

5. Sınıf Öğrencilerinin Macera Temelli Öğrenme Modeline İlişkin Kişisel ve Kişilerarası Deneyimleri

Fifth-Grade Students' Intrapersonal and Interpersonal Experiences Regarding the Adventure Based Learning Model

¹Sena KIRLANGIÇ

ORCID No: 0000-0003-1002-7808

¹Fatih DERVENT

ORCID No: 0000-0002-2612-3549

²Erhan DEVRİLMEZ

ORCID No: 0000-0002-5136-7510

¹Marmara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, İstanbul

²Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Karaman

Yazışma Adresi

Corresponding Address:

Dr. Sena KIRLANGIÇ

Marmara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi

E-posta: kirlangicsena@gmail.com

Geliş Tarihi (Received): 01.05.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 27.06.2025

ÖZ

Beden eğitimi ve spor derslerinde model temelli yaklaşımların kullanımı, öğrencilerin derste edindikleri bilgi, tutum ve davranışları dersin ötesine aktarabilmelerine katkı sağlamaktadır. Macera Temelli Öğrenme modeli, öğrencilere kişisel ve kişilerarası beceriler kazandırmak amacıyla planlanmış etkinlikler dizisi içeren öğrenci merkezli bir öğretim modelidir. Bu modele bağlı kalarak hazırlanan oyunlar, özellikle duyuşsal alan becerilerinin gelişimini destekler. Bu çalışmanın amacı, 5.sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan 8 derslik Macera Temelli Öğrenme modeli ünitesine ilişkin kişisel ve kişilerarası deneyimlerini incelemektir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu, bir ortaokulda 5.sınıfta öğrenim gören 21 öğrenci oluşturmuştur. Ünite süresince, haftada iki saat olmak üzere dört hafta boyunca beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilere iletişim, iş birliği, güven ve problem çözme temalarına uygun olarak modelin pedagojik adımları uygulanmıştır. Hikâyeler, çizim günlükleri, bu ürünlerin içerdiği anlamları açığa çıkarmaya yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler, tartışma seansları ve araştırmacının tuttuğu alan notları araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Elde edilen veriler, sürekli karşılaştırma yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin deneyimlerini yansıtan dört tema ortaya koymuştur: “Konuşsak da anlaşırsız; Birlikte başarabiliriz, Dinle, paylaş, dene; Güvenilir bir lidere ihtiyacımız var.” Bu bulgular, Macera Temelli Öğrenme Modelinin öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersindeki kişisel ve kişilerarası deneyimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Modelin, öz yönetim, sosyal beceriler ve düşünme becerileri gibi öğretim programının genel amaçlarında yer alan yetkinlikler doğrultusunda hem öğretmen adaylarına hem de hizmet içi eğitim programlarındaki öğretmenlere öğretilmesi gereken önemli bir öğretim modeli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, modelin etkinliğini daha kapsamlı değerlendirebilmek için farklı yaş grupları ve disiplinlerde uzun vadeli çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Beden eğitimi, Deneyimsel öğrenme, İş birlikli oyunlar, Pedagojik model, Model temelli öğretim*

ABSTRACT

Using model-based approaches in physical education enables students to transfer the knowledge and skills to contexts beyond the lesson. One such approach is the Adventure-Based Learning (ABL) model, a student-centered teaching strategy that involves a deliberate sequence of activities designed to foster both intrapersonal and interpersonal skills. Games created within the ABL framework effectively support affective domain competencies. This study aimed to explore the intrapersonal and interpersonal experiences of fifth-grade students who participated in an eight-lesson ABL-based unit. Employing a case study design, the study involved 21 fifth-grade students. Over four weeks, students engaged in ABL activities during physical education classes for two hours per week. The model's pedagogical steps were applied with an emphasis on communication, collaboration, trust, and problem-solving. Data were collected through student-generated stories, photovoice artifacts, semi-structured interviews to explore the meanings behind these products, group discussions, and field notes taken by the researcher. Data were analyzed using the constant comparison method. The findings revealed four themes that reflect the students' experiences. “We understand each other even without speaking; We can succeed together, Listen, share, try; We need a reliable leader.” These findings suggest that the ABL model significantly enhances students' intrapersonal and interpersonal development within physical education settings. Given its consistency with curriculum goals such as self-management, social skills, and critical thinking, the ABL model is recommended for inclusion in teacher education and in-service training. Long-term studies across different age groups and disciplines are also suggested to more comprehensively evaluate its effectiveness.

Keywords: *Physical education, Experiential learning, Cooperative games, Pedagogical model, Model-based instruction*

GİRİŞ

Oyun, fiziksel aktivite ve spor, okul öncesinden lise sona kadar uzanan (K-12) eğitim sürecinde sunulan beden eğitimi dersi öğretim programlarının özünü oluşturmaktadır. Beden eğitimi derslerinde oyun ve spor öğretiminde çoğunlukla teknik beceri gelişimine odaklanan yaklaşımların tercih edildiği görülmektedir. Temel olarak bu yaklaşımlarda; öğretim tasarımları izole edilmiş ortamlarda öğretilir, teknik beceriler bilişsel öğelerden ayrıştırılır, iş birliği ve sosyal etkileşim çoğunlukla göz ardı edilir ve öğrenme görevleri ile gerçek yaşam arasında bir bağ kurulmaz (Kirk ve Macdonald, 1998; Rink, 1996; Siedentop, 1994; Turner ve Martinek, 1999). Model temelli öğretim (MTÖ) ise beden eğitimi dersi öğretim programlarında belirtilen sınıf düzeylerine özgü kazanımlara, bütüncül ve kapsayıcı bir yaklaşımla ulaşılmasına fırsat verir (Metzler, 2011). MTÖ, öğrenme kuramlarına (yapılandırmacılık, durumsal öğrenme, deneyimsel öğrenme, vb.), özel hedeflere (duyuşsal, bilişsel, sosyal alan, vb.) ve öğretim tasarımları ve sunumunda yapılan uyarlamalara (okulun bulunduğu bağlam, gelişim düzeyleri, vb.) vurgu yapar (Casey ve MacPhail, 2018; Deenihan ve MacPhail, 2013; Dyson ve Grineski, 2001; Stuhr ve diğ., 2018). Beden eğitimi dersine özgü modellere, Spor Eğitimi (Siedentop ve diğ., 2019), Kişisel ve Sosyal Sorumluluk (Hellison, 2011), İş Birlikli Öğrenme (Dyson ve Casey, 2016) ve Macera Temelli Öğrenme (Sutherland ve diğ., 2011) modelleri örnek olarak gösterilebilir.

Macera Temelli Öğrenme modeli, kuramsal dayanağını yapılandırmacılık ve deneyimsel öğrenmeden alır (Dyson ve Sutherland, 2014, 2015). Perkins'e (1999) göre yapılandırmacılık, öğrencilere; aktif, sosyal ve yaratıcı öğrenen olmak üzere üç karakteristik özellik kazandırmaktadır. Aktif öğrenen, bilgiyi pasif olarak alan değil öğrenme görevlerini gerçekleştirirken kararlar alan, eleştirel düşünen ve problem çözme süreçlerine dâhil olan öğrencileri tanımlar. Sosyal öğrenen, öğretmenin kolaylaştırıcılığında, akranlarıyla kurduğu sosyal etkileşimler yoluyla, bilgiyi yapılandıran öğrencileri temsil eder. Yaratıcı öğrenen ise, öğrencilerin konu alanıyla ilgili kendine özgü, eşsiz bir anlayış yaratması, bilgiyi keşfetmesi ve bu amaçla öğretmenin yaptığı rehberliği ifade eder. Dolayısıyla öğrenme, aktif bir şekilde, sosyal etkileşimler yoluyla önceki deneyimlerin üzerine yeni bilgiler oluşturma süreci olarak tanımlanabilir (Griffin ve Placek, 2001; Wilson ve Beard, 2003).

Deneyimsel öğrenme, yapılandırmacılığın ortaya koyduğu “yaparak yaşayarak öğrenme” kavramını, deneyimsel öğrenme döngüsüyle somutlaştırarak gerçek yaşamdan öğrenme ortamlarına aktarır. Kolb (2015) öğrenmeyi “deneyimlerin dönüştürülmesi suretiyle bilginin yaratılma süreci” olarak tanımlar. Bu ifade, öğrencileri yaşadıkları deneyimlere önem vererek, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma konusunda yetkilendirmeyi de içerir. Deneyimsel öğrenme döngüsü; somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimleme olmak üzere dört aşamada gerçekleşir. Öğrenciler somut deneyimler yaşarlar ve bu deneyimleri farklı biçimlerde gözlemleyerek yansıtmaya yaparlar. Yansıtıcı gözlemlerden sonra öğrenciler, soyut kavramsallaştırma sürecine dâhil olurlar ve daha önce yaşadıkları deneyimleri yenileriyle bütünleştirerek genelleme yaparlar. Bu genellemeler daha sonraki etkinlikler ve ileri düzeydeki öğrenmelerde yol gösterir. Döngüsel olarak devam eden süreçte her yeni deneyim sonraki öğrenmelerin temelini oluşturur (Kolb, 2015; Whitcomb, 1999; Yoon, 2000). Deneyimler, üzerlerinde derinlemesine düşünüldükleri, yani yansıtmaya yapıldıkları sürece birer öğrenme fırsatına dönüşürler (Dervent, 2014).

Macera Temelli Öğrenme modeli, Kolb'un (2015) deneyimsel öğrenme döngüsünden uyarlanmış ‘Pazar Günü Gezintisi Tartışma döngüsü’nü temel alır (Sutherland ve diğ., 2011; Stuhr ve Sutherland, 2013). Pazar Günü Gezintisi Tartışma döngüsü, yansıtıcı düşünme seanslarını yürütmek için öğretmenlere etkili, geçerli ve güvenilir bir “yol haritası” sunar (Stuhr ve Sutherland, 2013). Özellikle, Macera Temelli Öğrenme modeli konusunda daha az deneyimli

öğretmenlere, öğrencilerinin kişisel ve kişilerarası ilişkiler üzerine henüz yapılandıkları anlayışları gelecek etkinliklere, sınıf dışındaki farklı ortam ve durumlara aktarabilmeleri konusunda rehberlik eder.

Macera Temelli Öğrenme modelinin ayırt edici özelliklerinden birisi öğrencilerin kişisel ve kişilerarası ilişki gelişimlerini destekleyen oyun formundaki planlı etkinlikler dizisidir (Cosgriff, 2000; Dyson ve Sutherland, 2015; Stuhr ve Sutherland, 2013). Kişisel ilişkiler, öğrencinin sahip olduğu karakter özellikleri, kendisi hakkında ne düşündüğü ve nasıl hissettiğiyle ilgilidir. Kişilerarası ilişkiler ise öğrencilerin mensubu olduğu grup içindeki sosyal davranışlarını temsil eder (Priest ve Gass, 2017).

Macera Temelli Öğrenme modeli planlı etkinlikler dizisi yoluyla güven, öz benlik, risk alma ve eleştirel düşünme gibi kişisel ve kişilerarası ilişki becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Frank, 2004; Sutherland ve Stuhr, 2014). Kişilerarası ilişki becerileri dört temel unsur etrafında şekillenir. İletişim, tüm grup üyeleri arasında etkili iletişimi temsil eder. İş birliği, bireylerin ortak bir hedef doğrultusunda birlikte çalışmasını, sorumluluk paylaşmasını ve birbirini desteklemesini içerir. Güven, grup içinde duygusal ve fiziksel güven ortamının oluşmasını sağlayarak aidiyet duygusunu güçlendirir. Problem çözme ise bireylerin güçlü yönlerini kullanarak etkili ve yaratıcı çözümler üretmesine olanak tanır.

Modelin, sözü edilen bu becerileri öğrencilere etkili şekilde kazandırabilmesi için etkinliklerin tasarımı, sunum sırası ve akışı önemlidir. Sıra, grubun gelişimine göre öğretmen tarafından belirlenen etkinlikler bütünüdür. Akış ise öğrencilerin gelişimsel özellikleri, grubun uyumu ve o anki performansını dikkate alarak etkinliklerin uyarlanmasıdır (Sutherland ve Stuhr, 2014).

Macera Temelli Öğrenme modelini derslerinde kullanan beden eğitimi öğretmenlerinin, “macera dalgası” olarak isimlendirilen üç pedagojik adımı takip etmeleri gerekir (Schoel ve diğ., 1988). Bilgilendirme, dersin ilk adımı olup “kanca” olarak adlandırılır. Bilgilendirmenin amacı, o günkü etkinlikler dizisinin odaklandığı kişisel ve kişilerarası becerilerin, öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlamaktır. Beden eğitimi öğretmeni, şiirler, özdeyişler, hikâyeler veya resimler gibi ama yalnızca bunlarla sınırlı olmayan yollarla, o gün oynanacak oyunun temasına vurgu yapan bir paylaşımda bulunur (Stuhr ve diğ., 2016; Schoel ve diğ., 1988). İş birliği temalı etkinliklerin yer alacağı bir dersin başında, öğretmen öğrencilerle, hayvanların birlikte hareket ederek grup temelli çözümler ürettikleri bir animasyon video paylaşabilir. Ardından, konu hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için öğrencilere çeşitli sorular yöneltir. “Videodaki ateş böcekleri yönlerini nasıl buldular?”, “Kutup ayıları yemek bulmak için ne yaptılar?”, “Penguenler hayatta kalmayı nasıl başardı?”, “Siz penguenlerden biri olsaydınız başka ne önerirdiniz?” yönlendirici sorulara örnek olarak verilebilir. Oyunlar, dersin esas evresini içeren ikinci adımdır. Her oyun içerdiği sınırlılıklarla odaklanılan becerinin gelişimi için fırsatlar yaratır. Örneğin; güven becerisine odaklanan “kör yılan” oyununda, eşlerden birinin gözleri kapalıyken diğerinin hareket etmesine izin verilmez. Hareket edemeyen eş, bulunduğu yerden göremeyen eşini engellerle dolu (kukalar, çemberler, topların dağınık olarak yerleştirildiği voleybol sahası) alanda güvenli şekilde hedefe ulaştırmaya çalışır. Eşler bunun için stratejiler geliştirerek problemin üstesinden gelmeye çalışırlar. Öğretmenin, öğrencilerin gelişimlerine uygun etkinlikler seçmesi ve onların performansına göre etkinlikleri uyarlaması (yeni zorluklar, özel kurallar eklemek, vb.), hedeflenen öğrenme çıktılarını ulaşılması için kritik bir rol oynar (Schoel ve diğ., 1988; Stanchfield, 2007). Ders, son adım tartışma ile tamamlanır. Bu adımda, öğrenciler etkinlikler boyunca yaşadıkları deneyimler üzerine yansıtma yaparlar ve öğretmenin kolaylaştırıcılığında, etkinliklerin içerdiği anlamı ve gerçek yaşamla ilişkisini keşfetmeye çalışırlar (Sutherland ve diğ., 2011). Tartışma seansında öğrenciler yere konuşma çemberi yaparak otururlar. Bu çember, farklılıkların grubu zenginleştirdiğini ve tüm öğrencilerin birbirine eşit olduğunu vurgulamaktadır. Etkili bir tartışma seansında öğrenciler, seslerinin öğretmen ve arkadaşları tarafından duyulduğunu, duygu ve düşüncelerine değer

verildiğini fark eder. Öğretmen, öğrencilere etkinliklerde yaşadıkları deneyimler üzerine çeşitli sorular sorar. “Tek başına olsaydın aynı çözüm yolun işe yarar mıydı?”, “Gözün bağlıyken arkadaşının seni yönlendirmesi sana nasıl hissettirdi?”, “Arkadaşlarının önerileri işe yaradı mı? Nasıl?”, “Bir daha bu oyunu oynarsanız farklı bir yol dener misiniz? Nasıl bir yol?” gibi sorular örnek olarak verilebilir.

Macera Temelli Öğrenme modeli, ulusal ve uluslararası beden eğitimi dersi programlarının standart ve ilkeleriyle örtüşen güçlü teorik temeller, etkili pedagojik adımlar ve geçerli bir tartışma döngüsüne sahiptir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, 2018b, 2018c; Amerika Sağlık ve Beden Eğitimi Derneği [SHAPE America], 2024). Ancak öğrencilerin beden eğitimi derslerinde yaşadıkları deneyimleri anlamlandırmayı amaçlayan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Leisterer ve Jekauc, 2019; Johnson ve Johnson, 2009; Bozkurt, 2017; Keleş ve Yoncalık, 2019). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan 8 derslik Macera Temelli Öğrenme modeli ünitesine ilişkin kişisel ve kişilerarası deneyimlerini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın etik onayı, Helsinki Deklarasyonu etik standartlarına göre hazırlanarak, Marmara Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Etik Kurul Protokol No: 09.2019.1007). Araştırmanın gerçekleştirildiği okulun bağlı olduğu İl Milli Eğitim Müdürlüğü (No: 59090411) ve okul idaresinden gerekli resmi izinler alınmıştır. Ayrıca, beden eğitimi öğretmeni ve katılımcı öğrencilerin velileri yazılı onam formlarını imzalamışlardır. Katılımcı öğrenciler ve veliler, ünitedeki performanslarının ders notlarını hiçbir şekilde etkilemeyeceği konusunda ayrıca bilgilendirilmiştir. Tüm katılımcılar, araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Araştırma Modeli: Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İncelenen durum, Macera Temelli Öğrenme modeli kullanılarak işlenen beden eğitimi ve spor dersidir. Katılımcı öğrencilerin, ünite boyunca yaşadıkları deneyimler, kişisel ve kişilerarası ilişki becerileri ve etkileşimler, bütüncül bir yaklaşımla tüm boyutlarıyla incelenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar: İstanbul’da bulunan özel bir okulda, 5. sınıfta öğrenim gören 10’u kız, 11’i erkek olmak üzere toplam 21 öğrenci ve 42 yaşında, erkek bir beden eğitimi öğretmeni (Takma isim: Oktay) araştırmanın katılımcılarıdır. Öğrencilerin yaş aralığı 10-12 ($Ort.=11.32$) arasındadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bağlam: Bu araştırma, biri standart ölçülerde olmak üzere iki spor salonu, bir yüzme havuzu, iki adet masa tenisi salonu, bir temel cimmastik salonu ve bir sportif tırmanış parkuruna sahip, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olarak kabul edilebilecek bir vakıf okulunda gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, haftada iki saat beden eğitimi ve spor dersinin yanında, bir saat sosyal etkinlik ve spor kolu dersi de görmektedirler. Katılımcı öğrencilerin tümü, farklı spor dallarında (masa tenisi, yüzme, basketbol, voleybol, hentbol ve cimmastik) olmak üzere, okul takımlarında yer almaktadırlar. Bu nedenle, ders saati bittikten sonra haftada 4 gün yaklaşık 90 dakika süren antrenmanlara katılmaktadırlar.

Oktay öğretmen, 14 yıllık mesleki deneyiminin tamamını hâlen görev yaptığı okulda geçirmiştir. Oktay öğretmen, beden eğitimi öğretmenliğine yönelik olarak düzenlenen çalıştay, webinar ve kongre gibi mesleki gelişim programlarına katıldığını belirtmiştir. Kendi derslerinde kullandığı iyi uygulamaları, mesleki gelişim programlarında yaptığı sunumlarla meslektaşlarıyla paylaşmaktadır. Okulun beden eğitimi bölüm başkanı, Oktay öğretmeni, okulu için

sürekli yeni etkinlikler üreten, aktif ve donanımlı bir öğretmen olarak tanımlamaktadır. Oktay öğretmen ve öğrencileri, Macera Temelli Öğrenme modelini ilk kez bu araştırmayla deneyimlemiştir.

Öğretmen Eğitimi: Oktay öğretmenin eğitimi dört aşamada gerçekleşmiştir: (a) İlk olarak, beden eğitimi ve spor dersinin, Macera Temelli Öğrenme modeli ile nasıl işlenmesi gerektiğini açıklayan bir eğitim kitapçığı hazırlanmıştır. 12 sayfadan oluşan eğitim kitapçığı, modelin teorik dayanağı, temel ilkeleri, pedagojik adımları ile kişisel ve kişilerarası ilişki becerilerinin gelişimine odaklanan planlı etkinlikler dizisini (oyunları) içermektedir. Eğitim kitapçığı, Oktay öğretmen onam formunu imzaladıktan sonra e-posta yoluyla kendisiyle paylaşılmıştır. (b) Öğretmen, kitapçığı okuduğunu belirttiikten sonra, araştırmanın birinci yazarı kendisine, Macera Temelli Öğrenme modelini açıklayan yüz yüze bir sunum yapmıştır. Sunum, araştırma okulunda yapılmış ve yaklaşık bir saat sürmüştür. Bu esnada, Oktay öğretmenin modelle ilgili sorduğu sorular detaylıca yanıtlanmıştır. (c) Oktay öğretmen, modelin özelliklerini yeteri kadar anladığını belirttiikten sonra, Macera Temelli Öğrenme modeline göre hazırlanmış 40 dakikalık bir ders planı kendisine sunulmuştur. Oktay öğretmen, araştırma kapsamına dahil olmayan başka bir 5. Sınıfla Macera Temelli Öğrenme modeline uygun şekilde beden eğitimi ve spor dersini işlemiştir. Birinci yazar, yapılandırılmış kontrol listesi kullanarak öğretmenin ders işleyişini modele uygunluk açısından incelemiştir. Yapılan gözleme göre, Oktay öğretmen ders planında gösterilen, modelin pedagojik adımlarını eksiksiz olarak sergilemiştir. (d) Son aşamada, modelin anlaşılma düzeyini ölçmek için, iki çoktan seçmeli, altı boşluk doldurma ve dört açık uçlu sorudan oluşan 12 soruluk yazılı bir sınav yapılmıştır. Oktay öğretmen, soruların %87'sini doğru olarak yanıtlayarak eğitimini başarılı şekilde tamamlamıştır. Öğretmen eğitimi, toplamda dört saat sürmüş ve üç gün içinde, araştırma öncesinde tamamlanmıştır.

Araştırma süreci: Öğretmen eğitiminin başarıyla tamamlanmasının ardından Macera Temelli Öğrenme ünitesinin öğretimine başlanmıştır. Ünite, dört hafta boyunca haftada iki ders saati olmak üzere toplam sekiz ders saati sürmüştür. Ancak, COVID-19 salgını nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2020) 16 Mart 2020 tarihinde yüz yüze eğitime ara vermesi sonucunda, ünitenin son iki haftası çevrim içi eş zamanlı (senkron) dersler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde fiziksel oyun etkinlikleri birebir uygulanmasa da modelin bilgilendirme ve tartışma adımları çevrim içi ortama uyarlanarak pedagojik bütünlük korunmuştur. Bilgilendirme için kullanılan eğitim materyalleri, öğrencilerin oynadığı oyunlar, tartışma seansında sorulan sorular olmak üzere tüm eğitim içerikleri Macera Temelli Öğrenme modeli konusunda deneyimli uzmanların onayından geçtikten sonra ünite planına eklenmiştir.

Araştırmanın birinci yazarı tüm üniteyi takip etmiş ve modelin pedagojik adımlarının sırasıyla uygulanmasına yönelik kontrol listesi kullanarak gözlem yapmıştır. Buna ek olarak; Oktay öğretmen ile her ders öncesinde bilgilendirme esnasında kullanılacak kancalar (hikayeler, videolar, vb.), oyunlar ve sırası ile tartışma seansında sorulacak yansıtıcı sorular konusunda görüşerek o günkü ders planına son halini vermişlerdir. Uygulama sürecinde her ders planında yer alan oyunlara ek olarak, o günkü kazanımla ilişkili daha fazla sayıda alternatif oyun hazırlanmıştır. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin bir etkinlikten sıkıldıkları ya da etkinliği zorlanmadan tamamladıkları anlarda hızlıca yeni bir oyuna geçiş yapılmasını sağlayarak, dersin oyun aşamasının dinamik ve sürekli etkileşim içinde kalmasını sağlamaktır. Böylelikle öğrencilerin dikkatinin dağılmasının önüne geçilmiş, aynı zamanda tüm öğrencilerin derse aktif katılımı desteklenmiştir. Örneğin; güven becerisinin hedeflendiği bir dersin bilgilendirme bölümünde, öğrencilerle dayanışma temalı kısa bir video paylaşılmış; ardından "Bu videoda karakterler nasıl bir güven ortamı yarattı?", "Siz böyle bir durumda ne hissederdiniz?" gibi yönlendirici sorularla öğrencilerin kişisel anlamlandırmaları desteklenmiştir. Bu girişin ardından oyun bölümünde kör yılan gibi güven temalı fiziksel etkinlikler uygulanmış; son olarak tartışma adımı, öğrencilerin yaşadıkları

deneyimleri yorumlamaları ve gerçek yaşamla bağlantı kurmaları sağlanmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda her derste modelin pedagojik adımlarının sistematik bir şekilde uygulandığı tespit edilmiştir.

Deneyimsel öğrenme kuramı (Kolb, 2015), modelin kuramsal temelini oluşturmuştur. Bilgilendirme adımı, öğrencilerin dikkatini çekerek kavramsal çerçeveye ön hazırlık sunarken; oyun sırasında somut yaşantı edinmeleri sağlanmakta, tartışma adımı ise bu yaşantılar üzerine düşünmeleri ve soyutlamalar yapmaları desteklenmektedir. Böylece her ders, Kolb'un öğrenme döngüsünün tüm aşamalarını kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri daha derinlemesine anlamlandırmaları ve öğrendiklerini aktif olarak uygulamaları amacıyla, o günkü deneyimle ilgili hikâye yazmaları veya çizim günlüğü yapmaları gibi yaratıcı çalışmalar istenmiştir. Bu uygulama, Kolb'un deneyimsel öğrenme döngüsündeki aktif deneme aşamasıyla örtüşmektedir.

Derslerin işleniş, modele uygunluk açısından yapılandırılmış bir kontrol listesi ile araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve Oktay öğretmenin ünite boyunca modelin gerekliliklerini tam anlamıyla yerine getirdiği belirlenmiştir. Her ders sonunda gözlem notları Oktay öğretmenle paylaşılmıştır. Oktay öğretmen, gözlem notları ve kişisel değerlendirmelerini dikkate alarak sonraki ders içeriklerinin akışı ve sırasında gerekli uyarlamaları yapmıştır. Ders öncesi ve sonrası yapılan görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Çevrim içi derslerde fiziksel oyunların uygulanması mümkün olmadığından, modelin bilgilendirme ve tartışma adımları öne çıkarılmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerle etkileşimli sunumlar yapılmış; kanca materyali olarak dijital hikâyeler ve kısa videolar kullanılmıştır. Tartışma bölümünde ise, öğrencilerin kendi deneyimlerini paylaşmaları teşvik edilmiş; çevrim içi ortama uygun şekilde grup tartışmaları yapılmıştır. Böylece, fiziksel sınırlamalara rağmen öğrencilerin kişisel ve kişilerarası ilişkiler bağlamında deneyimsel öğrenme süreçleri desteklenmeye devam etmiştir. Çevrim içi derslerde de araştırmanın birinci yazarı gözlemci olarak yer almıştır.

Veri Toplama Araçları: Katılımcı öğrencilerin kişisel ve kişilerarası ilişki beceri gelişimlerine yönelik bilgi elde etmek için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunlar; (a) hikâyeler, (b) çizim günlükleri, (c) tartışma seansları, (d) görüşmeler ve (e) alan notlarıdır (Tablo 1). Kullanılan çeşitli veri toplama araçları, öğrencilerin bireysel ifade kapasitelerine farklı açılardan ulaşmayı mümkün kılmış; bazı öğrencilerin sözel anlatımda, bazılarının ise yazılı ya da görsel anlatımda daha etkili oldukları göz önünde bulundurularak, her öğrenciden daha derinlikli ve kapsayıcı veri elde edilmesi hedeflenmiştir.

Hikâyeler: Hikâyeler, geçmiş deneyimlerin anlamlı öğrenmelere dönüştürülmesinde ve geleceğin anlaşılmasında güçlü birer araçtır (Elliott, 2005; McAlpine, 2016). Hikâyeler, veri toplama aracı olarak kullanılarak, öğrencilerin derste yaşadıkları bireysel ve sosyal süreçleri daha derinlemesine keşfetmeye olanak sağlamıştır. Ayrıca, hikâye anlatımı, katılımcıların deneyimlerini kendi bakış açılarıyla aktarmalarına imkân tanıyarak, araştırmanın kişisel ve sosyal boyutunu daha kapsamlı bir şekilde incelemeye fırsat vermiştir. Çalışmanın birinci haftasında, öğrencilerden, iletişim temasına yönelik olarak “Nasıl etkili iletişim kurarsınız? Bunu hayatımızın hangi alanında, nasıl kullanırsınız? Okul içinde veya okul dışında örnek vererek bunu açıklayınız?” sorularına cevap vermeleri istenmiştir. İkinci hafta iş birliğiyle ilgili “Bir elin nesi var iki elin sesi var atasözünü hayatımızda nasıl kullanırsınız?” sorusunu, dördüncü hafta ise problem çözme temasıyla ilişkili olarak “Hayatınızda karşılaştığınız problemler ile nasıl başa çıkıyorsunuz?” sorusunu detaylı şekilde cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin hikâye yazımında odaklarını belirlemeye destek olmak için oluşturulan yapılandırıcı sorular, tartışma seanslarının bitiminde sunulmuştur. Öğrenciler, yazılarını 24 saat içinde elden ya da çevrimiçi olarak teslim etmişlerdir.

Çizim günlükleri: Çizim günlüğü, öğrencilere resim ve karikatür çizerek hikâyelerini anlatma fırsatı sunan yenilikçi bir yaklaşımdır (Stuhr ve diğ., 2018). Çalışmada, çizim günlüğü, öğrencilerin deneyimlerini ve duygusal süreçlerini görsel olarak ifade etmelerine olanak tanıyan bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çizim günlüğü, özellikle yazılı anlatımda zorlanan öğrencilerin, düşüncelerini ve hislerini daha serbest bir şekilde dışa vurabilmelerini olanak tanır. Öğrenciler, ilk hafta iletişim, üçüncü hafta ise güven ile ilgili çizim günlüğü doldurmuşlardır. Çizimlerin içerdiği anlamı doğru şekilde belirlemek için, öğrencilerden çizimlerini kısa ifadelerle açıklamaları da istenmiştir.

Tartışma seansları: Bilgilendirme ve tartışma seanslarında öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerin tümü araştırmacı tarafından not edilmiştir. Araştırmacı, gerektiğinde ders sonrasında aldığı notları ilgili öğrenciyle paylaşmış, ifade etmeye çalıştığı görüşe yönelik daha detaylı bilgi toplamaya çalışmıştır.

Görüşmeler: Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, öğrencilerin Macera Temelli Öğrenme ünitesine yönelik deneyimlerini ve kişilerarası ilişki becerileri konusundaki gelişimlerini açığa çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşmeler, ünitenin bitiminde video konferans yöntemiyle çevrimiçi olarak yapılmıştır. Görüşmeler, kayıt altına alınmış ve öğrencilerin verdikleri cevaplar harfiyen transkript edilmiştir. Görüşmeler, yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Öğrencilere yöneltilen bazı sorular şu şekildedir: “Bu ünite (Macera Temelli Öğrenme) boyunca en çok hangi konuda gelişim gösterdin?” “En çok zorlandığın nokta neydi?” “Sana en çok ne katkı sağladı?” “Senin için en çarpıcı şey neydi?”

Alan notları: Alan notları, yaşanan olaylar, durumlar ve ortamların kendi doğal koşulları içinde izlenmesi ve kaydedilmesiyle oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ünite boyunca yapılan yorumlar, verilen tepkiler, kullanılan ifadeler, iş birlikleri, anlaşmazlıklar, yaşanan sorunlar ve bulunan çözümlerin her biri alan notlarını oluşturmuştur. Araştırmacı, mümkün oldukça tüm yaşananları yakalayabilmek için notlarını yazılı ya da sesli olarak kaydetmiştir. Sesli notlar her dersin bitiminde transkript edilmiş, yazılı notlarla birleştirilmiştir.

Tablo 1

Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçları	Dersler								Sonrası
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Hikâyeler		+		+				+	
Çizim günlüğü		+				+			
Tartışma seansları	+	+	+	+	+	+	+	+	
Alan notları	+	+	+	+	+	+	+	+	
Görüşmeler									+

Verilerin Analizi: Verilerin analizinde sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Sürekli karşılaştırmada, veriler toplandıkça incelenir, kodlanır ve her yeni veri öncekilerle bir araya getirilerek kodlama devam eder (Patton, 2002). Veri analizinin ilk adımında birinci yazar, araştırma sürecinin farklı haftalarında farklı veri toplama araçlarıyla toplanan verileri gün gün incelemiş, çizim günlüklerindeki görseller, hikayelerde yazılan satırlar, tartışma seanslarında yapılan yorumların her birini kodlamıştır. Alfabetik bir kod listesi oluşturulmuş ve kodlar temaları ortaya çıkaracak şekilde gruplandırılmıştır. Her yeni veri sürekli olarak önceki kodlamalarla karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre, yeni kodlar ya önceki temalar altında gruplandırılmış ya da yeni temalar ortaya çıkarılmıştır. Örneğin; ikinci haftada toplanan çizim günlüklerindeki görseller anlamlandırılmaya çalışılırken o haftaki hikaye yazımındaki alıntılar dikkate alınmıştır.

Ayrıca görsellerin anlamları konusunda öğrencilerin kısaca açıklama yazması istenerek araştırmacıların görüşleri ile karşılaştırılarak çıkmakta olan temalar güçlendirilmiştir. İlk adım tamamlandığında, ikinci yazar kodlamaları ve temaları veriler ışığında ayrıca bireysel olarak incelemiştir. Yazarların aynı fikirde olduğu temalar karara bağlanmıştır. Üzerinde anlaşmazlık olan temaları yazarlar bir araya gelerek yeniden değerlendirmiş, çapraz kontrol yapılmış, gerekçeleri üzerine tartışmışlardır. Bunun ardından temalara son hali verilmiştir.

Güvenirlilik: Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. İlk strateji uzman incelemesidir. Macera Temelli Öğrenme ünitesi eğitim içerikleri, öğretmen eğitimi, pedagojik adımlar modele uygunluk açısından, ayrı ayrı olmak üzere dört uzman tarafından değerlendirilmiş ve geçerli bulunmuştur. Uzmanlardan biri, doktora tezini deneyimsel öğrenme üzerine yapmış ve bir devlet üniversitesinde öğretim elemanı olarak çalışmaktadır. Uzmanlardan bir diğeri, özel şirketlere takım oyunlarından oluşan gelişim etkinlikleri düzenlemektedir. Diğer iki uzman ise Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı üniversitelerde Macera Temelli Öğrenme modeli dersi veren, nitelikli dergilerde bu konuda yayınlanmış bilimsel makaleleri olan iki akademisyendir. Uzmanlarla iletişim yüz yüze (yaklaşık altı saat), telefon (üç saat) ve e-posta (altı adet) aracılığıyla yapılmıştır. İkinci strateji, farklı veri kaynaklarının kullanıldığı veri üçgenlemesidir. Hikâyelerle yazınsal, tartışma seansları ve görüşmelerle sözel, çizim günlükleriyle ise görsel olarak öğrencilere kendilerini rahatça ifade edebilme imkânı tanınmıştır. Son strateji katılımcı teyididir. Alan notları, hikâyeler, çizim günlükleri ve görüşmeler yoluyla katılımcılardan toplanan verilerin transkriptleri kendileriyle paylaşılmış ve teyit etmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler, transkriptlerin doğruluğunu ve düşüncelerini doğrudan yansıttıklarını onaylamışlardır.

BULGULAR

Bu bölümde, Macera Temelli Öğrenme ünitesine katılan 5. sınıf öğrencilerinin, oyunlarda odaklanılan iletişim, iş birliği, güven ve problem çözme becerileri gelişimlerini yansıtan kanıtlar, doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Alıntılarda, ifade sahibi öğrencilerin isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır. Veri toplama aracının türü ve dersin üniteindeki sırası parantez içinde belirtilmiştir. Analizler sonucunda dört tema ortaya çıkmıştır; Konuşmasan da seni anlarım, Birlikte başarabiliriz, Dinle, paylaş, dene ve Güvenilir bir lidere ihtiyacımız var.

Konuşmasak Da Anlaşırız: Öğrencilerin, iletişim becerisini saygı, nezaket, hoşgörü, arkadaşlık ve paylaşma değerleriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Örneğin; ikinci dersin sonundaki tartışma seansında öğretmen oyunlarda doğru iletişim kurmanın önemini sormuştur. Bunun üzerine söz alan öğrencilerin çoğu, iletişimde saygı ve nezakete değinmişlerdir. Leyla, “Doğru iletişim kurmak için saygılı olmalıyız, kibar olmalıyız ve kimseyi rahatsız edecek davranışlar yapmamalıyız.” diye düşüncelerini belirtmiştir (Hikâye, 2). Zeynep, saygılı olmayı iletişim kalitesiyle eşleştirmiştir; “Doğru iletişim kurmak için birbirimizi dinlemeliyiz... Eğer birisi konuşurken başka bir şeye odaklanırsak konuşan kişiyi duyamayız.” sözleriyle belirtmiştir (Hikâye, 2).

İyi bir dinleyici olmak ve arkadaşlık arasında bağ kuran öğrencilerden İlknur, “Doğru iletişim kurmazsak birbirimizle hiçbir şey paylaşamayız.” (Hikâye, 2) derken Batu, “Arkadaşlık hep arkadaşın için orada olmaktır. Onu dinleyip anlayışla karşılamaktır.” sözleri ile vurgulamıştır (Çizim günlüğü, 2).

Şekil 1

Arkadaşlık ve İletişim Arasındaki İlişkiyi Vurgulayan Çizim Günlüğü

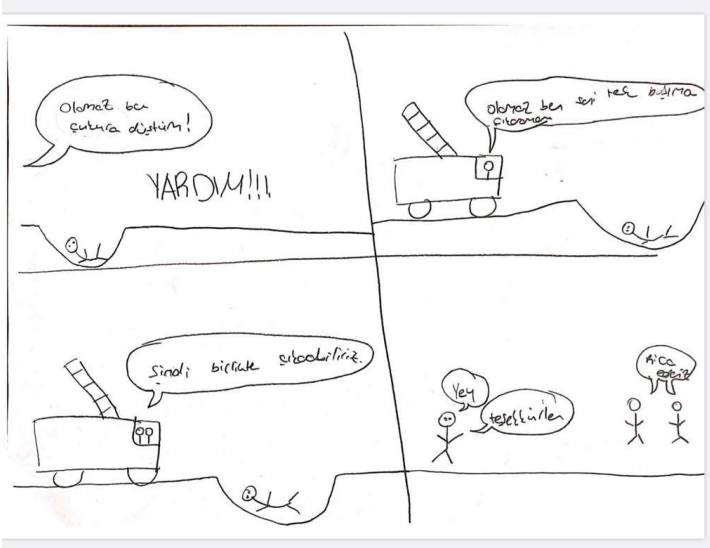


Bazı öğrenciler, iletişim becerisine odaklanan “yerini bul” ve “yaptığımı yap” oyunlarına (konuşmaya, bazen jestlere izin verilmeyen oyunlar) katıldıktan sonra kendini doğru ifade edecek bir yöntem bulmanın önemine vurgu yapmışlardır. Deniz, “Doğru iletişim kurmak doğru kelimeler kullanmakla olur... Eğer konuşarak anlaşılmıyorsa işaret diliyle de iletişim kurabiliriz.” (Hikâye, 2) derken Eliz, “Eğer birisi konuşmıyorsa onunla da iletişim kurabiliriz, mesela işaret diliyle.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir (Hikâye, 2).

Birlikte Başarabiliriz: İş birliğine odaklanan oyunlara dâhil olan öğrencilerin daha çok yardımlaşma değerlerine atıf yaptıkları görülmüştür. Sinem, çizim günlüğünde yardımlaşmanın önemini, çukura düşen kişiyi, ancak birlik olarak ve yardımlaşarak kurtarabildiklerini tasvir ederek vurgulamıştır (Çizim günlüğü, 4).

Şekil 2

Yardımlaşmayı Anlatan Çizim Günlüğü



Didem ise “İnsan gücü sınırlıdır, kişi her işi tek başına halledemez. Tek başına halletmeye çalıştığında mutlaka başaramayacağı işler olacaktır. Bu durumda, işleri başarmak için başkalarıyla iş birliğine gireriz. Güçleri birleştirerek zor işlerin altından bile böylelikle kalkarız.” sözleri ile yardımlaşmanın önemini vurgulamıştır (Hikâye, 4). Hayatı kolaylaştırmak için yardımlaşmanın önemli olduğunu düşünen Leyla düşüncelerini “İnsanların hayatlarının kolaylaşması için yardıma ihtiyaçları vardır. İnsanlar birbirlerine yardım ettikçe işleri kolaylaşır, kendilerine daha çok zaman

ayırabilirler.” sözleri ile ifade etmiştir (Hikâye, 4). Burak ise, “sihirli halı” oyununa (Grup, zorlukla sığabildikleri halıyı, halı dışında bir yere dokunmadan ters yüz etmeye çalışır) atıf yaparak yardımlaşmanın değerini “Oyunlarda yardımlaşmak önemliymiş, ben bugün takım çalışmasının ve yardımlaşmanın önemini anladım.” diyerek vurgulamıştır (Tartışma seansı, 4). Hayatın her alanında iş birliğinin ve yardımlaşmanın önemli olduğunu düşünen Derya, “Hayatın her alanında yardımlaşma vardır. Bir kulübün voleybol takımında voleybol oynarken biz iş birliği yaparız, markette en üst raftaki kutuyu alırken de iş birliği yaparız, beden eğitimi dersinde voleybol oynarken de. Yardımlaşma hep var.” sözleri ile ifade etmiştir (Hikâye, 4).

Dinle, Paylaş, Dene: Öğrenciler, ünite boyunca karar verme becerilerini geliştirdiklerini ve bu beceriyi okul dışına aktarabildiklerini belirtmişlerdir. Oktay öğretmen, iş birliği becerisine odaklanan “sihirli halı” oyunu sonrası “Halıyı nasıl çevirmeyi başardınız?” sorusunu sormuştur. Duru, “Tek başıma çevirmenin imkânsız olduğunu anladım ve takımım ile beraber strateji geliştirdik. Hepimiz aynı hedef üzerine çalışmaya karar verdik ve çevirmek çok kolay oldu.” cevabını vermiştir (Tartışma seansı, 4). Begüm ise “Ne yapacağımıza karar veremeyince bir türlü başaramadık. Ardından oturup bir yol düşündük ve zıpla dediğimizde herkesin zıplamasına karar verdik, sonra zıpladık. Yine başarılı olamadık ama o anda bir yol düşünmüştük.” diyerek düşüncelerini aktarmıştır (Tartışma seansı, 4). Nida, aldıkları ortak kararla birlikte hareket ederek, düşen birini kurtaran grubu resmetmiştir (Çizim günlüğü, 4. Ders).

Şekil 3

Birlikte Karar Verip Hareket Etmeyi Yansıtan Bir Çizim Günlüğü Örneği



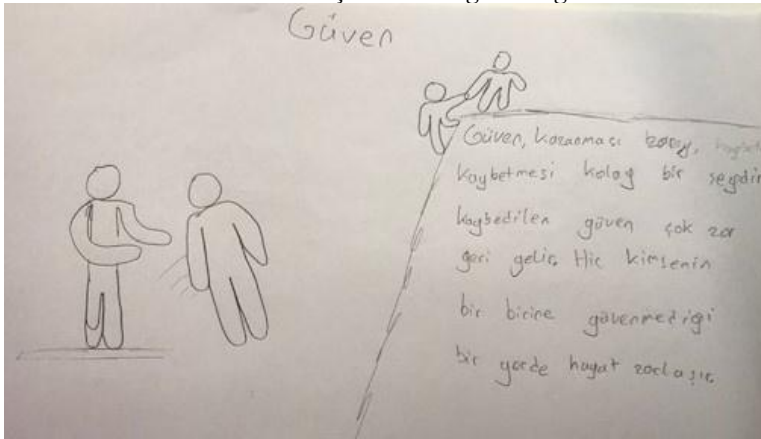
Oktay öğretmen, öğrencilerin Macera Temelli Öğrenme ünitesi boyunca deneyimledikleri becerileri kendi yaşamlarına nasıl aktardıklarını anlayabilmek için çeşitli sorular yönlendirmiştir. “Hayatınızda problemlerle karşı karşıya kaldığınızda ne tür tepkiler veriyorsunuz, nasıl başa çıkıyorsunuz?” sorusu üzerine öğrencilerden Hande, “Annemle marketten gelmiştik, bende kediye mama almıştım. Mamanın kapağını açınca kedi beni kovalamaya başladı ben kaçtım kedi kovaladı bir süre böyle devam etti. Sonra aklıma yere mama döküp kaçmak geldi böyle bir karar verdim ve hızlıca mamayı yere döktüm.” sözleri ile kendince tehlikeden uygun kararı vererek kurtulduğunu ifade etmiştir (Hikâye, 8).

Güvenilir Bir Lidere İhtiyacımız Var: Birçok öğrencinin, oyunlar esnasındaki deneyimlerini liderlik, sorumluluk ve güven değerleriyle de eşleştirdikleri görülmüştür. Oktay öğretmenin, ders sonunda sorduğu “Oyunda nasıl başarılı oldunuz, stratejiniz neydi?” sorusu üzerine Begüm, “Aslında ne yapacağımızı bilemedik, sonra lider ben oldum ve herkesi yönlendirdim. Herkes yapması gerekeni yaptı ve başardık.” (Tartışma seansı, 4) diyerek lider olmanın ve sorumluluk almanın takım başarısında ne kadar önemli olduğunu ifade etmiştir.

Altıncı dersin sonunda yazdığı hikâyede Kuzey, “Bir arkadaşının verdiği sırrı başka birine söylememelisin, bu bir sorumluluktur ve söylememeyi gerektirir.” diyerek sorumlu davranmanın kişinin kendisine başkaları tarafından duyulan güveni arttırdığını ifade etmiştir (Hikâye, 6). Erdem ise “Birbirimize karşı güven ve sorumluluk sağlamalıyız çünkü güven ve verilen sorumluluk bize iyi hissettirir.” sözleriyle takım üyelerinin birbirlerine güvenmesinin, sorumluluk almasının takım atmosferini olumlu etkilediğini ve bunun üyelere iyi hissettirdiğini ifade etmiştir (Hikâye, 8). Güven duygusunun önemini Zeynep, “Güven kazanması zor, kaybetmesi kolay bir şeydir. Kaybedilen güven çok zor geri gelir. Hiç kimsenin birbirine güvenmediği yerde hayat zorlaşır.” sözleri ile ifade etmiştir (Çizim günlüğü, 6. Ders).

Şekil 4

Güvenin Önemi Anlatan Bir Çizim Günlüğü Örneği



Temaları destekleyen alıntıların gösterdiği gibi Macera Temelli Öğrenme modeli ünitesine katılan öğrencilerin kişisel ve kişilerarası deneyimlerinin çoğunlukla olumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte üniteye yer alan oyunlara katılım sürecinde öğrenciler zaman zaman zorlayıcı durumlarla karşı karşıya kaldıklarını belirten ifadelerde bulunmuşlardır. Örneğin, Didem “Oyunlar keyifli ama düşündürücüydü.” ifadesiyle zihinsel olarak meşgul olduğunu belirtmiştir (Tartışma seansları, 4. Ders). Benzer şekilde, Ege “Oyunlarda eğleniyorum ama sorulan sorular beni düşündürüyor.” sözleriyle dersin bilişsel açıdan da etkin olduğunu vurgulamıştır (Alan notları, 4. Ders). Bununla birlikte, bazı öğrenciler kişilerarası ilişkilerde zorluk yaşadıklarını da dile getirmiştir. Örneğin, Fatih “Bazı oyunlarda fikirlerimi paylaşmakta çekindim, bu yüzden kendimi geri planda hissettim.” sözleriyle sosyal etkileşimlerde yaşadığı güçlüğü ifade etmiştir (Alan notları, 3. Ders). Bu bulgular ışığında, öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal beceriler açısından zorlayıcı durumlar içeren öğrenme deneyimleri yaşadıkları söylenebilir.

Temalar, öğrencilerin kişisel ve kişilerarası becerilerinde gelişim gösterdikleri bir süreci deneyimlediklerini göstermektedir. Araştırma soruları kapsamında olmamakla birlikte öğretmenin uygulamadaki rolünün bu süreci destekleyici bir unsur olduğu söylenebilir. Öğretmen, yeni pedagojik modelin öğrencilere nasıl aktarılacağına dair edindiği bilgiler sayesinde süreci daha planlı ve özgüvenli yürüttüğünü belirtmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerin etkin katılımını destekleyecek çeşitli stratejileri (Tartışma çemberi, yansıtıcı sorular, vb.) etkin biçimde kullandığı gözlenmiştir. Öğretmenin “Bu içerikleri doğrudan derslerime adapte edebileceğimi görmek beni motive etti.” (Araştırmacı ve Öğretmen Görüşmeleri, 6) ifadesi, öğretmen eğitiminin öğretim süreci üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, 5. sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor dersinde uygulanan 8 derslik Macera Temelli Öğrenme modeli ünitesine ilişkin kişisel ve kişilerarası deneyimlerini incelemektir. Öğrenci deneyimleri, Beden Eğitimi ve Spor derslerinin genel ve özel amaçlarında belirtilen öz yönetim, sorumluluk, düşünme becerileri, iletişim, iş birliği, liderlik, farklılıklara saygı gibi beceriler dikkate alınarak incelenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, Macera Temelli Öğrenme ünitesine katılım konusunda istek ve bağlılık gösterdikleri, oyunlarda kendilerinden beklenen fiziksel ve zihinsel görevleri yerine getirmek için çaba harcadıkları, araştırmacı ve beden eğitimi öğretmeni tarafından gözlenmiştir (Alan notları, araştırmacı ve öğretmen görüşmeleri, 1-8). Örneğin: Deniz, “Daha fazla oyun oynamak istiyorum.” derken katılımdan aldığı keyfi vurgulamış (Alan notu, 3), Didem ise “Oyunlar keyifli ama düşündürücüydü.” diyerek sürecin salt eğlence ve fiziksel aktiviteden ibaret olmadığını belirtmiştir (Tartışma Seansı, 4).

Bu bağlamda, Macera Temelli Öğrenme ünitesi boyunca katılımcı öğrencilerin gelişim gösterdiği düşünülen kişilerarası ilişki becerilerden biri iletişimdir. Bulgular, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilme konusunda geliştiklerini, farklı iletişim yolları bulduklarını ve iletişimi saygı ve hoşgörüyle bağdaştırdıklarını göstermektedir. İletişim becerisindeki gelişimi vurgulayan araştırma bulguları, iş birlikli yaklaşımlar kullanan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Stuhr ve Sutherland, 2013; Tunçel, 2006). Casey ve Goodyear (2015) iletişim becerisindeki gelişmenin, modelin oluşturduğu sosyal öğrenme ortamından kaynaklandığını belirtmektedir. Macera Temelli Öğrenme ünitesi, öğrencileri aktif, sosyal ve yaratıcı bireyler olma konusunda cesaretlendirmek için güçlü özellikler taşır.

Macera Temelli Öğrenme Modeli kapsamında öğrencilerin yaşadıkları deneyimler, Kolb’un (2015) deneyimsel öğrenme döngüsündeki aşamalarla tutarlı bir şekilde gerçekleştiğini göstermektedir. Özellikle, öğrencilerin aktif katılım, yansıtıcı gözlem ve yeni davranışlar geliştirme süreçlerinin, kişisel ve kişilerarası becerilerindeki gelişimleri desteklediği görülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin Macera Temelli Öğrenme ünitesinde yaşadıkları kişisel ve kişilerarası deneyimler, Kolb’un (2015) öğrenme döngüsündeki aşamalarla ilişkilendirilmiştir. Somut yaşantı aşaması, öğrencilerin oyun ve etkinliklere aktif katılımlarını ifade etmektedir. Yansıtıcı gözlem aşaması, tartışma seanslarında ve görüşmelerde kendilerini ifade etmeleriyle ilişkilidir. Soyut kavramsallaştırma aşaması, öğrendiklerini anlamlandırmaları; aktif deneyimleme aşaması ise yeni davranışlar geliştirmeleriyle açıklanabilir (Kolb, 2015). Bu döngüsel süreç, öğrencilerin sadece fiziksel aktivite yapmakla kalmayıp, deneyimleri üzerine yansıtma yaparak öğrenmelerini yapılandırdıklarını göstermektedir. Dolayısıyla modelin etkinliği, öğrenmenin deneyimsel ve yapılandırmacı temellere dayanmasıyla, öğrencilerin hem kişisel hem de kişilerarası becerilerindeki gelişmelerle desteklenmektedir (Fosnot, 2013; Kolb, 2015). Öğrencilerin iletişim, iş birliği, problem çözme ve güven gibi becerilerdeki gelişimleri, deneyimsel öğrenmenin doğal çıktıları olarak değerlendirilebilir.

Oyunlar ve tartışma seansında kullanılan konuşma çemberinin öğrencilerin, eleştirilme endişesi olmadan, kendilerini grubun değerli bir üyesi olarak görerek, daha rahat bir şekilde ifade edebilmelerine fırsat verdiği düşünülmektedir. Örneğin; ünitenin ilk haftası konuşmaktan çekinen bazı öğrenciler ilerleyen haftalarda duygularını açıkça ifade edebilmişlerdir (Alan notları, 4). Bunun yanında, öğrencilerin iletişim becerilerini hayatlarına aktarabiliyor olduklarını vurgulamaları araştırmanın dikkat çekici bulgularından biridir (Stuhr ve diğ., 2018).

Katılımcı öğrencilerin, gelişim gösterdiği diğer kişilerarası ilişki becerisi iş birliğidir. Öğrencilerin iş birliği becerilerindeki gelişimi, rekabetin olmadığı iş birlikli oyunlarla desteklenebileceği gibi (Casey ve Quennerstedt, 2020; Sthur ve diğ., 2018) uygulanan öğretim modelleriyle de pekiştirilebilir. Özellikle iş birlikli öğrenme modeli ve grupla

oynanan oyunlar, öğrencilerin kişilerarası ilişki becerilerini geliştirmenin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine de katkı sağlayan etkili öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır. Turan ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, iş birlikli öğrenme modelinin jigsaw tekniğiyle uygulanmasının, beden eğitimiye yönelik tutum ve öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Yüce (2019), beden eğitimi derslerinde grup oyunlarının sosyal beceri gelişimi üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, öğrencilerin fiziksel etkinliklerden büyük ölçüde keyif aldığını, ancak sosyal beceri düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin ders içi etkinliklere aktif katılım göstermesi, oyun temelli yaklaşımların motivasyonlarını ve derse olan ilgilerini artırabileceğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, Macera Temelli Öğrenme modelinin farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişlere sahip öğrenciler için kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturduğu gibi (Hersman, 2007), iş birlikli öğrenme modeli de beden eğitimi derslerinde benzer bir etki yaratabilir. Dolayısıyla, beden eğitimi derslerinde iş birlikli öğrenme modeli temel alınarak uygulanan Macera Temelli Öğrenme modeli, öğrencilerin kişilerarası ilişki becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

Güven, öğrencilerin gelişim gösterdiği bir diğer beceridir. Öğrenciler, özellikle duygusal güveni hayatlarıyla bağdaştırmış olduklarını belirten paylaşımlarda bulunmuşlardır. Stuhr ve diğerleri (2016) çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşarak, duygusal güven gelişiminin öncelikli olarak gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Macera Temelli Öğrenme ünitesindeki oyunlar, öğrencilerin grubun diğer üyelerine duydukları güveni artırırken, özgüven ve risk alma konusunda cesaretlendiricidir (Anderson ve Frison, 1992; Goodyear ve diğ., 2014). Güven (grup içi ve özgüven) artışının bir başka nedeni, öğrencilerin benlik ve özdenetim algısının olumlu anlamda gelişmesi olabilir (Lee ve Zhang, 2019; Vazgeçer, 2013). “Arkadaşım oyun sırasında dengesini kaybetti ve düşüyordu. Ona destek verdim ve onu düşerken tuttum. Böylelikle oyunu kaybetmedik.” (Alan notu, 4) ifadesi, öğrencilerin ünite boyunca sorumluluk konusunda daha çok inisiyatif aldıklarını gösteren bir bulgu olarak önceki çalışmaları destekler niteliktedir (Stuhr ve diğ., 2018; Stuhr ve Sutherland, 2013).

Öğrenciler, problem çözme becerisinde de gelişim göstermişlerdir. Öğrencilerin, ünite boyunca problemlere karşı farklı çözüm yolları buldukları, kolektif stratejiler geliştirdikleri görülmüştür. Problem çözme becerisindeki gelişimi, modelin sıralı etkinlikler dizisinde yer alan iş birliği, sorumluluk ve yaratıcılık gerektiren katılımcı oyunların açığa çıkardığı düşünülmektedir (Lee ve Zhang, 2019; Vazgeçer, 2013). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA, 2017) istatistiklerine göre, 15 yaşındaki Türk çocukları, iş birlikli problem çözme becerisinde, Uluslararası İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ortalamasının altında yer almaktadır. Beden eğitimi ve spor dersleri, bu sorunun çözümüne katkı sağlayabilir; ancak derslerde Macera Temelli Öğrenme modelinde olduğu gibi öğrencilerin ortak bir hedef için bir arada çalışabilecekleri iş birlikli oyunlara yer verilmesi gerekmektedir.

Yapılan bazı çalışmalarda, Macera Temelli Öğrenme modelinin farklı sosyoekonomik düzeylere sahip öğrenci gruplarında da olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Gibbons ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, modelin ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik, benlik algısı ve sosyal ilişkileri üzerindeki olumlu etkileri incelenmiştir. Araştırmaya katılanların önemli bir kısmı düşük sosyoekonomik düzeye ve sınırlı kaynaklara sahip olmasına rağmen, modelden elde edilen sonuçların olumlu olduğu görülmüştür. Özellikle öğrencilerin özgüven, grup içi iletişim becerileri ve sorunlarla başa çıkma yeteneklerinde belirgin gelişmeler gözlenmiştir. Araştırmacılar, fiziksel donanımı sınırlı okullarda dahi doğru yapılandırılmış Macera Temelli Öğrenme etkinliklerinin dönüştürücü bir etkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Sutherland ve Stuhr (2012) tarafından yürütülen başka bir çalışmada sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenci grubunda uygulanmış ve öğrencilerin iş birliği, empati ve iletişim gibi sosyal-

duygusal becerilerinde anlamlı ilerlemeler elde edilmiştir. Bu çalışma, yapılandırılmış oyunlar ve yansıtıcı tartışmalarla desteklenen Macera Temelli Öğrenme modelinin, sınırlı fiziksel donanımı olan ve zorluklarla başa çıkmakta güçlük yaşayan öğrenciler için de etkili bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir (Sutherland ve Stuhr, 2012). Bu bağlamda, mevcut çalışmanın bulgularının, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip öğrenci gruplarında Macera Temelli Öğrenme modelinin potansiyel etkinliğini desteklediği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları, katılımcı öğrencilerin, ulusal ve uluslararası eğitim organizasyonlarının önemini vurguladığı becerilerde gelişim sağladıklarını ortaya koymaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin bir norm olarak belirlendiği, 2023 Eğitim Vizyonu bunlardan biridir (MEB, 2018d). 21. yüzyıl becerileri, Macera Temelli Öğrenme modelinde olduğu gibi, eleştirel düşünme, problem çözme, sorumluluk, yaratıcılık, iletişim, sosyallik, inisiyatif ve öz denetime vurgu yapar (Anagün ve diğ., 2016).

Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı ile birlikte tüm ders müfredatlarında yer alan kazanımların kapsadığı temel beceriler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) esas alınarak ele alınmıştır (MEB, 2018b). Macera Temelli Öğrenme ünitesine katılan öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen kişisel ve kişilerarası ilişki becerilerinden olan iletişim ve inisiyatif alma, aynı zamanda TYÇ’de vurgulanan yetkinlikler arasındadır. Bu yetkinlikler, ilkökul Beden Eğitimi ve Oyun ile ortaokul ve ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programlarının amaçlarıyla da örtüşmektedir. Beden eğitimi dersleri, fiziksel etkinlikler, oyunlar ve sporlar yoluyla öğrencilerde öz yönetim (sorumluluk, inisiyatif ve adil oyun), düşünme (yenilikçi, eleştiren ve yansıtıcı) ve sosyal (iletişim, iş birliği ve liderlik) becerileri geliştirmeyi hedefler (MEB, 2018a, 2018b, 2018c). Macera Temelli Öğrenme ünitesi ders içerikleri, Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programında yer alan ilkelerle de uyumludur (MEB, 2018a; MEB, 2018b). Örneğin; konuşma çemberi, öğrencilerin kendilerini fiziksel ve duygusal olarak güvende hissetmelerini sağlar. Öğrencileri kolektif çalışmaya yönlendiren oyunlar birden çok çözüm yolu içerdiğinden öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına fırsat verir. Bulgular ışığında, Macera Temelli Öğrenme modelinin, sahip olduğu teorik alt yapı ve zengin eğitsel içeriklerle, 2023 Eğitim Vizyonu, TYÇ ve beden eğitimi dersi müfredatlarında kazandırılması hedeflenen beceri, yetkinlik ve kazanımlarla uyumlu ve bu özelliklerin öğrencilere aktarılmasında etkili pedagojik bir model olabileceği düşünülmektedir.

Macera Temelli Öğrenme ünitesi boyunca öğrencilerin edindikleri kişisel ve kişiler arası iletişim becerileri, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2015) tarafından politika oluşturuculara sunulan öneriler, Avrupa Kaliteli Beden Eğitimi Çerçevesi (EFQPE) çıktıları ve SHAPE America (2024) Beden Eğitimi Ulusal Standartlarıyla (Standart 3 ve 4) örtüşmektedir. Katılımcı öğrencilerin birçoğu ünite boyunca, SHAPE America (2024) ve EFQPE tarafından beden eğitimi derslerine katılan öğrencilerden beklenen olumlu etkileşim, başkalarıyla etkin çalışma, sorumlu kişisel ve kişilerarası davranışlar ile gerçekçi benlik algısı becerilerini sergilemişlerdir (Vass ve diğ., 2018).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Pazar Günü Gezintisi Tartışma döngüsü, macera dalgası, kanca, konuşma çemberi olmak üzere Macera Temelli Öğrenme modelinin temel öğelerinin kullanıldığı az sayıda çalışmadan biridir. Elde edilen bulgular, planlı etkinlikler dizisiyle öğrencilerin iletişim, iş birliği, güven ve problem çözme gibi uluslararası eğitim standartlarında belirtilen kişisel ve kişilerarası ilişki becerilerini edinebildiklerini bir kez daha göstermiştir (Casey ve Goodyear, 2015; Casey ve Quennerstedt, 2020; Lee ve Zhang, 2019; Stuhr ve diğ., 2018; Stuhr ve Sutherland, 2013).

Araştırmanın güçlü yanlarından birinin öğretmen eğitimi olduğu düşünülmektedir. Görece kısa sürede, beden eğitimi öğretmenin kendisi için yepyeni bir pedagojik modeli, öğrencilerine verimli bir şekilde öğretebildiği görülmüştür. Oktay öğretmen, yeni şeyler öğrenmenin keyifli olduğunu, özellikle Macera Temelli Öğrenme modelindeki içerikleri derslerinde kullanabilecek olmasının çok işine yarayacağını belirtmiştir (Araştırmacı ve öğretmen görüşmeleri, 6). Öğretmen eğitiminin, soyut bilgiden çok öğretmenin günlük yaşamındaki uygulamalarla ilişkili olması, öğretmene öğrencilerine öğreteceği içerikler ile stratejiler sunması ve yenilikçi bir pedagojik modele yönelik olması nedeniyle verimli olduğu düşünülmektedir (Armour ve Yelling, 2007; Ince ve diğ., 2006; O’Sullivan ve Deglau, 2006; Parker ve Patton, 2016). Öğretmen eğitimindeki bu özellikler, hizmet içi beden eğitimi mesleki gelişim programları için bir rehber olarak kullanılabilir.

Macera Temelli Öğrenme ünitesi sadece bir okulda 5. sınıfa uygulanmış ve toplam 8 dersten oluşmuştur. Okullarda uzun süreli araştırmalar yürütmenin zorlukları göz önünde bulundurulduğunda, gelecekte farklı sınıf seviyelerinde, daha geniş örneklemelerle ve daha uzun süreli etkileşim içeren çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

Covid-19 salgını nedeniyle araştırmanın son iki haftası çevrimiçi senkron dersler olarak yapılmıştır. Bu esnada öğrenciler, oyunları aktif olarak oynayamamış olsalar da kişiler arası ilişki beceri gelişimlerini sürdürdükleri görülmüştür. Bu nedenle, modelin bilgilendirme ve tartışma pedagojik adımlarının uzaktan eğitimde kullanılabilecek etkili birer öğretim stratejisi olabilecekleri düşünülmektedir.

Bu çalışma, yalnızca bir okulda, 5. sınıf öğrencileriyle ve 8 dersle sınırlı olup, bu nedenle bulgular sadece bu sınıftan elde edilen nitel verilerle sınırlıdır. Bununla birlikte, Macera Temelli Öğrenme modelinin beden eğitimi derslerinde özellikle kişisel ve kişiler arası becerilerin gelişimine yönelik iş birliği, empati, takım çalışması, karar verme, sorumluluk alma, sosyal bağları güçlendirme, iletişim becerilerini artırma ve grup içi uyum sağlama gibi kazanımların öğretiminde etkili bir pedagojik model olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, Macera Temelli Öğrenme modelinin etkinliğini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip okullarda, farklı sınıf düzeylerinde, daha uzun süreli çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca, beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin hikâye yazmalarını teşvik etmek için Türkçe öğretmenleriyle, çizim günlükleri yapmalarını sağlamak için Görsel Sanatlar öğretmenleriyle iş birliği yaparak disiplinler arası çalışmalar gerçekleştirebilirler.

Yazar Katkısı:

1. **Sena Kırlangıç:** Fikir/Kavram, Tasarım, Denetleme, Veri Toplama ve İşleme, Analiz - Yorum, Makale Yazımı, Eleştirel İnceleme
2. **Fatih Dervent:** Fikir/Kavram, Tasarım, Denetleme, Veri Toplama ve İşleme, Analiz - Yorum, Makale Yazımı, Eleştirel İnceleme
3. **Erhan Devrilmez:** Fikir/Kavram, Analiz - Yorum, Makale Yazımı, Eleştirel İnceleme

Etik Kurul İzni ile İlgili Bilgiler

Kurul Adı: Marmara Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Tarih: 06.12.2019

Sayı No: 09.2019.1007

KAYNAKÇA

1. Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175. <https://doi.org/10.9779/PUJE768>
2. Anderson, G. S. ve Frison, D. (1992). The hidden value of adventure-based programs: a reflection. *Cahper Journal*, 58(2), 12-17.
3. Armour, K. M. ve Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177-200. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.2.177>
4. Bozkurt, E. (2017). *Çocuk oyunları ile değerler eğitimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
5. Casey, A. ve Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
6. Casey, A. ve MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
7. Casey, A. ve Quennerstedt, M. (2020). Cooperative learning in physical education encountering Dewey's educational theory. *European Physical Education Review*, 26(4), 1023-1037. <https://doi.org/10.1177/1356336X20904075>
8. Cosgriff, M. (2000). Walking our talk: Adventure based learning and physical education. *New Zealand Physical Educator*, 33(2), 89.
9. Deenihan, J. T. ve MacPhail, A. (2013). A preservice teacher's delivery of sport education: Influences, difficulties and continued use. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 166-185. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.2.166>
10. Dervent, F. (2014). *Yansıtıcı Düşünme: Beden Eğitimi ve Sporda*. Spor Kitapevi ve Yayınevi.
11. Dyson, B. ve Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge
12. Dyson, B. ve Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), 28-31. <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605831>
13. Dyson, B., ve Sutherland, S. (2014). Adventure education in your physical education program. In J. Lund & D. Tannehill (Eds.), *Standards-based physical education curriculum development* (pp. 229-255). Jones & Bartlett Learning.
14. Dyson, B., ve Sutherland, S. (2015). *Adventure based learning: Standards-based curriculum development* (3rd ed.). Jones Bartlett.
15. Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications.
16. Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
17. Frank, L. S. (2004). *Journey toward the caring classroom: Using adventure to create community in the classroom & beyond* (3rd ed.). Wood 'N' Barnes Publishing.
18. Gibbons, S. L., Ebbeck, V., Gruno, J., ve Battey, G. (2018). Impact of adventure-based approaches on the self-conceptions of middle school physical education students. *Journal of Experiential Education*, 41(2), 220-232. <https://doi.org/10.1177/1053825918761996>
19. Goodyear, V. A., Casey, A. ve Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: Social learning within the cooperative learning model to engage girls in physical education. *Sport, Education and Society*, 19(6), 712-734. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.707124>
20. Griffin, L. L. ve Placek, J. H. (2001). The understanding and development of learners' domain-specific knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4), 299-420. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.4.299>
21. Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.
22. Hersman, B. L. (2007). *The effects of adventure education on the social interactions of students with disabilities in general physical education*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Ohio State University]. <https://www.shapeamerica.org/standards/pe/new-pe-standards.aspx>
23. Ince, M. L., Googway, J. D., Ward, P. ve Lee, M. (2006). The effects of professional development on technological competency and the attitudes urban physical education teachers have toward using technology. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 428-440. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.4.428>
24. Johnson, D. W., ve Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
25. Keleş, M. ve Yoncalık, O. (2019). Beden eğitimi ve spor dersi ve ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde değerler eğitimi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(3), 230-237.
26. Kirk, D. ve Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376-387. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.3.376>
27. Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
28. Lee, J. ve Zhang, T. (2019). The impact of adventure education on students' learning outcomes in physical education: a systematic review. *Journal of Teaching, Research, and Media in Kinesiology*, 5, 23-32.

29. Leisterer, S. ve Jekauc, D. (2019). Students' emotional experience in physical education—A qualitative study for new theoretical insights. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(3), 849-856. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.03009>
30. McAlpine, L. (2016). Why might you use narrative methodology? A story about narrative. *Estonian Journal of Education*, 4(1), 32-57. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.02b>
31. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). *İlköğretim 5-8. Sınıf Programları*. [http://mufredat.meb.gov.tr/ ProgramDetay.aspx?PID=324](http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=324) adresinden erişildi.
32. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). *İlköğretim 9-12. Sınıf Programları*. [http://mufredat.meb.gov.tr/ ProgramDetay.aspx?PID=334](http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=334) adresinden erişildi.
33. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018c). *İlköğretim 1-4. Sınıf Programları*. [http://mufredat.meb.gov.tr/ ProgramDetay.aspx?PID=324](http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=324) adresinden erişildi.
34. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018d). *2023 eğitim vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
35. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Covid-19 salgınıyla ilgili basın açıklaması*. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/trmilliegitimbakanligi> adresinden erişildi.
36. Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education*. Holcomb Hathaway Publishers.
37. O'Sullivan, M. ve Deglau, D. (2006). Principles of professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 441-449. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.4.441>
38. Parker, M. ve Patton, K. (2016). *What research tells us about effective continuing professional development for physical education teachers*. Routledge.
39. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
40. Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
41. PISA. (2017). *Results (Volume V): Collaborative problem solving*. OECD Publishing. <https://oecd-ilibrary.org/sites/8e2f13c6-tr/index.html?itemId=/content/component/8e2f13c6-tr>
42. Priest, S. ve Gass, M. (2017). *Effective leadership in adventure programming* (3rd ed.). Human Kinetics.
43. Rink, J. E. (1996). Tactical and skill approaches to teaching sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 397.
44. Schoel, J., Prouty, D. ve Radcliffe, P. (1988). *Islands of healing: A guide to adventure based counselling*. Project Adventure.
45. SHAPE America. (2024). *National standards & grade-level outcomes for K-12 physical education*. SHAPE America.
46. Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics.
47. Siedentop, D., Hastie, P., ve Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.
48. Stanchfield, J. (2007). *The art of experiential group facilitation: Tips & tools*. Wood N Barnes.
49. Stuhr, P. T. ve Sutherland, S. (2013). Undergraduate perceptions regarding the debrief process in adventure-based learning: Exploring the credibility of the Sunday afternoon drive debrief model. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 5(1), 18-36. <https://doi.org/10.7768/1948-5123.1151>
50. Stuhr, P. T., De La Rosa, T., Samalot-Rivera, A. ve Sutherland, S. (2018). The road less traveled in elementary physical education: Exploring human relationship skills in adventure-based learning. *Education Research International*, 2018(1), 3947046. <https://doi.org/10.1155/2018/3947046>
51. Stuhr, P. T., Sutherland, S., Ressler, J. ve Ortiz-Stuhr, E. M. (2016). The ABC's of adventure-based learning. *Strategies*, 29(1), 3-9. <https://doi.org/10.1080/08924562.2015.1111787>
52. Sutherland, S. ve Stuhr, P. T. (2014). Reactions to implementing adventure-based learning in physical education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 489-506. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.688807>
53. Sutherland, S., Ressler, J. ve Stuhr, P. T. (2011). Adventure-based learning and reflection: the journey of one cohort of teacher candidates. *International Journal of Human Movement Science*, 5(2), 5-24.
54. Tunçel, Z. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri*. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. İzmir.
55. Turan, S., Zehir, T., İlgin, Ö. ve Soyer, F. (2023). Beden eğitimine yönelik tutum ve öz yeterlikte işbirlikli öğrenme modelinin etkileri. *ROL Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 176-194. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7740964>
56. Turner, A. P. ve Martinek, T. J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: Effects on skill, knowledge, and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 286-296. <https://doi.org/10.1080/02701367.1999.10608047>
57. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2015). *Quality physical education: Guidelines for policy-makers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231101>
58. Vass, Z., Boronyai, Z. ve Csanyi, T. (2018). European framework of quality physical education. *European Physical Education Association*. <https://www.mdsz.hu/wp-content/uploads/2017/02/European-Framework-of-Quality-PE.pdf>

59. **Vazgeçer, E. K. (2013).** *Beden eğitimi derslerinde uygulanan macera temelli öğretim uygulamalarının 11-12 yaş grubu öğrencilerin benlik saygısı ile problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. İstanbul.
60. **Whitcomb, R. M. (1999).** *The relationship between student cognitive development and learning style preference* [Doctoral dissertation, University of Maine]. University of Maine.
61. **Wilson, J. P. ve Beard, C. (2003).** The learning combination lock—an experiential approach to learning design. *Journal of European Industrial Training*, 27(2/3/4), 88-97. <https://doi.org/10.1108/03090590310468912>
62. **Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018).** *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.
63. **Yoon, S. H. (2000).** *Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea*. [Doktora tezi, Pittsburgh Üniversitesi]. Pensilvanya.
64. **Yüce, İ. (2019).** *Beden eğitimi dersinde grupta oynanan oyunların ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri gelişimine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. İstanbul.