

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI İLE KAPSAYICI EĞİTİM
BAĞLAMINDA BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ: BİR
EYLEM ARAŞTIRMASI ÇALIŞMASI

Arş. Gör. Özgür Yaşar AKYAR

Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı

DOKTORA TEZİ

ANKARA

2023

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI İLE KAPSAYICI
EĞİTİM BAĞLAMINDA BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN
EĞİTİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI ÇALIŞMASI**

Arş. Gör. Özgür Yaşar AKYAR

Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı

DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN

ANKARA

2023

ONAY SAYFASI**DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI İLE KAPSAYICI EĞİTİM
BAĞLAMINDA BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ: BİR
EYLEM ARAŞTIRMASI ÇALIŞMASI****ÖZGÜR YAŞAR AKYAR****PROF. DR. GIYASETTİN DEMİRHAN**

Bu tez çalışması 09.05.2023 tarihinde jürimiz tarafından “Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı” nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:*Prof. Dr. M. Levent İNCE**Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi***Üye:***Prof. Dr. Sadettin KİRAZCI**Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi***Üye:***Prof. Dr. Arif ALTUN**Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi***Üye:***Doç. Dr. Burcu ŞİMŞEK**Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi***Üye:***Doç. Dr. Deniz HÜNÜK**Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi*

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

*Prof. Dr. Müge YEMİŞCİ ÖZKAN***Enstitü Müdürü**

YAYIMLAMA VE FİKRÎ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

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

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

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

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

...../...../.....

(İmza)

Özgür Yaşar Akyar

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

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda, 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması hâlinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

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

ETİK BEYAN

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

(İmza)

Araştırma Görevlisi Özgür Yaşar AKYAR

TEŞEKKÜR

Doktora çalışmam sırasında ilham verici danışmanlığı ve destekleyici tavrı için danışmanım Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan'a şükranlarımı sunmak isterim. Özellikle disiplinlerarası bakış açısıyla, zorlu tartışmalar ve sohbetlerde beni geliştiren cömertçe bilgi ve bilgelik paylaşımı için kendisine minnettarım.

Doç. Dr. Burcu Şimşek beni dijital hikâye anlatımı ile tanıştırdı ve bu, bana öğretmeyi öğrenme sürecinde insan etkileşimlerini geliştirebileceğim araştırma ve eğitim yaklaşımı sağladı. Dijital hikâye anlatımındaki tüm değerli çalışmaları ve araştırmanın tasarlanması ve uygulanması sırasındaki desteği için kendisine şükranlarımı sunmak istiyorum.

Bu çalışmanın bir akademik yıl boyunca devam eden uygulama sürecince değerli hocalarım Dr. Figen Altay ve Ayten Bayar büyük destek ve motivasyon kaynağı oldu. Derslerine uzun süreli müdahale etme isteğimi paylaştığımda yenilikleri büyük bir açık gönüllülük ile kabul ettikleri için ve deneyim alışverişi, yeni eylemlerin üzerinde derinlemesine düşünme, verimli bir şekilde birlikte yaratma ve araştırma prosedüründe katkı sağladıkları için onlara minnettarım. Aynı şekilde, Hacettepe Üniversitesindeki meslektaşlarım, Doç. Dr. Yeşim Bulca, Doç. Dr. Deniz Hünük ve Emre Bilgin ile deneyimlerini ve görüşlerini öğrenme topluluğunda cömertçe benimle paylaşan tüm öğretmen adaylarına teşekkür etmek istiyorum.

Son olarak doktora çalışmamı tamamlamamı mümkün kılan, uzun süre uzakta kaldığım zamanlarda çocuklarımız Bilge ve Akın Doğa'nın yetişmesinde benim sorumluluklarımı üstlenen başta eşim Olcay Meşe Akyar olmak üzere, desteklerini esirgemeyen annem Ganimet Akyar, babam Sefer Akyar'a, kayınvalidem Kafiye Meşe'ye ve kayınpederim Nihat Meşe'ye yardımları ve anlayışları için çok teşekkür ederim. Özlemimi çektiğim çocuklarımız Akın Doğa ve Bilge için...

Bu tezin bir bölümü, Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırmalar Kurumu (TÜBİTAK) ERA-NET Programı tarafından ERANet17/ICT0076 (TÜBİTAK:118K447) numarasıyla ERANet Ortak Çağrısı 2016/2017 kapsamında finanse edilen Smart Ecosystem for Learning and Inclusion (Öğrenme ve Dâhil Etme Akıllı Ekosistemi-SELI) Projesi kapsamında desteklenmiştir.

ÖZET

Akyar, Ö.Y., Dijital Hikâye Anlatımı ile Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi: Bir Eylem Araştırması Çalışması, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı Doktora Tezi, Ankara, 2023. Bu eylem araştırmasında, dijital hikâye anlatımının (DHA) beden eğitimi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim bağlamında mesleki gelişimlerine katkısı incelenmiştir. Ayrıca, beden eğitimi öğretmen adaylarının oluşturdukları dijital hikâyelerin öğretmen eğitimcileri tarafından nasıl alımlandığını keşfedilmiştir. Bu amaçla araştırmaya 28 haftalık bir müdahale programına gönüllü 6 beden eğitimi öğretmen aday ve onlarla çalışan 4 öğretmen eğitimcisi katılmıştır. Bu araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Veriler, öğrenme topluluğundaki yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinin ardından edinilen seslerin kayıtları alınarak, DH'lerin metinleri deşifre edilerek ve alandaki gözlem notları tutularak toplanmıştır. Veri setinin analizi için tematik analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, DHA'nın dâhil edilmesiyle öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimin bileşenlerini kendi deneyimleri üzerinden anlamalarının ve okullardaki uygulamalarını daha kapsayıcı hâle getirmenin değerini, görev sorumluluklarını fark etmelerinin mümkün olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi, mesleklerinin özü olan hareket ile kendilerinin bağımlı ve bağımsız yaşam kalitesi olarak ortaya koydukları alanlarda sunabilecekleri katkıları anlamlandırabildikleri görülmektedir. Ayrıca DHA'nın dâhil edilmesi, öğretmen adaylarının dinlenmesini sağlayarak üniversitede aldıkları eğitimin daha kapsayıcı olmasına katkıda bulunmaktadır. DHA ile kapsayıcı eğitim olarak özetlenebilecek bu uygulamanın hem öğretmen eğitimcilerinin kendi uygulamaları üzerine yansıma yapması hem de öğretmen adaylarının sesinin duyulması açısından eylem araştırmasının odağında olan "Kendi uygulamalarımızı nasıl değiştirebiliriz?" sorusuna özgün cevapları ortaya çıkardığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Eğitim, Dijital Hikâye Anlatımı, Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi, Katılımcı Eylem Araştırması, BİT

ABSTRACT

Akyar, Ö.Y., Physical Education Teacher Education in the Context of Inclusive Education through Digital Storytelling: An Action Research Study, Hacettepe University Graduate School Health Sciences Sports Sciences and Technology Program Doctor of Philosophy Thesis, Ankara, 2023. In this action research, the contribution of digital storytelling to the professional development of pre-service physical education teachers in the context of inclusive education was examined. In addition, it is aimed to explore how the digital stories created by pre-service teachers are received by teacher educators. For this purpose, 6 pre-service physical education teachers and 4 teacher educators working with them participated in a 28-week intervention program. Qualitative approach was adopted in this study. Data were collected through audio recordings, digital stories, and observation notes from semi-structured focus group interviews conducted in the community of practice. Thematic analysis was performed for the analysis of the data set. The findings of the study show that with the inclusion of digital storytelling (DST), it is possible for pre-service teachers to understand the components of inclusive education through their own experiences and to realize the value and responsibilities of making their practices in schools more inclusive. In this context, it is seen that pre-service teachers can make sense of the value of movement in terms of inclusive education practices and the contributions which they can offer as interdependent and independent quality of life. In addition, the inclusion of DST contributes to the fact that the pre-service teachers' education at university is more inclusive by ensuring pre-service teachers are listened to. This study as an example of inclusive education with DST have revealed original answers to the question of "how can we change our own practices", which is at the center of action research in terms of both teacher educators' reflection on their own practices and pre-service teachers' voices being heard.

Key Words: Inclusive Education, Digital Storytelling, Physical Education Teacher Education, Participatory Action Research, ICT

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRÎ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
ŞEKİLLER	xiii
TABLolar	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.3. Araştırma Soruları	7
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	8
2. GENEL BİLGİLER	10
2.1. Öğretmen Eğitimi	10
2.2. Mesleki Kendini Anlama	11
2.3. Kapsayıcı Eğitim	13
2.4. Araştırmayla İlgili BİT Kullanımı	15
2.5. Kapsayıcı Eğitim İçin Öğretmen Eğitimi	18
2.6. Dijital Hikâye Anlatımı	22
3. YÖNTEM	31
3.1. Araştırma İçin Uygun Yöntem Biliminin Seçimine Yönelik Düşünceler	31
3.2. Eylem Araştırması	32
3.3. Eğitimci-Araştırmacı Olarak Değerlerim, Rolüm ve Eylem Araştırması Tercihim	34
3.4. Eylem Araştırması Döngüsü ve Katılımcı Eylem Araştırması Uygulama Süreci	34
3.5. Araştırma Bağlamı	36

3.6. Araştırma Soruları ve Eylem Araştırması	42
3.7. Çalışma Grubu	42
3.8. Eylem Araştırması Tasarımım	44
3.9. Araştırmanın Güvenirliliği ve Geçerliliği Üzerine	57
3.10. Veri Toplama Araçları	60
3.11 Verilerin analizi	61
4. BULGULAR	63
4.1. Birinci Eylem Araştırması Döngüsü	63
4.2. İkinci Eylem Araştırması Döngüsü	97
4.3. Üçüncü Eylem Araştırması Döngüsü	126
5. SONUÇ VE TARTIŞMA	151
5.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Aktif Kaliteli Yaşamı Anlamlandırması	151
5.2. Dijital Hikâyelerin Öğretmen Eğitimcileri Tarafından Alınlanması	161
5.3. Kendi Öğrenme Sürecim	165
6. ÖNERİLER	171
6.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	171
6.2 Uygulamaya dönük öneriler	171
7. KAYNAKLAR	174
8. EKLER	187
EK-1 Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Öğretmen adayı Gönüllü Katılım Formu	
EK-2 Araştırma Amaçlı Çalışma için Öğretim Elemanı Gönüllü Katılım Formu	
EK-3 Dijital Hikâyelerin Yayınlanmasına ilişkin Katılımcı İzin Formu	
EK-4 Gözlem Formu	
EK-5 Eylem Araştırması Sürecinde Öğrenme Topluluğu Grup Tartışma Planı	
EK-6 Kapsayıcı Eğitim İçin Çözüm Önerileri Çalışması	
EK-7 Öğretmen Eğitimcileri İle Gerçekleştirilen Dha Alımlaması İçin Odak Grup Görüşmeleri Soruları	
EK-8 Öğretmen Eğitimcileri İçin Mesleki Kendini Anlamanın Alt Boyutlarına İlişkin Sorular	
EK-9 Değerlendirme Raporu Tabanlı Dijital Hikâye Yönergesi Ve Dijital Hikâye Taslağı	

EK-10 Eleştirel Yansıma Tabanlı Dijital Hikâye Hazırlanması

EK-11 Sertifika Taslağı

EK-12 Öğretmen Adayları Tarafından Anlatılan Dijital Hikayeler

EK-13 Veri Analizinden Örnek Alıntılar

EK-14 Etik Komisyonu Onay Bildirimi

EK-15 Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

9.ÖZGEÇMİŞ

229

SİMGELER VE KISALTMALAR**Kısaltmalar**

AKY	Aktif Kaliteli Yaşam
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
DH	Dijital Hikâye
DHA	Dijital Hikâye Anlatımı
DHAA	Dijital Hikâye Anlatımı Atölyesi
MEB	T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
3.1. Katılımcı Eylem Araştırması Süreci	35
3.2. Mevcut Araştırmanın Tasarımı	44
3.3. Araştırma Çalışma Planı	45
3.4. Farklı Öğrenme Etkinlikleri	46
3.5. Atölye tabanlı platform üzerinden gerçekleştirilen DHA aşamaları	50
4.1. Grup Çalışması Posterleri	85
5.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Aktif Kaliteli Yaşamı Anlamlandırması	153
5.2. Dijital Hikâyelerin Öğretmen Eğitimcileri Tarafından Alınlanması	162

TABLULAR

Tablo	Sayfa
3.1. Eylem Araştırması Döngüleri	35
3.2. Öğretmen Adayları Katılımcı Bilgileri	43
3.3. Öğretmen Eğitimcileri Katılımcı Bilgileri	43
3.4. Hazırlık Eylem Araştırması Keşfi	50
3.5. Birinci Eylem Araştırması Döngüsü	52
3.6. İkinci Eylem Araştırması Döngüsü	53
3.7. Eleştirel Düşünenlerin Özellikleri, Ruggiero	55
3.8. Üçüncü Eylem Araştırması Döngüsü	56

1. GİRİŞ

Bu çalışma, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) öğretmen eğitiminde önemine inanan bir araştırmacı olarak benim için en önemli soru olan “İyi bir öğretmenin yetiştirilmesine dijital teknolojileri dâhil ederek nasıl katkıda bulunabilirim?” sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirdiğim uzun bir düşünme ve eylem sürecinin sonuçlarını sunmaktadır.

Ülkemizde daha iyi bir beden eğitimi öğretmeni eğitimi için bir arayış içerisinde olan Spor Eğitimi Grubu'nun bir üyesi ve araştırma görevlisi olarak beden eğitimine dijital teknolojileri dâhil etme konusunda, kendi uygulamalarımı geliştirme çabası içerisindeydim. Üniversitedeki gözlemlerimde beden eğitimi öğretmen adaylarının aktif yaşamı destekleme, mesleklerini anlama ve öğrencilerin bireysel farklılıkları ile başa çıkan kapsayıcı eğitim ortamlarını oluşturma konusunda kuram ile uygulama arasındaki bağı kurmakta zorlandıklarını fark ettim. Bu durum, özellikle öğrencilerin okulla ilk temaslarını kurdukları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde yaşadıkları zorluklar ve hayal kırıklıkları şeklinde ortaya çıkmaktaydı. Beden eğitimi öğretmenlerinin okul ortamında karşılaşma ihtimalleri yüksek olan öğrenciler arası farklılıklar, genelleme, ön yargılar, dışlanma, göç, mesleki kimliğin oluşmamış olması, toplumsal beklentiler, eğitim sistemindeki liyakat hakkındaki tartışmaları içinde barındıran bazı meydan okumalar ile nasıl başa çıkabileceği belirsizlik taşıyordu. Bu nedenle araştırma, okul ortamında resmî olarak öğretmen adayı kimliği ile ilk defa bulunan öğretmen adaylarının bu süreçte onların hikâyeleriyle şekillenen öğretmen adayı odaklı bir rehberliğe ihtiyaç duyacağı varsayımından ortaya çıktı. Beden eğitimi öğretmen adaylarının bu zorlu süreçte özel desteğe ihtiyaçları olduğu gözlemlerimden hareketle sadece var olanı ortaya çıkaran araştırmalardan ziyade, eğitim sistemini ilerletici müdahaleler içeren uygulama ile kuramı birleştirerek dönüşüme öncülük eden araştırma gerçekleştirmeyi dert edindim.

Mevcut çalışma ile altı yıldan fazla bir deneyimden sonra, doktora çalışmamı gerçekleştirerek üniversitede beden eğitimi öğretmen eğitimi konusunda endişelerimi inceleme, daha derinlemesine araştırma ve yeni bir yaklaşım sunma fırsatı buldum.

Bu çalışma ile dijital hikâye anlatımına dayalı iş birliği ile yürütülen süreçler aracılığıyla, öğretme ve öğrenme süreçlerinde öğretmen adaylarının kendilerini ifade edebilmelerini kolaylaştırmayı ve onların seslerine daha fazla yer vermeyi amaçladım. Böylece bireylerin erken yaştan itibaren yaşam kalitelerine doğrudan katkıda bulunduğunu düşündüğüm geleceğin beden eğitimi öğretmenlerinin hikâyeleri ile toplumsal bilincin yükselmesine katkı olabilirdi. Bu bakış açısıyla, öğrencilerin hareket yoluyla yaşam kalitelerine katkıda bulunan beden eğitimi öğretmenlerinin alanlarıyla ilgili kapsayıcı eğitimi anlamalarına yüksek lisans ve doktora öğrendiklerimden yararlanarak katkıda bulunmayı amaçlıyorum.

1.1. Problem Durumu

Genel anlamda üniversitede öğretmen adaylarının eğitimi söz konusu olduğunda her ne kadar öğretmen adaylarının farklı açılardan gelişimi için kuram ve uygulamanın bağı kurmanın gerekli olduğu vurgulansa da araştırmalar, kuram ve uygulama arası boşluk olmasına ve dengenin kurulamamasına dikkat çekmektedir (1-3).

Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitimi söz konusu olduğunda ise benzer şekilde kuram ve uygulama arasındaki bağı kurulmasındaki zorluklar tartışılmaktadır (4). Araştırmacılar, özellikle günümüzün değişen koşullarında ortaya çıkan büyük meydan okumalarla (grand challenge) başa çıkmak için beden eğitimi ve beden eğitimi öğretmen eğitiminin yeniden nasıl yapılandırılabileceğini tartışmakla birlikte farklı sesleri bir araya getirmenin değerine dikkat çekmektedirler (4). Bu bağlamda günümüzün değişen koşulları ve beden eğitimi öğretmen adaylarının okullarda karşılaştıkları uygulama sorunları dikkate alındığında beden eğitimi öğretmen adaylarının lisans eğitiminde problemlere bilimsel boyutta çözüm üretebilmeleri için araştıran öğretmen olarak yetiştirilmelerinin önemli olduğunu söyleyebiliriz. Gerçekten de öğretmen adaylarının beden eğitiminde eylem araştırması uygulamaları hakkında daha fazla yansıtıcı olmaları gerektiği hususu, alanın önde gelenlerinden David Kirk tarafından birçok defa vurgulanmıştır (5). Burrows ve diğerleri (6), öğretmen adaylarına öğrenmenin değerlendirmesini tasarlama ve bunların kendi uygulamaları üzerindeki etkilerini araştırmaları için fırsatlar yaratmanın yeni nesil öğretmenler için çok ihtiyaç duyulan uzmanlıkları sağlayabileceğini ifade

etmektedirler. Ne var ki beden eğitimi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çok yeni bir eylem araştırmasında, Hünük ve MacPhail (7) çok az sayıdaki eylem araştırmasının öğretmen adaylarının eylem araştırmasına katılımını incelediğini belirtmektedir.

Diğer yandan, beden eğitimiyle ilgili büyük meydan okumalardan bir başkası, öğrencilerin okullardaki çeşitliliğinin artmasıyla öğretmen rolünden beklentilerin artması olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin öğrencilerin çeşitliliğinin giderek artan kabulü, bu çeşitliliği karşılamaya yönelik bakış açısı ve gruplar arasındaki eşitsizlikleri gidermeye yönelik bir taahhüdün olması -değerli bir durum olmakla birlikte- sürekli artan bu çeşitliliği desteklemek için gereken kaynaklar (insan ve malzeme) ile ilgili olarak okullara ve beden eğitimi öğretmen eğitimine sorunlar çıkarmaktadır (6). Hakikaten ülkemizde de Suriye'deki çatışma durumu nedeniyle gerçekleşen yoğun zorunlu göç alımı sonrasında, okullarda kültürel farklılıklar olağanüstü şekilde artmıştır. Türkiye'nin içinde bulunduğu bu özel durum, göçmen ve mültecilerin sosyal uyumunun incelenmesi için Türkiye'yi âdeta bir laboratuvara dönüştürmektedir. Çok kültürlü eğitim kapsamında, kapsayıcı eğitim modelini benimseyen Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren aldığı kararlar öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklar artmaktadır (8). Bu bağlamda, ülkemizde kapsayıcı eğitimi konu edinen ve beden eğitimi ile bağını kuran araştırmalara ihtiyaç vardır. Mevcut değişimler göz önünde bulundurulduğunda okullardaki çeşitlilikle başa çıkma konusunda yol gösterici olan kapsayıcı eğitim ile beden eğitimi alanındaki bağın ülkemizde yeterince kurulamadığı yapılan araştırmalarla söylenebilir. Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitiminde kapsayıcılık söz konusu olduğunda (Inclusive Pre-service Physical Education Teacher Education) literatürde mevcut bir çalışmanın olmadığı söylenebilir. Gerçekten de beden eğitimcilerinin engeli olan öğrencileri genel beden eğitimi derslerine dâhil etme konusunda ne yazık ki kendilerini hazır hissetmedikleri tartışılmaktadır (9). Ülkemizde de Müftüler ve Arıtan (10), yenilenen "Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı"nda ayrımcılık yasağı normunun yeterince vurgulanmadığı ve beden eğitimi öğretmenlerine, ayrımcılığa karşıtlığı vurgulama rolü düştüğü tespitinde bulunmaktadır. Her ne kadar ülkemizde kapsayıcı beden eğitimi konusunda yapılan çalışma yoksa da birçok beden eğitimi

öğretmenliği programında, beden eğitimi derslerinin kapsayıcılığı konusunda sorunlar yaşanabileceği öngörülebilir.

Beden eğitimiyle ilgili diğer bir büyük meydan okumanın içinde bulunduğumuz dijital çağ veya dijitalleşmenin giderek artmasıyla ilgili olduğu ifade edilmektedir (11). Armour ve diğerleri (11), beden eğitimciler için bu büyük zorluğu, riskleri en aza indirerek dijital çağın fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak ve gençleri güçlendirmenin yollarını bulmak olarak tanımlamaktadır. Nitekim BİT'in öğrenme süreçlerine dâhil edilmesinin yükseköğretimde yeniliklere yol açtığını söyleyebiliriz. Araştırmacılar, üniversite öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde BİT'e olumlu değer verdiklerine dikkat çekmektedir (12). Bu durum, beden eğitimi öğretmen adaylarının gelecek neslin gençlerinin ihtiyaçlarını "*çevrim içi*" olarak anlamalarına yardımcı olmak için yeni yollar bulması gereken beden eğitimi öğretmen eğitimcilerine - kendileri oldukça sınırlı dijital deneyime sahip olmaları nedeniyle- önemli bir zorluğu getirmektedir. Armour ve diğerleri (11), çözüm olarak eğitsel yaklaşımların gençlerle birlikte yapılandırılmasını önermektedirler. Bu nedenle aktivist yaklaşımların (13, 14) veya diğer karşılaştırılabilir genç katılımcı yaklaşımların (15) muhtemelen daha etkili olduğu öne sürülmektedir. Aktivist yaklaşımlar, gençlerin bilgiyi yaratmasına ve üretmesine katılımına ve onu sahiplenmesine dayanmaktadır. Bilgiler daha sonra pedagojik karar verme ve öğrenme deneyimlerinin birlikte tasarımına rehberlik etmek için kullanılabilir (14). Bu bağlamda, dijital teknolojiler öğretmen eğitiminde kullanılırken birlikte üretilen iş birlikli bir yaklaşımın benimsenmesi önemli hâle gelmektedir. Çıralı Sarıca (16), öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama bağının kurulabilmesine yönelik olarak dijital hikâye anlatım atölyelerini (DHAA) yürütmeyi önermektedir. Bu durum, DHAA'nın beden eğitimi öğretmen eğitiminde de iş birlikli üretilen dijital bir yaklaşım olarak kullanılabilmesi fikrini oluşturmaktadır. Ne var ki beden eğitimi öğretmen eğitiminde dijital hikâye anlatımının kullanımını araştıran bir çalışma bulunmamaktadır.

Diğer yandan çevrim içi öğrenme ve öğretme modüllerinin planlandığı, dijital hikâye anlatımı bileşenlerinin uygulandığı, aynı zamanda dijital hikâye anlatımının olanaklarını keşfetme imkânı sunan bir platform geliştirme fikri, TÜBİTAK tarafından desteklenen Öğrenme ve Dâhil Etme Akıllı Ekosistemi (Smart Ecosystem for Learning and Inclusion-SELI) Projesi'nde merkezî bir rol oynamıştır (17-20). Uluslararası iş

birliği ile farklı bağlamalarda gerçekleştirilen proje çalışmaları (18, 21), Türkiye’de de beden eğitimi öğretmen eğitimi odağında tamamlanmıştır (19, 22). SELI platformunun dijital hikâye anlatımı ile ilgili olarak nasıl yapılandırıldığı ve kullanımının Covid-19 pandemisi ile ilgili eğitim kriziyle yeniden nasıl tanımlandığı, ardından hizmet öncesi beden eğitiminin bir parçası olarak dersler sırasında SELI ortamının kullanılmasının önemli noktaları daha önceki çalışmada anlatılmıştır (19, 23).

Daha önce tartıştığımız üzere -Dijital Hikâye Anlatımı (DHA) kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenler için yaratıcı bir uygulama alanı sağlayabilse dahi- öğretmenlerin kapsayıcı eğitim için BİT kullanımını artırma ve mesleki gelişimini destekleme konusunda alanyazın yetersiz kalmaktadır (24). Belda-Medina (25), iş birlikli DHA’ların kapsayıcı bir bakış açısıyla İngilizce öğretmen adayları arasında anlamlı bir şekilde entegre edilebileceğini göstererek DHA’nın farklı ortamlarda kapsayıcılık ve çeşitliliğe yönelik tutumlar üzerinde de etkisinin araştırılmasını önermektedir. Ne var ki kapsayıcı eğitim bağlamında dijital hikâye anlatımı süreçlerine katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının oluşturduğu hikâyeler, dijital hikâye oluşturma süreçleri ve bu dijital hikâyelerin öğretmen eğitimcileri tarafından nasıl alımlandığına ilişkin detaylı bir çalışma mevcut değildir.

Özetle beden eğitimi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim ile kendi meslekleri arasındaki bağı DHA üzerinden nasıl kurdukları ve öğretmen adaylarının dijital hikâyelerini izleyen öğretmen eğitimcilerinin dijital hikâyeleri nasıl alımlandığına yönelik bilgiye gereksinim olduğu ve bu çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, DHA’nın beden eğitimi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim bağlamında mesleki gelişimlerine katkısının ve dijital hikâyelerin öğretmen eğitimciler tarafından nasıl alımlandığının incelenmesidir.

Bu çalışmanın beden eğitimi öğretmen adaylarının dijital hikâye anlatım süreci aracılığıyla kapsayıcı eğitimi ve mesleklerini nasıl anladıkları ile ilgili seslerini duyurmaya teşvik eden ve bilgi iletişim teknolojilerini devreye sokarak yenilikçi bir öğretim ve öğrenme uygulaması arayışının sonuçlarını sunduğunu ileri sürebiliriz.

Bu araştırma, öğretmen eğitimcilerine, özellikle uygulama-kuram ayrımı arasında köprü kurmaya odaklanan DHA süreçlerini yenilikçi uygulama örneği olarak sunmaktadır. Araştırma, DHA'nın araştırmada farklı kullanım yöntemlerini sunması açısından ve alanyazında yeni bulguların ortaya çıkması bakımından yenilik sunmaktadır. Öncelikle, DHA'nın beden eğitimi öğretmen eğitiminde ilk defa kullanılması bu araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca katılımcı eylem araştırması olarak tasarlanan bu araştırmada, araştırılan ile yapılandırılan ve aktif olarak kendi kişisel öğrenme ihtiyaçlarını, görevlerini belirledikleri bir süreç işletilmiştir. Bu sayede eylem araştırmasının farklı döngülerinde, dijital hikâye anlatımı farklı şekillerde gerçekleşmiştir. Bunlar değerlendirme raporu tabanlı dijital hikâye anlatımı, eleştirel yansıma tabanlı dijital hikâye anlatımı ve atölye tabanlı platform üzerinden gerçekleştirilen dijital hikâye anlatımıdır. Bu sayede farklı süreçler işletilen dijital hikâye anlatımlarının sonuçlarını tek bir araştırmada görme olanağı oluşmuştur.

Araştırma, öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretmeni olarak mesleklerini kapsayıcı eğitim bağlamında anlamasına yardımcı olmakta ve beden eğitimi öğretmen eğitiminde DHA'lar yoluyla öğretmen adaylarının hikâyelerini dinleyerek onların durumlarını anlamının önemine dair yeni bir anlayış oluşturmaktadır.

Bu araştırma kapsamında ortaya çıkan, aktif kaliteli yaşamın (AKY) devam eden keşfinin, beden eğitimi alanında önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca beden eğitiminin toplumdaki değerini yükseltici bir bakış açısının daha geniş çerçevede benimsenmesine öncülük eden bir hikâye dünyasının oluşması da bu araştırmayla mümkün olabilir.

Araştırma, öğrenenleri merkeze alan ve onların seslerini duyurmalarına imkân sağlayan kapsayıcı bir uygulama olarak adlandırılacak DHA'nın eğitimdeki kapsayıcı eğitim bağlamını üniversite eğitimi boyutuyla birlikte tartışma imkânı sunması açısından yenilik içermektedir.

Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmen eğitimi için DHA -yenilikçi bir uygulama alanı sağlasa da- öğretmen eğitimcilerinin kapsayıcı eğitim için DHA'nın farklı şekillerini tartışmasında ve mesleki gelişimini desteklemesi konusunda literatür yetersiz kalmaktadır. Bu araştırmada, temelde kapsayıcı eğitim bağlamında

öğretmenlerin gerçek deneyimlerine dayalı olarak öğretmen adaylarının mesleklerini anlamalarını desteklemek için DHA'nın katkısını anlamaya yönelik yeni bir yaklaşım sunulmaktadır.

Beden eğitimi öğretmen eğitiminin güncel meydan okumaları ile ilişkili olarak bu çalışma, beden eğitimi öğretmen adaylarının DHAA'ya katılımlarının kapsayıcı eğitim bağlamında mesleki gelişimini nasıl desteklediğine ilişkin bir yaklaşım sunmaktadır. Bu temel amaç ve önem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.3. Araştırma Soruları

1. Dijital hikâye anlatımının beden eğitimi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi anlamalarına katkısı nasıldır?
2. Beden eğitimi öğretmen adaylarının oluşturdukları dijital hikâyeler öğretmen eğitimciler tarafından nasıl alınmaktadır?

1.4. Sınırlılıklar

Açık bir şekilde itiraf etmeliyim ki beden eğitimi öğretmen adaylarının kendi durumlarına, sorunlarına ve yetkin bir beden eğitimi öğretmeni olma sürecindeki mücadelelerine ilişkin algıları konusunda yalnızca sınırlı bilgim ve içgörü olduğumu ileri sürebilirim. Bu tür sınırlılıkların birçok açıklaması olabilir. Öncelikle ben, beden eğitimi öğretmenliği lisans programından mezun değilim. İkincisi, öğretmen adaylarının eğitiminde görece sınırlı bir zaman diliminde görev aldım. Her ne kadar görev sürem sınırlı da olsa öğretmen adaylarıyla olan etkileşimlerimde daha demokratik eylemler ve daha eşitlikçi güç ilişkileri kurma gayretinde oldum. Eğitici ya da öğretici rolünden ziyade, öğretmen adaylarının öğrenmelerini kolaylaştıracak bir rolü benimsedim. Bu teşvik edici çabanın bana daha fazla içgörü, öğrenme ve öğretmeyi öğrenme süreci, beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitim ve öğretiminin temel özellikleri hakkında daha derin bir anlayış sağladığına inanıyorum.

Diğer yandan, dört (4) beden eğitimi öğretmen eğitimcisi ve altı (6) beden eğitimi öğretmen adayı ile gerçekleştirdiğim eylem araştırmasının sınırlı bir bağlamda olduğunu kabul etmeliyim. Pandemi döneminde okulda gerçekleşmesi gereken

öğretmenlik uygulaması organizasyonundaki ani değişiklik nedeniyle, eylemlerin sürekliliğini gözden geçirmek ve belirsizliklere neden olan yeni bir yaklaşım geliştirmek gerekiyordu. Ancak bu zor durum bile öğretmen adaylarına daha fazla odaklanmaya ve pandemideki zorlu kapsayıcı eğitim ortamlarını tartışmaya olanak sağladı. Eylem araştırmasında, sadece beden eğitimi bağlamına odaklanmamız nedeniyle alan olarak kendi içinde bir sınırlılığa sahip olduğunu ifade edebiliriz. Bununla birlikte eylem araştırmasını, öğretmen eğitimi için dijital hikâye anlatımının dâhil edildiği başka konu bağlamında uygulamak mümkün olabilir.

Ayrıca 2020 yılında pandemi döneminde sokağa çıkma yasağının uygulanması, eylem araştırması döngülerimin devamlılığı için zor bir duruma neden oldu ve öğretmen adaylarıyla dijital hikâye anlatımı sürecindeki kolaylaştırıcı rolümü zorlaştırdı. Son olarak beden eğitiminin aktif yaşam vurgusu nedeniyle aktif kaliteli yaşam hikâye dünyası ortaya çıktı. Bu durum dikkate alınarak kavram yeni eylem araştırması projelerinde test edilebilir.

1.5. Tanımlar

Beden eğitimi öğretmen adayı: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında eğitim alan lisans öğrencisi. Bu araştırma kapsamında dördüncü sınıf öğrencileri ifade edilmektedir.

Dijital hikâye anlatımı (Digital storytelling): *"Birinci tekil şahıs hikâyelerin, kolaylaştırılan ve birlikte yaratımı destekleyen bir atölye ortamında dijital bir forma dönüşmesini sağlamak."* (26)

Mesleki kendini anlamlama: Hem kişinin zamanın belirli bir anında (ürün) "benliği" hakkında sahip olduğu anlayışı hem de bu ürünün, kişinin deneyimlerini ve bunların "etkisini" anlamaya yönelik devam eden bir süreç (26).

Alımlama çalışması (Reception studies/research): *"Bir akademik araştırma alanı olarak alımlama çalışmaları, hedef kitle tercihini veya medya etkilerini tahmin etmek veya bulguları büyük popülasyonlara genellemek yerine, medya metinlerinin izleyiciler için nasıl anlamlı hâle geldiğini ve izleyicilerle ilgili olduğunu anlamayı ve açıklamayı hedef olarak belirlemiştir."* (27)

Eylem araştırması: Sosyal durumlarda katılımcılar tarafından kendi gerçekliklerini geliştirmek ve kendi sosyal ya da eğitsel uygulamalarını yargılamak, bu uygulamalar ile uygulamaların gerçekleştiği durumları anlamak için gerçekleştirilen kolektif öz düşünümsel inceleme türü olduğu söylenebilir (28).

Hikâye Çemberi: Katılımcı ve kolaylaştırıcının birbirini dinlemesini önceleyen karşılıklı güvenin oluşturulduğu DHA'nın ilk aşamasıdır.

Mesleki Öğrenme Topluluğu: Ortak bir kültürü paylaşan, zaten yaptıkları ya da nasıl yapacaklarını öğrendikleri bir konuda daha iyi yapma endişesi ve tutkusuyla bir araya gelen ve etkileşime girdikçe daha iyi yapan insan gruplarıdır (29).

Bağımsız aktif kaliteli yaşam: Bu araştırmanın bulguları kapsamında ortaya çıkan, kişisel ve mesleki olarak kendini ifade edebilme açısından yeterli hissetme durumu.

Karşılıklı bağımlı aktif kaliteli yaşam: Bu araştırmanın bulguları kapsamında ortaya çıkan, diğer insanlarla karşılıklı iletişim, toplumsal katılım ve toplumu değiştirebilme açısından yeterli hissetme durumu.

Aktif kaliteli yaşam: Bağımsız ve karşılıklı bağımlı aktif kaliteli yaşamın bileşenlerini bir arada gerçekleştirebilme.

2. GENEL BİLGİLER

Bu eylem araştırmasında -nihai hedef olan beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamaları ile kapsayıcı eğitime ulaşmak için- beden eğitimi öğretmen eğitiminde yine kapsayıcı bir yaklaşım olduğunu ileri sürebileceğimiz öğretmen adaylarının seslerini duyurma imkânı oluşturarak onların güçlendirilmesinde önemli rolü olan DHA çalışmaları hakkında alanyazındaki genel durumu paylaşmak önemli hâle gelmektedir. Bu nedenle bu bölümde öğretmen eğitimine genel bakış ve araştırma için önemli hale gelen bazı kuram ve yaklaşımlar hakkında bilgi vermekteyim.

2.1. Öğretmen Eğitimi

Araştırmalar, kuram ve uygulama arası boşluk olmasına ve dengenin kurulamamasına dikkat çekmektedir (1-3, 16). Benzer şekilde kuram ve uygulama arasındaki bağın kurulmasındaki zorluklar, beden eğitimi öğretmenlerinin eğitimi olduğunda da tartışılmaktadır (4). Özellikle araştırmacılar, günümüzün değişen koşullarında ortaya çıkan büyük meydan okumalarla (grand challenge) başa çıkmak için beden eğitimi ve beden eğitimi öğretmen eğitiminin yeniden nasıl yapılandırılabilirliğini tartışmakla birlikte farklı sesleri bir araya getirmenin değerine dikkat çekmektedirler (4). Gerçekten de öğretmen adaylarının beden eğitiminde eylem araştırması yoluyla uygulamaları hakkında daha fazla yansıtıcı olmaları gerektiği, alanın önde gelenlerinden olan David Kirk (5) tarafından birçok defa vurgulanmıştır. Burrows ve diğerleri (6), öğretmen adaylarına öğrenmenin değerlendirmesini tasarlamının ve bunların kendi uygulamaları üzerindeki etkileri için fırsatlar yaratmanın yeni nesil öğretmenler için çok ihtiyaç duyulan uzmanlıkları sağlayabileceğini ifade etmektedirler. Ne var ki beden eğitimi öğretmen adaylarıyla yakın zamanda gerçekleştirilen eylem araştırmasında, Hünük ve MacPhail (7) çok az eylem araştırmasında öğretmen adaylarının eylem araştırmasına katılımının incelendiğini belirtmektedirler.

2.2. Mesleki Kendini Anlama

Kelctermans (26) tarafından geliştirilen mesleki kendini anlama bu çalışmada verilerin analizi kuramsal temel oluşturmaktadır. Hikâye anlatımı, insanların içinde buldukları olayları, durumları anlamlandırmalarının doğal yoludur (26). Kelctermans (26), öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmalardan topladığı hikayeler sonucunda öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak görmelerini açıklamak için “*kendini anlama*” ifadesini kullandığını belirtmektedir (26, 30-35). Terim hem kişinin zamanın belirli bir anında (ürün) "*benliği*" hakkında sahip olduğu anlayışı hem de bu ürünün, kişinin deneyimlerini ve bunların "*etkisini*" anlamaya yönelik devam eden bir süreçten kaynaklandığı gerçeğini ifade etmektedir. Kelchtermans (26), öğretmenlerin mesleki hikâyelerinin analizi sonucunda, öğretmenlerin mesleki kendilerini anlamalarının beş farklı boyut ile gerçekleştiğini ifade etmiştir. Kelchtermans (26), tarafından bu boyutlar öz imaj, öz saygı, görev algısı, iş-motivasyonu ve gelecek bakış açısı olarak aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

Öz imaj (*self-image*): Öz imaj, tanımlayıcı bir bileşen olarak öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak tanımlama şeklidir. Bu imaj öz algıya dayalıdır ancak büyük ölçüde başkalarının öğretmenlere yansıttığı şeylere de (örneğin öğrencilerden, velilerden, meslektaşlarından, müdürlerden vb. gelen yorumlar) dayalıdır. Bu nedenle öz imaj, kişinin başkaları tarafından algılanma biçiminden güçlü bir şekilde etkilenir.

Öz saygı (*self-esteem*): Öz imajla çok yakından bağlantılı olan, kendini anlamının değerlendirici bileşenidir. Öz saygı, öğretmenin gerçek iş performansını takdir etmesi anlamına gelir. “Bir öğretmen olarak işimde ne kadar iyiyim?” sorusuna verilen cevap ile ilişkilidir. Yine başkalarından gelen geri bildirimler önemli olmakla birlikte, geri bildirimler filtrelenir ve yorumlanır. Bazı kişilerden gelen geri bildirimler diğerlerinden daha alakalı, değerli veya önemli kabul edilir. Kişi, belirli bireyleri ve grupları diğerlerine göre daha önemli olarak tanımlayabilir. Öz saygı ayrıca, duyguların öğretimde de çok önemli olduğu gerçeğini ifade eder. Pozitif benlik saygısı, işte rahat hissetmek, iş doyumunu ve doyum duygusu yaşamak, kişinin bir öğretmen olarak iyi olma hâli için çok önemlidir. Bununla birlikte bu olumlu öz değerlendirmeler kırılığandır, zaman içinde dalgalanır ve onların defalarca yeniden tesis edilmeleri gerekir. Bu nedenle dışarıdan biri için neredeyse önemsiz görünen

olumsuz kamuoyu yargıları, öğretmenler üzerinde yıkıcı bir etkiye sahip olabilir. Değerlendirici bileşen olarak öz saygı, kendini anlamının normatif bileşeniyle iç içe geçmiş olarak anlaşılmalıdır.

Görev algısı (*task perception*): Bu, öğretmenin mesleki programını neyin oluşturduğuna dair fikrini, iyi bir iş yapmak için görevlerini ve ödevlerini kapsar. Bir öğretmenin şu sorulara verdiği kişisel yanıtları yansıtır: “*Uygun bir öğretmen olmak için ne yapmalıyım? İyi yaptığım konusunda haklı bir duyguya sahip olmak için yerine getirmem gereken temel görevler nelerdir? Neleri yerine getirmek için meşru görevler olarak görüyorum ve neleri "işimin" bir parçası olarak kabul etmeyi reddediyorum?*” Görev algısı, öğretmenliğin tarafsız bir çaba olmadığı gerçeğini yansıtır. Değer yüklü seçimleri, ahlaki mülahazaları ima eder. Görev algısı, iyi bir eğitimi neyin oluşturduğuna, öğrencilere hakkını vermek için kişinin ahlaki görev ve sorumluluklarına ilişkin derinden sahip olunan inançları kapsar. Bu, derinden sahip olunan inançlar sorgulandığında öğretmenler bir kişi olarak kendilerinin sorgulandığını hissederler.

İş motivasyonu (*job motivation*): İş motivasyonu, insanları öğretmen olmaya, öğretmenlikte kalmaya ya da başka bir kariyer için öğretmenliği bırakmaya karar verdiren güdülere ya da dürtülere dikkat çeker. Öğretmen olarak çalışma güdülerinin zaman içinde gelişebileceğini not etmek önemlidir.

Gelecek bakış açısı (*future perspective*): Bir öğretmenin mesleğindeki geleceği ile ilgili beklentilerini ortaya koymaktadır. “Gelecekte kendimi nasıl bir öğretmen olarak görüyorum ve bu konuda ne hissediyorum?” sorularıyla ilişkilidir. Bu bileşen aynı zamanda açıkça kendini anlamının dinamik karakterine de atıfta bulunur. Statik, sabit bir kimlik değil; daha ziyade devam eden etkileşimli bir anlama ve inşa etme sürecinin sonucudur. Bu, aynı zamanda zamansallığın kendini anlamaya nasıl nüfuz ettiğini de gösterir. Kişinin şu andaki eylemleri, anlamlı deneyimlerden ve beklentilerden etkilenir. Öğretmen, yaşamının her anında belirli bir geçmişi ve geleceği olan kişidir.

Doktora tez çalışmasında mesleki kendini anlama ile detaylı bir alanyazın sağlayan Çıralı Sarıca (16), mesleki kendini anlamayı aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

“Mesleki kendini anlamanın kişinin geçmiş mesleki yaşam, uygulamaları ve deneyimlerinden hareketle belirli bir anda ve bağlamda ortaya çıkan bir anlayışa dayandığı; aynı zamanda devam etmekte olan bir süreç olduğu; kişinin bilgi birikimini, kabullerini, değerlerini, farkındalıklarını, duygularını ve beklentilerini kapsadığı söylenebilir.”

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin kendilerini anlamalarının, eğitime yaklaşımları ve öğrencilerine nasıl öğrettikleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu (36) kişisel ve mesleki deneyimlerini paylaşabilecekleri grupların, öğretmenlerin kendilerini anlamalarına katkısının olduğunu göstermektedir (37). Ayrıca erken dönem öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki kendini anlamalarının esas olarak sınıftaki öğrencilerle yaşadıkları deneyimlerinden etkilendiğini göstermektedir (38). Çıralı Sarıca ve Koçak Usluel (39) DHA’yı ve mesleki kendini anlamayı eğitsel anlamda bir arada ele aldıkları çalışmalarının literatüre katkıda bulunacağını ifade etmektedirler. Bu eylem araştırmasının ise beden eğitimi öğretmen eğitimi bağlamında ilk defa mesleki kendini anlama ve DHA’nın bir arada ele alınmasıyla literatüre yenilik getirdiğini ileri sürebiliriz.

2.3. Kapsayıcı Eğitim

UNESCO (40) tarafından kapsayıcı eğitim; öğrenmeye, kültüre ve topluluklara katılımı artırma, eğitim içinden ve eğitimden dışlanmayı azaltma ile tüm öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını ele alma ve bunlara yanıt verme süreci olarak tanımlanmıştır. Okullarda öğrenci farklılıklarına cevap verebilmek, günümüzde daha da önemli hâle gelmektedir. Öğrenci farklılıklarına cevap vermeye çözüm olarak kapsayıcı eğitimin devreye alınması tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de sıkça tartışılmaktadır. Günümüzde kapsayıcılık terimi, UNESCO'nun 2030 gündeminin Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4 (SKH4) ile ilişkili olarak *"kapsayıcı ve eşit kalitede eğitim sağlamayı ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmeyi"* ifade etmektedir (41). Bununla birlikte sosyal bilimler literatüründe, kapsayıcılık teriminin sosyal dâhil etmenin daha geniş çerçevesi içinde, oldukça karmaşık bir sosyal olgunun farklı boyutlarını kapsadığı söylenebilir. Viera ve Zeballos'un (42) ifade ettiği gibi,

eğitimde dâhil etme belirli bir tür didaktik yaklaşım olmadığı gibi, eğitim bağlamlarında çalışmak için özel bir araç da değildir. Daha ziyade bireylerin eğitime erişimini, öğrenme süreçlerini ve başarılarını derinden etkileyen bağlamsal sosyoekonomik ve kültürel değişkenleri içeren çok anlamlı bir terimdir. Dan Allman (43), kapsayıcı (inclusive) ifadesinin temellendiği toplumsal içermeyi (social inclusion) daha iyi anlamak için ona sosyolojik açıdan bakmaktadır. Dan Allman (48), zaman ve mekân üzerinden dışlayıcı (exclusion) ve kapsayıcı (inclusion) toplumları üzerine yansıma yaparak fiziksel dünyanın dışlama ve içerme toplumlarını yalnızca doğal düzen perspektifinden değil, aynı zamanda sosyal düzen perspektifinden de değerlendirmenin önemini vurgulamaktadır. Dan Allman (43), kapsayıcı toplumların; dışlayıcı toplumların somutlaştırdığı, sürdürdüğü küresel baskı türlerine ve sosyal, ekonomik refaha erişim farklılıklarına yanıt olarak daha fazla sosyal adalet, eşitlik ve kolektivizme yönelik hareketlerle karakterize edildiğini belirtmektedir.

Eğitsel anlamda kapsayıcılık kültürünü teşvik etmek için birçok paydaş, bireysel farklılıkları tanıyan, ağ oluşturma ve iş birliği için bir platform sağlayan ve herkese açıklığı destekleyen bir dizi ortak kabul ve inancı paylaşmalıdır (21, 44). Minow (45), kapsayıcılığı eğitsel anlamda kapsayıcı pedagoji olarak tanımlamaktadır. Kapsayıcı pedagoji, Spratt ve Florian (46) tarafından aktarıldığına göre ilk olarak Minow (45) tarafından dile getirilen farklılık açmazını ele almaya çalışan bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır. Araştırmacılar, kapsayıcı pedagoji ile faaliyetleri yalnızca bazıları için farklılaştırmak yerine, herkes için normal bir şekilde mevcut olan seçenekleri genişletmeyi tartışmaktadır (47).

Daha önce de vurguladığımız üzere (23) kapsayıcı pedagoji, faaliyetleri yalnızca bazıları için farklılaştırmak yerine, normalde herkes için mevcut olan seçenekleri genişletmeyi savunmaktadır (48). Bazıları yerine herkese yapılan vurgunun akılda tutulması önemlidir. Öte yandan kapsayıcı eğitim, öğretmeye dayalı eğitimden öğrenenin merkezde olduğu öğrenmeye dayalı bir yaklaşıma doğru önemli bir kaymaya işaret etmektedir. Kapsayıcılık anlayışının bir diğer önemli yanı engelliler, göçmenler, mülteciler vb. gibi belirli bir grubu toplumdan ayırıştırarak ihtiyaçlarını karşılamakla ilgili olmamasıdır. Okullarımızda zorunlu göçmenlerle artan kültürel farklılıkların ve Suriye'deki çatışma durumu nedeniyle yoğun zorunlu göç alımıyla karşı karşıya kaldığı bir toplumsal ortamın oluştuğu bir anda, Türkiye'de

yapılan akademik çalışmalar, sadece Türkiye'nin sosyal uyum sorunlarını çözmesi için değil aynı zamanda küresel toplumun bu insani durumun sonuçlarını anlaması ve ders çıkarması açısından önem arz etmektedir.

Başka ülkelerden Türkiye'ye sığınmak zorunda kalan öğrencilerin eğitimini mümkün kılmak amacıyla -UNICEF ile iş birliği içinde- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, sınıfında yabancı öğrenci bulunan öğretmenlere kaynak desteği olarak el kitabı hazırlanmıştır (49). Bu araştırma bağlamında, kapsayıcı eğitimi desteklemek üzere BİT'ten faydalanılabileceği varsayılmaktadır. Bu açıklamalardan hareketle araştırmayla ilişkili olan literatürdeki BİT çalışmalarını paylaşmak anlamlı hâle gelmektedir.

2.4. Araştırmayla İlgili BİT Kullanımı

Öğretme ve öğrenme sürecini desteklemek için son yıllarda keskin bir şekilde artan dijital teknolojinin kullanımı (50), COVID-19 salgını ardından beden eğitimi ve spor açısından daha da önemli hâle gelmiştir. Gerçekten de son zamanlarda spor bilimleri araştırmaları bağlamında BİT kullanımını konu edinen bilimsel yayınların sayısı giderek attığı söylenebilir. Örneğin araştırmacılar; spor antrenörlüğünde teknoloji destekli öğrenmeyi (51), beden eğitimi öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarını (52), beden eğitimi öğretmenlerinin dijital teknolojiyi kullanımlarını tamamlamak için ters yüz öğrenmeyi (Flipped learning) kullanma nedenlerini (50), beden eğitimi öğretmenlerinden oluşan bir öğrenme topluluğu sürecinin dijital teknolojiler tarafından desteklenmesini (53), beden eğitimi öğretmenlerinin COVID-19 salgınının başlamasından bir yıl sonra harmanlanmış öğrenmeye ilişkin algılarını (54), beden eğitimi öğretmenlerinin dijital yeterlik algılarını (55), video teknolojisinin beden eğitiminde motor beceri değerlendirmelerine entegrasyonunu (56), spor antrenörü adaylarının müzakere becerilerinin oyun temelli çevrim içi bir araçla değerlendirilmesini (57), beden eğitiminde BİT'leri benimsemenin önündeki engelleri (58), beden eğitiminde BİT'in benimsenmesini etkileyen temel faktörleri (59), beden eğitimi ve spor fakültesindeki öğrencilerin BİT becerilerini (60), beden eğitimi öğretmenlerinin tamamlayıcı bir çevrim içi öğretim sistemini benimsemesi ile ilişkili faktörleri (61), beden eğitiminde öğrenmeyi geliştirmek için artırılmış gerçeklik kullanımını (62), beden eğitimi ve

spor pedagojisi için dijital teknoloji kullanımları üzerinden metodolojik bir örneği (63) incelemiştir.

Öğretmenin teknolojiyi kullanma becerisi ve yeterliği, teknoloji entegrasyonu süreci ile doğrudan ilişkilidir (64-66). Beden eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenlerin teknoloji deneyimleri, onların teknolojiyi eğitimde kullanım algı ve beklentilerini bunun yanında etkili ve başarılı bir teknoloji entegrasyonu gerçekleştirmelerini olumlu yönde etkilemektedir (67). Teknolojiye ilişkin olumlu deneyimler, teknolojiye yönelik pozitif algı geliştirilmesini sağlamakta; teknolojiye ilişkin deneyime sahip olmama ya da olumsuz deneyime sahip olma ise teknolojiye ilişkin olumsuz tutum geliştirilmesine neden olabilmektedir (68).

Ülkemizde de eğitimin desteklenmesi için teknolojinin yaygınlaştırılması konusunda uzun süredir yoğun bir çaba olduğu söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığının 2023 vizyonu çerçevesinde, öğrenme analitiğini kullanarak veriye dayalı eğitime ağırlık verildiği görülmektedir. Bu sayede öğrenmeyi ve öğretmeyi daha iyi anlamak, etkili geri bildirim sağlamak ve performansa dayalı bir eğitim-öğretim sürecini uygulamak için bir öğrenme analitiği aracı geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca bakanlığın dijital becerilerin geliştirilmesine öncelik veren iki ana hedefi olduğu görülmektedir. Bunlar şu şekilde tanımlanır: "*Dijital içerik ve becerilerin geliştirilmesi için ekosistem kurulması*" ve "*dijital becerilerin geliştirilmesi için içerik geliştirme ve öğretmen eğitimi*" (69). 2023 için bu ulusal hedefler, Türkiye'nin eğitimdeki güncel teknolojik gelişmeleri takip etme isteğini göstermektedir.

Teknolojik gelişmeye olan bu ilginin beden eğitimindeki değişiklikler için de geçerli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, beden eğitimi öğretmenlerinin hem öğrencilerin motivasyonel beklentilerini karşılamak hem de öğretim hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırmak için yenilikçi yaklaşımlar kullanmaları önemlidir.

Ayrıca MEB 2023 vizyonu "*Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm*" başlığı kapsamında, dijital içerikleri etkin olarak kullanma ve geliştirme kültürü edinmiş lider öğretmenler yetiştirerek bu kültürün okullarda yaygınlaşmasının sağlanması planlanmaktadır. Onların dijital içerikler yoluyla, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin yaşanabildiği platformları ve yeni nesil dijital ölçme materyallerini kullanmaları öngörülmektedir.

Brummelhuis ve Kuiper (70), BİT kullanımının dört itici gücünü; öğretmen, öğrenci, öğrenme içeriği ve öğrenme materyalleri olarak tanımlamaktadır. Bir öğrenme süreci, içeriği ve materyalleri, öğretmen ve öğrenciyi bir araya getirir. Bu itici güçlerin karşılıklı etkisi kişisel girişimciliği desteklemektedir. BİT'lerin öğrenme süreçlerine dâhil edilmesi, yükseköğretimde yeniliklerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu bağlamda BİT'lerin yenilikçi, kapsayıcı kullanımını ve öğrenme süreçlerini destekleyen yaklaşımların geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

MEB (69) tarafından Türkiye'deki eğitim sisteminin bilişim teknolojilerine yönelik vizyonu “*Eğitim sistemini ileri teknolojilerle kaynaştırmak, yeniliklerle desteklemek, ölçüp değerlendirerek sürekli geliştirmek, bilişim teknolojilerini kullanarak öğrenci merkezli ve proje tabanlı eğitim sağlamak*” şeklinde açıklanmıştır (71). Türkiye'deki eğitimin BİT ile ilgili vizyonu dikkatle incelendiğinde bu süreçte öğretmenlerin ne kadar önemli olduğu açıkça görülmektedir. MEB öğretim programlarında “*dijital yetkinlik*” adında belirlenen yetkinlik alanında da öğretmen adaylarının teknolojiyi etkin kullanabilmeleri beklenmiştir (69). Buna göre dijital yetkinlik; iş, günlük hayatla beraber iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel kullanılmasını kapsamaktadır. Bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler dijital yetkinliği artırmaktadır. Bu çerçevede görülmektedir ki MEB, eğitimcilerin teknolojiyi etkin kullanabilmeleri için açıkça çaba sarf etmektedir. Özellikle öğretmenler sınıf içi öğrenme ve öğretme etkinliklerine teknoloji entegrasyonunun uygulayıcıları olmaları yönüyle önemli bir paydaş olduğu için sınıf içi uygulamalarında BİT'ten yararlanan öğretmenlerin öğrencilerine rol model olabileceği, daha doğrusu olması gerektiği söylenebilir.

Tanja Dreher (72)'e göre en önemli dışlama, çoğu insanın medya üreticisi olmamasıdır. Sadece bazı bireylerin dijital medyayı kullanmayı tercih ettiklerini kabul etmek yerine dijital medya üretme becerilerine sahip olmadıklarını kabul etmek daha uygun olacaktır. Dijital içerik üretemeyenlerin kamusal alana seslerini duyurma ve aktif olarak katılma şansı olmadığı açıktır. Burgess (73), BİT'e zor erişime dayanan “*dijital uçurumun*” toplumsal dâhil etme ve küresel medya alanında “*sese*” erişimin eşitsizliği ile ilgili bir endişeye dönüştüğünü hatırlatmaktadır.

Dijital dönüşüm çerçevesinde eğitimde teknolojinin kullanımıyla etkili iletişim, iş birliği, aktif öğrenme, bireysel farklılıklara göre içerik ve çözüm odaklılık gibi üst düzey becerilerin öne çıkması öngörülebilir. Bu bağlamda, BİT'in dezavantajlı bireylerin öğrenmelerine katkıda bulunmak amacıyla *SELI Projesi*'nde iki yıllık bir uluslararası iş birliği ile Bolivya, Brezilya, Dominik Cumhuriyeti, Ekvator, Finlandiya, Polonya, Türkiye ve Uruguay'dan yüksek öğretim kurumları, AB ve Latin Amerika ülkeleri (LAC) bölgelerinde kapsayıcı eğitim sağlayarak ve geliştirerek öğrenme ortamının dijitalleşmesini desteklemek için birlikte çalışmışlardır (23). Proje kapsamında bu tez çalışması ile ilişkili yayınlarda BİT kullanımı kapsayıcı eğitim bağlamında birçok defa tartışılmıştır (17-24, 74-77) .

2.5. Kapsayıcı Eğitim İçin Öğretmen Eğitimi

Hargreaves ve Fullan (78), etkili öğretmenlerin insan sermayesi (human capital) olarak tanımladıkları bilgi ve becerinin yanında diğer insanlarla kurdukları güven temelli ilişkileri ifade eden sosyal sermayeye (social capital) ve yargılama becerisi olarak adlandırdıkları karar verme sermayesine (decisional capital) sahip olduklarını ileri sürmektedir. Hargreaves ve Fullan (78) öğretmenleri ve öğretimi geliştirmek için öğretmenlerin içinde bulunduğu koşulların, ayrıca parçası oldukları topluluk ve kültürlerin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Hargreaves ve Fullan (78) -her ne kadar başarı ve kanıt önemli olsa da- standart testlerde gösterilen beceri artışının ölçülmesinin hiçbir zaman öğretmenin asıl büyümesi olan çocukların neşeyle sınıfa gelmesi, onların yaşamlarının geri kalanı için edinecekleri ilgi alanları ile buluşması ve zora düştüklerinde onları ayağa kaldırmasındaki hikmet ve görkemin önüne geçmemesi gerektiğini ifade etmektedir (78). Yazarlara göre asıl sorun kanıtların kullanılması değil ama sayısal veri, teknolojik araç, gereç ve dar bakışlı test odaklı hedef takıntısının getirdiği işlevsizliktir. Asıl işlevsel olan ise tüm öğrenciler için öğrenme ve başarıyı geliştirmek, onların refahlarını ve karakterlerini geliştirmek ve avantajlı olanlar ile dezavantajlı sosyal geçmişe sahip olanlar arasındaki farkı kapatmaktır (78).

Leung ve Mak'ın (79), öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin yeterliklerinin incelendiği araştırmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin eğitim almak istediklerini ancak iş yoğunluğundan dolayı bunu gerçekleştiremedikleri sonucuna

ulaşmıştır. De Boera, Pijlb ve Minnaerta'nın (80) sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının incelendiği araştırmada, öğretmenlerin genel olarak nötr veya olumsuz tutumlar sergiledikleri saptanmıştır. Forlin ve Chambers'in (81) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada ise öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin mevzuat ve politikalar hakkında bilgilerinin artırılması, onlara konuya ilişkin öz güvenlerini arttıracak eğitimlerin verilmesi ve dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okul ortamlarında duydukları kaygı ve stres oranının azaltılması, kapsayıcı eğitimin gelişimi için önemli bulgular olarak ifade edilmiştir. Bulgular, kapsayıcı uygulamaların gözlemlenmesine odaklanan kısa bir Avrupa değişim programının beden eğitimi derslerinde tüm çocuklar için olumlu beden eğitimi sonuçları elde etmek ve aktif, sağlıklı yaşam tarzlarını teşvik etmek için öğretmen adaylarının gelecekteki anlamlı kapsayıcı uygulamalara yönelik bakış açılarını etkileyebileceğini göstermektedir (82).

Diğer yandan Anderson ve Freebody (1), hizmet öncesi öğretmen eğitimiyle ilgili en belirgin şikâyetlerden birinin bu programlarda sunulan eğitim kuramının öğretmenlerin gerçek işleriyle yeterince ilgili olmaması olduğunu hatırlatmaktadır. Anderson ve Freebody (1), var olan kuram ve uygulama ikilemini kurumsal irade ile bozmanın mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Hakikaten Goodson'un (83) belirttiği şekilde kuram ve pratiğin "*boşanması*"na neden olan kurumsal yapılar ve misyonlar olduğunu, eğer yeni yapılar ve kurumsallaşmış yapılar oluşturulursa yeni bir evliliğin gerçekleşebileceğine dikkat çekmektedir.

Araştırmacılar; yetersiz tesisler ve ekipman, sınıf yönetimi ve disiplin, özel popülasyonlardaki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama, program kesintileri, kişisel yorgunluk, ebeveyn teması ve öğrenci değerlendirmesi ile başa çıkmanın yeni beden eğitimi öğretmenlerinin yaşadığı en önemli zorluklar olduğunu ortaya koymaktadır (84). Ülkemizde ise araştırmacılar MEB tarafından 2017 yılında yayımlanan "*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*" belgesinde kapsayıcı eğitimle ilgili birçok yeterlik göstergesinin varlığına, öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olması gerektiğine dikkat çekmektedir (85). Bu göstergeler aşağıdaki gibidir (86):

"Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar." (B1.3)

“Öğrenme ortamlarını, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.” (B2.3)

“Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.” (B3.5)

“Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.” (C2.2)

Bu kapsayıcı eğitim yeterliklerine sahip olan öğretmenlerin yetişmesinde öğretmen adaylarının üniversitedeki eğitimlerinin önemli bir yere sahip olduğunu kuşkusuz söyleyebiliriz. Ne var ki ülkemizde kapsayıcı eğitim vurgusu sıkça yapılsa da kapsayıcı beden eğitimi konusunda kanıta dayalı çalışmaların yaygın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, beden eğitimi öğretmenliği programında beden eğitimi derslerinin kapsayıcılığı konusunda nasıl zorluklar yaşandığı hakkında yeterli bilgi bulunmamaktadır. Bu durumda öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim için hazırlanmasının açık bir şekilde ihtiyaç olarak karşımıza çıktığını söyleyebiliriz. Gerçekten de son zamanlarda 25 Avrupa ülkesinden beden eğitimi öğretmenliği eğitimi (BEÖE) uzmanları, Avrupa Birliği tarafından finanse edilen *“Beden eğitimi öğretmenliği eğitim programlarında en iyi uygulamaları belirleme: Avrupa perspektifi”* başlıklı bir projenin parçası olarak BEÖE müfredatlarını ve beden eğitimi öğretmenliği eğitimindeki en iyi uygulamaları paylaşmışlardır. Üç yıllık proje süresince Erasmus+ programı ülkelerinin beden eğitimi öğretmenliği eğitimi (BEÖE) sistemleri (başlangıç, göreve başlama ve hizmet içi) incelenmiştir. Araştırmacılar, tutarlı bir göreve başlama programının temel öğretmenlik eğitimi, okullar ve hizmet içi eğitim arasında pekâlâ bir bağlantı sağlayabileceğini ve böylece öğretmen eğitiminin tüm alt sistemlerinin geliştirilmesine katkı sağlanabileceğini ifade etmektedir (87). Araştırmacılar, göreve başlama sisteminin Türkiye’de zorunlu ve merkezî hükümetlerin bakanlıklar ve okul yönetimleri ile iş birliği içinde çalışması nedeniyle hizmet öncesi öğretmen eğitiminin bir parçası olarak entegre edildiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarına okulda çalışan deneyimli öğretmenler tarafından mentorluk yapılması ve devlet sınavı ile süreç tamamlanmaktadır (87). Beden eğitimi öğretmen adaylarının son sınıfta okulda gerçekleştirdikleri uygulama odaklı derslerde, onları beden eğitimi öğretmenin karşılaştığı zorluklara hazırlamak oldukça önemli hâle gelmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri, okul

ortamında göreve başladıkları ilk yıllarda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Duyulan ihtiyacı birkaç yönden tarif etmek mümkün hâle gelmektedir. Örneğin araştırmacılar, beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinin düşük statülü olduğu algısı, okul ortamındaki fiziksel izolasyon, okuldaki meslektaşları tarafından daha az destek görmeleri ve uygun kaynakların veya uzman öğretim alanlarının eksikliği gibi, uzmanlık alanlarına özgü zorluklarla karşılaşabileceğini vurgulamaktadır (88).

Ayrıca Blankenship ve Coleman (89), beden eğitimi öğretmenin içinde bulunduğu dışlanmaya Zeichner ve Tabacknik'ten (90) alıntılı olarak üç şekilde açıklık getirmektedir. Birincisi, öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adayları üzerinde zayıf bir etkisinin olması ve onların inanç ve uygulamalarını kalıcı olarak etkilememesidir. İkincisi, daha yaratıcı eğitim araçlarını teşvik etme ve öğretme iddiasında bulunurken öğretmen eğitimi programlarının aslında daha geleneksel öğretim yöntemlerini desteklemesidir. Üçüncüsü, öğretmenlerin öğretmen eğitimi programlarından öğrendikleri yeni inanç ve becerilerin göreve başladıkları yıllarda karşılaştıkları zor koşullar nedeniyle fiilen silinip atılmasıdır (90). Araştırmacılar, beden eğitimi öğretmenlerine, sosyal medya bağlantılarını ve çevrim içi kaynakları içeren profesyonel uygulamaları geliştirmek için kişiselleştirilmiş ağ oluşturmak, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim, din veya fiziksel yetenekten bağımsız olarak beden eğitimine özgü fırsatlar için eşit fırsatları savunma gibi bir görev üstlenmesini önermektedir (91). Diğer yandan, okullardaki kapsayıcı eğitimi garanti altına almanın önemli bileşenlerinden birinin üniversitede öğretmen eğitimi sürecinde kapsayıcı eğitim uygulamalarının devreye alınmasıyla önemli ilişkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Bu sayede kapsayıcı eğitim anlayışının üniversiteden okul ortamlarına transferi gerçekleştirilebilir. Bu nedenle, öğretmen eğitiminde görev alanların öncelikle kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarına örnek teşkil etmek için öğretime dâhil etmesi kuşkusuz çok önemli hâle gelmektedir.

Uluslararası iş birliği ile farklı bağlamlarda gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim çalışmaları (23), Türkiye'de de beden eğitimi öğretmen eğitimi odağında tamamlanmıştır. SELI Projesi'nin Türkiye'de yapılan çalışmaları kapsamında, bu doktora çalışmasının temellerini oluşturan projenin bir parçası olan dijital hikâye anlatımı ile beden eğitimi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim ile ilgili konular hakkında hikâyelerinin incelenmesine odaklanılmıştır.

2.6. Dijital Hikâye Anlatımı

DHA, temelde "*kişinin hikâyesini birden çok görüntü, metin, ses, müzik, video ve animasyon ortamı aracılığıyla paylaşmak olarak tanımlanabilir.*"(92). DHA, teknolojik bir araçtan çok daha fazlasıdır. Bireylerin hikâyeyi yaratırken, geliştirirken ve paylaşırken yaşadıkları süreçtir. DHA sıklıkla empatiyi teşvik eden bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. DHA hem anlatılar yoluyla daha kişisel sorunları ortaya çıkaran kişisel hikâyelere atıfta bulunduğu için hem de hikâye anlatımı kişisel bakış açılarını ve duyguları paylaşma fırsatı sağladığı için kişinin fikirlerini paylaşmayı teşvik etmektedir. DHA ile diğer insanların bizim yaşadıklarımıza benzer deneyimler yaşadıkları ortaya çıkar. DHA, karşılıklı güvenin teşvik edildiği bir atmosferde katılımcı ve kapsayıcı öğrenme toplulukları yaratmanın ve geliştirmenin bir yolu olarak kendini göstermektedir (17).

Görüntünün ayırıcı, sesin birleştirici olduğunu tartışan Ong'un belirttiği farklılıklarına rağmen sese dayalı sözlü iletişim ile görsel yazılı iletişim zenginlik olarak atölye tabanlı DHA'da bir araya geldiğini ileri sürebiliriz (93). Çünkü dijital hikâyede sözlü ve görsel iletişimin aynı anda kullanılıyor olması söz ve yazının birbirlerine alternatif olmaktan öte birbirlerini tamamlamasını sağlamaktadır. Bu nedenle sesin birleştiriciliğinden, yazının kalıcılığından beslenen dijital hikâye ile zengin görsel-işitsel bir yapının meydana çıktığı ileri sürülebilir. Çünkü hikâyesi olan herkesin kolaylaştırıcılar eşliğinde dijital hikâyelerini üretebilmeleri mümkün olmaktadır. Ayrıca dijital hikâyelerin ağ üzerinden dağıtımının kolay olması sayesinde hikâyelerin paylaşılmasıyla aslında deneyimlerin de paylaşılması kolay hâle gelebilmektedir. Gerçekten de Benjamin, deneyimin hikâyeden çıktığını ve hikâyeyi dinleyenlerin onu deneyimi hâline getirdiğini ifade etmektedir (94). O hâlde günümüzde ağ üzerinden sadece anlık bilgi olan enformasyonun değil kendini tüketmeyen bilgeliği içinde barındıran hikâyelerin ağda dolaşıma açılması önemlidir.

Benjamin hikâyenin deneyimden çıktığını ve hikâyeyi dinleyenlerin onu deneyimi hâline getirdiğini ifade etmektedir (94). Hikâye anlatıcılarının giderek azalmasında anlık bilgi olarak tanımladığı, sadece belli bir an yaşayan bilgi çağının belirleyici rolüne dikkat çeken Benjamin, hikâyenin kendini tüketmediğini yıllar sonra bile harekete geçirme özelliğini vurgulamaktadır (94). Burada hikâyenin eğitici rolü

ortaya çıkmaktadır. Randall (95) ise hikâyelere yüklediği iki anlamı yani zevk verme ve öğretmeyi aşağıdaki gibi anlatmaktadır:

Hikâyeler; “Zevk verir: *Günlük yaşamımızın tekdüzeliği ya da acısından kaçmamızı sağladığı zaman; içimizde “hapis kalmış enerjiyi” ortaya çıkardığı zaman; fantazilerimizi harekete geçirdiği zaman, bizi kendi dışımıza çıkardığı ve normal olarak içinde bulunduğumuz dünyadan farklı bir dünyaya götürdüğü zaman; bizi bir topluluğun içine çekerek bir karakter grubunun parçası olduğumuzu hissettirerek, onların davranışları, düşünceleri ve duygularına ortak kılarak zevk verir. Öğretir: Bilgi aktardığı zaman; geleneği ileri taşıdığı zaman; insanların davranışlarını ve olayların nedenini açıkladığı zaman; değerler aktardığı zaman; soyut fikirleri ete kemiğe büründürdüğü zaman; hassas konuları görece bir güvenlikle aktardığı zaman; karmaşık olay ve duygulara anlaşılır bir yorum önerdiği zaman; kendi kişisel kaygılarımızı görüp anlamamıza yardım ettiği zaman; günlük yaşamımızın ironi, karmaşa ve muğlaklığını yansıttığı zaman; kendi görüşlerimizi geçerli kılacak ve davranışlarımıza yol gösterecek rol modelleri sağladığı zaman; düşünce ve mücadelelerini kendimizinkinden daha net ve derinden bilebileceğimiz karakterleri bizimle tanıştırmakla kendimizi daha iyi anlamamıza katkıda bulunduğu zaman; kendi kişisel çatışmalarımızı söze döktüğü zaman; bizi, dünya görüşümüzü yeni ve sağlıklı bir şekilde yeniden inşa etmeye zorladığı zaman öğretir.” (95).*

Dijital hikâyeyi konu edinen araştırmaların incelendiği çalışmada Türkiye’de dijital hikâye anlatımının hikâye anlatımından ziyade dijital kısmına odaklanan araştırmalar olduğuna, çoklu ortam ile DHA arasında kavram çatışmalarının olduğuna dikkat çekilmektedir (96). Diğer yandan, atölye tabanlı dijital hikâye anlatımı, Türkiye’de 2009’dan beri Hacettepe Üniversitesi’nde kapsayıcılıkla ilgili topluluk ve eğitim bağlamında kullanılmaktadır. Sağlık iletişimi, toplumsal cinsiyet lisans ve yüksek lisans düzeyindeki dersler, dijital hikâye anlatımı atölyesi bileşenlerine sahip olmakla birlikte, asıl atölyelerde anlatılan dijital hikâyelerin müfredata entegre edilmiş öğrenme materyali olarak kullanılması, iletişim fakültesi bünyesinde gerçekleştirilmektedir (97). Şimşek (98) atölye tabanlı dijital hikâye anlatım atölyelerinin diyalojik bir aşama olan hikâye çemberi ile başlayıp yine diyalojik bir

aşama olan grup içi grup içi gösterimle tamamlanan sıradan yaşantılardan oluşan hikayelerin dolaşıma girmesine adanan bir süreci içerdiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca atölye tabanlı dijital hikâye anlatımının diğer dijital hikâye anlatım yaklaşımlarından farkının birlikte yapılan bir sürece odaklandığını söyleyebiliriz.

Sonuç olarak bu bölümde araştırmayla ilişkili kavramlara ve araştırmanın odağında bulunan DHA'nın eğitsel bağlamda kullanımına, eğitim sisteminde çok önemli bir konumda olan öğretmenlerin eğitimi için DHA'nın hem bir pedagojik strateji hem de bir araştırma yöntemi olarak kullanılmasına açıklık getirmeye çalıştım.

DHA'nın Eğitim Bağlamında Kullanımı

Dijital medya araçlarının ortaya çıkışının ve her yerde bulunmalarının küresel olarak dijital hikâye anlatımı uygulamalarının ortaya çıkmasına imkân sağladığını söyleyebiliriz. DHA'nın eğitsel bağlamda kullanımıyla ilgili farklı yaklaşımların, uygulamaların karşımıza çıktığı söylenebilir. Bu farklılıklar nedeniyle öncelikle DHA'yı bu çalışma kapsamında benimsediğimiz yaklaşımıyla tanımlamamız uygun olacaktır.

DHA'nın eğitsel bağlamda kullanımını konu alan çalışmaların atölye tabanlı uygulamalara öncelik veren bir çerçeveyi oluşturması gerektiğini öneren Şimşek ve diğerleri (96) tarafından benimsenen DHA, *“kolaylaştırıcı eğitimi almış yürütücüler tarafından yapılandırılan atölye ortamında belli aşamalar takip edilerek üretilen kişisel anlatılardır”* şeklinde tanımlanmaktadır. Bu noktada Şimşek ve diğerleri (96) DHA'yı eğitsel bağlamda kullanmayı düşünen uygulayıcıların benimseyebilecekleri iki farklı yaklaşımı ortaya koymak için dikkat çekici bir soru yöneltmiştir:

“Bir DHA atölyesinin amacı, birlikte öğrenmeye odaklanarak yürütücülerin de aktif olarak öğrenen konumunu benimsedikleri ve atölye katılımcılarından bir şeyler öğrendikleri deneyim midir? Yoksa geleneksel öğretim pratikleri içinde hiyerarşik bir örgütlenme içinde öğreten öğrenen asimetrisini mi yeniden üreteceklerdir?” (96).

Şimşek ve diğerleri (96), atölyeyi yürütenin kendisini konuyu bilen olarak konumlandığı ve bu nedenle oluşan öğreten-öğrenen hiyerarşisinin katılımcılar arasında oluşabilecek birlikte öğrenme uygulamalarının önünde bir engel olarak çıkabileceğini ifade etmektedirler. DHA ile her ne kadar katılımcılarda dijital

yeterliklerin gelişmesi muhtemel olsa da DHA'nın asıl rolünün hikâyelerin anlatılması aracılığı ile deneyimlerdeki öğrenmenin ortaya çıkmasının ve anlatılanı daha etkin bir şekilde dijital ortamda paylaşmayı kolaylaştırma rolünün ön plana çıkmasının önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bu sayede Şimşek ve diğerlerinin (96) bahsettiği gibi Türkiye'de DHA'yı konu edinen eğitsel çalışmalarla aynı topluluk içinde birlikte yaşayanların belki çatışma içinde olanların birbirlerinin yaşantılarıyla ilişkilenerken benzerlikler ve farklılıklar konusunda farkındalıklarının artması mümkün olabilir. Örneğin DHA'yı birlikte yaratılan medya (Co-creative media) kapsamında tartışan Woodrow ve diğerleri (99) DHA'nın Spurgeon (100) tarafından bahsedildiği gibi katılımcı, eleştirel pedagojiden beslendiği ve bu yönüyle çoğunlukla marjinal ve dezavantajlı hikâye anlatıcıları ile etkileşime geçmek için bir yaklaşım olduğunu ileri sürmektedir (99).

Araştırmacılar okul ortamında yaşanan ortak bir sorunun öğrenciler, öğretmenler, veliler ve idareciler tarafından nasıl deneyimlendiğinin karşılıklı olarak anlaşılması açısından bir DHA atölyesinin örgütlenebileceğini ifade etmektedirler (96). Ayrıca araştırmacılar *“sınıf ortamında bir DHA atölyesinin kolaylaştırıcısı olarak öğretmenin öğreten konumundan öğrencisinin deneyiminden öğrenen konumuna hareket etmesi, egemen paradigmaları sarsabilecek yenilikçi bir yaklaşım potansiyeline”* sahip olduğunu vurgulamaktadırlar (96).

Bunun yanında, Flew (101), BBC'den alıntı yaparak dijital hikâyenin dijital çağdaki anlatımının rolünü aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

“Dijital hikâye anlatımı gibi dijital girişimler, dijital çağda bu yeni aktif vatandaşlık gündemine, özellikle yerel ve bölgesel seviyelerde insanların daha aktif vatandaş olma fırsatlarını sunarak ve izleyicilerin yaratıcılığını teşvik etme fırsatı vererek teşvik ediyor.” (101)

Dijital hikâye anlatıcılığı ile ilgili Hartley'in (102) daha ayrıntılı bir açıklamasını buluyoruz. Çok yönlülüğü ile daha güçlü ve etkili bir yapıt olan dijital hikâyeler belki tek başına dünyayı daha iyi yapmaya yetmeyeceklerdir. Bununla birlikte uygun bağlamda kullanıldıklarında işlevsellikleri artabilir. Bugün anlatma ve anlatılanı dijital platformlar üzerinden kolay dağıtma imkânı veren dijital hikâyeler; sağlık, toplumsal cinsiyet, iklim değişikliği gibi farklı alanlardan toplumsal

meselelerin anlatımı için kullanılabilir. Bu yüzden DHA'nın eğitsel bağlamda kullanılması zaten hikâyenin içinde barındırdığı deneyimlerden beslenen eğitici doğasına aykırı olmayacaktır.

Diğer yandan dijital hikâye anlatımı basitçe hikâye anlatmak ve multimedya araçları, kaynakları ile bilgi paylaşmak olarak tanımlanmaktadır (103, 104). Cherry (105), dijital hikâye anlatımını; görsel görüntüleri yazılı metin ile bir arada araştırmayı, oluşturmayı, analiz etmeyi ve birleştirmeyi sağladığı için öğretim ortamlarında kullanım açısından iyi bir teknoloji aracı olarak tanımlamıştır. Smeda, Dakich ve Sharda'ya (106) göre dijital hikâye anlatımı, öğretme ve öğrenmeye yönelik yapılandırıcı bir yaklaşımı kolaylaştırabilir ve dijital medyayı yenilikçi öğretme ve öğrenme uygulamalarıyla birleştirme için aracılık yapabilir.

Dijital hikâye anlatımı, öğretmenlerin ve öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu sağlamak, çocuklarda anlatım becerilerini geliştirmek ve iş birliğini teşvik etmek için uygun bir yöntem olarak algılanmaktadır (107, 108). Öğretmenlerin dijital hikâye anlatımını, öğrencilerin iş birliğini ve iletişimini desteklemek için kullandıkları gösterilmiştir (109-111). Sadik'a (112) göre, dijital hikâye kullanımının en güçlü örneği, öğrencilerin bireysel ya da grup olarak anlatılarını oluşturdukları durumlar olabilir. Dijital hikâye anlatımı, öğrenci liderliğindeki öğrenmeyi desteklemekte ve daha uzun süre akılda kalmayı sağlamaktadır (106). Bu, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif rol almalarının bilgiyle daha anlamlı bir bağlantı kurmasını sağladığı gerçeğine dayanmaktadır (113). Dijital hikâye anlatımı; öğrencilere kişisel deneyimlerini derslerde başkalarına sunmak için eğitici bir yaklaşım ve fikirleri, duyguları paylaşmanın çekici bir yolunu sunmanın bir yolu olarak (114), deneyimi kişiselleştirerek daha fazla çeşitlilik (115), iş birlikçi yaratım (116), artan motivasyon (117, 118), 21. yüzyıl becerilerini kazanma (119, 120) gibi çeşitli bağlamlarda uygulanmaktadır. Daha spesifik olarak atölye tabanlı dijital hikâye anlatımı, öğretmen eğitimi alanında çalışan akademisyenlerin dikkatini çekmektedir. Örneğin Gachago ve diğerleri (109), sosyal konulara odaklanan bir dijital hikâye anlatımı projesinde son sınıf öğretmen adaylarının algılarını araştırmışlar ve daha sonrasında dijital hikâye anlatımı projeleri sırasında öğrencilerin deneyimledikleri duyguları anlamaya odaklanmışlardır (110). Rossiter ve Garcia (121), dijital hikâyelerin daha önce Rossiter ve Clark (122) tarafından ifade edilen anlatının öğretme ve öğrenmede üç genel

uygulamasını belirledikleri gibi üç farklı şekilde kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Birincisi, içeriği göstermek ve belirli noktaları vurgulamak için sınıfta hikâyelerin kullanılmasıdır. Burada eğitimcilerin aktif olarak hikâyeye anlattığını, öğrencilerin ise daha pasif bir şekilde yani sadece anlatılan hikâyeleri tüketerek anlam çıkarma rolü olduğu belirtilmektedir. İkinci durum ise müfredatın “*hikâyeleştirilmesi*” sürecidir. Yani öğretmenler yalnızca içerikle ilgili hikâyeler anlatmakla kalmaz, aynı zamanda pedagojik seçimleriyle de içerik anlatımını, müfredat hikâyesini oluştururlar. Buna, eğitimciler tarafından kullanılan simülasyon ve rol yapma örnekleri verilebilir. Öğrencilerin birinci örneğe göre daha aktif olduğu ve dâhil oldukları etkinliklerde aktif katılımı süreci yönettiği söylenebilir. Üçüncü durum ise otobiyografik öğrenme veya öğrencinin içerikle otobiyografik bağlantı kurmasına yardımcı olma altında değerlendirilebilecek genel bir başlığı oluşturmaktadır. Burada eğitimcilerin öğrencilerin kendi hikâyelerini oluşturmaları için süreci kolaylaştırdığı söylenebilir. Bu yönüyle öğrenciler tasarımcı olarak görev almaktadır.

Coleborne ve Bliss (123), DHA'nın tarih derslerinde kullanıldığını ve bu potansiyelin üç şekilde değerlendirildiğini ifade etmektedir. Birincisi, duygusal değişim ve fikir paylaşımı yoluyla grup oluşturmanın bir yolu olarak; ikincisi, sınıf içi öğrenme için yeni bir dijital araç öğrenmenin bir yolu olarak ve üçüncüsü, kamusal tarih oluşturmak için bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (123). Araştırmacılar bu bağlamda, giderek değişen öğrenci topluluğu arasındaki disiplini teşvik etmek ve disiplinler arası bağlamda derslerini zenginleştirmek isteyen akademisyenlere DHA'yı önermektedirler. DHA sırasında topluluk gruplarının üyeleri, marjinal gruplar veya dezavantajlı bireyler, dijital araçlar ve yazılımlar kullanarak kendi hikâyelerini anlatmaya, birlikte çalışmaya, yazmaya ve daha sonra hikâyeler oluşturmaya teşvik edilmektedirler (123).

Lundby tarafından belirttiği gibi DHA, kendi hikâyemizin anlatılmasından ziyade “*atölye çalışması*” şeklinde, iş birlikli bir sürece dayanmaktadır (124). Atölye merkezli DHA aracılığıyla öğrenenler, hikâyelerinin nasıl oluşturulacağı ve yorumlanacağını bir hikâyeye döngüsünde müzakere etmektedirler. Burgess (73) tarafından verilen bir örnekte, Queensland Konut Dairesi Üniversitesinde ve Queensland Şehir İçi Geliştirme Projesi kapsamında bireylerin DHA yoluyla yer, kimlik ve tarih algısı oluşturma olanağı edindikleri açıklanmaktadır (73).

Dijital multimedya aracı ile birlikte hikâye anlatımı, son yıllarda çevrim içi bir platformda iş birliği içinde çalışma bağlamında çok sayıda inceleme ve çalışmaya konu olmuştur (125). Çalışma, yabancı dil öğrenen öğrencilerde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir araç olarak (126) DHA'nın okuma yazma öğretimi için faydalarını göstermiştir (127). SELI öğrenme platformu basit bir şekilde DHA oluşturulmasına izin vermektedir. Bu çalışmalar, öğrenmeyi kişinin zihninin izolasyonunda gerçekleşen bir süreçten ziyade bir topluluk bağlamında gerçekleşen bir süreç olarak ifade etmektedir. SELI Projesi kapsamında proje araştırmacıları, dijital hikâye anlatımını SELI öğrenme platformuna entegre etmek ve geliştirmek için Johannesson ve Perjons (128) tarafından önerilen tasarım bilimi araştırması (Design Science Research) bilimsel çerçevesini uygulamıştır.

DHA'nın Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Kullanımı

Daha geniş bir açıdan, eğitim faaliyetlerine yönelik kapsayıcılık kaygısı, sıklıkla BİT'in kullanımı ile ilişkilendirilmektedir. BİT'in dâhil edildiği bir süreç olarak dijital hikâye anlatımı; okul öncesi (114, 129), K-12 (106, 130, 131), yükseköğretim (132-134) ve dünya çapında dijital hikâye anlatımının eğitimsel kullanımlarına ilişkin insanların algıları hakkında (103) farklı bağlamlarda kullanılmıştır.

DHA'nın farklı eğitim bağlamlarında kullanıldığı ve kullanıcı üretimi içerik paylaşımının gündelik hayatın yaygın bir parçası olarak deneyimlendiği günümüzde, daha önce de tartıştığımız üzere DHA'nın kapsayıcı eğitim bağlamında kullanımı literatürde de sıklıkla tartışılır hâle gelmiştir. Nitekim Rossiter ve Garcia (121), DHA'nın eğitim geçmişleri ve etnik kökenleri farklı olan her yaştan öğrenciyle çalışan birçok alandaki eğitimci için pedagojik bir araç hâline geldiğini hatırlatmakta ve DHA'nın kapsayıcılığını ortaya koymaktadır. Araştırmalar, dijital hikâye anlatımının öğretme ve öğrenme süreçlerini geliştirmedeki etkisini göstermiştir. Örneğin araştırmacılar, kapsayıcı eğitimi sağlamak için dijital hikâye anlatımının mümkün olduğunu göstermiştir (17, 135).

DHA, öğrenme güçlüğü veya engeli olan öğrenciler için özel ve kapsayıcı eğitimde kullanılan çok güçlü bir araç olarak görülmektedir (136-138). Öyle ki dijital hikâye yazma; öğrenme güçlüğü ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerin yazma,

okuma ve dijital becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır (139). Benzer şekilde, dijital hikâyelerin kapsayıcılık açısından faydalı olduğunu bildiren dijital hikâyeleri içeren başka araştırmalar da vardır. Örneğin göçmenler ile gerçekleştirilen araştırma, onların dijital hikâyeleri birlikte üretenler ve kullananlar olarak sosyal içerme ve iyilik hissi deneyimlediklerini göstermektedir (140). Dil ve kültür değişimi bağlamında dijital hikâye anlatımını dâhil eden bir başka araştırma, öğrencilerin çoğunun birbirlerinin kültürleri hakkında içgörü kazandığını ve dijital okuryazarlıklarını geliştirdiğini göstermektedir (141).

Randall (95) başkalarının güçlendirilmesinde, özgürleştirilmesinde birbiriyle etkileşim içerisinde olan bireyleri aşağıdaki gibi tarif ederken sanki atölye tabanlı dijital hikâye anlatımında sıkça kullandığımız kolaylaştırıcının rolünü de anlatmaktadır:

“Çoğumuz danışmanlar, terapistler ya da öğretmenler; eşler, ana babalar ya da arkadaşlar olarak başkalarının hikâyelerini özellikle isteyerek dinler, hatta bunlarla iç içe geçeriz. Bunu yaptığımız zaman onlara hikâyelerini toplamalarında, tam ve en doğru şekilde anlatmalarında yardımcı oluyoruz. Böyle bir süreç onların kişi olarak gelişmelerinin, dünyaya açılmalarının, eğitimlerinin, bir parçasıdır.” (95) Bu nedenle öğretmen adaylarının profesyonel hayatlarında güçlendirilmesi için girişimlerin önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Daha önce de ifade edildiği üzere atölye tabanlı DHA, ağırlıklı olarak dijital cihazların kullanımı ve edinimi ile dijital yeterlik geliştirmeye odaklanan, dijital kapsayıcılığın baskın söylemlerinin ve girişimlerinin ötesine geçmektedir (24). Atölye tabanlı DHA'nın öğretmenler, teknoloji uzmanları ve öğretmen eğitimcileri arasındaki farklı iletişim düzeylerinin eğitimde bir dönüşümü tetiklemek için dijital teknolojilerin potansiyelini kullanmasına izin veren stratejilerinden biri olduğu söylenebilir.

DHA'nın Öğretmen Eğitimi İçin Kullanımı

Her ne kadar dijital hikâye anlatımı, bir eğitim yaklaşımı olarak öğrencilere fikir ve duyguları paylaşmanın çekici bir yolu olarak çeşitli bağlamlarda kullanılmış olsa da özel olarak atölye tabanlı dijital hikâye anlatımı, öğretmen eğitimi alanında çalışan akademisyenlerin ilgisini çekmiştir. Örneğin Gachago ve diğerleri (109),

sosyal konulara odaklanan bir dijital hikâye anlatımı projesinde son sınıf öğretmen adaylarının algılarını araştırmışlar ve daha sonrasında dijital hikâye anlatımı projeleri sırasında öğrencilerin deneyimledikleri duyguları anlamaya odaklanmışlardır (110). Matute ve diğerleri (104), dijital hikâye metodolojisi aracılığıyla kuir kadın öğretmen kimliklerini araştırmışlardır.

DHA ayrıca bazı akademik programlarda öğretmen adaylarını özellikle çok etnikli, çok kültürlü ve çok dilli bağlamlarda çeşitlilik bilinci konusunda eğitmek için pedagojik bir araç olarak benimsenmiştir. Örneğin Chigona (142) DHA'yı kullanarak onun Güney Afrika'da çeşitlilik içeren bir sınıfta öğretmen adaylarının algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. DuBois (143) ise öğretmen adaylarının sosyal normları hakkındaki inançlarını yeniden incelemelerine ve kültürel farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmak için DHA'nın etkililiğini incelemiştir. Albano ve Iacono (137), kapsayıcı ve özel matematik eğitimi için dijital hikâye anlatımına ilişkin öğretmen eğitimi destekleme deneyimlerini raporlamışlardır. Dijital hikâye anlatımı, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen eğitimi bağlamında hem öğretmen adaylarının mesleki kendilerini anlamalarını hem de oluşturulan dijital hikâyelerin öğretmenler tarafından nasıl alımlandığını keşfetmek için kullanılmıştır (16). Çıralı Sarıca, öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama bağının kurulabilmesine yönelik olarak DHAA'yı yürütmeyi önermektedir (16). Atölye tabanlı DHA, kapsayıcı eğitimi teşvik etmek için öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmak üzere anlamlı öğrenme çıktıları elde etmeye yönelik ilgi çekici, kapsayıcı bir yaklaşım olarak tartışılmaktadır (24).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemini paylaşarak araştırma amacı, tasarımı ve süreç hakkında bilgi vermekteyim. Türkiye’de aday beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerini artırmalarına olanak sağlayacak şekilde daha iyi nasıl eğitilebileceği konusunda kafa yoran biri olarak sadece mevcut durumu anlamak değil, aynı zamanda iyileştirme çabasıyla bu araştırmayı gerçekleştirdim. Bu iyileştirmenin ise dijital teknolojilerin de kullanımına olanak sağlayan yenilikçi pedagojik yaklaşımlar ile gerçekleşebileceğini varsaydım. Bu varsayım ve amaç doğrultusunda araştırmayı, öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde onların deneyimleri ve bakış açılarını sistematik bir şekilde incelemek için katılımcı eylem araştırması prensipleri doğrultusunda temellendirdim.

3.1. Araştırma İçin Uygun Yöntem Biliminin Seçimine Yönelik Düşünceler

Bir araştırma yaklaşımının bir dizi felsefi varsayımla ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu varsayımları araştırmacının araştırmaya getirdiği bakış açılarıyla ilişkilendiren Cresswell (144), dört başlıkta ontoloji (gerçekliğin doğası), epistemoloji (bilginin nasıl doğrulandığı), aksiyoloji (değerlerin rolü), metodoloji/yöntem bilimi (araştırmanın sürecinin nasıl olduğu) olarak açıklamaktadır. Bunlar, araştırmacının araştırma stratejilerini etkileyen önemli varsayımlar olarak yer almaktadır. Kuhn (145), bilimsel devrimleri birikimci değil de gelişimci bir süreç olarak tartışmaktadır. Bu nedenle bilimsel devrimlerin nasıl gerçekleştirildiğini anlamak için, salt doğanın ve mantığın sağladıkları ile yetinmeyip bilim topluluğunu oluşturan çevreler için geçerli olan iknaya yönelik kanıtlama yöntemlerinin de önem kazandığı vurgulanmaktadır (145). Diğer yandan, bilimsel devrimlerin dışında kalan Kuhn’ın (145) olağan bilim olarak tanımladığı noktada bir yenilik söz konusu olmadığı gibi, başarının da bilim insanının önceden var olan kuramsal ve yöntemsel olarak çözümlenebilecek türde sorunlar seçebilme yeteneği ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle bilimsel bir araştırma yaparken paradigma seçilmesi kaçınılmazdır. Araştırmacının kendi duruşunun farkında olması ve uyumlu paradigmayı seçmesi

önem arz etmektedir. Araştırma projesinin bu öznelliğinin araştırma konusunu, tasarımını, metodolojisini etkilemesinin kaçınılmaz olduğunu söyleyebiliriz. Bu araştırma kapsamında beden eğitimi öğretmen eğitiminde BİT kullanımına yönelik uygulamayı daha iyi hâle nasıl getirebileceğim meselesi benim için önemli olduğundan ve yeni bir kuram oluşturabileceğim varsayımına sahip olmam nedeniyle araştırma yöntem bilimi olarak eylem araştırmasını seçtim.

3.2. Eylem Araştırması

Eylem araştırmasının her ne kadar genel kabul gören bir tanımı olmasa da bu araştırma yaklaşımına liderlik eden bazı araştırmacılar, onu tanımlama girişimlerinde bulunmuşlardır. Eylem araştırmasının sosyal durumlarda katılımcılar tarafından kendi gerçekliklerini geliştirmek ve kendi sosyal ya da eğitsel uygulamalarını yargılamak, bu uygulamalar ile uygulamaların gerçekleştiği durumları anlamak için gerçekleştirilen kolektif öz düşünömsel inceleme türü olduğu söylenebilir (28).

Elliott (146), eylem araştırmasının uygulamayı geliştirme potansiyelinin yüksek olduğunu tartışmıştır. Eylem araştırması; sorgulama, performans gelişimi ve bireylerin mesleki rollerindeki gelişimlerini bir araya getirmektedir (146). Savin Baden ve Major'e (147) göre, eylem araştırmasının türleri geleneksel/post-pozitivist, pratik/pragmatik, esnek/yapılandırmacı, dönüştürücü/sosyal yapılandırmacı, özgürleştirici/eleştirel olmak üzere çeşitlenmektedir. Bunun yanında her ne kadar eylem araştırması farklı şekillere evrilmiş ise de özellikle katılımcı eylem araştırması birçok bilim insanının dikkatini çekmiştir. Yaklaşım, araştırmacının eylemlerinin iştirak ettiği topluma etkisine odaklanır. Katılımcı eylem araştırması hem dönüştürücü hem de özgürleştirici aynı zamanda postmodern ve postyapısalcı felsefi bakış açıları ile yürütölmüştür. Bununla birlikte Kemmis ve McTaggart (148) gibi araştırmacıların yaklaşımın gelişiminde oldukça etkileri olmuştur.

Bu araştırmacılara göre, katılımcı eylem araştırması hem bir araştırmanın yürütölmesi anlamını hem de felsefi bir duruşu ifade eder. Heron ve Reason (149), insanlar üzerine araştırma yaparak değil de onlarla birlikte çalışarak bilginin nasıl oluşturulduğu ve anlaşıldığı üzerine anlayış sağlayan yaklaşımlar geliştirmenin peşinde olmuşlardır. Katılımcı yaklaşımlar, özellikle düşük gelirli ölkelerdeki kalkınma çalışmalarındaki Freire (150), Fals Borda ve Frideres'in (151) eleştirel

pedagojisi üzerine inşa edilmiştir. Gerçekten de katılımcı eylem araştırmaları; Kolombiya’da Torres’in, Brezilya’da Freire’nin, Hindistan’da Mahatma Ghandi’nin ve Tanzania’da Nyerere’nin çalışmalarında görülebilir. Bağlamsal dayanağı olan bu yaklaşımlar, araştırmacılara belli bir zaman aralığı ve yerde kendilerinin topluma tamamen katılımlarının önündeki sınırlılıkları daha iyi anlama ve en aza indirmek için eyleme geçmeleri konusunda yardım etmeyi amaçlamaktadır.

Katılımcı eylem araştırması; toplumlar, gruplar içinde gerçekleştirilen ve bir sorunu sistematik bir şekilde sorundan en çok etkilenen üyelerin bakış açılarından ve deneyimlerinden inceleyen müdahale, gelişim ve değişim yöntemidir (147). Yaklaşım, araştırmacının eylemlerinin iştirak ettiği topluma etkisine odaklanmaktadır. Katılımcı eylem araştırması hem dönüşümcü hem de özgürleştirici aynı zamanda postmodern ve postyapısalcı felsefi bakış açıları ile yürütölmüştür. Bununla birlikte Savin-Baden ve Major (147) tarafından aktarıldığı üzere, Kemmis ve McTaggart (148) gibi araştırmacıların yaklaşımın gelişiminde oldukça etkileri olmuştur. Bu araştırmacılara göre katılımcı eylem araştırması hem bir araştırmanın yürütölmesi anlamını hem de felsefi bir duruşu ifade etmektedir. Katılımcı eylem araştırmasının topluma tamamen katılımlarının önünde engel olarak duran kısıtlamalar konusunda insanların farkında olmalarını sağlayarak onlara belli bir zaman ve yerde yardımcı olmayı gözettiği söylenebilir. Bu yaklaşım, “*insanlar üzerinde*” araştırma yapılmasının karşıtı olarak “*insanlar ile birlikte*” yapılan araştırmadır. Bu araştırma yaklaşımı, temel bilginin belli imtiyazlı profesyoneller arasında dolaşıyor olmasına karşıdır. Tam aksine katılımcı eylem araştırması bilginin yerel uzmanlarla iş birliği hâlinde oluşturulması gerektiğini vurgular. Müzakere edilmiş katılım ve uygulamadan ortak anlayış geliştirilmesi bu yöntemin merkezindedir. Araştırmacılar, katılımcı eylem araştırmasında uygulamayı bilgilendirmek için bilgi oluştururlar. Yaklaşım, faydanın artırılması ve gelişmekte olan ölkelerde sosyal dönüşümün sıklıkla desteklenmesi ve insan hakları aktivizmi için kullanılmıştır (148). Araştırmacılar, katılımcı eylem araştırmasını gerçek ile sanal dünyalara genişleyen şekillerde kültürlerarası bağlamda kullanmışlardır.

3.3. Eğitimci-Araştırmacı Olarak Değerlerim, Rolüm ve Eylem Araştırması Tercihim

Gençlerle çalışan, yaygın eğitimin değerine inanan bir eğitimci ve üniversitede araştırma görevlisi olarak katıldığım derslerde kendi rolümü; öğrenenlere aktif, kendi öğrenmelerinin sorumluları ve eleştirel katılımcı (150) olmaları için rehberlik yapmak olarak gördüm. Bu bakış açım nedeniyle geleneksel anlamda, öğretmenin anlattığı, öğrencinin ise sadece dinlediği anlatı üzerine kurulu bir ders tarzından olabildiğince uzak durarak öğrenci merkezli öğrenmeyi gerçekleştirmeyi hedefledim. Verimli bir öğrenmenin karşılıklı öğrenme ile gerçekleştiğini, karşılıklı öğrenmenin temellerinde ise birbirini dinleme ve birbiriyle sohbet edebilmenin önemine inandım. Bu yaklaşımı hem öğrenenler hem de meslektaşlar ile etkileşimlerimde uygulamaya özen gösterdim. Bu bağlamda öğretmen adaylarının düşüncelerini, duygularını varsayımlarını gözden geçirerek kendileri ve çevreleri hakkında daha derin anlayış geliştirebilmeleri anlamına gelen eleştirel yansıma yapmalarını destekleme gayretinde oldum.

Eylem araştırmasını seçme konusunda, McTaggart'ın (152) eylem araştırmacılarının kendilerini değiştirme, başkalarını değiştirmeleri için destekleme ve kurumlar ile toplumu değiştirmek için birlikte çalışma üzerine yaptığı vurgunun benim için önemini gizleyemem. Ayrıca katılımcı eylem araştırması sayesinde öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri arasında hızlı bilgi akışı sağlayarak daha iyi bir anlayış oluşturmayı amaçladım. Yükseköğretimde uygulamaları iyileştirme, öğretmen adaylarının mesleklerini anlamalarına katkıda bulunma bağlamında dijital hikâye anlatımı, mesleki öğrenme topluluğu ve kapsayıcı eğitim gibi yaklaşımları benimsemişimde motive oldum. Bu nedenle beden eğitimi öğretmen eğitiminde kısıtlı olan eylem araştırması sürecini desteklemek için görece yeni olan araçları ve pedagojik yaklaşımları tercih ettim.

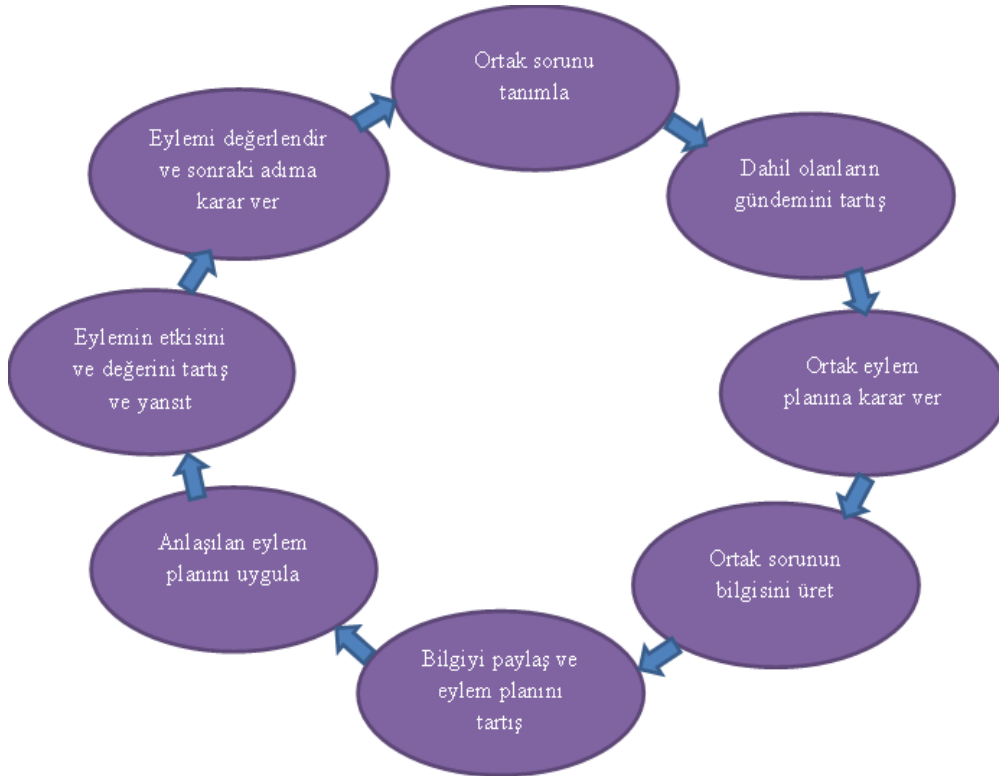
3.4. Eylem Araştırması Döngüsü ve Katılımcı Eylem Araştırması Uygulama Süreci

Sosyal psikolog Kurt Lewin (153) tarafından bahsedilen döngüler şeklinde eylem araştırması, sonraki yıllarda Kemmis (154) tarafından eylem araştırması döngüleri olarak yorumlanmıştır.

Tablo 3.1. Eylem Araştırması Döngüleri

Döngü 1	Döngü 2	Döngü 3
<ul style="list-style-type: none"> Genel fikri belirleme, Keşif, gerçekleri tespit etme ve analiz, genel plan, eylem adımları, Uygulamanın izlenmesi ve etkileri, Genel fikri tekrar gözden geçirme, 	<ul style="list-style-type: none"> Değiştirilmiş plan Sonraki eylem adımlarını uygulama Uygulamayı ve etkilerini izleme Keşif, hataların ve etkilerin açıklanması Genel fikri yeniden gözden geçirme 	<ul style="list-style-type: none"> Değiştirilmiş plan Sonraki eylem adımlarını uygulama Uygulamayı ve etkilerini izleme Keşif, hataların ve etkilerin açıklanması ve devamı...

Eylem araştırması, eylem ve yansıma döngülerine bağlı bir araştırma olduğundan veri toplama yöntemleri yeni ve esnek olma eğilimindedir. Buna bağlı olarak katılımcı eylem araştırmasının döngülerinin tasvirinde farklılıklar olmakla birlikte Savin-Baden ve Major (147) bu süreci aşağıda yer alan şekildeki gibi göstermişlerdir. Araştırmacı, paydaşlar tartışır ve veri analizi, yorumlama süreç boyunca gerçekleşir. Araştırmacılar, veriyi sürekli karşılaştırma ya da diğer temel analitik yaklaşımlar ile gerçekleştirirler ve bilgiyi paydaşlarla paylaşırlar.

**Şekil 3.1.** Katılımcı Eylem Araştırması Süreci

Katılımcı eylem araştırması süreci, bir sorundan en çok etkilenen toplum üyelerinin deneyimleri ve bakış açılarından sistematik bir şekilde sorunun incelenmesini ve şunları içerir: Katılımcıların gündemine odaklanır, öz değerlendirme döngülerini kullanır, geçerlikten emin olmak için ortak kalite kriterleri geliştirir, bilgi ve anlayış geliştirir.

3.5. Araştırma Bağlamı

Araştırmaya başladığımda üniversitede bir araştırma görevlisi olarak yaklaşık 4 yıl beden eğitimi öğretmen adayları ile çalışma deneyimim vardı. Özellikle son sınıfa gelen beden eğitimi öğretmen adaylarının okullarda gerçekleştirdikleri derslerde mesleklerini anlamaları konusunda zorluklar yaşadığını gözlemliyordum. Öğretmen adaylarından birçoğunun zaten farklı alanlarda ya da spor ile ilişkili antrenörlük gibi meslekler ile hayatlarını kazanmaları ya da hâlihazırda icra ettikleri bazı mesleklerin öğretmenliğe göre ekonomik açıdan daha fazla tatmin edici olmasının onların öğretmenliğe olan ilgisinin azalmasına neden olduğu yönünde gözlemlerim oldu. Bununla birlikte öğretmen eğitiminde görev alan öğretmen eğitimcileri olarak öğretmen adaylarının karşı karşıya kaldıkları mesleklerini içselleştirme meselesine, kendi uygulamalarımızı iyileştirmeye yönelik girişimlerin gerekliliğine inandım. Bu nedenle araştırmayı, alanda tecrübeli iki öğretim elemanı Açelya ve Fulya'nın yürütücülüğünde gerçekleşen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde gerçekleştirdim. Dört yıldır çalıştığım üniversitede son sınıf öğrencisi beden eğitimi öğretmen adaylarının gelecek kaygılarını gözlemliyordum. Bu nedenle alanın görece zor ve uygulamaya yönelik olan bu iki dersinde öğretmen adayları ile daha fazla sohbet ederek onlara destek olma hem de bu derslerde meslekleriyle ilgili daha fazla deneyim edinmelerine katkıda bulunma motivasyonu ile derslere eylem araştırmasıyla müdahale gerçekleştirdim.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretmeni olma süreçlerini anlamaları sürecinde aktif katılım göstermelerini istedim. Birçok öğrencinin çoğunlukla sınav odaklı etkinlikler ile yönlendirildiğini gördüm ve öğrencilerin sınav odaklı olmasının, içinde yaratıcılığı ve özgünlüğü barındırması gereken öğretmenlik mesleği için uygun olmadığını düşünüyordum. Bunun yerine öğretmen adaylarının tüm eğitim hayatları boyunca biriktirdikleri beden eğitimi öğretmeni olma deneyimi

hakkında söyleceklerinin olduğunu ve seslerinin duyurulması gerektiğine inandım. Yeniden üretilen kalıp bilgiler yerine, öğretmen adaylarının yansıma yapabilecekleri öğrenme ortamları sayesinde mesleki kendini anlamalarına imkân bulacakları düşüncesiyle mevcut derslerde bazı değişiklikleri eylem araştırması süresince gerçekleştirmeyi planladım.

Böylece araştırmayı, mevcut durumu daha iyi araştırabileceğim, değişim süreçlerini içeren önerilerde bulunabileceğim ve bana öğretmen adaylarının öğrenme süreci hakkında daha derin bir anlayış kazandıran entelektüel gelişim olanağı bulabileceğim varsayımı ile eylem araştırması olarak tasarladım. Gerçekten de beden eğitimi ve beden eğitimi öğretmen eğitimi üzerine sosyal eleştirel kuramı inceleyen araştırmacılar, kuram ve uygulamayı birbirine bağlamak ve diyalog ilişkisine değer vermek için geleneksel sosyal eleştirel araştırmanın özellikle eylem araştırmasının yeniden başlatılmasının önemini vurgulamaktadırlar (155).

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının deneyimlerini daha yakından dinleme imkânı bulmak için mesleki öğrenme topluluğunu araştırma tasarımında yardımcı bir yaklaşım olarak benimsedim. Lave ve Wenger (156), öğrenmenin önemli bir bölümünün sınıf ortamı yerine işi uygulayanlar arasında olan sosyal ilişkilerle gerçekleştiğinden yola çıkmışlardır. Bu nedenle araştırma grubunda bulunan öğretmen adayları ile sınıf ortamının dışında bazı sosyal etkinlikleri birlikte gerçekleştirmeye özen gösterdim. Bir kuram olarak mesleki öğrenme topluluğunun sosyal ortamlarda uygulayıcılar arasında gerçekleşen öğrenmeyi incelemek için bir çerçeve sağlamak amacını içinde barındırdığı söylenebilir (156). Mesleki öğrenme topluluğu kuramı, sosyal çevre içinde yer alan üyelerin özellikle birbirleriyle etkileşim kurduklarının, bilgiyi paylaşmalarının ve aidiyet duygusu oluşturmalarının nasıl gerçekleştiğinin incelenmesine katkı sunabilir. Üyeler arasında ilişkinin kurulmasına odaklanan müdahalelerin kolaylaştırılması, bilgi alışverişinin desteklenmesine katkıda bulunabilir. Mesleki öğrenme topluluğu öğretmen eğitiminde bireyci bilişsel yaklaşımdan ziyade sosyokültürel yaklaşıma geçişi (157) ve daha genel olarak öğrenme kuramlarını da kabul etmektedir (158).

Ayrıca Wenger (159), mesleki öğrenme topluluğunda sosyalleşme ve öğrenme ile bireyin kimlik gelişimine odaklanmıştır. Wenger (159), bir mesleki öğrenme

topluluğunu hem girişimlerimizi hem de sosyal ilişkilerimizi yansıtan ortak öğrenmenin sonucu olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla bu uygulamalar, paylaşılan girişimlerin devam ettirilmesiyle zaman içinde oluşturulan bir çeşit topluluğun mülkiyetindedir. Wenger'e (159) göre mesleki öğrenme topluluğu, birbiriyle ilişkili üç boyutlu bir varlık olarak tanımlanmaktadır. Bunlar karşılıklı etkileşim (mutual engagement), ortak girişim (joint enterprise) ve paylaşılan bir repertuar (shared repertoire) şeklinde belirtilmektedir.

Karşılıklı etkileşim, meseleler veya bir problem üzerinde ortak anlam yaratılmasına yol açan bireyler arasındaki etkileşimi temsil etmektedir. Bu araştırma kapsamında 28 hafta birlikte geçirilen ders ortamının dışındaki zamanlarda etkileşimimizi artırmak için birlikte vakit geçirme gayretinde olduk. Buna birlikte katıldığımız sosyal-sportif etkinlikleri, öğretmen adaylarının daveti üzerine katıldığımız doğum günü kutlama, buz pateni ve voleybol gibi etkinlikleri örnek gösterebiliriz. Pandemi döneminde ise yaşadığımız zorlukları ve okul ortamlarında dersin nasıl işleneceği konusunda belirsizlik ile ilgili karşılaştığımız çatışma durumlarını paylaşmak üzere telekonferans programını (Skype) ve anlık mesaj atma grubumuzu (WhatsApp) sıklıkla kullanmayı tercih ettik. Ortak girişim, insanların ortak bir hedefe doğru birlikte çalıştıkları ve meşgul oldukları süreci ifade etmektedir. Öğrenme topluluğundaki temel amacımız tüm bireylerin aktif sağlıklı yaşamlarına katkıda bulunmak için uygulamalarımızı daha kapsayıcı hale getirmek olarak belirlenmişti. İlerleyen süreçte ise bu ortak girişimin adı Aktif Kaliteli Yaşam olarak şekillendi. Son olarak paylaşılan repertuar, üyelerin grup içinde anlam üzerinde anlaşmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullandıkları ortak kaynaklara ve jargonlara atıfta bulunmaktadır. Bu çalışmada dijital hikâye anlatımı zamanla farklı şekillerde gerçekleşen katılımcıların ortaklaşan ve farklılaşan hikayelerinin ortaya çıkmasını sağlayan bir uygulama olarak gerçekleşti. Bu anlamda DHA'nın, bağlamı iletme için ortak bir süreç oluşturduğunu ileri sürebiliriz.

Ayrıca aktif yaşam ve kapsayıcı eğitimi mesele edinen öğrenme topluluğu oluşturma isteğim ve dijital hikâye anlatımı ile öğretmen adaylarının seslerini daha fazla duyurmalarına katkıda bulunabileceğim varsayımı, araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturdu. Bu nedenle dijital hikâye anlatımı konusunda iletişim fakültesinden kolaylaştırıcı eğitimi aldım. Dijital hikâye anlatımı süreci sayesinde

toplumsal bir meseleyi içinde barındıran araştırma konusunu Koca'nın (160) önerdiği gibi *“sadece ölçülebilir, genellenebilir ve tanımlamacı bir perspektifle”* incelenmenin ötesinde *“derinlemesine, anlamacı ve yorumlamacı bir bakışla ortaya”* koymayı amaçladım.

Benim Mesleki Öğrenme Topluluklarım

Araştırma kapsamında öğrenme topluluğunu kolaylaştıran bir araştırmacı olarak öğrenme topluluğu deneyimim, olması en temel beklentiler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda içinde bulunduğum öğrenme topluluklarından bahsetmek, araştırmanın nasıl bir bağlamda gerçekleştiğini anlamak bakımından anlamlı hâle gelmektedir.

Çoğu çocuk ve gencin devlet okullarına gittiği bir ülkede beden eğitimi öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan bir üniversitede çalışan bir araştırmacı olarak çeşitli öğrenme topluluklarının üyesiyim. Öncelikle farklı üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin bulunduğu Spor Eğitimi Grubu'nun (161) üyeleri arasında yer almaktayım. Spor Eğitimi Grubu'nda devlet okullarında ve özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin katıldığı atölye ve sempozyumların organizasyonlarında aktif olarak görev aldım. Bu organizasyonlarda öğretmenlerin yenilikçi ve yaratıcı uygulamaları derslerinde kullanmaları konusunda onları desteklemek amacıyla özellikle teknolojinin kullanımı ile ilgili atölye programları tasarlayıp uyguladım. Beden eğitimi öğretmenlerini eğiten ve evrensel gelişmeleri takip ederek Türkiye'de uygulama gayretinde olan Spor Eğitimi Grubu'nun bir üyesi olarak hem öğretmen adayları hem de öğretmenlerle etkileşimlerde bulunmam, beden eğitimi ve spor dersinin bireyin eğitimi ve yaşam kalitesine olan katkısını anlamlandırma konusunda beni motive etmiştir.

Diğer yandan yaygın eğitim ve gençlerle çalışma pratiği edindiğim, çoğunlukla üniversite öğrencilerine ve dezavantajlı gençlere hizmet sunan Rönesans Enstitüsü Derneği (162) benim için öğrenme alanımı genişletme olanağı sağlamıştır. Hayat boyu öğrenme programları kapsamında aldığım kültürlerarası öğrenme, dâhil etme, aktif vatandaşlık, koçluk gibi eğitimleri dernekte yetişkin eğitimi ilkelerine göre uygulamam, eğitmen olarak deneyim kazanmama katkı sağlamıştır. Temel odağı kapsayıcı eğitim olan ve aktif üyelerinden olduğum SELI Projesi, kapsayıcı eğitim

konusunda teknolojinin kullanımıyla ilgili yaptığımız akademik bir öğrenme topluluğu işlevindedir (163). Ek olarak iş birlikli yaratıcı atölye tabanlı dijital hikâye anlatımı sürecinde tüm hayatım boyunca öğrendiklerimi yansıtmaya olanağı bulduğum dijital hikâye anlatımı hareketi, benim için bir başka öğrenme topluluğudur.

Alımlama Çalışmaları

Bir akademik araştırma alanı olarak alımlama çalışmaları, hedef kitle tercihini veya medya etkilerini tahmin etmek veya bulguları büyük popülasyonlara genellemek yerine, medyanın izleyiciler için nasıl anlamlı hâle geldiğini ve izleyicilerle ilişkilendiğini anlamayı ve açıklamayı hedef olarak belirlemiştir (27). Alımlama çalışmaları farklı bağlamlarda gerçekleştirilmiştir. Örneğin Tayvan'daki Kore dizilerini izleyen kadınlarda özellikle toplumsal cinsiyet ve sınıf kimliklerinin oluşumuyla ilgili olarak farklı etkileşim politikalarını keşfetmek için (164), Belçika'daki Türk ve Fas toplumlarında film izleme pratiklerinin sosyal ve kültürel dinamiklerle nasıl ilişkili olduğunu araştırmak için (165), üniversiteli gençlerin 2000'lerde çekilen 12 Eylül filmlerini nasıl alımladıklarını anlamak için (166), öğretmen adaylarının dijital hikâyeler ile gelecekte mesleki anlamlandırmalarını keşfetmek için (39) yapılan araştırmalar sıralanabilir. Yoo ve Buzinde (167), alımlamanın izleyiciler ile medya mesajı arasındaki etkileşim olduğunu ifade etmektedir.

Alımlama çalışmalarında tarihsel bağlamın önemli olduğundan yola çıkarak beden eğitimi dersinin geçmişinden bahsetmek anlamlı olacaktır. Öncelikle diğer derslerle birlikte beden eğitiminin yaklaşık yüz yıllık bir geçmişinin olduğunu söyleyebiliriz. İlk dönemlerde cimnastik ve atletizmi temel alan bir bakış açısı 1931 yılında futbol ve folklorün eklenmesi, 1987 sonra ise bazı spor branşlarına dayalı olarak önceden belirlenmiş hedefler üzerinden tasarlanan bir derse dönüşmüştür (168). Bireylerin birbirinden farklılığını dolayısıyla öğrenme yollarının farklı olabileceğini kabul eden yapılandırmacı yaklaşım 2007 yılında sunulan Beden Eğitimi Müfredatı ile ilk defa uygulanmaya başlandığını görmekteyiz. Burada eğitim ortamında fiziksel aktivite, spor becerileri ve sağlığın gelişimini merkeze almış, 2012 yılında sunulan müfredatta fiziksel aktivite ve sağlık vurgusu artırılmış 2017 yılında ise diğer tüm derslerde temel beceri ve değerlerin yanı sıra fiziksel aktivite ve sağlığın geliştirilmesi

vurgulanmıştır (168). Bu araştırma kapsamında yapılandırmacı eğitime göre yetişmiş beden eğitimi öğretmen adayları tarafından üretilen dijital hikayelerin beden eğitiminin farklı yaklaşımlarla eğitimine tanık olmuş beden eğitimi öğretmen eğitimcileri tarafından nasıl alımlandığı merak konusu olmuştur. Bu anlamda dijital hikayelerden neden ve nasıl anlamlar çıkarıldığını ortaya çıkarmak amacıyla alımlama çalışması gerçekleştirdiğimizi ifade edebiliriz.

3.6. Araştırma Soruları ve Eylem Araştırması

Araştırmanın konu alanı, beden eğitiminde kapsayıcı eğitimin teşvik edilmesiyle ilgilidir. Bu misyonu üstlenecek öğretmen adaylarının eğitimi sürecinde verimli bir araştırma yaklaşımı yürütme isteğim sebebiyle eylem araştırmasını hem kişisel olarak kendim için hem de öğretmen eğitimi programında uygulamaya dönük değişimi teşvik etmek için istedim. Ayrıca gönüllü öğretmen adaylarından oluşan araştırma grubunu, beden eğitimi uygulamalarını kapsayıcı eğitim bağlamında yapılandırmaya ve aynı zamanda bir öz farkındalık, mesleki gelişim ve değişim sürecine katılmaya motive etmek istedim. Beden eğitiminde öğretmeyi öğrenme sürecinde meydana gelen etkileşimleri anlamaya ve geliştirmeye çalışarak öğrencilerimin ihtiyaçlarını daha net bir şekilde anlamayı hem kişisel hem de mesleki gelişimi teşvik amacıyla etkili öğretim ve öğrenme etkinliklerini nasıl oluşturabileceğimi öğrenmeyi umdum. Bu bağlamda hem öğretmen eğitimi kapsamında yapmış olduğum literatür taramaları hem de yaşayan bir süreç olarak eylem araştırması, temel bir soruyu sormama yardımcı oldu. Katılımcı eylem araştırması boyunca gündemde olan temel soru, dijital hikâye anlatımını kullanarak öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine nasıl katkıda bulunabilirim olmuştur. Daha özel anlamda eylem araştırması soruları ise aşağıdaki gibi araştırma sürecinde şekillenmiştir:

1. Dijital hikâye anlatımının beden eğitimi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi anlamalarına katkısı nasıldır?
2. Beden eğitimi öğretmen adaylarının oluşturdukları dijital hikâyeler öğretmen eğitimciler tarafından nasıl alınılanmaktadır?

3.7. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları; dijital hikâye anlatımı uygulamasının 14 hafta okul deneyimi ve dersi, 14 hafta öğretmenlik uygulaması dersine dâhil edildiği toplam 28 haftalık bir müdahale programında, verilerin analizine izin veren 6 beden eğitimi öğretmen adayı ve onlarla çalışan 4 öğretmen eğitimcisidir.

Öğretmen eğitimcilerinden Açelya ve Fulya okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin 10 yıldan fazla bir süredir sorumluluğunu üstlendiği için öğretmen adaylarını görece daha yakından tanımaktadır. Yasemin ise öğretmen adaylarının farklı yıllarda dersine girdiği için öğretmen adayları haklarında oldukça bilgi sahibi olduğu söylenebilir. Aydın ise öğretmen adaylarının 1 ve 2. sınıftaki derslerine girdiği için öğrencileri görece daha az tanımaktadır. Tablo 3.2’de öğretmen eğitimcileri hakkında bilgi verilmiştir.

Beden eğitimi öğretmen adayları, beden eğitimi öğretmenliği programının bir parçası olarak okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri sürecinde dijital hikâye anlatımı atölyelerinin dâhil edildiği öğrenme topluluğunun üyesi oldular. Katılımcı araştırmacı olarak ben de eşit düzeyde iletişime önem verme konusundaki bakış açısını ve dersin başında bir öğretim görevlisi ile kolaylaştırıcı rolünü üstlendim. Katılımcıları araştırmaya dâhil etmeden önce dijital hikâye anlatımı yoluyla beden eğitiminde kapsayıcı eğitimi teşvik etmeyi amaçladığımız proje hakkında bilgi verdim. Ardından dijital hikâye anlatımı atölyesi aracılığıyla bazı ortak uygulamaların gerçekleştirileceğini vurguladım. Araştırmayı yürütmek için üniversitesinin etik komisyonundan alınmış izin (Bkz. EK-14) hakkında bilgi verdim ve öğretmen adaylarına, öğretmen eğitimcilerine göre hazırlanmış bilgilendirilmiş onam formlarını paylaşarak gönüllü onaylarını aldım (Bkz. EK-1, EK-2, EK-3).

Tablo 3.2. Öğretmen Adayları Katılımcı Bilgileri

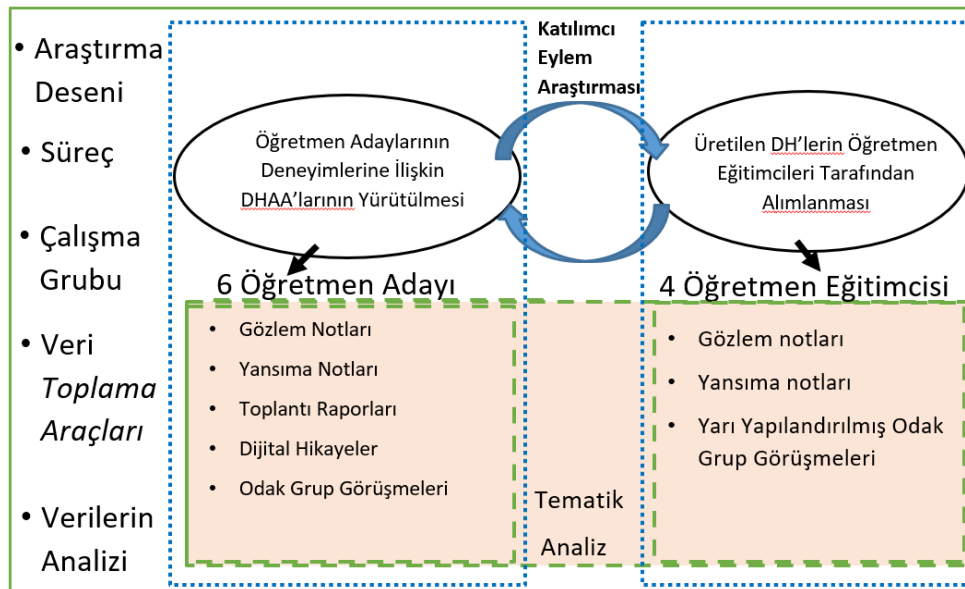
Öğretmen Adayları	Ali	Deniz	Hatice	Ayşegül	Fatma	Merve
Cinsiyet	Erkek	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın
Yaş	21	22	22	22	25	22

Tablo 3.3. Öğretmen Eğitimcileri Katılımcı Bilgileri

Öğretmen Eğitimcileri	Aydın	Açelya	Fulya	Yasemin
Cinsiyet	Erkek	Kadın	Kadın	Kadın
Doğum Yılı	1963	1957	1962	1969
Mezun Olduğu Üniversite	Hacettepe Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	Ankara Üniversitesi
Meslekteki Yılı	30	45	30	30

3.8. Eylem Araştırması Tasarımım

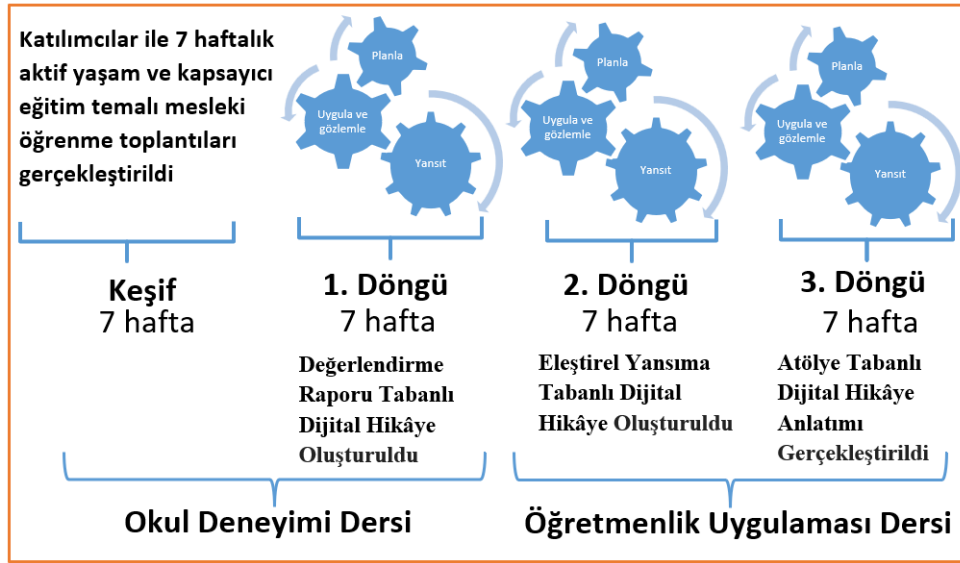
Kemmis'in (169) eylem araştırmasının insanların uygulamalarını, uygulamalarına ilişkin anlayışlarını ve uygulama koşullarını değiştirdiği vurgusundan yola çıkarak biz öğretmen eğitimcilerinin uygulamalarını nasıl değiştirebileceğimiz üzerine kafa yordum. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın katılımcı eylem araştırması tasarımı aşağıda Şekil 3.2'deki gibi her döngüsünde birbirini takip eden iki ayrı uygulama olarak gerçekleşti. Çalışmanın birinci aşamasında öğretmen adayları ile dijital hikâye anlatımını tamamladık. İkinci aşamasında ise oluşturulan dijital hikâyeler öğretmen eğitimcileri tarafından izlenerek alımlama çalışması gerçekleştirdik.



Şekil 3.2. Mevcut Araştırmanın Tasarımı

Dijital hikâye anlatımı gerçekleştirilmeden önce gönüllü katılımcılarla öğrenme topluluğu oluşturduk. Her hafta en az 2 saat olmak üzere ders dışı gerçekleştirilen 7 hafta süren görüşmelerde katılımcı araştırmacı olarak kendi ilgi alanımı da paylaştığım güven ortamı ve ortak ilgi alanı oluşturduğumuz toplantıları gerçekleştirdik (Bkz. EK-5). Öğretmen adayları tarafından oluşturulan dijital hikâyelerin bir mihenk taşı olduğu ve öğretmen adaylarının dijital hikâyeleri ile kendi seslerini duyurmalarıyla sonuçlanan aktif katılımlarının sağlanması açısından bu araştırma tasarımının diğer katılımcı eylem araştırmalarından ayrıldığını

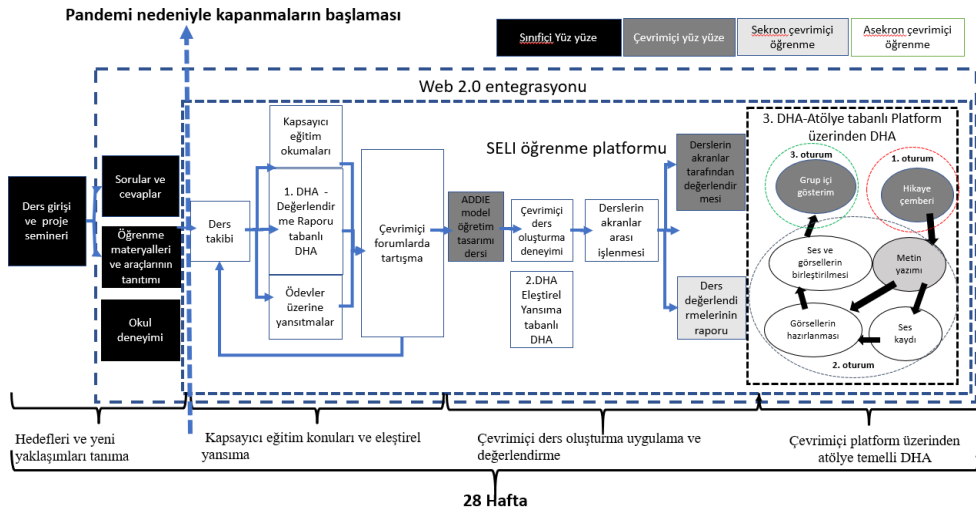
söyleyebiliriz. Genel olarak araştırmamın çalışma planı Şekil 3.3'teki gibi gerçekleşmiştir.



Şekil 3.3. Araştırma Çalışma Planı

Yedi haftalık mesleki öğrenme topluluğu toplantıları sürecinde gerçekleştirilen gözlem ve ortak amacın oluşturulmasının ardından, yedişer haftadan oluşan üç döngü hâlinde gerçekleşen eylem araştırmasının her aşamasında aktif katılım ve sorumluluklarının giderek artması söz konusu oldu. Eylem araştırmasının ilk döngüsü olan yedi haftalık okul deneyimi kapsamında deneyimli öğretmen eğitimcilerinin dersi nasıl yürüttüğünü, öğretmen adaylarının okullardaki çalışmalarını gözlemledim. Dijital hikâye anlatımı atölyesi ve mesleki öğrenme topluluğu toplantılarını kolaylaştırarak derse müdahalede bulundum. İkinci ve üçüncü döngüleri kapsayan öğretmenlik uygulaması dersinde ise öğretmen eğitimcileri (Açelya ve Fulya) gözlemci olarak derse katılırken dijital hikâyelerin dâhil edildiği dersi ben yürüttüm.

Eğitimin Covid-19 salgını nedeniyle genellikle uzaktan eğitim şeklinde gerçekleşmesi, öğrencilerle yüz yüze diyalogun azalmasına yol açtı. Bununla birlikte dijital hikâye anlatımı, öğrenme yönetim sistemi (LMS) kullanımı ve diğer ilişkili teknoloji kullanımının artması nedeniyle dijital araçların kullanılması süreçlerinde kolaylaştırıcılık rolüm arttı. Araştırma boyunca gerçekleştirdiğimiz sınıf içi yüz yüze, çevrim içi yüz yüze, senkron ve asenkron öğrenme süreci Şekil 3.4'te gösterilmiştir:



Şekil 3.4. Farklı Öğrenme Etkinlikleri

Bu öğrenme etkinlikleri, beden eğitimi öğretmenlik programının kapsayıcı eğitimle ilişkili aşağıdaki öğrenme çıktılarını doğrudan desteklemeye yönelik hazırlanmıştır:

“Beden eğitimi öğretmeni;

- alanının ulusal ve uluslararası farklı kültürlerdeki durumu ve mevcut statüsü bilgisine sahiptir,
- temel hareket becerileri, özelleşmiş hareket becerileri, spor becerileri, etkin katılım ve sağlıklı yaşamla ilgili bilgi beceri ve tutumlara sahiptir.
- okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, hazır bulunuşlukları, öğrenme güçlükleri, çevre olanakları ve öğretim programlarını dikkate alarak öğretme-öğrenme sürecini planlar, eğitim ortamlarını düzenler, uygun materyaller geliştirir, öğrenme-öğretme model, strateji, yöntem ve teknikleri, bilişim ve iletişim teknolojilerini kuramsal temellerine uygun bir şekilde kullanır, çoklu değerlendirme araçları kullanarak öğrenci kazanımlarını değerlendirir,
- hizmet içi eğitim etkinliklerine ek olarak ulusal ve uluslararası düzeyde meslek örgütleri, üniversiteler ve diğer okulların da

programlarına ve etkinliklerine katılarak mesleki gelişimin sürekliliğini sağlar, alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir,

- *okulların içinde bulunduğu farklı sosyokültürel çevrelerde bir öğretmen olarak kabul görür ve örnek olur, kültürün ve sosyal yaşamın gelişmesi amacıyla çevreye yönelik toplumsal sorumluluk projeleri ve etkinlikleri planlar ve uygular,*
- *sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet ve kültürel değerlerin korunması bilincine sahip olur ve alanıyla ilgili bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranır.”*

Hem öğretmen adayları hem de öğretmen eğitimcileri için zor geçen salgın sürecinde, öğrencilerin eğitimle bağının kopmaması için öğrenme topluluğuyla iş birliği yaparak akranları ile dijital hikâyelerini paylaşımlarının öğrenme sürecinde bağın kurulmasında önemli olduğunu gözlemledim. Bu süreçte hepimiz anlaşmazlıklar, rahatsızlıklar, hayal kırıklıkları ve hatta öfke ile geçen bazı acılar yaşadık. Bu durumun zorlu, alışılmadık bir görevle karşılaştığımızda tamamen normal olacağını düşünüyorum. Ortaya çıkan rahatsızlığın kaynağına odaklanmaya, yeri geldiğinde hatalarımı açıkça paylaşmaya gayret ettiğim ve kendimle katılımcılar arasında herhangi bir hiyerarşi olmayan bir süreci içeren eylem araştırması modeli oluşturmaya çalıştım. Bu bağlamda Kemmis (1980) tarafından yukarıda bahsettiğim eylem araştırması döngülerinden ilham alarak onu bu araştırma için uyarladım.

Her ne kadar DHA'nın öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkıda bulunacağı varsayımını daha önceki araştırmalara dayandırsam da katılımcı eylem araştırmasının doğası gereği hem katılımcıları hem de araştırma alanının içinde bulunduğu koşulları dikkate alarak dijital hikâye anlatımının farklı şekillerini uygulamam gerekti. Örneğin eylem araştırmasının ilk döngüsünün okul deneyimi dersinde gerçekleşmesi ve dersin asıl sorumluları öğretmen eğitimcileri Açelya ve Fulya'nın beklentilerini dikkate almam oldukça önemliydi. Öğretmen eğitimcilerin yıllardır uygulamakta olduğu etkinlikleri gözlemleyerek dijital hikâye anlatımını dahil etme gayretinde oldum. Bu nedenle ders kapsamında öğretmen adaylarından beklenen

değerlendirme raporunun dijital hikâye anlatımı şeklinde oluşturulabileceği fikrini geliştirdik ve öğretmen adaylarının onayını aldık. Bu kapsamda dijital hikâye anlatım yönergesini değerlendirme raporundaki beklentileri karşılayacak şekilde EK-9'daki gibi yapılandırdık. Bu dijital hikâye anlatımında öğretmen adayları yönergeyi takip ederek dijital hikâyenin metnini oluşturduktan ve görsellerini seçtikten sonra ses kaydı ile görselleri birleştirilmesi görevini kendi tercih ettikleri video düzenleme programlarını kullanarak tamamladılar. Bu nedenle eylem araştırmasının ilk döngüsünde gerçekleştirilen dijital hikâye anlatımını değerlendirme raporu tabanlı dijital hikâye anlatımı olarak tanımlayabiliriz. Bu döngüde oluşturulan dijital hikâyeler Aktif Kaliteli Yaşam Youtube kanalında (<https://www.youtube.com/@aktifkaliteli/videos>) dolaşıma sokulmuştur.

İkinci eylem araştırması döngüsünde ise pandeminin başlaması ve dijital platform üzerinden dersin işlenmesiyle birlikte dersin diğer öğretmen eğitimcileri Açelya ve Fulya ile görüşerek karar verme süreçlerinde daha aktif görev aldım. Derslerin pandeminin getirdiği yeni koşullar nedeniyle nasıl işleneceğinin belirsizliğini yaşadığımız, öğretmen adaylarının motivasyonunun düştüğü bir zamanda; eleştirel yansıma hem araştırmacı olarak benim hem de öğretmen adaylarının içinde bulunduğumuz koşullara daha geniş perspektiften bakmamızı sağlayan tartışmalara vesile oldu. Bu nedenle ikinci eylem araştırması döngüsünde dijital hikaye anlatımının yönergesini Stewart (170)'ın dijital hikaye anlatımı konusundaki çalışmasından uyarladık. Bu dijital hikâye anlatımı eleştirel yansıma tabanlı dijital hikâye anlatımı olarak adlandırılabilir. Aynı zamanda kapsayıcı eğitimi desteklemek için yeni geliştirdiğimiz platformun dijital hikâye anlatım aracını kullanma seçeneğini öğretmen adaylarına sunduk. Öğrenme platformunu¹ kullanmayı

¹ <https://seli.hacettepe.edu.tr/>

tercih eden öğretmen adaylarının dijital hikayeleri platform üzerinden²³⁴⁵ diğerlerinin ise yine Youtube Kanalı⁶ üzerinden dolaşıma girmiştir.

Üçüncü eylem araştırması döngüsünde ise DHAA'yı Şimşek (96) tarafından tarif edilen süreçleri gerçekleştirmeyi kolaylaştıracak şekilde geliştirdiğimiz öğrenme platformunun dijital hikâye anlatım aracı üzerinden gerçekleştirdik. DHAA'yı pandemi koşullarına uyarlayarak katılımcılara yönerge vermeye gerek kalmadan kolaylaştırıcı eşliğinde asenkron çevrimiçi, senkron çevrimiçi ve çevrimiçi yüz yüze etkileşim ile Şekil-3.5'teki gibi gerçekleştirdik. Bu nedenle bu DHA atölye tabanlı platform üzerinden gerçekleştirilen DHA olarak adlandırılabilir. Daha önceki çalışmamızda paylaştığımız üzere SELI öğrenme platformunun dijital hikâye anlatımı ile ilgili olarak nasıl yapılandırıldığını ve kullanımının Covid-19 pandemisi koşullarında yeniden tanımlandığını paylaşmıştık (19). Bu döngüde üretilen dijital hikayelerin tamamı platform üzerinden gerçekleştirilmiştir⁷⁸⁹¹⁰¹¹¹².

² <https://seli.hacettepe.edu.tr/story#57DyR3cBmJ34hcPvT>

³ <https://seli.hacettepe.edu.tr/story#4DyYb2Wv7WZc5oAQQ>

⁴ <https://seli.hacettepe.edu.tr/story#zpJhSWrf3R42RKzv3>

⁵ <https://seli.hacettepe.edu.tr/story#tXD528Rh4zEJCfPDr>

⁶ <https://www.youtube.com/@aktifkaliteli/videos>

⁷ <https://seli.hacettepe.edu.tr/story#RXLcy9iWszkX5u44>

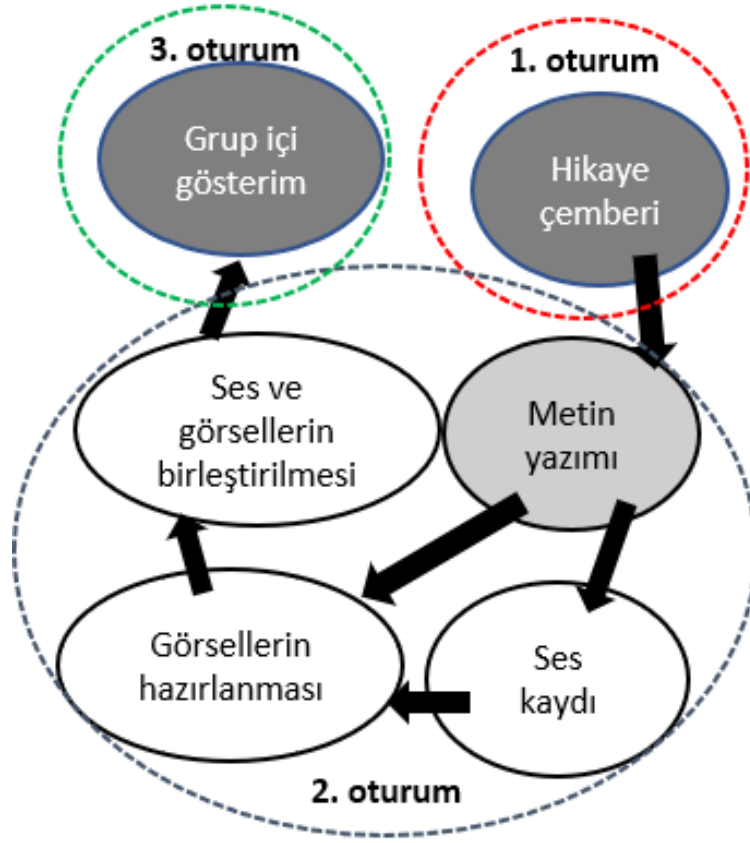
⁸ <https://seli.hacettepe.edu.tr/story#tM8nZGhd7EKt8ebk4>

⁹ <https://seli.hacettepe.edu.tr/story#EbCzestkNXpCCCKry>

¹⁰ <https://seli.hacettepe.edu.tr/story#MPLwWSQENhCf79TLv>

¹¹ <https://seli.hacettepe.edu.tr/story#tChyZERrDBKr8bwNh>

¹² <https://seli.hacettepe.edu.tr/story#YWnWqxo7sFQzXuSfK>



Şekil 3.5. Atölye tabanlı platform üzerinden gerçekleştirilen DHA aşamaları

Hazırlık Eylem Araştırması Keşfi

Tablo 3.4. Hazırlık Eylem Araştırması Keşfi

Merakım	Beden eğitiminde bireylerin farklılıklarını göz önünde bulunduran kapsayıcı eğitimin benimsenmesini desteklemek için dijital hikâye anlatımını nasıl dâhil edebilirim?
Ortak eylem karar verme süreci	<p>Gerekli Veriler</p> <p>Öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerinin dijital hikâye anlatımına bakışları, Öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerinin kapsayıcı eğitime bakışları, Gözlem ve deneyimlerime dayanan alan notlarım,</p> <p>Yöntemler</p> <p>Öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri ile görüşmeler, Danışman hocam ile diyalog halinde değerlendirmeler Okul deneyimi ve etkileşimlerinin tasvirleri, Öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri ile odak grup görüşmeleri,</p> <p>Eylem Planı</p> <p>Mevcut uygulamadaki problemleri tanımla.</p>

	<p>DHA, öğretmen eğitimi, kapsayıcı eğitim hakkında literatür taraması yap.</p> <p>Kapsayıcı eğitim, dijital hikâye anlatımı, mesleki öğrenme topluluğuna dayanan yenilikçi bir uygulamayı tasarla ve hazırla.</p> <p>Öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerinin DHA, kapsayıcı eğitim ve mesleki öğrenme topluluğuna olan tepkilerini keşfet.</p>
Uygulama süreci	<p>Gerçekleştirilen Eylemler</p> <p>Okul deneyimi dersi kapsamında dijital hikâye anlatım atölyesini, kapsayıcı eğitimi ve aktif yaşam hikâye dünyasını paylaştım ve gönüllü katılımcı çağrısında bulundum.</p> <p>Öğretmen adaylarından gönüllü olanları tespit ettim.</p> <p>Gönüllü katılım formlarının imzalanmış hâllerini dosyaladım.</p> <p>Katılımcılarla birlikte onların uygulama yapacakları okul ziyaretlerini gerçekleştirdim.</p> <p>Öğretmen adaylarının okulda bir gününe ilişkin gözlemleri hakkında not aldım.</p> <p>Ders öğretmen eğitimcilerinin açıklamalarını not aldım.</p> <p>Dijital hikâye anlatımı uzmanları ile pilot çalışmayı gerçekleştirdim.</p> <p>https://www.digitalstoryhub.org/Aktif-Ya-ami-Aramak</p> <p>Katılımcılar ile WhatsApp grubu oluşturdum.</p> <p>WhatsApp yazışmalarının takibini yaptım, kapsayıcı eğitim ve DHA örneklerini paylaştım.</p> <p>Alan notları tuttum.</p> <p>Dersin sorumlusu olan iki öğretmen eğitmeni ile haftalık görüşmeler gerçekleştirerek DHA'nın derse entegre edilmesi hakkında onların önerilerini aldım.</p>
Değerlendirme süreci	<p>Değerlendirme</p> <p>Mevcut derste uygulanan yöntemleri değerlendirdim ve alternatifleri üzerine önerilerimi ders sorumlusu öğretmen eğitimcilerine ilettim.</p> <p>Elde ettiğim verilerin zihin haritalandırmasını yaptım.</p> <p>Bulguları; meslektaşlarım, danışman hocam ve yardımcı öğretmen eğitimcileri ile tartıştım.</p> <p>Literatürü gözden geçirdim.</p> <p>Tez sürecinde devam eden ve araştırmacı olarak çalıştığım TÜBİTAK projesi olan SELİ projesi ile bütünlüğü nasıl sağlayabileceğimi gözden geçirdim.</p> <p>Planı gözden geçirdim ve değiştirdim.</p>

Birinci Eylem Araştırması Döngüsü

Tablo 3.5. Birinci Eylem Araştırması Döngüsü

<p>Merakım</p>	<p>Dijital hikâye anlatımının aktif kaliteli yaşam ve kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulması için öğretmen eğitimde kullanılmasının katkısı nelerdir?</p> <p>a) Öğretmen adayları, değerlendirme raporu tabanlı dijital hikâyelerinde aktif kaliteli yaşam odaklı mesleki öğrenme topluluğu deneyimlerine nasıl yansımaktadırlar?</p> <p>b) Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yansımaya raporuna dayalı dijital hikâyeleri, öğretmen eğitimcileri tarafından nasıl alınılmaktadır?</p>
<p>Ortak eyleme karar verme süreci</p>	<p>Gerekli Veriler</p> <p>Öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcilerinin DHA, aktif kaliteli yaşam ve kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri,</p> <p>Öğretmen adaylarının dijital hikâyeleri,</p> <p>Öğretmen eğitimcilerinin dijital hikâyeler hakkındaki alımlamaları,</p> <p>Gözlem ve deneyimlerime dayanan alan notlarım,</p> <p>Yöntemler</p> <p>Öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri ile görüşmeler,</p> <p>Danışman hocam ile diyalog,</p> <p>Okul deneyimi ve etkileşimlerinin tasvirleri,</p> <p>Öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri ile odak grup görüşmeleri,</p> <p>Eylem Planı</p> <p>Mevcut uygulamadaki problemleri tanımla.</p> <p>DHA, öğretmen eğitimi, kapsayıcı eğitim hakkında literatür taraması yap.</p> <p>İlk dijital hikâye anlatımı çalışmasını uygula.</p> <p>Öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerinin DHA, kapsayıcı eğitim ve mesleki öğrenme topluluğuna olan tepkilerini keşfet.</p> <p>Kapsayıcı eğitim, dijital hikâye anlatımı, mesleki öğrenme topluluğuna dayanan yenilikçi öğrenen odaklı bir grup çalışmasını uygula.</p> <p>SELI öğrenme platformunun dijital hikâye aracı yazılım gereksinimlerini belirle.</p>
<p>Uygulama süreci</p>	<p>Gerçekleştirilen Eylemler</p> <p>Kapsayıcı eğitim, dijital hikâye anlatımı, mesleki öğrenme topluluğuna dayanan öğrenen odaklı bir grup çalışmasını uyguladım (EK-6)</p> <p>Dijital hikâye pilot çalışması ve dijital hikâye anlatımı hareketini katılımcılarla paylaştım.</p> <p>Eylem planı taslağını araştırma grubu ile paylaşarak öğrencilerin dönütlerini aldım.</p>

	<p>Eylem araştırması hakkında araştırma grubuna bilgi verdim.</p> <p>Öğretmen adaylarına her hafta, bir önceki hafta gerçekleştirilen etkinlikte kendi oluşturdukları planlarını hatırlattım.</p> <p>Taslak öğrenme topluluğu tartışma programını katılımcılarla paylaştım ve her hafta birlikte düzenleyebileceğimiz nihayi şekli EK-5'teki gibi oluşan programa dönüştürdük.</p> <p>Her hafta bir pozitif girişime katılımcı olarak araştırma gruplarıyla birlikte onun belirlenmesini kolaylaştırdım.</p> <p>Eleştirel arkadaşım ile haftalık görüşmeler yaptım.</p> <p>Araştırma grubu ile toplantıları verimli hâle getirmek için Skype toplantılarına başladık.</p> <p>Haftalık gözlem notlarını kapsayıcı eğitimi dâhil edecek şekilde araştırma grubuyla birlikte güncelledik.</p> <p>Hikâye taslağı için yansıma raporu oluşturduğum ve katılımcıların önerilerini aldım (EK-9)</p> <p>Öğrenme topluluğu oluşma süreci ve amacı hakkında araştırma grubuna sunum yaptım.</p> <p>Grup içi dijital hikâye gösterimi gerçekleştirdik.</p>
Değerlendirme süreci	<p>Değerlendirme</p> <p>Dijital hikâyelerin metinlerini ve odak grup görüşmelerinin metinlerini analiz ettim.</p> <p>Öğretmen eğitimcileri ile ilk dijital hikâyeleri DHA merkezinde izledik ve odak grup görüşmesi gerçekleştirdik.</p> <p>Eleştirel arkadaşım ile ilk bulguları tartıştım.</p> <p>Yansıma yaptım.</p> <p>Planı gözden geçirdim ve değiştirdim.</p>

İkinci Eylem Araştırması Döngüsü

Tablo 3.6. İkinci Eylem Araştırması Döngüsü

Merakım	<p>Eleştirel yansıma tabanlı dijital hikâyelerin gerçekleştirildiği DHA, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini kapsayıcı eğitim bağlamında anlamalarına nasıl katkıda bulunmaktadır?</p> <p>a) Eleştirel yansıma tabanlı dijital hikâye anlatımı, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi anlamaları için nasıl bir kaynak oluşturmaktadır?</p> <p>b) Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel yansıma tabanlı dijital hikâyeleri, öğretmen eğitimcileri tarafından nasıl alınılmaktadır?</p>
Ortak eyleme karar verme süreci	Gerekli Veriler

	<p>Öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcilerinin DHA, aktif kaliteli yaşam ve kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri,</p> <p>Öğretmen adaylarının dijital hikâyeleri,</p> <p>Öğretmen eğitimcilerinin dijital hikâyeler hakkındaki alımlamaları,</p> <p>Gözlem ve deneyimlerime dayanan alan notlarım,</p> <p>Yöntemler</p> <p>Öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri ile odak grup görüşmeleri,</p> <p>Danışman hocam ile diyalog,</p> <p>Öğretmenlik uygulaması dersi ve öğretmen adaylarının okul ortamındaki etkileşimlerinin tasvirleri,</p> <p>Öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri ile odak grup görüşmeleri,</p> <p>Eylem Planı</p> <p>Mevcut uygulamadaki problemleri tanımla.</p> <p>Haftalık mesleki öğrenme topluluğu görüşmesi için tartışma sorularını öğretmen adayları ile katılımcı bir şekilde oluştur.</p> <p>DHA, öğretmen eğitimi, kapsayıcı eğitim hakkında literatür taramasına devam et.</p> <p>İkinci dijital hikâye anlatımı çalışmasını uygula.</p> <p>Öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerinin DHA, kapsayıcı eğitim ve mesleki öğrenme topluluğuna olan tepkilerini keşfet.</p> <p>Kapsayıcı eğitimi destekleyen proje örneklerini katılımcılar ile paylaş.</p> <p>SELI öğrenme platformunun dijital hikâye aracı yazılım gereksinimlerini güncelle.</p>
<p>Uygulama süreci</p>	<p>Gerçekleştirilen Eylemler</p> <p>Bu döngünün ilk görüşmesinde kapsayıcı eğitim hedeflerine ulaşmak, eğitsel uygulamalarımızın verimliliğini artırmak ve dijital hikâyeler ile kapsayıcılık hakkında farkındalığı artırma hedefimizi netleştirdik.</p> <p>Çevrimiçi öğrenme platformunun tanıtımını yaptım ve kapsayıcı eğitim anlamında dezavantajlı bireylerin eğitimini desteklemek üzere araştırma projesi kapsamında geliştirildiğinin vurgusunu yaptım. https://seli.hacettepe.edu.tr/</p> <p>Eleştirel yansıma hikâyemi oluşturup öğretmen adayları ile paylaştım.</p> <p>Eylem planı taslağını araştırma grubu ile paylaşarak öğrencilerin dönütlerini aldım.</p> <p>Dijital hikâye anlatımı hareketiyle ilgili örnekler paylaştım. https://www.digitalstoryhub.org/Yollarda-On-The-Road</p> <p>Öğretmen adaylarına her hafta, bir önceki hafta gerçekleştirilen etkinlikte kendi oluşturdukları planlarını hatırlattım.</p> <p>Son hali EK-5'teki gibi gerçekleşen taslak grup tartışma planını paylaştım ve katılımcılardan katkı istedim.</p> <p>Eleştirel arkadaşım ile haftalık görüşmeler yaptım.</p>

	<p>Kapsayıcı eğitim proje örneği olan SELI'nin araştırma grubunun toplantısına katıldım.</p> <p>Eleştirel düşünme üzerine tartışmalar gerçekleştirdik ve Tablo 3.7'deki ifadeler eleştirel yansıtmayı kolaylaştırmak için rehber.</p> <p>Eleştirel yansıma tabanlı hikâye taslağı için bilgilendirme amaçlı video materyal oluşturdum ve onları katılımcılarla paylaştım.</p> <p>(https://www.youtube.com/watch?v=XmXNFB7VKhI)</p> <p>Pandemi sürecinin başlamasıyla birlikte SELI Projesi kapsamında geliştirilen uzaktan öğrenme platformunu öğretmen adayları ile birlikte kullanmaya başladık.</p> <p>Grup içi dijital hikâye gösterimi gerçekleştirdik.</p>
Değerlendirme süreci	<p>Değerlendirme</p> <p>Dijital hikâyelerin ve odak grup görüşmelerinin metinlerini analiz ettim.</p> <p>Öğretmen eğitimcileri ile ikinci dijital hikâyeleri bölüm toplantı odasında izledik ve odak grup görüşmesi gerçekleştirdik.</p> <p>Eleştirel arkadaşım ile ilk bulguları tartıştım.</p> <p>Yansıma yaptım.</p> <p>Planı gözden geçirdim ve değiştirdim.</p>

Tablo 3.7. Eleştirel Düşünenlerin Özellikleri, Ruggiero (171)

Eleştirel Yansıma	
Eleştirel düşünürler	Eleştirel olmayan düşünürler
Kendilerine karşı dürüsttürler, bilmediklerini kabul eder, sınırlarını tanır ve kendi hataları hakkında dikkatli olurlar	Olduğundan daha çok bilir gibi yapar, sınırlarını görmezden gelir ve görüşlerinin hatasız olduğunu varsayarlar
Sorunları ve çelişkili durumları heyecanlı birer zorluk olarak görürler.	Sorunları veya çelişkili durumları benliklerine yönelen birer sıkıntı veya tehdit olarak görürler.
Anlamaya gayret eder, merakı heyecanlı tutar, karmaşıklık karşısında sabrını korur ve üstesinden gelmek için zaman harcamaya hazırdırlar.	Karmaşa karşısında sabırsızdırlar ve anlamak için çaba sarf etmek yerine kafası karışık kalırlar.
Yargıları kişisel tercihler yerine kanıtlara dayandırır, kanıtın yeterli olmadığı zamanlarda ise yargıda bulunmayı öteleler.	Yargılarını ilk izlenimlere ve içgüdüsel tepkilere dayandırır.
Diğer insanların fikirlerine ilgili ve bu yüzden aynı fikirde olmasalar bile söz konusu fikirleri dikkatlice okumaya ve dinlemeye isteklidirler.	Kendi düşünceleri tarafından işgal edilmiş durumdadırlar ve başkalarının görüşlerine özen göstermeye istekli değildirler.
Aşırı görüşlerin çok nadir doğru olduklarının farkındadırlar bu yüzden tarafsız kalmaya çalışır ve dengeli bir görüş benimserler	Dengeli olmayı görmezden gelir ve kendi görüşlerini destekleyen görüşleri tercih ederler
Duyguları tarafından kontrol edilmek yerine onları dizginleyip kontrol etmeyi ve eylemden önce düşünmeyi alışkanlık hâline getirirler.	Duygularını izleyip düşünmeden eyleme bulunmaya eğilimlidirler.

Üçüncü Eylem Araştırması Döngüsü

Tablo 3.8. Üçüncü Eylem Araştırması Döngüsü

<p>Merakım</p>	<p>Atölye tabanlı dijital hikâye anlatımı, beden eğitimi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi anlamalarına nasıl katkıda bulunmaktadır?</p> <p>a) Öğretmen adayları, atölye tabanlı platform üzerinden gerçekleştirdikleri dijital hikâye anlatımı yoluyla kapsayıcı eğitimi nasıl anlamaktadırlar?</p> <p>b) Beden eğitimi öğretmeni adaylarının platform üzerinden gerçekleştirdikleri atölye tabanlı dijital hikâyeleri öğretmen eğitimcileri tarafından nasıl alımlanmaktadır?</p>
<p>Ortak eylem karar verme süreci</p>	<p>Gerekli Veriler</p> <p>Öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcilerinin DHA, aktif kaliteli yaşam ve kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, Öğretmen adaylarının dijital hikâyeleri, Öğretmen eğitimcilerinin dijital hikâyeler hakkındaki alımlamaları, Gözlem ve deneyimlerime dayanan alan notlarım,</p> <p>Yöntemler</p> <p>Öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri ile görüşmeler, Danışman hocam ile diyalog, Öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri ile odak grup görüşmeleri,</p> <p>Eylem Planı</p> <p>Mevcut uygulamadaki problemleri tanımla. DHA, öğretmen eğitimi, kapsayıcı eğitim hakkında literatür taramasına devam et. Üçüncü dijital hikâye anlatımı atölyesi çalışmasını uygula. Öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerinin DHA, kapsayıcı eğitim ve mesleki öğrenme topluluğuna olan tepkilerini keşfet. SELI öğrenme platformu üzerinden DHA süreçlerini gerçekleştir.</p>
<p>Uygulama süreci</p>	<p>Gerçekleştirilen Eylemler</p> <p>Eylem planı taslağını araştırma grubu ile paylaşarak öğrencilerin dönütlerini aldım. Öğretmen adaylarına her hafta, bir önceki hafta gerçekleştirilen etkinlikte kendi oluşturdukları planlarını hatırlattım. Son hali EK-5'teki gibi gerçekleşen taslak grup tartışma planını paylaştım ve katılımcılardan katkı istedim. SELI öğrenme platformunun dijital hikâye aracındaki güncellemesinin kullanıcı ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yazılımcılar tarafından gerçekleştirilmesini yönettim.</p>

	<p>Platform üzerinden atölye tabanlı dijital hikâye anlatım süreçleri ile ilgili öğretmen adaylarına bilgilendirme yaptım. DHA aracını tanıttım. https://www.youtube.com/watch?v=6ODxTg5NWWU</p> <p>Platform üzerinden atölye tabanlı dijital hikâye anlatımını kolaylaştırdım, Öğretmen adayları ile https://seli.hacettepe.edu.tr/ üzerinden çevrim içi ders takibi gerçekleştirdim.</p> <p>Grup içi dijital hikâye gösterimi gerçekleştirdik.</p>
Değerlendirme süreci	<p>Değerlendirme</p> <p>Dijital hikâyelerin ve odak grup görüşmelerinin metinlerinin transkripsiyonunu yaptım.</p> <p>Öğretmen eğitimcileri ile ilk dijital hikâyeleri izledik ve odak grup görüşmesi gerçekleştirdik.</p> <p>SELI öğrenme platformunun kullanımına yönelik değerlendirme yaptık ve uluslararası proje ortakları ile geliştirme önerilerimizi paylaştık.</p> <p>Yansıma yaptım.</p>

3.9. Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliliği Üzerine

Eylem araştırmasının doğası gereği yaptığım çalışmanın önceden paylaştığım planlarıyla birlikte, üç ana araştırma soruma cevap verebilmek için, bilgi iddialarımın makul ölçüde adil ve doğru olduğunu göstermem gerekmektedir. Bu bağlamda Whitehead ve McNiff (172), araştırmanın makul ve doğru ele alınabileceği üç önemli kavramı geçerlilik ve meşruiyet (Validity and legitimacy), sosyal geçerlilik (Social validity), etik geçerlilik (Ethical validity) olarak ifade etmektedirler. Bu araştırma kapsamında güvenirliliği ve geçerliliği bu kavramlar üzerinden açıklamak istiyorum.

Yazarlara göre geçerlilik ve meşruiyet farklı olmakla birlikte birbiriyle karşılıklı ilişkili kavramlardır. Geçerlilik, bir bilgi iddiasının gerçek değerini veya güvenilirliğini tesis etmekle ilgiliyken meşruiyet, bilgi iddiasında bulunan kişinin otoritesini tesis etmekle ilgilidir. Doğal olarak bilgi iddialarımın geçerliliğini ve meşruiyetini nasıl tesis ettiğimi açıklamam gerekmektedir.

Öğretme ve öğretmeyi öğrenme süreci konusundaki deneyimim, bilgim ve anlayışım, düşüncemi yapıcı bir şekilde bilgilendirebilecek ve düşünmemi teşvik edebilecek ilgili literatürü bulmama dolayısıyla bu çalışmamda yaptıklarımı ancak benim yapabileceğime ve sonuç olarak özgün çalışmamaya dayanan sonuçlar

çıkaramıyordum katkıda bulundum. Araştırma görevlisi ve gençlerle çalışma konusunda deneyimli bir eğitmen olarak sadece yaptığım işi değil, kendimi de geliştirmek için uygulamalarımı sürekli olarak gözden geçiren biriyim. Bu nedenle bu süreci bilimsel bir şekilde araştırmaya başlamadan önce sürekli olarak eylem araştırması sürecine dâhil olduğumu söyleyebilirim. Benzer araştırma literatürüne baktığımda kişisel deneyimlerim ile ilişki kurabilmem, eylem araştırmasını gerçekleştirebileceğim konusunda öz saygımın oluşmasını sağladı.

McNiff (173), eylem araştırmasında kendini doğrulama sürecinin gerekli bir süreç olduğunu savunmaktadır. Deneyimlerime göre bu dönüştürücü süreç, araştırmamın geçerliliğini ve meşruiyetini tesis edebileceğime ve araştırmamı bilimsel bir şekilde sunabileceğime inanmamı sağladı. Bu bakış açısından yola çıkarak kendi inançlarımı ve bilgi iddialarımı doğrulamak için iç eleştirel düşünme süreçlerine dâhil olduğum iki yıldan fazla süren bir araştırmayı gerçekleştirdim.

Whitehead ve McNiff (172), sosyal geçerliliği; araştırmanın geçerliliğini ve meşruiyetini tesis etmeye yönelik değerlendirme kriterleri ve standartlar olarak tanımlamaktadır. Çalışmayı nasıl doğruladığımla ilgili yanlış anlaşılımları ve hataları önlemek için, ona daha objektif bakabilecek, yapıcı geri bildirimde bulunabilecek ve gelecekteki eylemlerimi iyileştirmek için eleştirilerde bulunabilecek diğer insanlar önemli bir yere sahiptir. McNiff (173) bu insanları eleştirel arkadaşlar olarak adlandırmaktadır. Ben de eylem araştırmasını daha önce gerçekleştiren tamamlayıcı bilgi, deneyim ve becerilerine güvendiğim meslektaşımın eleştirel arkadaş olarak katkı sağlaması için destek aldım. Ayrıca araştırma sürecinde dijital hikâye anlatımını entegre ettiğimiz öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimini uzun yıllar ders olarak işleyen çalışmayı gözlemleyen 2 öğretmen eğitimci ve üniversitede çalışma hayatımın çoğunu birlikte geçirdiğim başka 2 öğretmen eğitimci ile tartışmalarımız ve uzun yıllar DHA konusunda çalışan 1 öğretim elemanının aktif dinleme ve danışmanlığı Whitehead ve McNiff'in (172) geçerlilik grubu (validation group) olarak adlandırdığı sosyal geçerlilik açısından önemli olan ilişkileri kurmama katkı sağladı.

Etik geçerlilik, sosyal kriterlerin ahlaki yargı standartlarına dönüştürülmesine yönelik kriterler ve standartlar olarak görülmektedir (172). Sosyal geçerliliği etik geçerliliğe dönüştürmek için, bir araştırmacı olarak benim, öğrencilerimiz olan

öğretmen adaylarıyla etkileşimimde, ilişkilerimde ilgili ve destekleyici bir tutum sergilemem hayati önem taşımaktaydı. Mesleki öğrenme topluluğu süresince gerçekleştirdiğimiz tartışmalarımızda, kapsayıcı eğitimin ima ettiği tutumların öğretmen adaylarına ve sınıftaki öğrencilere uygulamalarımızda nasıl iletilebileceğine dair fikirlerimizi paylaştık. İlişkimizi güçlendirmek ve güven, ilgi ortamında yapıcı iletişim etkileşimlerini teşvik etmek için DHA dersinde önemini öğrendiğim etkili dinleme ve hikâye çemberi süreçlerini kullandık.

Ayrıca çalışmanın özgünlüğü için alanda uzun süre vakit geçirmemin önemli olduğunu düşünüyorum.

Çalışmanın tüm bölümü, çalışmakta olduğum üniversitede ve resmî ders sorumlusu öğretmen eğitimcileri ile seçtiğimiz okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmayı tam zamanlı araştırmacı olarak yaptım. Her ne kadar araştırma 28 hafta sürse de araştırma grubunun da çalışmakta olduğum kurumda olması sayesinde 4 yıl çalışma olanağı buldum. 7 haftalık gözlem sonucunda dersin asıl sorumlusu öğretmen eğitimcileri ile istişare hâlinde dijital hikâye anlatımını entegre ettiğim 7 haftalık müdahaleyi uyguladım ve öğrencilerimin öğretimini gözlemlemek ve deneyimlerimi onlarla tartışmak için 4 okulu ziyaret ettim. Eylem araştırmasının ilk döngüsü bu bölümde gerçekleşti. Ayrıca çalışma esnasında pandemi nedeniyle dijital öğrenme platformunu entegre ederek "*öğretmenlik uygulaması*" dersi kapsamında 14 hafta boyunca katılımcı araştırmacı olarak görev aldım. Araştırmamın ikinci ve üçüncü döngüsü bu dönemde gerçekleşti. Öğretmen adaylarıyla resmî olmayan konuşmalarla çok zaman geçirdim ve onlarla yüz yüze görüşmeler yaptım. Buna ek olarak her okula geri dönüp danışman öğretmenlerle görüşmeler yaptım ve eleştirel arkadaşımın toplantı yaptım. Eleştirel arkadaşımın doktorasını beden eğitimi öğretmen eğitimi konusunda gerçekleştiren, mesleki öğrenme topluluğu ve eylem araştırması konularında deneyim sahibi başka bir üniversitede görev yapan öğretmen eğitimcisiydi. Eleştirel arkadaşımın araştırma sürecine ilk aşamasından itibaren dâhil olması ve eylem araştırmacısı olarak deneyime sahip olması, araştırmama eleştirel bakmama, doğru ve odaklanmış olmama yardımcı oldu.

Bu bölümde, merakıma ve araştırma sorularıma dayalı olarak üç eylem araştırması döngüsünde araştırma tasarımıma ilişkin çalışmanın geçerliliğini,

meşruiyetini ve güvenilirliğini sağlamak için devreye aldığım önlemleri ve aklımda tuttuğum etik hususları böylece açıklamaya çalıştım.

3.10. Veri Toplama Araçları

DHAA'larının Yürütülmesi Sürecinde Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, katılımcı eylem araştırmasını benimsemem nedeniyle katılımcılarla yoğun vakit geçirdiğim öğrenme topluluğu içinde DHA atölyelerini onlarla yürüterek verileri katılımcı gözlem, yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri yoluyla topladım.

Öğretmen adaylarının davranışlarına ilişkin gözlem formunu (Bkz. EK-4) öğretmen adaylarının okulda buldukları sürelerde ve grup toplantılarımız esnasında haftada en az bir saat süren gözlemler için kullandım.

Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri öğrenme topluluğu amacıyla bir araya geldiğimiz grup tartışma planımızdaki sorulardan oluştu (Bkz. EK-5). Danışmanım ve eleştirel arkadaşım katkıları ile oluşturduğum bu haftalık sorular, beden eğitiminde kapsayıcı eğitim bağlamını keşfetmek için katkı sağladı. Ayrıca bu grup tartışma toplantılarının son haftasında DHA bağlamını derinlemesine anlamaya yönelik eylem araştırmasının her döngüsünün sonunda oluşturulan dijital hikâye anlatımı sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini aldığım öğretmen adaylarının dijital hikâye anlatımı deneyimlerini anlamaya katkı sağlayan Çıralı Sarıca (16) ve Stewart (170) tarafından oluşturulan DHA deneyimine yönelik uyarladığım soruları veri toplama aracı olarak kullandım. (Bkz. EK-5, EK-7) kullandım.

Ayrıca eylem araştırmasının her döngüsünün sonunda gerçekleştirdiğimiz dijital hikâye anlatımı (DHA) sonucunda elde ettiğimiz dijital hikâyeler, aynı zamanda katılımcı eylem araştırmasını destekleyen bir veri toplama aracı olarak işlev görmektedir. 2019-2020 eğitim-öğretim dönemi süresince iki ders kapsamında gerçekleşen öğretmen adayları tarafından anlatılan dijital hikâyeler (Bkz. EK-12) derinlemesine veri sağlamaktadır. Bu dijital hikâyeler, eylem araştırması döngüsü sürecinde gerek görülen lüzum üzerine her döngüde değişikliğe uğrayarak gerçekleştirilmiştir. Birinci eylem araştırması döngüsünde dijital hikâyeler bu araştırma kapsamında oluşturulan değerlendirme raporu tabanlı yönergeye göre (Bkz.

EK-9) hazırlanmıştır. İkinci eylem araştırması döngüsünde Stewart (170) tarafından oluşturulan eleştirel yansıma tabanlı yönergenin adapte edilmesiyle oluşan yönerge (Bkz. EK-10) ve bu araştırma kapsamında oluşturulan açıklayıcı video yönergesi (174) kullanılmıştır. Üçüncü araştırma döngüsünde Şimşek (96) tarafından tarif edilen atölye tabanlı DHAA pandemi koşullarına uyarlanarak platform üzerinden çevrim içi gerçekleştirilmiştir.

Dijital Hikâyelerinin Öğretmen Eğitimcileri Tarafından Alınması Süreci İçin Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmen adaylarının dijital hikâyelerini öğretmen eğitimcilerinin nasıl alımladığını ortaya çıkarmak için dijital hikâyeleri izledikten sonra odak grup görüşmesi yaptık. Odak grup görüşmesi DHA alımlaması için odak grup görüşmeleri soruları DHA alanında uzman araştırmacının önerileri doğrultusunda (Bkz. EK-7) gerçekleşmiştir. Ayrıca, öğretmen eğitimcilerinin mesleki kendini anlamaya yönelik görüşlerini almak için öğretmen eğitimcileri için mesleki kendini anlamının alt boyutlarına ilişkin sorular (Bkz. EK-8) kullanılmıştır.

3.11 Verilerin analizi

Bu araştırmada beden eğitimi öğretmenliği eğitimi programındaki mesleki öğrenme topluluğu sırasında beden eğitimi öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerinin dijital hikâye anlatımının dâhil edilmesine nasıl yaklaştıklarına dair ayrıntılı içgörüler elde etmek için nitel bir yaklaşım kullanılmıştır.

Odak grup görüşmelerinin tamamı ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Dijital hikâyelerin kayıtları ve sesleri ilk olarak araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve katılımcıların adları çıkarılarak anonimleştirilmiştir.

Veri setinin analizi için, araştırmacı ve alan uzmanı bir diğer öğretim elemanı verilerin çoklu okumalarını içeren yinelemeli bir süreç aracılığıyla tematik analiz (175) ile açık kodlama sürecini gerçekleştirmiştir.

Araştırma sorusuyla ilgili veri setinde belirli düzeyde kalıplaşmış yanıt veya anlamı temsil eden temaları yakalamaya odaklanılması gerekiyordu (175). Kuramsal analiz için iki bağımsız kodlayıcı tarafından kodların bağımsız olarak tanımlanması

için, ham veriler mesleki kendini anlama kuramına dayalı temalar halinde ayrıştırıldı. Braun ve Clarke (175) tarafından açıklanan önceden var olan bir kodlama çerçevesine sığdırmadan verileri kodlamak için tümevarımsal bir tematik analiz gerçekleştirilmiştir. Daha sonra veriler çevrimiçi bir belgede toplanarak analizde görev alan araştırmacı ve bir diğer alan uzmanı iş birliğine dayalı belgeler ve video konferans tartışmaları yoluyla araştırma ekibi içinde verileri sürekli olarak karşılaştırarak ortak temalar bulunmuştur. Veri analizinden katılımcılara ait örnek alıntılar içeren temalar EK-13' de verilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde beden eğitimi öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım olarak öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim bağlamında kuram ile uygulama arasındaki bağı kurmalarına katkı için uyguladığım dijital hikâye anlatımının farklı eylem araştırması döngülerindeki bulgularını paylaşmaktayım. Eylem araştırmasının her döngüsünde farklı şekillerde gerçekleşen dijital hikâye anlatımı uygulamalarının farklı sonuçları ortaya çıkmaktadır.

4.1. Birinci Eylem Araştırması Döngüsü

Bu eylem araştırması döngüsünde değerlendirme raporu tabanlı dijital hikâye anlatımı olarak adlandırdığım uygulamanın ne olduğunu, nasıl gerçekleştiğini, öğretmen adaylarının ilk döngüdeki hikâyeleri, odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ve alan notları ile öğretmen eğitimcilerinden sağlanan verilerle birlikte hangi bulguların ortaya çıktığını aktarmayım.

Eylem araştırmasının ilk döngüsünde odak grup görüşmelerinde kapsayıcı eğitim bağlamında öne çıkan, beden eğitimi dersinin aktif yaşam öğrenme alanının dijital hikayelere de yansiyacak şekilde yeni bir kavrama, “aktif kaliteli yaşam”a dönüştüğünü söyleyebiliriz. Kapsayıcı eğitimi beden eğitimi bağlamında nasıl sağlarız sorusuna verilebilecek cevap “hareket yoluyla öğrencilerin yaşam kalitelerini artırarak yani aktif kaliteli yaşam ile” şeklinde özetlenebilir. Öğretmen adaylarının bireysel hikayeleri üzerinden aktif kaliteli yaşama bakışlarının kapsayıcı eğitim bağlamında mesleki kendini anlamaları için temel fikirler ortaya koyduğunu ileri sürebiliriz. Öğretmen adaylarının aktif kaliteli yaşam hakkında bireysel hikâyeler ile ortaya koydukları bakış açılarından yola çıkarak toplumsal bir mesele olan kapsayıcı eğitim hakkında fikir edinmek mümkün olabilir. Bu nedenle eylem araştırmasının birinci döngüsünde öğretmen adayları ile aktif kaliteli yaşamı, onların hikâyeleri üzerinden anlamayı ve daha kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasını nasıl sağlayabileceğimizi keşfetmeyi amaçladım.

Eğitimim boyunca gerçekleştirdiğim literatür araştırmalarım, eğitsel faaliyetlerdeki deneyimlerim ve danışman hocam ile sohbetlerim sonucunda kapsayıcı

eğitimden hem öğrencilerin hem öğretmen adaylarının hem de öğretmen eğitimcilerinin istifade edebileceği yönünde ikna olmam, kuşkusuz bu arayışı gerçekleştirilmemde etkili oldu. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitimi desteklemek amacıyla okul deneyimi kapsamında dijital hikâyelerin dahil edilmesi fikrini öğretmen eğitimcileri ile paylaştığımda ders kapsamında öğretmen adaylarından beklenen değerlendirme raporunun dijital hikâye şeklinde sunmaları düşüncesini ortaya çıkardı. Bu nedenle dijital hikâye anlatımının öğretmen adaylarının raporlarını sunabilecekleri bir aracıya dönüşmesi fikri öğretmen adaylarının da kabul ettiği bir müdahale olarak gerçekleşti. Bu açıdan öğretmen adaylarının değerlendirme raporu olarak oluşturdukları dijital hikâyelerini değerlendirme raporu tabanlı dijital hikâye anlatımı olarak tanımlayabiliriz. Ayrıca öğretmen adaylarının aktif kaliteli yaşam odaklı deneyimlerini nasıl ifade ettiklerini ve dijital hikâye anlatımının öğretmen eğitiminde kullanılmasının katkılarını anlamak amacıyla öğretmen eğitimcileri tarafından nasıl alımlandığına yönelik bulguları paylaşmaktayım. Bu kapsamda öncelikle öğretmen adaylarından dijital hikâye anlatım süreçleri boyunca topladığım verilere ilişkin bulguları aktarmaktayım. Daha sonra öğretmen adaylarının dijital hikâyelerinin öğretmen eğitimcileri tarafından nasıl alımlandığına ilişkin bulguları paylaşmaktayım.

Değerlendirme Raporu Tabanlı Dijital Hikâye Anlatımı ile Aktif Kaliteli Yaşamın Keşfi

Eylem araştırmasının ilk döngüsünde öğretmen adaylarının oluşturdukları dijital hikâyelerin metinlerinin ve odak grup görüşmelerinin deşifre edilmesiyle elde edilen verilerin tematik analizi sonucunda, öğretmen adaylarının değerlendirme raporu tabanlı dijital hikâye anlatımı uygulamasıyla aktif kaliteli yaşam deneyimlerine ilişkin çeşitli alt temalara sahip iki temel tema ortaya çıkmıştır.

Bunlar, *bağımsız aktif kaliteli yaşam ve karşılıklı bağımlı aktif kaliteli yaşam* olarak özetlenebilir. Dijital hikâyelerden ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular; değerlendirme raporu tabanlı dijital hikâye anlatımı sürecinde öğretmen adaylarının aktif kaliteli yaşam olarak tanımladıkları kavramın kişisel, mesleki, kişiler arası ilişkiler, toplumsal katılım ve değişim isteği bakımından kanıtlarını ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen adayları, bu boyutlardan aktif kaliteli yaşam için önemli olarak gördükleri kişisel ve mesleki gelişimi başkalarına bağımlı olmayan yönleriyle anlatmaktadır. Diğer yandan öğretmen adayları, aktif kaliteli yaşam için kişiler arası ilişkiler, toplumsal katılım ve değişim isteği gibi boyutları açık bir şekilde başkalarına karşılıklı olarak bağlı oldukları, başkalarına ihtiyaç duyulan yönleri ön plana çıkarmaktadır.

Bağımsız Aktif Kaliteli Yaşam

Bağımsız aktif kaliteli yaşam, öğretmen adaylarının başkalarına bağlı olmaksızın kişisel ihtiyaçları şeklinde ortaya çıkan mesleki tercihleri hakkında ipuçları veren öz imajlarını ifade etmektedir. Öğretmen adayları dijital hikâyelerinde öğrencilere kapsayıcı eğitimi sağlamak için ifade ettikleri aktif kaliteli yaşamı her ne kadar kendi kişisel deneyimleri üzerinden anlatsalar da ifadelerinin onların mesleki tercihleri hakkında bilgi verdiğini ileri sürebiliriz. Bunlardan bir kısmı mesleği seçmelerinde etkili olan kişisel gelişim hikayelerini ortaya koyarken diğerleri mesleki gelişim hikayelerini ortaya koymaktadır. Böylece öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim bağlamında aktif kaliteli yaşam ile kurdukları bağı, kişisel ve mesleki olarak kodlamak mümkün olmaktadır.

Kişisel gelişim kısmı -her ne kadar mesleki uygulamaları içermese de- öğretmen adaylarının mesleği seçmelerinde önemli olduğu düşünülebilecek spor hayatları ile aktif kaliteli yaşamı nasıl tanımladıklarını anlamak bakımından önemli bulguları içermektedir. Sporla birlikte öğretmen adaylarının hayatlarındaki değişim, kişisel gelişim anlatıları üzerinden anlaşılmalıdır. Öğretmen adayları, aktif kaliteli yaşamın çoklu tanımlarının olabileceğini göstererek kapsayıcı eğitim açısından önemli olan çeşitliliğe hikayelerle kanıt sağlamaktadır.

Örneğin Hatice, dijital hikâyesinde aktif ve kaliteli yaşamı alınan nefes ile ilişkilendirerek aşağıdaki gibi anlatmaktadır:

“Yaşam anlamlandırabildiğiniz derecede kıymetlidir. Aktif ve kaliteli bir yaşam, aldığın nefesin değerini anlamlandırabildiğinde ve aldığın nefesin hakkını verdiğinde değerlidir.” (Hatice)

Odak grup görüşmesinde ise Hatice kapsayıcı eğitim açısından farklı alternatifleri planlamanın önemini kendinden örnek vererek farklı alternatifler üretmek plan yapma konusunda görev algısını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

“Bence her türlü aktif olmak lazım her hareketi mesela ben yapı olarak da çok hareketliyim ve bunu seviyorum bu beni öğrenmeye açık hale getiriyor. Bu bilimsel bir şey de zaten, en ufak hareket bile vücuda farklı hormonları salgılatıyor. O yüzden mesela bir şey öğretiyorsak farklı alternatifler planımızda olmalı.” (Hatice)

Ali ise hikâye çemberinde aktif kaliteli yaşam ile köyde geçirdiği çocukluk anıları arasında ilişki kurmaktadır:

“Açıkçası ben aktif ve kaliteli yaşamıma çocukluğumda başladığımı düşünüyorum. Çünkü köyde yaşadığım için orada her zaman bir hareket söz konusu. Bu yüzden aktif yaşamı, köydeyken her anımda yaşadığımı düşünüyorum. Sabah kalkıp, kümese gidip yumurta toplamaktan tutun inekleri dışarı çıkarmaya kadar aktiflik içeriyor.” (Ali)

Diğer yandan odak grup görüşmesinde öğrencilerin ders esnasında dışlanma durumları hakkında gözlemleri sorulduğunda kapsayıcı eğitim bağlamında Ali aktif ve kalite hakkındaki ayrımı aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“Çocuk sıçramayı başlangıçta yapamıyordu. Katılım yöntemiyle herkes yapabildiği kadar yapacak ama bunun yanında bizim kazandırmak istediğimiz özellikler var. Temel hareket becerileri bunları da kazandırmalı. Bir hareket başkasını etkiliyor. Birini tamamen

yapamadan diğeri yapması beklenemeyebilir. Aktif olabilir ama kalitesiz olur.” (Ali)

Burada Ali'nin bakış açısının Hatice'den farklı olarak beceri odaklı olduğunu söyleyebiliriz. Tüm çeşitliliklere rağmen öğretmen adaylarının çoğu hareket veya kendi yaptıkları spor ile aktif kaliteli yaşamın ilişkisini kurmaktadır. Örneğin Merve hareket etmenin dinamik olmaya katkısını şu şekilde ifade etmektedir:

“Kaliteli ve aktif yaşam denildiğinde insanların birbirinden farklı tanımları olacağını düşünüyorum. Bu tanımlar hedeflere, bakış açısına göre değişse de birçok insan için ortak anahtar kelimeler olacaktır. Bunlardan biri olan hareket etmek, bizlerin daha dinamik olmasını sağlar.” (Merve)

Ortak nokta hareket olmakla birlikte kapsayıcı eğitim bağlamında öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate almak önemli hale gelmektedir. Odak grup görüşmesinde Merve, öğretmenlerin öğrenciler hakkında birbirlerini bilgilendirmeleri nedeniyle oluşabilecek ön yargılara dikkat çekmektedir:

“Hiçbir insan mükemmel değil. İlk tanıştığımız insanla bile ilk saniyeler çok önemli onda bile bir yargı geliştiriyoruz. Her insan bundan etkilenir yani. Bir öğrenciyle ilgili de bir düşünce ortaya atıldığı zaman o özelliği daha çok ön plana çıkmış olur” (Merve)

Bu nedenle öğretmenin sınıf ortamında dikkate alması gerekenlerden birinin öğrenciler hakkında oluşabilecek önyargı hakkındaki kendi farkındalıkları olduğunu söyleyebiliriz. Sporun hareketin yanında başka kişisel gelişim imkanları sağlandığı dijital hikayelerde açık bir şekilde görülmektedir. Örneğin Ali sporun sağladığı imkanları odak grup görüşmesinde aşağıdaki gibi dile getirmektedir:

“İlk iki yıl içinde spor benim yaşam tarzım hâline geldi. İlk derecemde elde edince performans anlamında kendimi sporun içinde buldum. Birçok ülkeyi gördüm bu sayede. Spor bana çok şey kattı. İngilizcemi geliştirdim. Farklı şeyler öğrendim spor sayesinde.” (Ali)

Ayşegül ise sporda farklı branşları deneyerek aktifliği nasıl sağladığını dijital hikayesinde aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Aktif ve kaliteli yaşama dair minik adımlarım küçük yaşta (4) uzak doğu sporlarından biri olan Teakwondoya yönelimim ile başlarken, hayatımı daha kaliteli sürdürebilmek adına kendi aktiflik görüşümde de yer verdiğim gibi farklı branşlar deneyerek sürdürdüm. Voleybol branşıyla tanıştığымda kendimi geliştirmek istediğim branşın bu olduğunu fark ettim.” (Ayşegül)

Diğer yandan öğretmen adayları, aktif olmak için sporun katkısının yanında sporda tek bir branşta uzmanlaşmanın getirdiği bazı dezavantajlar konusunda da ortaklaşmaktadır. Örneğin Ayşegül bu konuda aşağıdakileri söylemektedir:

“Takım müsabakalarına da çıkmaya devam ederken hayatımda voleybol dışında bir aktiflik kalmadığını, kaliteli yaşam için neler yapabileceğimi düşündüm. Kişisel gelişim kurslarına, eğitimlere, çalıştay ve kongrelere katılım sağlayarak kaliteli yaşam sürdürdüğümü hissettiren aktivitelerde bulundum.” (Ayşegül)

Merve ise benzer şekilde aktif spor hayatı nedeniyle yaşadığı fiziksel ve zihinsel yorgunluğu, daha dengeli bir hareketle nasıl aştığını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Ben 13 yaşında voleybola başladım. Yaklaşık 6 yıl profesyonel olarak voleybol oynadım. Bir yerlerde yanlış giden bir şeyler olduğunu biliyordum. Sürekli antrenman yapmak beni hem fiziksel hem de mental yönden yoruyordu. Yüzmek, doğa yürüyüşü yapmak, koşmak istiyordum. Sonunda voleybolu bıraktım. Sonra benim kaliteli yaşam anlayışında hareketin yerini gördüm. Yoga yapmaya başladım. Başlarda fiziksel olarak zorlanmama rağmen mental olarak anında toparlanmaya başladım. Dinlenme, öğrenme, kendime vakit ayırma, sosyalleşme ile her anımı daha verimli kullanmaya başladım. Zaman artık yorgunluktan değil daha fazla şey yapmak istediğimden az geliyordu.” (Merve)

Öğretmen adaylarının dijital hikâyeleri ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin kişisel gelişimlerinin yanında mesleki gelişimlerinden bahsettikleri hikâyeleri ile aktif kaliteli yaşamı farklı açılardan tanımladıklarını söyleyebiliriz. Mesleki kendini anlama açısından baktığımızda odak grup görüşmelerinde ve dijital hikâyelerde öz imaj, öz saygı, görev algısı, iş motivasyonu ve gelecek algısının mevcut olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin hikâye çemberi uygulamasına yönelik görüşünü hem de mesleğinin amacıyla ilişki kurduğu öz imajını odak grup görüşmesinde Merve aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Ben beden eğitimi öğretmenliği okuyorum ama bir taraftan da antrenörlük yaptığım için antrenör gibi düşünüyorum. Bizim için önemli olan ve insanlara vermek istediğimiz onların hayatlarında hareketli olmaları gerektiğidir. Bu bağlamda her seferinde insanların hareketli olmaları gerektiğiyle ilgili fazla şey keşfediyorum. Bence bu etkinlik de yaptığımız işin ne kadar önemli olduğunu gösterdi.” (Merve)

Fatma ise benzer şekilde mesleği ile aktif kaliteli yaşam arasındaki ilişkiyi anlatırken hareketli resimleri kullanarak öz imajını daha farklı şekilde ifade ettiğini odak grup görüşmesinde aşağıdaki gibi belirtmektedir:

“Aktif kaliteli yaşamı anlatmak ben bunu yapıyorum demek anlamına gelmedi bana. Ben aslında aktif yaşamı da kattığımı düşünüyorum. Ben her iki boyutu da kattığımı düşünüyorum. (...) Benim hikâyemde hareket ettiği tahmin edilen görseller vardı.” (Fatma)

Hatice ise kapsayıcı yaklaşımın benimsenmesi yönünden öz saygısıyla ilgili okuldaki uygulamalardan örnek vererek okul deneyimi dersinde öğretmenliği nasıl deneyimlediğini odak grup görüşmesinde aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Öğrenciler dışarıda da aktif olduğumu bildikleri için beni kendilerine yakın gördüler. Onlara kendi branşımdan bahsettim, oyun oynarken birlikte belirlediğimiz hareketleri yaptırдыm. Aslında uygulamalarımızda bireysel farklılıkları da dikkate alabilirsek bireylerin yaşam kalitelerinin artırılmasına da katkıda bulunabiliriz.” (Hatice)

Ayrıca öğretmen adaylarının çoğu, uygulamaların sonucunda görev algılarının nasıl şekillendiğine yönelik paylaşımlarda bulunmaktadır. Örneğin Ali, dijital hikâyesinde görev algısını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Bir öğretmen olarak yapmam gerekenler hakkında fikrim oldu. Zorluklar karşısında nasıl stratejiler geliştirebilirim; okulda nasıl bir ortam beni bekliyor, bir beden eğitimi öğretmeni olarak öğrencilerimin, okul idaresinin, velilerin, çalışma arkadaşlarımın ve ülkemin

beklentileri neler ve ben bu beklentileri nasıl karşılarım, sorularına cevap bulabildim.” (Ali)

Araştırma sürecinde öğretmen adaylarının Ali'nin örneklendirdiği gibi birçok soruyu sordukları görülmektedir. Odak grup görüşmelerinde tüm öğrencilerin aktif kaliteli yaşam sürmelerine nasıl katkıda bulunulabileceği gündeme geldiğinde Merve okul ortamındaki gözleminden örnek vererek görev algısını aşağıdaki gibi paylaşmaktadır.

“Bence hiçbir yaptığımız etkinlik tüm öğrencileri kapsamayacak o yüzden çeşitli etkinlikleri birlikte yaptırmalıyız diye düşünüyorum. Her hafta herkesi mutlu edebilecek şekilde etkinlikler düzenlenebilir. Bizim gittiğimiz okulda beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin derse ilgisiz olduğundan dert yanıyorlar” (Merve)

Etkinlikleri çeşitlendirmek kapsayıcı eğitimi sağlamak açısından önemli hale gelmektedir. Bunun yanında kapsayıcı eğitim sürecinde uygulamaların sıklıkla gözden geçirmesinin önemli olduğunu Deniz'in dijital hikâyesinde aşağıdaki ifadelerinden çıkarabiliriz:

“Eğitici ve öğretici bir ders işleyebilmek için her zaman bir yol olduğunu; tartışmalarda, değişim yapmaya çalıştığımız noktalarda, beyin fırtınası oluşturmada grup çalışmalarının etkisinin büyük ve önemli olduğunu gönüllü katıldığım aktif kaliteli yaşam grubumda öğrendim ve gözlemledim.” (Deniz)

Fatma ise “Öğretmenlik ömür boyu sürececek bir öğrenciliktir.” diyerek öğretmenin devam eden bir öğrenme sürecine girmesi gerektiğine dikkat çeken görev algısını paylaşmaktadır.

Öğretmen adayları hareketin önemi ve aktif kaliteli yaşam alanını anlatırken dijital hikâyelerinde mesleklerini gerçekleştirme motivasyonlarını paylaşmaktadırlar. Örneğin Merve iş motivasyonunu aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Hareketin tüm hayatımızı nasıl değiştirdiğini daha fazla insanın deneyimlemesini istiyorum. Bir öğretmen adayı olarak öğrencilerime de öncelikle bunu aşlamak istiyorum. Bu konudaki motivasyonum umudumdan geliyor.” (Merve)

Benzer şekilde Ayşegül de mesleği seçme konusundaki motivasyonunu aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Çocukluğum ve lise dönemimde birçok branşta amatör takımlarda yer aldım ve hareketi seven biri olarak dolu dolu yıllar geçirdim. Üniversitede beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünü tercih etmemdeki en güzel sebepler de buydu.” (Ayşegül)

Ayrıca öğretmen adaylarının çoğu mesleklerini icra etmeleri konusunda yapılan uygulamaların katkısını ifade etmektedir. Örneğin Hatice, mesleği icra etme konusundaki fikrinin olumlu yönde değişmesini dijital hikâyesinde aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Bölüme başladığım ilk yıl öğretmen olmak istiyordum sonraki yıllarda antrenörlüğe karar verdim. 30’lu yaşlardan sonra yeniden öğretmen olmaya karar verdim. Çünkü gittiğim ilk okulda hevesimin kaçacağını düşünmüştüm. Ama bu ders ve gittiğim okul sayesinde ikisinin birlikte yürüyebileceğini düşündüm. Böyle olursa daha donanımlı bir öğretmen olarak derslerin daha aktif geçeceğini düşünüyorum. Bu sebeple öğretmenlik mesleğini daha çok benimsedim.” (Hatice)

Karşılıklı Bağımlı Aktif Kaliteli Yaşam

Öğretmen adaylarının aktif kaliteli yaşam ile meslekleri arasında kurduğu ilişkiyi anlatırken ileri sürdükleri verilerin analizinde karşılıklı bağımlı oldukları bazı kodlar ön plana çıkmaktadır. Bu verileri kişiler arası ilişkiler, toplumsal katılım ve değiştirme isteği gibi kodlayabiliriz. Aynı zamanda her bir kodu mesleki kendini anlama kuramı açısından analiz etmek mümkündür. Söz gelimi kişiler arası ilişkiler kodu boyutunda öğretmen adayları, aktif kaliteli yaşam ile ilişkilendirdikleri mesleklerine kendi dâhil olmalarını açıklayan öz-imaglarını, görev algılarını ve iş motivasyonlarını paylaşmaktadır.

Örneğin Merve, odak grup görüşmesi esnasında mesleğine başlamasında küçükken oynadığı oyunların ve spor geçmişinin etkisi ile kurduğu ilişkilerin kendine olan katkısından aşağıdaki gibi bahsetmektedir:

“Bence bizim, aktif kaliteli yaşamımız çok küçüklüğümüzde başladı. (...) Oyunlar oynarken sürekli hareket hâlindeydim. Bu da belki beni beden eğitimi öğretmenliğine iten hareketle ilgili bir şeyler yapmaya yöneltti. Benim hayatımda önemli bir yeri olan voleybola başladım. Orada sosyalleşirken öğrendiğim şeyleri şu anda günlük hayatta da kullanıyorum.” (Merve)

Her ne kadar sporcu olmasa da Deniz, çocukken oyun ile kurduğu ilişkileri hatırlayarak, beden eğitiminde kapsayıcı eğitimi uygulama aşamasında yaşadıkları zorluğa da dikkat çeken değişen kız-erkek ilişkisinden şu şekilde bahsetmektedir:

“Küçüklüğümde beri dışarıda hoplayıp zıplıyorum. Bana ait bir alan vardı. Dışarıda topla oynuyordum. Birçok kişiyle iletişim kuruyordum, birçok arkadaşım vardı erkek ya da kız. Şu an mesela kızlar ve erkekler birbirleriyle el ele tutuşmuyorlar ama ben o yaşta erkek çocuklarıyla futbol oynuyordum. Voleybol oynuyordum, aktiftim. Ama ben sporcu değildim.” (Deniz)

Kapsayıcı eğitimde öğretmen-öğrenci ilişkisi söz konusu olduğunda öğretmenlerin öğrenciler hakkında sahip olabileceği ön yargıları üzerine konuşurken öğretmen adayları görev algılarını paylaşmaktadır. Örneğin Merve, odak grup görüşmesi sırasında okulda gözlemlediği bir durumu aşağıdaki gibi örneklendirmektedir:

“Mesela öğretmen bazı kız öğrencilerin problemlili olduğunu söylemişti. Başta onlara biraz sert davranmış, bu sebeple onların artık sesi çıkmıyormuş. Böyle bir sohbet etti benimle. Öğretmen, öğrencilere her seferinde sert davranıyor. Hiçbir insan mükemmel değildir. Yeni tanıştığımız insanlar hakkında bile ilk saniyelerden itibaren bir yargı geliştiriyoruz. Her insan bu yorumlardan etkilenir yani. Bir öğrenciyle ilgili de bir düşünce ortaya atıldığı zaman o öğrencinin bahsi geçen özelliği daha çok ön plana çıkar.” (Merve)

Burada okul ortamında rehber öğretmenin problemlili olarak gördüğü bazı kızlara karşı geliştirdiği yargının yanlış olabileceğini ve bunun uygun olmadığına ima etmektedir. Merve'nin bu şekilde öğrencilerin “problemlili öğrenci” olarak marjinalleştirilmesinin öğrencilerin davranışlarını düzeltmede bir faydasının olmayacağını farkında olduğunu söyleyebiliriz.

Fatma ise Merve'yi onaylayarak ilk edinilen izlenim sonucunda öğretmenin devam edebilecek olan ön yargısına dikkat çekmektedir:

“Yakalamak istediğin sıkıntıyı dikkat ettiğin için yakalarsın yani üzerine düştüğün için yakalarsın gibi. Benle ilgili bir şey söylüyor mesela o olmasa bile benimle ilgili bir durum olduğunda siz o yüzden böyle oluyor gibi düşünebilirsiniz” (Fatma)

Diğer yandan ön yargılı davranış sonucunda herkesin ayrımcılıkla karşılaşabileceği konusunda öğretmen adaylarının hemfikir olduğu görülmektedir. Örneğin Hatice, kendi yaşadığı dışlanma duygusunu paylaşarak çıkardığı dersi kendi uygulamalarına yansıtma kararındaki iş motivasyonunu aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Aslında dijital hikâyemi değiştirebilseydim hikâyemde kendi yaşadığım dışlanma davranışından da bahsederdim. Gerçekten yaşadıklarım benim için çok ağırdı. Ve bunu bana yapan çok sevdiğim bir öğretmendi ve bu durum hevesimi kaçırmıştı. Okul deneyimine gittiğimde “Bunu ben yapmayacağım dedim.” ve öyle de oldu. Daha iyi olacağını düşünüyorum. Çok sevdim. Çok güzel bir deneyimdi.”
(Hatice)

Öğretmen adayları mesleğin kapsayıcı bir şekilde icra edilmesinde ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Öyle ki öğretmen adaylarının araştırma sürecinde de ilişkilerin öneminden yola çıkarak kapsayıcı eğitim için önemli olduğunu düşündükleri “dinleme” ye dikkat çektiğini görmekteyiz. Örneğin Fatma, araştırma süresince karşılıklı ilişkiler bakımından edindiği kazanımı aşağıdaki gibi belirtmektedir:

“Tartıştığımız konular; karşımızdakileri dinlemenin önemini yeniden deneyimlemek, deneyim farklılıkları olan insanlardan nasıl aynı fikirlerin çıktığını görmek, birbirinden öğrenmek ve gelişmek açısından faydalı oldu.” (Fatma)

Benzer şekilde Ali, öğrenme topluluğu içindeki kazanımı sorulduğunda odak grup görüşmesinde “herkesin fikrini duymak” ile ifade etmektedir:

“Takım arkadaşlarımla uyum içinde çalışmak, herkesin fikrini duymak, birkaç saat bile olsa sadece bu konunun üzerine düşünmek bizi epey geliştirdi.” (Ali)

Ayrıca birbirimizi nasıl daha çok ve iyi dinleyebileceğimiz konusunu tartışırken uzakta olduğumuz zamanlarda öğrenme topluluğunda uygulamaların daha da iyileştirilmesi için katılımcılar bazı inisiyatiflerde bulunmuşlardır. Örneğin Ali, uzaktan görüşme için Skype’ı neden önerdiğini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Skype’ı önerirken onun sesli ya da görüntülü olmasından dolayı iletişimin daha canlı olacağını düşündüm. Bence birbirimizin sesini duyuyor olmak samimiyeti oluşturuyor. Saat kaç olursa olsun önemli bir konuda fikir yürütebiliyoruz. Birazdan uyuyunca belki de bilinçaltımızda bu konu hakkında fikir yürütmeye devam edeceğiz. Belki yeni bir fikir bulacağız.” (Ali)

Öğretmen adaylarının hepsi Skype video konferans programı üzerinden yapılan görüşmelerle gerçekleştirilen uygulamaların katkısını onaylamaktadır. Örneğin, Hatice öğrenme topluluğunun çevrim içi devam eden kısmının geç saatlere kadar devam etmesine ve samimiyetine dikkat çekmektedir:

“Ben samimi bir ortam olduğunu düşünüyorum, mutlu oldum. Daha samimi hissettim. (...) Bence de saat kaç olmuş, bu saatte herkes uzaktan bağlanıyor. Demek ki önemli bir şey yapıyoruz, herkes fedakârlık yapıyor.” (Hatice)

Karşılıklı bağımlı aktif kaliteli yaşamın bir diğer kodu olan toplumsal katılım, öğretmen adaylarının çoğu tarafından paylaşılan hem kendileri hem de öğrencilerin katılımına dair verileri içermektedir. Bu veriler; mesleki kendini anlama kuramının öz

imaj, öz saygı, görev algısı, iş motivasyonu boyutları açısından değerlendirilebilecek veriler içermektedir. Örneğin Ali, sporun ailesi tarafından bir katılım aracı olarak görüldüğünü hikâye çemberinde öz imajını paylaşarak aşağıdaki gibi anlatmaktadır:

“Filmlerden güdülenerek tamamen kendim spor yapmaya çalışıyordum. Daha sonra Ankara’ya taşındığımızda ilk defa büyükşehirde yaşayacağım için ailemle spor sayesinde buraya daha kolay adapte olabileceğimi düşündük. Bu nedenle spora başladım.”
(Ali)

Ayşegül ise okuldaki uygulama sırasında öğrencisinin katılımıyla ilgili kendi katkısına yönelik öz saygısını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“6-7 yaş grubu bir çocuk geldi. Beden eğitimi dersine hiç katılmak istemiyormuş ve sürekli dışlanıyormuş. Ateşi çıkıyor, terliyormuş. Psikologla görüşmüşler ve psikolog onu bir spora yönlendirmelerini önermiş. Bu çocukla ben grubun içinde ama ayrı olarak ilgilendim. Hiçbir şekilde ona belli etmeden tabi, ailenin de burada rolü büyüktü. Biz yaklaşık 7 ay boyunca o problemi büyük oranda aştık. Giderken bana sarıldı, çok mutluymuş. Böyle birkaç çocuk daha var.” (Ayşegül)

Diğer yandan Ayşegül, araştırma grubunda ortak uygulama olan dijital hikâye ile ilgili kendi deneyiminden bahsederken de onun öz saygısını aşağıdaki gibi görmek mümkündür:

“Bu hikâyeyi hazırlarken büyük korku içindeydim. Acaba onlar dalga geçtiğimi düşünürler mi ona nasıl bakarlar diye düşünüyordum. Hikâyemde aktif ve kaliteli yaşam ön plandaydı ama videoya aktarırken kullandığım cümleler genellikle yaptığımız toplantılarda ortaya çıkan

fikirlerin zihnimde oluşturduklarıydı. Dersi bu şekilde kullandım ve anlatmaya çalıştım açıkçası.” (Ayşegül)

Uygulama okullarında öğrencilerin sürece dâhil edilmesinde uygun olmayan durumlardan da öğretmen adaylarının ders çıkardığını ve araştırma grubundaki tartışmalar için örnek olaylar oluşturduğunu söyleyebiliriz. Örneğin, Fatma öğrencilerin katılımıyla ilgili odak grup görüşmesinde görev algısını aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“Bizde hoca biraz ayrımcı bir tavır gösterdi. 19 Mayıs için hazırlık yaptırıyor ve herkesin bu sefer hazırlıklara katılmak zorunda olduğunu söyledi. ‘Katılmak istemeyenler rapor alacak bu ders için ve tribüne oturacak, hiçbir şekilde bu derse katılamayacak.’ dedi. Tavırları ayrımcılıktan çok biraz dışlayıcıydı. Bir de erkeklere izin veriyor, onlar istediği gibi oynuyor ama kızlara öyle değildi. O, bunu cezalandırmak olarak görmüyor. Muhtemelen bir zorunluluk gibi kendisinden velilerin görebileceği bir şey yapması bekleniyor. Biraz zorlama olsa da hoca yaşadığı görev stresiyle öğrencileri itiyor. Bu durumların yaşanmasında hocanın da zorunlu tutulmasının etkisi var.” (Fatma)

Hatice ise beden eğitimi dersinde öğrencilerin sürece dâhil edilmesiyle ilgili farklılıklar nedeniyle ortaya çıkan zorluğun çözümüne ilişkin görev algısını aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“Ders işlerken çember oluşturduk. Öğrencilere ‘Ders işleyeceğim ama neyi merak ediyorsanız onu da yapmak istiyorum.’ dedim. Kızlar zaten ilgililerdi. Strong zumba yapmaya karar verdik. Kızlar ilk önce müzik olduğu için tercih etmişti. Erkekler ‘Biz öyle kıvırmayız, katılmayız.’ dedi. Tamam ikisinin ortasını bulalım, dedim. Biraz jimnastik de ekledim, sonra basketbol da oynadık. Bu konuda anlaştık. (...) Hepsi

birbirinden farklı ama kimsenin ulaşamayacağı bir durumu yok. Özel öğrencimiz var. Bu dersi seviyor musun, diye sordum. 'Evet, çok seviyorum bir şeyler yapınca.' dedi. Akranlarıyla gayet iyi bence, beden eğitimi dersinde ulaşamayacak öğrenci yok. Belki matematikte, diğer sözel derslerde ulaşamayabilir; dersleri sevmeyebilir ama ben beden eğitiminde öyle bir şey görmüyorum kesinlikle öğrencilere ulaşabiliriz. Sadece gözlem gerekiyor." (Hatice)

Deniz ise uygulama esnasında kapsayıcı eğitimin önündeki öğrenciler arası cinsiyet ayrımına dikkat çekerek mesleki motivasyonunun azaldığı bir anı aşağıdaki gibi örneklendirmektedir:

"Oyunlarda bir el ele tutuşma hareketi vardı. Üç kişilik bir oyundu. Burada iki öğrenci kırsa erkek öğrenci içeri girmek istemedi. Ya da kız öğrencilerle el ele tutuşmak istemedi. Ya da özel durumu olan kaynaştırma öğrencisi ile kimse oyunda el ele tutuşmak istemedi. Ben orada kendimi çok kötü hissettim. Öğrencilere kendimi iyi ifade edemedim. Çocukların böyle bir yaklaşımının olması nedeniyle oyun istediğim yere gelmedi. İstedğim kazanımı veremedim. Akran dışlaması vardı yani." (Deniz)

Benzer şekilde Hatice'de cinsiyet farklılıklarından kaynaklı katılım sorununun farklı sebeplerini aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

"Cinsiyet ayrımı kesinlikle oluyor. Bunu öğretmen de öğrenci de yapabiliyor. Öğrencilerin kendi oluşturdukları bir ortak grupları var, onlar kendilerini belli ediyorlar. Aynı grupta olanlar diğerleriyle oynamak istemiyorlar. Ben bunlara çok şahit oldum. Kendisi oynamıyor ve arkadaşını da oynatmıyor. Bir kız vardı, oyun oynamıyordu. Diğerini oynamak istedi. O da ona ben oturacağım ama

dedi. Ben de “Ayşegül” oynayacak ama istersen sen de katıl, dedim. O biraz küstü gibi oldu, tavır aldı. Sen kendini kötü hissedebilirsin ama o da bir birey onun oynamasına izin vermelisin, dedim. (...) Örneğin öğretmen de ilk girdiğimiz selamlama aşamasında kızları bir tarafta toplamış erkekleri bir tarafta toplamış. Ben neden karışık olmuyor, dedim. Öğretmen de erkekler kızları rahatsız ediyor, dedi. Ben de kız annesi olarak böyle bir şey istemiyorum. Daha sırada duramıyorlar, dedi. Bir de aileden de kaynaklanıyor olabilir. Çocuklar hep öyle görmüşler. Veliler de öyle... Onlara sen farklı bir öğretmen olarak görünüyorsun. Çok da tepki gösteremiyorsun öğretmen olarak, dedi.”
(Hatice)

Bu örneklerden cinsiyet farklılıklarından kaynaklı katılımın öğretmen adaylarının ilerde başa çıkması gereken önemli bir sorun olduğunu farkettilerini ileri sürebiliriz.

Öğrenme topluluğunda gerçekleşen uygulamalardaki katılımın öğrencilerin kendi yaşam kaliteleri ile ilişkisini kurmaları da mümkün görünmektedir. Örneğin Ayşegül, öğrenme topluluğuna katılım deneyimini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Aktif ve kaliteli yaşamım dediğim zaman aklıma bir gökkuşağı geliyor. Bu çalışma grubuna katılana kadar benim gökkuşağımdaki renkler soft hatta grileşmeye başlamıştı. Ancak yapmayı hedeflediğimiz çalışmalar, üzerine tartıştığımız ve çıkarımlarda bulunduğumuz konularla farkına vardım ki aktif ve kaliteli yaşam sadece kendimize birkaç saat ayırıp biraz yürüyüş tadında gezmek, farklı işler yapmak gibi.” (Ayşegül)

Karşılıklı bağımlı aktif kaliteli yaşamın bir diğer kodu olan değiştirme isteği, öğretmen adaylarının çoğu tarafından değişimin bir parçası olma isteği olarak karşımıza çıkmaktadır. Değişim isteğini yansıtan veriler; mesleki kendini anlama kuramı açısından öz saygı, görev algısı, iş motivasyonu boyutları ile ortaya

çıkılmaktadır. Örneğin Merve dijital hikâyesinde değiştirme isteğini aşağıdaki gibi dile getirmektedir:

“Her ne kadar etrafımda olumsuz bakış aılılarıyla karşılaşsam da vazgeçmeden etkileyebildiğim her bir kişiye dikilen bir fidan gibi görüyorum. Fidanlar büyüyor, tomurcuklanıyor, fidanların sayıları katlanarak artıyor. Birle başlayan bine dönüşüyor. İşte, dünyaya bırakabileceğim şeylerden birisi bu olmalı diyorum. İnsanların yaşam kalitelerini arttırmak ve hepimize daha huzurlu bir gelecek sunmak...”
(Merve)

Ek olarak odak grup görüşmesinde, dijital hikâyesini anlatma sürecinde öz saygısına yönelik değerlendirmesi aşağıdaki gibidir:

“Önce kendi kendime amma abartmışsın Merve dedim ama sonra evet, abart abart, bunun değerini anla ki bir sınır olmasın. Bunu anlatırsan sınırlar kalmaz, belki hayal kurduğun şeyler gerçek olur. O zaman harekete geçmek için kendimi düşürmem, önüme ket koymam diye düşündüm.” (Merve)

Ali ise görev algısını hikâye çemberinde aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Kendimi geliştirdiğim bu alandaki bilgimi başka insanların hayatlarına bir şeyler katarak böylece toplumda daha uyumlu bireyler olmalarını hedefledim. Bunun için de salonumu açtım.” (Ali)

Diğer yandan öğretmen adaylarının birçoğu, okuldaki uzman öğretmenlerin uygulamalarına yönelik görev algılarını paylaşarak okuldaki uygulamaları değiştirme

isteklerini ifade etmektedir. Örneğin Merve, okuldaki mentor öğretmenle farklı düşüükleri bakış açısını odak grup görüşmesinde aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Bizim gittiğimiz okulda beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin derse ilgisiz olduğundan dert yanyyorlar ama bugün şöyle bir şey oldu: İki beden eğitimi öğretmeni konuşuyor: Bugün ne yapturalım, şunu yapturalım. Hayır, o olamaz; bunu, yapturalım. Tam o sırada ben de hani önümüzdeki hafta şu vardı, onu yapalım, dedim. Onlar da “Ya o programı öylesine yapıyoruz.” dedi. Bir önceki hafta çalışma yapraklarından bahsetmiştim. Kullansak nasıl olur, diye. Oradaki beden eğitimi öğretmeni kullanmamızın mantıklı olmadığını, söyledi bana. Yani dersleri planlamıyorlar, hiçbir şekilde. Zorunlu yapılması gereken basketbol, voleybol, futbolu gösteriyorlar; orada da çocukların birçoğu sıkılıyor, sonra onları serbest bırakıyorlar. Geçen hafta hocanın yanına dersten sonra gittim. Bu çalışmada acaba çalışma yaprağı kullansak iyi olur muydu, dedim. Hoca bana çalışma yaprağı kullanmanın böyle ders çalışan öğrencilerde işe yaramayacağını, çalışma yapraklarını versek bile öğrencilerin hiçbir şekilde gelişemeceğini söyledi. Sonra sabah gittiğimizde de hocalarla konuştuk. Biz de ders işleyeceğimiz için şu tarihte, şu konulara hazırlık yapalım dediğimizde “Planı boş verin, voleybolu anlatın.” dediler. Biz de sonra Ayşegül’le o zaman çalışma yapraklarını falan düzenleyelim de böyle ders olabildiğini gösterelim, dedik. Her hafta örneğin oryantiring de düzenlense, voleybol müsabakası da olsa hocalar çoğu zaman boş oturuyorlar. Ancak turnuva hazırlasalar, katılım için duvarlara turnuva afişlerini assalar o zaman hiç aklında olmayan bir çocuk bile belki katılım gösterecek. Olasılığı artırabiliriz bu şekilde yani sürekli etkinlik düzenlemek mantıklı olabilir.” (Merve)

Hatice ise okuldaki deneyimleri ile ilgili Merve’yi onaylayan görev algısını aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“Benzer bir şey bizim okulda da var, hocalar ders işlemiyor, dersi bize işletiyorlar. Biz işleyeceksek kendileri oturma taraftarı oluyorlar. Ben bir şey öğrenmediğimi düşünüyorum. Bir “rahat, hazır ol”u bilmiyordum. Bir şeyler değişsin diye çabalıyorum.” (Hatice)

Öğretmen adaylarının okullarda gözlemlediği öğretmen uygulamalarının kendi aldığı eğitimi ve öğretmenden beklentiyi yansıtmaması nedeniyle duydukları memnuniyetsizlik açıkça görülmektedir. Bununla birlikte araştırma süresince ortak uygulamalar ve tartışmalar, öğretmen adaylarının okullardaki öğretmenlik uygulamasını değiştirmeye yönelik isteklerini ortaya çıkarmaktadır. Örneğin Deniz’in öğretmenlik mesleğinin değeri ve kendi rolü hakkında kapsayıcı eğitim tartışmalarının ona kazandırdıkları sorulduğunda yorumu aşağıdaki gibidir:

“Seçimler yapa yapa buraya geldim. Hayat belki beni buraya sürükledi. İyi ki buradayım, buranın bana kattığı çok şey var. Şunu fark ettim: dönem başından beri yaptığımız konuşmalarla kendimi sorgulamaya başladım. Çocuklara daha iyi nasıl katkıda bulunabilirim, derste aktifliği nasıl daha iyi sağlayabilirim diye düşünmeye başladım.” (Deniz)

Beden eğitiminde hareketin bireyi değiştireceğine olan inancı nedeniyle iş motivasyonlarını ve mesleği anlamalarına güzel bir örnek olarak Hatice’nin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“İçinizdeki sese kulak verip bedeninizi sevdiğinizde aşılmaz denen hiçbir sınır yoktur, küçük başlangıçlar sizlere yeni kapılar sunar, güzel insanlar ve güzel anlar yaşatır. Siz sadece hareketi sevin ve harekete geçin yeter.” (Hatice)

Araştırma sürecinde katılımcılar arasında ortak bir hedef olan beden eğitiminde kapsayıcı eğitimi sağlamak için birlikte çalışma isteğinin eylem araştırmasının birinci döngüsünde giderek artan bir ivme ile yerleştiğini ileri sürebiliriz. Araştırmacı olarak katılımcılarla içinde bulunduğumuz uygulamaları değiştirme isteğimiz alan notlarımda da görülmektedir. Araştırma süresince öğrenme topluluğunda oluşan değişim odaklı topluluk hissini ve birbirimize bağlılığımızı aşağıdaki alan notu özetlemektedir:

“Kendimi çok şanslı hissediyorum böyle bir ekip ile çalıştığım ve eylem araştırması yürüttüğüm için. Katılımcıların ne kadar yoğun olduğunu biliyorum. Sabah erkenden kalkmak zorunda olduklarını biliyorum, buna rağmen Ali Skype toplantısı yapalım, dediğinde ve saati olarak da akşamın 10’unu önerdiğinde tüm katılımcılar bunun parçası oldu. Aslında hepimiz bu üretme sürecinde birbirimizi etkiliyoruz. Bu, giderek artacak bundan eminim. Toplumu değiştiren insanlar, zaten böyle girişimler yapma gayretinde olan insanlardır. Belki önce kendimizi, sınıfımızı, ülkemizi sonra dünyayı değiştireceğiz ve bu değişimin bir parçası olacağız. Bilim böyle bir şey... Bu hikâye benim için hiç bitmeyecek.” (Özgür Yaşar, alan notu)

Ayrıca eylem araştırmasının birinci döngüsünün başında, EK-6’daki yönergeye göre katılımcıların tüm öğrencilerin aktif kaliteli yaşam sürmelerine katkıda bulunmak için önerilerini paylaştıkları grup çalışmasının eylem araştırmasının diğer döngülerinde ortak anlayışın oluşması ve katılımcılar arasındaki etkileşimi artırması açısından önemli katkısının olduğunu belirtmeliyim. Örnek olarak eylem araştırması sürecinde karşılaştığımız meydan okumalar karşısında pozitif girişimler olarak adlandırdığımız pratik çözümler üretme yaklaşımının buradan çıktığını söyleyebilirim. Söz gelimi, katılımcıların grup olarak hazırladığı Şekil 4.1’deki posterin sol altında yazan “PRAG” ‘ı kendileri için neden seçtiklerini Deniz aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Raporu tabanlı Dijital hikâyelerinin Öğretmen Eğitimcileri Tarafından Alınlanması

Birinci alımlama çalışması, öğretmen adaylarının dört yıllık eğitimleri süresince derslerinde görev alan dört öğretmen eğitimci ile gerçekleşti. Veri toplama sürecinin öğretmen eğitimcilerinin ilk defa bulunduğu farklı bir fakülte olan iletişim fakültesinin dijital hikâye anlatım atölyesinde gerçekleşmesi, benim için dijital hikâye anlatımının geniş çevrelerce duyulması açısından önemliydi. Bu öneme ilişkin görüşleri alan notlarımda *“dijital hikâye anlatımı kavramının onunla ilk defa karşılaşan öğretmen eğitimcileri için yeni ve merak uyandıran bir his oluşturduğu”* şeklinde belirtmiştim. Öğretmen eğitimcilerinde oluşan bu merak hissinin sonraki aşamalarda gerçekleştirdiğim müdahalelerin kabul görmesi ve öğretmen eğitimcilerinin de sürece aktif katılımları açısından önemli bir yere sahip olduğunu düşünmekteyim.

Dijital hikâyelerin gösterimine, dijital hikâye anlatım atölyesinden sorumlu olan iletişim fakültesindeki öğretim üyesi koordinatörün “Hoş geldin!” mesajı ile başladık. Dijital hikâye anlatım atölye kolaylaştırıcısı olarak onlara katılımcı eylem araştırmasının her döngüsünde öğretmen adaylarının oluşturacakları toplam üç farklı dijital hikâye(DH)’yi grup olarak izleyeceğimiz ve akabinde odak grup görüşmesi gerçekleştireceğimiz bilgisini paylaştıktan sonra eylem araştırmasının birinci döngüsünde üretilen dijital hikâyeleri projeksiyon cihazından karşıdaki ekrana yansıtarak rastgele ve art arda izlemeye başladık. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan altı farklı DH’nin izlendikten sonra yaklaşık bir saat süren odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilere ilişkin bulgularını bu bölümde iki tema altında paylaşmaktayım. Buna göre bulgular aşağıdaki temalara ayrılmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının arayışının DH’lerde dikkat çeken duygularla keşfi
2. DHA ’nın öğretmen eğitiminde kullanıldığında mesleki öğrenme için sağladığı imkânlar

Öğretmen Adaylarının Arayışının DH’lerde Dikkat Çeken Duygularla Keşfi

Öğretmen eğitimcilerinin DH’lerde öğretmen adaylarının öz imaj, öz saygı, görev algısı, iş motivasyonu ile ilgili anlatılarına dikkat ettikleri görülmektedir. Bunun yanında bulgular; öğretmen adaylarının arayışı (çaba, kendini yenileme isteği, aktif yaşam ve kapsayıcılık konusunda akıl yürütme), duyguları paylaşma (samimi olma, coşkulu olma, korku, ağlama, yüksek motivasyon) gibi öğretmen eğitimcilerinin dikkatini çeken kodlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örneğin Yasemin; Ayşegül ve Merve’nin hikâyesinde etkilendiği durumlardan, onların sergiledikleri çaba ve arayışa vurgu yaparak öz imajlarını yansıttıkları, kendine dışarıdan bakabilme ve kendini sorgulama durumları nedeniyle onlara yakınlık hissettiğini paylaşıyor:

“Ayşegül’ün hikâyesi çok ilgimi çekti. Çünkü o, buraya Farabi öğrencisi olarak gelmiş. Daha önce yaşadıkları ve tıkanıp yerde çözüm arayışı içerisinde olması nedeniyle buraya gelmiş ama başka bir yere de gidebilirdi. (...) Kendini dışarıdan görebildiğinden ve geliştirmek istediğinden yani bizi anlatıyor olmasından dolayı aklımda kaldı. Merve de mesela hep bir arayış içinde. Arayışlar içinde kalınca kendini sorgulamış. Aslında hepsi keyifliydi ama ikisi, çok ilgimi çekti.”
(Yasemin)

Benzer şekilde Açıya da öğretmen adaylarının öz imajları ile ilişkili olan arayışlarında samimiyete dikkat çekerek aslında tüm öğretmen adaylarının hikâyelerine yansıdığını doğrulamaktadır.

“Çocukların hepsi, bir arayış içinde ve çok samimiydi.” (Açıya)

Bununla birlikte öğretmen adaylarının arayışları, onların kendileri hakkında öz imajlarının olumsuz olduğu anlamına gelmemektedir. Tam aksine Açıya, öğretmen adaylarının öz imajlarının kendileri hakkında olumlu olduğuna, bununla birlikte göreve ilk başladıklarında kendilerinden daha deneyimli öğretmenlerle birlikte çalışırken yaşayabilecekleri olası çatışmaya dikkat çekmektedir:

“(…) Bir defa Hacettepe’li olarak kendilerini çok üst düzeyde görüyorlar. Biz her şeyi biliyoruz gibi... Göreve ilk başladıklarında çok zorlukla karşılaşacaklar. Çünkü biz iyiyiz gibi yaklaşıyorlar ama karşılarındakinin de deneyimini ön plana süreceğini ve onlarla bir çatışma yaşayacaklarını düşünüyorum.” (Açıya)

Diğer yandan öğretmen adaylarının DH’lerinde kendi iş performanslarını takdir etmesi, onların değerini bilmesi ve bireysel düzeyde öğretimin duygusal boyutunu yansıttıklarının kanıtı sayılabilecek öz saygılarıyla ilgili olabilecek tedirginlik ve korkuyu yansıtma ile ilişkin ifadeler yine Açıya tarafından dile getirilmektedir:

“Onlar, Hacettepe’de donanımlılar ama karşılarında küçük çocuklar olmasına rağmen hep tedirginler. Ne olursa olsun kafalarındaki uygulama korkusu hep var. Ne kadar iyi öğrenci, öğretmen, antrenör olurlarsa olsunlar o korkuyu burada yansıttılar.” (Açıya)

Ayrıca öğretmen adaylarının bu arayış hikâyelerine çocukluklarıyla, aileleriyle ilgili deneyimlerinin yansıdığını görmekteyiz. Fulya, öğretmen adaylarının bu arayış yolculuğunda ailenin ne kadar önemli olduğunu fark ettiğini aşağıdaki gibi yansıtmaktadır:

“Öğrencinin yeterliklerini, bu yeterlikleri aşmada anne ve babanın rollerinin nasıl etkili olduğunu keşfettim.” (Fulya)

Aydın’ın ise daha geniş bir çerçeveden bakarak öğretmen adaylarının biyolojik ve sosyokültürel özelliklerinin önemine ve kurum olarak onların çabalarına katkıya dikkat çektiği görülmektedir:

“Öğrencilerin biyolojik ve sosyokültürel olarak farklı olduklarını bilerek ders işlemeleri gerekir. Bu kurumda bunu, iyi yapıyoruz. Hikâyelere bakıldığında kendilerini geliştirme çabası içinde oldukları anlaşılıyor. (...) Ses tonları ve coşkuları onu yani samimiyeti çok iyi anlatıyor zaten. Mesela biz üniversitelilerde maalesef bilişsel ürünlere bir baskın odaklılık var. Böyle bir sorun var. Hâlbuki duyu organlarının sayısı belli ve davranışlarımızı oluşturan da kaynakların birbiriyle etkileşimi. Belli işte, birçok insan ya bilmediği için ya işine gelmediğinden ya da önemsemediği için insanın içindeki o etkileşimleri fark etmeden değerlendirme yapıyor.” (Aydın)

Bu ifadelerden öğretmen adaylarının DH’lerinde ortaya çıkan duygusal boyutların aslında üniversitede değerlendirme süreçlerine dâhil edilmesinde önemli olduğunu hatırlattığını görmekteyiz. DH anlatım süreçlerine katılan Açıya ise bu duygusal boyut ile ilgili gözlemlerinin öğretmen adaylarının öğrencilerle çalışırken öğrenme ve dâhil etme konusundaki başarısında önemli olduğuna dikkat çekiyor.

“Öğrenme sürecine dâhil etme konusunda zorlayıcı olamıyorsunuz. Grup istekli ve alıcı olduğu sürece öğrenme ve birbirlerinden etkileşim de olumlu oluyor. Onlara dokunabilecekleri ve davranışlarına olumlu katkıda bulunabilecekleri inancı daha da arttı. Grup çalışmasında bazı öğrenciler, duygusal olarak çok yoğunlaştı ve ağladı yani o kadar

samimi bir ortam oluştu. Grup birbiriyle uyum içinde, bunun karşılıklı güvenden dolayı olduğunu düşünüyorum.” (Açelya)

DHA süreçlerinde güveni teşhis edebilmek; hikâyeleri rahat bir şekilde, içtenlikle anlatmak ve diğer hikâyelerle bağ kurabilmek açısından çok önemli. Burada da öğretmen eğitimcinin DHA çalışmalarındaki öğretmen adayları ile kurduğu bağı görmekteyiz.

Aydın ise eylem araştırmasının odağı olan aktif yaşam ve kapsayıcı eğitimin dijital hikâyelere yansıdığına dikkat çekmektedir:

“Aktif ve kaliteli yaşam ifadesinden belli ki çok etkilenmişler öğrenciler. Beden eğitimi öğretmeni olarak da bir bireyin aktif ve kaliteli yaşamı nasıl oluşturabileceği konusunda bayağı ciddi akıl yürütüyorlar. (...) Öğrenci özellikleri ve farklılıklara göre esnek plan ve esnek uygulama önemli. Onun için Özgür’ün müdahale etmesi iyi olmuş diyeceğim ama müdahale derken davranış değiştirmesi, zorlaması anlamında değil. Bilgiyi paylaşıp onların içsel yansımalarını da değiştirmiş yani. Ben motivasyonlarının çok yüksek olduğunu gördüm. (...)” (Aydın)

Aydın’ın dikkatini çekenin; öğretmenin iyi bir iş yapması için mesleki eğitim programının ne içerdiğine ve görevlerine ilişkin fikirlerine, aktif kaliteli yaşamın ve kapsayıcı eğitimin yansması nedeniyle öğretmen adaylarının DH’lerinde görev algısının yer aldığını söyleyebiliriz.

Diğer yandan Fulya, öğretmen adayının hikâyesinde açıkça ortaya çıkan iş motivasyonundan etkilendiğini şu şekilde paylaşıyor:

“Öğretmen adayların istekli ve çözüm odaklı olmaları beni de motive ediyor. Motivasyon için farklı örnekleri yaşamaları gerekiyor mutlaka. (...) Hatice'ninki ilgimi çekti çünkü sürekli tırmanış hâlinde. Onun hakkında yorumlarım vardı. Dijital hikâyesini görünce evet, dedim düşüncelerim doğru. Onun hakkındaki fikirlerimi kesinleştirdim. Yani kendini yenilemek istiyor. Ben de hep öyleydim mesela öğrenciliğimde ben de hep bir deneyim, bir tık yapayım isterdim. Güzel bir şey, tükenmeyecek yani.” (Fulya)

Öğretmen adayının dijital hikâyesinde kendine benzer yönlerin olduğunu keşfetmesinin Fulya'nın dikkatini çekmesine neden olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin bu mesleği seçme, meslekte devam etme veya mesleği bırakma sebeplerine ilişkin çabayla ilgili olan iş motivasyonunun hem öğretmen adayının hikâyesine yansıdığını hem de öğretmen eğitimci tarafından bu motivasyonun kendi motivasyonu ile ilişkilmesine neden olduğunu söyleyebiliriz.

Diğer yandan Açıya, eğitim süreçleri ile DHA'nın eğitimde kullanılması arasında aşağıdaki gibi bağ kurmaktadır:

“Her birey eşittir ve aynı eğitimi almak anayasal haktır. (...) DHA'nın kullanılması gerekir ama o her hikâyenin genel olarak herkes tarafından dinlenmesi ve tartışılması da gerekir. Tüm öğrencilerin izleyip birbirinin hikâyelerinden öğrenmeleri önemli.” (Açıya)

Öğretmen eğitimcilerinin dijital hikâyeler aracılığıyla öğretmen adaylarının kişisel özelliklerini yakından tanıırken onların mesleki öz imaj, öz saygı, görev algısı, iş motivasyonu hakkında yaptıklarına dikkat ettiklerini söyleyebiliriz.

DHA'nın Öğretmen Eğitiminde Kullanıldığında Mesleki Öğrenme İçin Sağladığı Olanaklar

Öğretmen eğitimcilerinin DH'ları izledikten sonraki alımlamaları; DHA'nın öğretmen adaylarının mesleki öğrenmeleri sürecinde önemli olan *öz değerlendirme sayesinde öğrenciyi tanıma, araştırma, bağ kurma/deneyim, farklı yol gösterme, çoklu iletişim için kaynak oluşturma gibi* çeşitli imkânlar sunduğunu ortaya koymaktadır.

Örneğin Yasemin, öğrencilerin DH'lerinde yapmış oldukları kendini değerlendirme ile onların sorgulama kapasitelerini artırdığını ifade etmektedir:

“Her bir öğrencinin farklı bir hikâyesi var. Çoğu, spor ile kendi hayat amacını birleştirmiş. Empati, öz disiplin ve farkındalık kavramlarını bana hatırlattılar. (...) İster okul deneyimi dersinde yaşadığı bir durumu ister kendi özelinde karşılaştığı bir problemi ne olursa olsun, kendini değerlendirebilme ya ben buraya kadar ne yaptım ya da neden ben buradayım gibi kendisini sorgulama ve kendini özete çekme gibi geldi. Ben bugüne kadar bunları yaptım, etkileri buydu; bu ders bende böyle bir etki yarattı gibi. Bu hikâyelerin sorgulama kapasitelerini artırdığını düşünüyorum. (...) Her birinin bir önermesi var işte. Hatice'nin dezavantajını avantaja çevirmeye çalıştığını ya da Ali'nin daha sistematik ve planlı giden bir yapısı olduğunu yani görev adamı gibi davrandığını anladım. En son Fatma, sorgulayan biri ve mutsuz ancak öğrendikten sonra mutlu oluyor. Ayşegül'ün başka bir ortama girme cesareti göstermesi...” (Yasemin)

Bu ifadelerden öğrencilerin öz imaj, öz saygı ve görev algılarını hikâyelerinde yansıttığını çıkarabiliriz. Açelya da benzer şekilde öğrencilerin yaptıkları öz değerlendirmelere ve sorgulamalarına vurgu yapmaktadır:

“Okulda aldıkları bilgi ve deneyimleri, uygulamada başarılı olduklarını keşfettim. (...) Bir kendine ait bir öz değerlendirme yapmış, bir de bulunduğu ders ortamında ona sunulan aktif yaşam boyutu var ama kendi öz değerlendirmesini yapıyor olması benim için daha önemli. (...) Hâlâ bir soru işaretleri var yani ben neden buradayım? Neden bu okuldayım? Hepsinin samimi duygularını dijital hikâye ile yansıttığını gördüm ve işlerini severek yapabilecekleri duygusu daha da arttı. (...) Hem kendi hikâyesi hem de derste öğrendikleri mesela hayata dair nelerle karşılaşacakları hakkında ufak tefek ipuçları her ikisinde de kesişiyor. (...) Kendi dijital hikâyeleri yaşadıkları deneyimlerdir, o yüzden her ikisi de çok önemli.” (Açelya)

Burada farklı olarak Açelya, DH’lerde öğretmen adaylarının iş motivasyonları ve gelecek beklentileri hakkında fikir edinilebildiğini ortaya koymaktadır. Aslında öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adayları hakkında dijital hikâyeler üzerinden yapabildikleri bu gözlemler, bu hikâyelerin onlara bilmediklerini duyurarak onların öğrencilerini daha yakından tanımalarını sağladığı söylenebilir. Örneğin öğretmen eğitimcilerinin öğrencilerini tanımaları Aydın’ın da aşağıdaki gibi bahsettiği üzere öğretmen eğitimcilere iyi gelmektedir.

“Öğrenciyi iyi tanıdığımda ilk başlarda sıkıntı olmasına karşın zaman içerisinde öz güvenli hissediyorum.” (Aydın)

İlk başlarda öğretmen eğitimci ile öğretmen adayları arasında ilişki kurmada yaşanan zorlukların üstesinden daha kolay gelmenin mümkün olabildiğini göstermektedir. Bu nedenle Aydın, şu ifadelerle DHA'nın öğretmen eğitiminde kullanımını onaylamaktadır:

“DH’lerin kullanımı gelecekle ilgili beklentilerimde değişikliğe neden oldu. Eğitim öğretim sürecinde kullanabiliriz.” (Aydın)

DHA ile öğrencileri daha iyi tanıma imkânının yanında *araştırma, deneyim paylaşımı, farklı yol gösterme, çoklu iletişim için kaynak oluşturma* gibi imkânları sağladığını görmekteyiz. Örneğin Fulya, öğrencilerin öğrenmelerini keşfetmek için DHA'nın dâhil edildiği bir araştırma fikrini ifade etmektedir:

“Bundan sonra her derste aktif yaşamla ilgili bir pay çıkarmaya başlayacaklardır diye düşünüyorum. Önce 1. sınıfta dijital hikâye oluşturulup dinlenebilir ve öğretmenlik uygulamalarından sonra tekrar 4. sınıfta dijital hikâye oluşturularak aradaki fark incelenebilir. Mesela bir sonraki dönem, okul deneyimi dersini başlatmadan bu hikâyeleri göstermek iyi olur diye düşündüm. Biz normalde anlatıyoruz önceki dönemlerde ne olduğunu ama onu içselleştirmesi zor oluyor. Bir sonraki dönem bu hikâyeleri gördükçe daha da net anlayacaklar. (...) Burada bir yaşanmışlık var; bu, yaşanmışlığı ortaya çıkarıyor bence. Hikâye anlatımının kuram ve uygulama arasındaki bağa faydası oluyor.” (Fulya)

Benzer durumu Açelya da dijital hikâyeleri neden kullanmak isteyeceğini *“Dijital hikâyeleri izleterek onları hikâyenin içine çekmek için ve sürece etki ederek onların dâhil olmaları için fırsat yaratırım.”* şeklinde açıklamaktadır.

Yasemin DH'lerin diğer görsel işitsel eğitim içeriklerinin kullanıldığı eğitsel materyallerden farkına aşağıdaki gibi dikkat çekmektedir:

“(…) Bence de duyguyu bir metaforla anlatmaları şeklinde kullanılabilir. Duyguyu bir objeyle bir resimle anlatmaları önemli. Hikâyelerde de dersi anladıklarını gösteriyorlar, çok net öğrenmişler. Yaşamla bağ kurma konusunda ikna etmek ve etkisini anlatmak gerekiyor. Dijital hikâyede hepsi var. Mesela poster hazırlıyorlar, tek

boyutlu sadece görsel var. Ama burada hepsini ister istemez birleştirip kurgu yapması gerekiyor. Çünkü materyal dersinde ses kaydı ayrı, poster ayrı, bulmaca ayrı şekilde. Bu, aslında hepsinin kombinasyonu. Dijital hikâyede aslında dersi nasıl anladığını, özümlediğini, uygulayabildiğini gösterdi. Kuramı aldı, bilgiyi aldı ve sahada bunu, nasıl uyguladığını gösterdi. Ölçmenin bir kısmının dijital hikâyeler üzerinden yapılması hem öğrenciye hem de hocaya çok güzel geri bildirim veriyor.” (Yasemin)

Odak grup görüşmesinde hikâyeler üzerinde tartışan öğretmen eğitimcilerinin kendi hikâyeleri üzerine de yansıtma yapma fırsatı ortaya çıkmaktadır. Örneğin hikâyelerin eğitimde rolünü Aydın, aşağıdaki şekilde anlamaktadır.

“İnsan hikâye anlatan bir varlık. Yani hikâye, insanın insan olmasının bir parçası. İnsanın evrimine baktığımız zaman iş birliği davranışı öyle gelişir. İnsan sosyal bir varlık aynı zamanda. Yani nöronlar iş birliği yaparak davranışa giden yolu ateşliyorlar her konuda. Çoğu insanın bilmediği için anlayamadığı konu bu. Hikâye anlatmak kadar doğal bir şey olamaz, o yüzden kullanımı çok etkili. (...) Soyut ve somut kaynakları birleştirdiğimde gerçek hikâyemin orada başladığını düşünüyorum. Yaklaşık 35 yıl oluyor. O yüzden buradaki öğretmen adaylarının birkaçından çok etkilendim.” (Aydın)

Aydın’ın kendisi gibi soyut ve somut kaynakları birleştirebilen öğrencilerinin hikâyeleriyle daha çok bağ kurabildiği görülmektedir. Ayrıca hikâye anlatmanın doğal insan olma davranışı olduğu için etkili olduğunu ve aslında hikâyesinin temelini oluşturan soyut ile somutu birleştirmeye dayanmasının mesleki hayatındaki iş motivasyonu ile ilişkili olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma kapsamında dijital hikâyelerle müdahale sürecini yakından takip eden öğretmen eğitimcileri kendi mesleki deneyimleri ve öğrenmeleri ile ilişkili dijital hikâyelerinde anlatabilecekleri konular üzerine fikir yürütmektedir. Örneğin Yasemin, kendi mesleki hayatında önemli bir yere sahip olan adaptasyonu anlatabileceğine değinmektedir:

“Ben hikâyemde adaptasyonu anlatabilirdim. Bir durum var, ona direnç göstermektense uyum sağlamayı anlatabilirdim. (...) Karşımdaki insanı olduğu gibi kabul etmeyi öğrendim. Burası, benim çalıştığım sekizinci iş yeri. Farklı kültürdeki insanlar ve kurumlarda çalıştım. Bunlar, benim davranışlarıma yansdı. Yani var olan duruma nasıl adapte olunur ve çözüme nasıl odaklanılır? Biz de dijital hikâyeyi yaşayarak öğreniyoruz. Benim kafamda kavramsal olarak otursa ben de kullanacak çok yer olduğunu düşünüyorum.” (Yasemin)

Ayrıca DHA’yı kendi eğitim süreçlerinde kullanabilmek için kavramsal olarak dijital hikâye anlatımının zihninde oturması gerekmektedir. Benzer şekilde Açelya da eğitim sürecinde önemli olduğunu düşündüğü güveni, aşağıdaki gibi anlatmıştır:

“Ben güveni anlatırdım. Eğer öğrenci bana güveniyorsa ben o işte başarılıyım derim. Beden eğitimi öğretmenliğini seçen öğrencilerin de bana güvendikleri için o dersi seçtiklerine inanıyorum. Ya da yanlış bir şey yaptıklarında arkalarında durabileceğimi hissettirdiğim anda ben doğru insan olarak güvenilen olmayı isterdim. Dijital hikâyemde de onu anlatırdım.” (Açelya)

Öğretmen eğitimcinin güveni oluşturduğunda kendini başarılı hissetme durumunun DHA’yı kolaylaştırma süreci içinde önemli olduğu daha önce de vurgulanmıştır (96). İnsanlar ancak güvendiklerinde hikâyelerini paylaşırlar. Bu nedenle DHA süreçlerinde güvenin teşhis edilmesi için kolaylaştırıcıya önemli rol

düşmektedir. Eylem araştırmasının bu döngüsüne başlamadan önce beden eğitiminin önemli bir boyutu olan aktif yaşam ile ilgili mesleki öğrenme topluluğu oluşturma konusunda isteğimi paylaşabildim. Bununla birlikte araştırmanın bu bölümüyle ilgili yansıma notlarımda konu ile ilgili kişisel hikâyemi anlatamadığım için güvenin tam oluşmadığı ve sonraki döngülerde bunu başarmayı amaçladığım notunu burada paylaşmak isterim. Bizlerin öğretmen eğitimcileri olarak uzmanlık alanlarımızı, iyi olduğumuz alanları anlattığımız kadar başarısız olduğumuz, olumsuz hikâyelerimizi anlatmamızın da öğretici bir rolünün olduğunu düşünüyorum. Bu sayede zorluklarla mücadele etmede nasıl stratejiler izlendiği bilgisini aktarırken öğretmen adayları ile güvenli bağ kurulması mümkün olabilir. Gerçekten de bunu açık yüreklilikle aktarabileceğini Fulya aşağıdaki gibi eklemektedir:

“Bir ara çok fazla ders işliyordum. Kafamın çok yoğun olduğu bir dönemdi. Örneğin bir gün öğrencilere mayolarınızı giyin, sizi sınav yapacağım, dedim. Atletizm mayosu demediğim için çocuklar deniz mayolarını giyip gelmişler. Ben de hiçbir şey olmamış gibi onları sınav yaptım. Yıllar sonra çocuklar bana tekrar tekrar sordu ve her defasında mahcup oldum. Yani yanlışlıkları da anlatırdım. Bilerek ya da bilmeyerek yaptıklarımı anlatırdım.” (Fulya)

4.2. İkinci Eylem Araştırması Döngüsü

Bu eylem araştırması döngüsünde eleştirel yansıma tabanlı dijital hikâye anlatımı olarak adlandırdığım yaklaşımının uygulanmasıyla ne olduğunu, nasıl gerçekleştiğini, öğretmen adaylarının ikinci döngüdeki dijital hikâyeleri ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ve öğretmen eğitimcilerinden sağlanan verilerle birlikte hangi bulguların ortaya çıktığını aktarmayım.

Eleştirel Yansıma Tabanlı Dijital Hikâye Anlatımı Yoluyla Kapsayıcı Eğitimin Anlamlandırılması

Eylem araştırmasının bu döngüsünde elde edilen verilerin tematik analizi sonucunda, eleştirel yansıma tabanlı dijital hikâye anlatımı sırasında öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi nasıl anladıklarına ilişkin çeşitli kodlara sahip iki ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar, *öğretmen görev ve sorumluluklarını içselleştirme ve diyalog ile birbirinden öğrenmektir*. Dijital hikâyelerden ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular; öğretmen görev ve sorumluluklarını içselleştirme teması altında öğretim tasarımı, kendi uygulamalarından ders çıkarma, teknolojik uygunluk olarak ortaya çıkmaktadır. Diyalog ile birbirinden öğrenmek teması altında ise ortak ilgi, tutum sayesinde yakınlaşmak ve farklı deneyimleri paylaşmak-dinlemek söz konusu olmaktadır.

Öğretmen Görev ve Sorumluluklarını İçselleştirme

Bulgular; öğretmen adaylarının öğretmen görev ve sorumluluklarını, öğretim tasarımı, kendi uygulamalarından ders çıkarma ve teknolojik uygunluk bakımından anlamlandırdıklarını göstermektedir.

Eleştirel yansıma tabanlı dijital hikâye anlatımı uygulaması esnasında öğretmen adaylarının öğretim tasarımı ile ilişkilendirilebilecek konuları paylaşırken mesleki öz imaj, öz saygı, görev algısı ve iş motivasyonlarını paylaştıkları görülmektedir. Araştırma sürecinin okullardaki öğretmenlik uygulaması ile iç içe olması nedeniyle öğretmen adaylarının çoğu, okuldaki deneyimlerini dijital hikâyelerinde kendi mesleklerini anlamlandıracak şekilde paylaşmaktadır. Örneğin Ali, dijital hikâyesinde öğrencilerin dâhil olmalarını farklı zorluk seviyelerine yönelik dersini çeşitlendirerek sağladığına ilişkin öz imajını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Üniversitede gördüğüm eğitim dolayısıyla uygulamam gereken stratejileri belirledim. Yıllık planı esas alarak günlük planımı ve çalışma yapraklarımı hazırladım. Herkese hitap edecek zorluk seviyesine sahip içerikler, eğitsel oyunlar ve çalışmalar koydum.

Yanımda götürdüğüm materyallerle birlikte bu bütünlüğü sağladım.”
(Ali)

Ayşegül’ün ise dijital hikâyesinde kapsayıcı eğitimin bileşenlerini içine alan sorgulaması ve kendi pedagojik alan bilgisi ile ilişkili öz saygısı aşağıdaki gibidir:

“Zihnim; öğrenciler bizi nasıl karşılayacak, onlarla nasıl iletişim kuracağız, dersimize karşı ön yargıya sahip olan ya da dezavantajlı veya yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşacak mıyım, kapsayıcı eğitimi felsefe edinmiş bir okul mu, üretmeye, yeniliğe ve yaklaşımlara meraklı bu kuşağı çoklu zekâyı umursanmadan sadece sonuç odaklı mı değerlendiriyorlar, bizi hayallerine sığdıracabilecekler mi gibi sorularla meşgul. Çantam ise aldığımız pedagojik eğitime ait bilgilerin ağırlığı ile dopdolu. Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerle aramda bir bilgi köprüsü oluşturduğumda pamuk kadar hafifleyeceğimden eminim.”
(Ayşegül)

Her ne kadar öğretmen adaylarının çoğu, kapsayıcı eğitimi uygulama konusunda mesleki öz saygıya sahip olsalar da onların bazı çekincelerinin olduğu da görülmektedir. Örneğin Fatma, dijital hikâyesinde öğretmenliğe yönelik çekincelerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Mesela arkadaş grubundakilerden farklı düşündüğünde öğrencileri, yüz yüze geleceği dışlanma için hazırlıyor muyuz veya öğretmenleri olacak olan bizler, eleştirilere yeterince açık mıyız? Ben bunları yaşarken, birçok soruya cevap olamazken kim oluyorum da başkalarına nasıl yaşamaları gerektiğini söylüyorum?” (Fatma)

Diğer yandan öğretmen adayları, dijital hikâyelerinde kapsayıcı eğitim tasarımı açısından neler yapılabileceği konusunda örnekler vererek görev algılarını paylaşmaktadırlar. Örneğin Hatice, pandemi döneminde öğretim sürecini nasıl yönettiğini ve öğrenciye yaklaşımını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Mevcut durumu bir şekilde değerlendiriorduk ama bütün çocuklara ulaşabilmek bazen pek mümkün olmuyor. Her öğrencinin aktif (olmasını) ve katılımını en üst seviyeye çıkartmak için imkânların da en üst seviyede eşitliğimesini sağlamak gerekiyor. Bu durumda herkes üzerine ne düşerse elinden ne gelirse yapmalı. (...) Öğrencilerin çevrim içi derslerden ne kadar öğrendiğini, benim konuları ne kadar öğretebildiğimi resim ve video ödevleri yoluyla geri bildirim vererek öğrendik. Evde vileda sapı ile birtakım teknik çalışmalar yaptık. Kazandığım tüm deneyimler, eğitimin; uzaktan yakından olup olmaması ile değil de kalplerin yakından olması ile ilgili yeniliklerin peşinden koşmakla mümkün olduğunu öğretti.” (Hatice)

Merve ise öğrencilerin özerkliğini destekleyebilmek için ne yapılabileceği konusunda görev algısını dijital hikâyesinde aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“Onlara güvenmeyip sorumluluk vermediğimiz için onlar da sonuçlarını düşünerek karar verip hareket etmiyor. Kendi başlarına problem çözemiyorlar. Öğretmenim çöz, diye bakıyor sana sonra arkana dönünce karışıyor işte sınıf. (...) Son serbest zamanda da yine bir gruplaşma olur gibi oldu. Yanıma geliyorlar şikâyet için. Aynı tavırla aldım toplarını, elimizde bir top var ya aranızdaki sorunu çözer. Birlikte hareket edersiniz ya da hiç kimse oynayamaz, dedim ama kızmıyorum, gayet sakinim. Herkes dağıldı bir yere. Baktılar, böyle bir şey olmayacak. Yavaş yavaş birileri ‘Hadi!’ dedi herkesi bir araya getirdi. İzliyorum uzaktan, toplantı gibi konuşuyorlar. Çözdüler

sorunu, geldiler yanıma. Öğretmenim, biz falanca oyunu şu şekilde oynayacağız, isterseniz siz de gelin.” (Merve)

Öğretmen adaylarının kapsayıcı öğretmen olma konusunda mesleki görev algıları sadece dijital hikâyelerde değil, dijital hikâyelerini izledikten sonra gerçekleştirdiğimiz odak grup görüşmelerinde de ortaya çıkmaktadır. Örneğin Hatice, öğrenci öğretmen ilişkisinin nasıl olması gerektiği konusunda ilgili görev algısını aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“Hikâyem şunu anlatıyor, uzaktan ne yapabiliriz? Beden eğitimi olarak ve benim için en önemlisi -sınıf ortamında ya da uzaktan derslerde de en önemli şey- bence bir öğretmenin bir çocuğa dokunabilmesi. Sınıfta da bazen çok yakın bazen de çok uzak oluyoruz öğretmenlerimizle. Bu anlarında da daha çok uzağımız ama çok yakın olduğumuz anlar da oldu ve ben bunu, seviyorum.” (Hatice)

Fatma ise öğrenci öğretmen ilişkisinin bir başka önemli noktası olan öğretmenin tutumuyla ilgili görev algısını, kapsayıcı eğitim için her öğrencinin kendine özgü olduğunu fark etmenin önemiyle açıklamaktadır:

“Bir arkadaş grubunda özellikle çocuklarda çok fazla var. Herkes bir renge mor derken hayır, ya morcivert dediğinde ne bileyim dışlanma söz konusu olabilir. Çocuklar özellikle o dışlama işini belirli dönemlerinde çok mu seviyorlar, bilmiyorum. Biz mi yeterince eğitemiyoruz, diye düşünmek istiyorum. Ben bizim eksikliğimiz diye düşünmek istiyorum ama orada uğrayacağı baskı hayır, inatla mor görmelisin baskısı öncesinde ona bir deneyim kazandırmalıyız düşüncesini akla getiriyor. Çünkü bu, sevilmediği hissini de doğurabilir. Başka şeyler de doğurabilir, daha sonraki zamanlarda öz güvensiz hissetmesine sebep olabilir. Yani öğretmen olarak her

çocuğun kendine özgü olduğunu, onlara fark ettirmeliyiz gibi geliyor. Herkes aynı olmak zorunda değil, aynı olmak için uğraşmalarına gerek yok.” (Fatma)

Yine pandemi döneminde kapsayıcı eğitimi nasıl destekleyebileceği üzerine odak grup görüşmesinde konuşurken Ayşegül, neler yapılabileceği konusunda görev algısını aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“Materyal tasarlatmayı düşünüyorum. Ben, mesela geçen sene evde bulunan herhangi bir sopa ve bezden badminton raketi yapmıştım. Mesela evde çocuklar bunu, sağlayabilir ya da o anlattığım branşlardan herhangi biri ile alakalı bir materyali tasarlayabilir, diye düşünmüştüm.” (Ayşegül)

Öğretim tasarımı ile ilgili son olarak öğretmen adaylarının çoğu, iş motivasyonlarını paylaşmaktadır. Örneğin Ayşegül, hikâyesinde iş motivasyonunu aşağıdaki gibi geminin dümenine geçmek şeklinde tasvir etmektedir:

“Okula ulaşmama, tıpkı öğretmenliğe kalan süre gibi çeyrek var. Önceki hafta tanıştığımız ve gözlemlediğimiz öğrencilerin yüreğindeki benzer heyecandan taşıyorum. Bilgi dolu dalgalar üzerinde ilerleyen bu geminin dümenine geçme çağrışımına sebep olan bu heyecanımın nedeni, bugün için hazırladığım ders planımı öğrencilerle işleyecek olmam.” (Ayşegül)

Öğretmen adaylarının öğretmen görev ve sorumluluklarını paylaştıkları bir diğer konu, kendi uygulamalarından çıkardıkları derslerdir. Kendi uygulamalarından çıkardıkları dersleri anlatan öğretmen adaylarının mesleki öz imaj, öz saygı, görev algısı, iş motivasyonları ve gelecek algılarını paylaştıklarını söyleyebiliriz.

Örneğin Hatice, uygulamalarını dijital hikâyesinde anlatırken onu mutlu eden konu ile ilgili mesleki öz imajını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Kendi hikâyemi paylaşırken ben daha çok anıları verdim yani çocuklar ile olanları. Ben çocukları çok seviyorum, o yüzden onların resimleri ile birlikte yaptığımız bir şey de anlattım. Bu, beni çok mutlu etti. Hikâyemin anlamı da şuydu zaten: Uzaktan eğitimde, beden eğitimi dersinde yani evde ne yapabiliriz?” (Hatice)

Deniz, uygulamalarında zorlandığı ve çıkardığı ders ile ilgili mesleki öz imajını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Fazla mükemmel olmaya çalıştım. Sonrasında aslında basit şeyler düşünüp basiti yakalamanın daha kolay ve mükemmel olduğunu öğrendim. Öğretmen adayı olarak kendi hakkımda ne öğrendim dersem çok yönlü olmaya çalıştığımı fark ettim ama bunu yaparken de çok zorlandım.” (Deniz)

Benzer şekilde kapsayıcı eğitime yönelik bazı soruları olan Ali ise uygulama esnasında bulunduğu çözümü dijital hikâyesinde anlatırken öz saygısını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Ders günü ve saati geldiğinde sınıfla tanıştım ve ders işlemeye başladım. Her ne kadar kendime güvensen de kafamda oluşan soru işaretleri vardı. Bu sorular şunlardır: Sınıf ile başarılı bir iletişim kurabilecek miyim? Derslere verimli ve herkesin olabildiğince severek ve isteyerek katılımını sağlayabilecek miyim? En önemlisi eğitimde doğru stratejileri izleyerek toplumsal dışlanmayı engelleyebilecek

miyim? Karşılaştığım en temel sorunlardan bir tanesi öğrencinin gruba dâhil olmamasıdır. Bunu gözlemlediğimde neden dâhil olamadığını ve sorunları tespit etmeye çalıştım. Hemen o ders ve gelecek dersler için nasıl tedbirler alabilirim ve uyum için hangi yöntemleri bulabilirim, bunları düşünmeye başladım. Kendisi daha önce faaliyeti deneyimlemediğini ve çekincelerini bana dile getirdiğinde onu güdülemem gerektiğini ve yardımcı araç, gereci uyum için basitten zora doğru kullanmam gerektiğini düşündüm. Benimle birlikte yapmak ona güven verdi ve yönlendirmelere karşı daha hızlı ve kolay deneyim kazandı.” (Ali)

Ne var ki öğrencilerin tümünün Ali kadar kararlı davranmadığını, öğretmen uygulamalarına ve tutumlarına daha eleştirel baktığını söyleyemeyiz. Nihayetinde Fatma, dijital hikâyesinde sorduğu sorunun cevabını uygulama esnasında bulamadığına ilişkin öz saygısını odak grup görüşmesinde aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Ben kim oluyorum da başkalarına nasıl yaşayacakları konusunda fikir veriyorum, konusunda sorduğum sorunun cevabını bulamadım. Öğretmen olduğumuzda aslında bir otoriteyiz ve istemeden bir şey öğreteceğiz derken çok heyecanlanıp dediğiniz gibi dikte etmeye doğru kayabiliyoruz ya da kayabiliriz. Belki de yeni meslek edinmenin olayı budur bilemiyorum yani meslekte yeni olmanın. Ben o yüzden devamlı böyle muhakkak bunu yaptırmalıyız, muhakkak şunu yaptırmalıyız gibi söylemlerden biraz uzak durmak istediğim için -hani ben bunu, diyeceğim ama kendim inanıyor muyum bilemediğim için- kendimi sorguladım hikâyemde.” (Fatma)

Diğer yandan öğretmen adaylarının çoğu, öğretmenin görevinin kendini yenileme ve değişime duyarlı olması gerekliliğine dikkat çekmektedir. Örneğin

Ayşegül, öğretmenin sürekli öğrenmesi gerektiğiyle ilgili görev algısını aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“(...) Hep zaten bence hayatta öğrenen üretici kısmında kalmalıyız. Tüketici ve ben bilirim pozisyonuna geçtiğimiz zaman maalesef ne araştırmaya vaktimiz kalıyor ne geliştirmeye ne de değiştirmeye.”
(Ayşegül)

Merve de odak grup görüşmesinde, her zaman öğrenci kalacağını belirttiği görev algısını aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“Öğretmenlikle ilgili özellikle her zaman öğrenci kalacağımı aslında biraz daha görmüş oldum. Yani bunu kabul etmemiz biraz zaman alıyor. En azından kendim için öyle. Biraz daha, biliyorum zaten diye yaklaşabiliyoruz.” (Merve)

Fatma ise öğrenciler birbirlerine zorbalık yaptıklarında öğretmenin dikkati ve tutumunun nasıl olması gerektiğini örnek vererek aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Eğer öğretmen, öğrenciler arasında dışlayıcı iletişimi görmezden gelip zamanında müdahale ederek davranışı düzeltme fırsatını kaçırırsa bu daha sonra bullying zorbalığa (akran zorbalığına) kadar gidebilir diye düşünüyorum ben. Buna neden olanın bizim görmezden gelmelerimiz de olduğunu düşünüyorum. Onaylamış oluyoruz yani tepki vermediğimizde onaylamış oluyoruz. Öğretmen olmak biraz da bunu gerektiriyor.” (Fatma)

Bu konuyla ilgili alan notlarımda ayrıca bir açıklama aşağıdaki gibi yer almaktadır:

“Öğretmen, zorbalığı gözlemlediği anda tepkisiz davranmak yerine mevcut durumu rol oynama ile tekrar canlandırarak öğrencilerin tutumlarındaki değişimi sağlayabilir. Öğrencilere eleştirel yansıma yapmalarını sağlayıcı sorular yöneltilerek onlara yeni bakış açıları kazandırmak mümkün olabilir.” (Özgür Yaşar, alan notu)

Öğretmen adaylarının kendi uygulamalarından ders çıkarttıkları mesleki kendini anlama son olarak gelecek algısını içermektedir. Örneğin Ayşegül, dijital hikâyesinde işitme engelli öğrencilere yönelik anlatımın beğendiği bölümünü, hislerini de belirterek aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Kendi hikâyemi paylaşıırken en çok beğendiğim şey işaret dili -yani dezavantajlı öğrencileri ve öğretmenleri düşünerek yer verdiğim işaret dili- ile teneffüsün bittiğini ve dersin başladığını ifade ettiğim o kısım oldu. Hikâyemin anlamı öğretmenliğe çeyrek var. Hepimiz mezun olmak üzereyiz ve çeyrek var, dediğimde aklıma ufak bir dilim geliyor. Bu dilimde büyük bir maratonun içindeyiz ama bu dilim, artık o maratonun ne kadar azaldığını ve öğretmenliğe başladıktan sonra yeni dilime gireceğimizi ifade etti bana.” (Ayşegül)

Öğretmen adaylarının çoğunun öğretmen görev ve sorumluluklarını paylaşıırken bahsettiği diğer bir konu, teknolojik uygunluk ile ilgilidir. Pandemi döneminin etkisi ve yeni geliştirilen öğrenme platformunun (<https://seli.hacettepe.edu.tr/>) derse entegre edilmesiyle ilgili mesleki öz saygı ve iş motivasyonlarını paylaştıklarını söyleyebiliriz.

Örneğin Fatma, dijital hikâyesinde pandemi döneminde teknoloji kullanımının dâhil edilmesine odaklanarak öğrencilerin teknolojiye erişimleri konusunda öğrencilere yeterince destek olunmasıyla ilgili öz saygısını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Öğrencilerin televizyondan veya internetten derslere katılmalarını istiyoruz ama onların elinde olan imkânları bilmiyoruz. Onlara yeterince destek oluyor muyuz, emin değilim ben şahsen.” (Fatma)

Ayşegül ise dijital hikâyesinde araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar ve teknolojilerle ilgili öz saygısını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Öğretmen adayı olarak bu süreçte yaratıcı ortamlara daha fazla katılabileceğimizi anladım. Uzaktan eğitim sürecinde daha aktif bir rol alabileceğimi fark ettim. Bir okulda öğretmenliğe başladığımda yine böyle bir süreçle karşılaştığımda çok daha yaratıcı bir platformda olabileceğimi anladım. Üretkenliğimi yeniden fark ettim ama yeterli bulmadım, daha fazla üzerine düşmem gerektiğini düşünüyorum.” (Ayşegül)

Benzer şekilde odak grup görüşmesinde öğrenme platformunda karşılaştığı erişim sorununa aşağıdaki gibi dikkat çekmektedir:

“SELI’deki dijital hikâyeden farklı bir araç kullandım çünkü korktum tekrar aynı şeyleri yaşamaktan. Sistem, ödevlerimi daha önce sıfırlamıştı. O yüzden açık konuşmak gerekirse başka araçlardan hazırlanmaya çalıştım ama SELI’deki dijital hikâye aracını çok beğendim çünkü bence SELI dijital hikâye hazırlama sürecini çok hızlandırıyor.” (Ayşegül)

Her ne kadar SELI öğrenme platformunun yeni olması ve geliştirme süreci devam etmesi nedeniyle bazı teknik sorunlar yaşanmış olsa da dijital hikâye anlatımı açısından Ayşegül’un bahsettiği kolaylık Ali tarafından da aşağıdaki gibi

onaylanmaktadır. Ayrıca Ali, SELI üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitimi uygulama konusundaki öz saygısını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“SELI platformuna bakarken daha önce de ifade etmişim parçadan bütüne gitmek kolaylaşıyor. Ben daha önce Movie Maker’den yapıyordum, orada bütünü görüyordum. Geneli görerek hareket etmenin de farklı avantajları var. Parçadan bütüne, bölümü bitire bitire gitmenin de... Ama açıkçası SELI’yi keşfetmek adına SELI’den yapmayı tercih ettim. Uzaktan eğitime aslında katılabildiğimi, gerekli şeyleri sağlayabildiğimi ve öğretmen adayı olarak da sağlayabileceğimi düşünüyorum. Çünkü bu konuda hazır, birden fazla belge, program, yöntem vesaire biliyorum. Onun dışında Covid-19 süreciyle alakalı benim hayatımda açıkçası çok fazla bir şey değişmedi. Sadece tek değişen şey, işte toplum içindeki davranışların mesafeli olması.” (Ali)

Merve ise SELI öğrenme platformunu kullanırken Ali gibi çok zorlanmadığını, odak grup görüşmesinde aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Benim için sürecin en zor kısmı, aslında içeriği hazırlarken oldu bu sefer. Geçen seferde videoyu hazırlarken biraz daha zorlanmışım. Ben de Movie Maker kullanıyordum Ali gibi ama SELI bence bu konuda çok hızlı. Evet, seçenekleri biraz kısıtlı; bu fikrimi de daha önce paylaşmışım ama içeriğin daha önemli olduğunu konuşmuştuk. Yani bu sefer beni o kadar zorlamadı açıkçası.” (Merve)

Araştırma sürecinde SELI platformunda aynı zamanda öğretmen adaylarından alınan dönütler ve alan uzmanının görüşleriyle devam eden bir geliştirme süreci devam etmekteydi. İlk geliştirilen dijital hikâye anlatımı, ses kaydını parça parça yapmaya olanak verirken ikinci dijital hikâye anlatım aracı, tek bir ses dosyasının yüklenmesine

olanak verecek şekilde öğretmen adaylarının kullanımına sunuldu. İkinci dijital hikâye anlatım aracı hakkındaki memnuniyetini Deniz aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“İlk gün SELI’de ses kaydının yapıldığını bilmediğim için komple bir ses kaydı yapmıştım. İkinci dijital hikâye aracını oluşturur muşsunuz çünkü tek bir ses dosyam olduğu için o benim açımdan çok faydalı oldu. Bu şekilde ses kaydı üzerinden ilerlemek benim için eğlenceli ve kolay oldu.” (Deniz)

Diğer yandan bulgular, öğretmen adayının derslere verimli katılımını etkileyen teknolojik bileşenlerin sadece öğrenme platformu ile sınırlı olmadığını göstermektedir. Örneğin Hatice, motivasyonunu etkileyen donanımsal olarak yaşadığı sorunları ve öğrencilerine ulaşmak için gösterdiği çabayı aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Ben biraz teknolojik sorunlar yaşadım. Önce telefonum bozuldu. Telefonu yaptırdım, bilgisayarım bozuldu. Bilgisayarı yaptırdım, tekrar telefonum bozuldu yani çetrefilli bir dönem geçirdim teknolojik anlamda. O yüzden hikâyemi birazcık geç tamamladım. Sanal fotoğraf kullanmak istemedim, kendi fotoğraflarım olsun, dedim. Çünkü ben öyle, biraz duygusal bir insanım. Öyle daha çok bağ kurulduğunu düşünüyorum, hani gerçekçi fotoğrafta kullanıldığında yani. Şunu öğrendim: İmkânları zorlarsak illa bir şekilde oluyor yani. Benim de ulaşamadığım yerler oldu ama oralara bir şekilde ucundan, bir yerinden ulaşmaya çalıştım. Videolar ve içerik hazırды, yani kafamda bir şema vardı. Ben müziği çok seviyorum, o yüzden ses kaydı yaparken aynı zamanda telefonumdan müzik açtım ve kayıt yaptım.” (Hatice)

Diyalogla Birbirinden Öğrenmek

Dijital hikâye anlatımı sürecinin, öğretmen adaylarının birbirinden öğrenmelerini kolaylaştırarak ortak deneyimlerin paylaşılmasına imkân verdiğini

söyleyebiliriz. Öğretmen adaylarının çoğu; ortak ilgi, tutum sayesinde yakınlaştıklarını ve farklı deneyimlerini paylaştıklarını dijital hikâyelerinde ve odak grup görüşmelerinde belirtmektedirler.

Örneğin Hatice'nin odak grup görüşmesinde Ayşegül'ün dijital hikâyesine yakın hissetmesi, bu araştırma kapsamında dijital hikâyelerin derse entegre edilmesi sayesinde birbirini destekleme ve farklı bakış açılarının paylaşılmasıyla derse zenginlik kattığını Hatice, aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Arkadaşlarımın hikâyelerini, özellikle Ayşegül'ünkini çok beğendim. İlgimi özellikle görsel şeyler daha çok çekiyor. O anlamda daha çok dikkat çekiciydi. Mesela birçok dersin olması gerektiği için olduğunu, düşünüyordum çünkü bana bu hissi veriyorlardı. Okulda ders verme bitti ama bu süreçte şunu öğrendim: Hani, okul dışında da eğitim devam edebiliyor. Gerçekten bizim gelişimimiz için çaba gösteren insanların olması beni mutlu etti. Herkesin farklı bakış açıları bizi zenginleştirdi, bu ders bana bunu anlattı.” (Hatice)

Diğer yandan Hatice'yi motive eden bu durumun başlangıçta stres oluşturduğunu Deniz ise aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Herkes bir strese girdi yani dijital hikâyede ne yapacağız diye. (...) Bu da insanlara şöyle bir şey kattı: Yaratıcılıklarının ne düzeyde olduğu ya da neyi yapabildikleri konusunda kendilerini sorgulamaya ya da düşünmeye yönlendirdi. Ama sağladığı katkı şuydu: Düşünmek, nasıl yapabilirizi sorgulamak, eleştirel düşünmek iyi oldu.” (Deniz)

Eleştirel yansımanın eylem araştırmasının bu döngüsünde -özellikle dâhil edilmesiyle birlikte- aslında araştırmanın başından beri grup olarak belli sorunların kaynağını bulma çabasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünceye yabancı

olmamasına katkı verdiğini söyleyebiliriz. Örneğin Merve, bu durumu aşağıdaki gibi özetlemektedir.

“Eleştirel yansımanın dâhil edilmesi de şöyle, ben zaten bu gruba oluşturduğumuzdan beri belli sorularla gittiğimizi düşünüyorum. En başından beri bu grupta neden böyle, diye kendimize soruyoruz. O yüzden bence başlangıçta eleştirel yansıma demesek de başından beri bunu dâhil ediyorduk derslere.” (Merve)

Araştırma grubu içinde diğer katılımcıların hikâyelerinin izlenmesiyle hikâyelerde hissedilen duyguların birbirlerine geçmesi, öğretmen mesleğinin doğasında olan hikâye anlatıcılığı ve bu sayede çocuklara etkide bulunma arasındaki bağı Merve, odak grup görüşmesinde aşağıdaki gibi özetlemektedir:

“Kendim de daha pozitif olmayı seven bir insan olduğum için -yani daha duygularıyla yaşayan bir insan olduğum için- Ayşegül’ün hikâyeleri bana daha yakın geliyor. Çünkü o, gerçekten heyecanla yapıyor bu işi ve yani o anda mutlu hissediyorum kendimi. O yüzden daha tebessümle izleyebiliyorum onun hikâyelerini. En çok beğendiğim şey, umut altında umudu beğeniyorum. Yani orada paylaştığım şey birilerinde bir şey uyandırır mı, gerçekten benim fikrim başka birisini de etkiler mi? Başka bir çocuğun hayatında güzel bir şeye sebep olur mu, yani bunun umutlu durumunu çok beğeniyorum.” (Merve)

Kendi söyleyemediğinin başka bir akranı tarafından söylenmesinin ve kendini arkadaşının hikâyesinde görmesinin onların diyalog oluşturarak birbirlerine yaklaşmasını sağladığını söyleyebiliriz. Deniz, Fatma’nın hikâyesini aşağıdaki gibi anlatmaktadır:

“Duygusal olarak yakın hissettiğim iki tane hikâye oldu. Aslında hangi araçları kullanmış, nasıl görseller seçmiş, yaratıcılığı nasıl kullanmış şeklinde izledim ama hani izlerken bir tık önde olan hikâyeler oldu. (...) Fatma'nın eleştirel düşünürken paylaştığı işte bu cümleler, bazen beni anlattı yani benim kullanamadığım cümleleri Fatma kullandı. Evet, ben de böyle bir hikâye oluşturmak isterdim şeklinde ya da hikâye beni de yansıtıyor, ben de varım gibisinden hissettiğim için bu iki dijital hikâye daha yakındı.” (Deniz)

Katılımcıların ortak ilgi, tutum sayesinde birbirlerine yakınlaşmasının olduğunu söyleyebiliriz. Benzerlikler kadar birbirlerinin farklı deneyimlerini dinlemenin de öğretmen adayları için öğretici olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin Ali, hikâyesinin anlamı ve farklı görüşlerin dinlendiği eleştirel yansıma sürecindeki paylaşımların onun hikâyesini nasıl şekillendirdiğini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Okullarda karşılaştıkları toplumsal sorunu anlatmak istedim. Hikâyem de eleştirel yansıma deneyimlerimizle dersi birleştirme konusunda yardımcı oldu. Eleştirel yansımadan dolayı süreci tekrardan gözden geçirip eksiklerimizi, yanlışlarımızı, yaptıklarımızı, deneyimlerimizi tekrar elekten geçirip düşünmemizi sağladı.” (Ali)

Deniz de hikâyesini oluşturmadan önce motivasyonunu kaybettiği zamanlarda -her ne kadar arkadaşlarının örneklerine baktığını söylese de- çok farklı bir konuyu, suyun önemini dijital hikâyesinde anlatmaktadır. Bu süreçte neden suyu anlattığını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Önce ben biraz beklemek istedim, yani aklımda bir fikir ve bir konu oluşturmak için. Beklerken motivasyonum biraz kayboldu. O konuda biraz sıkıntı çektim. Sonra örneklere bakmak istedim, arkadaşların hikâyelerine baktım, onları incelemeye biraz zaman ayırdım.”

Hikâyemin anlamı bilinçlendirmek, paylaşmak için yaptım bunu çünkü bu bilgilerin paylaşıldığını düşünmüyorum. Tüketmeyi seviyoruz diye düşünüyorum ve belki bu konuda biraz yardımcı olabilir, farkındalık sağlayabilir düşüncesiyle oluşturdum hikâyemi.” (Deniz)

Deniz’in dijital hikâyesinde pandemi döneminde suyun kullanımına yönelik eleştirel bakış açısı aşağıdaki gibidir:

“Bu virüse yakalanmamak için normal zamana göre kendimize daha çok dikkat ediyoruz. Her gün ellerimizi birçok kez suya sabuna dokunduruyoruz. Uzmanlar, en az 20 saniye boyunca ellerimizi sabunlamamız gerektiğini söylüyorlar. Bu virüse bir şekilde çözüm bulunur, aşı üretilir, virüs vücuda adapte olur ve öldürücü olmaktan çıkar, tıpkı garip bir uçuk virüsü gibi. Peki, yarının sularını bugün düşünmeden çılgınlarca tükettiğimizde yarınlarımızda nasıl bir senaryo ile karşılaşırız. Unutmayın, yeryüzü bize atalarımızdan miras kalmadı, onu çocuklarımızdan ödünç aldık.” (Deniz)

Fatma ise pandemi döneminde yaşanan zaman bolluğuna rağmen bu dönemin çok da verimli geçmediğine dikkat çekerek hem kendinde hem de başka insanlarda gözlemlendiği durma hâline vurgu yapmaktadır:

“Covid-19 salgını ülkemizde baş gösterdiğinden ve karantina sürecine girdiğimizden beri okula gitmek zorunda olmadığım için yolda kaybettiğim onca zaman bana kaldı. Yani fazlasıyla zamanım var ve bolca araştırma yapabiliyorum. Normalde bunların rahatlık olduğunu düşünüyörüz değil mi? Belki de ön yargılarımız bizi buna itiyordur. Yahut eleştirel düşüncemizde bir bozukluk vardır. Toplum sırf zaman fazlalılığını övüyor ve çok araştırmak iyidir diyor, diye iyi olabiliriz. Neden toplumdan ayrışalım sonuçta değil mi? Fakat insanların

bazılarının bu zaman fazlalığında ne yapacağını bilmeden sadece durduklarını gördüm. Ben de o insanlardan biriyim. Yine de inatla -okuduğumuz bölüm gereği- sağlıklı yaşam için hareket etmelerini söylüyorum. Peki, bu durma hâli insanlar için sağlıklı ise kişi başına 15 metre kare düşen evlerde hareket etmeye çalışmak onları kötü hissettirecek ise...” (Fatma)

Pandemi döneminde yaşanan zorluklar ve çözüm arayışının tüm öğretmen adaylarında farklı şekilde gerçekleştiğini söylebiliriz. Arayış hâlinde olma ve çözüm bulma, aslında sürekli devam eden bir şey hâline dönüşüyor. Pozitif yaklaşan hikâyeler ile negatif olanların birbirini tamamladığını ve farklı bakış açıları sunduğunu düşünüyorum. Zorluk var ancak zorluk herkes tarafından farklı düzeylerde hissediliyor. Pandemi zamanında ama öğrencileriyle yine derslerine devam ediyor. Yani arayış da bulmanın bir parçası, her zaman bulabiliyor muyuz, belki bulamıyoruz ama bu da aslında devam eden bir arayışın olduğunu gösteriyor.

Diğer yandan stres ile öğrenme arasında bir ilişki kurmak mümkün. Örneğin Deniz, “*Stres yaptınız, hocam!*” diyor. Daha sonra da stresin çok faydalı olduğunu ifade ediyor. Öğrenirken çok rahat olduğunda aslında pek bir şey öğrenemiyoruz ama biraz gerildiğimiz noktalarda öğrenme başlıyor. Aslında gergin hissettiğimiz anda öğrenmenin de başladığını düşünebiliriz. Çünkü yeni bir sürece uyum sağlamaya çalışıyoruz. Zihnen, duygusal anlamda ya da bedensel anlamda eğer bir gerginlik, zorluk varsa aslında öğrenme olduğunu söyleyebiliriz. Hatta zorluk arttığı zaman krize de girebiliyor. Eğer insan panik noktasına ulaşırsa ve vazgeçerse öğrenmeyi de bırakabiliyor.

Dijital hikâyelerle öğretmen adaylarının farklı toplumsal konulara dikkat çektiğini görmekteyiz. Benzerlikler kadar farklılıkların da paylaşılıyor, dinleniliyor olmasını dijital hikâyeler sayesinde diyalog ile öğrenmenin desteklendiğini söylebiliriz.

Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Yansıma Tabanlı Dijital Hikâyelerinin Öğretmen Eğitimcileri Tarafından Alımlanması

İkinci alımlama çalışması fakülte toplantı salonunda dört öğretmen eğitimcisinin katılımıyla gerçekleşti. Oturma düzeni, katılımcıların birbirlerini ve karşısındaki ekranı görebileceği şekilde U düzeninde oluşturuldu. Ortam, katılımcıların kendini rahat hissedebilecekleri şekilde içecek ve atıştırma imkânlarının olduğu bir şekildeydi. Hikâyeler izlenmeden önce öğretmen eğitimcileri, -daha önce yapılan alımlama çalışmasında olduğu gibi- eylem araştırmasının ikinci döngüsü sonrasında üretilen yeni dijital hikâyelerin izleneceği konusunda bilgi sahibiydi. Bu dijital hikâyelerin geliştirme sürecinin eleştirel yansıma odağı olan bir yönergeye göre olduğu paylaşıldı. Hikâyeler izlenirken zaman zaman katılımcıların güldüğü, zaman zaman da gergin hissettikleri gözlemlenmek mümkündür. Öğretmen eğitimcilerinden özellikle Açelya ve Fulya öğretmenlik uygulaması dersine katıldıkları için ve öğrencilerin dersteki katılımlarını bildikleri için merakla izlediler. Diğer iki öğretmen eğitimcisinden Yasemin öğretmen adaylarının bu dönem dersine girdiği için onlar haklarında daha fazla bilgiye sahip olduğu söylenebilir. Aydın ise öğretmen adaylarının 1 ve 2. sınıftaki derslerine girdiği için öğrencileri görece daha az tanıdığını belirtmiştir. Öğrencileri tanıyan öğretmen eğitimcilerinin hikâyeleri izlerken daha çok duygulandıklarını söylenebilir.

Öğretmen adayları tarafından oluşturulan altı farklı DH'yi izledikten sonra yaklaşık bir saat süren odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilere ilişkin bulguları, bu bölümde iki tema altında paylaşmaktayım. Buna göre bulgular aşağıdaki temalara göre ayrılmaktadır:

1. Dijital hikâyelerdeki öznel ifadeler üzerinden öğretmen adaylarını tanıma olanağı
2. Öğretmen eğitimcilerinin kendi kapsayıcı öğretim süreçleri üstüne yansımaları

Dijital Hikâyelerdeki Öznel İfadeler Üzerinden Öğretmen Adaylarını Tanıma Olanığı

Öğretmen eğitimcilerinin DH'leri izlediklerinde öğretmen adaylarının öz imaj, öz saygı, görev algısı, iş motivasyonu ve gelecek algısı hakkında bilgi edindikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının öznel ifadelerini DH'lerde paylaşmalarının, öğretmen eğitimcilerinin öğrencilerinin fikirlerini doğrudan öğrenmelerini sağladığını söyleyebiliriz. Ek olarak bulgular, öğretmen adaylarının öznel ifadelerinin (kişilik yapısını hikâyelerine yansıtma, fikir edinme sürecini hızlandırma, duygularını paylaşma, saf ifade, hedefini ortaya koyma, olumlu mesaj, kendini ifade edebilme) öğretmen eğitimcilerinin ilgisini çektiği şeklinde kodlanabilir.

Örneğin Fulya, şeffaf bir şekilde kişiliklerini hikâyelerine yansıttıklarını belirterek onların öz imajlarının hikâyelerde gözlenebildiğine dikkat çekiyor:

“Genel baktığımda -çoğunu tanıdığım için- aynı kişilik yapısını hikâyelerine yansıttıklarını düşünüyorum. Benim için güzel bir şey yani şeffaflık var burada.” (Fulya)

Benzer şekilde hikâyelerin bir değişikliğe neden olup olmadığı sorulduğunda Yasemin, öğrencilerini çoğunlukla tanıdığı için hikâyelerin fikrini değiştirmedeğini bununla birlikte fikir edinme sürecini hızlandığını aşağıdaki gibi ifade ediyor:

“Hikâye, fikrimi değiştirmede sadece fikir edinme sürecini hızlandırdı.” (Yasemin)

Farklı olarak Aydın, genel olarak dijital hikâye uygulamasının derse dâhil edilmesiyle fikirlerin değiştiğini vurguluyor. Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için iyi bir deneyim olanağı sunduğuna aşağıdaki gibi dikkat çekmektedir:

“Hikâye, fikirlerimin değişmesinde yararlı oldu. Kendilerini ifade etme konusunda iyi deneyimdi.” (Aydın)

Ek olarak Aydın, öğretmen adaylarının DH’lerinde öğretmenliği icra etme sürecinde kendi değerlerini bilmesine ve bireysel düzeyde öğretimin duygusal boyutunu yansıttıklarının kanıtı olan öz saygılarıyla ilgili olabilecek gelgitlerini yansıtmalarına ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibi dile getirmektedir:

“Ayşegül, hayatın kendisini yansıttı bence. Daha öğretmenlik yapmamış, stajyer, çok doğal yani. İşte kaç yaşındaysa diyelim ki öğrendikleri kadar yapabiliyor. Hayatın aslında böyle kesin çizgiyle ayrılan bir şey olmadığını çok güzel anlattı, diye düşünüyorum. Kişilik tabii ki yansıyor. Bunu, Moston’ın stillerinden biliyoruz. Öğretmen, kendi kişiliğiyle birleştirerek kendi stilini yaratır. O çerçeve içerisinde baktım ben. Ayşegül’ün hikâye kalitesi vurguyu artırıyor. İnsanın o gündelik hayattaki gelgitlerini de yansıttığı için ilgi çekici olmuş.” (Aydın)

Yine bir önceki araştırma döngüsünde sıklıkla vurgulanan duyguların bu döngüde de paylaşıldığını, öğretimin duygusal boyutunun yansıdığına kanıtını Yasemin, aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

“Eğer eğitimle ilgili bir sorunu yansıtmaalarını istiyorsak ve kendi yaşadıklarını paylaşmalarını istiyorsak bence hepsi bir şekilde bu duygularını paylaşmış.” (Yasemin)

Açelya ise dijital hikâyelerde duygunun yansımada sesin önemi ve öğretmenin ders işlerken ses kullanımını arasındaki ilişkiyi aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Dijital hikâyeler, öğretmenlik uygulamasında sesin ne kadar önemli olduğunu vurguladı. Ayşegül’ün ses tonundaki o duygu bize geçti. Öğretmenler de öyle dijital hikâyede nasılsa sınıfta da aynı ses tonuyla çocukları derse bağlayacak ya da dersten ilgisini kesecek.” (Açelya)

Daha fazlası, öğrencilerin öz saygılarındaki farklılıkları duygular üzerinden aşağıdaki gibi tarif etmektedir:

“Fatma, mutsuzluğunu yansıttı bana. Diyor ki ‘İnatla, okuduğumuz bölüm gibi...’ Bu bölümü inatla niye okuyorsun? Burayı isteyen binlerce genç var. Bulunduğu ortamın, Hacettepe gibi bir üniversitede okumanın, Ankara gibi büyük bir başkentte okumanın güzelliğini bilmiyor. Hepsi bir bahane. (...) Hatice’nin de gene zor şartlarda kaldığı oldu ama Hatice yakınmadı. En güzel şekilde de hikâyesini sundu. İstenirse her koşulda başarılı olunabileceğini gösterdi. Merve gene bir grup çalışmasıyla okul deneyiminde sorunu çözebileceğini gösterdi.” (Açelya)

Aydın ise kapsayıcı eğitim açısından önemli olan eğitimin tasarımında, bireysel farklılıkların dikkate alınmasıyla ilişkilendirilebilecek görev algısına vurgu yapmaktadır:

“Farklılıklar saptandığında ona göre esnek plan yapmak uygun oluyor. Anahtar ifade farklılıkları saptamak ve ona göre hareket etmek.” (Aydın)

Fulya’nın dikkatini çeken ise öğretmenin iyi bir iş yapması için eğitim programının içeriğinin ne olması gerektiği ve görevlerine ilişkin yorumlarıdır. Fulya,

öğretmen adaylarının DH'lerinde görev algısının açık bir şekilde “yalansız” gözlenebildiğini vurgulamaktadır:

“Yalancılık yok, aynen saf olarak görülüyor. Yalan söyleyemiyor. Bu hikâyelerde bir öncekinden farklı olarak ideal çok vurgulanmadı. Daha çok sadece Ali'ninkinde vardı o ama Ali'ninkini amaç, başarı öyle görüyorum. Sen kapsayıcı eğitim ile ilgili bir şey yapıyorsun, bu onun dışında. Herkesten başarı bekleyemeyiz. Biz buradaki eğitimleri süresince öğretmenin görevi olan, farklı beceride olan çocuklara göre öğretim modeli uygulaması konusunda bir şey görmedik.” (Fulya)

Ali'nin spor geçmişi nedeniyle hikâyesine yansıyan başarı odağı, öğretmen eğitimcilerini onun kapsayıcı eğitimi uygulayabileceği konusunda kuşkuya itmiştir. Bununla birlikte onun eğitim sisteminde alabileceği önemli rol hakkında Açelya, gelecek algısını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Ali, öğretmen olarak başlayabilir ama çok iyi bir idareci olur. (...) Her şeyi eksiksiz yapan, hedefini ortaya koyan bir genç ve ben onun çok iyi bir idareci olabileceğini düşünüyorum. Eməğinin karşılığını isteyen biri. Arkadaşlarını zor durumda bırakmamak için çok şeyden fedakârlık yaptı. Örneğin antrenmanlarının olduğu zamanlarda burada kalmam gerekiyorsa kalırım, dedi.” (Açelya)

Diğer yandan öğretmen eğitimcilerinin hepsi, öğrencilerin iş motivasyonları ile ilgili olarak olumlu ifadelerinin olduğunu kabul etmektedir. Örneğin Açelya, iş motivasyonlarının ifadesini aşağıdaki gibi belirtmektedir:

“Hepsi, sonunda olumlu bir mesaj verdi. Evet, olumsuzlukları belirttiler ama hikâyeyi sonunda -baştaki olumsuzluklardan sonra- olumlu bitirmeleri de güzel bir şey.” (Açelya)

Bu olumlu durum, sadece meslekte kalma için değil aynı zamanda eylem araştırmasının odağı olan kapsayıcı eğitim açısından da ortaya çıkmaktadır. Aydın, kapsayıcı eğitim açısından görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmektedir:

“Öğrenciler, dezavantajlı grupları tanımak ve onlarla pratik yapmak sayesinde dezavantajlılarla çalışmada mesleği seçme ve meslekte kalma için motive olabilirler.” (Aydın)

Ek olarak Aydın’ın DH’lerin öğretmen adaylarının ileride nasıl bir öğretmen olacakları ve aldıkları eğitimi nasıl kullanacakları hakkında gelecekle ilgili bilgi verdiğini belirten ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerinin gerçekten yaşadıkları ile o yaşadıklarını nasıl formüle ettikleri arasında bir bağ kurma açısından önemli olduğunu düşünüyorum. O bakımdan katkıda bulunacağını düşünülüyor. Şöyle düşünün: Sınıfta olduklarında aslında nasıl davranacaklar, bununla ilgili hikâyelerinde bir sürü ipucu veriyorlar. Ne öğrenmiş ve öğrendiğini nasıl hissediyor ve yansıtıyor?” (Aydın)

Sonuç olarak eylem araştırmasının ikinci döngüsünde elde edilen bulgular, öğretmen eğitimcilerinin dijital hikâyeler aracılığıyla öğretmen adaylarının kişisel özelliklerini yakından öğrendiğini ve onların mesleki öz imaj, öz saygı, görev algısı, iş motivasyonu, gelecek algısı hakkında bilgi edindiklerini gösteriyor.

Öğretmen eğitimcilerinin Kendi Kapsayıcı Öğretme Süreçleri Üstüne Yansımaları

Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının DH'lerini izledikten sonraki alımlamaları DHA'nın kendi öğretme süreçlerini değerlendirebilmek için imkânlar sunduğunu göstermektedir. Bunlar, bireysel farklılıklarına ilişkin gözlem yapma, insan odaklı çözüme yatkın olduğunu fark etme, bireysel farklılıkları dikkate alarak ders planlama, kendi öğretmenlik süreci ile ilişkilendirme, yaşam ile bağ kurma, bilgiyi paylaşma isteği, kuram ile uygulama arası bağ olarak ifade edilebilir.

Örneğin Aydın, kendi öz imajı ile ilgili öğrencilerin bireysel farklılıklarının önemsenmediğini ve hikâyelerin ders planlama, işleme konusunda sağladığı katkıyı aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Eğitimde bireysel farklılıkların önüne geçiliyor. Bu konuda izlediğim yol, farklılıkları saptamak ve herkesin düzeyine göre hareket etmek. Öğrencilerin hikâyelerinden bireysel farklılıkları dikkate alarak ders planlamayı işleme ve hayata yansıtmanın önemini anladım.” (Aydın)

Yasemin'in de hikâyeler hakkında konuşurken benzer şekilde kendi öz imajı hakkında değerlendirme yaptığını görmekteyiz:

“Sabırlı, konulara/durumlara karşı esnek düşünme becerisine ve insan odaklı çözüme yatkın olduğumu fark ettim. Bunu, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin gözlem yapma, ders içindeki beklentilerine ilişkin görüş olarak ihtiyaç ve ders içeriğine göre uygulama sürecini birlikte planlama ve iş birliğine dayalı bir yöntemle iş birlikçi olarak tanımlıyorum.” (Yasemin)

Ek olarak dijital hikâyelerde öğrenciler hakkında bilgi edinmenin ona eğitimci olarak nasıl katkıda bulunduğunu, kapsayıcı eğitimin hedefi ile ilgili olarak aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Kimi kendi resimlerini ve gerçek resimleri tercih ederken kimi karikatürü tercih etmiş. Kişilikleri, kimliklerini yansıtan tavırları, bana bilgi verdi. Onunla iletişim kurmak istiyorsam, ona destek olmak istiyorsam onun nasıl bir duyguda olduğu konusunda bana bilgi verdi.”
(Yasemin)

Aynı zamanda Yasemin'in öz saygı ile ilişkili öğretmen adaylarının hikâyelerine yansıyan tedirginlikleri, daha önce de bahsedilen korkuları gibi duygular; öğretmen eğitimcileri tarafından da yaşandığı belirtilen ifadeler, öğretmen eğitimcileri tarafından onaylanmaktadır:

“Benim aklımda en çok kalan Ayşegül’ünki. Duygusallık yönü bakımından çok güzel gelgitleri var. Seni içeri alıyor, dışarı çıkarıyor anlatırken. Bunlar, önemli çünkü öğretmenlikte de bizim gelgitlerimiz oluyor. Acaba bu öğrenciye ulaşabilecek miyim, nasıl yapabilirim gibi. Bunların hepsini yani tedirginliklerimi deneyimlerimin ilk zamanlarında yaşadım.” (Yasemin)

Böylesi zor durumlarında, eğitim sürecinde ne yapılmalı konusunda Aydın ve Yasemin’in ortaklaşmaları görev algıları, bilişim teknolojilerinin etkin kullanımı ve merak etme duygularını açığa çıkartmak olarak aşağıdaki gibi yansıtmaktadır:

“Deneyim yeni araştırmaların sonuçlarını kullanmalı. Temel öğretim bilgisi ve becerilerin yanında bilişim teknolojilerinin etkin kullanılması gerekli.” (Aydın)

“Uygulama, saha uygulamasını önemsiyorum; ödevler, araştırma konuları verme, merak etme duygularını açığa çıkartmak için görevler vermek önemli.” (Yasemin)

Öğretmen eğitimcilerinin çözümlerinin yanında hikâyelerde geriye dönük kendileri ve öğrencilerinin görev algıları üzerine öz eleştiri de gözlenmektedir. Her ne kadar dijital hikâyelerde istenilen beden eğitimi öğretmeni profili çıkmış olsa da hikâyelerden birinde öğretmen eğitimcilerinin bir beden eğitimi öğretmeninde olmaması gereken görev algısı üzerine yaptığı tartışma aşağıdaki gibidir:

“Ali yarışmacı ve yine yarışmacı bir öğretmen olarak mezun oluyor. Biz dört yılda ona öğretmenliğin antrenörlük olmadığını anlatamamışız. Bana itici gelen yanı o. Hâlâ o kendini sporcu ve antrenör olarak görüyor. Biz, onu Merve gibi yapamamışız. Merve öyle değil. Merve iyi bir yarışmacı ama burada bize yansıttığı farklıydı. Ama Ali amaçları olan ve başarıyı isteyen biri; onu, öyle görüyorum. Ben orada şeyi daha net görmeye başladım yani yaşam ile bağ kurmayı. Belki biz kuramda anlatırken yaşam ile bağ kurmayı da anlatsak çünkü sahaya gittiğinde yaşamla bağ kuracak. Hiç unutmuyorum: ‘Hocam bize neden tırmanma becerisi öğretiyorsunuz?’ diye soruyorlar. Yaşamla bağ kurarken hiç mi cam silmediniz, diyorum. Bir yere çıkacaksın, merdiveni sabitleyeceksin, ayağını yere atacaksın. Bu, bir tırmanma becerisi. Burada biz buna, temel hareket becerisi diyoruz. Oyunları veriyoruz ama yaşam ile bağ kurduğunda örneğin raketli sporlar, diyorsun hiç mi bıçak kullanmadın dediğin zaman ‘A, evet!’ diyor.” (Yasemin)

Diğer taraftan DHA’ların uygulandığı süreçte öğretmen eğitimcilerini motive eden durumlardan biri pandemiye rağmen dersin işleniyor olmasıdır.

“Evet, şunun da değerini bilmek gerekiyor: Birçok üniversitede okullar kapatıldığı için öğretmenlik uygulaması olmadı ama burada işler yürüdü. Yürümenin yanında öğretici oldu.” (Aydın)

Aydın’ın hatırlatması üzerine Fulya, DHA’ların derse dâhil edilmesi sürecindeki zorluklar ve öğrencilerin motive olması konusunda araştırmacının rolünü de değerlendiren görüşlerini aşağıda paylaşmaktadır:

“Açıkçası burada bir itirafta bulunmak istiyorum: Özgür’ün başlangıçta sıradan bir iş yaptığını düşünüyorduk. Açelya hocamda söylesin ilk başta. Tamam yardım ediyorduk ama yani yapabildiği kadar. Sonra bu olay yani pandemi çıktı. Tıkandık, eve girdik. Evden onun derslerine girmeye başladık, işte bize adres gönderiyordu. Bunların oluşumunda, eleştirilerinde biz hep katıldık. Özgür çok emek verdi. Kazandı çocukları yoksa bunları yani DHA’ları çıkaramazlardı. En son girdiğimde gördüm. Bir defa onları motive etmek çok zor çünkü evdeler, devamlı problemleri söylüyorlar ama Özgür iki üç saat de sürse vazgeçmedi. Biz Açelya hocam ile dışarıdan dinliyoruz. Yani müdahil olmuyoruz ama ders ortamına girip gözlemliyoruz. Onları hep motive etti. (...) Özgür onların görüşlerini sabırla -ben öyle bir sabrının olabileceğini düşünmüyordum- ve çok büyük bir sakinlikle dinleyerek yaptı bunu. (...) Bu grup -her ne kadar Özgür’ün çalışması olsa da- kendi de özveri ile çok sahiplendi. Hâlâ sahiplendiğini düşünüyorum, yaşamlarına her şekilde çok büyük katkıları olduğunu düşünüyorum.” (Fulya)

Burada benzer şekilde Aydın, DH’lerde öğretmen adaylarının gelecek beklentileri hakkında bilgi edinmesinin mümkün olduğunu aşağıdaki gibi değerlendirmektedir:

“Neyi, nasıl algılıyorlar? Tamam, bir sürü teorik bilgi veriyoruz. Bir sürü teorik uygulama yaptırıyoruz. Algı, çok önemli sonuçta. Bunlar, bunu, nasıl beceriyorlar; zihinlerine nasıl yerleştiriyorlar? (...) İnsan zaten hikâye yaratan bir varlık. Hikâyeleştiriyoruz her şeyi.” (Aydın)

Ayrıca kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmen adaylarıyla tartıştığımız önyargı, dışlama gibi konuları bu eylem araştırması döngüsünde öğretmen adaylarının somutlaştırabildiklerini okul ortamında yaşadıkları bir olay üzerinden örneklemek istiyorum. Dijital hikâye anlatımıyla aşağıdaki alan notumda paylaştığım örnekteki gibi durumlar üzerinde öğretmen adayları yansıma yaparak yaşantıyı deneyime dönüştürmeleri mümkün hale gelebilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının yaşadıklarının dijital hikayeler ile paylaşılmasıyla daha geniş çevrelerde toplumsal meseleler konusundan farkındalık artabilir.

“Öğretmen adaylarının WhatsApp grubunda okulda bulunan bir beden eğitimi öğretmeninin kendilerine garip davrandığını anlatan "bir de Osman Hoca faktörü var" ifadesini gördüğümde şaşırdım. Çünkü bahsettikleri öğretmen bağlantıda olduğumuz rehber öğretmenlerden biri değildi. Bu yüzden onların yaşadıklarını anlamak adına rol oynama etkinliği gerçekleştirdik.

Öğretmen adaylarından erkek olan, Osman Hoca rolünü oynamaya gönüllü oldu. İki öğretmen adayı ise rehber beden eğitimi öğretmeni rolünü oynadılar. Gerçek durumda da yaşadıklarına daha fazla tepki veren ise okuldaki öğretmen adayı rolünü oynadı. Öğretmen adaylarının olaylara tepkileri farklı olmakla birlikte durumdan duygusal anlamda etkilendikleri ortadaydı.

Osman öğretmen okulda öğretmen adaylarını istemediklerini belirten bir dilekçe yazdıklarını öğretmen adaylarına geldikleri ilk haftada söylemişti. Okula gelişlerinin kesin olmayacağını, belki başka bir okul

bulunması gerektiğini, işlerinin bu okulda zor olduğunu ima etmişti. Öğretmen, öğretmen adaylarını cesaretlendirmek ve deneyimlerini paylaşmak yerine onları kaygılandıran bir pozisyon almıştı. Bazı öğrenciler öğretmenin sporcu olması nedeniyle onun rekabetçi kültürünün bir parçası olduğunu düşünmüşlerdi. Belki de öğretmen, hükmeden tarzıyla öğretmen adayları üzerinde ilk günden hiyerarşik bir üstünlük sağlama çabası içerisindeydi. Bu yüzden öğrencilerimizin bu durumdan olumsuz etkilenebileceği nedeniyle kaygım artmıştı. Öğrencilere bu durumda sakin davranmaları gerektiğini, kişisel olarak önyargımın olmadığını ve onlara bu süreçte sorun yaşarlarsa destek olacağımı belirttim. Dert edinmemelerini önerdim. Bununla birlikte öğretmenin henüz okula yeni gelmiş ve heyecanlı öğretmen adaylarına neden böyle davrandığını çözemiyordum.

Üniversitede birlikte çalıştığımız, uzun yıllar devlet okullarında çalışan benden daha deneyimli hocamız Açelya ise ilk hafta öğretmen adaylarıyla öğretmenleri yalnız bırakmamızı, bu süreçte birbirlerine alışacaklarını, acele etmemem gerektiğini önerdi. Eğer müdür ile bu durumu paylaşsak öğretmenlerin bize karşı daha fazla direnç gösterebilecekleri konusunda beni uyardı. Her ne kadar böylesi bir durumda sessiz kalmak içime sinmese de öğretmenleri zaman içerisinde kazanabilmek adına şimdilik kaçınan tarzı seçmek durumunda kaldım. Osman öğretmen, kendi sorumluluğu olmamasına rağmen öğretmen adaylarının onların okuldaki düzenlerini bozacağı konusunda ön yargı geliştirmişti. Bu nedenle diğer rehber iki öğretmeni de öğretmen adaylarını okuldan gönderme konusunda ikna etme girişimi öğretmen adaylarının dışlanmış hissetmesine neden oldu.”
(Özgür Yaşar, Alan notu)

4.3. Üçüncü Eylem Araştırması Döngüsü

Bu eylem araştırması döngüsünde, değerlendirme raporu ve eleştirel yansıma yönergeleri ile temellendirilen diğer dijital hikâye anlatımlarından farklı olarak daha

çok birlikte üretilen süreçleri devreye alan atölye tabanlı dijital hikâye anlatım yaklaşımına ilişkin bulguları paylaşmaktayım. Bu bölümde çevrim içi bir öğrenme platformu üzerinden gerçekleştirilen atölye tabanlı dijital hikâye anlatımı pratiği ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Atölye Tabanlı Platform Üzerinden Gerçekleştirilen Dijital Hikâye Anlatımı Yoluyla Kapsayıcı Eğitimin Anlamlandırılması

Eylem araştırmasının bu döngüsünde elde edilen verilerin tematik analizi sonucunda, atölye tabanlı dijital hikâye anlatımı sırasında öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin çeşitli alt temalara sahip üç kapsayıcı tema ortaya çıkmıştır. Bunlar “*dâhil edilme üzerine yansıtma, duyguların ifade edilmesi ve kapsayıcı beden eğitimi öğretmeni olmanın değeri*”dir. Dijital hikâyelerden ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular, dijital hikâye anlatımı sürecinin beden eğitimi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi anlamalarını desteklediğine, çeşitliliğe cevap verme ve aktif kaliteli yaşamı teşvik etme amaçlarını belirlemelerine ilişkin kanıtları ortaya koymaktadır.

Dâhil Edilme Üzerine Yansıma

Bulgular, öğretmen adaylarının dijital hikâyelerde paylaşılan birinci tekil şahıs anlatılarını dışlama ve ayrımcılık hikâyelerini içeren kişisel hikâyeleri yansıtarak “*dâhil olma*” anlayışını ele aldıklarını göstermektedir. Dijital hikâye anlatımı; öğrencilerin “aktif” yaşam ve spor deneyimi aracılığıyla öz imajları üzerinde düşünmelerine ve kendi hayatlarında karşılaştıkları kesişen dışlanma, ayrımcılık, ön yargı ve genelleme içeren anlatılar ile örneklendirerek kapsayıcı eğitimi anlamalarına olanak sağlamaktadır. Dijital hikâyeler, çoğunlukla kapsayıcılığın karşıtı olan dışlama ve ayrımcılığa neden olan kalıp yargıları ve ön yargıları içermektedir. Örneğin Hatice, hikâyesinde yaşadığı ekonomik ve cinsiyete dayalı kesişimsel ayrımcılığın yanı sıra bir genellemeyi aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“İlkokulda jimnastik branşına seçilmiştim ama ailem izin vermedi. Jimnastik maddi anlamda ailemi zorlayabilirdi, ben de yedi

yaşındaydım ve ailemden uzaklaşmak istemiyordum. Hareketli bir çocuktum hep. Lisede kadın futsal takımındaydım ancak annem “Sen kızsın, ne futbolu! Ders çalış, futbol erkek sporu, boş ver!” diyerek izin vermemişti.” (Hatice)

Benzer şekilde Ayşegül de yaşadığı ekonomik dezavantaja “*voleybolda ilerleyebilmem için desteği gerekli buluyordum. O dönemde dükkânımızı kapattık ve bu durum olanaksızdı. Voleybolu hem maddi yetersizlik hem de yaşadığım problemler yüzünden bırakmayı düşündüm.*” şeklinde dikkat çekmektedir.

Fatma hem ekonomik dezavantajını hem de fiziksel görünümü nedeniyle karşılaştığı ayrımcılığı ifade etmektedir:

“İlk senemde senkronize buz pateni millî takımına çağrıldım ancak ayağıma uygun paten bulamadığımız için ve paten alacak maddi yetersizlik nedeniyle oraya gidemedim. Maddi sorunlar sebebiyle buz patenine devam edemedim. Yine de spordan vazgeçmeye niyetim yoktu, o sebeple okulun voleybol takımına girdim. Fakat orada da boyumun kısa olması sebebiyle pek tercih edilen bir oyuncu olamadım.” (Fatma)

Üniversite hayatı öncesinde en az bir spor dalı yapan diğer akranlarından farklı olarak Deniz, üniversiteye başladığında arkadaşlarından farklı olduğu için kendini dışlanmış hissetmektedir. Bir spor etkinliğine katılan diğerlerinin aksine, sadece çocukken oynadığı sokak oyunları hareket etmesini mümkün kılmıştır.

Deniz “Mahalledeki yaşlılarımla oyun oynar, hareket ederdim. Ailemde spora yönlendirecek birileri yoktu. Olsa da maddi durumumuz müsait değildi. Bundan dolayı benim spor ile tanışmam çocuk yaşlarımda olmadı. İlk yıl çok zorlandım. Sporcu arkadaşlarımı gördüğümde yanlış bir tercih mi yaptım diye düşündüm.” demektedir.

Genel olarak bu eylem araştırması döngüsünde dijital hikâyeleri üzerinden yansıma yapan öğretmen adaylarının, kendilerini toplumsal olarak inşa edilmiş dışlanma ve ayrımcılık içinde buldukları koşulları paylaşarak kapsayıcı eğitimi

somutlaştırabildiklerini ifade edebiliriz. Toplumsal olarak yapılandırılmış dışlanma ve ayrımcılık deneyimleri, öğretmen adaylarının iş motivasyonunu ve öz imajını etkilediği için öğretmen adaylarının mesleki kendini anlamları üzerinde bu deneyimlerin bir etkisi olduğu düşünülebilir.

Duyguların İfade Edilmesi

Dijital hikâye anlatımı sürecinin, öğretmen adaylarının duygularını ifade ederek öz imajını ve öz saygısını keşfetmelerine olanak sağladığını söyleyebiliriz. Öğretmen adaylarının çoğu, DHA sürecinin duygularını, ilgilerini ve yetersizliklerini de içerecek şekilde kendilerini keşfetmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları memnuniyet, sevgi, tutku, iyimserlik, korku, sevinç, hayal kırıklığı, üzüntü, coşku, şaşkınlık gibi daha önce düşünmedikleri çeşitli olumlu ve olumsuz duygularını paylaşabilmişlerdir.

Örneğin Fatma, öz imajını paylaşmaktan duyduğu memnuniyeti, “*Kendim hakkında çok şey öğrenmişim gibi hissetmiyorum ama daha önce düşündüğüm ama ifade etmeye gerek duymadığım -belki de insanlara anlatmadığım yani açıklamalarını yapmadığım- durumları daha güzel açıkladığımı ve üzerine düşününce onların daha iyi olduğunu hissediyorum.*” şeklinde ifade etmektedir.

Duygularını paylaşmanın katılımcıların öz saygılarını keşfetmelerine, “ilgilerini” ve “yetersizliklerini” kabul etmelerinin üstesinden gelmelerine katkı sağladığını söyleyebiliriz. DHA süreciyle ilgili odak grup görüşmesinde Ayşegül kendi hakkında ne öğrendiği sorulduğunda, dezavantajlı öğrencilerle çalışmaktan ve bu sürecin öz saygısına sağladığı katkıdan duyduğu mutluluğu dile getirmektedir:

“Duygularımı, ilgi alanlarımı ya da yetersizliklerimi... Sevdiğim şeyler üzerinden giderek daha mutlu olduğumu ve yeni şeyler denemekten daha az çekindiğimi düşünüyorum artık. Ben farklı şeyler denemeyi seviyorum çünkü bana bir şeyler katıyor. Bu süreçte gelişim gösterdim, hedeflerimi tekrar gözlemlemiş oldum.”

Benzer şekilde Hatice de sevgisini ve arzusunu paylaşmaktadır: *“Ben insanlara yardım etmeyi ve bir şeyler öğretmeyi hep seviyordum ama bu süreçte özellikle dezavantajlı gruplara yardım etmeyi daha çok istediğimi fark ettim. (...) Ben daha çok o gruplara yönelik çalışmak istediğimin farkına vardım. Kapsayıcılık ile ilgili paylaşımlar, o konuda daha çok ilgimin olduğunu fark etmemi sağladı.”*

DH’larda sadece olumlu duygular değil; aynı zamanda Covid-19 sırasında kullandığımız çevrim içi öğrenme platformuna erişim sorunu gibi dezavantajlara ilişkin tartışmaları da beraberinde getiren, üzüntü ve hayal kırıklığı yaratan durumları içeren hikâyeler de yer aldı. Örneğin Fatma, hikâyesindeki görev algısını şu şekilde sorgulamaktadır:

“Dijital hikâye anlatım süreçleri”ni bir bütün olarak görüyorum ve bu süreçte beni kıran durumlarla da karşılaştım. SELİ’nin (çevrim içi öğrenme platformu) sıkıntıları konusunda fazlasıyla zorlandım -mükemmeliyetçiliğimin de buna etkisi vardı ancak tek başına değil tabii- ve en son hikâyede sanırım artık o yıpranmışlık beni kötü etkiledi. O sebeple biraz dönemden de ötürü -pandemi, karantina vb.- psikolojik olarak zorlandım.”

Ayşegül ise durumunu *“Sadece öğrencilere değil, normal hayatımda da dezavantajlı insanlara yardım edememek benim için büyük bir korkuydu. Bunu, fark ettim.”* diyerek paylaşmaktadır.

Daha önce düşünülmeyenleri paylaşabilmenin öz saygıda bazı değişikliklere neden olabildiğini Ayşegül’ün bir diğer ifadesinden anlamaktayız:

“Yaptığımız bu tartışmalar, konuşma ortamları bu konuda beni bir miktar rahatlattı. Artık bu koşulda olan öğrencilerle karşılaştığımda onlara daha farklı yaklaşacağımı düşünüyorum. Ayrıca kapsayıcılığın iletişim, erişim, sözcüklerinin hepsinin bir bağlamı olduğunu ama bu

bağlamın sözcüklerin ağırlığından fazla olduğunu fark ettim."
(Ayşegül)

Alan notlarımda da belirttiğim gibi “*Öğretmen adayının hem olumlu hem de olumsuz duygularını dijital hikâye anlatımı ile paylaşması, öğretim elemanının öğrencilerinin gündemini yakından tanınmasını ve ihtiyaçlarını daha iyi belirlemesini sağlayabilir. Bu sayede öğretmen eğitimcileri daha kapsayıcı hareket etme fırsatı bulabilirler.*” (Özgür Yaşar, Alan notları)

Bu sayede DHA, Pablo Freire (150) tarafından “bankacılık eğitim modeli” olarak tanımlanan ve öğretmenin ana hikâye anlatıcısı, öğrencinin ise sadece dinleyici olduğu geleneksel eğitim modelinin ötesine geçmeye yardımcı olabilir.

Kapsayıcı Beden Eğitimi Öğretmeni Olmanın Değeri

Bu araştırmanın başından beri odak noktası, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimin neyden oluştuğu ile ilgili görüşlerini ve öğretmen adayı olarak öğrencilere hizmet ederken adalet sağlamadaki rollerini nasıl gördüklerini ortaya çıkarmaktı. DHA sürecinin, öğretmen adaylarının duygularını ifade ederek iş motivasyonu, gelecek perspektifleri ve öz saygı oluşturmalarına olanak sağladığını söyleyebiliriz. Bulguların, DHA'nın öğretmen adaylarına beden eğitimi öğretiminin anlamı, “*aktif kaliteli yaşamı*” teşvik etme ve çeşitlilikle çalışma arasındaki bağlantıyı bulmalarına katkıda bulunduğunu ortaya koyduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlantı, “*gelecekteki meslekte ve hayatta amaç bulma*”, “*beden eğitimi bağlamını içselleştirme*” ve “*farklılıkları ve çeşitli ihtiyaçları memnuniyetle karşılama*” gibi kodları içermektedir.

Öğretmen adaylarının çoğu, atölye tabanlı süreçlerin Gelecekteki meslekte ve hayatta amaç bulmaya yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Hatice, dijital hikâyesinde geleceğe bakış açısının süreç içinde nasıl şekillendiğini aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“Ekonomik sebepler, dışlanmalar ve dâhil edilmemeler çok etkilemişti beni. Bu durumu yaşayan öğrencilerle çalıştığımda onları daha iyi

anlayabiliyordum ve onların hayatlarına dokunmak istedim. Başlarda sadece antrenörlük ve yüksek lisans hayalim varken şimdilerde -onların yanında- beden eğitimi öğretmeni olup ihtiyaç sahibi okullarda güzel insanlara ve onların kalplerine dokunmak istiyorum. (...) Zamanında hoşlanmadığın bir durumu gördüğünde dur, demek istiyorsun ve nasıl olması gerekiyorsa öyle olsun diye çabalıyorsun.” (Hatice)

Merve'nin “*Hep kendimizle baş başaydık.*” şeklinde tanımladığı diğer dijital hikâye anlatımı uygulamalarına kıyasla atölye tabanlı dijital hikâye anlatımının öğretmen adaylarının amaçlarını bulmalarına ve iş motivasyonlarını yansıtmalarına katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz.

Merve, “*Atölyede birbirimize yapıcı fikirler verebildik, hikâye çemberinde birlikte konuştuğumuz için daha iyi oldu.*” diyerek atölye tabanlı dijital hikâyenin farkına dikkat çekmektedir. Bu sayede atölyede hem araştırmacı hem de kolaylaştırıcı olarak ben ve tüm katılımcılar, atölye tabanlı DHA'nın benzer noktada bulunmamızı sağladığını yani ortak bir çerçeveye sahip olmayı kolaylaştırdığını söyleyebiliriz.

Merve “*Bu hikâyem yaşanmışlıkları daha çok anlattığı için şayet izleyen insanlar varsa onda kendilerini bulacaktır. Ama benim için anlamı, yaptığım şeye bir amaç yüklemesem ve anlamlandıramazsam ilerleyemeyeceğim oldu.*” diyerek atölye tabanlı DHA'nın kapsayıcı bir uygulama olarak anlama sürecine katkısını ifade etmektedir.

Benzer şekilde dijital hikâyesinin anlamı sorulduğunda Deniz, “*Hikâyem spor bilimine nasıl başladığımı anlatıyor.*” demektedir. “*Hayatın bana getirdikleri yani tercih ettiklerim ya da tercih etmediklerim, şu an olduğum yerde olmamı sağladı.*” şeklinde tanımladığı öz imajını ifade ederek Deniz'in hikâyesinin amacını anlamasına yardımcı olduğunu söyleyebiliriz. Hikâyeler anlatmak, katılımcıların “*hayatın getirdiği*” üzerine düşüncelerine ve çoğu zaman sporla ilgili deneyimlerden etkilenen görev algılarını daha fazla yansıtmalarına izin vermektedir. Örneğin Ali, hikâyelerde gördüğü görev algısıyla ilgili “*Ortak gördüğüm konu bu. Herkesin hayata karşı bir bakışı, bir mücadelesi var. (...) Hayata dair bir şeylerin peşinden koşmak, bir süreçte olmak, bir yolda olmak, bunlar ortak olduğumuz şeyler.*” demektedir.

DHA'nın katılımcılar tarafından zaman zaman "*aktif kaliteli yaşam*" olarak nitelendirilen hikâyelere iyilik, sağlık ve hareket olarak yansıdığı gibi beden eğitiminin öğrenme çıktılarını yansıtarak beden eğitimi bağlamının öğretmen adayları tarafından içselleştirilmesine katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz.

Örneğin katılımcılardan Fatma kendi yolunu, hikâyesinde "*Hayatımda yaptığım her sporun, öğrencisi olduğum her okulun ve çalıştığım her yerin bana kattıkları ile kendimi geliştirerek yoluma devam ediyorum.*" şeklinde özetlemektedir.

Diğer bir katılımcı olan Merve, araştırma kapsamında ortaya çıkan aktif kaliteli yaşam ile üniversite eğitiminin bağıni kurarak beden eğitimi öğretmeni olarak hizmet etmelerini sağladığını düşünmektedir:

"Üniversitede egzersize daha bilimsel bakmanın nedenlerini, süreçlerini öğrendik. Bu da hareketin hayati önemini kavramamızı, bu konuda öngörülü olabilmemizi sağladı. Bedensel iyi olma hâlinin zaten aktif kaliteli yaşamın bir parçası olduğunu düşündüğümü söylemiştim. Vücudun ihtiyacı olan hareket alışkanlıklarını kazanmanın en iyi zamanı çocukluktur. İleride daha kaliteli bir yaşamı, beden eğitimi öğretmenleri öğrencilere kazandırdığı alışkanlıklar ve açık bilinçle sağlayabilir." (Merve)

Ayrıca hikâyeler üzerine konuşurken odak grup görüşmesinde Hatice, sporun beden eğitimi bağlamında önemine ve öz imajına katkısını aşağıdaki gibi yansıtmaktadır:

"Üniversiteden ziyade sporun büyük bir katkısı var. Aktif ve kaliteli bir yaşam için sosyal ortamın sağlanması, ekonomik anlamda tecrübe edindiren iş imkânları, hayata bakış açımızı değiştirmekte daha donanımlı bireyler olmamıza katkı sağlamaktadır." (Hatice)

Ayşegül, beden eğitimi öğretmeninin görevini öğrencinin hareket ile fiziksel, sosyal ve duyuşsal iyilik hâline katkı yapmak olarak içselleştirmektedir:

“Öğrencilerin derste hareket etmesine, kıpırdamasına farklı gözle bakmayan, aksine mutlu olan ve bu durumu fiziksel, psikolojik hatta sosyal açıdan ihtiyaç olarak gören biz beden eğitimi öğretmenleri, en gerekli ihtiyaç olan hareketin mühendisleriyiz. (...)” (Ayşegül)

Hikâyeler üzerine yapılan yansımaların önemli yönlerinden biri, öğrenci katılımı ve öğrencilere adil davranmak için ahlaki görev ve sorumluluklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Merve, görev algısını şu şekilde vurgulamaktadır:

“Beden eğitimi dersi, bireylerin toplumla yaşam ve sosyal becerilerini geliştirme fırsatı sunan en önemli müfredat dersidir. Öğretmen hem farklı hem benzer olan bu öğrencilerin empati ile birlikte çabalamayı, stratejiler geliştirip amaca ulaşmayı yani farklılıklarla bir bütün olmayı öğrenirken ortamları düzenleyen biri olmalıdır.” (Merve)

Ayrıca DHA'larla ilgili odak grup görüşmeleri, derslerin kapsayıcı bir şekilde değerlendirilmesi konusunda tartışmayı tetiklemiştir. Ali, değerlendirmede bireysel farklılıkların dikkate alınmasına aşağıdaki gibi dikkat çekmektedir:

“Beden eğitimi alanında bireysel farklılıkları gözeterek içerik üretmek oldukça kolay. Ayrıca zaten beden eğitimi bizzat aktiflik sağlamakla birlikte sağlıklı yaşama giden yolda bir araç. Dolayısıyla her bireyin ayrı ayrı değerlendirilerek onların yaşamlarına katkıda bulunmak hem olağan hem de çok önemlidir.” (Ali)

Diğer yandan, farklılıkları ve çeşitli ihtiyaçları memnuniyetle karşılamak, hikâyelerde ve odak grup görüşmelerinde katılımcılar tarafından gündeme sıklıkla getirilmektedir. DHA süreci, öğretmen adaylarının beden eğitimindeki “farklılıklara” nasıl yanıt vereceklerine ilişkin öz saygılarını, iş motivasyonlarını ve görev algılarını paylaşmalarına olanak sağlamaktadır.

Farklılıklara hazırlıklı olmak, Hatice'nin belirttiği gibi bir beden eğitimi öğretmeni için önemli bir görev olarak görülmektedir:

“Beden eğitimi dersi benim ve birçok öğrenci için özgürlük hissini ve ben bilincini geliştiren bir ders. Bu yüzden farklılıkları avantaja çevirdiğimizde büyük bir zenginlik sunulabilecek en verimli ders.”
(Hatice)

Bu ifadenin beden eğitiminde farklılıkları dikkate almanın değerini bilme ve iş motivasyonu için kanıt oluşturduğu söylenebilir.

Ayrıca dijital hikâye anlatımı, dâhil etmek olasılıklarının tartışılması için olanak oluşturmaktadır. Deniz, görev algısını aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“Beden eğitimi dersini öğrencilerin kendi bedenleri ile neleri yapabileceğini, sınırlarını keşfedebilecekleri bir ders olarak görüyorum. Farklılıklara sahip olan öğrenciler için de neleri yapabilecekleri ile ilgili yol gösterebileceğimiz, rehber olabileceğimiz bir ders oluşturabiliriz. Farklılıklara sahip öğrencileri derse, topluma kazandırabiliriz.” (Deniz)

Buna paralel olarak Merve, öğretmenin rolünü, öğrenme ortamının planlayıcısı olarak tanımlamaktadır:

“Hem farklı hem benzer olan bu öğrencilerin empati kurup birlikte çabalamayı, stratejiler geliştirip amaca ulaşmayı yani farklılıklarla bir bütün olmayı öğreten ortamları düzenlemelidir. Beden eğitimi öğretmeni, fiziksel aktarımın dışında iyi bir ortam planlayıcısı ve gölge yönetici olur. Burada birlikte olabilmeyi öğrenen bireyler gelecekte de toplumla daha rahat hareket edebilirler.” (Merve)

Fatma da beden eğitimi öğretmenlerinin hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm öğretmenlere hizmet etme becerisini vurgulamaktadır:

“Öğretmenler, özellikle ilköğretim ve ortaöğretim dönemlerinde, aynı çevreyi paylaştığı her öğrenciye bir şeyler katabilir. Dolayısı ile beden eğitimi öğretmenleri hem düşünsel hem fiziksel anlamda hayatlara dokunabilirler.” (Fatma)

Son olarak Ali, öğretmenlerin teknoloji aracılığıyla farklılıkları daha iyi nasıl ele alabileceklerini belirttiği gibi, çoğu öğretmen adayı tarafından çok modlu öğrenme sağlamanın avantajları açısından teknoloji kullanımının önemini vurgulamaktadır:

“Bilgi ve iletişim teknolojilerini bir öğretmenin kullanması oldukça önemlidir. Teknolojinin günümüz insanlarında etkisi oldukça büyük. Hem dikkat çekici hem de işitsel ve duyuşsal anlamda farklı materyaller sunmak adına oldukça verimli bir ortam olabilir.” (Ali)

Ayrıca bu eylem araştırması döngüsünde pandemi nedeniyle dijital hikâye anlatımının çevrimiçi gerçekleştirilmesi ile ilgili kritik bir noktaya değinmek uygun olacaktır. DHA için önemli olan hikâye çemberi aşamasında geleneksel hikâye çemberinde kolaylaştırıcı ve katılımcılar fiziki bir mekânda toplandığı için hikâye

çemberine zamanında dahil olmanın organizasyonu daha kolay olduğunu ifade edebiliriz. Çevrimiçi hikâye çemberinde ise toplantının katılım bağlantısı önceden paylaşıldığı için hikâye çemberindeki güven ortamını bozucu şekilde toplantıya sonradan katılımların önünü kesmek sorun haline geliyor. Bu nedenle kolaylaştırıcının bu durum için organizasyonu hazırlama aşamasında katılımcıları uyarmasından başka bir çözüm görünmüyor. Bununla birlikte sonradan gelenlerin nasıl dahil edileceği sorununun devam ettiği söylenebilir. Bir başka konu ise katılımcıların karşılaşılabileceği internet bağlantısı kesintisi, elektrik gitmesi gibi zorunlu nedenlerle toplantıyı erken terk etmeleri olarak kolaylaştırıcının göz önünde bulundurması gereken meseleler olarak hatırlanmalıdır.

Bedensel Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Platform Tabanlı Dijital Hikâyelerinin Öğretmen Eğitimcileri Tarafından Alınlanması

Üçüncü alımlama çalışması, öğretmen eğitimcilerinin U düzeninde dijital hikâyeleri dikkatle dinleyişleriyle başladı. Hikâyeleri, bazen durgun bazen de gülerek izlediler. Öğretmen adaylarının hayatlarıyla ilgili bilmedikleri bazı tercihleri izlerken şaşırdıkları oldu. Örneğin “A, daha önce askerlik sınavını mı kazanmış?” şeklinde tepki verenler oldu. Bu da öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adayları hakkında bilmedikleri durumların olduğunu gösterdi. Bir başka hikâyede öğretmen eğitimcilerinden birinin öğretmen adayına nasıl katkıda bulunduğunu tartıştılar. Bu sayede hikâyelerde öğretmen adayının gelişimiyle ilgili daha detaylı paylaşım yapmak mümkün oldu.

Öğretmen adayları tarafından oluşturulan DH’leri izledikten sonra yaklaşık bir saat süren odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilere ilişkin bulgular, iki tema hâlinde karşımıza çıkmaktadır. Buna göre bulgular aşağıdaki temalara ayrılmaktadır:

1. Dijital hikâyelerle öğretmen adaylarının meslek tercihinin ve icrasının anlaşılması
2. DH’lerle öğretmen eğitimcilerinin uygulamalarını yeniden değerlendirmesi

Dijital Hikâyelerle Öğretmen Adaylarının Meslek Tercihinin ve İcrasının Anlaşılması

Öğretmen eğitimcilerinin DH'leri izlediklerinde öğretmen adaylarının öz imaj, öz saygı, görev algısı, iş motivasyonu ve özellikle mesleği tercih etmeleri ve icralarının nasıl olduğu ile ilgili bilgi edindikleri görülmektedir. Bir önceki eylem araştırması döngüsünden farklı olarak öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının daha çok geçmişte yaşadıklarıyla ilgi kurup şimdiki uygulamalarını değerlendirmeye odaklandıklarını söyleyebiliriz. Bulgular, öğretmen adaylarının öznel ifadelerinin öğretmen eğitimcilerinin ilgisini çeken durumlar (beden eğitimi ve spor yapan insan arasındaki ilişki, spor öz geçmişinin olmaması, anne baba ilişkisi, güvende ve rahat hissetme, empati kurma, gözlem yapma, öğrencinin özelliği ile çevre birleşmesi, çocukların hayatlarına dokunmak, yakından tanıma, duygularını yansıtma) olarak kodlanabilir.

Öğretmen adaylarının dijital hikâyelerinde spor ile ilgili söylemleri, onların buldukları yere gelmelerinde sporun önemli rolü olduğunun düşünülmesine neden olmuştur. Öğretmen adaylarının dijital hikâyelerinde öz imajlarını sıklıkla yansıttığı görülmektedir. Örneğin Açelya, öğretmen adaylarının velilerinin spor ile ilgili aldığı karara aşağıdaki gibi dikkat çekmektedir:

“Beden eğitimi ve spor yapan insan arasındaki ilişki araştırma konusu olabilir. Veli sporu bir şeyin karşılığında yaptırıyor çocuklara, hikâyelerde hep onu gözlemedim.” (Açelya)

Benzer şekilde Yasemin de sporun onların hayatında nasıl yer aldığını DH'lerde aşağıdaki gibi gözlemlemektedir:

“Evet, benim de dikkatimi o çekti. Mesela anne baba ayrıldığı için, bunun yarattığı duygusal boşluğu anne baba kapatamadığından onu spora yönlendirmiş ya da Ali'ninkinde çevresine uyum sağlaması için spora yönlendirilmesi gibi. Köyden gelip şehre uyum sağlaması

gerekiyor bu nedenle spor, not almak için spor... Ancak sağlık için yok.”
(Yasemin)

Yasemin tarafından bahsedilen eğitimleri öncesinde sağlıkla spor arasında kurulamayan bağı, Aydın kültürle ilişkilendirerek genellemektedir:

“Evet çocuklar için sağlıkla spor arasında pek ilişki yok, öyle bir kültür de yok. Sağlıkla ilişkili konular kırkıktan sonra konuşulur.” (Aydın)

Bununla birlikte spor geçmişi olmamasının öğretmen adaylarının üniversitedeki eğitimi süresince hissedebileceği “eksikliği” ve çocukluk dönemi yaşantılarının öğretmen adayının yolunu çizmesindeki rolü, aşağıdaki gibi vurgulanmaktadır:

“Hepsinde büyük bir gelişme var. Deniz’in hikâyesindeki o sesin düşük olması belki hâlâ spor öz geçmişinin olmaması nedeniyle hissettiği eksikliği yansıtıyor. Çocukluğumuz önemli, çocukluk yaşlarımızdaki özümüz bizi bir yerlere doğru götürüyor. Anne baba ile yaşanan çatışmayı spor ile yansıtmış mesela. Ben hepsinden çok etkilendim. Hepsi, kendini güzel ifade etmiş.” (Yasemin)

Diğer yandan daha önceki dijital hikâyelerden farklı olarak eylem araştırmasının bu döngüsünde öğretmen adaylarının öz imajlarını daha rahatlıkla ifade edebilmeleri açıkça görülmektedir. Bu durumu Fulya aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

“Diğer hikâyeler ile arasındaki fark, güvende ve rahat hissetmesidir.”
(Fulya)

Öğretmen adaylarının öz imajlarını daha rahat ifade etmeleri, eylem araştırmasının bu döngüsünde dijital hikâyelerin atölye tabanlı olarak birlikte üretilen iş birlikli bir yaklaşımın benimsenmesi ile açıklanabilir.

Araştırmanın daha önceki döngülerinde olduğu gibi bu döngüde de vurgulanan duyguların dijital hikâyelerde paylaşılmasıyla, öğretimin duygusal boyutunun öz saygılarına yansıdığına kanıtı olarak Yasemin, öğretmen adaylarının kazanımlarını aşağıdaki gibi değerlendirmektedir:

“Hikâyelerin empati kurma, gözlem yapma becerisini geliştirdiğini düşünüyorum. Dijital hikâye yaparken veri topluyor, yazıyor ve veriyi söze geçirirken düşünüyor, çözüm üretmeye çaba sarf ediyor.”
(Yasemin)

Ayrıca öğretmen adaylarının hikâyelerinden öğretmenliği icra edebileceklerine yönelik görüşün yaygın olduğunu söyleyebiliriz. Sonuç olarak Yasemin, alınan eğitimin öğretmen adayına hangi koşullarda faydalı olduğuna yönelik görüşünü aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“O zaman şuna geliyor. Öğrenci kendisi hedef koyup buraya geliyorsa bu ortam ona katkı getiriyor.” (Yasemin)

Alınan eğitimde hem çevrenin ve hem de öğrencinin kendisinin etkili olduğu Aydın tarafından da onaylanmaktadır:

“Yani öğrencinin özelliği ile çevre birleşince daha farklı bir durum ortaya çıkıyor pozitif anlamda.” (Aydın)

Ek olarak öğretmen adaylarının sporcu kimliğinin olmasının -her ne kadar bölümü seçmesinde etkili olsa da- spor geçmişi olmayan öğretmen adaylarının görev algılarının yetersiz olacağı anlamına gelmediği aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

“Merve'nin antrenörlük yapmış olmasının, sporcu olmasının burayı seçmesinde etkili olduğunu görüyoruz. Ben öğretmenlik olarak Merve diyeceğim. Ali, spor performansından dolayı bu mesleği seçmiş. Diğerleri spor geçmişi yokken tesadüfen gelmiş. Çocukların kalbine dokunmaktan bahsediyorlar. Onların yaşamlarına bir artı katmak... Aslında çocukların hayatlarına dokunmak hepsinde var. (...) İkisi, sporcu öz geçmişi olmadan gelmiş. Anadolu lisesinde okuyup başka bir üniversiteyi kazanan ve çocuk gelişiminden mezun olmasına rağmen buraya gelen Deniz'in hikâyesi, bize spor yapmayan kişileri de üniversitemize aldığımızı gösteriyor. Bu eğitim süresince onlar da bir değişime uğruyorlar. Ve belki mesleğe spor yapanlardan daha çok sahip çıkacaklar.” (Yasemin)

Spor geçmişi olmasının iyi bir öğretmenlik mesleğinin nasıl icra edilmesi gerektiği konusunda garanti veremeyeceği gibi antrenörlük deneyiminin öğretmenlik mesleğini gölgeleyebileceği aşağıdaki gibi vurgulanmaktadır:

“Gerçekten Merve'yi bu kadar yakından tanımamıştım. Benden aldığı derste de geç başladı, çok hızlı ilerledi. Buradaki performansında da onu gördüm. Ali, sanki antrenörlüğü de öğretmenlikle yürütecek gibi. Ama yöneticilik de yakıştır. Deniz, öz güven eksikliğini giderebilirse onun da iyi bir öğretmen olabileceğini düşünüyorum.” (Aydın)

Bu durumu Fulya aşağıdaki gibi özetlemektedir:

“Evet, spor yapıp gelen ve hiçbir şey olmadan gidenler de var. Çaba önemli, bu arkadaşlar çaba gösteriyorlar.” (Fulya)

Bununla birlikte öğretmen adaylarının mesleği başarılı şekilde icra etmeleri, iş motivasyonları konusunda öğretmen eğitimcilerinin yaygın görüşü Açelya'nın ifadeleri ile aşağıdaki gibi özetlenebilir:

“Ben, hepsinin çok iyi bir öğretmen olacağı düşüncesindeyim. Nedenine gelince işlerini çok ciddiye aldılar. Böyle bir şeye zaman ayırdılar ve sizden çok şey öğrendiler. Hepsi, çocuklarla haşır neşir ve gelişime açık. Duygularını böyle çok kısa sürede yansıtan insanların çok iyi öğretmen olacağı düşüncesindeyim. Mesela biz teknolojiyi biliyoruz demediler. Hepsi teknolojinin içinde çocuklar ama öğrenmeye açık. Sizden sonuna kadar yararlandı ve öğrendiler. (...) Başarılı olabileceklerini düşünüyorum. Aldıkları bilgiyi rahatlıkla uygulayabilecek kapasiteye sahip olduklarını düşünüyorum.” (Açelya)

DH'lerle Öğretmen Eğitimcilerinin Kendi Uygulamalarını Değerlendirmesi

Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarının DH'lerini izledikten sonra -daha önceki döngüde olduğu gibi- odak grup görüşmesinde kendi öğretme süreçlerini değerlendiren ifadelerde bulunmuşlardır. Bunlar, *“bireysel farklılığa ilişkin gelişime katkı, farklı seviyelerde zorluklar sunma, sabırlı olmak, çözüm odaklılık, tüm öğrencileri dâhil etmek, dezavantajlardan bahsedebilmek, dâhil etmek, dijital hikâyelerin dâhil ediciliği, DH'leri dersler arası etkileşim için kullanmak”* olarak ifade edilebilir.

Örneğin Fulya'nın bireysel farklılıklarla çalışma konusunda hangi durumlarda öğretmen adayının gelişimine katkı getirebildiği hakkında kendi öz imajını yansıttığı ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Bireysel farklılıklarla çalışma konusunda kendimi ne yeterli ne de yetersiz hissediyorum. Öğrencide öğrenme isteği varsa bireysel

farklılığa ilişkin yeterli gelişimine katkı getirebiliyorum. Öğrenciye bağlı bir durumda strateji geliştirebilirim. Hikâyelere baktığımda sabırlı ve çözüm odaklı olduğumu keşfettim. Tüm hikâyelerde şeffaflığın ön planda olduğunu gördüm. Hikâyelerle fikirlerimde değişiklikler oldu, kendi hikâyemi de yapsam onu tüm yalınlığı ile yansıtacağımı düşünüyorum.” (Fulya)

Aydın ise daha kararlı şekilde öz imajını şu şekilde yansıtmaktadır:

“Son derece adaletli olduğumu düşünürüm çünkü yavaş yürüyene göre planlıyorum ama hızlı yürüyenin de sıkılmamasını sağlıyorum. Bireysel farklılıkların kaynağı genetik özellikler ve etkileşimde bulunulan çevredir. Bireyin özelliklerine göre çevre düzenlenmesi yapılması gerektiğini düşünüyorum.” (Aydın)

Açelya ise farklılıkların bir kazanım olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca DH’lerle öğrencilerin farklı yönlerini öğrendiğini, bu durumun onların dâhil edilmesine nasıl katkıda bulunabileceği hakkındaki görüşünü aşağıdaki gibi yansıtmaktadır:

“Bireysel farklılıklar öğretmenin kazanımlarıdır. Farklı her birey üç aşamalı kazanım sağlar: farklı birey, öğretmen, akran. Öğrencileri DH’ler sayesinde daha yakından ve farklı yönleri ile tanıdım. (...) Olanakları olan okullar ile olmayan okullarda uygulama yapmalarını sağlayarak öğrencilerimi, tüm öğrencileri öğrenme sürecine dâhil etmesi konusunda destekleyebilirim.” (Açelya)

Diğer yandan hikâyeler ile kendi performansını görme olanağı bulmakla birlikte Yasemin, öğrencilerine katkıda bulunma anlamında öz saygısını aşağıdaki gibi yansıtmaktadır:

“Burada samimi ve güzel ifadelerin yanında yazı dillerinin de geliştiğini gördüm. Hikâyelerle öğrencilerin üniversitede aldığı eğitimin onlara etkisinin olup olmadığını keşfettim. Kişilik özelliklerinin mesleğe yansımalarının baskın olduğunu gördüm. Herkese aynı şekilde ulaşamıyoruz. Bu, bir gerçek.” (Yasemin)

Benzer şekilde Fulya ise eylem araştırmasının bu son döngüsünde, öğretmen adaylarının hikâyelerinin belirgin şekilde iyileşme ve derin anlamlar içeriyor olmasına dikkat çekmektedir:

“Ne kadar içine çekiyor hikâyeler. Diğerlerinde sanırım hata yapma tedirginliği vardı, burada artık aşmışlar. Burada 20 yıllık 25 yıllık hikâyelerini anlatıyorlar. O yüzden de yansıtmak daha kolay olmuş.” (Fulya)

Örneğin Yasemin’in ifadelerinden de öğretmen adaylarının hikâyelerinde kendi dezavantajlardan bahsedebilmelerinin, duygularını daha derin ifade edebilmelerinin öğretmen eğitimcilerinin dikkatini çektiğini görmekteyiz:

“İlk hikâyelerde tek cümleyle geçerken şimdi o tek cümlenin altındaki gerekçeleri de söylemişler. ‘Ailemin maddi durumu yoktu ve ben başka bir arayışa geçtim. Burada da kendimi var edebildim.’ gibi ‘Evet köydeydim ama kente geldim.’, ‘Annem babam boşanmıştı, bu bir dezavantajdı.’, ‘Boyumdan dolayı insanlar beni dışladılar, ekonomik koşullar nedeniyle paten bile alamadım ama başka bir arayışla kendimi

var edip bir yere gelebildim.’ Bunlar, insanın canını acıtmıyor; bir ajitasyon yok ama gerçeği güzel ifade etmişler.” (Yasemin)

Ayrıca, öğretmen adaylarının geçmişine dönük bilgi edinme olanağı, öğretmen eğitimcilerine kendileri ile benzer ve farklı yönlerini keşfetme olanağı sağlamaktadır. Açıya, benzer ve farklı mücadeyi aşağıdaki gibi anlatmaktadır:

“Merve ve Ayşegül dikkat çekici ama hepsinin hikâye güzel. Geriye dönüyorsunuz, siz de aynı süreçlerden geçmişsiniz. Aynı mücadeleleri vermişsiniz. Değişen bir şey yok. Herkesin bir yaşam mücadelesi var. Bazılarıyla da örtüşüyor ama biz daha zor koşullardaymışız. Bizim mücadelemiz çok daha fazlaymış.” (Açıya)

Öğretmen adayları hakkında daha geniş bilgi edinmenin aslında onların ihtiyaçlarını dinleme ve dâhil etme konusunda fırsat oluşturduğu konusunda, öğretmen eğitimcilerinin hemfikir olduklarını söyleyebiliriz. Örneğin Aydın, görev algısını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Onları dinlemeli, ilgi ve ihtiyaçlarını cevaplayarak onlara seçenek sunulmalı. Dâhil etmek konusunda öğrencilerin daha çok deneyim edinmesini sağlayabilirim.” (Aydın)

Benzer şekilde Yasemin, öğretim tasarımını yapmak konusundaki görev algısını aşağıdaki gibi özetlemektedir:

“Öğrencilerin demografik özelliklerini öğrenmek önemlidir. Onların özellikleri öğrenildiğinde öğretim tasarımı bu özelliğe göre yapılır ve öğrenme ortamı oluşturulur. Farklı kültür, inanç, değer kavramlarını hatırlatır; ondan okuldaki sosyolojik yapıyı çözümlemesini isterim.

Okuldaki beden eğitimi ve spor iklimini yaratacak ders tasarımlarını nasıl yapabileceğini tartışırım.” (Yasemin)

Fulya'nın görev algısı ise aşağıdaki gibidir:

“Aynı ortamda görevlendirme yapıp geri çekilmek gerekiyor. Öğrencileri motive etmeli, yönlendirmeli, çözüm odaklı olmalı.” (Fulya)

Ayrıca öğretmen eğitimcilerinin çoğu, hangi durumların iş motivasyonunu etkilediğinden bahsetmektedir. Örneğin Yasemin, hangi durumlarda iyi hissettiğini aşağıdaki gibi özetlemektedir:

“Öğrenciden bir talep geldiğinde onu öğrenme ortamına dâhil etmem kolay oluyor. Kendimi iyi hissediyorum. Onların mesleki olarak gelişimlerine katkı getirdiğimi düşünüyorum. Hem mesleki hem de kişilik özelliklerinin gelişimine katkıda bulunmalı. Dezavantajlı öğrencilerin davranışlarının ve duygularının değiştiğini görmek motivasyonu artırır.” (Yasemin)

Öğretmen adaylarının hikâyelerine yansıyan çabaların da öğretmen eğitimcilerinin motivasyonunu artırdığını söyleyebiliriz. Örneğin Aydın, düşüncelerini aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“Kendilerini gerçekleştirme çabaları var. Farklılıkları anlamışlar ve okulda bu konuda çaba harcayacaklar. Hikâyeler, “Herkesin bir hikâyesi var.” ifadesini güçlendirdi bende. (...) Kendilerini, umduğumdan daha iyi ifade ettiler ve gelecek planları umut verici. (...) İnsanların genetik ve sosyokültürel kökenlerinin farklı olduğunu fark

etmek ve kaynaştırma için birçok yol olduğunu ifade etmek ve bunları öğretmek iş motivasyonu için önemli.” (Aydın)

Yasemin de öğretmen adaylarındaki ilerlemeyi aşağıdaki gibi özetlemektedir:

“İlk hikâyeyi hatırlayınca arada çok fark var kesinlikle. O hikâyeleri giriş, gelişme, sonuç ve bir ana fikir etrafında toplandığı için daha somut, daha özet bir sunum olmuş. İlk hikâyelerde daha dağınıklardı. Hem teknolojiyi kullanma açısından rahat oldukları hem de kendilerini daha rahat, güvenli bir ortama çektikleri bir ortam olduğunu gördüm.” (Yasemin)

Açelya ise hikâyeleri izledikten sonra benzer şekilde olumlu duygular hissettiğini aşağıdaki gibi anlatmaktadır:

“Hikâyeleri izledikten sonra bilgi ve birikimlerini alanda uygulayacakları konusunda ümidim arttı. (...) Sabırlı davranarak sürecin içine dâhil etmek gerekir. Hiçbir öğrenci yabana atılamaz.” (Açelya)

Açelya aynı zamanda adil davranmanın da motivasyon kaynağı olabileceğine vurgu yapmaktadır:

“Hiçbir birey bu ülkenin nimetlerinden yararlanma konusunda bir diğerinden üstün değildir, verilen eğitim her öğrenci için haktır ve bu, devletin asli görevidir. (...) Dezavantajlı öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamı paylaşmalarının temel hakları olduğunu her ortamda vurgulamak, benim motivasyonum.” (Açelya)

Fulya da -toplumsal adaletle ilişkili bir şekilde- tüm öğrencileri dâhil etme ile kendi motivasyonu arasındaki ilişkiyi aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Tüm öğrencileri öğrenme sürecine dâhil etme isteğim, içimdeki bilgiyi paylaşma isteği yani kişisel olarak paylaşımcı olmamdan kaynaklanıyor.” (Fulya)

Diğer yandan iş motivasyonunu olumsuz etkileyen durumlar da söz konusu olabilmektedir. Örneğin motivasyonunu olumsuz etkileyen durumu Yasemin, aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Bariyeri veya kalıp düşünceleri olan öğrencilere ulaşmada zorluk çekiyorum. Kendimi o zaman kötü hissediyorum.” (Yasemin)

Öğretmen eğitimcileri, DH’lerin sağladığı ipuçlarından yola çıkarak hem öğretmen adaylarının gelecekte nasıl bir öğretmen olabileceği konusunda fikir edinmekte hem de dijital hikâyeleri ileride nasıl kullanabilecekleri ile ilgili düşüncelerini paylaşmaktadırlar. Örneğin Açelya öğretmen, adayları hakkında edindiği bilgiyi aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“DH’lerden çok güzel yararlanılabilir. Onlar, çok güzel ipuçları veriyor. İnsanı seviyor mu? Doğayı seviyor mu? Sosyal biri mi yani o kadar güzel ipuçları verdi ki.” (Açelya)

Aydın da benzer görüşlerini aşağıdaki gibi paylaşmaktadır:

“(…) Oradan bir sürü ipucu yaratıp ondan sonra öğrencinin eksikliğini tamamlama açısından çok faydalı. Hatta nasıl iş birliği yapacağınız

konusunda da çünkü öğrencinin kişiliğini yansıtıyor, eksiklerini yansıtıyor. Onun için çok düzenli yapılması gerekiyor ama bilemiyorum literatürde bunun bir periyodu var mı ama birkaç adet olmalı. Ona da bir standart kabaca bir şey getirilebilir.” (Aydın)

Yasemin ise DHA sürecinin öğretmen adaylarının da gelecek algılarının oluşmasına katkıda bulunduğunu ifade etmektedir:

“Süreçte yaşanan yenilikleri onlarla paylaşma duygusunun olması beklentimdir. Hikâyeyi yazarken kendilerini gördüklerini söylediler. DHA ayrıca hayatta meslekte beklentilerini, onların hedeflerinin ne olduğunu görmelerine vesile oldu. Onların da duygu ve düşüncelerini başkaları ile paylaşma cesaretine vesile olduğunu gördüm.” (Yasemin)

Bu nedenle ileride dijital hikâye anlatımının kullanımına yönelik farklı fikirleri aşağıdaki gibi ifade etmektedirler:

“Üniversite eğitiminde dijital hikâyeler üretilmeli ve uygulama örnekleri sunum şeklinde yapılmalı. DH’lerle öğrencileri tanıma fırsatı yaratılmalıdır. (...) Bu hikâyeleri 3’lere izletsek nasıl olur acaba, o da ilginç.” (Fulya)

Yasemin ise diğer derslerle olan etkileşim ve bilgi transferi için DHA’nın kullanabileceği ile ilgili fikirlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Yeni programa baktım. Eylem araştırması dersimiz var, topluma hizmet uygulamaları, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına bir kez daha bakıp bağlantı kurulabilir. Çünkü eylem araştırmasında veri toplanması gerekiyor. Burada yani DH’lerde yirmi yıllık ömürlerini

toplamlar veri olarak. (...) Hikâye oluşturmak için önce veriye ihtiyacın var, bu veriyi de yaşamış olman gerekiyor ki duyguyu da devreye koyabilmek için. Başkasının yaşadığı bir şey değil. Dolayısıyla veriyi toplayıp sonuca ulaşmak için çok iyi veri toplama aracı olarak görüyorum. Öğretmenlik uygulamasına yansması için aslında üçüncü sınıfın ikinci döneminde programa DH yapımını dâhil edip eylem araştırmasını zorunlu seçmeli ders hâline getirerek, o sistematik bilgiyi kullanacak şekilde iyi kurgulayarak süreci daha pozitif yönde etkileyebileceğimizi düşünüyorum. Topluma hizmet dersinde de hizmet yapıp bunu, sunmasını bekliyoruz. Biz sunma sürecini dijital hikâye ile yapabiliriz. İlgili alanında ipuçları yakalayabiliriz. Arkasından öğretim yöntemleri dersimiz var. Oradaki sunumların bir kısmını dijital hikâyeye çevirebiliriz. Eylem araştırması, öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi paralel giderse ortaya süper bir şey çıkar. Hocalar olarak bir araya gelip modüller olarak hangi derste ben ne veriyorum, diye paylaştıktan sonra büyük resmi çizip süreci başlatabiliriz.”
(Yasemin)

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, eylem araştırmasının üç döngüsündeki bulguları dikkate alarak çalışmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ve tartışmaya yer vermekteyim. Bu nedenle önce beden eğitimi öğretmen adaylarının DHAA entegre edilmiş öğrenme topluluğu sürecinde DHA ile beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkısını, daha sonra ise beden eğitimi öğretmen adaylarının oluşturdukları dijital hikâyelerin öğretmen eğitimciler tarafından nasıl alımlandığını ortaya koyan sonuçlar ve tartışmayı sunmaktayım. Son olarak eylem araştırması sürecindeki kendi öğrenme sürecimi de sunmaktayım.

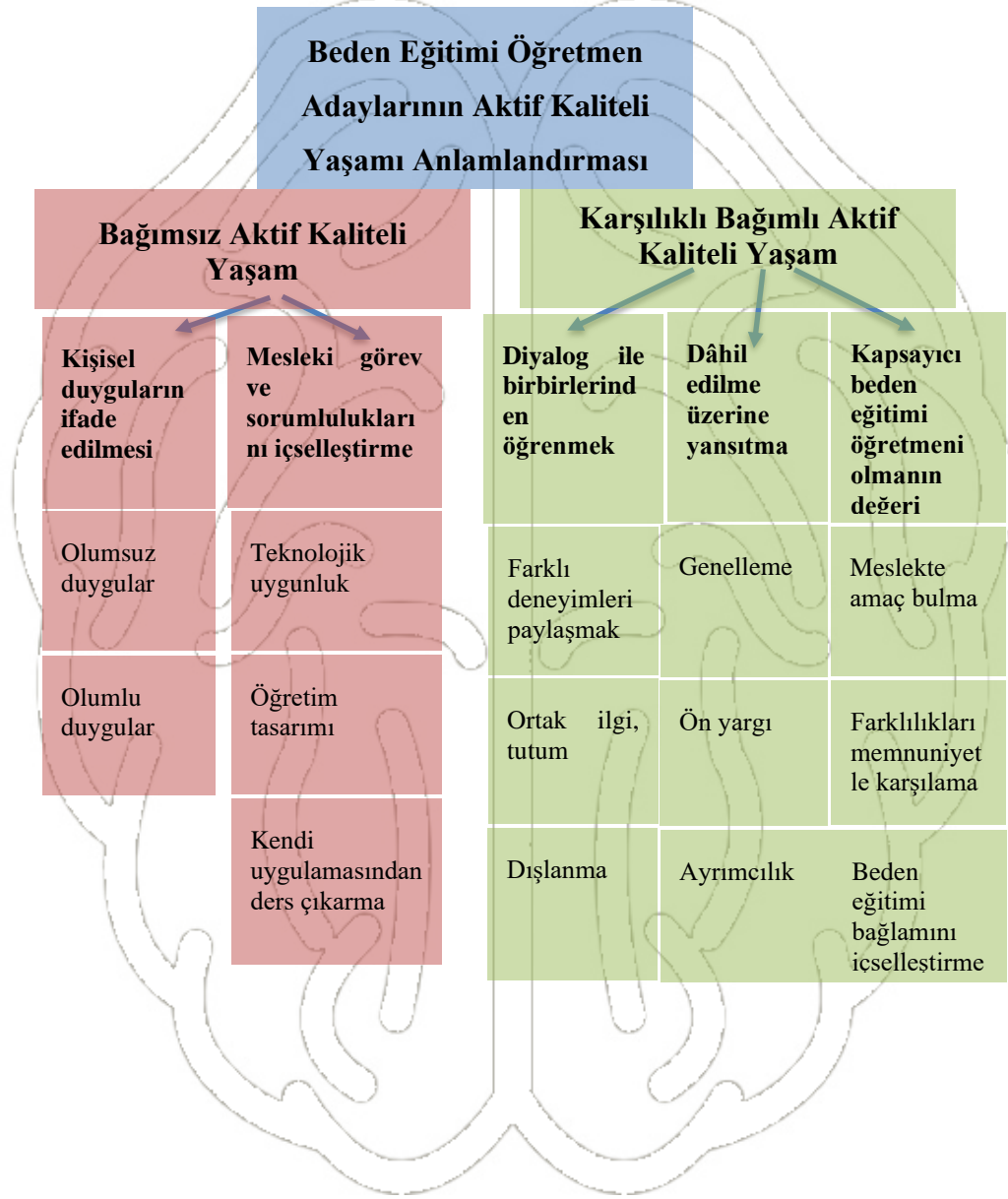
Bu bağlamda araştırmanın iki önemli sonucu olduğu söylenebilir. Öncelikle araştırmanın bulguları, dijital hikâye anlatımının (DHA) dâhil edilmesiyle öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimin bileşenlerini kendi deneyimleri üzerinden anlamalarının ve okullardaki uygulamalarını daha kapsayıcı hâle getirmenin değerini, görev ve sorumluluklarını fark etmelerinin mümkün olduğunu göstermektedir. İkinci olarak bu eylem araştırmasının DHA'nın öğretmen eğitiminde katkısının öğretmen eğitimciler gözüyle ortaya konulmasına ve üniversitedeki uygulamaları daha kapsayıcı hale getirme konusunda öğretmen eğitimcilerin yansıma yapmasına olanak sağladığı söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirdiğimiz eylem araştırmasında, DHA'nın dâhil edilmesiyle hem öğretmen adayları gözünden okul ortamındaki kapsayıcı eğitim hem de üniversitedeki kapsayıcı eğitim açısından etkileri olan dijital hikâye anlatımının farklı uygulamalarını bir arada tartışma olanağı ortaya çıkmaktadır. Hakikaten daha önceki araştırmalar da kapsayıcı eğitimi sağlamak için dijital hikâye anlatımının kullanımının mümkün olduğunu belirtmektedir (17, 135).

5.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Aktif Kaliteli Yaşamı Anlamlandırması

Eylem araştırmasının ilk döngüsünde öğretmen adaylarının bakış açılarıyla araştırma bağlamında ortaya çıkan aktif kaliteli yaşam genel çerçevesini, eylem araştırmasının sonraki döngülerinde elde edilen verilerle öğretmen adaylarının daha

detaylı bir şekilde anlamasının mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda mesleklerinin özü olan hareket ile kendilerinin bağımlı ve bağımsız yaşam kalitesi olarak ortaya çıkan alanlarda sunabilecekleri katkıları, kendi yaşam deneyimleri ile anlamlandırabildikleri görülmektedir. Şekil 5.1’de görüldüğü gibi beden eğitimi öğretmen adaylarının aktif kaliteli yaşamı anlamlandırdığı kapsayıcı eğitim yolculuğu kişisel ve mesleki bağımsızlıklarını anlama ile başlayıp başkaları ile mümkün olan kişiler arası ilişkiler, toplumsal katılım ve değiştirme isteği ile devam etmektedir. Bu eylem araştırmasında dijital hikâye anlatımı pratiği sürecinde kapsayıcı eğitime katkıda bulunmayı benimseyen beden eğitimi öğretmen adaylarının daha özel manada kendi meslekleriyle bağını kurarak aktif kaliteli yaşamı anlamlandırdığı ileri sürülebilir. Bu anlama aşağıdaki şekilde gösterilebilir:



Şekil 5.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Aktif Kaliteli Yaşamı Anlamlandırması

Araştırma bulgularında -her ne kadar birbirinden ayrılan bağımlı ve bağımsız aktif kaliteli yaşam olarak temalar ortaya çıkmış olsa da- aktif kaliteli yaşamı anlama yolunda tüm bulguların birbiriyle etkileşim içerisinde olabileceğini göstermek amacıyla beyin şekli tercih edilmiştir.

Bu çalışmanın dijital hikâye anlatımını kapsayıcı eğitim bağlamında dâhil ederek beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kendini anlamalarının nasıl desteklenebileceğinin sistematik bir analizini ortaya çıkardığımızı ileri sürebiliriz. Daha önce de tartıştığımız üzere (23) kapsayıcı pedagoji, eğitsel faaliyetleri yalnızca bazıları

için farklılaştırmak yerine, normal olarak herkes için mevcut olan seçenekleri genişletmeyi savunmaktadır (48).

Bu araştırma -daha önceki araştırmalarda olduğu gibi- dijital hikâye anlatımının öğretmen adaylarına duygularını paylaşma, kendilerini yansıtmaya ve mesleki kimliklerini oluşturma (114, 176, 177) için nasıl yardımcı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu araştırma kapsamında Kelchtermans'ın (26) da açıkladığı gibi durağan bir öze ilişkilendirilebilecek kimlik yerine, devam eden ve kişinin belli bir zaman diliminde benliği hakkında sahip olduğu anlayışı ortaya koyan kendini anlamayı kullanmayı tercih ettim. Kendini anlamanın kişinin anlatma hâlinde ya da kendini yansıtmaya başladığı anda ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda yaşantı, anlatımın gerçekleşmesiyle birlikte deneyime dönüşebilmektedir. Bu hâliyle kendini anlama, zamanın belli bir anında sahip olunan anlayış ve yaşantıların etkisini anlamaya yönelik devam eden bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışma, DHA sayesinde olumlu ve olumsuz duyguların paylaşılmasına olanak oluşturduğunu göstermektedir. Kapsayıcı eğitim için önemli olan devam eden yansıtmaya, sorgulama, diyalog, duygularını açık bir şekilde ifade edebilmenin DHA ile mümkün hâle geldiği ileri sürülebilir. Gerçekten de Gachago ve diğerleri (109), toplumsal konulara odaklanan bir dijital hikâye anlatımı projesinde son sınıf öğretmen adaylarının algılarını araştırmışlar ve öğretmen adaylarının sadece bireysel olarak kendi sınıflarında değil, aynı zamanda bir öğretmen topluluğu olarak da fark yaratabileceklerine dair bulguları paylaşmışlardır. Bir başka çalışmada ise dijital hikâye anlatımı projeleri sırasında öğrencilerin deneyimledikleri duyguları anlamaya odaklanmışlardır (110). Albano ve Iacono (137) ise kapsayıcı ve özel matematik eğitimi için dijital hikâye anlatımına ilişkin öğretmen eğitimi destekleme deneyimlerini raporlamışlardır. Bu çalışmada da kapsayıcı eğitimle aktif kaliteli yaşam arasında güçlü bağ kuran beden eğitimi öğretmen adaylarının, mesleği seçmelerinde önemli olduğu düşünülebilecek spor hayatları hakkındaki kişisel hislerinin mesleklerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak bakımından önemli hâle geldiğini söyleyebiliriz. Ayşegül'ün dijital hikâyesinde aktif yaşam hakkında söyledikleri dikkat çekicidir:

“Takım müsabakalarına da çıkmaya devam ederken hayatımda voleybol dışında bir aktiflik kalmadığını, kaliteli yaşam için neler yapabileceğimi düşündüm. Kişisel gelişim kurslarına, eğitimlere, çalıştay ve kongrelere katılım sağlayarak kaliteli yaşam sürdürdüğümü hissettiren aktivitelerde bulundum.” (Ayşegül)

Diğer yandan bu çalışmayla ilişkili olarak gerçekleştirilen bir araştırmada, benimsenen DHA ile *“başkalarının farklı görüşlerini duymak ve görmek ilginç olduğu için”* öğretmenlerin duygusal becerilerinin gelişimine katkıda bulunabileceğini tartışmıştık (24). Bu çalışmada da DHA'nın benzer şekilde öğretmen adaylarının duygularını paylaşarak kapsayıcı eğitim açısından duygusal gelişim için olanak sağladığını ileri sürebiliriz. Hakikaten eğitsel anlamda dijital hikâye kullanımının sağladığı farklı çıktılardan birinin duygusal boyutta olduğu, Wu ve Chen (178) tarafından daha önce yapılan sistematik bir tarama çalışmasında belirtilmiştir. Bu araştırmanın bağımsız aktif kaliteli yaşam ile ilişkili bulgularında da ortaya çıktığı gibi Hatice'nin *“Hareket etmek bana her zaman yaşadığımı hissettirir ve enerjiyi hissetmek beni daima mutlu eder.”* sözleri, hareket etmekle ilgili paylaşımında duygularını açık bir şekilde ortaya koyduğu görülmektedir.

Çıralı Sarıca (16), öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama bağının kurulabilmesine yönelik olarak DHAA'yı yürütmeyi önermektedir. Bu çalışmadaki DHAA ile müdahale sürecinde öğretmen adaylarının okul koşullarındaki deneyimlerinin ve onların görev algılarının nasıl şekillendiğini ortaya çıkaran bulgulara ulaşılmıştır.

Ayrıca bu çalışmada da Kocaman-Karaoğlu'nun (114) ifade ettiği gibi öğretmen adaylarının dijital hikâyelerini paylaşımlarının daha geniş kitlelerle iletişim kurmalarını ve bu sayede profesyonel gelişimlerine katkı sağladığını belirtebiliriz. Yakın zamanda yapılan araştırmada -her ne kadar dijital hikâye anlatımının zaman alıcı ve karmaşık bir süreç olduğu bildirilse de- dijital hikâye anlatımının öğretmen adaylarının TPAB (Teknoloji Pedagoji Alan Bilgisi) düzeyleri ve öğretme öz yeterliği üzerinde olumlu etkisi olduğu (179), teknoloji kullanım, içerik üretme ve sunum becerilerinin geliştiği (180) raporlanmıştır. Bu çalışmada ise sadece bilgi ve beceri

gelişimi ile sınırlı kalmayarak Covid-19 döneminde öğrencilerin beklenmedik şekilde teknolojiyi kullanmak zorunda olmaları konusunda eleştirel bakabilme fırsatı olduğu ve kendi uygulamalarını sorguladıkları tutum ortaya koydukları görülmektedir. Nitekim dijital hikâye anlatımını dönüştürücü eğitim bağlamında tartışan ve Kolano ve Sanczyk (181) tarafından yapılan çalışmada da olduğu gibi bu çalışmada, öğretmen adaylarına rahat alanlarının dışına çıkma ve farklı öğrencilerle çalışmaya yönelik anlayışlarını ve açıklıklarını geliştirmek için çeşitlilik üzerine eleştirel düşünme fırsatları sunmanın çok önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Bu çalışmada çarpıcı olan bir başka bulgunun ise Ayşegül'ün "*hareketin mühendisleri*" olarak tanımladığı gibi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi tasarlama konusunda öğretmen görev ve sorumluluklarını içselleştirmeleri olduğu söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında, öğretmen adayları için kişiler arası ilişkiler önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha önce öğretmen eğitiminde dijital hikâye anlatımını uygulayan Stewart'ın (170) bahsettiği gibi müfredatın dönüştürülmesi, kısacası yalnızca eğitimsel paradigmaları değiştirme arayışı değildir; gerçek dönüşüm ister öğrenci ister meslektaş olsun, birlikte çalıştığımız kişilerle ilişkiler kurmaya dayanmaktadır. Kişiler arası ilişkiler için önemli bir bileşen olan dinlemeyle ilgili vurguyu, bu çalışma kapsamında DHA uygulamasıyla ortaya çıkan kazanımlardan biri olarak gösterebiliriz.

Bu anlamda Romero-Ivanova ve diğerlerinin (182) hatırlattığı üzere - başkalarının hikâyelerini dinlemek ve bunlara tanık olmak açısından- bizimkinden farklı deneyimleri anlamamızı sağlayan anlatıların yükseköğretimde ne kadar önemli olduğu düşüncesi, bu çalışma kapsamında doğrulanmaktadır. Gerçekten Randall'ın (95) da aktardığı üzere John Devey'in yolundan giden John Dixon ve Leslie Stratta gibi araştırmacılara göre anlatı, "*zihnin başlıca eylemi*" anlatma da "*insan deneyimini anlamlı kılmanın vazgeçilmez bir yolu*", "*temel bir insan özelliği*" olarak tanımlanmaktadır. Dijital hikâye anlatımı sayesinde yani farklılıkların rahatça paylaşıldığı diyalog yoluyla birbirinden öğrenmek mümkün olabilir. Sonuç olarak daha önce tartıştığımız gibi bu çalışma bulgularını baz alarak DHA'nın, karşılıklı

güvenin teşvik edildiği bir atmosferde katılımcı ve kapsayıcı öğrenme toplulukları yaratmanın ve geliştirmenin bir yolu olarak kendini gösterdiğini ifade edebiliriz (17).

Bu araştırmada beden eğitimi bağlamında başka bir can alıcı tartışmanın dışlanma hakkında yansıtma yapma olanağı olduğu söylenebilir. Daha önce de araştırmacılar, geniş bir söylem ve uygulama topluluğuna erişim sağlamak ve 21. yüzyılda beden eğitimine yeni başlayan öğretmenlere göreve başlaması ve mesleki gelişimi için pratik destek programları sunmak üzere bağlamsal sorular ve kaygılarla ilgili önerilerde bulunmaktadır (88). Söz gelimi beden eğitimi öğretmenin, beden eğitimi dersinin de okullarda müfredata uygun olarak işlenmesi gereken bir ders olduğunu öğrencilerine hatta diğer meslektaşlarına idrak ettirme konusunda zorluk çektiği, sıklıkla gözlemlenmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri, sınavlarda soru çıkmadığı için beden eğitimi dersini diğer derslerle aynı düzeyde görmeyen ve diyalog kurma tercihinde bulunmayan veliler tarafından dışlanmaya maruz kalabilmektedir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenlerinin ileride karşılaşılabilecekleri dışlanma konusunda farkındalıklarının olması, dışlanmanın üstesinden gelmeleri açısından kendilerine katkı sağlayabilir.

Hargreaves ve Fullan (78), etkili öğretmenlerin insan sermayesi (human capital) olarak tanımladıkları bilgi ve becerinin yanında diğer insanlarla kurdukları güven temelli ilişkileri ifade eden sosyal sermayeye (social capital) ve yargılama becerisi olarak adlandırdıkları karar verme sermayesine (decisional capital) sahip olduklarını ileri sürmektedir. Bu üç sermayenin birleşimini profesyonel sermaye (Professional capital) olarak adlandırmaktadırlar. Öğretmenin bu çok yönlü sermayesinin artırılarak devam eden profesyonel gelişimlerine katkıda bulunabilmek için -öğretmen eğitiminde günümüzdeki hızlı değişim ve gelişmeler tarafından sağlanan imkânlar dikkate alınarak- yeni teknolojilerin katılımcı ve kapsayıcı öğrenme toplulukları oluşturmak amacıyla sağladığı imkânlardan istifade edilebilir. Hargreaves ve Fullan (78) öğretmenleri ve öğretimi geliştirmek için öğretmenlerin içinde bulunduğu koşulların ve parçası oldukları topluluk ve kültürlerin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle güven ortamı oluşturarak deneyimlerin anlatılmasına ve anlatılan deneyimlerin daha geniş çevrelerle paylaşılmasına olanak tanıyan DHA'nın öğretmen adaylarının ve onların içinde buldukları kültürlerin iyileştirilmesine katkıda bulunacağı öngörülebilir. DHA'nın öğretmen eğitiminde

kullanılmasıyla öğretmen adaylarının öğrenmesi, aktif katılımı üzerinde olumlu bir katkı sağlanabilir. Bu nedenle DHA, öğretmen adaylarının kendi özel bağlamlarına dayanarak hikâyelerini oluşturmalarını bu sayede kendi deneyimleri üzerine yansıtma yapabilmelerini ve eğitsel dönüşüm için yapıcı eylemlere geçmelerini sağlamak için bir güçlendirme aracı olarak kullanılabilir. Bu ise Rossiter ve Garcia (121) tarafından DHA'nın üçüncü kullanımı olarak tanımlanan otobiyografik öğrenmeye denk düşmektedir.

Özellikle bir değişim elçisi olarak öğretmen adaylarının asıl önemli motivasyon kaynağının yönetimin memnuniyeti değil, doğrudan öğrencinin yaşamına katkı vermek olduğunu aktif katılım ile deneyimlemesine fırsat sağlanabilir. DHA, bu bağlamda öğretmenin deneyimler sonucu oluşan profesyonel sermayesini geliştiren güçlendirici bir kaynak sağlayabilir. Öğretmen eğitimi sırasında öğretmenliğin misyonu ile ilişkili deneyimlerin sosyal ağlar üzerinden paylaşılmasının mesleğin ileri taşınmasına katkısı olacağı öngörülebilir. Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık örneği olarak toplumsal ilerlemede liderlik yapabilmesi için öğretmen eğitiminde rol alan eğitimcilerin de önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Sonuç olarak Randall (95) başkalarının güçlendirilmesinde, özgürleştirilmesinde birbiriyle etkileşim içerisinde olan bireyleri aşağıdaki gibi tarif ederken sanki dijital hikâye anlatımında sıkça önemli rolü olan kolaylaştırıcıyı açıklamaktadır:

“Çoğumuz -danışmanlar, terapistler ya da öğretmenler; eşler, ana babalar ya da arkadaşlar olarak- başkalarının hikâyelerini özellikle isteyerek dinler, hatta bunlarla iç içe geçeriz. Bunu yaptığımız zaman onlara hikâyelerini toplamalarında, tam ve en doğru şekilde anlatmalarında yardımcı oluyoruz. Böyle bir süreç onların kişi olarak gelişmelerinin, dünyaya açılmalarının, eğitimlerinin, bir parçasıdır.”
(95)

Dijital hikâye anlatımını gerçekleştirirken bireyin hem içsel hem de başkalarına dönük bir sunum yaptığı bir süreç işlemektedir. Bu anlamda, öğretmen adaylarının kapsayıcı beden eğitimi öğretmeni olmanın değeri üzerine yansıtma yaparak dijital

hikâyeleri sayesinde eğitimdeki diğer paydaşlarıyla iletişim kurmak için eşsiz bir olanak oluşturduğunu ileri sürebiliriz. Gerçekten de Kim ve diğ. (177), yaptıkları araştırmada dijital hikâye anlatımı ile öğretmen adaylarının ve yeni başlayan öğretmenlerin kendi seslerini bulmaları ve tutkularını belirlemeleri için bir fırsat oluştuğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Romero-Ivanova ve diğerleri (182) de dijital hikâye anlatımının sınıf içinde ve ötesinde toplum için sağladığı derinlemesine iletişime dikkat çekmektedir. Bu sayede öğrencilerin seslerine ve yaşamlarına öncelik verilebilir. Bu araştırmada, aynı zamanda kapsayıcı eğitimin değerini anlayan öğretmen adaylarının sonraki adımda toplumu değiştirme isteği dikkat çekicidir. Bu araştırma kapsamında, aktif kaliteli yaşamın devam eden anlamlandırılması ve araştırılması, beden eğitimi alanında önemli olacak. Ayrıca beden eğitiminin toplumdaki değerine yükseltici bir bakış açısının daha geniş çerçevede benimsenmesine öncülük eden bir hikâye dünyasının oluşması da bu araştırmayla mümkün olabilir.

Randall'ın (95) öğrenmenin poetikasını yazma gereğini anlatmak için yaptığı açıklamalar, eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımıyla ilgilenen araştırmacılar için çok önemli bir kaynak sağlamaktadır. Buradaki temel varsayım *“Kişisel ve kamusal hikâyelerin paylaşılmasıyla bilinç-yükselir, bilgi oluşturulur, toplum yaratılır-ve dönüştürücü güçleri olan bir bakış açısı kurulur. Bir başka ifadeyle deneyimimizin öz kavramımız ve kişisel yükümüzün biz yetişkinlerin nasıl, neyi ve neden öğrendiği üzerindeki gücü nedeniyle gereklidir. Yalnızca hikâye değil ama hikâyenin oluşma sürecini de ele almak gereklidir. ...”*

Randall (95) hikâye ve hayat arasındaki güçlü ilişkiye aşağıdaki gibi açıklık getirmeye çalışmaktadır:

“Bir hayat hiçbir zaman verili değildir, her zaman kısmen oluşturulur, inşa edilir, yaratılır, tıpkı hikâye gibidir.” (95) Bu anlamda eğitimde öğretmenin rolünü düşündüğümüzde John Dewey'in *“Eğitim, yaşamın kendisidir.”* ifadesini de dikkate alarak eğitimin bir sanat, öğretmenin de bir tasarımcı/sanatçı olduğunu ve sürekli yaratıcılığını kullanması gerektiğini söyleyebiliriz. Bu yüzden öğretmenlerin farklı karakter ve özellikte olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak kapsayıcı öğrenme

ortamları oluşturabilmeleri için yenilikçi, yaratıcı eğitsel faaliyetler üretebilmeleri önemli hâle gelmektedir.

Bu nedenle aktif kaliteli yaşam araştırma rehberliği hikâye dünyası için temel varsayımımız, başkahraman olan beden eğitimi öğretmen adaylarının dâhil olacakları eğitim sisteminin öğrenme imkânları oluşturma bakımından daha kapsayıcı olacak şekilde iyileştirilmesinde aktif rollerinin olduğu ve hikâyeleriyle bireylerin aktif kaliteli yaşam sürmelerine katkıda bulunacağıdır.

Diğer yandan Hartley'in (102) bahsettiği gibi dijital hikâyenin kendini ifade etmede ve iletişimin ötesinde kullanılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Aynı zamanda Hartley (102) dijital medyanın yeni hedef, tanım, hayal gücü oluşturmak için kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Tam da bu noktada DHA'nın aktif kaliteli yaşam araştırma bağlamında beden eğitimi öğretmenleri ve öğrenciler tarafından kullanılması, yeni bir dünya tasarımını oluşturma hedefi sunmaktadır. Buradaki aktif kaliteli yaşam araştırma rehberliği aşağıdaki gibi açıklanabilir:

Aktif, bireyin gündelik yaşamlarında gerçekleştirdikleri fiziksel aktiviteyi ifade etmektedir. Kaliteli yaşam, bireyin sağlıklı ve kendi potansiyelini harekete geçirebileceği bir yaşam sürmesini ifade etmektedir. Araştırma, sabit bilginin işlevsizliğini kabul ederek sürekli öğrenme olanağı bulabilmek için devam eden arayış içerisinde olmayı ifade etmektedir. Rehberlik, sadece birinin anlatılarını değil farklı seslerin duyulmasına olanak tanıyan bireylerin gönüllü olarak içeriklerini paylaşabildiği bir dijital platformda farklılıkların dinlenmesinden oluşan kolektif birbirinden öğrenmeyi ifade etmektedir. Beden eğitiminde dijital hikâyenin kullanılmasıyla beden eğitiminin bireylerin daha aktif ve kaliteli yaşam sürmelerine katkıda bulunma amacı çerçevesinde, beden eğitimi öğretmenleri ile atölye tabanlı DHA gerçekleştirilerek onların eğitim sisteminin kapsayıcılığına katkıda bulunmaları ve bu yolla profesyonel gelişimlerine katkı amaçlanabilir. Bu sayede öğretmen adaylarının, öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğretmen eğiticilerin içinde buldukları kültürlerin iş birliği ile iyileştirmesine katkıda bulunabilir. Sonuç olarak beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerde sadece motor becerileri geliştirmek ya da öğrencilere fiziksel uygunluğu öğretmek değil, aynı zamanda öğrencilerin okul içi ve dışındaki fiziksel aktivitelerde kendi uygunluk seviyelerini değerlendirmeleri, aktif ve sağlıklı

yaşamı benimsemelerinde çok önemli bir role sahip olduğunu biliyoruz. Kaliteli bir yaşamın herkesin hakkı olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden insan nasıl yaşamalı, sorusuna “*aktif kaliteli yaşamı araştırarak*” şeklinde cevap veriyorum.

5.2. Dijital Hikâyelerin Öğretmen Eğitimcileri Tarafından Alınlanması

Daha önce de bahsettiğim gibi alımlama çalışmaları, medyanın izleyiciler için nasıl anlamlı hâle geldiğini ve izleyicilerle ilişkilendiğini anlamayı ve açıklamayı hedef olarak belirlemiştir (27).

Araştırma bağlamında, öğretmen adaylarının hikâyelerini izleyen öğretmen eğitimcileri tarafından dijital hikâyelerin farklı şekillerde anlamlandırıldığı görülmektedir. Öğretmen eğitimcileri öncelikle DHA'nın öğrencilerine katkısı açısından baksalar da aslında araştırmanın bu bölümü için üniversitedeki uygulamaları değiştirme konusunda öğretmen eğitimcileri için bir yansıtma olanağı olduğu söylenebilir. Eylem araştırmasının odağında olan “*Kendi uygulamalarımızı nasıl değiştirebiliriz?*” sorusuna, bu bağlamda alımlama çalışması ile öğretmen eğitimcilerinin dile getirdiklerinden bazı cevaplar anlaşılmaktadır. DHA ile kapsayıcı eğitim olarak özetlenebilecek bu durum hem öğretim eğitimcilerinin kendi uygulamaları üzerine yansıtmaları hem de öğretmen adaylarının sesinin duyulması açısından açıklanabilir. Bu kapsamda eylem araştırmasının farklı döngülerde elde edilen bulgularını birleştirerek aşağıda yer alan Şekil 5.2'deki gibi sunmak açıklayıcı olabilir.



lisansüstü programlar gibi işleyen çevrim içi eğitim olanaklarına sahip olsa da mevcut programlara entegre etmenin zaman aldığını söyleyebiliriz. Covid-19 ile genel ve herkes için günlük hayatta başka dışlanma biçimlerinin ortaya çıktığı eğitimde fiziksel erişimdeki sınırlamalar nedeniyle öğrenmedeki engeller gözlemlenebilir boyuttur. Bu tez çalışması ile bağlantılı devam eden proje yoluyla geliştirilen SELI öğrenme platformunun varlığı sayesinde dijital hikâye anlatımını devam ettirmek mümkün olmuştur. Bu bağlamda Burgess'in (73) vurgusunu yaptığı BİT'e erişimin zorluğuna dayanan sayısal uçurum (digital divide) konusundaki tartışmaların sosyal dâhil etme ve "ses"e erişimde eşitsizlik konusundaki kaygılara doğru kaydığını hatırlamak anlamlı olacaktır. Daha önce SELI Projesi kapsamında birçok defa tartıştığımız gibi Şimşek ve diğerleri (23), araştırmalarda öğrenme ve öğretme sürecinde BİT entegrasyonunun; öğrenilmesi zor kavramların ve konuların kolaylaştırılmasında (183), öğrenme sürecinde akran iş birliğinde, psikomotor becerilerin gelişiminde ve motivasyonların artırılmasında (184, 185) etkili olduğu saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin dijital yeterlik düzeylerinin düşük olmasının (186-188) ve sistem altyapısının eksikliği (189) gibi etmenlerin eğitimde BİT entegrasyonun önündeki engeller olduğu belirtilmektedir.

Diğer yandan kapsayıcı eğitimde dikkate alınması gerekenin sadece akademik başarı değil, aynı zamanda herkesin bir toplumda uyum içinde yaşaması için önemli olan sosyal beceriler olduğundan, araştırmada özellikle öğretmen adaylarının akranları ile paylaşım yapmaları ve daha önce anlatmadıkları hikâyelerini paylaşabilmeleri kapsayıcı eğitimin uygulaması açısından önemli bir örnek olarak gösterilebilir. Genellemelerin ve ön yargıların etkin olmadığı kapsayıcı toplumun (43) oluşmasında kapsayıcı öğretmen eğitiminin uygulanmasının önemli bir ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi nasıl yansıttığını ve öğretmen eğitimi sürecinde yükseköğretime erişimdeki sınırlamaların nasıl aşılabileceğini görmek için hikâye anlatımı kullanabilir. Bu araştırma kapsamında eğitsel bir strateji olarak dijital hikâye anlatımının salt bilginin edinilmesi, kullanılması ve dijital yeterliğin geliştirilmesine odaklanmanın ötesine geçtiğini söyleyebiliriz. Bunun yanında dijital hikâye anlatımı, öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri arasında farklı düzeylerde iletişim kurma olanağı oluşturarak dijital teknolojilerin

eğitimde dönüşümü tetikleyecek asıl potansiyelini kullanmaya olanak sağlayabilir (23).

Eğitimin farklı aşamalarında seslerin dinlenmesiyle kapsayıcı bakış açısını benimseyen kültürün desteklenmesi sağlanabilir. Bu nedenle eğitim politikasını belirleyen kurumların farklı kademelerinde görev alan karar vericiler, öğretmen yetiştiricileri ve bu politikanın doğrudan uygulayıcısı öğretmenlere farklı seslerin duyulması için pratikleri hayata geçirme konusunda önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu sayede dijital dışlanmaya karşı savunmasız olan dezavantajlı gruplara, eğitim sistemi içerisinde görev alanlardan sesleri yeterince duyulmayan öğretmen adayları ve öğretmenlere, toplumda kapsamlı çözümler üretmek için farklı bakış açılarının temsiline izin vermek için dijital medyalarını paylaşma şansı verilmelidir. Diğer yandan eğitime erişimin temel insan haklarından biri olması nedeniyle çevrim içi eğitim; ekonomik, sosyal ve fiziksel olarak dezavantajlı durumda olanlar için eğitime erişimin önemli bir ikamesi olarak düşünülmüştür. BİT'in entegre edildiği öğretim ve öğrenimin gelişmesiyle belli durumlarda kapsayıcı eğitim konularının ele alınmasına katkıda bulunan birçok erişim fırsatı sağlandığı söylenebilir. Bunun sonucu olarak günümüzde BİT'in gelişmesiyle bir konuyu zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenmek mümkün hâle gelmiştir. Çünkü BİT, erişilebilirliği ve bireyselleştirilmiş öğrenmeyi kolaylaştırıp öğreneni aktif hâle getirerek öğrenmeye de katkı sağlayan esnek ve yenilikçi programlar sunabilmektedir. Bu sayede yüz yüze eğitim faaliyetlerine göre zamandan, paradan ve enerjiden tasarruf edilmesi sağlanabilir. Bilgiye erişimin daha kolay olduğu günümüzde inovasyon için önemli olan bilgiye ulaşmak değil, ondan öğrenmektir. Konu, zaman ve mekândan bağımsızdır.

Bilgiye erişimin daha kolay olduğu günümüzde yenilik için gerekli olan sadece bilgiye ulaşmak değil, ondan öğrenmek yani onu görece kalıcı kılmaktır. BİT'ler, çeşitli otantik öğrenme deneyimleri sağlayıp öğrenme aktivitelerini birleştirme fırsatı sunarak bireyi özgürleştirebilir. Katılım seçeneklerini zenginleştirmeye de katkıda bulunabilir. Sürekli içerik zenginleştirme sunduğu için konu ve öğretmen merkezli yaklaşımların alternatifi olarak bilgi, beceri ve tutum kazanma süresini kısaltabilir.

Anderson ve Freebody (1), hizmet öncesi öğretmen eğitimiyle ilgili en belirgin şikâyetlerden birinin bu programlarda sunulan eğitim kuramının öğretmenlerin gerçek işleriyle yeterince ilgili olmaması olduğunu hatırlatmaktadır. Bu çalışma, hikâye anlatımının eğitimde kullanımının çok eskilere dayandığı gerçeği ile BİT'in yenilikçi kullanımına olanak sunan bir öğrenme sürecini destekleyen dijital hikâye anlatımının kullanımı üzerine inşa edilmiştir. Öğretmen eğitimcileri ile öğretmen adayları arasındaki bağı DHA ile güçlendirerek Anderson ve Freebody (1) tarafından ifade edilen kuram-uygulama ikilemini kurumsal irade ile bozmak mümkün olabilir. Bu kapsamda, araştırma daha önce paylaştığımız proje sonuçlarıyla ilişkili olarak kapsayıcı eğitim için BİT kullanımına ilişkin yenilikçi pedagojik uygulamaları entegre ederek öğretmen eğitimini geliştirmek için DHA'nın uygulanmasını içermektedir (17, 77). Ayrıca TÜBİTAK tarafından desteklenen SELI adlı yakın zamanda tamamlanmış uluslararası araştırma projesinin beden eğitimi öğretmen eğitimi yönünün bulgularını paylaşmaktadır. SELI Projesi, öğrenme ve dâhil etme araçları olarak BİT'lerin kullanılmasındaki zorlukları belirlemeyi ve zorluklara yönelik potansiyel eğitim, teknik ve iş çözümlerini taramak için geniş bir paydaş diyalogu ve istişare olanağı oluşturmuştur (23). Bu çalışmada büyük anlatılar yoluyla insanların eğitimi yerine, bireysel dijital hikâyelerin anlatımı ile kendini tanıma ve birbirinden öğrenme öncelenmiştir.

5.3. Kendi Öğrenme Sürecim

Günümüz değişen koşullarında ortaya çıkan büyük meydan okumalarla (Grand challenge) başa çıkmak için beden eğitimi ve beden eğitimi öğretmen eğitiminin nasıl yeniden yapılandırılabileceğini tartışırken farklı sesleri bir araya getirmenin değerine yakın zamanda dikkat çekilmiştir (4). Beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitim sürecinde öğretmen adayları ile birlikte yapılandığı katılımcı eylem araştırmasının hem David Kirk (5) tarafından vurgusu yapılan öğretmen adaylarının beden eğitiminde eylem araştırması yoluyla uygulamaları hakkında daha fazla yansıtıcı olmaları için bir örnek teşkil ettiği hem de dijital hikâyelerle farklı sesleri bir araya getirmeyi mümkün kıldığı söylenebilir. Hakikaten bunu mümkün kılan yaklaşımın önemli bileşenleri olan -daha önce de Hünük ve MacPhail (7) tarafından da paylaşıldığı üzere- eylem araştırması sürecinde eleştirel arkadaşın dâhil edilmesi,

eylem araştırması deneyiminin öğretmen adaylarıyla paylaşılması ve eylem araştırması döngüleri boyunca iş birlikli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulmasının bu araştırma da da önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğrenme topluluğu sürecine dijital hikâye anlatımının dâhil olmasıyla yürüttüğüm görece yenilikçi çalışmanın beden eğitimi öğretmen eğitimindeki bazı sorunları tanımlamamı ve daha iyi anlamamı sağladığını söyleyebilirim. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde okullarda görev alan mentor öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri arasındaki farklı bakış açıları ile öğretmen adaylarının yeterince dinlenememesini bu sorunlar arasında gösterebilirim. Bu araştırmayla farklı DHA uygulamaları sayesinde öğretmen adaylarının mesleklerini kapsayıcı eğitim bakış açısıyla anlayabilecekleri ve öğretmen eğitimcilerinin öğrencilerini nasıl daha iyi dinleyebilecekleri konusunda yeni bilgilerin ortaya çıkmasına katkıda bulunabildiğimi iddia edebileceğim, kanıta dayalı yeni bir pozisyon kazandım. Bu sayede eylem araştırmasının temel sorusu olan dijital hikâye anlatımını kullanarak mesleki öğrenme topluluğu sürecinde, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine nasıl katkıda bulunabilirim konusunda yeni bir bakış açısı sunabildim.

İlk eylem araştırması döngüsünde okul deneyimi dersinde yenilikçi bir yaklaşımın uygulanması için getirdiğim DHA'nın entegre edilmesi, öğretmen adaylarının beden eğitimi programı hakkındaki deneyimleri ve görüşleri hakkında bildiklerimin oldukça sınırlı olduğunu ortaya çıkardı. Şimşek (96) tarafından önerilen atölye tabanlı DHA'nın ders kapsamında entegre edilebilmesi için hem öğretmen eğitimcilerinin hem de öğretmen adaylarının bir hazırlık aşamasına ihtiyaç duyduğunu fark ettim. Başlangıçta DHA'nın dijital boyutu yani daha çok teknolojik boyutu dikkatimi çekiyordu. Bunun nedeni lisans eğitimini bilgisayar mühendisliği alanında tamamlamam olabilir. DHA'nın diyalojik boyutlarının değerini ilerleyen süreçte anladığımı söyleyebilirim. Eylem araştırmasının ilk döngüsünde, en önemli eğitsel değerlerden biri olarak gördüğüm birlikte üretilen, yaratıcı, öğrenen odaklı öğrenme vurgumun pratiğime yeterince yansımadığını fark ettim.

Derste radikal değişiklikler yapmak yerine mevcutta gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerine ek olarak beden eğitimi bilgisini yaratıcı ve teşvik edici yollarla kapsayıcı bir şekilde, çeşitli yaşlardaki öğrencilerle okul sınıflarında nasıl iletilebileceği konusunda öğrenme sürecini teşvik ettiğim etkinlikler ve tartışmaları

uyguladım. Bu konuda öğretmen eğitimcilerinin uzun yıllar bu dersi vermelerinin oluşturabileceği kalıplara rağmen onların tam desteğini almak, en büyük fırsatlarımdan biriydi.

Eylem araştırması projesi boyunca uygulamamın kalitesiyle ilgili “Uygulamamı nasıl geliştirebilirim?” sorusuyla meşgul oldum. Eylem araştırması yolculuğum, bu soruya ilgili yanıtlar üretti. Öğretme ve öğretim hakkında öğrenme konusunda özgün bir kişisel anlayış yarattı. Araştırma sürecinde benimsediğim, Ruggiero (171) tarafından önerilen ve Tablo 3.7’de verilen eleştirel düşünenlerin yaklaşımı benim için oldukça yol gösterici oldu. Bu yaklaşım bende kalıcı bir etki bıraktı ve araştırma sürecinde yaklaşımı sürekli sorgulamam için bana ilham verdi.

İyi bir eğitimcinin öğrenciyle etkili bir diyalog geliştirmesinin önemli olduğu söylenebilir. Araştırmada böylesi bir diyalogun dayatma, manipülasyon, evcilleştirme gibi öğrenciyi fetheden değil; tam tersine öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olma yaklaşımı geliştirebilmesi için cesaretlendirici ve onun yakınlığını kazanan bir pozisyon alması gerektiğini içselleştirdim. Gerçekten araştırmacılar, özellikle öğretmen adaylarının lisans eğitimlerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin verimli olması için bu süreçte dijital hikâye anlatımını önermektedirler. Dijital hikâye anlatımının özellikle sürecin nitelikli şekilde takip edilebilmesi, akademik danışman ve öğretmen adayının eleştirel bakabilmesi için önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır (190). Mevcut araştırmanın daha önceki bu araştırmanın bulgularını destekler yönde olduğunu söyleyebiliriz.

Daha önce de tartıştığımız üzere öğretmen adayları kapsayıcı yeterlikleri sınıf ortamlarına aktarmak için BİT tabanlı teknolojileri kullanmanın kapsayıcı yollarını deneyimleyebilirler. Bu araştırmanın kapsayıcı eğitimi teşvik etmek için çeşitli düzeylerde paydaşlar arasında farklılıkları dinlemeye olanak vermesi açısından, benim için ufuk açıcı olduğunu söyleyebilirim (24).

Öğretmen adaylarının eğitimine yönelik alanyazındaki tartışmalara eklediğim yenilik, beden eğitimi öğretmenlerinin misyonuna uygun bir bağlam olan öğretmenlerin ve öğrenenlerin hikâyelerinin paylaşıldığı “aktif kaliteli yaşam araştırma rehberliği” adında bir hikâye dünyasının oluşturulmasıdır. Böylece beden eğitimi öğretmen adayları, dijital hikâye oluşturmanın doğal sonucu olarak dijital

yeterlik geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda mesleklerinin odağındaki misyonu içselleştirme imkânı buldukları bir topluluğun parçası olabilirler. Bu araştırma kapsamında, ilhamı oluşan aktif kaliteli yaşam araştırma rehberliğı manifestosunun çevrim içi dolaşımını sağlayarak hikâye dünyasının genişlemesini umuyorum.

Aktif yaşam, beden eğitimi ve spor dersi kapsamında işlenen önemli bir öğrenme alanı olmakla birlikte aktif yaşam vurgusu sağlık alanında ve toplum nezdinde de önemi anlaşılan bir pozitif durum olarak görölmektedir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerini anlamada sadece sınıf içi değil, toplumda da önemli bir misyon üstlendiklerinin farkına varmalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda aktif kaliteli yaşam araştırma rehberliğı sağlayacaklar aşağıdaki manifesto ile bir araya gelerek devam eden bir öğrenme topluluğu oluşturabilirler.

“Bizler, aktif yaşamın bireylerin yaşam kalitelerinin artırılmasına katkıda bulunacağını düşünüyöruz. Bu nedenle bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak kişiye özel aktif yaşam programlarının hazırlanması ve hazırlanan programların devam eden araştırmalarla iyileştirilmesinin faydalı olacağını düşünüyöruz. Bizler herkesin değerli olduğunu ve kaliteli bir yaşam sürdürmeyi hak ettiğini düşünüyöruz. Kaliteli yaşama değişmez kalıplar ile bakmak yerine bireysel yaşam kalitesini anlamanın önemli olduğunu düşünüyöruz. Bu bağlamda bireylerin hikâyelerini anlatması ve bu hikâyelerin kamusal alanda dinlenmesi ile kaliteli yaşam hakkında bilincin yükselmesine katkıda bulunmayı hedefliyoruz.”

Son olarak dijital hikâye anlatımı hareketinin bana teknik ve eğitsel bağlamda bir bilgiden daha öte bir olgu olarak doktora sürecindeki deneyimlerimi yansıtmama olanak verdiğı öğrenmemi aşağıdaki gibi paylaşmak istiyorum:

*Derin bir sessizlikten geldim, çığlıklarla yaşama bağlandım.
Ağlamayana meme olmadığını,
ses çıkarmanın önemli olduğunu öğrendim.*

*Ses çıkarmanın türlü türlü yollarının olduğunu,
 birlikte sesin daha güçlü çıktığını fark ettim.
 Para, din ve millet kavramlarının çok ses çıkardığını,
 bu sesin çok kolay istismar edildiğini anladım.
 Gücü olanın sesinin yüksek çıktığını gördüm.
 Fakat sesi yüksek olanın değil,
 sesi çıkmayanın yanında olunması gerektiğine inandım.
 Konuşmayı öğrendim.
 Bazılarının gerçekten söyleyecekleri olduğu için konuştuğunu,
 kimisinin ise konuşmak zorunda oldukları için,
 iş olsun diye konuştuğunu gördüm.
 Toplumsal değişim için kitleler ile hareket etmek gerektiğine inandım.
 Neden sonra, değişimin evrensel ve bire bir diyalogla olduğunu,
 gerçek değişim için karşılıklı değişmenin vazgeçilmez olduğunu,
 önce kendini değiştirmenin önemli olduğunu anladım.
 Herkesin hikâyesinin olduğunu öğrendim.
 Önemli olanın kimin hikâyesinin güçlü olduğu değil,
 farklı hikâyeleri anlamlandırabilmek olduğunu,
 her hikâyenin değerli olduğunu öğrendim.
 Hikâyeyi anlatmanın türlü türlü yollarının olduğunu,
 anlatmak kadar dinlemenin de önemli olduğunu öğrendim.
 Yazmayı öğrendim.
 Yazının sesten daha kalıcı olduğunu,
 yazı ile hayal dünyasının genişlediğini
 yeni dünyalara açıldığını,
 böylece bağlar kurulduğunu anladım.
 Ses ile yazının birbirine alternatif olmadığını,
 birlikte toplumu dönüştürdüğünü keşfettim.
 Bilgisayar dilini öğrendim.
 Bilgisayar ile yapay dünyalar oluşturulduğunu,
 yapay dünyaların gerçek dünyayı değiştirdiğini gördüm.
 Teknolojiyi tanıdım.
 Teknolojinin amaç için araç olduğunu,
 insanın sınırlılıklarını aşmanın yolu olduğunu,*

ancak doğayla uyumlu olursa iyi olduğunu içselleştirdim.

Bilimi öğrendim.

Bilim, sorgularak yaşamayı öğretti bana.

Doğa ve toplum bilimlerinin birbirini tamamladığını,

birlikte dünyayı anlayışımızı değiştirdiğini,

böylece geleceğin yeniden kurulduğunu gözlemledim.

Doğayı değiştiremeyeceğimizi

ancak zamanla doğanın dengesini bozduğumuzu,

dünyayı yaşanmaz bir yere dönüştürdüğümüzü anladım.

Yaşamın toprakta olduğunu bildim.

insanın yaşarken toprağı korumasının elzem olduğunu,

bunun için önce kendimizi değiştirmemiz gerektiğini öğrendim. (Özgür Yaşar, derin düşüncelere daldığım anlardaki notlarımdan)

6. ÖNERİLER

6.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

1. Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan Aktif Kaliteli Yaşam kavramı başka bağlamlarda öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri ile yapılan araştırmalarda kullanılabilir. Böylece Aktif Kaliteli Yaşam hikâye dünyasının farklı bağlamlarda anlamlandırılmasıyla dönüşümcü araştırmalar gerçekleştirilebilir.

2. Çıralı Sarıca (16) tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bağlamında gerçekleştirildiği gibi meslek icrasında bulunan öğretmenlerin dijital hikâyelerinin öğretmen adayları tarafından alınması çalışması beden eğitimi öğretmen eğitimi bağlamında da gerçekleştirilebilir.

3. Hizmetiçi eğitim veren öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerin hikâyelerini dinledikleri alımlama çalışması yapılabilir. Böylece eğitimin farklı kademelerinde görev alan eğitimcilerin hikâye dolaşımıyla Hargreaves ve Fullan (78)' in bahsettiği öğretmenleri ve öğretimi geliştirmek için öğretmenlerin içinde bulunduğu koşulları ve parçası oldukları topluluk ve kültürlerin geliştirilmesine katkıda bulunan araştırmalar gerçekleştirilebilir.

6.2 Uygulamaya dönük öneriler

1. Öğretmen eğitimcileri üniversitede farklı dersler arası bağı kurmak için dijital hikâye anlatımını kullanabilirler böylece öğrencinin üniversiteye ilk başladığı yıllardan itibaren onlardaki değişimi daha iyi gözleme olanağı bulunabilir. Böylece Hargreaves ve Fullan'ın tarif ettiği gibi (78) çocukların neşeyle sınıfa gelmesi, onların yaşamlarının geri kalanı için edinecekleri ilgi alanları ile buluşması ve zora düştüklerinde onları ayağa kaldıran öğretmenlerin yetişmesine katkıda bulunulabilir.

2. Bu araştırmada üç farklı dijital hikâye süreci işletilmiştir. İlk dijital hikâye değerlendirme raporu tabanlı ve dijital hikâyenin daha çok multimedya boyutunu ön plana çıkaran, öğretmen adaylarının dijital yeteneklerini artırma odaklı olduğu söylenebilir. İkinci dijital hikâye ise öğretmen adaylarını eleştirel yansıma yapmaya yönelttiği, üçüncü dijital hikâye ise atölye tabanlı hayatlarından daha geniş bir kesiti

içerdiği söylenebilir. Literatüre baktığımızda ilk defa bu çalışmada döngüsel bir süreç ile DHA'nın öğretmen eğitiminde gerçekleştirildiğini söyleyebiliriz. Çalışma, her döngüde 7 hafta toplamda 21 hafta dijital hikâye anlatımı ve öncesinde 7 haftalık gözlemi içerdi. Bununla birlikte alımlama çalışmasında öğretmen eğitimcileri tarafından ortaya atılan ilk yıldan itibaren dijital hikâye anlatımının çalışmalara dahil edilmesi özellikle öğretmen adaylarını daha yakından tanıma ve motivasyonlarını öğrenme açısından eğitimin kalitesini artırabilecek bir sürecin işletilmesine katkı sağlayabilir. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan hikayelerin sonraki dönem öğrencilerle paylaşılarak onların hazır bulunuşlukları artırılabilir. Dijital hikayeler öğrencilerin arka planları hakkında öğretim elemanına derin bilgiler verebiliyor. Bu nedenle öğrencilerin birinci sınıfta dijital hikâyelerini oluşturabileceği ve öğretmen eğitimcilerinin öğrencilerin dijital hikâyelerini dinleyebileceği ortamların oluşturulması öğretmen eğitimcilerinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını tespit etmelerine katkıda bulunabilir.

3. Öğretmenlerin dijital hikâye atölyelerine katılarak 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Dijital hikayelerin paylaşılması, öğretmen eğitimcileri ve diğer öğrenciler ile paylaşılması kurum içi bağın kurulmasına, dersin anlaşılmasına ve öğretmenlik mesleğinin anlamını ortaya çıkarılmasına katkısı olabilir.

4. Öğretmen eğitimcileri ve öğretmen adayları arasında mezuniyetten sonra da bağın devam etmesi hem öğretmenlerin devam eden mesleki gelişimleri hem de öğretmen eğitimcilerinin sahadaki güncel durumları gözlemlemesi açısından önemli olduğunu söyleyebiliriz. Dijital hikâyeler aradaki bağın devam etmesine katkıda bulunabilir.

5. Dijital hikayelerin daha geniş mecralarda paylaşılması alana özgü ihtiyaçlarının görünür kılınmasına katkıda bulunabilir. Bu sayede oluşan etki ile alana özgü problemlere dikkat çekilebilir ve politika akış sürecine öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin dahil olmasına katkı sağlanabilir. Alana özgü hikâye dünyalarının oluşması politik karar verme süreçlerini etkileme açısından katkıda bulunabilir. Öğretmen adaylarının yaşadıklarının dijital hikâyeler ile

paylaşılmasıyla daha geniş çevrelerde okul ortamında yaşanan toplumsal meseleler konusunda farkındalık artabilir.

6. Tüm bu nedenlerden dolayı dijital hikâyenin öğretmen eğitimine dahil edilmesiyle öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişime olanak tanınması, öğretmen eğitimcilerinin kendi rollerini daha iyi anlaması ve üniversitedeki uygulamaların daha kapsayıcı bir niyetle gerçekleştirmesi mümkün olabilir.

7. KAYNAKLAR

1. Anderson MJ, Freebody K. Developing Communities of Praxis: Bridging the Theory Practice Divide in Teacher Education. *Mcgill J Educ.* 2012;47(3):359-77.
2. Kwenda C, Adendorff S, Mosito C. Student-teachers' understanding of the role of theory in their practice. *J Educ.* 2017(69):139-59.
3. Cheng MMH, Cheng AYN, Tang SYF. Closing the gap between the theory and practice of teaching: implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching.* 2010;36(1):91-104.
4. MacPhail A, Lawson HA. Grand challenges as catalysts for the collaborative redesign of physical education, teacher education, and research and development. *School Physical Education and Teacher Education: Routledge;* 2020. p. 1-10.
5. Kirk D. Action research and educational reform in physical education. *Pedagogy in Practice* 1995:4–21.
6. Burrows L, O’Sullivan M, Halbert G, Scott E. The aims and outcomes challenge: Preparing physical education teacher educators and teachers for twenty-first century redesign imperatives and accountability requirements. *School Physical Education and Teacher Education: Routledge;* 2020. p. 11-21.
7. Hunuk D, MacPhail A. Exploring the co-construction of an action research experience between a teacher educator and pre-service teachers. *European Physical Education Review.* 2022;29(1):145-61.
8. Özcan AS. Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 2018;4(1):17-29.
9. Block ME, Kwon EH, Healy S. Preparing Future Physical Educators for Inclusion: Changing the Physical Education Teacher Training Program. *Revista Da AssociaÇão Brasileira De Atividade Motora Adaptada.* 2016;17(1).
10. Müftüler M, Koca Aritan C. Yenilenen Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Programlarının Uluslararası Politikalar Kapsamında Analizi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi.* 2020.
11. Armour KM, Goodyear VA, Sandford R. The digital age challenge: preparing physical and health educators to understand and support “online” youth. *School Physical Education and Teacher Education: Routledge;* 2020. p. 92-102.
12. Vega-Hernández M-C, Patino-Alonso M-C, Galindo-Villardón M-P. Multivariate characterization of university students using the ICT for learning. *Computers & Education.* 2018;121:124-30.
13. Luguetti C, Oliver KL, Dantas LE, Kirk D. An Activist Approach to Sport Meets Youth From Socially Vulnerable Backgrounds: Possible Learning Aspirations. *Res Q Exerc Sport.* 2017;88(1):60-71.

14. Oliver KL, Kirk D. *Girls, Gender and Physical Education*: Routledge; 2015/07/24.
15. Enright E, Gard G. Young people, social media and digital democracy. In: Goodyear V, Armour K, editors. *Young People, Social Media and Health*. London: Routledge; 2019.
16. Çıralı Sarıca H. Öğretmenlerin Dijital Hikâye Anlatımı Üzerinden Mesleki Kendini Anlayışları Ve Öğretmen Adaylarının Alımlanması. Ankara: Hacettepe University; 2019.
17. Akyar ÖY, Demirhan G, Oyelere SS, Flores M, Jauregui CV, editors. *Digital storytelling in teacher education for inclusion*. World Conference on Information Systems and Technologies; 2020: Springer.
18. Oyelere SS, Silveira IF, Martins VF, Eliseo MA, Akyar ÖY, Costas Jauregui V, et al. Digital Storytelling and Blockchain as Pedagogy and Technology to Support the Development of an Inclusive Smart Learning Ecosystem. *Trends and Innovations in Information Systems and Technologies. Advances in Intelligent Systems and Computing*: Springer International Publishing; 2020. p. 397-408.
19. Şimşek B, Akyar ÖY, Demirhan G. Digital storytelling integrated physical education teacher education: Improving the learner-centered approach for inclusion in Turkey. In: Simsek B, Akyar OY, Oyelere SS, Demirhan G, editors. *Reflections on inclusion and ICT in the context of smart ecosystem for learning and inclusion project*. Ankara: Hacettepe University; 2021.
20. Tomczyk Ł, Oyelere SS, Puentes A, Sanchez-castillo G, Muñoz D, Şimşek B, et al., editors. *Flipped learning, digital storytelling as the new solutions in adult education and school pedagogy* 2019.
21. Martins V, Oyelere SS, Tomczyk L, Barros G, Akyar ÖY, Eliseo MA, et al. A Blockchain Microsites-Based Ecosystem for Learning and Inclusion. *Anais do XXX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2019)*; 2019/11/11: Brazilian Computer Society (Sociedade Brasileira de Computação - SBC); 2019.
22. Şimşek B, Akyar ÖY. In Search of Active Life Through Digital Storytelling: Inclusion in Theory and Practice for the Physical Education Teachers. *Trends and Innovations in Information Systems and Technologies*: Springer International Publishing; 2020. p. 377-86.
23. Şimşek B, Akyar ÖY, Oyelere SS, Demirhan G. *Reflections on inclusion and ICT in the context of smart ecosystem for learning and inclusion project*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2021.
24. Akyar ÖY, Rosa-Feliz C, Sunday-Oyelere S, Muñoz D. Special Education Teacher's professional development through digital storytelling. *Comunicar*. 2022;30(71):93-104.
25. Belda-Medina J. Promoting inclusiveness, creativity and critical thinking through digital storytelling among EFL teacher candidates. *International Journal of Inclusive Education*. 2022;26(2):109-23.

26. Kelchtermans G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*. 2009;15(2):257-72.
27. Hermes J. Practicing Embodiment: Reality, Respect, and Issues of Gender in Media Reception. *A Companion to Media Studies* 2006. p. 382-98.
28. Kemmis S, McTaggart R. *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press; 1988.
29. Wenger-Trayner E, Wenger-Trayner B. Introduction to communities of practice - A brief overview of the concept and its uses 2015. Available from: www.wenger-trayner.com.
30. Kelchtermans G. Teachers' self-understanding in times of performativity. In: Deretchin LF, Craig CJ, editors. *International research on the impact of accountability systems (Teacher education yearbook XV)*. Lanham: Rowman & Littlefield Education; 2007.
31. Kelchtermans G. Professional commitment beyond contract. *Making a Difference: BRILL*; 2007. p. 35-53.
32. Kelchtermans G. Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*. 2005;21(8):995-1006.
33. Kelchtermans G. *Teaching Career: Between Burnout and Fading Away? Reflections from a Narrative and Biographical Perspective. Understanding and Preventing Teacher Burnout: Cambridge University Press*; 1999. p. 176-91.
34. Kelchtermans G. Teacher Vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*. 1996;26(3):307-23.
35. Kelchtermans G. Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*. 1993;9(5-6):443-56.
36. Farouk S. From mainstream school to pupil referral unit: a change in teachers' self-understanding. *Teachers and Teaching*. 2014;20(1):19-31.
37. Uitto M, Kaunisto S-L, Kelchtermans G, Estola E. Peer group as a meeting place: Reconstructions of teachers' self-understanding and the presence of vulnerability. *International Journal of Educational Research*. 2016;75:7-16.
38. März V, Kelchtermans G. The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*. 2020;87:102933.
39. Çıralı Sarıca H, Koçak Usluel Y. Pre-service teachers' future professional self-understanding: a reception study through teachers' digital stories. *Journal of Education for Teaching*. 2022;48(2):159-77.
40. UNESCO. *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: a challenge & a vision; conceptual paper: Unesco*; 2003.
41. United Nations. *The Sustainable Development Goals. Division DoEaSAS*; 2018.

42. Viera A, Zeballos Y. Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*. 2014;4(2):237–60.
43. Allman D. *The Sociology of Social Inclusion*. Sage Open. 2013;3(1):2158244012471957.
44. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2020;6(1):7-16.
45. Minow M. Learning to Live with the Dilemma of Difference - Bilingual and Special-Education. *Law and Contemporary Problems*. 1985;48(2):157-211.
46. Spratt J, Florian L. Developing and Using a Framework for Gauging the Use of Inclusive Pedagogy by New and Experienced Teachers. *International Perspectives on Inclusive Education*: Emerald Group Publishing Limited; 2014. p. 263-78.
47. Florian L. The concept of inclusive pedagogy. *Transforming the role of the SENCO*. 5. Buckingham: Open University Press; 2010. p. 61-72.
48. Florian L, Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 2010;40(4):369-86.
49. Öztürk M, Tepetaş CG, Köksal H, İrez O. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı2017.
50. Sargent J, Casey A. Flipped learning, pedagogy and digital technology: Establishing consistent practice to optimise lesson time. *European Physical Education Review*. 2020;26(1):70-84.
51. Cushion CJ, Townsend RC. Technology-enhanced learning in coaching: A review of literature. *Educational Review*. 2019;71(5):631-49.
52. Tou NX, Kee YH, Koh KT, Camiré M, Chow JY. Singapore teachers' attitudes towards the use of information and communication technologies in physical education. *European Physical Education Review*. 2019;26(2):481-94.
53. Calderón A, Tannehill D. Enacting a new curriculum models-based framework supported by digital technology within a learning community. *European physical education review*. 2021;27(3):473-92.
54. Lopez-Fernandez I, Burgueno R, Gil-Espinosa FJ. High School Physical Education Teachers' Perceptions of Blended Learning One Year after the Onset of the COVID-19 Pandemic. *Int J Environ Res Public Health*. 2021;18(21):11146.
55. Martínez-Rico G, Alberola-Albors M, Pérez-Campos C, González-García RJ. Physical Education Teachers' Perceived Digital Competences: Are They Prepared for the Challenges of the New Digital Age? *Sustainability*. 2021;14(1):321.
56. Yu H, Ha T. The “APPropriate” Use of Technology for Assessment in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2021;92(5):58-61.

57. Akyar ÖY, Demirhan G. Assessment of negotiation styles in higher education through a game-based assessment tool. *Education and Information Technologies*. 2022;1-18.
58. Irwahand FNE, Mat-Rasid S, Lee JLF, Elumalai G, Shahril MI, Ahmad MAI. Perceived barriers to adopting information and communication technology in physical education. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*. 2022.
59. Koh KT, Tan LQW, Camiré M, Paculdar MAA, Chua WGA. Teachers' and students' perceptions of factors influencing the adoption of information and communications technology in physical education in Singapore schools. *European Physical Education Review*. 2022;28(1):100-19.
60. Batez M. ICT Skills of University Students from the Faculty of Sport and Physical Education during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*. 2021;13(4):1711.
61. Killian CM, Woods AM, Graber KC, Templin TJ. Factors Associated With High School Physical Education Teachers' Adoption of a Supplemental Online Instructional System (iPE). *Journal of Teaching in Physical Education*. 2021;40(1):136-45.
62. Moreno-Guerrero AJ, Alonso Garcia S, Ramos Navas-Parejo M, Campos-Soto MN, Gomez Garcia G. Augmented Reality as a Resource for Improving Learning in the Physical Education Classroom. *Int J Environ Res Public Health*. 2020;17(10):3637.
63. Sargent J, Casey A. Appreciative inquiry for physical education and sport pedagogy research: a methodological illustration through teachers' uses of digital technology. *Sport, Education and Society*. 2021;26(1):45-57.
64. Inan FA, Lowther DL. Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: a path model. *Educational Technology Research and Development*. 2010;58(2):137-54.
65. Gorder LM. A study of teacher perceptions of instructional technology integration in the classroom. *Delta Pi Epsilon Journal*. 2008;50(2):63-76.
66. Vannatta RA, Nancy F. Teacher Dispositions as Predictors of Classroom Technology Use. *Journal of Research on Technology in Education*. 2004;36(3):253-71.
67. Krause JM. Physical Education Student Teachers' Technology Integration Self-Efficacy. *Phys Educ-US*. 2017;74(3):476-96.
68. Reynolds SR, J. . Technology, methodology, and business education: NBEA Association Publishers 2002 p.
69. MEB. Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi, öğ-retim programları 2018 [Available from: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
70. ten Brummelhuis A, Kuiper E. Driving forces for ICT in learning. *International handbook of information technology in primary and secondary education*: Springer; 2008. p. 97-111.

71. Milli Eğitim Bakanlığı. Ortaokul matematik dersi (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü; 2013.
72. Dreher T. Speaking up or being heard? Community media interventions and the politics of listening. *Media, Culture & Society*. 2010;32(1):85-103.
73. Burgess J. Hearing ordinary voices: Cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling. *Continuum*. 2006;20(2):201-14.
74. Akyar ÖY, Yüksel Y, Bilgin E, Şimşek B, Demirhan G. ICT use of Physical Education Teachers in Turkey. In: Oyelere S, Sunday, Tomczyk Ł, editors. *ICT in Teaching and Digital Inclusion The Perspective of Selected Countries From Latin America, Caribbean And Europe*. Finland: University of Eastern Finland; 2020. p. 154-63.
75. Akyar ÖY, Yüksel Y, Bilgin E, Şimşek B, Demirhan G. Styles of Using ICT by Turkish Physical Education Pre-Service Teachers In: Oyelere S, Sunday, Tomczyk Ł, editors. *ICT in Teaching And Digital Inclusion The Perspective Of Selected Countries From Latin America, Caribbean and Europe*. Finland: University of Eastern Finland; 2020. p. 164–74.
76. Oyelere SS, Bin Qushem U, Costas Jauregui V, Akyar ÖY, Tomczyk Ł, Sanchez G, et al. Blockchain Technology to Support Smart Learning and Inclusion: Pre-service Teachers and Software Developers Viewpoints. *Trends and Innovations in Information Systems and Technologies: Springer International Publishing*; 2020. p. 357-66.
77. Tomczyk Ł, Jáuregui VC, de La Higuera Amato CA, Muñoz D, Arteaga M, Oyelere SS, et al. Are teachers techno-optimists or techno-pessimists? A pilot comparative among teachers in Bolivia, Brazil, the Dominican Republic, Ecuador, Finland, Poland, Turkey, and Uruguay. *Education and information technologies*. 2021;26(3):2715-41.
78. Hargreaves A, Fullan M. *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Newyork: Teachers College Press; 2012.
79. Leung CH, Mak KY. Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*. 2010;14(8):829-42.
80. de Boer A, Pijl SJ, Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 2011;15(3):331-53.
81. Forlin C, Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2011;39(1):17-32.
82. Marron S, Morris S. Inclusion in physical education: Perceptions of Irish and Swiss student teachers following participation in a European exchange programme. *European Journal of Adapted Physical Activity*. 2018;11(1):2-.
83. Goodson I. *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Maidenhead, UK: Open University Press; 2003.

84. Hill G, Brodin KL. Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university coursework in preparation for teaching. *Physical Educator*. 2004;61(2):75-87.
85. Mutlu N, Öztürk M, Aktekin S. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2019:185-202.
86. MEB. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 2017.
87. Hunuk D, Avşar Z, Kupr J, Gobbi E. Inductions of physical education teachers in Europe. *Journal of Physical Education*. 2019;30(1).
88. McCormack A, Thomas K. You'ss be OK!: Induction experiences and reflections of NSW beginning teachers in physical education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*. 2003; 50(1):7-11.
89. Blankenship BT, Coleman MM. An examination of "Wash-Out" and Workplace Conditions of Beginning Physical Education Teachers. *Phys Educ-US*. 2009;66(2):97-111.
90. Zeichner KM, Tabachnick BR. Are the Effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experience? *Journal of Teacher Education*. 1981;32(3):7-11.
91. Cardina CE, James AR. Targeting Professional Development for Beginning Physical Education Teachers. *J Phys Educ Recreat*. 2018;89(7):41-7.
92. Lambert J. Digital storytelling: Capturing lives, creating community. Berkeley, CA: Digital Diner Press; 2002. p.
93. Ong WJ. Sözlü ve Yazılı Kültür. İstanbul: Metis Yayınları; 2012.
94. Benjamin W. Son Bakış: Metis Yayınları; 2014.
95. Randall W. Bizi Biz Yapan Hikâyeler. İstanbul: Ayrıntı Yayınları; 2014.
96. Şimşek B, Koçak Usluel Y, Çıralı Sarıca H, Tekeli P. Türkiye'de Eğitsel Bağlamda Dijital Hikaye Anlatımı Konusuna Eleştirel BİR Yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 2018;8(1):158-86.
97. DHAA. Dijital Hikâye Anlatımı Atölyesi 2022 [Available from: http://www.iletisim.hacettepe.edu.tr/pdata/index.php?page_id=286&title=dijital-hikaye-anlatimi-atolyesi-hakkinda].
98. Şimşek B. İletişim Çalışmaları Bağlamında Dijital Hikâye Anlatımı Kavramlar ve Türkiye Deneyimi: Alternatif Bilişim; 2018.
99. Woodrow N, Spurgeon C, Rennie E, Klæbe H, Heck E, Haseman B, et al. Digital storytelling and Co-creative Media: The role of community arts and media in propagating and coordinating population-wide creative practice. *Cultural Science Journal*. 2015;8(2):150-242.
100. Spurgeon C. The Art of Co-creative Media: An Australian Survey. *Cultural Science*. 2013;6(1).
101. Flew T. New media: An introduction: Oxford Higher Education; 2007.
102. Hartley J. The Uses of Digital Literacy. New York: Routledge; 2009.

103. Yuksel P, Robin B, McNeil S, editors. Educational uses of digital storytelling all around the world. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference; 2011: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
104. Matute AA, Da Silva L, Jimenez KP, Smith A. The sex of it all: outness and queer women's digital storytelling in teacher education. *Teaching Education*. 2020;31(1):98-111.
105. Cherry Jr WR. Our Place in the Universe. *Knowledge Quest*. 2017;46(2):50-5.
106. Smeda N, Dakich E, Sharda N. The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*. 2014;1(1).
107. Istenic Starčić A, Cotic M, Solomonides I, Volk M. Engaging preservice primary and preprimary school teachers in digital storytelling for the teaching and learning of mathematics. *British Journal of Educational Technology*. 2016;47(1):29-50.
108. Austen L, Pickering N, Judge M. Student reflections on the pedagogy of transitions into higher education, through digital storytelling. *Journal of Further and Higher Education*. 2021;45(3):337-48.
109. Gachago D, Condy J, Ivala E, Chigona A. 'All stories bring hope because stories bring awareness' : students' perceptions of digital storytelling for social justice education. *South African Journal of Education*. 2014;34(4):1-12.
110. Gachago D, Ivala E, Chigona A, Condy J. Owning your emotions or sentimental navel-gazing. *Cultural Science Journal*. 2015;8(2):22-42.
111. O'Byrne WI, Stone R, White M. Digital Storytelling in Early Childhood: Student Illustrations Shaping Social Interactions. *Front Psychol*. 2018;9:1800.
112. Sadik A. Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Etr&D-Educ Tech Res*. 2008;56(4):487-506.
113. Bouman K, Meiners J. Retention of Learning: Student-led Classrooms or Traditional Classrooms. Southwest Minnesota State University. 2012.
114. Kocaman-Karoglu A. Personal voices in higher education: A digital storytelling experience for pre-service teachers. *Education and Information Technologies*. 2014;21(5):1153-68.
115. Kaminskienė L, Khetsuriani N. Personalisation of learning through digital storytelling. *Management*. 2019;24(1):153-66.
116. Del-Moral-Pérez ME, Villalustre-Martínez L, Neira-Piñeiro MdR. Teachers' perception about the contribution of collaborative creation of digital storytelling to the communicative and digital competence in primary education schoolchildren. *Computer Assisted Language Learning*. 2018;32(4):342-65.
117. Goldingay S, Epstein S, Taylor D. Simulating social work practice online with digital storytelling: challenges and opportunities. *Social Work Education*. 2018;37(6):790-803.

118. Hung CM, Hwang GJ, Huang I. A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Educ Technol Soc.* 2012;15(4):368-79.
119. Niemi H, Niu S, Vivitsou M, Li B. Digital Storytelling for Twenty-First-Century Competencies with Math Literacy and Student Engagement in China and Finland. *Contemporary Educational Technology.* 2018;9(4):331-53.
120. Schmoelz A. Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking Skills and Creativity.* 2018;28:1-13.
121. Rossiter M, Garcia PA. Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education.* 2010;2010(126):37-48.
122. Rossiter M, Clark MC. Narrative and the practice of adult education. 2007.
123. Coleborne C, Bliss E. Emotions, Digital Tools and Public Histories: Digital Storytelling using Windows Movie Maker in the History Tertiary Classroom. *History Compass.* 2011;9(9):674-85.
124. Lundby K. Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self Presentation in Media: ; 2008 p.
125. Rahimi M, Yadollahi S. Effects of offline vs. online digital storytelling on the development of EFL learners' literacy skills. *Cogent Education.* 2017;4(1):1285531.
126. Balaman S. Digital storytelling: A multimodal narrative writing genre. *Journal of Language and Linguistic Studies.* 2018;14(3):202-12.
127. de Jager A, Fogarty A, Tewson A, Lenette C, Boydell K. Digital Storytelling in Research: A Systematic Review. *The Qualitative Report.* 2017;22(10):2548-82.
128. Johannesson P, Perjons E. *An Introduction to Design Science.* Springer International Publishing; 2014.
129. Skantz Åberg E, Lantz-Andersson A, Pramling N. 'Once upon a time there was a mouse': children's technology-mediated storytelling in preschool class. *Early Child Development and Care.* 2014;184(11):1583-98.
130. Şimşek B. *Digital Stories for Children from Children: Time for Social Inclusion.* United Nations Children's Fund (UNICEF); 2015.
131. Disney L, Geng G, editors. *A Case study of Young Children's Use of iPad for Digital Storytelling for a Study of Self.* 25th International Conference on Computers in Education; 2017; New Zealand: Asia-Pacific Society for Computers in Education.
132. Barnes V. Telling timber tales in Higher Education: A reflection on my journey with digital storytelling. *J Pedagog Dev.* 2015;5(1):72-83.
133. Kotluk N, Kocakaya S. Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Distance Education Tool in Physics Instruction: An Application with Pre-Service Physics Teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education.* 2016;17(1):87-99.

134. Wu P-F, Hu H-J, Wu F-C, Fan K-Y. The Evaluation on the Usability of Digital Storytelling Teaching System in Teaching. *Learning and Collaboration Technologies Technology in Education: Springer International Publishing*; 2017. p. 473-87.
135. Crisan C, Dunford M. Understanding Inclusion through Digital Storytelling: A case study of assessing the impact and effectiveness of workshops across Romania. *Mapping Heterogeneity: Qualitative Research in Communication*. 2014:165-87.
136. Aiello P, Carenzio A, Di Gennaro DC, Di Tore S, Sibilio M. Transmedia Digital Storytelling to match Students Cognitive Styles in Special Education. 2013.
137. Albano G, Iacono UD. Designing digital storytelling for mathematics special education: an experience in support teacher education. *The Mathematics Enthusiast*. 2019;16(1-3):263-88.
138. Botturi L, Bramani C, Corbino S. Digital storytelling for social and international development: from special education to vulnerable children. *Int J Arts Technol*. 2014;7(1):92-111.
139. Jacobs P, Fu DL. Students with Learning Disabilities in an Inclusive Writing Classroom. *J Lang Lit Educ*. 2014;10(1).
140. Svoen B, Dobson S, Bjørge LT. Let's talk and share! Refugees and migrants building social inclusion and wellbeing through digital stories and online learning resources. *International Journal of Inclusive Education*. 2019;25(1):94-107.
141. Oakley G, Pegrum M, Xiong XB, Lim CP, Yan H. An online Chinese-Australian language and cultural exchange through digital storytelling. *Language, Culture and Curriculum*. 2017;31(2):128-49.
142. Chigona A. The power of Digital Storytelling among diverse students: a case of pre-service teachers. *Telling Stories Differently: Engaging 21st Century Students Through Digital Storytelling*. 2015;131.
143. DuBois J. Digital Storytelling as a Tool for Developing Diversity Awareness in Pre-Service teachers. In: Langran E, Borup J, editors. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2018*; Washington, D.C., United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE); 2018. p. 347-9.
144. Creswell JW, Poth CN. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*: Sage publications; 2016.
145. Kuhn TS. *Reflections on my Critics. Criticism and the Growth of Knowledge*: Cambridge University Press; 1970. p. 231-78.
146. Elliot J. *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press; 1991.
147. Savin-Baden M, Major CH. *Qualitative Research: The essential guide to theory and practice* 2013.

148. Kemmis S, McTaggart R. Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In: Denzin N, Lincoln Y, editors. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE; 2005. p. 559–604.
149. Heron J, Reason P. The practice of co-operative inquiry: Research ‘with’ rather than ‘on’ people. *Handbook of action research: Concise paperback edition*. 2006:144-54.
150. Freire P. *Pedagogy of the oppressed. Toward a Sociology of Education*. New York: Continuum; 1970. p. 65-80.
151. Fals-Borda O. Evolution and convergence in participatory action research. In: Frideres JS, editor. *A world of communities: Participatory research perspectives*. Canada: Captus Press Inc.; 1992. p. 14-9.
152. McTaggart R. Principles for Participatory Action Research. *Adult Education Quarterly*. 1991;41(3):168-87.
153. Lewin K. Action research and minority problems. *Journal of social issues*. 1946;2(4):34-46.
154. Kemmis S. *Action Research in Retrospect and Prospect*. 1980.
155. Felis-Anaya M, Martos-Garcia D, Devís-Devís J. Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*. 2018;24(3):314-29.
156. Lave J, Wenger E. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*: Cambridge University Press; 1991 1991/09/27.
157. Barab SA, Barnett M, Squire K. Developing an empirical account of a community of practice: Characterizing the essential tensions. *J Learn Sci*. 2002;11(4):489-542.
158. Walker R. Teacher development through communities of learning. *Sociocultural influences and teacher education programs*. 2003:223-46.
159. Wenger E. *Communities of Practice*: Cambridge University Press; 1998 1998/07/28.
160. Koca C. Spor Bilimlerinde Nitel Araştırma Yaklaşımı. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe Üniversitesi*. 2017;28(1):30-48.
161. SEG. Spor Eğitimi Grubu 2022 [Available from: www.sporegitimi.com].
162. RI. Rönesans Enstitüsü Derneği 2013 [Available from: www.ronesans.org.tr].
163. SELI. SELI Project 2022 [Available from: <https://www.researchgate.net/project/Smart-Ecosystem-for-Learning-and-Inclusion-ERANet17-ICT-0076-SELI>].
164. Irene Yang F-c. Engaging with Korean dramas: discourses of gender, media, and class formation in Taiwan. *Asian Journal of Communication*. 2008;18(1):64-79.
165. Smets K, Van Bauwel S, Meers P, Vande Winkel R. Film-viewing in Turkish and Moroccan diasporic families: a gender and place perspective. *Gender, Place & Culture*. 2016;23(4):556-71.

166. Karabağ Sarı Ç. 12 Eylül filmlerinin üniversiteli gençler tarafından alımlanması. Ankara: Sosyal Mucit Academic Review; 2012.
167. Yoo EE, Buzinde CN. Gazing upon the kingdom. *Annals of Tourism Research*. 2012;39(1):221-42.
168. Demirhan G, Bilgin E, Akyar ÖY, Yüksel Y, İnce L. Secondary Physical Education in Turkey: Development and Current Situation. In: Popovic S, Antala B, Bjelica D, Gardašević J, editors. *Physical Education in Secondary School Researches – Best Practices – Situation*. Niksic: Faculty of Sport and Physical Education of University of Montenegro, Montenegrin Sports Academy and FIEP; 2018.
169. Kemmis S. Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*. 2009;17(3):463-74.
170. Stewart K. *What's left unsaid: Rewriting and restorying in a South African teacher education classroom* 2016.
171. Ruggiero VR. *Becoming a critical thinker*: Cengage Learning; 2014 p.
172. Whitehead J, McNiff J. *Action Research: Living Theory*: SAGE Publications, Ltd; 2006.
173. McNiff J. *Action Research*. Routledge; 2013.
174. Akyar ÖY. Eleştirel yansıtma tabanlı dijital hikaye 2020 [Available from: <https://www.youtube.com/watch?v=XmXNFB7VKhI>].
175. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*. 2006;3(2):77-101.
176. Tur G, Challinor J, Marín V. Digital artefacts for reflection on identity in the first year of teacher education: the teacher I want to be. *Reflecting Education*. 2016;10(1):4-25.
177. Kim D, Long Y, Zhao Y, Zhou S, Alexander J. Teacher professional identity development through digital stories. *Computers & Education*. 2021;162:104040.
178. Wu J, Chen DTV. A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*. 2020;147:103786.
179. Kukul V. Evaluation of Digital Storytelling in terms of Pre-Service ICT Teachers' Perceived TPACK Levels and Teaching Proficiency Self-Efficacy Levels: A Mixed-Method Study. *International Journal of Technology in Education*. 2022;5(3):411-22.
180. Çetin E. Digital storytelling in teacher education and its effect on the digital literacy of pre-service teachers. *Thinking Skills and Creativity*. 2021;39:100760.
181. Kolano L, Sanczyk A. Transforming Preservice Teacher Perceptions of Immigrant Communities Through Digital Storytelling. *Journal of Experiential Education*. 2022;45(1):32-50.
182. Romero-Ivanova CL, Cook P, Faurote G. Digital stories, material transformations: reflections of education students in a pre-teacher program. *Engl Teach-Pract Cri*. 2021;20(2):245-60.

183. Arvanitaki M, Zaranis N. The use of ICT in teaching geometry in primary school. *Education and Information Technologies*. 2020;25(6):5003-16.
184. Soto A, Camerino O, Castañer M. Innovaciones didácticas en Educación Física, observación con el software LINCE PLUS. *Sportis*. 2020;6(2):390-406.
185. Sanhueza Haro S, Bravo Escobar A, Faúndez Araya C, Utreras Cofré E. Las TIC como herramientas cognitivas de inclusión en clases de física para estudiantes de enseñanza secundaria. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. 2018;13(2):306-24.
186. Kjellsdotter A. What matter(s)? A didactical analysis of primary school teachers' ICT integration. *Journal of Curriculum Studies*. 2020;52(6):823-39.
187. Rudhumbu N. Antecedents of university lecturers' intentions to adopt information and communication technology in Zimbabwe. *Education and Information Technologies*. 2020;25(6):5117-32.
188. Belmonte JL, Sánchez SP, García SA. Profundización del profesorado español en flipped learning según el nivel de competencia digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2019;33(3):269-84.
189. Ismaili J. Evaluation of information and communication technology in education programs for middle and high schools: GENIE program as a case study. *Education and Information Technologies*. 2020;25(6):5067-86.
190. Tatlı Z, Bayramoglu A. Öğretmenlik uygulaması sürecinin dijital öyküler ile yansıtılması. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*. 2015;4(2).

8. EKLER

EK-1 Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Öğretmen adayı Gönüllü Katılım Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapan Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyondan gerekli izin alınmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının bireylerin farklılıklarını göz önünde bulunduracak şekilde dijital hikâyeleriyle aktif kaliteli yaşamı nasıl anlamlandırdığını incelemektir. Bu araştırmadan alınacak bilgiler beden eğitimi ve spor derslerinin kalitesinin artırılmasında kullanılacaktır. Eğer araştırmaya katılmayı kabul edersen dijital hikâye oluşturma konusunda bizden eğitim olarak aktif yaşamın yaygınlaşması konusunda liderlik etme imkânı bulacaksınız.

Bu çalışmada dijital hikâyeden elde edilen veriler sizin izniniz olmadan kişi adı verilerek hiçbir ortamda paylaşılmayacaktır. Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün onay ve izni ile yapılmaktadır. Bu araştırmaya katılım, GÖNÜLLÜLÜK esasına bağlıdır. Bu araştırmada size fiziksel, psikolojik veya sosyal bir hasar verebilecek risk yoktur. Dijital hikâyeleri oluştururken herhangi bir sebepten dolayı kendinizi iyi hissetmez ise çalışmadan çekilebilirsiniz. Bu araştırma sürecinde herhangi bir sebep belirtmeden araştırmadan ayrılabilirsiniz. Bunun sizin için olumsuz bir sonucu olmayacaktır. Doldurduğunuz formlarda isim olmayacağı için verdiğiniz cevapların kime ait olduğunun anlaşılması mümkün olmayacaktır. Araştırma sonuçlarının bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgileriniz kesinlikle korunacaktır. **Aklınıza şimdi gelen veya daha sonra gelecek olan soruları istediğiniz zaman bana sorabilirsiniz.** Telefon numaram ve adresim bu kâğıtta yazıyor. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen aşağıya adınızı ve soyadınızı yazarak imzanızı atınız. İmzaladıktan sonra size bu formun bir kopyası verilecektir. Çalışmamıza olan katkınızdan dolayı TEŞEKKÜR EDERİM.

Sorumlu Araştırmacı: Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan

Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Beytepe Kampüsü Ankara;

(Katılımcının Beyanı)

Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan ve Araştırma Görevlisi Özgür Yaşar Akyar tarafından okulumuzda bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya “katılımcı” olarak davet edildim. Eğer bu araştırmaya katılırsam araştırmacı ile aramda kalması gereken bana ve öğrencilerime ait bilgilerin gizliliğine büyük özen gösterileceğine inanıyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden araştırmadan çekilebilirim. Bu araştırmada bana fiziksel, psikolojik veya sosyal bir hasar verilmeyeceğine inanıyorum. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırmaya katılmam konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu konuda yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum. İmzalı bu form kâğıdının bir kopyası bana verilecektir.

Katılımcının Adı, Soyadı

Araştırmacının Adı Soyadı

Tarih:

Tarih:

Adres/Tel:

Adres/Tel:

İmza:

İmza:

EK-2 Araştırma Amaçlı Çalışma için Öğretim Elemanı Gönüllü Katılım Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapan Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyondan gerekli izin alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının bireylerin farklılıklarını göz önünde bulunduracak şekilde dijital hikâyeleriyle aktif kaliteli yaşamı nasıl anlamlandırdığını incelemektir. Bu araştırmadan alınacak bilgiler beden eğitimi ve spor derslerinin kalitesinin artırılmasında kullanılacaktır. Eğer araştırmaya katılmayı kabul ederseniz öğretmen adayları tarafından oluşturulan dijital hikayeler hakkında görüşmeler gerçekleştireceğiz.

Bu çalışmada görüşmelerden elde edilen veriler sizin izniniz olmadan kişi adı verilerek hiçbir ortamda paylaşılmayacaktır. Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün onay ve izni ile yapılmaktadır. Bu araştırmaya katılım, GÖNÜLLÜLÜK esasına bağlıdır. Bu araştırmada size fiziksel, psikolojik veya sosyal bir hasar verebilecek risk yoktur. Herhangi bir sebepten dolayı kendinizi iyi hissetmez ise çalışmadan çekilebilirsiniz. Bu araştırma sürecinde herhangi bir sebep belirtmeden araştırmadan ayrılabilirsiniz. Bunun sizin için olumsuz bir sonucu olmayacaktır. Doldurduğunuz formlarda isim olmayacağı için verdiğiniz cevapların kime ait olduğunun anlaşılması mümkün olmayacaktır. Araştırma sonuçlarının bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgileriniz kesinlikle korunacaktır. **Aklınıza şimdi gelen veya daha sonra gelecek olan soruları istediğiniz zaman bana sorabilirsiniz.** Telefon numaram ve adresim bu kâğıtta yazıyor. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen aşağıya adınızı ve soyadınızı yazarak imzanızı atınız. İmzaladıktan sonra size bu formun bir kopyası verilecektir. Çalışmamıza olan katkınızdan dolayı TEŞEKKÜR EDERİM.

Sorumlu Araştırmacı: Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan

Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Beytepe Kampüsü Ankara;

(Katılımcının Beyanı)

Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan ve Araştırma Görevlisi Özgür Yaşar Akyar tarafından okulumuzda bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya "katılımcı" olarak davet edildim. Eğer bu araştırmaya katılırsam araştırmacı ile aramda kalması gereken bana ve öğrencilerime ait bilgilerin gizliliğine büyük özen gösterileceğine inanıyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden araştırmadan çekilebilirim. Bu araştırmada bana fiziksel, psikolojik veya sosyal bir hasar verilmeyeceğine inanıyorum. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırmaya katılmam konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu konuda yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum. İmzalı bu form kâğıdının bir kopyası bana verilecektir.

Katılımcının Adı, Soyadı

Araştırmacının Adı Soyadı

Tarih:

Tarih:

Adres/Tel:

Adres/Tel:

İmza:

İmza:

EK-3 Dijital Hikâyelerin Yayınlanmasına İlişkin Katılımcı İzin Formu

Hacettepe Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN'ın danışmanlığında “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Aktif Kaliteli Yaşamı Anlamlandırması: Dijital Hikâye Anlatımı İle Eylem Araştırması” isimli doktora tez çalışması kapsamında Özgür Yaşar Akyar'ın yürütücü ve kolaylaştırıcı olarak yer aldığı dijital hikâye anlatımı atölye çalışması kapsamında dijital hikâyemi oluştururken etik-ahlaki kurallara uyduğumu, dijital hikâyemde kullandığım içeriklerin gerekli izinlerini aldığımı ve dijital hikâyemin yayınlanması, paylaşılması hususunda izin verdiğimi beyan ederim.

Dijital Hikâye Sahibinin Adı ve Soyadı:

Dijital Hikâyenin Adı:

Dijital Hikâye Sahibinin İmzası:

Tarih:

EK-4 Gözlem Formu

Katılımcılar:

Tarih:

Yer:

Saat:

Gözlem Notları:

EK-5: Eylem Araştırması Sürecinde Öğrenme Topluluğu Grup Tartışma Planı

1. DÖNGÜ

Temel Soru: *Beden eğitiminde daha kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasını nasıl sağlayabiliriz?*

Her Salı 1 saat Aktif Kaliteli Yaşam Grubu Toplantısı

1. Hafta: EK-6'daki yönergeye göre grup çalışması gerçekleştirilmesi

2.Hafta: Tüm öğrencileri kapsamak

Haftanın pozitif girişimi: Grup çalışmasındaki çözüm önerileri hakkında yansıtmanın yapılması

Haftanın sorusu: Okullarda karşılaştığımız dışlama durumları neler? Tüm öğrencileri kapsayan öğrenme ortamlarını nasıl oluşturabiliriz?

3.Hafta: Herkes için Aktif Yaşam

Haftanın pozitif girişimi: Skype Toplantısında Hikâye Çemberi: Aktif yaşam senin için neyi ifade ediyor (Tarih: 9/ 11 /2019 Saat: 10:30)

Haftanın sorusu: Beden eğitimi dersinde tüm öğrencilerin aktif yaşam sürmelerine nasıl katkı sağlayabiliriz?

4.Hafta: Beden eğitimin dersine katılımı öğrencilerin bireysel farklılıkları ve kapsayıcılık

Haftanın pozitif girişimi: Hikâye çemberinin metinlerinin oluşturulması

Haftanın sorusu: Öğrenciler arasında bireysel farklılıkları göz önünde bulunduracak şekilde her bir öğrencinin aktif yaşam ve yaşam kalitelerine nasıl katkıda bulunabiliriz?

Haftalık Gözlem Soruları:

1. Bireysel farklılığı olan öğrenci var mıydı? Ne tür farklılık vardı?
2. Kültürel farklılığı olan öğrenci var mıydı? Ne tür farklılık vardı?
3. Öğretmen öğrenciyi dahil etmek için nasıl bir yöntem kullandı?
4. Öğretmen kullandığı yöntemde başarılı mıydı?
5. Ders başarılı mıydı?
6. Siz olsaydınız nasıl dahil ederdiniz?

5.Hafta: Genelleme, ön yargılar

Haftanın pozitif girişimi: Değerlendirme raporunun duyurulması: Okul Deneyimi Dersi ve ben? (Okul deneyimi dersi konuları, aktif yaşam, kapsayıcı eğitim ve anılarla ilişkili resimler seçilmesi)

Haftanın sorusu: Sınıf içinde oluşan kültürel farklılıklar kaynaklı genelleme ve önyargıların önüne nasıl geçebiliriz?

1. Öğrencilerdeki bireysel farklılıklar herhangi bir genelleme (basma kalıp yargı) ya da ön yargıların oluşmasına neden oluyor mu? Nasıl?
2. Beden eğitimi dersinde bireysel farklılığı olan öğrenciler hakkında ön yargıların azaltılmasına nasıl katkıda bulunabiliriz?
3. Bireysel farklılığa sahip olan öğrencilerin öğrenmeleri nasıl değerlendiriliyor? Ön yargılar öğrenci değerlendirmesinde etkili mi?
4. Sizce ön yargılar nasıl azaltılır?
5. Siz ders işleyediniz önyargıları azaltmak için neler yapardınız?

6. Hafta: Haftanın pozitif girişimi: Dijital Hikâye Oluşturulması (Okul Deneyimi Dersi ve ben): Dijital hikâye metinleri teslimi

7. Hafta

Haftanın pozitif girişimi: Sınıf içi Dijital Hikâye Gösterimi ve Yapıcı Dönütler

Haftanın sorusu: Okul deneyimi dersinde aktif yaşam ve kapsayıcı eğitim konusunda deneyimleriniz nasıl?

Haftanın sorusu: Dijital Hikâye anlatım süreci hakkında deneyimleriniz nasıl?

1. Dijital Hikâye anlatım sürecin nasıldı?
2. Eğer tekrar yapsan dijital hikayeni değiştirir miydin?
3. Bu süreçte kendin hakkında ne öğrendin?
4. Öğretmen adayı olarak kendin hakkında ne öğrendin?
5. Kişisel, profesyonel anlamda değişiklik yaşadın mı?
6. Diğer hikayeleri izlerken sana en yakın/uzak gelen hangisi oldu?
7. Kendi hikayeni paylaşırken en çok/en az neyi beğendin?
8. Sence hikâyenin anlamı ne?
9. Dijital Hikâye Anlatım süreçlerinin dahil edilmesi dersi nasıl etkiledi?

8.Hafta: Rapor tabanlı nihai dijital hikâye teslimi ve ders değerlendirmesi, Farklı bakış açılarının paylaşılması

9.Hafta: Haftanın pozitif girişimi: Üretilen Dijital Hikâyeler hakkında öğretmen eğitimcilerine DH gösterimi ve alımlama çalışması

2. DÖNGÜ

Haftalık 1 saatlik toplantı konuları

1. Hafta: Beden eğitiminde kapsayıcı eğitim vurgusunun hatırlanması ve örnek projeler üzerine tartışma

2. Hafta: Okullarda karşılaştığımız dışlama durumları neler? Tüm öğrencileri kapsayan öğrenme ortamlarını nasıl oluşturabiliriz? Yazılı yansıma raporlarının online platforma (<https://seli.hacettepe.edu.tr>) yüklenmesi

3. Hafta: Kapsayıcı eğitim projesi örneği olarak SELI Projesinin uluslararası seminerine öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri ile birlikte katılım gerçekleştirilmesi

4. Hafta: Beden eğitimi dersine katılımda öğrencilerin **bireysel farklılıkları** nelerdir? Programlarımız bu bireysel farklılıkları nasıl karşılıyor? Aşağıdaki tartışmalarla ilgili yansıma raporunun çevrimiçi platforma yüklenmesi <https://seli.hacettepe.edu.tr>

- Öğretmenlik uygulaması esnasında öğrencilerdeki bireysel farklılıklar herhangi bir genelleme (basma kalıp yargı), ön yargının oluşmasına ya da ayrımcılığa neden oluyor mu? Nasıl?
- Beden eğitimi dersinde bireysel farklılığı olan öğrenciler hakkında ön yargıların azaltılmasına nasıl katkıda bulunabiliriz?
- Bireysel farklılığa sahip olan öğrencilerin öğrenmeleri nasıl değerlendiriliyor?
- Ön yargılar öğrenci değerlendirmesinde etkili mi?
- Sizde ön yargılar nasıl azaltılır? Siz ders işleyeydiniz önyargıları azaltmak için neler yapardınız?

5. Hafta: Sınıf içinde oluşan **kültürel farklılıklar** kaynaklı genellemeler ve önyargılar nelerdir. Derslerimizde kültürel farklılıklardan kaynaklı genellemelerin önüne nasıl geçebiliriz? Aşağıdaki tartışmalarla ilgili yansıma raporunun çevrimiçi platforma yüklenmesi <https://seli.hacettepe.edu.tr/>

- Öğrencilerdeki kültürel farklılıklar herhangi bir ön yargının oluşmasına ya da ayrımcılığa neden oluyor mu? Nasıl?
- Beden eğitimi dersinde kültürel farklılığı olan öğrenciler hakkında ön yargıların azaltılmasına nasıl katkıda bulunabiliriz?
- Kültürel farklılığa sahip olan öğrencilerin öğrenmeleri nasıl değerlendiriliyor?

6. Hafta: Bireysel olarak karşılaştığımız önyargılar nelerdir? Önyargıların önüne nasıl geçebiliriz? Hikayesini anlatan ve dinleyen olarak katılımcı kolaylaştırıcı ve etik sorumluluklar. DHA'da diyalojik ve dijital Aşamalar

7. Hafta: Dijital Hikayelerin oluşturulması, gösterimi ve yorumlar. Haftanın sorusu: Dijital Hikâye anlatım süreci hakkında deneyimleriniz nasıl?

1. Dijital Hikâye anlatım sürecin nasıldı?
2. Eğer tekrar yapsan dijital hikayeni değiştirir miydin?
3. Bu süreçte kendin hakkında ne öğrendin?
4. Öğretmen adayı olarak kendin hakkında ne öğrendin?
5. Kişisel, profesyonel anlamda değişiklik yaşadın mı?
6. Diğer hikayeleri izlerken sana en yakın/uzak gelen hangisi oldu?
7. Kendi hikayeni paylaşırken en çok/en az neyi beğendin?
8. Sence hikâyenin anlamı ne?
9. Dijital Hikâye Anlatım süreçlerinin dahil edilmesi dersi nasıl etkiledi?

3. DÖNGÜ

Haftalık 1 saatlik toplantı konuları

- 1. Hafta:** Kapsayıcı eğitim için öğretim materyallerini nasıl seçmeliyim?
- 2. Hafta:** Kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmak için değerlendirmeyi nasıl yapmalıyım?
- 3. Hafta:** Kapsayıcı okul ortamı nasıl olur? Nasıl bir kültür?
- 4. Hafta:** Travma sonrası stres bozukluğu, akran zorbalığı gibi durumlar nasıl karşımıza çıkar neler yapabiliriz?
- 5. Hafta:** Eğitim ortamında şiddet ve şiddet eğilimli çocuklar için ne yapabiliriz?
- 6. Hafta:** Platform üzerinden atölye temelli dijital hikâye anlatımı atölyesinin gerçekleştirilmesi
- 7. Hafta:** Genel Değerlendirme Sınıf içi dijital hikâye gösterimi

Haftanın sorusu: Dijital Hikâye anlatım süreci hakkında deneyimleriniz nasıl?

1. Dijital Hikâye anlatım sürecin nasıldı?
2. Eğer tekrar yapsan dijital hikayeni değiştirir miydin?
3. Bu süreçte kendin hakkında ne öğrendin?
4. Öğretmen adayı olarak kendin hakkında ne öğrendin?
5. Kişisel, profesyonel anlamda değişiklik yaşadın mı?
6. Diğer hikayeleri izlerken sana en yakın/uzak gelen hangisi oldu?
7. Kendi hikayeni paylaşırken en çok/en az neyi beğendin?
8. Sence hikâyenin anlamı ne?
9. Dijital Hikâye Anlatım süreçlerinin dahil edilmesi dersi nasıl etkiledi?

EK-6: Kapsayıcı Eğitim İçin Çözüm Önerileri Çalışması

Gruplara aşağıdaki yönerge açıklanır (5dk):

YÖNERGE:

Okullarda tüm öğrencilerin aktif kaliteli yaşam sürmelerine katkıda bulunmak için nasıl bir değişim yapabiliriz? (Maddeler halinde örnek vererek açıklayınız) Aşağıdaki sorular size yardımcı olabilir.

Süre:40dk

1. Beden eğitimi dersinde öğrencilerin, **duygusal, zihinsel, fiziksel** iyi olmalarına nasıl katkıda bulunabiliriz?
2. Beden eğitimi dersinde öğrencilerin **kişisel gelişimlerine** nasıl katkıda bulunabiliriz?
3. Beden eğitimi dersinde **öğrencilerin kendi kendine yetmelerine** nasıl katkıda bulunabiliriz?
4. Beden eğitimi dersinde **sizce nasıl daha kapsayıcı (dahil edici)** olabiliriz?
5. Beden eğitimi dersinde **sosyal ilişkileri** nasıl destekleyebiliriz?
6. Öğrencilerin **aktif ve sağlıklı yaşamı** benimsemelerine katkıda bulunmak için **eşit, kapsayıcı, demokratik** bir ortamın oluşmasına nasıl katkıda bulunabiliriz?
7. Okul deneyimi dersi sizce nasıl daha **verimli** olabilir?

Grup çalışmalarını sunar (20dk)

Öğretmen adaylarına geri bildirim verilir (5dk)

Grup hikâye çemberinde günün değerlendirmesi yapılır (30dk)

**EK-7 Öğretmen Eğitimcileri İle Gerçekleştirilen Dha Alımlaması İçin
Odak Grup Görüşmeleri Soruları**

1. DH'leri nasıl buldunuz? DH'leri beğendiniz mi? Beğenme ya da beğenmeme sebepleriniz nelerdir? İyi yanlar, sorunlar, öneriler...
2. Sizce bu DH'ler ne anlatıyor?
3. DH'lerdeki hangi olaylar/durumlar ilginizi çekti?
4. En çok hangisi aklınızda kaldı?
5. Hangi hikâyeyi kendinize daha yakın buldunuz?
6. Bu DH'ler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bakışları hakkında neler söylüyor?
7. DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımını konusunda neler söylersiniz?
8. Hikayelerde en çok öne çıkan öğretici taraflar neydi?
9. DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımını ile kuram ve uygulama arasında nasıl bir bağ kurulduğunu düşünüyorsunuz?)
10. DH'lerin diğer eğitsel video, kurgusal video ya da film gibi diğer materyallerden farkı neydi? Aynı içeriklerde onları izleseydiniz nasıl olurdu, DH'lerin nasıl bir farklılığı oldu?

EK-8 Öğretmen Eğitimcileri İçin Mesleki Kendini Anlamanın Alt Boyutlarına İlişkin Sorular

Öz-ıııaj

1. Sınıfınızdaki bireysel farklılıklarla çalışma söz konusu olduğunda kendinizi bir eğitimci olarak nasıl tanımlıyorsunuz?
2. Öğrencilerinizin hikayelerinden bireysel farklılıklarla çalışma konusunda kendiniz hakkında neler keşfettiniz?

Öz-saygı

3. Öğretim elemanı olarak öğrencileriniz arasında farklılıklar söz konusu olduğunda onları öğrenme sürecine dahil etme konusunda ne kadar iyi hissediyorsunuz?
4. Öğrencilerinizin bireysel farklılığı olan öğrencilerle çalışma konusunda neyi iyi yapabileceğini düşünüyorsunuz? Hikayeler fikirlerinizde değişikliğe neden oldu mu? Nasıl?

Görev algısı

5. Tüm öğrencilerinizi öğrenme sürecine dahil etme konusunda daha iyi olmak için ne yapmanız gerektiğini düşünüyorsunuz?
6. Öğrencilerinizin tüm öğrencileri öğrenme sürecine dahil etmesi için neler yapabilirsiniz?

İş motivasyonu

7. Tüm öğrencileri öğrenme sürecine dahil etmede temel motivasyon kaynağınız nedir?
8. Öğrencilerinizin dezavantajlı öğrencilerle çalışma sürecinde mesleği seçme ve meslekte kalma motivasyonları nasıl artabilir?

Gelecek bakış açısı

9. Gelecekte dezavantajlı öğrencilerle çalışma beklenti ve duygularınız nedir?
10. Öğrencilerinizin DH'ları gelecekle ilgili beklentilerinizde değişikliğe neden oldu mu? Nasıl?

EK-9 Değerlendirme Raporu Tabanlı Dijital Hikâye Yönergesi Ve Dijital Hikâye Taslağı

Değerlendirme raporu: Dersteki işlenen konular, tartışmalar (aktif yaşam, farklılıklar, kapsayıcı eğitim) ve bireysel deneyimleriniz hakkında yansıtmanızı içeren metni oluşturunuz. Oluşturduğunuz metni hangi çizimler ya da fotoğraflar ifade eder? Bu görsel ifadeleri metninizdeki cümlelerin sırasına göre numaralandırınız. İsterseniz daha fazla görsel ekleyebilirsiniz. Yansıtma metninizi ve numaralandırılmış görsellerin teslim adresi: ozguryasar@hacettepe.edu.tr,

Teslim tarihi: ...

Dijital Hikâye: Yansıtma raporunuzdaki metni kullanarak dijital hikâyeye dönüştürünüz.

Teslim Tarihi: ...

Giriş

.....

.....

.....



Gelişme

.....

.....

.....

.....



Sonuç

.....

.....

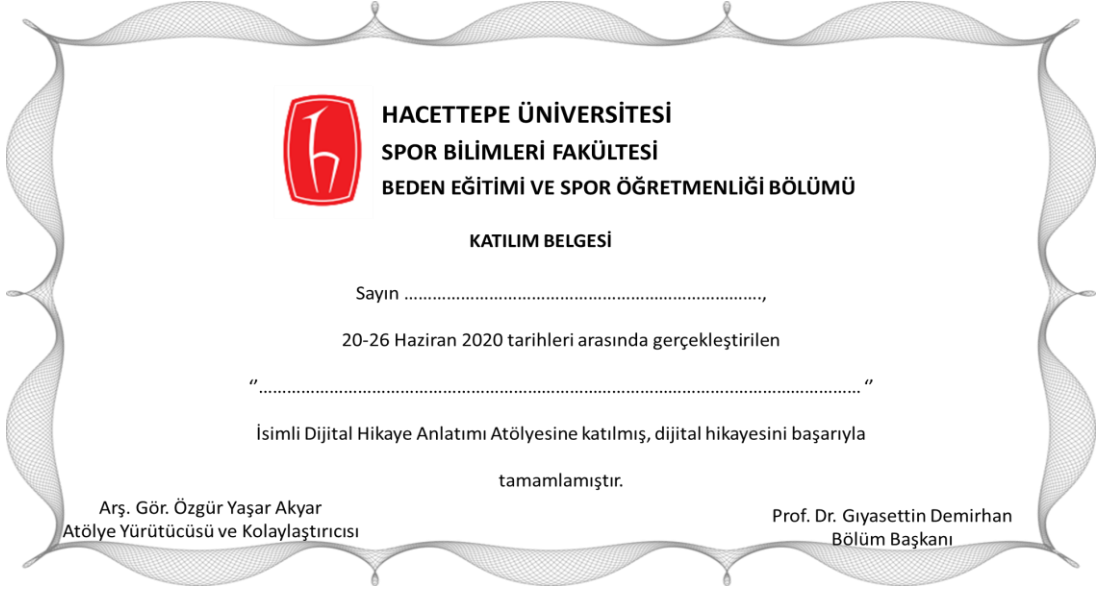



EK-10 Eleştirel Yansıma Tabanlı Dijital Hikâye Hazırlanması

- Hikâyen kendi sesinle kişisel anlatını içermeli. Anlatın, senin seçtiğin eğitimle ilişkili bir toplumsal mesele ve bu meseledeki kişisel deneyiminle ilişkili olmalı. Bu meselenin seni neden kalpten etkilediğini anlatmalısın.
- Hikâyeni istediğin dilde anlatabilirsin. Bununla birlikte dijital hikâyene Türkçe altyazı eklemelisin.
- Hikâyeni resim, ses, metin, altyazı eklemene yardımcı olan derste kullandığımız çevrimiçi platformda bulunan dijital hikâye aracı ile oluşturmalısın.
- Dijital hikâyenin metni 300-500 kelime arasında ve toplam uzunluğu 4 dakikadan fazla olmamalı.
- Hikâyen, eleştirel yansıma içermeli ve özellikle hikâyende iletmeye çalıştığın duygularına ilişkin dürüstlük ve gerçekliği göstermeli. Eleştirel yansımaya ilişkin kriterleri sınıf içinde tartışacağız.
- Hikâyende kullandığın ses ve görüntülerle ilgili telif hakkı ihlallerinin farkında olmalısın. Bu yüzden mümkünse kendi resim ve seslerini ya da creative commons ile lisanslanmış ses ve görselleri kullanmalısın.
- Fotoğraflar ve çizimler yatay şekilde olmalı



Dijital hikâyenin metnini Word formatında ve dijital hikâyeni 7. haftadaki Dijital Hikâye gönderme özelliğini ve yansıma raporu gönderme seçeneğini kullanarak göndermelisin.

EK-11 Sertifika Taslağı

 **HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**
SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ

KATILIM BELGESİ

Sayın,

20-26 Haziran 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilen

“.....”

İsimli Dijital Hikaye Anlatımı Atölyesine katılmış, dijital hikayesini başarıyla

tamamlamıştır.

Arş. Gör. Özgür Yaşar Akyar
Atölye Yürütücüsü ve Kolaylaştırıcısı

Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan
Bölüm Başkanı

EK-12 Öğretmen Adayları Tarafından Anlatılan Dijital Hikayeler

1.Döngü Eylem Araştırması Sonundaki Dijital Hikayeler

Ali: İlk Tecrübem, Mesleğe İlk Adımım

Okul deneyimi dersine ilk girdiğimde, döneme dair fikrim olsa da nasıl bir yol izleyeceğimi henüz bilmiyordum. Bildiğim en önemli husus, öğretmen adayı olduğum ve mesleğe ilk adımlarımı atmaya başlayacağımdı. İşte bu durumda derslere katılmaya başladım.

İlk derste, dönemin nasıl geçeceği, hangi okula gideceğimiz, nasıl bir yol izlememiz gerektiği ile ilgili bilgiler verildi ve daha sonra hangi okula hangi gün ve saat gideceğimiz belirlendi.

İlk hafta staj yapacağımız okula gittik. Uygulama öğretmeni Ayhan öğretmen, okul yöneticileri ve diğer beden eğitimi öğretmenleri ile tanıştık. Okulu gezdik ve imkanlarını görüp, tanıdık. Kullanmamız için bir tane çalışma odası dahi bize verildi. Daha sonra gün ve saati netleştirdik. Yıllık plan, öğretmenin yapması gerekenler, öğretmen adayının uyması gereken kurallar gibi konulara değindik ve öğrendik. Daha sonrasında okuldan ayrıldık ve gelecek hafta olacak derslere hazırlık yapmaya başladım. İlerleyen haftalarda bize verilen yönergeler doğrultusunda gözlemlerde bulunduk ve raporlar hazırladık. Bu raporları belirlenen gün ve saatte toplanarak tartıştık. Bu tartışmalardan sonuçlar çıkardık, yeni yollar öğrendik, bunları uygulamaya çalıştık ve gelecek haftanın gözlem konusu hakkında fikir edindik. Bu tartışmaları ve okul deneyimi dersinin içeriğini mesleğe ilk adım atacak öğretmen adayları ve kendim için oldukça faydalı bulmaktayım. Bu tartışmalarda, bir dönem planı nasıl hazırlanır ve uygulanır, bir öğrencinin ve bir öğretmenin okuldaki bir günü nasıl geçiyor, ders nasıl planlanır ve uygulanır, sınıf yönetimi ve kontrolü, grup çalışmaları, öğrenciyi ölçme ve değerlendirme gibi konuları tartıştık. Öğretmenin uyguladığı yöntemlerin, bizim öğrendiğimiz ve alanda karşılaştığımız yöntemlerin, olumlu ve olumsuz yönleri neler, uygulamada etkisi ne kadar, nasıl problemlerle karşılaşabiliriz ve onları nasıl çözebiliriz gibi soruları gözlemledik. Ayrımcılık, yüksek katılım, birleştirici ve bütünleştirici tutum, yönetim, bireysel farklılıklar, yöntemler ve modeller gibi konuları da ele aldık. Ancak aklımda çok net yeri olan ve hem eğlenceli hem verimli hem de katılımı çok yüksek bulduğum bir etkinlik düzenledik. Bu

etkinlikte gruplara ayrıldık ve önce okullarda karşılaştığımız sorunları, yetersizlikleri, bireysel farklılıkları hemen oracıkta posterler hazırlayarak sunduk ve tartıştık. Karşılaşmadığımız farklı sorunları gördük ve anlamaya çalıştık. İkinci bölümde ise yine farklı gruplar halinde okullarda yaşanan sorunlara nasıl çözümler üretebiliriz ve nasıl bu çözüm önerilerini hayata geçiririz bunları poster haline getirdik ve tartıştık. Güzel öneriler ortaya çıktı ve verimli saatler geçirdik. Takım arkadaşlarımla uyum içinde çalışmak, herkesin fikrini duymak, birkaç saat bile olsa sadece bu konunun üzerine düşünmek bizi epey geliştirdi. Yanı sıra Özgür hocanın da katılımıyla onun bir projesinde gönüllü olarak yer aldım. Deneyimlerimizi yine birbirimizle grup halinde paylaştık ve yeni fikirler geliştirmeye çalıştık.

Sonuç olarak bu ders sona erdiğinde, bir öğretmen olarak yapmam gerekenler hakkında fikrim oldu. “Zorluklar karşısında nasıl stratejiler geliştirebilirim, okulda nasıl bir ortam beni bekliyor, bir beden eğitimi öğretmeni olarak benden öğrencilerimin, okul idaresinin, velilerin, çalışma arkadaşlarımla ve ülkemin beklentileri neler ve ben bu beklentileri nasıl karşılarım?” sorusuna cevap bulabildim.

Deniz: Gözlemlerim

Okul deneyimi dersinde öğretmen adayı olarak öğretmenlik programı hakkında birçok deneyim ve bilgiye sahip oldum. Teorik olarak bilgilerimin yeterliliğini ölçme şansım oluyordu fakat uygulamalı olarak sahada neler yapabileceğimin yanı sıra okuldaki imkanlar, izinler, yeterlilik, idari yönden etkilerini de bir nebze olsun deneyimlemiş ve gözlemlemiş oldum.

Eğitmenlik yapacağım bu alanda bir dönem planında nelerin yer aldığını, öğretmenin bir gününde neleri sığdırdığını, öğrencilerin nelere ilgisinin olup, onların gündeminde neler olduğunu, nelere ilgi gösterdiklerini, nelerden hoşlanıp nelerden hoşlanmadıklarını, ders planı hazırlarken nelere dikkat etmem gerektiğini, planların sahadaki ortamla her zaman örtüşüyor mu sorusunun cevabını, bir öğretmenin planlı olmasının nasıl etkileri olduğunu, planların doğru öğretim yöntemlerini barındırmasının sınıftaki katılım oranını nasıl değiştirebileceğini, planın ders yönetiminde ve sınıf kontrolündeki etkilerini, çalışma yapraklarının önemini, birçok materyallere sahip olmamızdan ziyade sahip olduğumuz materyalleri doğru ve etkin

bir şekilde kullanmamızın önemli olduğunu, eğer materyalimiz yoksa yaratıcılığın nasıl önemli olduğunu, sorduğumuz soruların ne kadar önemli olup kendimizi, öğrencilerimizi yönlendirmede ve öğretmede etkisini, fiziki şartların iyi olduğu bir okulda staj yapmış olmama rağmen bir ders saati içerisinde iki sınıfın aynı salonda ders yapması gibi bir durumla karşılaşabileceğimi, şartların her zaman iyi olamayacağını ama eğitici ve öğretici bir ders işleyebilmek için her zaman bir yol olduğunu, grup çalışmalarının tartışmalarda, değişim yapmaya çalışacağımız noktalarda, beyin fırtınası oluşturmada etkisinin büyük ve önemli olduğunu stajdan sonra rapor sunumundaki grup çalışmamda ve hayatımızın seçimlerden oluştuğunu düşünerek gönüllü katıldığım aktif kaliteli yaşam grubunda öğrendim ve gözlemlerim.

Öğretmenlik mesleğine ön hazırlık aşamasını sağlayan, öğrenim süresince kazandığım genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarımı ölçme fırsatım olmasının yanı sıra benim öğretici rolünde bulunacağım öğretim ortamı ile öğrenci rolünde bulunduğum öğretim alanının birbirine ne derece paralel gittiği sorusunun cevabını gözleme fırsatım oldu.

Hatice: Yaşamı anlamlandırmak

Yaşam anlamlandırabildiğiniz derecede kıymetlidir. Aktif ve kaliteli bir yaşam aldığınız nefes değerini anlamlandırabildiğinde ve aldığınız nefes hakkını verdiğinizde değerlidir. Hareket etmek bana her zaman yaşadığımı hissettirir ve enerjiyi hissetmek daima mutlu eder.

Hareketli ve enerji dolu bir çocukluk geçirdim. Yerinde duramayan kıpır kıpır bir çocuktum ancak sağlık problemlerimde peşimdeydi. Doğuştan burun kemiğimin içerden eğri olması zaman zaman zor nefes almama neden oluyor ve hareket alanımı kısıtlıyordu uzun bir süre nefes açıcı ilaç ve spreyler yakın arkadaşımdaydı ta ki ben sporu daha da hayatıma alıp devam edene kadar.

Çocukluğum ve lise dönemimde birçok branşta amatör takımlarda yer aldım ve hareketi seven biri olarak dolu dolu yıllar geçirdim. Üniversitede beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünü tercih etmemdeki en güzel sebeplerde buydu. Üniversitede katıldığım bir konferansta nefes terapisi ile tanıştım. Aslında hayat boyu hiç doğru

nefes almadığımı öğrendim. Aldığım nefes eğitimi, yaşadığım nefes problemimi aşmamda ve rahatlamamda bana yardımcı oldu tabi ki bende onu spor ile destekledim. Üniversiteye gelince yoga, pilates, zumba, fitness ve insanity sporlarını denedim ama tatmin olmadım. Bedenim harekete açtı ve daha farklı şeyler istiyordu. Instagramda Crossfit Çankaya 'nın reklamını gördüm deneme dersine katıldım. İşte aradığım spor bu dediğim, hayatıma yeni ve anlamlı bir boyut kazandıran crossfit serüvenim burada başladı.

Atletizm, cimastik ve halter branşlarını kapsayan crossfit, dayanıklılık ve patlayıcı kuvvet geliştiren, uzun tekrarlar ve zamana bağlı yarışları ile nefesimi daha iyi kullanıp kendi sınırlarımı aşmamı sağladı. Antrenmanlarda artık hiç nefes problemi çekmiyordum ve hatta yeni başlayan bu yolculuğumda ilk yarışım olan battle of anatolia crossfit yarışmasında Türkiye finaline kaldım. İlk yarışımı kürsü olmadı ama Crossfit Çankaya ailem hep yanımdaydı. Şimdilerde tek gayem kendimi bulduğum bu sporda her geçen gün kendi sınırlarımı aşarak yarışmalara katılıp iyi bir crossfit koçu olmak.

İçimizdeki sese kulak verip bedeninizi sevdiğinizde aşılmaz deneni hiçbir sınır yoktur, küçük başlangıçlar izlere yeni kapılar sunar, güzel insanlar ve güzel anlar yaşatır. Siz sadece hareketi sevin ve harekete geçin yeter.

Merve: Kaliteli ve aktif yaşam

Kaliteli ve aktif yaşam dendiğinde insanların birbirinden farklı tanımları olacağını düşünüyorum. Bu tanımlar hedeflere bakış açısına göre değişse de bir çok insan için ortak anahtar kelimeler olacaktır. Bunlardan biri olan Hareket etmek bizlerin daha dinamik olmasını sağlar.

Ben 13 yaşında voleybola başladım. Yaklaşık 6 yıl profesyonel olarak voleybol oynadım. Bir yerlerde yanlış giden bir şeyler olduğunu biliyordum. Sürekli antrenman yapmak beni hem fiziksel hem de mental yönden yoruyordu. Yüzmek, doğa yürüyüşü yapmak, koşmak istiyordum. Sonunda voleybolu bıraktım. Ama voleybolu bıraktığım zaman hareket etmeyi de bırakmıştım. Çocukluğumdan beri hareket etmeyi sevmiş olmama rağmen yaklaşık 1 sene ekstra egzersiz yapmaya vakit ayırmadım. Şimdi o döneme baktığımda kendimi hep tüketen olarak görüyorum. Enerjim kalmamış çabuk

yorulan çok uyuyan derslerden kopmuş bir birey haline gelmişim. Üretemiyordum. Sonra benim kaliteli yaşam anlayışında hareketin yerini gördüm. Yoga yapmaya başladım. Başlarda fiziksel olarak zorlanmama rağmen mental olarak anında toparlanmaya başladım. Bir iki hafta sonra fiziksel olarak da beni zorlamıyor aksine daha enerji dolu yapıyordu. Dinlenme, öğrenme, kendime vakit ayırma, sosyalleşme her anımı daha verimli kullanmaya başladım. Zaman artık yorgunluktan değil daha fazla şey yapmak isteğimden az geliyordu.

Bu güzel deneyimi herkese duyurmak istiyorum. Hareketin tüm hayatımızı nasıl değiştirdiğini daha fazla insanın deneyimlemesini istiyorum. Bir öğretmen adayı olarak öğrencilerime de öncelikle bunu aşlamak istiyorum. Bu konudaki motivasyonum umudumdan geliyor. Her ne kadar etrafımda olumsuz bakış açılarıyla karşılaşsam da vazgeçmeden etkileyebildiğim her bir kişiyi dikilen bir fidan gibi görüyorum. Fidanlar büyüyor tomurcuklanıyor katlanarak artıyor. Birle başlayan bine dönüşüyor. İşte dünyaya bırakabileceğim şeylerden birisi bu olmalı diyorum. İnsanların yaşam kalitelerini arttırmak ve hepimize daha huzurlu bir gelecek sunmak...

Fatma: Öğretmenlik

Sene başında “Okul Deneyimi” dersine başlamadan önce aklımda hem kendime dair hem de derse dair birçok soru işareti vardı;

- a. Staj okulum neresi olacak?
- b. Ulaşımımı nasıl sağlayacağım?
- c. Dersler kaçta başlıyor?
- d. Uygulama öğretmenim nasıl biri?
- e. Dersleri işliyor mu yoksa işlemiş gibi mi yapıyor?
- f. Öğrenciler derslere ilgili mi?
- g. Onlarla derslerde neler yapabilirim?
- h. Öğrencilere yetebilecek miyim?
- i. Bu dersten kazanımlarım neler olacak?

İlk derse girdikten sonra önümü biraz daha rahat görmeye başladım.

3. Dersin teorîği ve uygulaması ile ilgili bilgilerin olduğu kitapçığı okumaya başladığımda bazı sorularımın cevaplarını edindim.

4. Beytepe Ortaokulu'ndaki ilk tanışma ve staj gününden sonra ise bazı korku dolu sorularım yerini heyecana bıraktı.

5. Her hafta uygulama derslerinde yapacaklarımızı önceden çalışıp, notlar hazırlayarak derse gitmek; benim öğretmenlik mesleğine ısınmamı sağladı.

6. Rapor sunumlarında okullarda gözlemlene imkânımız olmayan sınav, değerlendirme gibi konuları çalışmak mesleğin uygulamasında yapılabileceklerime dair bakış açımı değiştirdi.

7. Ayrıca her hafta rapor sunumlarında tartıştığımız konular şu açılardan faydalı oldu;

- a. karşımızdakileri dinlemenin önemini yeniden deneyimlemek
- b. farklı derslerde edindiğimiz yeni ve eski bilgileri çağırarak
- c. deneyim farklılıkları olan insanlardan nasıl aynı fikirlerin çıktığını görmek
- d. birbirinden öğrenmek ve gelişmek
- e. gidilen okullardaki sosyokültürel, sosyoekonomik çevrenin ve öğrenci, öğretmen yaşının ne gibi farklara sebep olduğunu öğrenmek

Dönem boyu bu dersten en verimli şekilde yararlanabilmek için çaba harcadım. Fakat kendi hayatımın merkezine yerleştirdiğim mottom şudur;

“Öğretmenlik ömür boyu sürecek bir öğrenciliktir.”

Ayşegül: Ayşegül'un Hikayesi

Sürekli değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmek adına her birimizin aktif olarak mücadele ettiği bir yaşamı var. Bu aktiflik kapsamında bahsederken; bir çalışma yoğunluğundan, sosyal ortamlardaki aktivist durumlardan veya yalnızca mental yönelim ve çalışmalardan bahsedebiliriz. Hayatımızda aktif rol üstlenen bu

eylemleri bilinçli olarak gerçekleştirdiğimizde ise kalite kavramını ortaya çıkarıyoruz. Kimse mutsuz ve stresli bir yaşam sürmek istemez. Bu sebeple aktif ve kaliteli bir yaşam sürdürmenin büyük oranda kendi elimizde olduğunu unutmamalıyız.

Aktif bir yaşam sürmenin yalnızca günlük yaşantımızın her anında fiziksel olarak daha hareketli bir davranış sürdürmek olmadığını; araştırmak, değiştirmek ve geliştirmenin de aktif olmanın bir parçası olduğunu düşünmekteyim. Ancak bölümümüz ve kalite bağlamında değerlendirecek olursak, bundan 17 sene önce başlayan sporculuk hayatımdan bahsedebilirim.

Aktif ve kaliteli yaşama dair minik adımlarım küçük yaşta (4) uzak doğu sporlarından biri olan Teakwondoya yönelimim ile başlarken, hayatımı daha kaliteli sürdürebilmek adına kendi aktiflik görüşümde de yer verdiğim gibi farklı branşlar deneyerek sürdürdüm. Voleybol branşıyla tanıştığımda kendimi geliştirmek istediğim branşın bu olduğunu fark ettim.

Yaklaşık 5 buçuk sene lisanslı olarak kendimi sporcu olarak geliştirme gayesinde bulunurken, okçuluk ve atletizm branşlarıyla da spor bağlamında aktifliğimi devam ettirdim. Üniversiteye başladığımda voleybolda araştırma ve geliştirme rolünün daha profesyonel ve kapsayıcı olduğunu düşündüğüm antrenörlük mesleğine başladım.

Hafta sonları Ankara'ya gelerek çalışmalarımı sürdürüp, hafta içlerinde ise eğitimim için Kastamonu'da bulundum. Eş zamanlı olarak takım müsabakalarına da çıkmaya devam ederken hayatımda voleybol dışında bir aktiflik kalmadığını, kaliteli yaşam için neler yapabileceğimi düşündüm. Kişisel gelişim kurslarına, eğitimlere, çalıştay ve kongrelere katılım sağlayarak kaliteli yaşam sürdürdüğümü hissettiren aktivitelerde bulundum.

3 Sene sonunda bu aktif ve kaliteli sürecin beni yıpratmaya başladığının, motivasyondan çok; stres, yorgunluk, yoğunluk içerisine soktuğunu gördüm ve bu sebeple eğitimime Hacettepe Üniversitesi'nde devam etmek istediğime karar verdim. Bu sayede daha aktif ve kaliteli bir hayata sahip olabilirdim. Hacettepe Üniversitesi'ne geldiğimde tamda hayatımda değiştirmek istediğim bir konu olan aktif ve kaliteli yaşam üzerine yapılan bir çalışma olduğunu öğrendim. Bu çalışmaya ve gruba gönüllü olarak katıldım.

Aktif ve Kaliteli Yaşamım dediğim zaman aklıma bir gökkuşağı geliyor. Bu çalışma grubuna katılana kadar benim kuşağımdaki renkler soft hatta grileşmeye başlamıştı. Ancak yapmayı hedeflediğimiz çalışmalar, üzerine tartıştığımız ve çıkarımlarda bulunduğumuz konulardan sonra yeniden farkına vardım ki sadece kendimize birkaç saat ayırıp biraz yürüyüş tadında gezmek farklı işler yapmak... Evden işe, işten eve geçen bir hayat kaliteli bir hayat değildir. Bu yalnızlığa, hayattan soğumaya, olayları ve etkinlikleri ütöpik görmeye, gökkuşağına gri bir renk eklemeye ve en önemlisi kişiyi inaktif bir role itecektir. Oysa dışarı da büyük bir hayat var. Burada bize düşen kendimizle ve çevremizdeki insanlarla etkinliklere katılarak; sosyal bir hayatın parçası durumuna getirerek daha kapsayıcı bir hale taşıyabilmektir.

2.Döngü Eylem Araştırması Sonundaki Dijital Hikayeler

Ali: Başarmak tesadüf değildir. Zafer hazırlığı sever

Herkese merhaba hikayemde sizlerle meslek hayatıma nasıl başladığımı ilk olarak neler yaşadığımı olumlu ve olumsuz tecrübelerimi sorunları nasıl aştığımı ve neler hissettiğimi paylaşmak istiyorum. Okuldaki ilk günüm okul müdürü ve yardımcısı ve okulda görevli beden eğitimi öğretmenleri ile tanışarak okulun bölümlerini gezerek planlamaları yaparak geçti. Daha sonraki hafta okula giderken neler yapacağım hakkında artık bir öngörüye sahiptim. Hemen çalışmalarına başladım. Ders günü ve saati geldiğinde sınıfımla tanıştım ve ders işlemeye başladım. Her kadar kendime güvensen de kafamda oluşan soru işaretleri vardı. Bu sorunlar şunlardı: Sınıf ile başarılı bir iletişim kurabilecek miyim? Dersleri verimli ve herkesin olabildiğince severek ve isteyerek katılımını sağlayabilecek miyim? En önemlisi eğitimde doğru stratejileri izleyerek toplumsal dışlanmayı engelleyebilecek miyim? Karşılaştığım en temel sorunlardan bir tanesi bireyin gruba dahil olmamasıdır.

Bunu gözlemlediğim ben neden dahil olamadığı ve sorunların tespitini hemen orada ve gelecek derste nasıl tedbirler ve uyum için nasıl geçti yöntemler bulabilirim bunları düşünmeye başladım. Kendisinin daha önce faaliyeti deneyimleyemediğini ve çekincelerini bana dile getirdiğinde onu güdülemem gerektiğini, yardımcı araç ve gereç ve uyum için zordan basite göre kullanmam gerektiğini düşündüm. ... ile birlikte

hemen yardımcı olmaya çalıştım. Benimle birlikte yapmak ona güven verdi ve yönlendirmelerine birlikte daha hızlı ve kolay deneyim kazandı. Hiç şüphesiz bu daha başlangıçtı. Çalışmalarımın ve sorularının yanıtını zaman bana verecekti. Üniversitede gördüğüm eğitim dolayısıyla uygulamam gereken stratejileri belirledim. Yıllık planı esas alarak günlük planımı ve çalışma yapraklarımı hazırladım herkese hitap edecek zorluk seviyesine sahip içerikler, eğitsel oyunlar ve çalışmalar koydum. Yanımda götürdüğüm materyallerle birlikte bu bütünlüğü sağladım.

Yaptığım hazırlıkların hediyesi olarak öğrencilerle kaliteli iletişim kurmayı başarmıştım ve gün boyunca bütün derslerde bu başarıyı yakaladım. Derslere katılabildiğim daha sonraki haftalarda da hazırlıkları tam olarak yaparak okula gittim ve sonuç değişmedi. Öğrencilerime vermiş oldum geri dönükler kaliteli iletişim, ilgi ve merak benim en kuvvetli yanlarım olmuştu başarmak tesadüf değildir Zafer hazırlığı sever

Fatma: Eleştirel düşünmek

Ben bu ödevi yaparken düşündüm de karantina süresince de bir aydan fazladır fiziksel aktivitede bulunmadım. Bu ödev için araştırma yaparken bir ara kendimi sosyoloji makaleleri arasında buldum. Seminer hakkında yorum yapacağımız da ise bambaşka makaleler arasında kendini kaybettim. Bolca zamanın verdiği stres ile başa çıkamayıp birkaç hafta hiç ders çalışmadım. Bazı dersleri dinlerken sıkıntıdan patladığım oldu. Elimde olmayan sebeplerden ders kaçırdım. Ders çalışmam gerekiyorken bilgisayar oyunlarında kendimi geliştirdiğim oldu. Bazı insanların dediği gibi fazlasını düşünmeyip yapmam gerekeni yapmalıyım dedim sonra ve eleştirel düşünmeyi eleştirmeye karar verdim. Covid-19 salgını ülkemizde baş gösterdiğinden ve karantina sürecine girdiğimizden beri okula gitmek zorunda olmadığım için yolda kaybettiğim onca zaman bana kaldı. Yani fazlasıyla zamanım var ve bolca araştırma yapabiliyorum. Normalde bunların rahatlık olduğunu düşünüyoruz değil mi? Belki de önyargılarımız bizi buna itiyordur. Yahut eleştirel düşüncemizde bir bozukluk vardır. Toplum sırf zaman fazlalılığı övüyor ve çok araştırmak iyidir diyor diye iyi diyor olabiliriz. Neden toplumdaki ayrışalım sonuçta değil mi?. Fakat insanların bazılarının bu zaman fazlalığında ne yapacağını bilmeden sadece durduklarını gördüm. Ben de o

insanlardan biriyim. Yine de inatla okuduğumuz bölüm gereği sağlıklı yaşam için hareket etmelerini söylüyorum. Peki bu durma hali insanlar için sağlıklı ise, kişi başına 15 metrekare düşen evlerde hareket etmeye çalışmak onları kötü hissettirecek ise sonuçta Türkiye'de yaşadığımızın farkında olmalıyız gibi geliyor. Herkesin evinde bırakın spor odası olmasına bazen kendisine ait odasının hala olmadığını bilincinde olarak konuşmalıyız. En iyisini düşünerek genellerken eleştirel düşünceden uzaklaşıyor olabilir miyiz? Yine aynı şekilde öğrencilere televizyondan veya internetten derslere katılmalarını istiyoruz ama onların elinde olan imkanları bilmiyoruz onlara yeterince destek oluyor muyuz emin değilim ben şahsen. Üniversitemizde bu sistemin en olabilecek şekilde işlediğini düşünüyoruz ancak başka bölümden aldığım ders ile ilgili haber verilmeden 5 hafta ders yapıldı. Haftaya sınavım var ve hala hazır hissetmiyorum. Bu durumla karşılaşan tek öğrenci olduğumdan düşünemiyorum

Öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmek istiyoruz eleştirin diyoruz peki onların eleştirmeden önce edinebilecekleri yeterli bilgiler için onları hazırlıyor muyuz ya da eleştirdikten sonra karşılaşacakları için. Mesela arkadaş grubundakilerden farklı düşündüğünde yüz yüze geleceği dışlanma için hazırlıyor muyuz? Veya öğretmenleri olacak olan bizler eleştirilere yeterince açık mıyız ben bunları yaşarken birçok soruya cevap olamazken kim oluyorum da başkalarına nasıl yaşamaları gerektiğini söyleyebilirim.

Ayşegül: Çeyrek var

Saat sabah 7.45 müzik dinleyerek öğretmenliğimi deneyimleyeceğim okula doğru yürüyorum. Okulda ulaşmama tıpkı öğretmenliğe kalan süre gibi çeyrek var. Önceki hafta tanıştığımız ve gözlemlediğimiz öğrencilerin yüreğindeki benzer heyecandan taşıyorum. Bilgi dolu dalgalar üzerinde ilerleyen bu geminin dümenine geçme çağrışımına sebep olan bu heyecanım nedeni bugün için hazırladığım ders planı mı öğrencilerle isteyecek olmam. Ne kadar çok hiç bizden bahsettim biraz daha geriden başlamak daha iyi olacak. Bugün ilk staj günümüz dersten ve bizden sorumlu fakülte öğretim üyeleri ve diğer stajyer öğretmen arkadaşlarımla okulda buluşmak

personellerle tanışmak, Kural ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olmak ders alanında gün sonuna kadar öğrencileri gözlemek üzere okula gidiyoruz. Zihnim öğrenciler bizi nasıl karşılayacak nasıl iletişim kuracağız dersimize karşı önyargıya sahip olan ya da dezavantajlı veya yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşacak mıyım? Kapsayıcı eğitimi felsefe edinmiş bir okul mu? Üretmeye keşfetmeye yenilikçi yaklaşımlara meraklı bu kuşağı çoklu zeka umursanmadan sadece sonuç odaklı mı değerlendiriyorlar? Bizi hayallerine sığdıracabilecekler mi gibi sorularla... Çantam ise aldığımız pedagojik eğitime ait bilgilerin ağırlığı ile dopdolu. Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerle aramda bir bilgi köprüsü oluşturduğunda pamuk kadar hafifleyeceğimden eminim. Siz önceki haftaya ait duygu ve düşünceleri ben de okula geldim önceki hafta tanıştım öğrencilerle selamlaştım bu sene benim için gitmeliyim sevgili öğretmenler iyi dersler

Merve: Aynı zamanda öğrenci

Alanında başarılı olduğunu düşündüğüm bir sınıf öğretmeni kitabında öğrencilere yeterince güvenmediğimizi sorunları kendilerinin çözmesine izin vermediğimizi eleştiriyordu. Sınıfından örnekler beni çok etkilemişti. Ben de sanırım çocukları önemseyen ama en doğruyu ben bilirim yaklaşımı gösteren öğretmen adayıyım. Takdir ettiğim öğretmen yaklaşımını deneyimlemek istedim. Okulda 5. sınıflardan 1 öğrenci vardı ve öğretmenimiz öğrencilerin gruplaşmasından şikayet ediyordu. Malzeme sayısı çok sınırlı olduğu için gruplaşma olunca her grup inat ediyordu kendi istediği olsun diye öğrencilerde öğretmende mutsuzdu. Her böyle olayda rehber öğretmenimiz gidiyor ya oylama yapıyor çoğunluğun istediğini yaptırıyor ya da başka bir şekilde müdahale ediyor öğretmen olmayınca aynı sorunlar tekrarlanıyordu. Neyse o hafta sınıf bendeyken ufak problemlerde bana söyleme bu senin problemin diye soğukkanlı bir şekilde yaklaştım ben. Öğrencinin biri topu arkadaşının kafasına atıyor mesela çocuk direk bana geliyor öğretmenim kafama attı. O kadar güvenmeyip sorumluluk vermek mişiz ki onlarda sonuçlarını düşünüp karar verip hareket etmiyor Kendi başlarına öğretmenim çöz diye bakıyor sana sonra arkana dönünce karışıyor işte sınıf. öğrenciler de beni yeni tanıdıkları için çabuk adapte olurlar bu düzene yavaş yavaş oyunlarda liderler çıkmaya başladı sorun olunca çözüm yolları sunuyorlar deniyoruz işe yararsa herkes mutlu oluyor. Başlarındayım tabii ki

çözüm yolları arasına taşkınlık girmemesi gerektiğini sınırını hissediyorlar. En son serbest zamanda da yine bir gruplaşma olur gibi oldu. Yanıma geliyorlar şikâyet için aynı tavırla aldım toplarını elimizde bir top var ya aranızda sorunu çözer birlikte hareket edersiniz ya da hiç kimse oynayamaz dedim ama kızmıyorum gayet sakinim herkes dağıldı bir yere. Baktılar böyle bir şey olmayacak yavaş yavaş birleri hadi dedi herkesi bir araya getirdi izliyorum uzaktan toplantı gibi konuşuyorlar. Çözdüler sorunu geldiler yanıma öğretmenim biz falanca oyunu su şekilde oynayacağız isterseniz siz de gelin. Eee oyun seçmişler yeni kurallar eklemişler herkesin isteyeceği bir oyun haline getirmişler güdülemişler birbirlerini. Benim aklıma gelmezdi belki o çözüm yolu sonraki günlerde o gruplaşan çocukların tenefüslerde de daha çok bir arada olduklarını gördüm. Başka zaman kaybettirdi bana ama sonrasının gittikçe daha iyi olacağına eminim. Ben de onlar gibi aynı zamanda öğrenciyim

Deniz: Su

İzin kalmaz üstünde sıksan durmaz vücudunda hem içindedir hem dışında bir bakalım ne var aklımda. Su dediğinizi duyar gibiyim rüyada bol miktarda bulunan ve hayat için vazgeçilmez olandır su. Dünyamızın 3/4 ünü su oluşturuyor. Tüm bu suyun % 2,5'i tatlısıdır bu tatlı suyun tamam da bizim için kullanıma elverişli değildir. Kullanıma elverişli su dünyada bulunan tüm sular ile birinden bile azdır bir su iki şekilde tüketiyoruz. Birincisi suya dokunarak tükettiğimiz su içmek duş almak dış fırçalamak evi temizlemek bahçeyi sulamak gibi. İkincisi ise sanal su bir ürünü yetiştirmek üretmek paketleme ve dağıtım aşamasında kullanılan kısacası dolaylı yoldan tükettiğimiz su miktarını ifade eder. Bir bardak kahve içtiğimiz de 140 litre su yani yaklaşık değeri damacana suyu tüketmiş oluruz bir bardak portakal suyu 170 litre 1 bardak süt 180 litre bir Hamburger 2400 litre giydiğimiz pamuklu tişört yaklaşık gibi 2700 litre suya denktir. Yediğimiz içtiğimiz gezdiğimiz her şeyde suyu tüketiyoruz Türkiye'de su yüzde yetmiş beşi tarımda %10 sanayide %10 5'ini ise yerlerimize kullanıyoruz fikirlerimizi israfli bir şekilde harcadığımız su miktarları nelerdir? Sifon çekmek yaklaşık 8-12 litre dış fırçalamak 6 litre ortalama el yüz yıkama 4 litre ellerinizi yıkarken ya da dişlerinizi fırçalarken 2 dakika bıraktığınız su 25 litre bir makine de olsa bulaşığı elde yıkadığımızda 103 litre kurumuş bulaşıkları sudan

geçmek yeni yetisidir Şimdi çağımızın en büyük hastalığı olan covid-19 ile karşı karşıyayız. Bu virüse yakalanmamak için normal zamana göre üzerimize daha çok dikkat ediyoruz. Her gün ellerimizi birçok kez suya sabuna değiştiriyoruz. Uzmanlar en az 20 saniye boyunca ellerinizi sabunlamamız gerektiğini söylüyorlar. Peki biz bu en az 20 saniye boyunca bunu su açık bırakırsak ve günde ellerimiz iyi most scary yıkarsak sadece yıkama düşünebiliyor musunuz bu virüse bir şekilde çözüm bulunur, aşı üretilir, virüs vücuda adapte olur ve öldürücü olmaktan çıkar tıpkı garip bir uçuk virüsü gibi peki yarının sularını bugün düşünmeden çılgınlarca tükettiğimizde yarınlarımızda nasıl bir Merveryo ile karşılaşırız. Unutmayın yeryüzü bize atalarımızdan miras kalmadı çocuklarımızdan ödünç aldık.

Hatice: Corona Günleri

Koronavirüs hayatın her anında etkisini gösterdiği günlerde eğitim alanında mevcut durumdan nasibini uzaktan eğitime geçildi. Okul dışında antrenörlük yapıyor çalışıyordum. Çalıştığım kurumda birbirinden tatlı minik sporculara sahiptim. Mevcut durumda sporcuların spordan uzak kalmaması için onlarla iletişime geçip durum değerlendirmesi yaptık. Online derslere başladık görüntülü sohbetlerimiz de oluyordu. Elimizdeki malzemelerle spor materyallerimizi tasarladık. Öğrencilerin online derslerden ne kadar öğrendiklerini benim konuları ne kadar öğretebildiğimi kontrol etmek için geri bildirimde resim ve video ödevleri ile sağladık. Evde vileda sapı ile bir takım teknik çalışmalar yaptık.

Mevcut durumu bir şekilde değerlendiriyorduk ama bütün çocuklara ulaşabilmek bazen pek mümkün olmuyor. Her öğrenci aktif ve katılımı en üst seviyeye çıkartmak için imkanların da en üst seviyede eşitliğini sağlamak gerekiyor. Bu durumda herkes üzerine ne düşerse elinden ne gelirse yapmalı. Sosyal medyadan online dersler evde spor egzersizleri herkes tarafından takip edilmeye başladığı günlerde biz de minik sporcularımız da onların güzel bayramlarını evlerinizde kutladık.

Kazandığın tüm deneyimler eğitimin uzaktan yakından olup olması ile değil de kalplerin yakından olması ile ilgili yeniliklerin peşinden koşmakla mümkün olduğunu öğretti.

3. Döngü Eylem Araştırması Sonundaki Dijital Hikayeler

Atölye adı: “Yolda” Dijital Hikâye Anlatım Atölyesi

Ayşegül: Gün Umuttan, Yarım İnançtan Yana

Anne ve babam; 2 yaşındayken ayrılmışlar ve bu durumun üzerimde olumsuz etki yaratmasından endişelenerek beni spora yönlendirmişler. Küçük yaşında dahi eşofman dışında bir şey giymeyen bu kız çocuğunun hikayesi ise şu şekilde devam ediyor.

Uzakdoğu sporlarından biri olan Teakwondo’ya 4 yaşında başlayarak, hareket ve spora açılan kapının eşiğinden içeriye girmiş oldum. Bir süre bu branşa devam ettikten sonra okula başladım. İlkokulda 2 antrenör gelerek Cimnastikten bahsetti. Esnekliklerimizi ölçtüler ve bu branşta da hayatımdaki hareket açığımı 1 sene öğrenim görerek kapattım. Rol modellerimden biri olan kuzenim Beril, Konservatuvar ’da okuyor, bale yapıyordu. Cimnastik eğitim alanımızın değişmesinden sonra bir süre spor ve hareket açığımı arkadaşlarımla mahallede oyunlar oynayarak kapattım. Ancak sonrasında ablamın yolundan gitmeyi istedim. Kas yönlerimi farklı geliştiren branşları yapmış olmam nedeniyle oldukça acılı bir süreç geçirdim. Konservatuvar sınavını denedim. Başarısız oldum. Yeni arayışlar içerisine girmiştım. Okulumuzdaki Beden Eğitimi öğretmenimiz voleybol branşından bahsetti. Kendi kendime kursa yazılma kararı aldım ve bunu uyguladım. Genellikle ailemden izinsiz hiçbir şey yapmazdım. Büyük bir cesurluk adıymdı. Rol modellerimden bir diğeri olan kuzenim Selay da voleybolcuydu. Örnek olarak bu branşta gelişimimi sürdürdüm. Okuldaki öğretmenimiz bizi bir kulübe yönlendirdi. Antrenmana gideceğim hafta kulüpte çalışan antrenörün vefat ettiğini öğrendik ve ben spor okulunda öğrenim görmeye devam ettim. Sevdiğim derslerde iyiydim örn. İngilizce. Bir öğrencinin başına gelebilecek en güzel şey; iyi bir öğretmenle karşılaşmaktır. Zor gelen matematik dersimizin öğretmeni gerçekten iyi bir öğretmendi. Hatta matematiği sevmemiz için problem çözenlerin defterlerine çengelli parantezden Tweety çizirdi. Bense matematik dersinde o kadar başarısızdım ki fanatik olduğum Beşiktaş’ın şampiyonluk maçının biletine, matematikten 85 aldığım takdirde ulaşabilecektim. Nota ulaştım ancak maça

götürülmedim. Bu noktadan sonra matematiği hayatımdan tamamen çıkarttım. İyi yanı mıdır bilemem ama problemleri hızlı çözemediğim için; çengelli parantezden Tweety çizmeyi öğrenmiştim. Spor Lisesi'nde okumak istedim. Mülakatlarında başarısız oldum. Başarısız olmam voleyboldaki gelişim sürecimi hızlandırdı. Düz bir lisede Yabancı Dil bölümünde okudum. Üniversitede bu alanda ilerleyebilmem için desteği gerekli buluyordum. O dönemde dükkanımızı kapattık ve bu durum olanaksızdı. Voleybolu hem maddi yetersizlik hem de yaşadığım problemler sonucunda bırakmayı düşündüm. Geleceğim ile alakalı aileme nasıl bir motivasyon sağlar, destekte bulunabilirim derken altın bileziğim olan spordan devam ederek okumayı hedefledim. Aldığım puan sonucunda Kastamonu'da eğitimime başladım. Okula kaydımı yaptırdığım gün kendi yeterliliklerimi analiz ettim ve akademisyenliği hedefledim.

Voleybol bana pek çok kapılar açtı. 1. Sınıfta voleybol antrenörlüğü belgesini aldım ve ardından voleybolu öğrendiğim spor okuluna giderek çalışmaya başladım. Burada öğrendim; burada öğretiyorum fikriyle 3 senedir orada, 2 senedir ise Spor Lisesi'nin okul ve kulüp takımlarında, milli takım altyapı kamplarında antrenörlük çalışmalarımı sürdürüyorum. Günün içerisindeki umut ve yarında biriken inancın bana verdiği desteğe dayanarak hikayemi şimdilik şöyle bitiriyorum: Umut belki de gelecek sayfadadır, kapatma kitabı.

Merve: Sıradaki!

Küçükken sokakta çok oyun oynardım ama ailemin de yönlendirmesiyle okul hayatımla ilgiliydim. Sekizinci sınıfa geçerken telefon, bilgisayardan uzak durmam için babam beni voleybola yönlendirdi.

Zamanla derslerden voleybola kaçır olmuştum. O yaz milli takım kampına çağrıldım ve Karşıyaka spor kulübünden transfer teklifi aldım. Ailem bunu başta bana söylemedi ve bu seçenekten beni uzak tutmaya çalıştılar. Sonra kampta seçilenler arasında olduğum için kendilerini suçlu hissettiler ve İzmir'den aldığım teklifi anlattılar. Sundukları imkanlar çok güzeldi ve hemen kabul ettim. İlk sene hem okul hem spor hayatım güzel gitmişti. İkinci yılımdan itibaren profesyonel spor camiasının ülkemizde olan eksiklerini görmeye başladım ve defalarca sporu bırakıp Söke'ye dönmek istedim. Ama verilen emekler ve umut bu kararı oldukça zorlaştırıyor.

Üniversite seçim zamanı geldiğinde İzmir'den uzaklaşmak istiyordum ve Hacettepe Üniversitesi'nin bilimsel yaklaşımı daha çok ilgimi çekti. Burada yüzmeyle tanıştım ve verdiğim emeklerin karşılığını almaya başlayınca antrenörlüğü çok sevdim. İki sporcum kendi yaş gruplarında madalya aldılar ve yeni bir macera zamanıydı. Antrenörlüğü her zaman devam ettirmeyi düşünsem de önceliğime spor psikolojisini aldım çünkü İzmir'de yaşadıklarımaya maruz kalacak sporcuların elinden tutmak istiyorum

Geçtiğimiz günlerde kaymakamlıktan vefa grubunda çalıştığım için teşekkür belgesi almaya gittim. Bir anda kendimi hayat hikayemi anlattığım bir röportajın ve gerçek bir ilginin içinde buldum. Haberim yapıldı ve çok güzel yorumlar aldım. O zaman Söke'de çok rahat bir hayatım olabileceğini hatırladım. Fakat bu rahat yaşamdansa, gerekiyorsa acı çekerek yeni deneyimlere atılmayı seçtiğimi bir kez daha görmüş oldum. Sıradaki!

Deniz: Hayatımdaki Dönüm Noktaları

Sokakta oyun oynayan son nesildenim ben. Özellikle yaz aylarında okulların da tatil olması ile mahalledeki yaşıtlarımla oyun oynar, hareket ederdim. Ailemde spora yönlendirecek birileri yoktu. Olsa da maddi durumumuz müsait değildi. Bunda dolayı benim spor ile tanışmam çocuk yaşlarında olmadı.

Liseyi meslek lisesinde çocuk gelişimi bölümünde okudum. Üniversiteye giriş sınavına liseden mezun olduktan sonra dershaneye giderek hazırlandım. Bu birinci dönüm noktasıydı. Sınava hazırlanırken hep hayalini kurduğum polis olmayı da düşünüyordum. Üniversiteye giriş sınavının ilk oturumu bittikten sonra polislik sınavına başvurmak için baraj puanının üstünde bir puan aldım. Daha sonra polis olmak için parkur sınavına hazırlanmak gerektiğini dershanede aynı sınıfta ve polis olmayı düşünen arkadaşşımdan öğrendim. Onun yönlendirmesi ile kendisinin de gittiği bir kursa gittim. Bu da ikinci dönüm noktasıydı. Polis olacağım konusunda ben ve çevrem emin iken hayatımın şokunu yaşayarak kazanamadığımı öğrendim. Polislik sınavına hazırlanırken bir yandan da kursta beni çalıştıran hocalarımla yönlendirmesi ile Hacettepe Üniversitesi Beden eğitimi ve Spor Öğretmeni bölümüne başvurdum. Üçüncü dönüm noktası da burasıydı. Kazandığımı öğrendim. Okul öncesi öğretmeni ya da beden eğitimi ve spor öğretmeni arasında bir tercih yapmam gerekiyordu. Dördüncü dönüm noktamda beden eğitim ve spor öğretmeni olmayı karar vermektii. İlk yıl çok zorlandım. Sporcu arkadaşlarımla gördüğümde yanlış bir tercih mi yaptım diye düşünürken aslında doğru bir bölümü tercih ettiğimin farkına vardım. Çünkü belki hayatım boyunca yapamayacağım sporları bu bölümü okuyarak yaptım. Üniversitede hayatıma giren öğretmenlerim ve arkadaşlarımla bana farklı bakış açıları kazandırdı. Ayrıca Figen hocamın desteği ile ODTÜ spor kulübünde çocuklar ile çalışmaya başladım. Çalıştığım süre boyunca yeni tecrübeler kazandım. Polis olamadığım için o zamanlar üzüldürken şimdi büyüklerimizin dediği gibi kolumda bir altın bileziğim oldu ve üniversite hayatını da tecrübe etmiş oldum.

Ben planlar kurarken hayatta benim için planlar kuruyormuş. Hayatımızda olan her şeyin bir nedeni olduğunu ve dönüm noktaları küçük gibi görünse de hayatımıza yön ve şekil verdiğini düşünüyorum.

Hatice: Katlanan Anılar

Küçüklükten bu yana hep kendine yetebilen, kendiyile mutlu olan biri oldum. Küçükken yaşadığım çevre nedeniyle biraz bastırılmışım. Kendimi istediğim gibi ifade edemiyordum. Kendime kalemi kâğıdı arkadaş edinmişim.

İlkokulda jimnastik branşına seçilmişim ama ailem izin vermedi. Jimnastik maddi anlamda ailemi zorlayabilirdi ben de yedi yaşındaydım ve ailemden uzaklaşmak istemiyordum. Hareketli bir çocuktum hep. Lisede bayan futsal takımındaydım ancak annem sen kızsın ne futbolu ders çalış, futbol erkek sporu boşver diyerek izin vermemişti. Lisede derslerim çok iyiydi. Dil bölümünü istemiştim ancak dil bölümünü seçen sekiz kişiydik. Bize ya başka okula geçin ya da bölümünüzü değiştirin dediler. Ben de eşit ağırlık bölümünü seçtim ancak o okulda mutlu değildim. Ailem okulu değiştirmeme izin vermemesine rağmen ikna ettim okulumu değiştirdim. Geçtiğim okul pilot okuldu. Kıyafet serbest, telefon serbestti. Çok havalılardı ve gerçekten de İngilizceyi çok iyi konuşuyorlardı. Onları görünce kendimi kötü hissettim ve İngilizceye olan ilgimi o zamanlarda kaybettim. Zaten tanımadığım yeni bir ortamdaydım. Her şey çok yabancıydı, bana voleybol kol kanat gerdi. Annemin boyum uzasın diye gönderdiği voleybol kursunda çok güzel arkadaşlıklar edindim. Başlarda boyumdan dolayı çok çekindim ama sonra sporcu bir abla bana ilham oldu ve libero olarak yoluma devam ettim. Aynı zamanda yeni okulumda da takıma girdim. Lise son sınıfta artık hayatıma yön verecektim çok dikkatli olmalıydım. Ailevi problemlerden dolayı o ortamda kalmak istemiyordum. İlk yıldan üniversiteye gitmeliydim. Kendime alternatif ürettim. Psikoloji bölümü istiyordum çünkü insanları merak ediyorum ve insanlarla sohbet etmek hoşuma gidiyordu. Ancak olmadı. Bir hocam beden eğitimi denememi istedi. Hacettepe, köklü bir okul ve puanı da iyi olduğu için tercih etmemi söyledi başvurduğum ve Ankara açıklanmıştı kazanmışım. Hikayeme yeni anılar ekleyerek devam ediyordum.

Üniversitenin ilk yıllarında dahi çekingen bir yapım vardı ta ki iş bulup çalışana kadar. Çalışmak, özellikle de kendi bölümümle ilgili çalışmak çok şey kattı. Kendi fırsatımı kendim oluşturdum ve şu anki çalıştığım kurumdayım.

Ekonomik sebepler, dışlanmalar, dahil edilmemeler çok etkilemişti beni. Bu durumu yaşayan öğrencilerle çalıştığımda onları daha iyi anlayabiliyordum ve onların

hayatlarına dokunmak istedim. Başlarda antrenörlük ve yüksek lisans hayalim varken şimdilerde onun yanına beden eğitimi öğretmeni olup ihtiyaç sahibi okullarda güzel insanlara, onların kalplerine dokunmak istiyorum. Hayatta ne kadar çok ortak yaşantı oluşturduğumuz insanlar varsa hayat bizi oraya savuruyor. Senin zamanında hoşlanmadığın bir durumu gördüğünde sen dur demek istiyorsun, nasıl olması gerekiyorsa daha iyi olsun diye çabalıyorsun. Yaşanan hiçbir şey boşuna yaşanmadı, yaşanmayacak.

Fatma: Hep Devam

Ankara’da, küçük bir çevrede, büyüdüm. Büyük bir site, küçük bir köy gibiydi ortamım. Güvenli bir bölgeydi. Babam spor ile oldukça ilgili bir insandı ve bizim de spor adına bir şeyler öğrenmemizi istiyor ve destekliyordu.

Bir aile dostumuzun kızının artistik buz pateni kursuna başlaması ile haberdar olduk bu spordan. Ebeveynlerimin bizlere gitmek ister misiniz sorusuna gidip görünce daha bir olumlu bakmıştım. Yavaş yavaş başladım. Önceleri hobi grubu gibi hafta sonları giderken sonraları hafta içi de gitmeye başladım. Tabii bu artan antrenman günleri ve saatleri için düzenli ve planlı olmak gerektiğini zamanla farketmeden öğreniverdim. Okuldan çıkıyor, koşarak eve gelip yarım saatte ödevlerimi yapıyordum. Bir yandan ben bir şeyler atıştırırken bir yandan annem saçlarımı örüyordu ve koşarak servise gidiyordum. Babamla servisin beni bıraktığı yerde buluşup antrenmana geçiyordum; eğer geç kalacak ise arkadaşına söylüyordu ve ben durakta inip onsuz gidiyordum. Bütün bunlar sayesinde o yıllarda farketmeden edindiğim plan yapma, düzenli olma ve kendi başına da işler başarabilme özellikleri daha sonraki yıllarda hep yardımcı güçlerim oldu. Artistik buz pateninin yanında tenis ve bale de yaptım bir dönem.

Okuldaki notlarım kötü değildi; ancak bir seferinde matematikten düşük almıştım ve annem de “Derslerinde başarılı olduğun sürece sporunu yapabilirsin ama bu senin derslerinin önüne geçer ve sana başarısızlık getirirse yapmana izin veremem.” dedi. O günden sonra hep buna göre yaşadım. Kafamdaki olması gereken sporcuyu buna göre düzenledim ve çok çalıştım. Maddi sorunlar sebebiyle buz patenine devam edemedim. Yine de spordan vazgeçmeye niyetim yoktu; o sebeple okulun voleybol

takımına girdim. Fakat orada da boyumun kısa olması sebebiyle pek tercih edilen bir oyuncu olamadım. Yaşadığım yerin küçük bir yer olması dolayısıyla o cam fanustan çıkmak ve daha farklı insanlar görmek, daha çeşitli hayatlar tanımak isteğiyle liseyi Hacı Ömer Tarman Lisesi'nde Almanca dilinde okudum. Ancak bilmiyordum ki her gruba dahil olanlar kendi çevresinde ve konfor alanında kalmak için diretirmiş. Aslında orası da bir fanusmuş hem de kristal olandan. Her neyse sonra ilkokulumda tanıştığım ve kendimi yeterince gösteremediğim voleybol için lisedeki ilk 2 senemde yeni kurulan bir takıma gittim. Ancak takımın bir türlü kurulmaması, git gelden iyice yorulmam ve üniversite sınavımın yaklaşıyor olması sebebiyle yeniden ara verdim. Üniversite sınavında aldığım puan ile ODTÜ'ye girdim. İlk senemde senkronize buz pateni milli takımına çağrıldım; ancak ayağıma uygun paten bulamadığımız için ve paten alacak maddi yetersizlik nedeniyle gidemedim. Yine de bu üniversitedeki sürecime birçok spor eşlik etti; dağcılık, tırmanış, kayaklı koşu, oryantiring, eskrim, acroyoga, bisiklet. Yıllar geçerken aslında olmak istediğim yeri ve bunca öğrendiğim spor ile birleştirmek istediğim teknik bilgileri daha net görmeye başladım. Bu sebeple de kariyer planımda yapmaya karar verdiğim değişiklik sonucunda Hacettepe Üniversitesi'nin Spor Bilimleri Fakültesi'ne geldim. Böylece annemin bana küçük bir çocukken söylediği söze de uyarak sporu ve okulu birleştirdiğim bir bölüm tercihi yapmış oldum. Akademik bilgimi spor bilimleri ile birleştirmeye her geçen gün daha çok çaba harcıyorum.

Hayatımda yaptığım her sporun, öğrencisi olduğum her okulun ve çalıştığım her yerin bana kattıkları ile kendimi geliştirerek yoluma devam ediyorum.

Ali: Köyden İndim Şehre

Dünyaya gözlerimi açtığımda tavukla, civcivle, inekle, böceklerle iç içe bir hayatla karşılaştım. Onlara dokunarak, onları hissederek, onlarla oynayarak büyüdüm. Okula başladığım yıllarda derslerde öğretilenlerin hayata dair kısımlarını gözlemleme şansım oluyordu. Çok verimli bir çocukluk geçirdim açıkçası. Ancak bir gün kariyer ve gelecek için başkent Ankara'ya göç etmek zorunda kaldık.

Ankara'ya geldiğimde 11 yaşındaydım. Büyük şehir beni endişelendirmiyor, aksine heyecanlandırıyordu. Şüphesiz kazanacağım çok şey vardı, köyden gelerek

kaybettiğim şeylerin farkında olmadan. Büyük fedakarlıklar olduğunu çok sonradan anlayacağım. Çünkü orada yeşili, doğayı, dostluğu, samimiyeti, hayatı bırakarak gelmişim. Eğitim hayatımın yanı sıra bir spor branşı ile uğraşmam gerektiği ihtiyacını hem ailem hem de kendim hissettim. Gelişim çağında ve şehrin yaşamına ayak uydurmaya çalışan bir çocuktum. Demetevler'de Taekwondo kursu ararken kapalı olması nedeniyle hemen yanındaki Karate kursuna kayıt oldum. Nasip derler ya 12 yıl geçmiş üstünden :)

1-2 hafta gibi kısa bir sürede adapte oldum ve çok hızlı olduğumdan, koşu yarışları vb. yarışmalarda hep 1. olmamdan dolayı bana jet lakabını taktılar. Birkaç yıl bana adımla seslenen olmadı. Antrenmanlarım ve okul hayatım bir arada devam etti. Bu sürede 3-4 farklı okul değiştirdim. Herhangi bir sorun yaşamadım. 8. sınıfta olmak istediğim meslek için çalışmalara hız verdim. Askerlik, bir tutkuydu benim için. Havacılık olmadı, karacılık oldu. Birden fazla nedenden dolayı gitmeme kararı aldım çok üzülerek. Daha sonra liseye Anadolu lisesinden devam ettim. Okul ve spor hayatım eşgüdümlü bir şekilde yükselerek devam etmekteydi. Ancak lise 3. sınıfa geldiğimde bir karar vermek zorundaydım. Ya okul ya profesyonel sporculuk. Bu tercihi yaparken ailem kendi fikrini beyan etmekle birlikte beni hür bıraktı. Askerlik hedefimde elde edemediğim disiplin, çalışma, azim vb. konuları Karate sayesinde edinmişim. Ve yarışmacı olmak benim için bir başka haz duyulması bir olaydı ve ben profesyonel sporculuğu tercih ettim.

Ve devamında 2015 yılında Zürih'te Avrupa, Jakarta'da Dünya Şampiyonu oldum. Unutulmaz anılar yaşadım. Aynı yıllarda Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim görmeye devam ettim. Artık öğretmenlik mesleğine atılmak üzereyim.

İşin özü bir köyden gelerek dünyayı dolaşmak, şampiyon olmak, birden fazla milletten arkadaş edinmek gibi çok değerli ve önemli olaylar yaşadım ve kazandım. Ancak bunları köyümden aldığım çocukluk anılarım ve oradan ayrılarak yaptığım fedakarlığa borçluyum.

EK-13 Veri Analizinden Örnek Alıntılar

Bedensel eğitimi öğretmen adayları tematik analiz

1. Eylem Araştırması Döngüsü		
Tema	Kod	Katılımcılardan alıntılar
Bağımsız Aktif Kaliteli Yaşam	Kişisel gelişim hikayeleri ile anlamak	“Kaliteli ve aktif yaşam denildiğinde insanların birbirinden farklı tanımları olacağını düşünüyorum. Bu tanımlar hedeflere bakış açısına göre değişse de birçok insan için ortak anahtar kelimeler olacaktır. Bunlardan biri olan hareket etmek bizlerin daha dinamik olmasını sağlar.” (Merve, Dijital Hikâye)
	Mesleki gelişim hikayeleri ile anlamlandırmak	“Öğretmenin uyguladığı yöntemlerin, bizim öğrendiğimiz ve alanda karşılaştığımız yöntemlerin, olumlu ve olumsuz yönleri neler, uygulamada etkisi ne kadar, nasıl problemlerle karşılaşabiliriz ve onları nasıl çözebiliriz gibi soruları gözlemledik. “(Ali, Dijital Hikâye)
Karşılıklı bağımlı aktif kaliteli yaşam	Kişiler arası ilişkiler	“Tartıştığımız konular karşımızdakileri dinlemenin önemini yeniden deneyimlemek, deneyim farklılıkları olan insanlardan nasıl aynı fikirlerin çıktığını görmek, birbirinden öğrenmek ve gelişmek açısından faydalı oldu” (Fatma, odak grup görüşmesi)
	Toplumsal katılım	“Oyunlarda bir el ele tutuşma vardı. üç kişilik bir oyun. Burada iki öğrenci kızsız erkek içeri girmek istemedi. Ya da el ele tutuşmak istemedi. Ya da özel durumu olan kaynaştırma öğrencisi ile kimse onunla el ele tutuşmak istemedi. Ben orada kendimi çok kötü hissettim. Kendimi iyi ifade edemedim. Çocukların böyle bir yaklaşımının olması nedeniyle oyun istediğim yere gelmedi. İstedğim kazanımı veremedim. Akran dışlaması vardı yani direkt.” (Deniz, odak grup görüşmesi)
	Değiştirme isteği	“İçimizdeki sese kulak verip bedeninizi sevdiğinizde aşılmaz denem hiçbir sınır yoktur, küçük başlangıçlar sizlere yeni kapılar sunar, güzel insanlar ve güzel anlar yaşatır. Siz sadece hareketi sevin ve harekete geçin yeter.” (Hatice-Djial Hikâye)
2. Eylem Araştırması Döngüsü		
Öğretmen görev ve	Öğretim tasarımı	Mesela arkadaş grubundakilerden farklı düşündüğünde yüz yüze geleceği dışlanma için hazırlıyor muyuz? veya

sorumlulukl arını içselleştirme		öğretmenleri olacak olan bizler eleştirilere yeterince açık mıyız ben bunları yaşarken birçok soruya cevap olamazken kim oluyorum da başkalarına nasıl yaşamaları gerektiğini söyleyebilirim. (Fatma, Dijital Hikâye)
	Kendi uygulamalarından ders çıkarma	“Hep zaten bence hayatta öğrenen üretici kısmında kalmalıyız. Tüketici ve ben bilirim pozisyonuna geçtiğimiz zaman maalesef ne araştırmaya vaktimiz kalıyor ne geliştirmeye ne de değiştirmeye” (Ayşegül, odak grup)
	Teknolojik uygunluk	“Öğrencilere televizyondan veya internetten derslere katılmalarını istiyoruz ama onların elinde olan imkanları bilmiyoruz onlara yeterince destek oluyor muyuz emin değilim ben şahsen.” (Fatma, Dijital Hikâye)
Diyalog ile birbirinden öğrenme	Ortak ilgi, tutum, sayesinde yakınlaşmak	Arkadaşlarımın hikayelerini çok beğendim özellikle Ayşegül’unkini çok beğendim. Benim daha çok ilgimi çekiyor özellikle görsel şeyler. O anlamda daha çok dikkat çekiciydi. Mesela birçok dersin olması gerektiği için olduğunu düşünüyordum çünkü bana bu hissi veriyorlardı. Okulda ders verme bitti ama bu süreçte şunu öğrendim hani okul dışında da eğitim devam edebiliyor. Gerçekten bizim gelişimimiz için çaba gösteren insanların olması beni mutlu etti. Herkesin farklı bakış açıları ile kendimizi zenginleştirdi bu ders bana bunu anlattı. (Hatice, Odak grup)
	Farklı deneyimleri paylaşmak- dinleme	Eleştirel yansımadan dolayı süreci tekrardan gözden geçirip eksiklerimizi, yanlışlarımızı, yaptıklarımızı deneyimlerimizi tekrar gözden elekten geçirip düşünmemizi sağladı. (Ali, odak grup)
3. Eylem Araştırması Döngüsü		
Dahil edilme üzerine yansıtma	Dışlanma	“İlkokulda cimnastik branşına seçilmiştim ama ailem izin vermedi. Cimnastik maddi anlamda ailemi zorlayabilirdi ben de yedi yaşındaydım ve ailemden uzaklaşmak istemiyordum.” (Hatice, Dijital Hikâye)
	Ayrımcılık	“Voleybol takımına girdim. Fakat orada da boyumun kısa olması sebebiyle pek tercih edilen bir oyuncu olamadım.” (Senem, Dijital Hikâye)
	Genelleme	“Lisede bayan futsal takımındaydım ancak annem sen kızsın ne futbolu ders çalış, futbol erkek sporu boşver diyerek izin vermemişti. “(Hatice, Dijital Hikâye)

	Önyargı	“O yaz milli takım kampına çağrıldım ve Karşıyaka spor kulübünden transfer teklifi aldım. Ailem bunu başta bana söylemedi ve bu seçenekten beni uzak tutmaya çalıştılar. Sonra kampta seçilenler arasında olduğum için kendilerini suçlu hissettiler ve İzmir’den aldığım teklifi anlattılar.” (Merve, Dijital Hikâye)
Duyguların ifade edilmesi	Olumlu duygular	“Kendim hakkında çok bir şey öğrenmişim gibi hissetmiyorum ama daha önce düşündüğüm ama ifade etmeye gerek duymadığım belki de insanlara anlatmadığım yani açıklamalarını yapmadığım durumları daha güzel açıkladığımı ve üzerine düşününce daha iyi olduğunu hissediyorum.” (Fatma, odak grup)
	Olumsuz duygular	“Sadece öğrencilere değil, normal hayatımda da dezavantajlı insanlara yardım edememek benim için büyük bir korku olduğu için kendimi fark ettim.” (Ayşegül, odak grup)
Kapsayıcı beden eğitimi öğretmeni olmanın değeri	Gelecekteki meslekte ve hayatta amaç bulma	“Ekonomik sebepler, dışlanmalar, dahil edilmemeler çok etkilemişti beni. Bu durumu yaşayan öğrencilerle çalıştığımda onları daha iyi anlayabiliyordum ve onların hayatlarına dokunmak istedim. Başlarda antrenörlük ve yüksek lisans hayalim varken şimdilerde onun yanına beden eğitimi öğretmeni olup ihtiyaç sahibi okullarda güzel insanlara, onların kalplerine dokunmak istiyorum. ... Senin zamanında hoşlanmadığım bir durumu gördüğünde sen dur demek istiyorsun, nasıl olması gerekiyorsa daha iyi olsun diye çabalıyorsun.” (Hatice, Dijital Hikâye)
	Beden Eğitimi bağlamını içselleştirme	“Üniversitede egzersize daha bilimsel bakmayı nedenleri süreçleri öğrendik. Bu da hareketin hayati önemini kavramamızı, bu konuda öngörülü olabilmemizi sağladı. Bedensel iyi olma halinin zaten aktif kaliteli yaşamın bir parçası olduğunu düşündüğümü söylemiştim. Vücudun ihtiyacı olan hareket alışkanlıklarını kazanmanın en iyi zamanı çocukluktur. İlerde daha kaliteli bir yaşamı beden eğitimi öğretmenleri öğrencilere kazandırdığı alışkanlıklar ve açık bilinçle sağlayabilir.” (Merve, Odak grup)
	Farklılıkları memnuniyetle karşılama	“Beden eğitimi dersi öğrencilerin kendi bedenleri ile neleri yapabileceğini, sınırlarını keşfedebilecekleri bir ders olarak görüyorum. Farklılıklara sahip olan öğrenciler içinde neleri yapabilecekleri ile ilgili yol gösterebileceğimiz, rehber olabileceğimiz bir ders oluşturabiliriz. Farklılıklara sahip öğrencileri derse, topluma kazandırabiliriz” (Deniz, Odak grup)

Öğretmen eğitimcileri verilerinin örnek analizi

Tema	Katılımcılardan alıntılar
1.Eylem Araştırması Döngüsü	
Öğretmen adaylarının arayışının DH’lerde dikkat çeken duygular üzerinden keşfi	“Aktif ve kaliteli yaşam ifadesinden belli ki çok etkilenmişler öğrenciler. Beden eğitimi öğretmeni olarak da bir bireyin aktif ve kaliteli yaşamı nasıl oluşturabileceği konusunda baya ciddi akıl yürütüyorlar” (Aydın)
DHA’nın öğretmen eğitiminde kullanıldığında mesleki öğrenme için sağladığı imkanlar	“Herbir öğrencinin farklı bir hikayesi var çoğu spor ile kendi hayat amacını birleştirmiş. Empati, öz disiplin ve farkındalık kavramlarını bana hatırlattılar. ...ister okul deneyimi dersinde yaşadığı bir durumu ister kendi özelinde karşılaştığı bir problemi ne olursa olsun kendini değerlendirebilme ya ben buraya kadar ne yaptım ya da neden ben buradayım gibi kendisini sorgulama ve kendini özete çekme gibi geldi. Ben bugüne kadar bunları yaptım etkileri buydu bu ders bende böyle bir etki yarattı gibi bu hikayelerin sorgulama kapasitelerini artırdığını düşünüyorum.” (Yasemin)
2.Eylem Araştırması Döngüsü	
Hikayelerdeki öznel ifadeler üzerinden öğretmen adaylarını tanıma imkânı	“Dijital hikayeler öğretmenlik uygulamasında sesin ne kadar önemli olduğunu vurguladı. Ayşegül’un ses tonundaki o duygu bize geçti. Öğretmenlerde de öyle dijital hikâyede nasılsa sınıfta da aynı ses tonuyla çocukları derse bağlayacak ya da ilgisiz bırakacak”. (Açelya)
Öğretmen eğitimcilerinin kendi kapsayıcı öğretme süreçleri üstüne yansıtmaları	Eğitimde bireysel farklılıkların önüne geçiliyor. Bu konuda izlediğim yol farklılıkları saptamak ve herkesin düzeyine göre hareket etmek. Öğrencilerin hikayelerinden bireysel farklılıkları dikkate alarak ders planlama işleme ve hayata yansıtmanın önemini anladım. (Aydın)
3.Eylem Araştırması Döngüsü	
Dijital hikayelerle öğretmen adaylarının meslek tercihi ve icrasının anlaşılması	“Beden eğitimi ve spor yapan insan arasındaki ilişki araştırma konusu olabilir. Veli sporu bir şeyin karşılığında yaptırıyor çocuklara hep hikayelerde onu gözlemlerim.” (Açelya) “Evet benim de dikkatimi o çekti. Mesela anne baba ayrıldığı için onun duygusal boşluğunu anne baba kapatamadığından dolayı spora yönlendirmiş. Ya da Ali’inkinde çevresine uyum sağlaması için spora yönlendirilmesi gibi. Köyden gelip şehre uyum sağlaması gerekiyor spor, not almak için spor. Sağlık için yok” (Yasemin)

<p>DH'lerle öğretmen eğitimcilerinin Kendi uygulamalarını değerlendirmesi</p>	<p>“Bireysel farklılıklarla çalışma konusunda kendimi ne yeterli ne de yetersiz hissediyorum. Öğrencide öğrenme isteği varsa bireysel farklılığa ilişkin yeterli gelişimine katkı getirebiliyorum. Öğrenciye bağlı bir durumda strateji geliştirebilirim.</p> <p>Son derece adaletli olduğumu düşünürüm çünkü yavaş yürüyene göre planlıyorum ama hızlı yürüyenin de sıkılmamasını sağlıyorum. Bireysel farklılıkların kaynağı genetik özellikler ve etkileşimde bulunulan çevredir. Bireyin özelliklerine göre çevre düzenlemesi yapılması gerektiğini düşünüyorum” (Aydın)</p>
---	--

EK-14: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172-050.06
Konu : Prof. Gıyasettin DEMİRHAN Hk. (Etik Komisyon İzni)

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 22.06.2020 tarihli ve 82416169-050.06/00001125040 sayılı yazı.

Fakülteniz Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN'ın sorumlu araştırmacısı olduğu, Arş. Gör. Özgür YASAR AKYAR'un yardımcı araştırmacısı olduğu "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Aktif Kaliteli Yaşamı Anlamlandırması: Dijital Hikaye ile Eylem" isimli araştırma projesi, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 11 Ağustos 2020 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 68763151-7843-4f0b-84d2-c41b5fe7e1d2 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLF[®]



EK-15: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu



Digital Receipt

This receipt acknowledges that Turnitin received your paper. Below you will find the receipt information regarding your submission.

The first page of your submissions is displayed below.

Submission author: Özgür Yaşar Akyar
 Assignment title: Beden eğitimi aday öğretmenlerinin aktif kaliteli yaşamı anla...
 Submission title: DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI İLE KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA...
 File name: NDA_BEDEN_E_T_M_RET MEN_E_T_M_B_R_EYLEM_ARA_TIRMA...
 File size: 1.41M
 Page count: 199
 Word count: 39,011
 Character count: 286,565
 Submission date: 11-May-2023 01:18PM (UTC+0300)
 Submission ID: 2080114802



DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI İLE KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ BİR EYLEM ARAŞTIRMASI ÇALIŞMASI

ORIGINALITY REPORT

2 %	2 %	0 %	1 %
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 Internet Source	<1%
2	acikbilim.yok.gov.tr Internet Source	<1%
3	www.edebifikir.com Internet Source	<1%
4	9lib.net Internet Source	<1%
5	www.researchgate.net Internet Source	<1%
6	dergipark.org.tr Internet Source	<1%
7	Submitted to Izmir Katip Āelebi Āniversitesi Student Paper	<1%
8	Submitted to Hacettepe University Student Paper	<1%

xn--14trkdilikurultay-42b53h.com

9.ÖZGEÇMİŞ