrenme modeli uygunluğu”, “verilerin toplanması”, “çözümlemesi” ve “inanılabilirlik” başlıklarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bir “duruma” derinlemesine odaklanmaya ve bireysel yaşam döngülerini, küçük grup davranışlarını, örgütsel ve yönetsel süreçleri, okul performansını incelemek gibi bütünsel bir bakış sağlar (Yin, 2017). Durum çalışması bir grup ya da kültür durumunu anlamaya yarar (Basse, 1999). Yin, (2014) tek durum çalışmasını kritik, sıra dışı bir duruma gerekçe göstererek tanımlarken bir durumun bütünsel olarak incelenebildiği bütünleştirilmiş tek durum analizi üzerinde vurgu yapmıştır.

Bu çalışmada durum bir imam hatip ortaokulunun beden eğitimi ve spor derslerinde İÖM uygulaması sürecidir. Modelin uygulanma sürecinde araştırmacı, on hafta süresince öğrencilere atletizm branşını ve öğretim programındaki hedeflerini kazanabilmeleri için ortam hazırlamış, roller aracılığıyla kendilerinin ve grup üyelerinin öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almalarını sağlamıştır. Çalışmanın da türü tekli durum çalışmasıdır. Çalışmada Akar (2017)’ın Yin (2014)’den uyarladığı ardışık durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Tablo 3.

Ardışık Durum Çalışması Aşamaları ve Uygulanışı

Ardışık Durum Çalışması Modeli Aşamaları ve Uygulanışı	
Planlama	İHO bağlamında İÖM kullanılması durum çalışması kullanılmasının gerekçesidir.
Desene Karar Verme	Tek bir durumun incelenmesi nedeniyle tekli durum çalışması deseni kullanılmıştır.
Hazırlanma	Araştırmacı nitel araştırmalar çalıştaya katılmıştır ve öğretim modelleri - stratejileri dersi almıştır, İÖM ile uygulama yapma deneyimine sahiptir.
Verileri Toplama	Birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır (Tablo 4.).
Verileri Analiz Etme	İçerik analizi sonrası iki temaya ulaşılmıştır.
Verileri Raporlaştırma	Veriler tezin bulguları şekline getirilmiştir.
Çalışmayı paylaşma	Nitel araştırmalarla ilgili çalıştaya katılması ve daha önceden nitel araştırma yapması araştırmacının verileri paylaşma sürecinde nitel araştırmacı duruşunu sergilemesini kolaylaştırmıştır.

Araştırmanın Ortamı

Araştırma 2019-2020 eğitim- öğretim yılı güz Yarıyılında Gaziantep ilinin Şehitkamil ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir imam hatip ortaokulunda gerçekleştirilmiştir.

Okul çevre illerden göç olan bir bölgede yer almaktadır. Bu nedenle farklı il, bölge ve kültürlerden de öğrenciler okulda bulunmaktadır. Ayrıca okulun olduğu bölge Suriyedeki savaş sonrasında göç eden ailelerde yer almaktadır. Okulun içerisinde de 100 civarı Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin bazıları Türkçe bilirken birçoğu ise Türkçe bilmemektedir. Uygulama 6. Sınıfta gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfın mevcudu otuz öğrencidir ve sınıfın tamamı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıfta 8 öğrenci Suriyelidir. Suriyeli öğrencilerin dördü iki yıldır okulda öğrenimine devam ediyor. Diğer dördü ise okula uygulamanın yapıldığı yıl başlamıştır. Suriyeli öğrenciler sınıftaki arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler kurmada problem yaşadıklarını uygulama süreci öncesinde belirtmişlerdir.

Okulda 6,7 ve 8. sınıflarda haftada 1 saat zorunlu beden eğitimi ve spor dersi vardır. 5. Sınıflarda haftada 2 ders saati seçmeli spor ve fiziki etkinlikler dersi vardır. Ders saati dağılımları yıllara göre değişiklik gösterebilmektedir. Okulda iki beden eğitimi ve spor öğretmeni bulunmaktadır. Okulun spor salonu bulunmadığı için beden eğitimi dersleri okul bahçesinde işlenmektedir. Olumsuz hava koşullarında ise dersin

işlenebileceği bir sığınağı bulunmaktadır. Okulun futbol sahası çizgileri ve kale direkleri bulunan bir ön bahçesi bulunmaktadır. Okulun bahçesinin bir kısmında da kenarı tellerle çevrilmiş olan bir saha vardır. Bu sahada voleybol ve basketbol çizgileri vardır. Beden eğitimi dersleri için kullanılacak çeşitli takım sporları ve bireysel spor materyalleri bulunmaktadır. Okulun hemen bitişiğinde bir ortaokul ve fen lisesi de bulunmaktadır. Okulun öğrencilerinden birkaçı her yıl fen lisesi, sosyal bilimler ve Anadolu liselerini kazanabilmektedir. Okul, ilçede düzenlenen spor organizasyonlarına katılmaktadır. Ayrıca farklı branşlarda kulüp sporcuları bulunmaktadır. Okul müdür ve müdür yardımcıları spora destek vermekte ve öğrencilerin sporsal ve sanatsal faaliyetlerin içerisinde olması gerektiğini düşünmektedirler. Okulun öğretmenlerinin çoğunluğunu kadrolu öğretmenler oluşturmaktadır. Okulda son yıllardaki atamalarla sözleşmeli öğretmenler ve bazı branşlarda ücretli öğretmenler de görev yapmaktadır. Okulda öğrencilerinin az bir kısmı çevredeki yerleşimlerden gelirken okul öğrencilerinin çoğunluğu çevre semtlerden taşınalı olarak gelmektedirler. Okulda dersler sabah saat 8:50 ile 15:00 arasında yapılmaktadır.

Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmen, öğretim programındaki kazanımlarla uyumlu şekilde her dönem öğrencilerin farklı spor branşlarını tanımaları için derslerini tasarlamakta ve yürütmektedir. Ayrıca her dönem başlangıcında fiziksel uygunlukla ilgili uygulamalar yapmakta ve dersler tasarlanmaktadır. Öğrenciler rutin olarak ders öncesi bir çemberde toplanırlar, öğretmen günün hedeflerinden bahseder, hedefe uygun organizasyonu anlatır ve öğrenciler etkinlik ve oyunları gerçekleştirirken öğretmen gözlem yapar, duruma göre bireysel geribildirim ve düzeltmeler ya da ilk hedef tamamlandıktan sonra tekrar çembere toplayıp genel hataları söyler. Öğrenciler tekrar hataları üzerine çalışır ya da tekrar sayılarını artırır. En son yine çembere toplanılır ve günün değerlendirmesi birkaç öğrenci tarafından yapıldıktan sonra öğretmen kapanış konuşmasıyla dersi tamamlar. Branşlar üzerinden ilerlenmeyen haftalarda ya da hava durumu elverişsiz olduğunda da öğretmen problem çözme ve iş birliği oyunları üzerinden ders sürecini yürütmektedir. Derslerde sadece kız öğrencilerin olması, dersin geneli itibarıyla bir farklılık oluşturmamaktadır ancak sınıfta okul dışındaki yaşamında spor faaliyetleriyle ilgilenen öğrenciler olmaması özellikle bir branştaki becerileri öğrenirlerken yavaş ilerlemeye neden olduğu öğretmen tarafından düşünülmektedir. Araştırmada ayrıca 6.sınıf düzeyi kullanıldı.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları uygulamacı araştırmacı, odak grup ve eleştirel arkadaşan oluşmaktadır.

Uygulamacı Araştırmacı

Bu çalışmada araştırmacı çalışmaya uygulamacı araştırmacı olarak katılmıştır. Uygulamacı araştırmacı araştırmanın gerçekleştirilme sürecinde İÖM'ü kendisi uygulamıştır. Ayrıca araştırmacı alan notları ve yansımalarıyla birlikte veri toplamıştır. Eleştirel arkadaşan uygulama sonrasında gelecek hafta görev kartlarının düzenlenmesi ve verilerin toplanmasıyla ilgili geri bildirim almıştır. Araştırmacının bu rolü, sürecin bir uygulayıcı araştırması olmasıyla ilgilidir. Uygulayıcı araştırması mesleki gelişim alanında bir değişim paradigması olarak çalışır (Orland-Barak, 2009). Cochran-Smith ve Lytle (2007), uygulamacı araştırmada uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı rolünü de aldığını söylemişlerdir.

Araştırmacı beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğinde iki buçuk yıldır görevine devam etmektedir. Lisans eğitimini spor bilimleri fakültesinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Lisans dönemine ortaokullarda teknoloji destekli beden eğitimi uygulamaları, işbirlikli yaklaşım ve görme yetersizliği olan öğrencilerle uyarlanmış beden eğitimi uygulama deneyimine sahip olmuştur. Yüksek lisans eğitimi sürecinde de beden eğitiminde eğitsel stratejiler, beden eğitiminde eğitsel modeller derslerinde İÖM teorisini öğrenme ve modeli uygulayıp ön çalışma yapma fırsatı bulmuştur. Süreçte nitel araştırma yöntemleri ile ilgili de çalıştaylara katılmıştır.

Odak Grup

Sürecin derinlemesine incelenebilmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır (Patton, 1987). Araştırmacı uygulamanın yapıldığı okulda öğretmen olarak görev yapmaktadır. Bu nedenle de beden eğitimi derslerinde uygulamayı gerçekleştirmiştir. Verilerin toplanma sürecinde 14 öğrenci odak grup olarak seçilmiştir. 14 öğrenci kullanılma nedeni ise grubunda kültürel

farklılığı olan öğrencilerin odak gruplara dahil edilmesidir. Ayrıca odak gruplar farklı görüş ve tutumdaki öğrencilerin görüşme sürecinde fikirlerini rahat açıklayabilmeleri için ve iki gruba ayrılmıştır. Odak grup seçilirken uygulama için oluşturulan 6 grupta yer alan Suriyeli öğrenciler ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi sürecinde zaman problemi yaşanmaması için okula taşınmalı gelmeyen öğrenciler seçilmiştir. Uygulamaya katılan 30 öğrenciden 8'i Suriyeli öğrencilerden oluşmaktadır. Suriyeli olan öğrenciler, birkaç yıldır araştırmanın yapıldığı ilde yaşamaktadırlar. Kendi aralarında iletişim becerileri gelişmiştir ancak Türkçe dilini etkili kullanamamaktadırlar. Daha önceden beden eğitimi dersleri almadıkları için bu derste de akranlarına göre daha az yeteneklidirler ve derse katılım gösterirken çekinmektedirler. Sınıfın geri kalan öğrencilerinin çoğunluğu ise çevre illerden göç eden ailelerin çocuklarıdır. Beden eğitimi dersine hiç katılmak istemeyenler ve çok sevenlerde aralarında bulunmaktadır. Öğrenciler önceki beden eğitimi dersi süreçlerinde öğretmen ve kendilerinin oluşturduğu rutin ve kuralları uygulamışlar. Öğrenci merkezli ders ortamı oluşturulduğunda süreçte aktif rol alabilecek derslerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin katılımı için çalışmayla ilgili okul müdürlüğüyle ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Etik raporu Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınmış (EK 1.) ve öğrenciler ile velileri çalışma ile ilgili bilgilendirilmiş ve onam formuyla onayları (EK 3. – EK 4.) alınmıştır.

Eleştirel Arkadaş

Yedi yıl Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmenlik deneyimine sahiptir, 19 yıldır üniversitede öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Öğretimsel modeller üzerine yürüttüğü doktora tezleri, çalışmaları ve yayınları olan akademisyendir. Üniversitede modele dayalı uygulamalar dersine girmektedir. Araştırma sürecinde araştırmanın yürütülmesindeki rolü eleştirel arkadaş olarak yer almıştır. Öğretmenin modeli öğretmeyi öğrenirken kendi kendine öğrenebilme sürecine katkı sağlamıştır. Eleştirel arkadaş süreçte araştırmacının uygulama sürecinin derinlemesine anlamasını geri bildirim vererek sağlarken aynı zamanda değişim için önerilerde de bulunmuştur. Ayrıca süreçte görev kartlarının hazırlanması, nitel verilerin toplanması ve yazıya dökülmesi sürecinde yani uygulamayla ilgili geribildirimler de vermiştir.

Öğretimsel Müdahale

Modelin uygulanması sürecine ilişkin bilgiler bu bölüm içerisinde açıklanmıştır. Öğretimsel müdahale sürecinde bir spor branşı öğretim süreci tasarlanmış ve öğrenme takımları yapısı kullanılmıştır.

Tablo 4.

Öğretimsel Müdahale Süreci

Genel Bilgiler	Müdahale Öncesi	Müdahale Süreci
• 10 hafta atletizm • Koşular, atmalar, atlamalar • Beden eğitimi ve spor öğretim programındaki kazanımların kazandırılması • Öğrenme Takımları yapısı	• İş birliği içeren dersler ile çalışma fırsatı • Görev kartı okuryazarlığı dersi	• Ders başlangıç noktasında bekleme • Görev kartlarının dağıtımı • Günün amacından bahsetme • Kolaylaştırıcı rol

Öğretmen süreçte İÖM ile yapacağı öğretim tasarımında 10 hafta süreyle atletizm ünitesi koşular, atmalar ve atlamalar kategorileriyle işlenmiştir. Bu ünitenin işlenmesinde amaç atletizmdeki branşlar ile ilgili bilgi sahibi olmalarıdır. Atletizm branşını daha önce araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta öğrenen olmadığı için öğrencilerin birbirlerine üstünlük kuramayacakları ve en az materyal kullanarak gerçekleştirilebileceği gerekçesiyle seçilmiştir. Süreçte beden eğitimi ve spor öğretim programındaki kazanımlar öğrencilere İÖM kullanılarak kazandırılmıştır. Kazanımlar beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenin dönem başında hazırladığı yıllık plandaki haftalardaki düzen doğrultusunda devam ettirilmiştir. Bu sayede beden eğitimi ve spor dersi içerisine modelin eklenmesi sağlanmıştır.

Öğretim programı içerisinde Hareket Yetkinliği öğrenme alanı içerisindeki Hareket Becerileri kazanımlarında; “Bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini sergiler” kazanımını atletizm branşıyla ilgili hareket becerilerini uygulayarak, Hareket kavram, ilke ve ilgili hayat becerileri kazanımlarından; “sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel gelişimi için sorumluluk alır kazanımını modelin uygulanma sürecinde kendi görevlerini yerine getirerek ve arkadaşlarının öğrenme sürecine yardım etme sorumluluğunu gerçekleştirerek, sporlara hazırlayıcı oyun

ve etkinliklerde zamanı etkili kullanır kazanımını modelin uygulanma sürecinde görevlerin yerine getirilme süresine dikkat ederek, sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde iş birliği yapmaya istekli olur kazanımını modelin uygulanması sürecinde ortak hedef bağlılığıyla ve roller aracılığıyla birbirlerinin öğrenme süreçlerine yardım ederek, sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde başkalarının haklarına saygı gösterir kazanımını grubundaki farklı hız ve seviyede öğrenen öğrencilerin görevlerin yerine getirilme sürecindeki fikirlerini dinleyerek, sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel farklılığı olanlarla çalışmaya gönüllü olur kazanımını farklı kültürden öğrencilerin gruplarda birlikte çalışmasıyla, sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde kendisinin ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirir kazanımını ise kayıtçının görev kartındaki görevlerin gerçekleştirilme sürecinin kontrol edilmesiyle kazanımları sağlanmıştır.

Süreç öncesinde ön hazırlık için öğretmen derslerindeki etkinliklerinde iş birliği içeren ortamlar oluşturmuş ve öğrencilerin birbirleriyle çalışma fırsatları yaratmıştır. İlk ders görev kartları okur yazarlığı için başlangıç dersi olarak tasarlanmıştır. Bu dersin amacı öğrencilere kullanılacak yaklaşımı anlatmaktır. Bu sayede öğrenciler derslerde nasıl öğreneceklerini anlama ve derslerin nasıl yapılandırıldığını anlama fırsatı bulmuşlardır. Öğrenciler bu derste görev kartları kullanımı, görevlerin genel tanımları ve görevlerde neler yaptıklarını öğrenmiş ve öğretmenle birlikte heterojen grupları oluşturulmuştur.

Dersler haftalara göre sırasıyla sürat koşuları, orta mesafe ve uzun mesafe koşuları, bayrak koşuları, engelli koşular, uzun atlama, üç adım atlama, gülle atma ve disk şeklinde devam etmiştir. Derse başlarken öğrenciler ders başlangıç alanının ortasındaki dairede öğretmeni beklemişlerdir. Öğretmen öğrencilere önceden seçeceği görevliler listesini okumuş ardından görev kartlarını öğrencilere dağıtmış ve grup alanlarına geçip görevlere başlamalarını söyledikten sonra kolaylaştırıcı rolüne geçmiştir.

Öğrencilerin derste modeli en iyi şekilde uygulayabilmesine kolaylık sağladığı gerekçesiyle öğrenme yapısı da kullanılmıştır. Öğrenciler öğrenme takımları olarak düzenlenmiştir (Dyson ve Grineski, 2001). Bu öğrenme ekipleri altı grup olarak araştırmacı tarafından heterojen olarak seçilmiştir ve her grup en fazla 6 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilere antrenör, kayıtçı, tartışmacı ve malzemeci rolleri verilmiştir. Öğrenciler hem rollerini yaparken hem de oyuncu olarak derse katılımlarını devam etmiştir.

İşbirlikli Öğretim Modeli Uygunluğu

Hastie ve Casey (2014), Model tabanlı uygulama araştırması hakkında rapor veren herhangi bir çalışmanın, en azından üç model uygunluk unsuru hakkında rapor vermesi gerektiğini savunmuştur: (1) Ünitadaki Müfredat İçinde Nasıl Yer Aldığının Kapsamlı Açıklanması; (2) Model uygulamasının ayrıntılı bir şekilde doğrulaması ve (3) Öğretmen ve öğrencilerin önceki deneyimlerini içeren program bağlamının ayrıntılı bir açıklaması. Bu bölümde başlıklara ilişkin açıklamalar yapılacaktır.

Ünitadaki Müfredat İçinde Nasıl Yer Aldığının Kapsamlı Açıklanması

Beden eğitimi ve spor öğretim programı (MEB, 2018) içerisinde öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşabilmesi için en uygun modeli kullanabileceğini önermiştir. Modelin uygulanma sürecinde öğretmenin önceden hazırladığı yıllık planı doğrultusunda 6. Sınıf kazanımları içerisinde, hareket yetkinliği öğrenme alanı içerisinde yer alan bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini sergileyebilmelerini, etkinliklerde kullandığı hareket kavramlarını açıklayabilmelerini, iş birliği yapmaya istekli olmalarını, başkalarının haklarına saygılı olmalarını ve bireysel farklılığı olanlarla çalışmaya gönüllü olmalarını sağlamak ve kazandırmak için atletizm ünitesi içerisine yerleştirilmiştir. Dyson ve Casey (2012 ; 2016)'nin kitaplarındaki örneklerden uyarlanarak ders planları ve görev kartları haftalara göre oluşturulmuştur.

Model Uygulamasının Ayrıntılı Bir Şekilde Doğrulaması

İşbirlikli Öğretim Modeli Doğrulama Aracı (İÖMDO) (EK 11.) tüm derslerde önemli unsurların kullanıldığını ortaya koymuştur. Süreçte heterojen gruplar, öğrenci merkezli öğretim, kolaylaştırıcı olarak öğretmen ve özel bir öğrenme yapısı bulunmaktadır. Bu kavramlar, öğrencilerin grup çalışmalarını desteklemek ve psikomotor, bilişsel, sosyal ve duyuşsal alanlardaki öğrenmelerini desteklemek için Dyson ve Casey (2012) tarafından konumlandırılan beş öğenin ötesine geçer.

Öğrenci öğrenimi değerlendirilmiş ve iyileştirmeler yapılmıştır. Öğrenci öğrenmeleri bilişsel alanda değerlendirilmiştir bununla birlikte grup işleme sürecinde de öğrenmeler değerlendirilmiştir.

Son olarak, İÖMDA ders başında tüm hedeflerin belirtildiğini ve her takımın görevlilerinin görev kartlarında da açıkça belirtilmiştir.

Öğretmen ve Öğrencilerin Önceki Deneyimlerini İçeren Program Bağlamının Ayrıntılı Bir Açıklaması

EKİHO, Türkiye’de bir devlet okuludur. Ayrıca bir imam hatip ortaokuludur. Çalışmaya 14 kız 6.sınıf öğrencisi iki odak grup olarak katılmıştır. Öğrenciler daha önceden İşbirlikli Öğrenme Modeli kullanmamakla birlikte bu süreç ilk uygulama ve öğrenme sürecidir. Öğretmen daha önce İşbirlikli öğrenme grupları oluşturarak 10 hafta boyunca işbirlikli öğrenme stratejisi kullanarak (jigsaw) ders işlemiştir. Öğretmen modele dayalı uygulamalar dersi kapsamında da İşbirlikli Öğrenme Modeli kullanarak 10 hafta süresince fiziksel uygunluk ünitesi kullanmıştır. Çalışmada öğrencilerin rumuzları kullanılmıştır.

Öğretmen daha önceden çeşitli çalışmalarda deneyimli ancak ikinci defa kendisi model uygulamıştır. Daha önceden model uygulamasında birçok deneyimi ve çalışması bulunan öğretim üyesi çalışmada araştırmacıya yardımcı olmuştur. Araştırmacı bu süreçte aynı zamanda uygulayıcı rolündeydi. İki buçuk yıldır öğretmenlik yapan araştırmacının, görme engelliler okulunda uygulamacı araştırmacı deneyimi (Çubuk ve Gürsel, 2017) ve bir bilimsel araştırma projesinde yardımcı uygulayıcı deneyimi (Çubuk ve Yüksel, 2016) olmuş ve bu çalışmalarını sözel bildiri olarak sunmuştur.

Verilerin Toplanması

Etik Süreç

Çalışmaya başlamadan önce Ankara Üniversitesi Etik kuruluna çalışmayla ilgili öneri sunularak etik kurul raporu alınmıştır (EK 2.). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı ile

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla yazışmalar tamamlanmış ve araştırmanın uygulanması için gerekli izinler uygulamanın yapılacağı Valilik ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır (EK3.). Okul müdürlüğüne sürece ilişkin ön bilgilendirme yapılmış ve okul müdürlüğüyle gerekli evraklar paylaşılmıştır.

Öğrencilerin ve öğrenci velilerinin çalışmaya gönüllü olarak katıldığı onam formuyla belgelendirmek için öğrencilere çalışma ile ilgili kapsamlı olarak bilginin sunulduğu onam formu verilmiş (EK 4.) ve öğrenci velilerine de çalışmayla ilgili form verilmiştir (EK 5.). Çalışmada öğrencilerin isimleri yerine takma isimleri kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler müdahale süreci başlanmadan ön odak grup görüşmeleriyle başlandı ve 14 öğrenci 2 odak grup olarak görüşmeler gerçekleştirildi. Eğitim öğretim dönemi içerisinde 10 hafta müdahale süreciyle birlikte devam etti, son odak grup görüşmeleriyle müdahale süreci sonrasında tamamlanmıştır. (Tablo 1.) Veri toplamada müdahale sürecinde kullanılan araçlar uygulamanın yapılması ve durumu ortaya koyabilmeyi sağlayacaktır. Müdahale öncesinde Ön odak grup görüşmesi yapıldı. Müdahale sürecinde: öğrenci günlükleri, araştırmacı alan notları, müdahale sonrası yansıtıcı analiz, grup yansımaları, model uygunluk kontrol aracı, grup işleme sürecinde verilen öğrenci cevapları kullanılmıştır. Müdahale Sonrasında son odak görüşmesi yapılmıştır.

Tablo 5.

Verilerin Toplanması Süreci

	Verilerin Toplanması Süreci		
	Müdahale Öncesi	Müdahale Süreci	Müdahale Sonrası
Veri Toplama Araçları	Ön Odak grup Görüşmeleri	- Öğrenci Günlükleri - Araştırmacı Alan Notu - Müdahale Sonrası Yansıtıcı Analiz - İşbirlikli Öğrenme Doğrulama Aracı - Video Kayıtları	Son odak grup görüşmeleri

Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularına ilişkin veriler farklı veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Bu bölümde araştırma sürecinde kullanılan nitel veri toplama araçları ile ilgili bilgiler sunulacaktır.

Tablo 6.

Veri Toplama Araçları ve Tanımlamaları

Veri Toplama Aracı	Veri Toplama Araçlarının Tanımlanması
Uygulama Sonrası Yansıtıcı analiz	Her dersin sonunda araştırmacı soruları cevaplamıştır.
İşbirlikli Öğrenmenin Doğrulanması Aracı	Ders süreci ilk haftadan son haftaya kadar video kayıt altına alındı ve araç görüntüleri izleyen uzman tarafından dolduruldu ve alan notları tarafından desteklenmiştir.
Araştırmacı Alan Notu	Modelin Uygulandığı 10 haftalık süreçte ders içerisinde meydana gelen önemli olaylar not alınmıştır.
Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	Süreç başında, sonunda öğrencilerle görüşmeler geliştirilmiştir.
Video Kayıt Notları	Dersler ilk haftadan son haftaya kadar video kayıt altına alınmıştır. Ders sonrası kayıtlar izlenip notlar çıkarılmıştır.
Öğrenci Günlükleri	Öğrenciler her ders bittikten sonra kendilerine verilen yönlendirici sorulara göre günlük tutmuşlardır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmede süreçle ilgili öğrencilere sorular sorulmuştur. Görüşmeleri yapma sürenin kısıtlılığı ve birbirlerinin yanıtlarından yararlanabilmeleri amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. (EK 6, EK 7) Görüşmeler aynı zamanda, öğretmenlerin ve öğrencilerin nasıl anlaşıldığını ve İşbirlikli Öğrenmeye nasıl cevap verdiklerini anlamak için önemli bir süreçtir (Goodyear, 2013)

Yansıma. Araştırmacı süreçte öğretmen olarak uygulama sonrası yansıtıcı analiz kullanılmıştır. Yansıma sürecinde Dyson (1994) 'ın Uygulama sonrası yansıtıcı analizi kullanılmıştır (EK 12.). Uygulama sonrası yansıtıcı analizin amacı öğretmenlerin uygulamalarını anlamaları kolaylaştırmak ve bir sonraki ders için planını desteklemektir (Goodyear vd., 2013).

İşbirlikli Öğretim Modeli Doğrulama Aracı (İÖMDA). Uygulamanın gerçekliğini doğrulamak, öğretim ve öğrenci öğrenmesi konusundaki gözlem ve yorumlarını belgeleyebilmek için İşbirlikli Öğrenme Doğrulama Aracı kullanılmıştır (EK 11). Araç, olmazsa olmaz tüm unsurlar, temel unsurlar, seçilmiş ölçütler (Metzler, 2011) dahil olmak üzere 17 kategoriden oluşur ve öğrencilerin psikomotor, bilişsel ve sosyal / duygusal alanlarda öğrenmelerini kaydetmeye olanak sağlar (Dyson ve ark, 2012). Araç bir kontrol listesi olarak görev yapar, böylece bir ders sırasında kategorilerden biri gözlenirse gözlemlendiği gibi kodlanabilir (Casey ve ark, 2013).

Video Kayıtları. Öğretimsel müdahale süreci öğrencilerin modeli uygulamadaki sürecini gözlemleyebilme adına alan video notları tutulması için kayıt altına alınmış ve kayıtlar izlenerek önemli verilere ulaşılmıştır.

Öğrenci Günlükleri. Odak grubunda seçilen öğrenciler her ders sonrasında kendilerine yönlendirici olarak verilen soruları içerisinde barındıracak şekilde günlük tutmuşlardır (EK 9).

Alan notları. Araştırma sürecinde, araştırmacının öğrencilerin görevleri yaparken aralarında yaşanan etkileşim ve diyalogları hatırlayabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından alan notları tutulmuştur. Öğrenciler bu süreci günlüklerinde ve son görüşmelerde “öğretmenimiz sanırım bizi gözlemliyor, yapıp yapmadığımızı kontrol ediyor, bizlerle ilgili notlar alıyor” şeklinde belirttiler.

Verilerin Çözümlemesi

Strauss (1987) nitel araştırmadaki veri analiz yöntemlerinin standart hale getirilemeyeceğini ve veri analizinin standartlaşmasının nitel araştırmacıyı sınırlayacağını vurgulamaktadır. Walcott (1994) veri analizi için gösterdiği yollardan birisinde toplanan verilerin orijinal formuna sadık kalınarak ve gerekirse araştırmacıya

katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yapılarak betimsel bir yaklaşımla veriler okuyucuya sunulması gerektiğini söylemiştir.

Bu çalışmada verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde modelin uygulanmasında kültürel farklılığı olan öğrenciler ve değerlerin şekillenmesiyle ilgili yeni bir bilgiye ulaşmaya çalışılması nedeniyle tümevarımsal bir yaklaşım izlenmiştir (Laury ve Kyngas, 2005). Veri toplama araçlarıyla toplanan her veri tek tek okunarak kodlamaya başlanmıştır (Glesne, 1999). Bu dikkatli okuma süreci, veriler arasındaki bağlantıların görülebilmesini sağlamıştır. Oluşturulan kodlar bir araya getirilip, kodlar arasındaki ortak noktalar bulunmaya çalışılmıştır. Yani kodlar kategorileştirilmiştir. Ardından veriler temalaştırılmıştır.

İnandırıcılık

Nitel araştırmada güvenilirliği sağlamak için çeşitli yaklaşımlar önerilir. Bu çalışmada'da Lincoln ve Guba (1985)'nin önerdikleri inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), güvenilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) kriterleri temel alınmıştır. Bu kriterlerin araştırma sürecinde uygulanışı (Tablo 6.) açıklanmıştır.

Tablo 7.

Nitel İnandırıcılık Tablosu

Nitel İnandırıcılık Tablosu	
Kriterler (Lincoln ve Guba, 1985)	Araştırma Sürecinde Uygulanışı
İnandırıcılık (credibility)	Bu çalışmada araştırmacı öğretmen iki yıldır araştırmanın yapıldığı okulda öğretmenliğe devam etmektedir. Araştırmanın yapıldığı şube ile de bu süreçte derslerine devam etmiş olması verilere ulaşmasına katkı sağlamıştır. Araştırmacı alan notlarındaki gözlemlerini betimleyerek daha farklı yönlerden verilere bakabilmesini amaçlamıştır. Araştırmacının alanda belirli bir süredir bulunuyor olması ayrıca bazı öğrenciler arasındaki davranışların nedenlerinin altında farklı şeyler bulunabileceği düşüncesiyle hareket edebilmesini sağlamıştır. Çalışmada alan notu, görüşme, günlük ve yansıma kullanılarak çoklu veri toplanması sağlanmıştır. Ayrıca çalışmanın yürütülmesi sürecinde uzman öğretim üyesi araştırmacıya bakış açısı noktasında desteklerde bulunarak bakış açısının çeşitlenmesi sağlanmıştır. Verilerin analizi sürecinde de daha önce nitel araştırmalarla

	ilgili birçok çalışması olan iki öğretim üyesi yapılan analizi kontrol etmiş ve ortak düşünülen noktalar ile farklılaşan noktalar karşılaştırılmıştır. Çalışmanın verileri kodlanırken, araştırmacı ve uzman danışmanı birlikte kodlama planı oluşturmuşlardır. Kodlama sürecinde kodlarda ne denilmek istediğinin anlaşılması için kodlarda fikir birliğine varıldıktan sonra kodlamalara devam edilmiştir. Kodlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Süreç verilerin temalaştırılmasına kadar karşılıklı etkileşimle devam etmiştir.
Aktarılabirlik (transferability)	Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardaki gibi çalışmaların genele yordanması düşüncesi tek bir yerde ve az sayıda katılımcıyla yapılması nedeniyle yaygın değildir. Nitel araştırmalar bulunduğu bağlamla ilişkilidir ve bu çalışmada da işbirlikli öğrenme modeli uygulanan bir okul bağlamını ortaya koymak amacıyla yapıldığı için çalışmanın bulgu ve sonuçlarını genelleştirmek doğru olmayabilir. Çalışmadaki katılımcıların bir okuldaki öğrenci grubunu oluşturması nedeniyle bu bağlamdaki özellikleri yansıtmayacak niteliktedir. Zaten çalışmayı gerçekleştirme sürecinde araştırmacı genelleme yapma düşüncesinde değildir. Araştırmanın bir imam hatip ortaokulunda sadece kız öğrencilerin oluşturduğu bir 6. sınıfta uygulanması amaçlı örnekleme olarak düşünülebilir.
Güvenilirlik (dependability)	Toplanan verilerin farklı bir ortamda aynı katılımcı grubundan tekrar toplanmaya çalışıldığında aynı verilerin bulunmasıdır. Çalışmanın verileri artık toplandıkça çalışmaya katkı vermeyecek doygunluğa ulaşana kadar toplanmaya devam edilmiştir. Çalışmada öğrenci günlüklerinde ve görev kartlarında yazılanlar son haftalarda sürekli tekrarlanmaya başlamıştı ve görüşme soruları üzerine anlamlandırılmayan noktalarda da öğrencilere sorular yöneltilmiş ve yeni bir cevap çıkmamaya başlamıştı. Silverman (2008) verilerin detaylı anlatımının sağlanmasının katılımcıların seçilmesi, veri toplama ve analiz yöntemlerinin açıklanması ile sağlanacağını belirtmiştir. Ayrıca çalışmanın veri toplama süreci de okuyucunun aynı sırayı izleyerek çalışmayı yapabilmesini sağlaması amacıyla sistematik olarak açıklanmıştır.
Onaylanabilirlik (confirmability)	Araştırmacı olarak verilere yanlı bakabileceğim düşüncelerinden dolayı alandaki konumumu da ortaya koymam önem arz etmektedir. Modeli uygulama sürecinden önce işbirlikli öğretim modeli ile ilgili 8 hafta süresince fiziksel uygunluk ünitesi işlemem ve bu süreçte nitel veriler toplamam tez uygulamaya başlamadan önce verilere yanlı davranmamı engelleyen noktalardan birisi olmuştur. Bilimsel araştırma yöntemleri dersinde, nitel veri toplama araçlarından görüşme, alan notunu araştırmacı uygulamalı olarak öğrenmiştir. Araştırmacının nitel araştırma yöntemleri ile ilgili çalışmaya katılması da veri toplanma sürecinde verileri yorumlamadan aktarmasına destek olmuştur. Bu çalışmada görüşme verilerinin toplanması sürecinde öğretmen ve öğrencilerin en uygun olduğu zamanlar belirlenerek ve verilerin yorumlanmasının önlenmesi için öğrencilerin de izinleri ile ses kayıt cihazı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenci günlükleri ve öğrenci görev kartlarındaki veriler doktora öğrencisi bir öğretmen tarafından düzenlenip araştırmacı ile paylaşılmıştır. Uzman danışmanla da süreçte toplanan verilerin haftalık olarak paylaşılması da yanlı olmamı engelleyen noktalardandır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları verilecek ve bulgular yorumlanacaktır. Araştırmanın bulguları; “gruba bağlılık arttıkça kültürel farklılık ortadan kalkıyor”, “iş birliği ile değişen değerler” olarak iki temadan oluşmaktadır.

Araştırmanın bulgular bölümünün “gruba bağlılık arttıkça kültürel farklılık ortadan kalkıyor” isimli ilk temasında ortaokul öğrencilerinden oluşan bir sınıftaki öğrencilerin beden eğitimi dersine aktif katılımları İÖM ile nasıl bir değişim süreci geçirdiği ortaya koyulmuştur. Gruplarda farklı kültürlerden (farklı illerden gelen, farklı ülkelerden gelen, farklı ekonomik durumu olan, farklı yetenekte olan) öğrenciler vardı, ancak en çok etkileneni Suriyelilerdi, Suriyeli öğrenciler süreç başında derse katılımda, daha önceden aralarında problem olan bazı grup üyeleri tarafından istenmemesi, bazı Suriyeli öğrencilerin grup üyelerinin anlattıklarını, sordukları soruları ve uygulamaları anlamadıkları için zorlanırken, grup arkadaşlarının açıklamaları tekrar etmeleri farklı iletişim yolları kullanmaları (kağıda yazma, Arapça konuşma v.b.) ile derse sosyal boyutta katılım gösterebilmişlerdir.

“İş birliği ile değişen değerler” isimli ikinci temasında ise öğrencilerin İÖM ile ders sürecinde değerlerinin nasıl şekillendiği ortaya koyulmuştur. Grubun antrenörleri, iletişim kurma sürecinde daha kibar olarak ve grubun diğer üyelerinin düşüncelerini dinlediğinde grup üyelerinin istekliliğinin arttığını fark ederek saygı değerini, grubun tüm üyelerine eşit fırsat ve daha yavaş ilerleyenlere daha çok tekrar hakkı vererek adalet değerini, grubun görevlerde ilerleyememeleri ve hedeflere ulaşamamaları nedeniyle KFOÖ’lerin de katılımını sağlamaya çalışarak kapsayıcılık değerlerinin şekillenmesi sağlandı.

Tema 1: Gruba Bağlılık Artıkça Kültürel Farklılıklar Ortadan Kalkıyor

Gruplarda KFOÖ'ler İÖM uygulama sürecinde derse aktif katılımları haftalar ilerledikçe olmuştur. İlk haftalarda Suriyeli öğrenciler grup üyeleri tarafından aralarındaki problemlerden dolayı istenmediler, anlatılanları, sorulanları, uygulananları anlamamaları katılımlarını zorlaştırdı. Grubun diğer üyelerinin Suriyeli öğrencilere bağlı olduklarını anlamaya başlamaları ile farklı iletişim yolları kullanarak, uygulamaları tekrar göstererek ve etkinliklere katılmaları için Suriyeli öğrencilere seslenerek süreci kolaylaştırmışlardır. Bu Suriyeli öğrencilerin aktif katılımına ortam sağlamıştır.

İÖM'de öğrenciler yetenek, ırk, sosyo-ekonomik gibi durumlar göz önünde bulundurularak oluşturulan heterojen gruplarla birlikte çalışırlar (Dyson, Linehan ve Hastie, 2010). Şimdiki çalışmada gruplar oluşturulurken de akademik başarıları, beden eğitimi ve spor yeteneği, kültürel farkları göz önünde bulundurularak heterojen gruplar oluşturuldu. Öğrencilerin gruplar belirlenip grup çalışmasına başladığında her bir öğrencinin görevlerini yerine getirmesi beklenmektedir. Ancak Suriyeli öğrencilerin grubun diğer üyeleri tarafından istenmemeleri süreci zorlaştırdı. Grubun diğer üyeleri önceki olumsuz yaşantılarından kaynaklı olarak bu öğrencileri gruplarında istemiyorlardı.

Hoca, Öğrenci Neslihan'ı bize gönderecek yaaa, hayır olmasın isimleri çabuk yazınnnn (Video görüntüleri, 2.hafta)

Daha önceki derslerinde ne kadar çok Öğrenci Neslihan'ı aramıza almaya çalışsak bile o bizle olmak istemedi. Çünkü sadece Suriyelilerle bir şeyler yapmak istiyor biz de o nedenle çok istemedik, dediler (Ethem Öğretmen Yansıması, 1.hafta)

Açık konuşmak gerekirse başlarda onu istemedim, çünkü zaten grubumuzda bir tane Suriyeli öğrenci vardı ama o önceden geldiği için onunla anlaşıyorduk. Ama Öğrenci Neslihan hiç anlaşılamadık, önceden başka ders öğretmenimiz de söyledi, ilgilenmeye çalıştım ama o hep benden uzaklaşıyordu teneffüslerde falan (Öğrenci Zühal, son görüşme Mayıs, 2020)

Mesela okul başlayınca Öğrenci Neslihan diğer Suriyelilerle falan anlaşıyordu ama bir keresinde sınıfta Suriyeli bir arkadaşının kalemlüğinden bir şeyler kayboldu. Sonra tartıştılar, ondan sonra kimse istemedi arkadaşlık kurmak. (Öğrenci Nursima, son görüşme Mayıs, 2020)

İlk uygulama haftamızı, öğrencileri her ne kadar kendi isteklerine ve önceki dönemki deneyimlerime göre kendi yeteneklerine göre dağıtsam da uygulamada nasıl olacaktı merak ediyordum, çünkü aynı gruptan olmak istemeyen gönülsüz olan öğrenciler olmuştur. Özellikle Suriyeli iki öğrenciyle grupta denk gelince, uflayan gruplar oldu. (Ethem Öğretmen Yansıması, Ekim, 2019)

Grubun üyelerinin Suriyeli öğrencileri istememeleri uygulama süreci öncesinde aralarında sorun olmasıyla ilgiliydi. Oysa İÖM sürecinde gruplardan beklenen öğrencilerin grup üyeleriyle iyi anlaşp, birbirlerini dahil etmeleri için çaba göstermeleri idi. Dyson vd., (2010) işbirlikli öğrenmeyi uygulamadan önce öğrencileri olumlu sosyal beceriler ve kişilerarası becerileri geliştiren etkinliklere dahil etmek için zaman harcamanın yararlı olabileceğini öne sürdüler. Dyson ve Casey (2016) buz kırma etkinlikleri ve farklı ekip oluşturmayla ilgili etkinliklerin kullanabileceğini ayrıca başlangıç dersi (zero lesson) yapmanın da bu birbirlerine alışmaya katkı sağlayacağını belirttiler. Bu çalışmada da modelin uygulanması süreci öncesinde beden eğitimi ve spor dersinde iş birliği içeren oyun ve aktiviteler (balık ağı, sayıya göre grup ol, halkalarla karşıya geç, yedi kule, kuyruğunu kaptırma, elektrik oyunu, çizgide yılan) uygulandı. Modelin öğrencilere tanıtımı için bir teorik ders yapıldı ve bu süreçte modelin genel yapısından bahsedildi. Bu dersin ardından öğrencilerin grupları ve görevleri belirlendi. Bir sonraki derste örnek görev kartlarını grupların tüm üyeleri inceledi. Ardından öğrencilerin uygulama sürecinde de deneyim kazanmaları için uygulamanın ilk dersi görevleri uygulamayı öğrenecekleri şekilde tasarlandı yani bir başlangıç dersi yapıldı ve o ders sonrası öğretmen genel eksiklikleri, düzenlenmesi gereken durumları paylaştı ve model uygulanmasına bu şekilde başlanmış oldu.

İÖM'de grupların başarısı öğrencilerin gruplar halinde birlikte çalıştıklarında ve görevleri tamamlamak için birbirine güvendiklerinde yani grubun birbirine bağlılığı gerçekleştiğinde sağlanır (Dyson ve Casey, 2016). Yani İÖM de oluşturulan grup üyelerinin hepsinin sürece katılımı önemlidir. Grup üyelerinin kendilerine verilen görevleri yerine getirirken her birinin yapması gerekenler vardı ve bunların da grubuyla birlikte ortak hareket edilerek yapılması gerekiyordu.

İşbirlikli öğrenme ortamları önündeki engellerle ilgili olarak da sınırlıdır (Fernández-Lozano ve ark. 2012) bu çalışmada da Suriyeli öğrencilerin istenmemesi işbirlikli öğrenmenin önündeki engellerden birisi olarak vurgulanabilir. Ennis (2014) işbirlikli öğrenme ortamlarının her öğrenciyi içermesi gerektiğine inanmasına rağmen her zaman bu şekilde olmayabileceğini vurgulamıştır.

Deutsch (1949) sosyal bağlılık kuramında hedef başarısını ve motivasyonunu araştırmış hedefler arasındaki karşılıklı bağlılığın nasıl yapılandırıldığını, bireylerin nasıl etkileştiğini ve bu etkileşim sürecinin başarıyı nasıl etkilediği üzerinde durmuştur. Sosyal bağlılık kuramına göre işbirlikli öğrenme sürecinde öğrencilerin grup üyelerine olumlu bağlı olmaları beklenmekte çünkü başarıya ulaşmaları için birlikte çalışmaları ve birbirine

bağlı hareket etmeleri gerekmektedir. Ancak sürecin başlangıcında öğrencilerin grup üyeleri ile arasında olumlu bağlılık bulunmamakla birlikte birbirlerinin gelişimlerini engelledikleri olumsuz bağlılık vardı.

İÖM öğrencileri görevleri yerine getirmek için birbirleriyle yakın çalışmasını sağlar. Grupların antrenörü görev kartlarındaki hedeflere ulaşabilmek için oluşturulmuş görevleri ipuçlarıyla birlikte grubuna öğretir (Dyson ve Casey, 2016). Ayrıca gruptaki diğer rollerde bu sürecin destekçileridir ve tüm grup birlikte görevleri gerçekleştirir. Yani her bir grup üyesinin görevleri anlayıp tamamlamaları gereken bir süreç vardır. Kişilerarası beceriler grup arkadaşları arasında rahat iletişim sağlayan öğrenci davranışlarıdır ve bu beceriler öğrencilerin katıldığı görevler aracılığıyla geliştirilir (Dyson ve Casey, 2016). Yani öğrencilerin görevlere katılımın verimli olabilmesi için bu becerilere ihtiyaçları vardır. Bu nedenle İÖM'nin ölçütlerinden biri olan kişilerarası becerilerden öncelikle iletişim becerisine ihtiyaç duyuldu.

Araştırmada grup üyelerinin tümünün görevleri tamamlayabilmesi için iletişim kurabilmelerine ihtiyaçları vardı ancak Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşamaması, anlamaması, yapılan açıklamaları ve sorulan soruları anlamamaları zorlaştırıcıları oldu. Grup üyeleri farklı stratejileri (Arapça tercüman kullanmak, anlamadığında kağıda yazmasını sağlamak, bireysel olarak ilgilenmek) kullanarak öncelikle iletişim problemini çözdü.

Fakat benim olduğum grupta bir arkadaşımız Türkçe konuşmakta zorluk çekiyordu. Bir konuyu ona anlatırken bizde zorluk çekiyorduk. Çünkü o hem konuşmakta zorluk çekiyordu hem de anlamada (Öğrenci Mine, Son Görüşme, Mayıs 2020)

Suriyeli arkadaşlarımıza en çok oyunu anlatma yerinde zorlanıyorduk çünkü biz Türkçe konuşuyorduk ama onlar Suriyeli oldukları için anlamıyorlardı..... Projede Suriyeli arkadaşlarımla tartışma bölümünde çok zorlanıyorduk örneğin bir soru sorarken anlamadıkları için tekrarlıyorduk cevap verirken çok zorlanıyorlardı (Öğrenci Mine., Son Görüşme, Mayıs 2020)

Suriyeli arkadaşımızla konuyu anlatmaya ve uygulama kısmında zorluk çektik. Konuyu ben okurken bazen anlamayabiliyor. Anlamadığı ve kavrayamadığı için uygulamalarda bazı hataları oluyor (Öğrenci Mine, Son Görüşme, Mayıs 2020)

Antrenör, bu haftaki duyuşsal, psikomotor ve bilişsel hedeflerini okudu, bakın hedefler önemli anladınız mı diye gruba sordu, Suriyeli öğrenci sağa-sola kafa salladı. (Ethem Öğretmen yansıması, 1.hafta)

-Tamam şimdi, bu benim açıkladığımı üçer kere tekrarlayacaksınız, kayıtçı da bizi kontrol edecek, hadi Şefika ilk sen yap dedi antrenör. -Anlamadım (Şefika). (Ethem Öğretmen alan notu, 2.hafta)

İÖM uygulanma sürecinde öğrencilerin başlangıçta verimli çalışamamalarının nedeni iletişim problemleri yaşamalarıydı. Öğrencilerin grup halinde yeni çalışmaya başlıyor oluşundan dolayı iletişim problemleri olması beklenen bir sonuçtu ancak farklı diller kullanıyor olmaları öğrencilerin iletişim kurmasını zorlaştırdı.

Kişilerarası ve küçük grup becerileri, grup arkadaşları arasında rahat ve rahat iletişim sağlayan öğrenci davranışlarıdır. Dyson ve Casey (2016) modern, elektronik olarak gelişmiş dünyamızda, öğrencilerin ve öğretmenlerin (ilkokul, ortaokul, lise veya üniversite çağında) güçlü kişilerarası ve sosyal becerilere sahip olmadığını iddia ederken bu becerilerin öğrencilerin katıldığı görevler yoluyla geliştirildiğini ve dinleme, sorumluluk alma, geri bildirim verme ve alma içerebileceğini söylemişlerdir. Bu çalışmada da öğrenciler kişilerarası ve küçük grup becerilerini geliştirme fırsatları yakalamışlardır ancak Suriyeli öğrencilerin bu becerileri henüz kullanamamaları zorlaştırıcıları olmuştur.

Casey ve ark. (2009), öğrencilerin kendi gruplarında rahat çalışabilmeleri ve birbirleriyle iş birliği yapabilmeleri için ilk birkaç dersi ve ünitenin ilk birkaç haftasını aldığını ileri sürmüştür. Şimdiki çalışmada da grubun üyeleri ile Suriyeli öğrenciler arasında iletişim kurmada problemlere olmuş ve iletişim kurulamamıştır. Bu nedenle de gruplarıyla rahat çalışamamışlardır.

Dyson ve Casey (2016), öğrencilerin işbirlikli öğrenme gruplarında çalışmalarının zaman almasının beklenen bir şey olduğunu vurgulamıştır. Goodyear (2016) çalışmasında öğrenciler arasında tartışmalar yaşandığını ve görevlerini yerine getiremediklerini belirtti. Bjork ve Moen (2020), içerisinde oyun, eğlence ve yüksek fiziksel aktivite içeren bir beden eğitimi dersinden işbirlikli öğrenme uygulanan bir beden eğitimi dersine geçişin öğrenciler için zorlayıcı olacağını ve dersin nasıl olması gerektiğiyle ilgili birkaç ders sorun yaşayacaklarını vurguladılar.

Kültürlerarası yeterlilik ya da zorlu durumlarda diğer kültürlerden insanlarla birlikte çalışabilmek, öğrenilmesi gereken temel yeterliliktir ve farklı kültürlerden insanlar birbirleriyle etkileşime girdiklerinde güç ilişkileri ve sosyal eşitsizlikler eşleşir. Dolayısıyla, kültürel çeşitlilik ve farklılığa yönelik bireysel tutumlar ve başa çıkma stratejileri bu sosyal etkileşimler yoluyla görülebilir hale gelebilir (Grimminer-Seidensticker ve Möhwald, 2020). İÖM farklı kültürden öğrencilerin olması, öğrencilerin farklı bakış açılarını tanımlarına ortam sunar. Dyson vd., (2020) öğrencilerin birlikte çalışabilmek için neyi iyi yapıp neyi kötü yaptıklarını hakkında tartıştıklarını ve böylece

neyi iyi hale getirmeleri gerektiğini bildiklerini vurguladı. Yani öğrenciler sorunları çözmek için çaba gösterdiler.

Grubun üyeleri iletişimdeki bu sorunların çözmek için farklı yollar denediler, gruplarda arapça bilen bir arkadaşlarını tercüman olarak kullandılar, Suriyeli öğrenciler anlamadığında kâğıda yazmasını istediler ve görevde anlamaları için bireysel iletişim desteğini kullandılar.

Grubumda iki tane Türk olmayan arkadaşım vardı birisi Türkmen diğeri ise Suriyeliydi. Türkmen arkadaşımıza ne dediğini soruyorduk çeviri şeklinde yapıyorduk örneğin; oyunda Suriyeli arkadaşımız anlamamıştı biz ise anlamadığını bilmiyorduk. Türkmen arkadaşımız sayesinde çeviri yaparak anlattık ve bu sefer anlamıştı. (Öğrenci Mina, son görüşme, Mayıs 2020)

Suriyeli arkadaşlarımız anlama yönünde ihtiyaç duyuyorlardı biz ise ona bir yerde anlamadığında kâğıda anlamadım diye yazmasını söylüyorduk. Anlamadım yazdığında ise Türkmen arkadaşımızın çeviri yapıp anlatmasını istiyorduk. (Öğrenci Mina, son görüşme, Mayıs 2020)

Gruptaki Suriyeli arkadaşlarımla ilişkimiz zor oluyordu. Ama artık daha kolay anlaşabiliyoruz. Projelerde biz onlara yardım ediyoruz ve tabi onlarda bize yardım ediyor. Suriyeli arkadaşlarımıza antrenörün bize okuduğu görevleri okuyup bizim uygulayacağımız zamanlarda yardımcı oldum. (Öğrenci Naime Naz, son görüşme, Mayıs 2020)

Grubun üyeleri hedeflere ulaşabilmek ve görevlerini tamamlayabilmek için Suriyeli öğrencilerle aralarındaki sorunları gidermek için çabaladılar. Çünkü öğrencilerin görevleri tamamlamak ve hedeflerine ulaşmak için ilerlemelerini engelleyen durumlarda çözümler üretmeleri gerekiyordu.

Schul (2011) işbirlikli öğrenme ortamlarının ötekileştirilmiş grupların ihtiyaçlarını karşılamaya ve farklı öğrenciler arasında köprüler kurmaya yardımcı olacağını vurgulamıştır. Bu çalışmada da Suriyeli öğrencilerin grup üyeleri tarafından gruplara katkı sağlamaları için yaşadıkları problemler giderilmeye çalışıldı.

Dyson ve Casey (2012) işbirlikli öğrenme ortamlarının öğrencilerin kendilerinin öğrenmelerinin yanında grup arkadaşlarının öğrenmesine de fırsat sağladığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da grup üyeleri gruplarındaki Suriyeli öğrencilerin öğrenebilmesi için farklı çözümler bulmuşlardır.

Grenier ve Yeaton (2012), farklılığı olan engelli bireylerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında işbirlikli öğrenme yapıları içinde, öğrencilerin akranların “doğal destekleri” olarak adlandırdıkları ve ortak bir öğrenme niyetleri anlayışı ile grup hedefleri doğrultusunda birlikte çalışabileceklerini iddia etmektedir. İşbirlikli öğrenme,

öğrencilerin engelli olmalarına karşı duyarlılığı teşvik eder ve kültürel farkındalık, öğrencilerin grup arkadaşları ile pek çok etkileşimi sayesinde kolaylaştırılır. Bu çalışmada da Suriyeli öğrencilerle aralarındaki pek çok etkileşim sayesinde öğrencilerle sorunlarını çözmek için çabaladılar.

Sosyal bağlılık kuramında öğrencilerin birbirlerinin öğrenmeleri ve ilerlemelerinden sorumlu olmaları vardır (Deustch, 1949), gruplarının başarılarının Suriyeli öğrencilere de bağlı olması, grubun diğer üyelerinin çözüm yolu arayışına geçmesini sağlamıştır.

Daha sonraki haftalarda İÖM'nin yapısı gereği her bir grup üyesinin katılımına ihtiyaç olduğu grup üyelerince anlaşıldığında grubun uygulamalı bir görevi yerine getirirken Suriyeli öğrenciler uygulamayı anlamakta sorun yaşadılar, uygulamayı yavaş yaptıklarında da grubun sert uyarılarıyla karşılaştılar. Bu durum Suriyeli öğrencilerin gruba katılımını zorlaştırdı.

Uygulama kısmında zorluk çektik. Konuyu ben okurken bazen anlamayabiliyor. Anlayamadığı ve kavrayamadığı için uygulamalarda bazı hataları oluyor (Öğrenci Mine, Son Görüşme, Mayıs 2020)

Mesela 3 adım atlamada sağ sağ sol ya da sol sol sağ sekmesini bir türlü anlamadı, oysa antrenör gruba parça parça anlattı ve denettirdi. (Öğrenci Emine, Son Görüşme, Mayıs 2020)

Uzun atlamada, adım saymıştık bir kere orada herkes kendi adımını saymıştı koşup atlama noktası belirlemek için orada da adım sayıp tamamlamasını sağlamakta çok uğraştık. (Öğrenci Nursima, Son görüşme, Mayıs 2020)

Bir grupta kayıtçı Suriyeli bir öğrenciydi, diğer iki Suriyeliden daha adapte gibiydi gruba ama yavaş ilerlediğinde arkadaşları kaba bir dille hadi yap şu işini dediler. (Ethem Öğretmen Video Notu, 3. hafta)

Öğrenci Neslihan hadi aynısını yaptın tamam, artık hızlan, dedi grubundaki üyeler (Öğretmen alan notu, 4. hafta)

Grup üyelerinin görevlerde neler yapacağını anlamamaları ve grup üyelerinin sert tavırları İÖM uygulanma sürecinde sorunlara neden oldu. Suriyeli öğrencilerin grup üyeleri tarafından kabulü görevlerin tamamlanmasını kolaylaştırabilirdi.

Choi vd., (2011), işbirlikli öğrenme ortamında öğrencilerin katıldığı etkinliklerin öğrencilerde zorbalık ve zarara yönelik saldırganlığı azaltacağını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise grubun üyeleri Suriyeli öğrencilere kaba dil kullanma, emir verme ve baskı yapma gibi sert davranışlarda bulunmuşlardır.

Sosyal bağlılık kuramında (Deutsch, 1949), bireylerin hedeflerine ulaşabilmesi için iş birliği içinde olduğu bireylerin de hedefe ulaşması gerekir. Ancak grubun üyeleri

bu çalışmanın başlarında Suriyeli öğrencilere sert davranışlarda bulunarak hedeflere odaklanmalarını zorlaştırdı.

Dyson (2010), İÖM’de rollerin öğrencilerin sınıflarındaki belirli görevler için sorumluluk almasına ve öğrencilerin bir görevi birlikte tamamlamak için birlikte çalışmalarına fırsat verdiğini belirtmiştir. Suriyeli öğrencilerin gruplarında uygulamaya katılıp görevleri tamamlaması için bu sefer destek antrenör rolündeki öğrencilerden geldi. Antrenör rolündeki öğrenciler hareketleri tekrar tekrar anlattı, uygulamaları gösterdi, grup üyeleri hareketleri grupça yapmaya çalıştı.

Bir grupta antrenör gruba açıklamaları yapıyor ardından Suriyeli öğrenciye tekrar açıklıyor anladın mı buraya kadar diyor tekrar açıklıyor. (Ethem Öğretmen video notu, 3. hafta)

Kolay anlaştığımız taraf da hareketleri gösteriyorduk o zaman daha kolay anlıyordu (Öğrenci Mine, son görüşme, Mayıs 2020)

Biz grup halinde ona daha detaylı ve açıklayıcı bir şekilde anlatmaya çalıştık. Yani hareketleri anlatırken her parçayı ayrı ayrı gösterdik, o yaparken bir de hepimiz bir vücut bölümünü düzeltmeye çalıştık (Öğrenci Mine, son görüşme, Mayıs 2020)

-Tamam şimdi 3. Sorumu okuyorum, Neslihan (Suriyeli öğrenciye seslendi) sen de biraz katılır mısın ? (Sakince) . (Ethem Öğretmen video notu, 5. hafta)

Antrenör ve diğer görevlilerin görevlerini yerine getirmesi grup üyelerinin katılımına olanak sağladı.

Bertucci ve ark. (2012) öğrenciler arasında olumlu bağlılığı sağladığı için her grup üyesine okuyucu, kaydedici, koç, kolaylaştırıcı, katılımı teşvik eden ve anlamak için denetleyici gibi birbirini tamamlayan ve birbirine bağlı roller tahsis etmeyi önerdi. Dyson vd., (2010)’da derslerini öğrencilerin sınıflarındaki belirli görevler için sorumluluk almalarına ve öğrencilerin bir görevi tamamlamaları için birlikte çalışmalarına izin veren sosyal karşılıklı bağımlılığı teşvik etmeye yönelik tasarlamış ve görev yapılarını kullanmıştır. Dyson ve Casey (2015), geleneksel derslerde çoğu zaman hevesli olmayan öğrenenler olarak tanımlanmış olan öğrenciler, takımlarının öğrenme performanslarını geliştirmek için ekiplerine önderlik edebilecekleri ve ekiplerinin oyun performansını geliştirmek için fiziksel hareket görevleri yaratabilecekleri zaman, işbirlikli öğrenme sırasında daha fazla motive olmuşlardır. Bu çalışmada da öğrencilere verilen antrenör, tartışmacı, kayıtçı ve malzemeci gibi roller öğrencilerin grup üyelerine ve grubundaki Suriyeli öğrencilere yaptığı yardımın ana nedeni olmuştur.

Sosyal bağıllık kuramında, olumlu bağıllık üzerinde durulmuştur, bu çalışmada da öğrencilerin rolleri, görevleri yerine getirirken birbirlerine ihtiyaçları olduğunu anlamalarını ve birbirleri için hareket etmeleri gerektiğini anlamalarını sağlamıştır. Çünkü antrenör hedeflerin okunması ve becerilerin öğretiminde sorumluyken, tartışmacı bazı görevlerde gruba sorular sordu ve cevapları kaydetti, kayıtçı ise beceriler yerine getirilirken puanlamalarını ve becerilerin yapılıp yapılmadığını kontrol etti, malzemeci ise gerekli materyallerin organizasyonundan sorumluydu. Eğer görevler yerine getirilmeseydi grup ilerlemezdi.

Grubun bilerek ya da bilmeyerek Suriyeli öğrencileri gruba katmak için izlediği stratejilerden biri de gruba davet etmektir ama onu fazla zorlamadılar. Süreçte Suriyeli öğrenciler gruba katılım davetine bir süre grubu izleyip sonrasında katılarak cevap verdiler.

Herkes gruplarında, Suriyeli öğrenci kenarda gezmeye devam ediyor. Antrenör arkadaşlarını çembere toplayıp hedefleri okurken geldi ve çembere girdi dinliyor. (Ethem Öğretmen video notları, 4.hafta)

Görevleri tamamlamaya devam ediyorduk ama grubumuzdaki arkadaşımız kenarda kaldığı zamanlar oluyordu, onun sırası gelince seslendik ya da tartışma sorularına katılması gerekiyorsa biz fikirlerimiz bunlar sende bir şey söyle diye bazen tartışmacıyı yolladık (Zeliha , Son Görüşme, Mayıs 2020)

Grubumuzda önceden küs olduğumuz arkadaşımızda var, bir kere eşyayı izinsiz kullandığı için kavga etmiştik, grupta bazen görevleri yapmıyor ama biz onun sırası geldiğinde ya da puanlama kısmında çağırıyoruz. (Aminegül, öğrenci günlüğü, 3. Hafta)

Öğrenciler grup üyelerinin görevlere katılımı için gruba çağrıda bulundu. Dyson (2002), İşbirlikli ortamlarda duygusal öğrenmenin geliştiğini, ancak bu öğrenme biçimini konumlandırırken, iş birliği ve öğrencilerin birbirlerini teşvik etme yeteneği gibi temel olarak sosyal öğrenme çıktılarına çizdiğini ileri sürmüştür.

Bjorke ve Moen (2020) öğrencilerin, grup üyelerinin sürece katılımı için nasıl destekleyeceğini işbirlikli öğrenme ortamlarında öğrenebileceğini söylemişlerdir. Çalışmalarında dans rutinine bir öğrencinin katılması için grubundaki öğrencilerin etkinlikleri uyarladığını, düştüğünde onu cesaretlendirdiklerini, ilerlemesi için olumlu geri bildirim verdiklerini söylemişlerdir. Bu çalışmada da grubun üyeleri Suriyeli öğrencinin katılımı için öğrencileri gruplarına davet ettiler.

Deustch (1949) sosyal bağıllık kuramında hedef motivasyonundan bahsetmiştir. Öğrenciler takım halinde birlikte çalıştıklarında, ortak bir amaç için çaba gösterirler ve

çok çalışmaya ve birbirlerine yardım etmeye motive olurlar. Çalışmada da öğrenciler ortak hedeflere ulaşma amacındaydılar. Bunun için grubun tüm üyelerinin görevi tamamlamaları ve sonraki geçmeleri gerekiyordu. Suriyeli öğrencileri de katılsın diye davet ettiler.

Suriyeli öğrenciler grubundaki üyeleri uygulama boyunca izleyip sonra uygulamayı yaparak gruplarına aktif katılım sağladılar.

Suriyeli öğrenci dersin başından itibaren grubuna adapte, hemen görev kartlarının başına geldi antrenörün yanına, uzakta kalmasına rağmen dinlemek için yaklaşmaya çalıştı. Grubu mindere gidelim deyince ilk hareketlendi ve kendine grubun ortasından bir yer seçti oturdu. Görevleri dinlemeye devam etti. (Ethem Öğretmen video notları, 5.hafta)

Bir grupta öğrenciler Suriyeli öğrenciyi uygulama görevinde en sona bırakma konusunda fikir belirtiyorlardı birbirlerine, öğrencilerden birine sordum neden en sona bırakıyorsunuz ki diye, o da hocam anlamadığı yerler oluyor, hareketler karışık olunca o da bizi izleyip hareketi yapıyor hatalarını düzeltiyoruz dedi (Ethem Öğretmen yansıması, 6.hafta)

Şefika, disk atmada geriye döndüğümüz yeri yapamadı, ben de ona önce bizi izle ve sonra yap anladın mı dedim. Başını salladı o da. Sonra ben yaptım bak şurada eksik yapıyorsun dedim. Beni izledi o da hareketi doğru yaptı. (Huriye Öğrenci Günlüğü 7.hafta)

Bizim grupta hepimiz iyi yapıyorduk görevleri, bazen benim anlamadığım zaman oldu ama sonra izleyerek yaptım. Örnek veririm gülle atmada hep yanlış yere atıyordum, arkadaşlarım bana söyledi böyle diye ama dediklerini yapmaya çalıştım yine hatam oldu, sonra izledim onları ve yaptım (Ravza, Son görüşme)

Öğrenciler sürece aktif katılmak için arkadaşlarını izlediler, grup üyeleriyle birlikte daha fazla vakit geçirdikçe gruba bağlılıkları da arttı. Dyson ve Casey (2015) öğrencilerin işbirlikli öğrenme ortamına giderek daha fazla aşına oldukça, aktif katılım daha da geliştirildiğini vurguladılar. Goodyear vd., (2014), çalışmalarında geleneksel beden eğitimi biçimlerinden daha önce katılım göstermeyen kız öğrencilerin, yüz yüze karşılıklı etkileşimlere katılma fırsatına sahip olduklarında ve akranları hakkında analiz edebilecekleri, değerlendirebilecekleri ve geri bildirim sağlayabilecekleri zaman öğrenmeleri için daha motive olduklarını ve katılım gösterdiklerini söylediler. Bu çalışmada da Suriyeli öğrenciler görevler için fikir belirttiler, iletişim kurdular, grubun ilerlemesi için ihtiyaçlarını olduğunu anladılar ve aktif katılım göstermeye başladılar.

Tema 2:İş Birliği İle Değişen Değerler

Değerler, insan karar ve davranışlarını yönlendirirler (Baltaş, 2015). Kendi yaşamımıza vermeye çalıştığımız yön, insanlarla ilişkilerimizdeki davranışlarımızla gösterilir ve değer anlayışımız ise şimdi, geçmiş ve gelecekle bağımızda belli bütünlükte bir kişi olmamızın temelini oluşturur (Kuçuradi, 1971) ve insanların karar ve davranışlarındaki değişiklikler ise inanç ve değerlerini değiştirdiğinde olur, insanların içinde bulunduğu toplumun karar ve davranışları ise içinde bulunan kişilerin inanç ve değerlerinde aynı yöndeki değişimi ile mümkündür (Baltaş, 2015).

Bir toplulukta ortak değerlerin paylaşılması üyeler arasında güven, uyum ve birlik sağlar ve güven oluşması sayesinde topluluğun meydana gelmesi mümkün olur (Baltaş, 2015). İÖM uygulanan öğrenme ortamında öğrenciler uygulama başlamadan önceki ön görüşmelerde süreçte inandığı değerler (Yalan söylememek, yardımseverlik, cömertlik, mutluluk) ortaya çıktı.

Öğrencilerin süreç öncesi saygı değeriyle ilgili “karşıdaki kişi bana saygı duysun ya da duymasın ben herkesin haklarına saygılıyım”, adalet değeriyle ilgili “her bireye adil olunmalı”, kapsayıcılık değeriyle ilgili “her insanın topluma katılması önemlidir” diye düşünüyorlardı. Ancak İÖM uygulanma sürecinin ilk haftalarında düşüncelerinden farklı kararlar aldılar; saygı değerinde antrenör rolündeki kişi grubunun üyeleri kendisine saygı duyduklarını ifade etseler de antrenör farklı fikirleri uygulamadı, adalet değerinde yakın arkadaşlarına görevlerde daha çok tekrar fırsatı sundu, kapsayıcılık değerinde KFOÖ’lerle tartışmalıydı ve gruplarında istemediler. Süreç içerisinde öğrencilerin derste aldığı bu karar ve davranışlarda değişiklikler olmaya başladı. Grubun antrenörü, iletişim kurma sürecinde daha kibar olarak ve grubun diğer üyelerinin istekliliğinin arttığını fark ederek saygı değerini, grubun tüm üyelerine eşit fırsat ve daha yavaş ilerleyenlere daha çok tekrar hakkı vererek adalet değerini, grubun görevlerde ilerleyememeleri ve hedeflere ulaşamamaları nedeniyle KFOÖ’lerin de katılımını sağlamaya çalışarak da kapsayıcılık değerinin şekillenmesine ortam sağlandı.

Ön görüşmede öğrenciler için önemli olan değerlerden birisi saygıydı. Öğrenciler saygıyı başkalarının haklarına saygılı olmak tarafından değerlendirdiler ve bir başkası saygısızlık etse bile kendisinin davranışını değiştirmeyeceğini dile getirdiler.

Ethem Öğretmen: toplumda da farklı davranışları görebiliyoruz. Peki niye mesela iyi şeyleri alıyoruz. Örneğin markette sıradasın uzun bir sıra var yan

tarafıta da sıra biraz daha az, neden araya girip hemen çıkmak yerine sıranı bekliyorsun?

Güllü: çünkü onlara karşı saygım var. Eğer oraya geçersen önümdekilere karşı saygısız olmuş olurum çünkü benim önümdekiler de geçmiyor benim de geçmemem lazım.

Ethem Öğretmen: yani toplumdaki davranışlar mı etkiliyor, önündekiler geçse geçer miydin?

Güllü: hayır, çünkü onlar başkalarına karşı saygılı olmayabilirler. Ben de öyle yapmam. (Ön görüşme)

Beraber çalışma yaptığımızda ortak karar almayı önemsiyorum. Mesela grupça karar vermemiz gerekiyorsa hocam, benim fikrim de olur başkası da. (Güllü, Ön görüşme, Ocak 2020)

İÖM uygulanma süreciyle birlikte saygı değeriinde değışimler oldu. Antrenör rolündeki öğrenci kaba iletişim kurduğunda grubundaki üyelerin kendisini dinlemediğini ve daha kibar olması gerektiğini düşünüyordu. Ayrıca bu süreçte antrenör ilerleyen haftalarda gruptaki tüm üyelerin fikir alışverişinin gruptaki iletişimin daha olumlu ve üyelerin istekliliğinin arttığının farkına vardığında grup üyelerinin fikirlerini dinlemeye öğrencilerin fikirlerini de uygulama sürecine katmaya başlamıştır.

Saygı değeriinde “bana saygı göstermeyene saygı göstermem” diyen antrenör uygulama süreci içinde grup üyeleri onun yönlendirmeleri ve fikirlerine saygı gösterse de kendisi farklı fikirleri ilk haftalarda uygulamayı istemedi. Kendi kararlarını uyguladı bu süreç grupla hareket etmeyi zorlaştırdı bu değeri verdiği şeylerin farklı olmasından dolayı olabilir. Sosyal bağıllık kuramında, olumsuz bağıllığın diğeri üyelerin engellenmesine neden olacağı belirtilmiştir. Antrenör bu süreçte grubun diğeri üyelerinin fikirlerini dinlemedi kendi fikirlerini uyguladığı için birlikte karar alamadılar.

Bu hafta ilk haftamdı, genel olarak bence grubumuz iyiydi, antrenör pek bizi dinlemedi bugünün olumsuzuydu. Mesela ben, komut verirken (yerlerinize-hazır- başla) farklı kişilerde verebilir dedim, onu yapmadık sadece kartta öyle değil dedi. (Mine, öğrenci günlüğü, 2.hafta)

Öğrenciler alçak çıkış için antrenörü yönlendirmek için, bak şuraya yan yana dizilip toplu yapalım daha çok tekrar yaparız dedi. Bu sayede daha çok tekrar şansı edebileceklerdi bence de. Öğrenciler antrenör ne söylerse yapmaya çabalıyorlardı bu süreçte ama antrenör bu hafta pek onların isteklerini dinlemedi (Ethem Öğretmen yansıması, 2.hafta)

Antrenörün ilk haftalarda sorumluluğun sadece kendi üzerinde olmasını istemesi, henüz iş birliğinin önemini anlamamış olmasından kaynaklanmış olabilir. Uygulama öncesinde beden eğitimi ve spor derslerinde işbirlikli oyun ve etkinliklere sürekli katılsalar da sorumluluğun kendilerinde olduğu bir ortamda süreci daha önce

götürmemişlerdi. Ayrıca grubun sorumluluğunun kendisinde olması da farklı fikirlere karşı temkinli yaklaşmasına neden olmuş olabilir.

Antrenör ilk hafta, kontrolü tamamen elinde bulundurarak bir süreç izledi. Antrenör grup organizasyonu karışmasını diye önce birkaç kişiyi görevdeki soruları tamamlamaya çağırdı ardından diğerlerini çağırdı.

Bir grupta da iki öğrenci kenarda beklerken grubun diğer üyeleri süreci devam ettiriyor. Burayı biraz gözlemlediğimde bir sıra oluşturmuşlar aralarında önce üç kişi cevaplıyor ardından antrenör onları sen, sen otur sen gel diyor onlar cevapları veriyor sorulara, yani bu grupta bir sosyal iletişim ortamı yok, sorular bireysel olarak cevaplanıyor (Video notları, 1.hafta)

İlk hafta hepimizin aynı anda aynı görevi yapmamızın karışıklık çıkaracağını düşündüm, parçalara böldüm önce sen sen, sonra da siz diye (Mine, Son Görüşme, Mayıs 2020)

Antrenör ilk haftaki uygulama sürecinde, sorumluluğun kendinde olduğunu düşündüğünden adım adım, parça parça hata yapmadan görevleri tamamlamak istemiş olabilir. Bu nedenle tartışmacı, kayıtçı gibi görevler olsa da onları da yönlendiren sorumluluk paylaşmayan durumundaydı. Dyson vd., (2004) İşbirliğine dayalı bir öğrenme dersinde, tüm öğrenciler grup çalışmasına katkıda bulunduğunu ve öğrencilerin görevi tamamlamak için birbirlerine güvendiklerini söylemişlerdir. Bu çalışmada ilk haftalarda antrenörün takındığı tavırlar ya da rol, grubun diğer üyelerinin katkı verebileceği bir ortam oluşumunu engellemiş olabilir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplarda net cevaplar istedi öğrenci yorumları olmasını istemedi. Öğrencilerin aralarında soruları tartışmasını istemeyip yüksek sesle kendinin dinlenmesini istedi. Antrenör gruptaki kişilerin isteklerini dinlemiyor sadece kendi düşüncesini uyguluyordu. Antrenör dedikleri yapılmayınca tehdit etti. Deustch (1949) sosyal bağlılık kuramında vurguladığı bir diğer önemli kavram olumsuz bağlılıktı yani bireylerin davranışlarının birbirlerinin hedeflerine ulaşmasını engellemesidir. Bu hafta antrenör, sürecin tüm sorumluluğunu üzerinde tutmaya çalışıyor, bu nedenle grup henüz takım halinde birlikte çalışmıyordu.

Bir grupta antrenör gruba bakın burada açıklama isteniyor, bu söyledikleriniz açıklama değil diyor (Video notları 1.hafta)

Başka bir grupta antrenör, çabuk beni dinle dedi yüksek sesle, öğrenciler önceki soruları tartışıyordu (Video notları 1.hafta)

Normalde süreçte sorun olduğunda tüm grup değil de temsilci olarak antrenörün gelmesini kararlaştırmıştık. Bir öğrenci geldi ve antrenörünü şikayet

etti size bizim sorunlarımızı sormuyor diye. Grupça konuştunuz mu dedim evet ama gelmedi dedi. (Video notları 1.hafta)

Hadi anlattığımı bir yapın arkadaşlar.

Antrenör tek tek kontrol etti, el pozisyonu bacak pozisyonu o esnada birisi 1-2-3 saydı ve koşalım mı??? Diye antrenöre sordu.

Antrenör: Hazır,, bak hazır deyince dizinizi ayarlamamız gerekiyordu, bakın şöyle.

Antrenör tekrar anlattı biraz. Bak hazır deyince dizinizi kaldırın ondan sonra çıkıyorsunuz.

Gülenler oldu.

Gruptan birisi ya ciddiye alsanıza yorulduk

Antrenör: aynen

Öğrenci: tamam hatice önümüzden çık da anlat. Koşucuz

Antrenör: Tamam ben bi bakıyım da ondan sonra

Antrenör anlatmaya devam etti 3-4 kez şımartıldılar

Antrenör: Ya böyle giderse var ya sizi orada tek tek bırakıp bekletirim, yorulursunuz (parmak salladı, sinirlendi) (Video notları, 2.hafta)

Antrenör yine ilk haftalarda tartışmacının yönlendirdiği sorularda yorum cevapları değil daha net cevaplar istedi, öğrenciler aralarındaki diyaloglara izin vermedi ve grubu yerine getirmeyince tehdit etti. Antrenör grubun sorumluluğunu paylaşmak istemediğinden yapıyor olabilir ancak antrenörün asıl rolü grubundaki üyelerin gelişimi için onlara yardım etmektir, henüz sadece öğretici olarak rolüne devam ediyor ve grupla nasıl çalışılacağını ve fikirlerinin nasıl dinleneceğini öğrenemedi. Dyson vd., (2016), İşbirlikli öğrenmenin iyi çalışması için, olumlu sosyal becerilerin gerekli olduğunu düşündüklerini (bir takımda nasıl çalışılacağı ve başkalarının fikirlerini nasıl dinleyeceği, grubunuzun önünde nasıl güvenle konuşulacağını öğrenme, nasıl alınacağını öğrenme geri bildirim, olumlu bir şekilde geri bildirim vermeyi öğrenme) söylemişlerdir. Bu çalışmada antrenörün henüz bu sosyal becerileri kazanmamış olması ilk haftalarda işbirlikli öğrenmenin henüz çalışmadığına kanıt gösterilebilir.

Antrenör grup üyelerine komut verirken kaba dille verdi kimse yapmadı, grubun üyeleri görevin ilerlemesi için çaba göstermediğini görüp grupla birlikte hareket etmesi gerektiğini düşündükten sonra giderek kibar komut verdi grubundakiler yapınca gruptakilere nasıl davranacağını keşfetti. Deustch (1949) sosyal bağlılık kuramına göre antrenörün olumsuz bağlılığa neden olan davranışları sonucu grubun üyeleri antrenörün yönlendirmelerini dinlemedi çünkü diğer öğrencilerle ortak hedef motivasyonu bağlılığı kuramamıştı. Ancak bu olumsuzluğu görüp olumlu bağlılık sağlamak için neler yapacağını keşfetti.

Bir grupta antrenör grubunu çember şekline getirmeye çalışıyor.

Antrenör: -İlk olarak hadi daire !

Antrenör: -Daire şeklinde olun!

Antrenör: -Herkes daire şeklinde olsun!

Antrenör: -Arkadaşlar daire şeklinde olur musunuz ????

Arasında sohbet eden grup son cümleden sonra harekete geçti, eksik noktalarda antrenör kenara çekerek ya da az geri git diyerek düzenledi (Video, notları 2.hafta)

Antrenörle anlaşıyorduk ama yapamadığımızda bağıryordu ben de öyle olunca yapmıyordum, duymazdan geliyordum. Sonra iletişimimiz tüm grup içinde kibarlaştı bence bu etkili oldu (Aliyegül, günlük 4.hafta)

Kibar davranmam gerektiğini grubu kontrol etmeye çalışırken anladım, hızlı yapınlar diye bağıryordum hemen yapın diyordum. Ama yapmıyorlardı. Sonra daha sakın onları anlayarak yaptım, böyle davranınca iyi oldu (Güllü, Son Görüşme)

Antrenörün kaba iletişiminden sonra grup üyelerinin yapmaması ve görevlerde grup üyelerinin ilerlememeleri, antrenörün iletişiminin nasıl olması gerektiğini anlamasını sağlamış olabilir. Antrenör ve grubun diğer üyelerinin kişilerarası becerilerini geliştirmesine ortam oluştu. Dyson vd., (2020), İşbirlikli Öğrenme ortamının grubun diğer üyelerine olumsuz yorumlardan kaçınmayı öğrenme ve uygun dil kullanmayı öğrenmenin nasıl olacağıyla ilgili öğrenme fırsatı yarattığını söylediler ve yine aynı çalışmalarında görüşmelerde birçok öğrencinin başkalarını dinlemeyi ve birbirleri hakkında konuşmayı öğrendiklerini vurgulamışlardır. Benzer şekilde bu çalışmada da antrenör grubuyla nasıl bir dil kullanması gerektiğini öğrenmeye başlıyor. Casey ve Goodyear (2015) ve Darnis ve Lafont (2015)'un çalışmaları da benzer şekilde İşbirlikli öğrenme'nin kişilerarası becerileri geliştirmeye ve öğrencilerin birbirleriyle ilişki kurmalarını öğrenmelerine fırsat sunan bir model olduğunu söylemişlerdir.

Grubun antrenörü hatalı olduğunu grup üyeleri belirttiğinde onları dinledi ve fikirlerini önemsemeye başladı ve görevleri grupta kibarca anlatmaya başladı. Grubun üyesi için baştan görevi anlatmayı düşündü. Grupta farklı fikirlerinin paylaşılmasını anlayışla karşılamaya devam etti. Grubun antrenörü, öğretme sürecinde grupla hareket etmeye başladı. Sosyal bağlılık kuramında (Deustch, 1949) görevlerin bağlılık sağladığı belirtilmiştir. Antrenörün grubundaki öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olması anlamayan üyesine tekrar anlatmasını sağlamış olabilir. Ayrıca kuramda üyeler birbirlerine teşvik edici yardımlarda bulunurlar çünkü sonuçlar grubun tüm üyelerini ilgilendirmektedir. Bu nedenle de antrenör üyelere bağlı olduğunu anladığı için tekrar anlatmayı düşünmüş olabilir ve grup üyelerini dinleyip, fikirlerini önemsemiş olabilir.

İşbirlikli öğrenme, öğrencilere birbirlerine nasıl saygı duyulacağını ve destekleneceğini, farklılık ve çeşitliliğe nasıl değer verileceğini, nasıl hoş karşılanacağını ve tüm öğrencilerin farklı bir sese sahip oldukları için desteklendiklerini öğreten bir pedagojidir (Fergusson-Patrick ve Jolliffe, 2018). Çalışmada da antrenörün grubundaki üyelerin fikirlerine saygı duymaya başlaması, grubun hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmaya başlamıştır. Ayrıca antrenör her üyenin farklı fikirleri olabileceğini de süreçte fark etmeye başlamıştır. Benzer şekilde Lafont (2012), öğrencilerin iletişim becerileri (sosyal öğrenme) geliştikçe, ilgili motor becerilerini (akademik öğrenme) anlamalarını sağladığını ayrıca, birbirleriyle gelişmiş iletişimin bir sonucu olarak, psikomotor performanslarında gelişmeler olduğunu ve görevlerde taktiksel seçimlerin meydana geldiği söylemiştir. Bu çalışmada da antrenör grubun üyelerinin fikirlerine saygı duyup iletişimleri geliştikçe görevlerde psikomotor hedeflerinde gelişmeler olmuştur. Buna ek olarak, Dyson (2001), öğrencilerin, grup üyelerinin geri bildirimleri ve cesaretlendirmelerinin bir sonucu olarak geliştirilen yüksek güven, keyif ve benlik saygısı düzeylerine bağlı olarak atma ve yakalama becerilerini geliştirdiklerini bildirmiştir. Bu çalışmada da grup üyelerinin fikirlerinin önemsendiğini anlamaları gruba güvenlerinin artmasına, keyif almalarına ortam oluşturmuş olabilir ve bu nedenle de hedefleri tamamlamaları kolaylaşmış olabilir.

İÖM yapısı gereği tüm grup üyelerinin farklı fikirlerinin katkısıyla hedeflerin tamamlandığı bir modeldir. Öğrencilerin hedeflerinin ortak olması ve tamamlayacağı görevlerin ortak olması buna ortam oluşturur (Dyson ve Casey, 2016). Görevlerin tamamlanma sürecinde de grubun tüm üyelerinin başarıya ulaşması önemlidir. Modelin iletişim kurmaya ortam oluşturması sayesinde öğrenciler kendi fikirlerini paylaşırlar.

Öğrenci: -Kızlarr biz çok yanlış yapmışızzzzz. Bak şurada sağ ayağımızı kaldırıp geri kayacakmışız ama biz öyle yapmıyoruz dönüp atıyoruz. Doğrusunu yapmamışız ki.

Antrenör : Tamam o şekilde tekrar deneyelim hadi doğrusunu yapalım. (Video notları, 4.hafta)

Antrenör kayıtçıya bugün zamanında kaydetmeye dikkat et diye uyardı. O da tamam ama o zaman bana görevde acele ettirmeyin dedi. Antrenör de tamam biz görevi bitirince seni bekleyeceğiz, dedi. (Video notları, 4.hafta)

Antrenör: ben okumaya başlıyorum o zaman görevi dedi o esnada malzemeci geldi fazla malzeme getirmiş onu geri götürüyim dedi, ona bişey olmazz gell diye seslendiler geri geldi. Antrenör tamam sen yeni geldin şimdi en baştan başlıyorum dedi. (Video notları, 6.hafta)

Bakın karttaki gibi kolumuz böyle olacak sonra bu tarafa gidecek, birisi hayır dedi, sonra tamam o zaman hadi görev kartına bakalım deyip grupça görev kartını incelediler. Karar verdiler sonra hareketi uygularken birisi yine hayır dedi. Diğerleri ama evet öyle olacak baksana görmedik mi diyerek görev kartını gösterdi. (Video notları, 5..hafta)

Bir grupta uygulamayı yapacak kişi çembere geçiyor, antrenör aşamaları önceden anlatmıştı sonra uygulamayı yapan kişiye tekrar hatırlatmak için vücut bölümlerinin nasıl olacağını anlatıyor o esnada ise antrenör bir madde okuyor, uygulamayı yapan anladığını vücudunda yapmaya çalışıyor eksik varsa grubun üyeleri az daha yukarı, bacağına az ileri götür, tamam şimdi vücudun şuraya bakacak gibi hepsi birlikte düzeltmeye çalışıyor. (Video notları, 5.hafta)

Saygı değerinde de öğrenciler antrenör etkinliği anlatırken süreçte farklı fikirler belirtenleri düşüncelerine saygı duyarak dinledi. Farklı gruplarda alan paylaşımı yaparlarken seçim yapanlara tamam biz de başka yer seçeriz diyenler oldu. (Ethem Öğretmen yansıması, 3.hafta)

Projedeki takımımızda arkadaşlarımızla birbirimizin cevaplarına saygı duyuyoruz, mesela grubumuzun gülle atma görevinde, anlamadığımız bir yerde hepimiz farklı farklı şeyler söyledik, kimse bu yanlış demedi bize... Ya da hocam mesela grup işleme sorularında bir keresinde arkadaşım beni eleştirdi, ona saygı duymuştum çünkü bu ilerlememizi sağlamıştı. (İpek, son görüşme, Mayıs 2020)

Mesela saygı olmasaydı kimse birbiriyle iyi anlaşamazdı örneğin biz hepimiz farklı düşündüğümüz tartışma soruları oldu, çünkü sorular kendi hayatımızdan örnekti. Aslında cevaplarda farklı farklı oldu ama saygılı olduk buna. (Aliye, Son görüşme, 2020)

İÖM iletişimin geliştirildiği ve fikirlere saygı duyulan bir öğrenme ortamı sunar Casey ve Goodyear (2015), çalışmalarında öğrencilerin akademik öğrenmelerinin temel nedenlerinden biri olarak öğrenciler arasında konuşma fırsatlarını artması olduğunu söylediler. Bu çalışmada da öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirme sürecinde aralarındaki konuşma fırsatları sürecinde birbirlerini dinlemeleri öğrenmeleri etkili olmuş olabilir. Dyson vd., (2020), İşbirlikli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin ilişkilerini ve birbirlerine olan saygılarını geliştirme noktasında başarılı olduğunu söylemişlerdir. Yine Velázquez-Callado (2012)' nun çalışması da benzer şeyler söylemiştir. Bu çalışma da işbirlikli öğrenme uygulamaları yoluyla öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine olan saygıları gelişti. Grenier ve Yeaton (2019) İşbirlikli Öğrenme uygulamalarının öğrencilerin dinleyerek ve iş birliği yaparak, birlikte çalışırken herkesin farklılıklarına ve düşüncelerine saygı duymayı öğrendiklerini söylemişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmada da öğrenciler (hatalı olduğunu söyleme, farklı fikirlerin olması, grup üyelerinin kendi içinde diyalog kurması) düşüncelere saygı duymuşlardır.

İÖM uygulanma sürecinde şekillenen bir değer de adalet değeri idi. Antrenör rolündeki öğrenci yakın arkadaşlarına çok fırsat verdiği için grubun diğer üyeleri

becerileri öğrenemedi ve görevleri tamamlayamadı. Sonraki haftalarda antrenör herkese eşit tekrar fırsatı sunduğunda ya da grupça karar verip yapamayanlara daha çok tekrar fırsatı vererek adaleti sağlamaya çalışmıştır. Sosyal bağlılık kuramında (Deustch, 1949) grubun tüm üyeleri birbirlerine bağlıdır, antrenörün adalet değerini değiştirme sürecinde de grubun diğer üyelerinin ilerleyip görevi tamamlayamamalarının sonuçları grubun antrenörünü de etkiliyor ve antrenör bu şekilde grubun üyelerine adaletli davranmaya başlıyor.

Öğrenciler ön görüşmelerinde ve uygulamanın ilk haftalarında adaleti herkese eşit tekrar, grubun eşit güçte olması ve grubunda sadece iyi anlaştıkları olduğunda adalet olarak değerlendiriyorlardı.

...beden dersinde herhangi bir aktivite yaparken sıramızı bozmayıp adaletli bir şekilde oynuyorduk. (Müjde , Görev Kartı, 2.hafta)

Görüşme haftasında okulda olmayan bir öğrenciyle değerler hakkında düşünceleriyle ilgili nöbetçiye sohbet etmek istedim adalet değeriyle ilgili bana “beden eğitimi dersinde grup olmamızı ben adil buluyorum. Bizi rastgele sayılarla grup yapıyorsunuz bu sayede birbiriyle grup olmak istemeyenler de oluyor. Etkinlikte bir grup güçlü gibi oluyorsa hemen değişimle adil güç yapıyorsunuz. Herkesin katılımını sağlıyorsunuz kimseyi dışarıda bırakmıyorsunuz “ dedi. (Ethem Öğretmen yansıması, 2.hafta)

Grubumuzda sevmediğim arkadaşlar var, grup dağılımı adil olmadı (Mine, Ön görüşme, Ocak 2020).

Mesela hocam ben adalete derste örnek verirsem, bir şeyler öğrenirken hepimiz 5 kere yapıyoruz bu adalet oluyor bence (Aliyegül, ön görüşme, Ocak 2020)

Adalet değerinde “her bireye adil olunması gerektiğine inanıyorum” diyen antrenör uygulama sürecinde yakın arkadaşlarına daha çok uygulama fırsatı verdi. Ancak arkadaş olamayan üyeler beceriyi tamamlayamadılar ve düşük puan aldılar ya da diğer görevlere geçemeyip günün hedeflerine ulaşamadılar. Antrenör bütün bunların farkına varamadı ve grubu beceriyi tamamlayamadı. Sosyal bağlılık kuramına göre (Deustch, 1949), antrenörün yaptığı bu davranış grubun hedeflerine ulaşmasına engelledi yani antrenörler grupta daha az anlaştığı öğrenciler arasında olumsuz bağlılık vardır.

Önceden yakın arkadaşlarım yapamadığı zaman onlara iki, üç şans verirken sevmediğim arkadaşlarıma ise hemen bir şans verip geçiyordum ama sonradan anladım ki herkese adaletli bir şekilde davranmalıyım o günden sonra elimden geldikçe adaletli davranmaya özen gösteriyorum. (Mine ,Son Görüşme, Mayıs 2020)

Antrenörün yakın arkadaşlarına daha çok tekrar fırsatı vermesiyle birlikte görevlerin açıklamalarını genel yapması grup üyelerinin görevin önemli noktalarını anlamamalarına, becerileri yapma sırası grubun diğer üyelerine gelene kadar sürenin bitmiş olmasına ve becerileri grubun üyelerinin öğrenememesi nedeniyle de sonraki haftalarda sorun yaşamalarına neden oldu.

Kayıtçı puanları okudu, en düşük benim. Açıklamaları antrenörümüz ortaya anlattı hemen uygulama yaptık, önemli noktaları yapamamışım (Huriye, 2.hafta günlüğü)

Mine'yi seviyorum ben ama iki haftadır sınıfta çok iyi anlaştığı arkadaşlarına önce yaptırıyor bize gelene kadar süre de bitiyor, öğrenemiyoruz (Aliyegül, 4.hafta günlüğü)

Uzun atlama yaptık, alçak çıkışla birleştirdik görevde, önceki hafta ben alçak çıkışı öğrenememiştim, yapamadım orayı (İpek, 3.hafta günlüğü)

Antrenör grubundaki yakın arkadaşlarına, grubun diğer üyelerine henüz bağlı olduğunu keşfetmemesinden dolayı daha çok fırsat vermiş olabilir hem de yakın arkadaşları görevlerin tamamlanması sürecinde antrenör rolündeki öğrencinin dediklerini hemen sorgulamadan yapacaklardı. Ön görüşmelerde bunu “yakın arkadaşız birbirimizi anlayıp, hemen yaparız” olarak da ifade etti. Bjorne ve Moen (2020), çalışmalarında gerçekleştirdikleri görüşmelerde öğrencilerin en iyi arkadaşlarıyla grup olmak istediklerini sonraki görüşmede ise hala en iyi arkadaşlarıyla çalışmayı tercih etseler bile başkalarıyla da birlikte çalışmayı öğrendiklerini ve bu nedenle de modelin farklı kişilerle de çalışmayı öğrenmeye fırsat sunduğunu vurgulamışlardır. Ancak bunun kaçınıcı hafta gerçekleştiğiyle ilgili bir bulgu bulunmamaktadır. Bu çalışmada ise antrenör ilk haftalarda yakın arkadaşı dışındaki grup üyeleriyle başlangıçta iyi anlaşmadığından dolayı görevlerde adil bir katılım sağlamaya çabalamamış olabilir. Bu nedenle de grup hedeflerine ulaşamamıştır.

Öğrencilerin her hafta ulaşmaları bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal hedefleri vardı. Duyuşsal hedeflerinde ise her hafta bir değeri bilgi seviyesinde tanımları gerekiyordu. Saygı, hoşgörü, paylaşma ve adalet gibi değerleri haftalar ilerledikçe tanıdılar. Duyuşsal hedefinin adalet değerini tanımak olduğu hafta, yakın arkadaşlarına çok tekrar fırsatı vermesinin hata olduğunu düşünmeye başladı. O görevde öğrenciler gruplarında beyin fırtınası yaptılar ve bir hikâye tartıştılar, hikâyede okul takımına öğrenci seçilecek bir yarışmada seçme görevinin verildiği öğrenci yakın arkadaşlarına kolaylık sağlıyordu ve sonuçları iyi olmuyordu. Bu süreçten sonra antrenör herkese eşit

hak verdikten sonra yapamayana bir hak daha verdi, sonra grupta ilerlemeler olduğunu keşfetti. Sosyal bağlılık kuramında (Deustch, 1949), öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerini teşvik edici etkileşimlerle sağlarlar ve grup içerisindeki görevler bağlılık sağlamaya ortam oluşturur. Antrenör grubundaki üyeler arasında ayırım yapması olumsuz bağlılık oluşturmuş olabilir ve birbirlerinin öğrenmelerini zorlamışlardır. Ancak bunun bir hata olduğunu da bu hafta keşfediyor. Rolü gereği tüm üyelere adaletli olmaya başlayacağını düşünüyor bu da gruba bağlılığı olmaya başladığının bir işaretidir.

Ayrıca önceki haftaki adil olma değerini grup içi tartışmalarında gözlemledim. Her öğrenci 3 defa uzun atlama yapması gerekiyordu ve aralarından 2 si 4 defa yapmış, diğerlerine siz de yapmalısınız tamamlayalım 4'e şeklinde düşüncelerini belirttiler. (Ethem Öğretmen Yansıması, 5.hafta)

Duyuşsal hedefimiz adaletti, antrenör günün hedefini okurken söyledi. 2. Görevimizde etkinlikte yaptık. Adalet değerim bence gelişti çünkü herkese aynı bakmaya başladım (Huriye, öğrenci günlüğü, 4.hafta)

Ethem Öğretmen: günlüğünde herkese eşit hak verdiğinde görevleri yetiştirdiğini söylemişsin, bu duruma farklı örneklerin var mı süreçten ?

Mine:evet hocam, sevmediğim kişilere az yaptırdım başta. Sonra tartıştık grupta, yetiştiremiyoruz hiç diye, grup işlemede sevdiğim arkadaşlarım yorum yapmıyordu. Dersten çıkınca bana bizce bu doğru değil dediler. Sonra değeri öğrendik ben de yanlış yaptığımı düşündüm zaten.

Ethem Öğretmen: Tamamdır, peki farklı örnek verebilir misin?

Mine: Hocam sonraki hafta mesela ben iyi yapamayanı izleyip ona şans verdim, gülle atmada mesela öyle yapmıştım.

Ethem Öğretmen: Hmmm. Ama herkese eşit fırsat verdiğini söylemiştin ? şuan iyi yapmayan çok yaptı dedin ?

Mine: hocam aslında şöyle, görev kartında 5 diyorsa herkese 5 yaptırdım ben. Ama yapamayan olursa grupça dedik onlar devam etsin. Böyle yapınca diğer hafta görevler tam yetiştirdi hocam (Mine, Son görüşme, Mayıs 2020)

Görev kartında tartışmacı hikâyeyi okuyunca benim yaptıklarım aklıma geldi, orada arkadaşlarım da fikir söyledi. Onlar da aslında hikayedeki kişiye hata yapmış adil değil dediler ama kendim gibi düşündüm, sonraki derse nasıl düzeltirim diye düşünmeye başladım ben (Medine, son görüşme)

Antrenör, grubun hedeflerini tamamlayamaması ve grubundaki üyelerin becerilerini öğrenememesi olumsuz durumuyla karşılaştıktan sonra adil olmaya karar vermiş olabilir. Antrenörün grubun ihtiyaçlarına göre grup üyelerine yardım edince ilerlemeler olduğunu fark etmeye başlaması da adil olmaya başlamasını etkilemiş olabilir. Fernandez-Rio vd., (2017), çalışmalarında İÖM uygulamalarında öğrencilerin hem keyifli öğrenme ortamlarına ulaştığı hem de bazı durumlarda hayal kırıklığı yaşadıklarını, bu hayal kırıklığı yaşadığı durumların gerçekten nasıl öğrenileceğini ya da nasıl

davranılacağını öğrenmelerine fırsat sunduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da antrenör grubun üyelerine adil şekilde davranmadığında grubun hedeflerine ulaşamadığıyla yüzleşerek eşit hak vermeye ve daha sonra da daha yavaş öğrenen öğrenciye daha fazla uygulama hakkı vermeye başlayarak başarıya ulaşmaya başladıklarını fark etmeye başlamıştır. Ayrıca Dyson vd., (2020), İşbirlikli Öğrenme uygulamasının öğrencilere duygusal bir yeterliği doğrudan aşılama yerine öğrencilerin yaşadıkları bir hayal kırıklığının üstesinden gelerek ele almasını sağladığı söylemişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmada da antrenör adil olması gerektiğini süreçte yaşadığı olumsuz durum sonrasında fark etmeye başlamıştır.

Bu süreçten sonra tartışma sorularında herkese eşit fırsat vermeye başladı ve daha fazla katkı olduğunu fark etti. Ayrıca grubunda sevmediği öğrencilerin olmasını da adaletsiz bulan öğrencinin de düşüncesi değişmeye başladı. Sosyal bağlılık kuramında (Deutsch, 1949), üyelerin karşılıklı yardımı önemlidir. Antrenör ve öğrenciler grubun tümünün hedefleri tamamlamasının gerektiğinin, birinin bile öğrenmemesinin hepsini etkileyeceğinin farkındadır ve öğrenmiş olanların tekrar şanslarını daha yavaş öğrenenlere vermişlerdir. Bu sayede daha çok tekrar fırsatları olmuştur.

Bu dönemki projemizin bana değerler anlamında katkısı oldu. Örneğin grup içerisinde soru cevap vermeyi, birbirimize söz hakkı vermeyi öğrendim (Mine, son görüşme, Mayıs 2020)

Üç adım atlamada görev kartında yazdığı gibi beş tekrar yaptırdım. Hedefleri tamamladık. (Mine, 5.hafta öğrenci günlüğü)

Gülle atarken ilk anlatışında anlayan oldu. iki tekrar yaptı sonra yapamayanlar benim hakkımı kullansın dedi, iyi yapanların haklarını eksik olanlara kullandık (Mine, 6.hafta öğrenci günlüğü)

Ethem Öğretmen: Grubunuz oluşturulurken sevmediğim kişiler var adil değil demişsin günlüğünde, şuan süreç bitti bu konuda ne düşünüyorsun?

Güllü: Fikrim değişti yine bunu günlüğümde söyledim.

Ethem Öğretmen: Nasıl değişti peki?

Güllü: Grubumdaki herkesle anlaştık, hatta aramız düzeldi. Diğer gruplar gibi hedefimizi tamamlayabiliyorduk. Grubumuz adilmiş.

Ethem Öğretmen: Peki düşünceni değiştiren şey neydi süreçte?

Güllü: grupları güçlerine göre adil ayırdığınızı söylemiştiniz, ben buna dikkat etmemiştim ama görevi yaptık, sorun yaşamadık herkesten önce bile bitirdik. Bu değiştirdi. (Güllü, son görüşme, Mayıs 2020)

Görevlerde adaletli tekrar yapma ortamı oluşması, grubun görevlerini tamamlamasını ve hedeflere ulaşmasını sağlamış olabilir. Ayrıca uygulama sürecinde grubun üyelerin birbirlerini tanımasına ortam olduğu için sürecin adaletsiz olduğuyla

ilgili düşünceleri değişmiş olabilir. Dyson vd., (2020) çalışmalarında gruplarda adil olunmasının yeni dostluklar kurulmasına fırsat sunduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da başlangıçta aralarının iyi olmadığı kişilerle grup olmanın adaletsizlik olduğunu düşünen öğrenciler sonraki süreçte araları düzelmiştir.

Bir başka şekillenen değer kapsayıcılık değeri idi. Kapsayıcılık değerinde öğrencilerin grup içerisinde ilerlemelerini sağlayan durumlarla karşılaşmaları; gruplarında KFOÖ'leri istememe ve katılımları için çaba göstermeme davranışlarının değişmesine ortam hazırladı ve kapsayıcılık değerinin şekillenmesini sağladı. Sosyal bağlılık kuramında (Deustch, 1949) öğrenciler birbirlerinin başarısı için birbirlerine yardım ederler. Kapsayıcılık değerinin şekillenmesi sürecinde öğrenciler grubun tüm üyeleriyle birlikte çalışmaları gerektiğinin ve birbirlerine ihtiyaçları olduğunun farkına varmaları etkili olmuştur. Kapsayıcılık değeriyle ilgili öğrencilerin farklı düşünceleri vardı.

Antepte çok Suriyeli var hocam, okulumuzda da var. Ben ayırım yapmadan herkesi seviyorum herkesle konuşuyorum (Aliyegül, ön görüşme, Ocak 2020).

Hocam bence misafir önemlidir, Suriyeli arkadaşlarımızda misafirimiz bizim, başkası da olabilirdi mesela doğudan gelen aile var komşumuz onlarda bence misafir. Hepimiz insanız ve yaratıcımız aynı bizim (İpek, son görüşme, Mayıs 2020)

Sonuçta her canlının canı var, okulumuzdaki öğrenciler bizim için önemli, her insan benim için önemli, çünkü farklı kültürler tanıyıp kendimizi geliştirebiliriz (Aynur İlkin, Son görüşme, Mayıs 2020).

Bazen haberlerde görüyoruz evdeyken, ekmek parası için işe gitmeye çalışıyorlar. Zor karın doyuruyorlar. İnsanlar hep kötü davranıyorlar onlara. Hocam sınıfta da arkadaşlarımız var, aramıza, eeeee, topluma dahil etmeliyiz çünkü aynıyız bence biz (Huriye, ön görüşme, Ocak 2020)

Ancak öğrenciler uygulama süreci öncesinde ve uygulamanın başlangıcında farklı kültürden öğrencilerle konuşmuyorlardı, gruplarında istemiyorlardı ve katılımları için özel bir çaba göstermiyorlardı. Öğrencilerin KFOÖ'lerle konuşmamaları grubun hedefe ulaşmasını engellemiştir sosyal bağlılık kuramına göre (Deustch, 1949) bunun nedeni de aralarındaki olumsuz bağlılıktır

Öğrenciler önceki derslerimde sınıfındaki bazı arkadaşlarıyla grup olarak denk geldiklerinde isteksiz davrandılar ve bazen grup olmak istemediklerini belirttiler (Ethem Öğretmen yansıması, Süreç öncesi)

Gruplar oluşurken öğretmenimiz kura çekti ama bence adaletli olmadı çünkü grubumda küs olduklarım var keşke değiştirebilsek (Aliyegül, öğrenci günlüğü, 1.hafta)

Bir kere beni arkadaş ortamında dışladılar ben de o nedenle onunla iyi geçinemiyorum genellikle çünkü kırgınım (Aliyegül , ön görüşme, Ocak 2020)

Biz onunla bir şey yaparken tartışıyoruz nedenini bilmiyorum aslında ben. Ama başka derslerde de grup olduğumuzda hep anlaşılamayıp sorun çıkıyor (Naime, öğrenci günlüğü, 1.hafta)

Uygulama sürecinde de farklılığı olan öğrencileri dahil etmek için bir şeyler yapmayınca grup günlük görevleri tamamlayamadıkça, grupta öğrenmeyenler olunca, grupta görevlerin tamamlanamadığını fark ettiler. Modelin bir gruptan dışlanmış ve kendisinden hoşlanılmayan öğrenciyi bir takımın parçası haline getirme özelliği, farklılığı olan öğrencilerin de düşünülmesini sağlamıştır.

Bence Suriyeli arkadaşlarımızla küs olan arkadaşlarımız etkinlikler için aralarını düzeltebilmeli çünkü zaten zor anlaşıyoruz bir de onlar kenarda durunca yetiştiremiyoruz sorunlardan (Müjde, öğrenci günlüğü , 3.hafta)

Bu hafta hala kültürel farklılığı olan öğrencilerin olduğu gruplar görevleri tamamlayamayacak gibi görünüyor. Çünkü hareketleri tüm gruba öğretemediler böyle olunca o görevde takılı kaldılar. Grubu dinlerken antrenör gruptakilere , yine yetiştiremedik işte herkesle anlaşılamayınca başaramayacağız dedi. (Ethem Öğretmen alan notu, 4.hafta)

Grup görevlerine ve hedeflerine ulaşamama nedenlerini, grubun tüm üyelerinin katılımı sağlayamadıklarından dolayı olduğunu düşünmüş olabilir. Grubun üyeleri birbirleriyle sürekli iletişim kurmak zorunda olmaları gibi kişilerarası becerilerini geliştirmeleri gereken bir ortam olduğu için de grubundaki üyelerle arkadaşlık kurmaya ve onları da dahil etmeye başlamış olabilirler. Dyson vd., (2020), İşbirlikli Öğrenme kullanmanın öğrencilerin başkalarıyla ilişki kurma, grup üyeleriyle bağlantı kurma ve yeni arkadaşlıklar geliştirmeyi de kolaylaştırdığını söylemişlerdir. Bu çalışmada da işbirlikli öğrenme kullanılması KFOÖ'lerin gruba dahil edilmeye çalışılmasının nedeni olabilir.

Süreç içerisinde katılım gösteremeyen öğrenciye yardım ettiler grubun ilerlediğini gördüler diğerleri de yardım etmeye başladı. Katılım gösteremeyen öğrenciye kızmadıklarında istekle aralarına katıldığı gördüler birbirlerinden ve hoşgörülü davranmaya başladılar. Yani grup içerisinde ilerleme sağlanan durumlarla karşılaşmaları kapsayıcılık değerinin şekillenmesine ortam hazırladı. Sosyal bağlılık kuramında (Deustch, 1949), grubun üyeleri birbirlerinin öğrenme çabalarını teşvik ederler. Antrenör ve grubun diğer üyeleri de kültürel farklılığı olan öğrencinin etkinliğe katılımı için özel

ilgi gösterdiler ve gruplarının kültürel farklılığı olan öğrenciye ihtiyaçları olduğunu anladıkları için kültürel farklılığı olan öğrencinin etkinliklere katılımını teşvik ettiler.

Grubun antrenörü, kültürel farklılığı olan öğrencilerin katılımını sağlamak için grubuna açıklamaları yaptıktan sonra öğrenci anlamadıysa tekrar açıklıyor. Bunu yapmadığında öğrenciler grup dışında kalıyor. Bu hafta kültürel farklılığı olan öğrenci durgun ve yüzü asık görünüyordu. Antrenör ve grubundakiler özel olarak ilgilendi ve etkinliği yapmaya başladığında yüzünün güldüğünü gördüm (Ethem Öğretmen Yansıması 5.hafta)

Evet hocam, mesela etkinliklerde o yapsın diye bize katılsın diye yardım ettik. Bazen kenarda kalıyordu ona hadi sende gel katıl diyordum bazen gelmiyordu ama biz hepimiz gelmesi için hep destek yaptık. Sana ihtiyacımız var gibi. Sonra geldi bize katıldı mesela. (Mine, son görüşme, Mayıs 2020)

Grubumdaki kültürel farklılığı olan arkadaşımı dahil etmeye çalıştım çünkü ona ihtiyacımız vardı. Görevleri yapmasında, soruları cevaplamasında ona püf noktaları söyledim. Eksik kaldıklarını takip ettim. Bazen üzgün oluyordu neden olduğunu sorup, hadi boşver devam edelim dedim. (İrem, son görüşme, Mayıs 2020)

Ethem Öğretmen: Grubunuzda Suriyeli arkadaşınızla anlaşamadığınızda çeviri yaparak anlaştığınızı söyledin. Peki bunu neden yaptınız ?

Mine: Hocam çünkü bunu yapmasak o bizi hiç anlamayacaktı biz de onu. O zaman görevlerimizde ilerleyemezdik, hedefimizi tamamlayamazdık. O da tamamladı. Yani aslında hocam onu aramıza katmaya çalıştık onu biz.

Ethem Öğretmen: Peki, bu yardımı yapmasaydınız ?

Mine: Hocam yalnız kalırdı. Bence üzüliyordu zaten katılmak isteyip katılamayınca iyi ki bunu düşünmüştüz. (Mine, Son görüşme, Mayıs 2020)

Öğrenciler hedefleri tamamladıklarını gördükten sonra grubundaki KFOÖ'lerin de desteklemeleri gerektiğinin fark etmeye başlamış olabilirler. Çünkü ulaşmaları gereken bir ortak hedefleri vardı. Ferguson-Patrick ve Jolliffe (2018) İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerimizi küreselleşmiş dünyaya hazırlamanın anahtarı ve kültürel olarak duyarlı bir pedagojidir şeklinde tanımlamıştır. Bu çalışma da bu tanımı desteklemektedir. Ayrıca Bjorke ve Moen (2020), çalışmalarında normalde farklı öğrencilerle etkileşimde çok fazla sorun yaşayan öğrencilerin dans ünitesinde aniden grup üyelerinin kollarını tuttuğunu ve gülümsediğini söylemişlerdir. Bu çalışmada da KFOÖ'lerle grup olmak istemeyen öğrenciler vardı ancak uygulamanın ilerlemesiyle birlikte KFOÖ'lerle birlikte görevleri tamamladılar. Benzer şekilde Sanchez Hernandez vd., (2018), işbirlikli öğrenme uygulamalarında heterojen gruplar (etnik köken çeşitliliği içeren, akademik yetenek ve cinsiyet) oluşturabilme imkanının sosyal ilişkilerde cinsiyetçilik ve eşitlik gibi değişimleri kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Yani işbirlikli öğrenme uygulamaları sosyal ilişkilerdeki değişimlerin kolaylaştırılmasına fırsat

oluşturur. Bu çalışmada da KFOÖ'lerin grupları içinde dahil edilmesi bu fırsat sayesinde olmuştur.

Hoşgörü, yardım değeri de kapsayıcılığın şekillenmesinde önemliydi. Öğrenciler KFOÖ'lerin etkinliklere katılımı için yardım ediyorlardı çünkü sadece “her insan topluma katılmalıdır” diye düşünmek yetmiyordu ve KFOÖ'lerin katılması için yardım ettiler. Ayrıca KFOÖ'lerin grubun genelinden daha az iletişim becerilerini kullanabilmesi (örn: Tema 1) becerileri yaparken daha yavaş yapmasına neden olabiliyordu. Bu noktada grubun üyeleri de hoşgörüyle yaklaştılar.

Uygulamalarda bazı arkadaşlarımızın yapamamasını hoşgörü ile karşılayıp yardım ediyoruz Suriyeli arkadaşımız gülle atmada bir bölümü yapamadı bunu anlayışla karşıladık (İlkin, son görüşme, Mayıs 2020)

Ve elleri küçük bir öğrenci diski güzel tutamayınca, sanırım elleri küçük diye tutamıyor eğer benim de elim küçük olsaydı belki iyi tutamazdım, o zaman tutabileceğin kadar diski fırlat dedi. (Ethem Öğretmen yansıması, 7.hafta)

Hoşgörünün örneği ; Suriyeli arkadaşlarımız genelde anlamıyorlardı soruları biz ise onlara bağırıp çağırmak yerine onları hoşgörüyle karşılıyorduk bir daha anlatıyorduk (Mine, son görüşme, Mayıs 2020)

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma da Gaziantep ilinde bir imam hatip ortaokulunda İÖM uygulamasıyla kültürel farklılığı olan öğrencilerin derse katılımlarının geçirdiği süreç ve İÖM uygulaması boyunca öğrencilerin değerlerinin şekillenmesi açıklanmıştır.

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve önerileri ile ilgili bilgiler paylaşılacaktır. Araştırmanın sonuçları, öğrenci ve öğretmen açısından değerlendirilirken araştırmanın önerileri; öğretmene ve gelecekte yapılacak çalışmalara verilmiştir.

Sonuçlar

Yapılan çalışma sonucunda KFOÖ'ler İÖM uygulanma sürecinde, grubunun diğer üyelerinin ve kendilerinin çabalarıyla birlikte derse aktif katılım sağladılar. Ayrıca İÖM uygulanma sürecindeki yaşantıları değerlerinin şekillenmesini sağlamıştır.

Öğrenci Öğrenmesi Açısından Sonuçları

- İÖM'un derste kullanımı öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamıştır.
- KFOÖ'lerin grup üyeleriyle geçirdikleri zaman arttıkça gruba bağlılıkları artmıştır.
- İÖM uygulanma sürecinde öğrencilerin değerlerinin şekillendirmesini (saygı, adalet ve kapsayıcılık değerleri) sağlamıştır.
- İÖM uygulanma sürecinde öğrenciler değer edinimi teorikten çok pratik olarak deneyimlemişlerdir.
- İÖM öğrencilerin farklılıkları anlamalarını sağlamıştır.
- Öğrenciler İÖM uygulama sürecinde farklı kültürdeki öğrencilerin gruplarındaki etkinliklere katılımı için farklı stratejiler geliştirmişlerdir.

Öğretmen Açısından Sonuçları

- İÖM iletişim problemi yaşayan öğrencilerin bu problemi çözmesi için birlikte zaman geçirmelerini ve stratejiler kullanmalarını sağlar.
- Öğretmenler, ortaokullarda ve İHO'larda İÖM uygulayabilir.

Öneriler

Öğretmenlere Öneriler

- KFOÖ'lerin olduğu sınıflardaki uygulayıcılara İÖM kullanması önerilebilir çünkü modelde grup üyeleri desteğe ihtiyacı olan bir öğrenciye farklı şekillerde destekler sağlar (Genel sözlü açıklama, somut açıklama, özel olarak ilgilenme, ne yapacağını bizzat gösterme).

Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Öneriler

- Bu çalışma bir imam hatip ortaokulunun altıncı sınıfında gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıf seviyeleri ve okul türlerinde modelin uygulanması ile ilgili çalışmalara ihtiyaç vardır.
- Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde odaklanılmıştır. Öğrencilere öğretim süreci ile ilgili de çalışmalara ihtiyaç vardır.
- Bu çalışmada öğrenme takımları yapısı kullanılmıştır, farklı işbirlikli öğrenme yapılarının kullanılmasına ihtiyaç vardır.
- Bu çalışmanın gerçekleştirildiği sınıf sadece kız öğrencilerden oluşmaktadır. Erkek öğrencilerin ya da kız-erkek karışık öğrencilerin olduğu sınıflarda da çalışmalara ihtiyaç vardır.
- Bu çalışma on hafta süreyle gerçekleştirilmiştir, daha uzun süreli çalışmalarda öğrencilerin farklı değerlerini şekillendirmesi ile ilgili sonuçlar ortaya çıkarabilir, bu nedenle daha uzun süreli çalışmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

- Alghaib, O. A. & Tromp, R. (2017). *Inclusive education and accountability mechanisms*. 2017/8 Global Education Monitoring Report..
- Akar, H. (2017). Durum çalışması. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Editörler.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde. (2. baskı, s.140-177).Ankara: Anı Yayıncılık. S. 140-177
- Aytekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Baak, M. (2019). Racism and Othering for South Sudanese heritage students in Australian schools: is inclusion possible?. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 125-141.
- Bähr, I. & Wibowo, J. (2012). Teacher action in the Cooperative Learning model in the physical education classroom, in Dyson, B. & Casey, A. (Eds.) *Cooperative Learning in physical education: A research-based approach*. (pp.27-41). London: Routledge.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, K., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24, 1–27.
- Baldwin, C. F. (2015). First-year physical education teachers' experiences with teaching African refugee students. *Sage Open*, 5(1), 2158244015569737.
- Baltaş, A., (2015). Değerlerin değeri. Erişim adresi: <https://www.acarbaltas.com/degerlerin-degeri/>
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. J. A. Banks (der.), *The Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge.
- Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S., & Pühse, U. (2014). Youths with migration backgrounds and their experiences of physical education: An examination of three cases. *Sport, Education and Society*, 19(2), 186-203.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. McGraw-Hill Education (UK).

- Bertucci, A., Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Conte, S. (2012). Influence of group processing on achievement and perception of social and academic support in elementary inexperienced cooperative learning groups. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 329–335. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/00220671.2011.627396>
- Bjørke L. & Moen K. M. (2020). Cooperative learning in physical education: a study of students' learning journey over 24 lessons, *Physical Education and Sport Pedagogy*, doi: 10.1080/17408989.2020.1761955
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Bodsworth, H. & Goodyear, V. A. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the Cooperative Learning model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 563-579.
- Casey, A. & Fernandez-Rio, J. (2019). Cooperative learning and the affective domain. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 12-17.
- Casey, A. & Goodyear, V. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? *A Review of Literature, Quest*, 67(1), 56-72, doi:10.1080/00336297.2014.984733.
- Casey, A. & Quennerstedt, M. (2020). Cooperative learning in physical education encountering Dewey's educational theory. *European Physical Education Review*, 15 DOI: 10.1177/1356336X20904075
- Casey, A. (2013). 'Seeing the trees not just the wood': steps and not just journeys in teacher action research. *Educational Action Research*, 21(2), 147-163.
- Casey, A., Dyson, B. & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17, 407–23.
- Casey, A., Goodyear, V.A. & Dyson, B. (2013). Using model provenance to authenticate student learning outcomes from a unit of Cooperative Learning', poster presented at the *American Educational Research Association Conference*, 26th April -1st May, San Francisco, America.
- Choi, J., Johnson, D. & Johnson, R. (2011). Relationships among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 976–1003.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring in the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1–35.

- Çubuk E. ve Gürsel F. (2017). Pre-Service Teacher Person with Visually Impairment Physical Education Course Practical Knowledge. *3rd International Physical Education and Sport Conference for the Disabled* (ss. 69).
- Çubuk E. ve Yüksel H. S. (2016). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmeyi Öğrenme Sürecinde Alan Deneyimleri, *3. International Sports Science Tourism and Recreation Student Congress* (ss. 71).
- Dagkas, S., & Hunter, L. (2015). 'Racialised' pedagogic practices influencing young Muslims' physical culture. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 547-558.
- Darnis, F. & Lafont, L. (2015). Cooperative learning and dyadic interactions: two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 459-473.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129–152.
- Deutsch, M. (1968). Field theory in social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook Of Social Psychology* (2nd ed., Vol. 1, pp. 412–487). Reading, MA: Addison Wesley.
- Dhillon, Karamjeet, K., Erin E. Centeio & Suzanna Dillon (2020) Drumming and dancing: creative movement for Convention refugee youth in a physical activity space, *Sport, Education and Society*, 25:3, 318-331, DOI: 10.1080/13573322.2019.1589444
- Dyson B., Casey A. & Goodyear V., (2013). The Verification of Cooperative Learning as a Pedagogical Model in Physical Education. Poster presented AERA San Francisco, California 2013 28 April.
- Dyson, B. & Casey, A. (2012). 'Cooperative Learning as a pedagogical model in physical education', in Dyson, B. and Casey, A. (Eds.) *Cooperative Learning In Physical Education: A Research-Based Approach* (pp.1-12). London: Routledge.
- Dyson, B. & Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures in physical education. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), 28-31.
- Dyson, B. (1994). *A case study of two alternative elementary physical education programs*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264–281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69–85.

- Dyson, B. P., Colby, R., & Barratt, M. (2016). The co-construction of cooperative learning in physical education with elementary classroom teachers. *Journal Of Teaching In Physical Education*, 35(4), 370-380.
- Dyson, B., Casey, A. & Goodyear, V.A. (2012). Genuine cooperative learning in physical education: validation of an authentic observation tool, paper presented at the *International Convention on Science, Education and Medicine in Sport*, 19-25th July, Glasgow, UK
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Dyson, B., Griffin, L. L. & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Dyson, B., Howley, D. & Shen, Y. (2020). 'Being a team, working together, and being kind': Primary students' perspectives of cooperative learning's contribution to their social and emotional learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-18.
- Dyson, B.P., Linehan, N.R. & Hastie, P.A. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary school physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 113-30.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2017). *Eğitim izleme raporu: 2016-2017*. Erişim adresi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2016-17/>
- Ennis, C. D. (2014). The role of students and content in teacher effectiveness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(1), 6-13. doi: <http://doi.org/10.1080/02701367.2014.872979>
- Ferfolja, T., and M. Vickers. 2010. "Supporting Refugee Students in School Education in Greater Western Sydney." *Critical Studies in Education* 51 (2): 149-162. doi:10.1080/17508481003731034.
- Ferguson-Patrick, K. & Jolliffe, W. (2018). *Cooperative learning for intercultural classrooms: Case studies for inclusive pedagogy*. Routledge.
- Fernández-Lozano, M. P., González-Ballesteros, M. & De-Juanas, A. (2012). The scope of cooperative work in the classroom from the viewpoint of primary school teachers. *Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 171-194.
- Fernandez-Rio J, Sanz N, Cando J. F. & Santos L. (2016). Impact of a sustained cooperative learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy* 22(1), 89-105.
- Florian, L. (2014) What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294, doi: 10.1080/08856257.2014.933551

- Flory, Sara B. & Dillon Landi (2020) Equity and diversity in health, physical activity, and education: connecting the past, mapping the present, and exploring the future, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25:3, 213-224, DOI: 10.1080/17408989.2020.1741539
- Glesne (1999). *Becoming Qualitative Researcher: An Introduction*. (2nd ed.) Don Mills, Ontario, Canada: Longman
- Goodyear, V. A. (2013). *Participatory action research: challenging the dominant practice architectures of physical education* (Unpublished doctoral thesis). University of Bedfordshire.
- Goodyear, V. A. (2017). Sustained professional development on cooperative learning: Impact on six teachers' practices and students' learning. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 88(1), 83-94. doi: 10.1080/02701367.2016. 1263381.
- Goodyear, V.A., Casey, A. & Kirk, D. (2013) Physical education teaches use of practitioner research in the day-to-day realities of teaching: effective, enjoyable and relevant professional learning, *Asia Pacific Journal for Health, Sport and Physical Education*, 4(1), 19-33.
- Goodyear, V.A., Casey, A. & Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: social learning within the cooperative learning model to engage girls in physical education. *Sport Education and Society*, 19(6), 712–734. doi: 10.1080/13573322.2012.707124
- Goudas, M. & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 356–64.
- Graham, L. (2020). Inclusive education in the 21st Century. In L. Graham. (Ed). *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Grenier, M. & Yeaton, P. (2012). Cooperative learning as an inclusive pedagogical practice in physical education. In B. Dyson & A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in physical education: A research-based approach* (pp. 119–135). London: Routledge.
- Grenier, M. & Yeaton, P. (2019). Social thinking skills and cooperative learning for students with autism. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 18-21.
- Grimminger-Seidensticker, E. & Möhwald, A. (2020). Enhancing social cohesion in PE classes within an intercultural learning program: results of a quasi-experimental intervention study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 316-329.
- Gürsel, F., Kılınç, N. ve Alagül, Ö. Kaynaştırma öğrencisinin beden eğitimi dersine aktif katılım sürecinin yansıması. *Spormetre*, 16 (1), 61-72

- Harwood, G., Marguerite C. Sendall, Kristiann C. Heesch & Mark Brough (2020): A Bourdieusian analysis exploring the meaning of sport for young women from refugee backgrounds in an Australian state high school, *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2019.1710697
- Hastie, P. A. & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431.
- Hordvik, M., MacPhail, A., Tannehill, D. & Ronglan, L. T. (2018). Decentering the “self” in self-study of professional practices: a working research assemblage. *In Decentering the Researcher in Intimate Scholarship*. Emerald Publishing Limited.
- Ivy, V. N., Andrew K., Richards R., & Michael H. (2020). Preservice Teachers’ Learning to Implement Culturally Relevant Physical Education with the Teaching for Personal and Social Responsibility Model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3) 303-315.
- Javier Fernandez-Rio, Naira Sanz, Judith Fernandez-Cando & Luis Santos (2017) Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89-105, doi: 10.1080/17408989.2015.1123238
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365–79.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson-Holubec, E. & Roy, P. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis* Retrieved from http://www.academia.edu/download/33787421/Cooperative_Learning_Methods_A_Meta-Analysis.pdf
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(7), 12–15.
- Kaukko, M., & Wilkinson, J. (2018). ‘Learning how to go on’: refugee students and informal learning practices. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.

- Canan, K. O. C. A. (2006). Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal Cinsiyet İlişkileri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 81-99.
- Kuçuradi, İ. (1971). *İnsan Ve Değerleri: (Değer Problemi)*. Ankara: Yankı Yayınları.
- Lafont, L. (2012) Cooperative learning and tutoring in sports and physical activities', in Dyson, B. and Casey, A. (Eds.) *Cooperative Learning in physical education: A research-based approach* (pp.136-149). London: Routledge.
- Lafont, L., Proeres, M. & Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education*, 10, 93-113.
- Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical education and sport pedagogy*, 14(1), 1-17.
- Lewin, K. (1935) *A dynamic theory of personality*, New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.
- Lincoln Y.S. & Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE
- Mace, A. O., Mulheron, S., Jones, C., & Cherian, S. (2014). Educational, developmental and psychological outcomes of resettled refugee children in Western Australia: A review of School of Special Educational Needs: Medical and Mental Health input. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 50(12), 985-992.
- Mariga, L., McConkey, R. & Myezwa, H. (2014). *Inclusive education in low-income countries: a resource for teacher educators, parent trainers and community development workers*. Atlas Alliance.
- Metzler, M. (2011) *Instructional models for physical education*. 3rd edn. Arizona: Holcomb Hathway.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=324>.
- O'Leary, N., Wattison, N., Edwards, T. & Bryan, K. (2015). Closing the theory–practice gap: Physical education students' use of jigsaw learning in a secondary school. *European Physical Education Review*, 21(2), 176-194.
- OECD. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pantic, N., Closs, A. & Ivosevic, V. (2011). *Teachers for the future: Teacher development for inclusive education in the western Balkans*. İtalya: European Training Foundation.

- Pearson. (2017). *Edexcel International GCSE Global Citizenship*. Retrieved From: <http://qualifications.pearson.com/en/qualifications/edexcel-international-gcses-andedexcel-certificates/international-gcse-global-citizenship-2017.html>
- Pugh, K., Every, D., & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: Whole school reform in a South Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 39(2), 125-141.
- Rincon, P., (2020). SpaceX Crew Dragon'un Nasa Astronotlarını Taşıyan Seferi Hakkında Bilinmesi Gerekenler. Erişim Adresi: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-52813149>
- Sánchez-Hernández, Nuria, Daniel Martos-García, Susanna Soler & Anne Flintoff. (2018). Challenging gender relations in pe through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812–823. doi:10.1080/13573322.2018.1487836.
- Schul, J. (2011). Revisiting an old friend: The practice and promise of cooperative learning for the twenty-first century. *The Social Studies*, 102, 88–93.
- Sever, M. (2020). *Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Ve Okul Yöneticiliği*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Sharan, Y. (2015). Meaningful learning in the cooperative classroom, *Education 3-13*, 43, 83–94. doi:10.1080/03004279.2015.961723
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315–342. doi: 10.3102/00346543050002315
- Slavin, R. E. (1996). Research for the future on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 69(1), 43–69. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>
- Slavin, R. E. (2010). 'Co-operative learning: what makes group-work work?'. Hanna, D., David, I., & Francisco, B. (Eds.). *Educational research and innovation the nature of learning using research to inspire practice: Using research to inspire practice*. OECD publishing.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43, 5–14.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge university press.
- Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. doi: 10.1080/13603110903560085

- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (2005). *Inclusive education. The ideals and the practice*. In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education* (pp. 17-28). Oxon: The Routledge Falmer.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Retrieved From: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO. (2001). *Inclusive education section for combating exclusion through education division of basic education*. Retrieved From: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>
- UNESCO. (2016). *Global education monitoring report 2016: Education for people ve planet*. Paris: UNESCO Publishing.
- Velazquez-Callado, C. (2012). Cooperative learning and physical activity into practice with primary students. In B. Dyson & A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in physical education: A research-based approach* (pp. 59–74). London: Routledge.
- Wallhead T. & Dyson B. (2015). A didactic analysis of content development during cooperative learning in primary physical education. *European Physical Education Review*, 23(3), 311–326.
- Ward, P. & Lee, M. (2005). 'Peer-assisted learning in physical education: A review of theory and research', *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(3), 205.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.

EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 27/01/2020

Toplantı Sayısı : 1

Karar Sayısı : 13

13- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Ethem Çubuk**'un "İş Birliğine Dayalı Model ile Ortaokul Öğrencilerine Değerler Eğitimi" başlıklı tezi ile ilgili 13/01/2020 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Ethem Çubuk**'un "İş Birliğine Dayalı Model ile Ortaokul Öğrencilerine Değerler Eğitimi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIĞIDIR

27/01/2020

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN

Ankara Üniversitesi

Etik Kurulu Başkanı

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.3571393
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ethem ÇUBUK)

18/02/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 16.01.2020 tarihli ve 240sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Spor Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ethem ÇUBUK'un Doç.Dr.Ferda GÜRSEL danışmanlığında yürüttüğü "İş Birliğine Dayalı Model ile Ortaokul Öğrencilerine Değerler Eğitimi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil İlçesinde bulunan Emine Konukoğlu İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Spor Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ethem ÇUBUK'un Doç.Dr.Ferda GÜRSEL danışmanlığında yürüttüğü anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şehitkamil İlçesinde bulunan Emine Konukoğlu İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde anket uygulama isteği eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Halit ATEŞ
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
<..>

Rızzan EROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: İncili Pınar Mah Yeni Hükümet Konağı Gaziantep Valiliği
İl Millî Eğitim Müdürlüğü 5. kat no 530
Elektronik Ağ: www.gaziantepmeh.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Bilgi için: Müd Yrd. M. Ali TIRYAKIOĞLU Sadullah AYYILDIZ
VHKİDah 4450
Tel: 0 (342) 231 10 58
Faks: 0 (342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 95d9-4f16-3a51-bc66-fca4 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Gönüllü Katılımcı Onam Formu

Aydınlatılmış Onam Formu

Değerli Öğrencim,

Seni, Ethem ÇUBUK tarafından yürütülecek olan “İş Birliğine Dayalı Model ile Ortaokul Öğrencilerine Değerler Eğitimi ” başlıklı çalışmaya davet ediyorum. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce, çalışmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamak ve kararını bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermek gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice oku, soruların olursa sor ve açık yanıtlar iste.

Araştırma Emine Konukoğlu İmam Hatip Ortaokulu beden eğitimi ve spor derslerinde gerçekleştirilecektir.

21. yüzyıl yetkinliklerinden birisi olan İş birliği ile öğrenme eğitim sistemi içerisinde yıllardır kullanılan bir yöntemdir.

2000 sonrası doğan kişiler z kuşağı ya da başka bir ifadeyle ilk dijital nesil diye adlandırılmaktadır. Bu kuşağın öğrenme şeklini, durağan bir yerden bilgiyi dinleyerek almaktan çok hareket halinde ve bilgiye her yerden başkalarından ulaşabilen olarak söyleyebiliriz. İş birliğine dayanan öğrenme, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmak için küçük gruplar halinde çalıştığı öğretim yöntemlerini ifade eder. İş birliğine dayanan öğrenme yoluyla, öğrenciler fiziksel aktivitenin yapıldığı ortamlarda hareket etmeyi öğrenirler ve öğretmenlerin doğrudan öğretimi olmadan öğrenmek için birlikte çalışarak deneyimlerinin anlamlı ve aktarılabilir olduğunu anlamaya çalışırlar.

Günümüzde de 2023 vizyonunun çift kanatlı insan yetiştirme bakış açısının kanatlarının birini oluşturan değerler eğitimi sürecinin anlaşılması önem arz etmektedir. 2023 vizyon belgesinde sadece becerileri kazanmanın hayatı göğüslemeye yetmeyeceği insana ait evrensel, yerel, manevi, mesleki, ahlaki ve milli tüm değerleri kapsaması gerektiği vurgulanmıştır.

Aile, toplum ve okul bireyin değerler eğitim süreci içerisinde bulunan paydaşlardır. Okullar ailede başlayan değerler eğitimi sürecinin devamlılığının sağlandığı merkezlerdir. Ülkemizde 4+4+4 sisteminin gelmesiyle giderek yaygınlaşmaya başlayan İmam Hatip Ortaokulları ve Liselerinin önemli hedefleri arasında milli ve manevi değerlere bağlı, çevresine duyarlı ve ahlaki bireyler yetiştirmek yer almaktadır.

Bu çalışmanın da amacı iş birliğine dayanan model kullanarak işlenen beden eğitimi ve spor dersinde siz değerli öğrencilerimin değerler eğitimi sürecini keşfetmek olacaktır. Çalışma sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor derslerinin değerler eğitimi süreci anlamında önemli bilgiler ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu sürecin ortaya çıkarılabilmesi için derslerimiz kayıt altına alınacak ve sizin görüşlerinizi ortaya koyabilmek için görüşmeler gerçekleştirilecektir.

Araştırma süresince beden eğitimi ve spor öğretim programında kazanmanız gereken

kazanımlar uygulanmaya devam edecektir. Süreçte, sizi rastgele gruplara ayırdıktan sonra her grup içerisinde antrenör, yönetici, tartışmacı, malzemeci vb. Roller vereceğim. Ardından sizlere her rol için görev kartları vereceğim ve ders sürecimizde görev kartlarına göre herkes rollerini yerine getirmeye çalışacak. Araştırmaya katılmanız ya da katılmamanız size risk ya da yarar olarak bir dönüşü olmayacaktır. Ders süreci aksatılmadan müfredat uygulanmaya devam edecektir.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Çalışmaya Katılma Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığımı kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

.....
İmza
Katılımcının Adı Soyadı

.....
İmza
Veli Adı Soyadı

.....
İmza
Araştırmacının Adı Soyadı

EK 4. Veli Onam Formu

Aydınlatılmış Onam Formu

Değerli Velim,

Sizi, Ethem ÇUBUK tarafından yürütülecek olan “İş Birliğine Dayalı Model ile Ortaokul Öğrencilerine Değerler Eğitimi” başlıklı çalışmayla ilgili aşağıdakileri okumaya davet ediyorum.

Araştırma Emine Konukoğlu Imam Hatip Ortaokulu beden eğitimi ve spor derslerinde gerçekleştirilecektir.

21. yüzyıl yetkinliklerinden birisi olan İş birliği ile öğrenme eğitim sistemi içerisinde yıllardır kullanılan bir yöntemdir.

2000 sonrası doğan kişiler z kuşağı ya da başka bir ifadeyle ilk dijital nesil diye adlandırılmaktadır. Bu kuşağın öğrenme şeklini, durağan bir yerden bilgiyi dinleyerek almaktan çok hareket halinde ve bilgiye her yerden başkalarından ulaşabilen olarak söyleyebiliriz. İş birliğine dayanan öğrenme, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmak için küçük gruplar halinde çalıştığı öğretim yöntemlerini ifade eder. İş birliğine dayanan öğrenme yoluyla, öğrenciler fiziksel aktivitenin yapıldığı ortamlarda hareket etmeyi öğrenirler ve öğretmenlerin doğrudan öğretimi olmadan öğrenmek için birlikte çalışarak deneyimlerinin anlamlı ve aktarılabilir olduğunu anlamaya çalışırlar.

Günümüzde de 2023 vizyonunun çift kanatlı insan yetiştirme bakış açısının kanatlarının birini oluşturan değerler eğitimi sürecinin anlaşılması önem arz etmektedir. 2023 vizyon belgesinde sadece becerileri kazanmanın hayatı göğüslemeye yetmeyeceği insana ait evrensel, yerel, manevi, mesleki, ahlaki ve milli tüm değerleri kapsaması gerektiği vurgulanmıştır.

Aile, toplum ve okul bireyin değerler eğitimi süreci içerisinde bulunan paydaşlardır. Okullar ailede başlayan değerler eğitimi sürecinin devamlılığının sağlandığı merkezlerdir. Ülkemizde 4+4+4 sisteminin gelmesiyle giderek yaygınlaşmaya başlayan Imam Hatip Ortaokulları ve Liselerinin önemli hedefleri arasında milli ve manevi değerlere bağlı, çevresine duyarlı ve ahlaklı bireyler yetiştirmek yer almaktadır.

Bu çalışmanın da amacı iş birliğine dayanan model kullanarak işlenen beden eğitimi ve spor dersinde siz değerli öğrencilerimin değerler eğitimi sürecini keşfetmek olacaktır. Çalışma sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor derslerinin değerler eğitimi süreci anlamında önemli bilgiler ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu sürecin ortaya çıkarılabilmesi için derslerimiz kayıt altına alınacak ve öğrencilerinizin görüşlerini ortaya koyabilmek için görüşmeler gerçekleştirilecektir.

Araştırma süresince beden eğitimi ve spor öğretim programında kazanmanız gereken kazanımlar uygulanmaya devam edecektir. Süreçte, öğrencilerinizi rastgele gruplara ayırdıktan sonra her grup içerisinde antrenör, yönetici, tartışmacı, malzemeci vb. Roller vereceğim. Ardından öğrencilere her rol için görev kartları vereceğim ve ders sürecimizde görev kartlarına göre herkes

rollerini yerine getirmeye çalışacak. Araştırmaya katılmaları ya da katılmamaları öğrencilerinize risk ya da yarar olarak bir dönüşü olmayacaktır. Ders süreci aksatılmadan müfredat uygulanmaya devam edecektir.

Bu araştırmada öğrencinizin yer alabilmesi tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almasını reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Çalışmaya Katılma İzin Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce velilere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığımı kanısındayım. Çalışmaya öğrencimin katılmasını isteyip istemediğim konusunda karar vermeme için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen öğrencime ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

.....

İmza

Velinin Adı Soyadı

.....

İmza

Araştırmacının Adı Soyadı

EK 5. Odak Grup Ön Görüşme Örnek Soruları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu -Öğrenci Görüşme Formu-

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yapılan Kişi Adı, Soyadı:

Görüşme Yapan Kişi:

Öncelikle çalışmadaki gönüllü katılımınız ve görüşme yapmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu görüşmemizin amacı çalışmanın uygulama süreci öncesi (ya da sonrası) düşüncelerinizi alabilmek ve bazı bilgilerinizi açığa çıkarmaktır. Görüşmemiz tahmini olarak otuz dakika sürecektir, vereceğiniz cevap ve bilgilerin derinleşmesine göre süre değişkenlik gösterecektir. Görüşme sürecinizde elde ettiğimiz bilgiler, onam formunda belirtildiği üzere çalışma için kullanılacaktır ve izinsiz farklı ortamlarda kullanılmayacaktır. Ayrıca sürecin verimliliği ve bilgi kaybını en aza indirmek için izin verirsiniz görüşme ses kayıt cihazıyla kayıt edilecektir.

- 1) Değeri nasıl tanımlarsın?
- 2) Senin için önemli değerler nelerdir?
- 3) Hayattaki idolün kimdir? (annen baban arkadaşın, ülke başkanı vs...)
- 4) Bunun bir nedeni var mı? (Hoşuna mı gitti, güzel olduğuna mı inanıyorsun.)
- 5) Yaşamda, okulda ve ailede değerler değişiyor mu? (Ortak bir davranış farklı değerlendiriliyor mu)
- 6) Birer örnek verir misin?
- 7) Değerler nerede kazanılır ? (ailede, toplumda ya da okulda)
- 8) Bu nasıl gerçekleşir? (Kitaptan, etkinliklerle, yaşayarak, zorla)
- 9) Ailen için önemli olan değerler neler?
- 10) Aile yaşantından bahseder misin ? Nasıl bir ortamda büyüdün ? (Neye değer verilir, ilişkiler vb.)
- 11) Okulumuzda sence hangi değerler üzerinde duruluyor ? Hangileri senin için önemli?
- 12) Okuldaki değerler eğitimi süreci için düşüncelerin neler ? (ayın öğrencisi, sınıfı, yaşantına geçirme)
- 13) Derslerde arkadaşlarına yardım ediyor musun ? (Gerektiği için mi, içinden geldiği için mi?)
- 14) Derslerde değerler işleniyormu ?
- 15) Ne tür değerler?
- 16) Etkinliklere katılırken değerlerin geliştiğini düşünüyor musun ? (evetse neden, gösteriş için mi)
- 17) Grup etkinliklerinde görevini yerine getirmek için mi, arkadaşına yardım etmek için mi, öğretmenin kızmaması diye mi katılıyorsun ?

EK 6. Odak Grup Son Görüşme Örnek Soruları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu -Öğrenci Görüşme Formu-

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yapılan Kişi Adı, Soyadı:

Görüşme Yapan Kişi:

Öncelikle çalışmadaki gönüllü katılımınız ve görüşme yapmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu görüşmemizin amacı çalışmanın uygulama süreci öncesi (ya da sonrası) düşüncelerinizi alabilmek ve bazı bilgilerinizi açığa çıkarmaktır. Görüşmemiz tahmini olarak otuz dakika sürecektir, vereceğiniz cevap ve bilgilerin derinleşmesine göre süre değişkenlik gösterecektir. Görüşme sürecinizde elde ettiğimiz bilgiler, onam formunda belirtildiği üzere çalışma için kullanılacaktır ve izinsiz farklı ortamlarda kullanılmayacaktır. Ayrıca sürecin verimliliği ve bilgi kaybını en aza indirmek için izin verirseniz görüşme ses kayıt cihazıyla kayıt edilecektir.

- 1) Grubumuzda kültürel farklılığı olan arkadaşlarımız vardı, onlarla iletişimi nasıl sağladınız ?
- 2) Ne zamanlar kültürel farklılığı olan arkadaşlarımızla kolay anlaştınız, ne zaman daha zor anlaştınız ?
- 3) Sizce kültürel farklılığı olan arkadaşlarınız nerelerde yardıma ihtiyaç duydular?
- 4) Projeden önce görev kartlarını bir yerlerde kullanmış mıydınız ?
- 5) Görev kartlarını kullanmak kolay mıydı ya da zor müydü ?
- 6) Görev kartını ileriiki haftalarda kullanmayla ilk hafta kullanmak arasında fark var mıydı ?
- 7) Bu dönem kullandığımız modelin (projenin) size bir kazancı oldu mu? Olduysa neler ?
- 8) Dersimizde bir takım değerler işledik bunların işlenmesi okulda aynı değerinde birincisinin seçilmesinden farklı mıydı ?
- 9) Derste sevdiğin ya da seni etkileyen bir değer var mıydı ?
- 10) Derste işlediğin değerlerden hayatına geçirdiğin bir değer var mıydı ?
- 11) Size bir takım değerler vereceğim bunların modelin (projenin) kullanılmasında nerelerde ortaya çıktığını düşünüyoruz ? (Hoşgörü, Adalet, Sorumluluk, Saygı, Yardım)
- 12) Bu değerlerden hangisi ya da hangilerinin sende olduğunu düşünüyorsun ?
- 13) Sizce benim rolüm bu dersi işlerken neydi ? Nasıldı ?
- 14) Derste bu şekilde yönetmek sizce nasıldı ?
- 15) Grubunda kültürel farklılığı olan bir arkadaşının olması senin için avantaj mıydı dezavantaj mıydı? nedenlerini söyler misin?
- 16) Grupta farklı kültürden bir kişinin olması başlangıçta ne tür duygu ve düşünceler hissettirdi?
- 17) Farklı kültürde bir kişi ile bir görevi yerine getirmenin zor ve kolay yönlerini nasıl ifade edersin?
- 18) Farklı kültürde olan bireyle grupta verimli çalışabilmek için sizce en çok hangi değere ihtiyaç duyulur?
- 19) Grupta farklı kültürden biriyle çalıştığında en çok hangi değerler çalıştı hangi değer çalışmadı?

EK 7. Görev Kartı Örnekleri

Antrenörün Adı:	Grup Numarası:
6.Sınıf Atletizm Ünitesi 2. Ders Antrenör Görev Kartı	
Bugünün Hedefleri: Bilişsel hedef: Değerler eğitimi ve Atletizmde kısa mesafe koşuları Sosyal hedef: Geri bildirim ver, kendi düşünceni ifade et, (Saygı ve Paylaşımçı olmak) Psikomotor hedef: Alçak çıkış yapma	
<u>GÖREV 1:</u> 1-Grubunu kendi bölgenize götür. (Futbol sahasında kendinize uygun bir yer) ☐ 2-Öğrencilere <i>bugünün hedeflerini oku.</i> (Yukarı kısımdan) ☐ 3- Öğrencilere 1.görevde <i>atletizmde alçak çıkış öğreneceklerini söyle.</i> ☐ Ardından aşağıdakileri gruba oku. ☐ <i>Bu süreçte kayıtcıya isimleri doldurmasını sağladıktan sonra kontrolleri yaptığınan emin ol.</i> Kulvarda koşulan yarışlarda uygulanan çıkış tekniğidir. Kısa mesafe koşularında iyi bir çıkış, sporcunun en kısa sürede, en yüksek hıza ulaşmasını sağlar. Yerlerinize, dikkat ve çık, şeklinde üç komutu vardır. Şimdi bunu uygulayacağız. 4-Grubunuza bir başlangıç çizgisi ve koşu alanı belirleyin. ☐ 5-Daha sonra komutlarda neler yapacaklarını aşağıdaki bilgilerden grubuna anlat. ☐ Aşağıdakileri uygulamalı anlat. Yerlerinize komutu öncesi belirlediğiniz çizgi öncesinde serbest olabilirsiniz. Yerlerinize komutunda: Eller çıkış çizgisinin gerisinde, çizgiye paralel olarak yerleştirilir. Başparmaklar kulvarın içine, diğer dört parmak ise kulvar dışına doğru bakmalıdır. Parmak uçları yere değmelidir. Kolun açıklığı omuz genişliğinde olmalı veya biraz daha açık olmalı, omuzların izdüşümü ellerin hizasını geçmemelidir.Sonraki komutu beklerken hareketsiz olmalısınız. Dikkat komutuyla atletler çıkış için son pozisyona geçer, Dizler yerden kaldırılır ve kalça omuzlardan daha yukarıda çık komutunu beklerler. Çık komutunda hızla koşmaya başlarlar. Tüm grup öğrenene kadar konuyu tekrarlayabilirsin. Herkesin uygulamalı olarak denediğinden emin ol.	

GÖREV 2:

1-Öğrencileri grup yerinizde daire şekline getir ve bu görevi Tartışmacıya ☐et. Toplam süre 10 dk

GÖREV 3:

1-Öğrencilere Atletizmde kısa mesafe koşuları ile ilgili aşağıdaki bilgileri oku.. (Toplam süre 15 dk)

Kısa mesafe koşuları: 100 m, 200 m, 400 m koşularıdır.

Pist koşularının içinde en hızlı olan yarışlardır. Kısa mesafe koşularına sprint, kısa mesafe koşucularına

sprinter denir. Atletler, koştukları mesafeyi kendi kulvarlarında koşmak zorundadır. Sürat koşuları, atletlerin alçak çıkış yapmasıyla başlar.

100 m bir kısa mesafe koşusudur ve 5 bölümden oluşur.

1. Reaksiyon (Tepki) Zamanı: Başlama tabancasının sesiyle o sese verilen tepki arasında geçen zamana denir. Doğuştan getirilen bir yetenek olup antrenmanla geliştirilebilir.

2. Çıkış ve Takozu Terk Etme: Başlama işaretiyle beraber patlayıcı güçle takozu hızlı bir şekilde terk etmedir. Koşunun başlangıç aşamasıdır.

3. En Yüksek Hıza Erişme : Takozdan ayrıldıktan sonra ilk üç adım hızlanmayı belirleyen adımlardır. İlk adımlar kuvvetli ve geriye doğru olmalıdır. Böylelikle vücut ileriye doğru hızlıca itilir ve hızlanma çabuklaşır. En yüksek hıza 60. m’de ulaşılır.

4. Hızı Korumayı :En yüksek hıza 60. m’de ulaşan atletler bu hızı 85. m’ye kadar korumaya çalışır. Bunun için atletin rahat bir şekilde koşması gerekir. Bu bölümde belirleyici faktörler; adım uzunluğu, süratte devamlılık, koordinasyon becerisi ve anaerobik yeterlilik düzeyidir.

5. Azalan Hız :100 m koşusunun son 15 m’sini kapsar. Hızın azalması, fiziksel ve fizyolojik süreçlerin sonuna gelindiğinden dolayı bu evreye “ölü evre” de denir.

GÖREV 4:

Görevi tartışmacıya devret. Bu görevden sonra grup işleme görevini de tartışmacının yapacağını söyle.

Kaydedicinin Adı:		Grup Numarası:					
6.Sınıf Atletizm Ünitesi 2. Ders Kaydedici Görev Kartı							
Bugünün Hedefleri: Bilişsel hedef: Değerler eğitimi ve Atletizmde kısa mesafe koşuları Sosyal hedef: Geri bildirim ver, kendi düşünceni ifade et, (Saygı ve Paylaşımçı olmak) Psikomotor hedef: Alçak çıkış yapma (Her öğrencinin hedef puanı:80-100 grup hedef puanı:(480-600))							
1-Grup görev listesine görevi olanların isimlerini yaz. 2- Bu görev için grup üyelerini gözlemler. Puanlamaları yap							
<u>İSİMLER</u>							
-----GÖREVLER -----							
Görev 1 (Her görev 5 puan)							
1-Antrenör grup bölgesini bulurken gruba uyum sağladı.							
2- Antrenör hedefleri okurken aktif dinledi.							
3-Alçak çıkış ile ilgili bilgiler okunurken dinledi.							
4-Antrenörü dinleyerek yerlerinize komutunu uyguladı							
5-Antrenörü dinleyerek dikkat komutunu uyguladı							
6-Antrenörü dinleyerek çık komutunu uyguladı.							
7-Komutlarla ilgili en az 2 tekrar yaptı.							
Görev 2 (Her görev 10 puan)							
1- Tartışmacının okuduğu soruları dinler.							
2-Tartışmacının sorularını cevaplandırır.							
3-Gruptaki düşüncelere saygılıdır.							
Görev 3 (Her görev 5 puan)							
1-Kısa mesafe koşuları ilgili bilgileri dinler.							
2-Grubuyla uyum içerisindeydir.							
Görev 4 (Her görev 5 puan)							
1-Grubuyla uyum içerisinde çalışır.							
2-Sorulara ortak cevaplar verir.							
3-Arkadaşlarının düşüncelerine değer verir.							
4-Grup başarısı için sorumluluk alır.							
5-Grubu içerisinde yardımlaşmaya isteklidir.							
TOPLAM PUANLAR							

Tartışmacı Grup işleme sorularını cevaplattırdıktan sonra toplam puanları hesapla ve grupla bireysel puanları ve toplam puanları paylaş.																																
Tartışmacının Adı:		Grup Numarası:																														
6.Sınıf Atletizm Ünitesi 2. Ders Tartışmacı Görev Kartı																																
Bugünün Hedefleri: Bilişsel hedef: Değerler eğitimi ve Atletizmde kısa mesafe koşuları Sosyal hedef: Geri bildirim ver, kendi düşünceni ifade et, (Saygı ve Paylaşımçı olmak) Psikomotor hedef: Alçak çıkış yapma																																
<u>GÖREV 2:</u> 1-Grupta daire şeklinde bekleyen öğrencilere <u>ashağıdaki soruları sor</u> ve birbirlerinin sözünü kesmemelerine dikkat et. Önemli cevapları bu sayfanın arka tarafına not et. (toplam süre 10 dk) 1-Saygı değerinin önemi ile ilgili okulda yaşadığınız olaylara örnek verir misiniz? 2-Paylaşımçı olmak değeri hakkında düşüncelerin neler? (bilgi paylaşma vb.) 3-Beden Eğitimi ve spor dersinde saygılı olmanın ve paylaşımçı olmanın önemli olduğu yerler var mı ? Örnek? 4- Gülerin annesi Güler'i ekmek ve makarna almak için markete yollar. Güler yolda kağıt toplayan kendi yaşıtı bir kız çocuğu görür. Güler'in elinde para görünce, karnının çok aç olduğunu parayı ona verip veremeyeceğini sorar. Güler de çocuğun yerinde kendisi de olabileceği düşüncesiyle parayı çocuğa verir. Ancak Güler'in annesi çok sinirli bir kadındır. Güler durumu anlatmasına rağmen ona kendine yiyecek almışsın diye inanmaz ve çok kızar. Ertesi hafta annesi tekrar Güler ekmek almaya giderken aynı kızla karşılaşır ve kız yeniden para ister. Bu olayda Güler'in yerinde olsan nasıl bir davranış sergilerdin, Neden ?																																
<u>GÖREV 4:</u> Bugün öğrendiklerinizi değerlendirmek için doğru- yanlış etkinliği yapacağınızı söyle. Soruları oku ve cevapları tartışarak bulmalarını sağla. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Doğru Yanlış Soruları</th> <th style="text-align: center;">D</th> <th style="text-align: center;">Y</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1- 100m, 200m ve 400m kısa mesafe koşularındandır.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2-1500m ve 3000 m kısa mesafe koşularındandır.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3-Kısa mesafe yarışmaları pist yarışlarının en hızlı koşulanlarıdır.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4-Sprinter kısa mesafe koşan atletlere verilen isimdir.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5-Kısa mesafe koşularında atletler alçak çıkış yaparlar.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6- 100 metre koşusunun 5 bölümü vardır.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>7- Tepki zamanı, antrenmanla geliştirilemez.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>8-Atletin hızını koruması için adım uzunluğu önemlidir.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>9- Azalın hız bölümüne ölü evre de denir.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			Doğru Yanlış Soruları	D	Y	1- 100m, 200m ve 400m kısa mesafe koşularındandır.			2-1500m ve 3000 m kısa mesafe koşularındandır.			3-Kısa mesafe yarışmaları pist yarışlarının en hızlı koşulanlarıdır.			4-Sprinter kısa mesafe koşan atletlere verilen isimdir.			5-Kısa mesafe koşularında atletler alçak çıkış yaparlar.			6- 100 metre koşusunun 5 bölümü vardır.			7- Tepki zamanı, antrenmanla geliştirilemez.			8-Atletin hızını koruması için adım uzunluğu önemlidir.			9- Azalın hız bölümüne ölü evre de denir.		
Doğru Yanlış Soruları	D	Y																														
1- 100m, 200m ve 400m kısa mesafe koşularındandır.																																
2-1500m ve 3000 m kısa mesafe koşularındandır.																																
3-Kısa mesafe yarışmaları pist yarışlarının en hızlı koşulanlarıdır.																																
4-Sprinter kısa mesafe koşan atletlere verilen isimdir.																																
5-Kısa mesafe koşularında atletler alçak çıkış yaparlar.																																
6- 100 metre koşusunun 5 bölümü vardır.																																
7- Tepki zamanı, antrenmanla geliştirilemez.																																
8-Atletin hızını koruması için adım uzunluğu önemlidir.																																
9- Azalın hız bölümüne ölü evre de denir.																																

Tüm Görevler bittikten sonra; GRUP İŞLEME SÜRECİ:

1-Görevler bittikten sonra öğrencileri grup köşelerine gelmelerini ve aşağıdaki soruları cevaplamalarını sağla. Ve söylenen genel cevapları kısaca not edip en sonda sınıf toplandıktan sonra sun.

1-Önceki beden eğitimi derslerimiz ve bugünkü derslerimizi düşündüğünüzde farklılıklar nelerdi ? (görev kartları, öğretim sürecini kim yapıyor vb.)

2-Bugün neler yaptık ? (dersi özetle)

3-Bugün yaptığımız dersin bizim için önemi neydi ? (Saygı ve paylaşımcı olmak anlamında)

4-Grubtaki roller bugün nasıl işledi ? Rollerin olması derste etkinlikleri daha rahat yapmanızı sağladı mı ? Örnek ver ?

5-Grubtaki roller nasıl daha iyi olabilirdi ?

6- Bugünkü ders nasıl daha iyi olabilirdi ?

7-Grubun tüm üyeleri birbirine dersin hangi bölümünde yardım etti?

GÖREV 2 CEVAPLARI

-Cevaplarda soru sayısı ve söyleyenin ismini belirt.

Grup İşleme Cevapları

EK 8. Öğrenci Günlüğüne Yol Gösterici Sorular

- Başarılı olabilmek için diğer grup üyelerine bağlı olduğunu hissettin mi ? Nerede ?
- Öğrenci görev kartları senin bireysel olarak sorumluluk almanı sağladı mı ? Nasıl ? Bireysel olarak değerlendirildin mi ?
- Etkinlik esnasında birbirinizle konuyu tartıştığınız (fikir alışverişinde bulunduğunuz) süreçler oldu mu ? olduysa neler ?
- Etkinliklerde grup üyeleriyle nasıl iletişim kurdun ? (dinleme, paylaşma, karar verme, sorumluluk alma, geri bildirim alma, birbirini cesaretlendirme ?) Örneklendirebilir misin ?
- Grup işleme süreci hakkında ne düşünüyorsun ? Dersin bir parçası olmalı mı ? Bu sürecin iyiye giden yönleri ve kötüye giden yönleri nelerdi ?
- Oluşturulan grup hakkında düşüncelerin neler ? Sence gruplarda eşit bir dağılım sağlandı mı ?
- Ders sürecinde öğretmenden bahseder misin ? Öğretmen neler yaptı gözlemledin mi ?
- Sürecin ya da etkinliğin takıldığı noktada öğretmen neler yaptı ?
- Öğretmen ya da antrenör görevindeki öğrenci bu günün amacından süreç öncesinde bahsetti mi ? O hedefe ulaştığını düşünüyor musun ?
- Bugünün değerler eğitimi anlamında değerlendirir misin ?
- Bugün etkinlikler sürecince grubuna , görevi tamamlamak için mi, öğretmenin kızmasını diye mi yardım ettin ?
- Etkinliklere katılırken hangi değerlerin geliştiğini düşünüyorsun, neden?

EK 9. İşbirlikli Öğrenme Takım Rollerı Kartı

İşbirlikli Öğrenme Takım Rollerı Kartı	
Antrenör: Tartışmacı: Kayıtcı: Malzemeci: Grup:	Antrenör: Tartışmacı: Kayıtcı: Malzemeci: Grup:
Antrenör: Tartışmacı: Kayıtcı: Malzemeci: Grup:	Antrenör: Tartışmacı: Kayıtcı: Malzemeci: Grup:
Antrenör: Tartışmacı: Kayıtcı: Malzemeci: Grup:	Antrenör: Tartışmacı: Kayıtcı: Malzemeci: Grup:

EK 10. İşbirlikli Öğrenmenin Doğrulanması Aracı

İşbirlikli Öğrenmenin Doğrulanması			
Gözlemci:	İçerik:	Tarih:	
Ders sırasında dersin amaçları açıkça belirtilmiş miydi?	Gözlendi	Gözlenmedi	
a) Sosyal ve / veya Duygusal hedefler [Bunu alan notlarında tanımla]			
b) Psikomotor hedefler			
c) Bilişsel hedefler			
Heterojen gruplar var mı ?			
Öğretim öğrenci merkezli miydi? [Bunu alan notlarında tanımla]			
Öğretmen öğrenci aktivitesini kolaylaştırdı mı? Öğretmen öğrencileri izledi ve öğrencilerle etkileşime girdi mi?			
Özel bir iş birliği öğrenme yapısı kullanıldı mı? Ör. Öğrenme Takımları, Jig-saw ...			
Öğrenci grupları görevlerini paylaştı mı? Gruplar öğrencileri belirli rollere atar; Her grup üyesinin grup katkısı; ve gruplar takım arkadaşlarına yardımcı olmak için akran öğretimini kullanırlar.			
Öğrenciler birlikte iyi çalışmış mıydı? Yüz yüze etkileşim var mıydı?			
Görev öğrencilerin olumlu karşılıklı bağımlılığını geliştirdi mi?			
Öğrenciler küçük grup becerileri ve kişilerarası beceri (sosyal beceriler) gösterdiler mi?			
Bireysel hesap verebilirlik: Bir performans değerlendirme stratejisi var mıydı? Öğrenciler değerlendirdi mi? [Alan notlarında ayrıntılandırın]			
Öğretmen performans değerlendirmelerini tasarladı mı? a) Psikomotor, b) bilişsel c) sosyal veya duygusal öğrenme? [Alan notlarında ayrıntılandırın]			
Öğrencilerde gelişim var mıydı? a) Psikomotor? b) bilişsel? c) sosyal veya duygusal öğrenme?			
Öğrenci kendini değerlendirdi mi? Öğrenciler değerlendirmede yer aldılar mı (akran, grup)?			
Öğrenciler birbirlerini teşvik ettiler mi?			
Öğretmen grup işlemeyi kolaylaştırmak için şunları yaptı: a) Ne oldu? [Alan notları] b) Peki ne? Yorumlama c) Şimdi ne var?			
Özet Öğeler	Düşük	Orta	Yüksek
Yüksek akademik odaklı öğretim zamanı			
Yüksek düzeyde öğrenci dikkati / ilgisi / katılım			

EK 11. Öğretim Sonrası Yansıtıcı Analiz

Tarih:

1. Ders için hedefleriniz nelerdi?

→ Öğretmen olarak sizin için:

Olumlu karşılıklı bağımlılık belirtin:

Bireysel hesap verebilirliği belirtin:

→ Öğrencileriniz için:

2. Dersinizde hedeflerinizi karşıladığınızı gördünüz mü?

→ Öğretmen olarak sizin için:

→ Öğrencileriniz için:

3. Sınıfın en olumlu yönleri neydi?

→ Öğrencileriniz için:

4. Hangi yönlerin iyi gitmediğini hissettiniz?

5. Bir sonraki dersinizde derste ne gibi değişiklikler yaparsınız?

6. Öğrenme Çıktıları: Öğrenmenin gerçekleştiğini gördünüz mü? Özellikle ne?

7. Bir sonraki ders için özel hedefleriniz neler?

→ Öğretmenlerin Amaçları:

→ Öğrenci Amaçları:

EK 12. Grup Yansıma Sayfası

Grup Yansıma Sayfası			
İsim:			
Tarih:			
Grup ismi:			
	İyileştirilmeye ihtiyaç var	İyi	Mükemmel
Grubumuz ne kadar iyi?			
1. Görevi tamamlamada?	_____	_____	_____
2. Zamanı verimli kullanmada?	_____	_____	_____
3. Birlikte Çalışmada?	_____	_____	_____
Özellikle iyi yaptığımız şey:			

Geliştirmemiz gerekenler:			

Gelecek Hedefler:			

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“İş Birliğine Dayanan Öğrenme Modeli İle Ortaokul Öğrencilerine Değerler Eğitimi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 18.09.2020
Gönderim Numarası	: 1390215278
Sayfa Sayısı	: 105
Sözcük Sayısı	: 23312
Karakter Sayısı	: 192736
Benzerlik Oranı	: % 4
Savunma Tarihi	: 12.08.2020

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Ethem ÇUBUK

Tarih:18.09.2020

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Ethem ÇUBUK
E-Posta Adresi : cubukethem18@gmail.com – ecubuk@ankara.edu.tr
Orcid ID : <https://orcid.org/0000-0002-9200-5428>

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Cumhuriyet Ortaokulu Ilgaz/Çankırı	2018
Öğretmen	Emine Konukoğlu İmam Hatip Ortaokulu Şehitkamil/Gaziantep	2018-Halen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
İngilizce Hazırlık	Yabancı Diller Yüksekokulu	Ankara Üniversitesi	2013
Lisans	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Ankara Üniversitesi	2017
Yüksek Lisans	Spor Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2020

Yayınlar:

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler:

Çubuk E., Yüksel H. S., “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmeyi Öğrenme Sürecinde Alan Deneyimleri”, 3. International Sports Science Tourism and Recreation Student Congress, 27-19 Mayıs 2016, Gaziantep Üniversitesi, Kongre Özet Kitapçığı 2016, s.71

Çubuk E., Yüksel H. S., “The Process For Learning Teaching For Candidate Classroom Teachers Via Physical Education Practices” The 10th International Conference İn

Physical Education ,Sports and Physical Therapy, 18-20 Kasım 2016, Fırat Üniversitesi, Kongre Özet Kitapçığı 2016, s.105

Çubuk E., Gürsel F., “Pre-Service Teacher Person with Visually Impairment Physical Education Course Practical Knowledge” 3rd International Physical Education and Sport Conference for the Disabled, 20-12 Ekim 2017, Selçuk Üniversitesi, Kongre Özet Kitapçığı, s.69

Ödüller

Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölüm ikinciliği (2017)

Diğer Bilgiler

1. Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitimi Kursu – 2019
2. FATİH Projesi Etkileşimli Sınıf Yönetimi Kursu - 2018
- 3.Oryantiring 1.Kademe Antrenörlük Belgesi
4. Zeka Oyunları Eğitimi Kursu- 2019
5. e-Twinning Eğitimi Kursu- 2019
6. Masa Tenisi İl Birinciliği (Çankırı)- 2011, Futbol Halı Saha Ligi İl Birinciliği- 2012