



Değiş(e)meyen Öğretmenler: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Profesyonel Gelişimlerinde Pedagojik Yenilikleri Deneyimleme Süreçleri *

Özlem Alagül ¹, Ferda Gürsel ²

Öz

20.yy'ın başlarında Beden eğitimi alanında yapılan yeniliklerin, değişime neden olmadığı bilinmektedir (Evans, 1985). Geçen zamanda, pek çok pedagojik alternatif olmasına rağmen öğretmen merkezli uygulamalar daha çok tercih edilmiştir (Ertan ve Çiçek, 2003; Demirhan vd., 2008; Ince ve Hünük, 2010). Bu durum Casey'e göre yeni yaklaşımların konuşulmasına karşın etkili ve devamlılığı olacak şekilde eyleme geçirilememesine bağlanmıştır (Casey, 2013). Öğretmenlerin yenilikleri sürdürmemeye nedenlerinden biri de desteğe ihtiyaç duymaları olarak belirlenmiştir (Bechtel ve O'Sullivan, 2007). Bu sebeple bu çalışmanın amacı; Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde bir pedagojik yeniliği uzman eşliğinde kullanmayı deneyimleme süreçlerini incelemektir. Araştırma nitel bir çalışma olup 2 beden eğitimi öğretmenin 7. sınıflara bir yıl boyunca Taktiksel Oyun modelini (TOM) kullanmalarını desteklemek için katılımcı eylem araştırması ile tasarlanmıştır. Çalışmada; öğretmenler, birbirleri ve uzman desteğiyle mesleki diyalogları başlatarak sonrasında ise bireysel öğretmen sorgulamaları ile değişim süreci desteklenmiştir. Öğretmenler TOM'u ise kendi uygulamalarının içine dahil ettiklerinde pedagojik modelden etkilenmişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin bir yeniliği öğrenme sürecinde aktif şekilde işin içinde olarak diğer öğretmen arkadaşları ve uzman desteği ile yeniliği benimsemelerini kolaylaştırmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Katılımcı eylem araştırması
Öğretmen öğrenmesi
Mesleki öğrenme
Pedagojik yenilik
Taktiksel oyun modeli

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.07.2018
Kabul Tarihi: 22.11.2018
Elektronik Yayın Tarihi: 31.01.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.8016

Giriş

Beden eğitimi (BE) alanında öğretim ve öğrenmeye yönelik literatüre bakıldığında öğrenme deneyimlerinin kalitesini geliştirmek için yenilikçi yaklaşımlara ihtiyacın devam ettiği görülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğu pedagojik modeller, katılımcı eylem araştırmaları ve eleştirel pedagojileri önermektedir (O'Sullivan, 2013). Pedagojik modeller; uzun yıllardır BE literatüründe öğrencilerin kaliteli öğrenme deneyimleri yaşamaları için yapılması öngörülen uygulamaların başında gelmektedir (Siedentop, 1992; Lund ve Tannehill, 2010; Metzler, 2011). Öğretmenlerin öğretim stratejisi, program

* Bu makale 13. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Kastamonu Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Türkiye, ozlemalagul@gmail.com

² Ankara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Türkiye, ferz68@gmail.com

veya konu alanı ile tutarlı olarak gelişim alanlarındaki seçilen kazanımlara ulaşmaları için oluşturdukları öğretim tasarımlarıdır (Kirk, 2013). Türkiye’de de son 10 yıldır yapılan değişikliklerde pedagojik modellerin uygulanması Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından programa dahil edilerek öğretmenler tarafından kullanılması beklenmektedir. MEB (2018) tarafından revize edilen 1. ve 4. sınıflar *Oyun ve Fiziki Etkinlikler* dersi öğretim programında da ilkökul öğrencilerinin ders kazanımlarına ulaşmalarında en uygun pedagojik modelin kullanılması önerilmektedir. Bu çalışmada kullanılan Taktiksel Oyun modeli (TGM) (Mitchell, Oslin ve Griffin, 2013) oyun stratejileri ve taktiklerine odaklanan yani bir beceriyi nasıl yapıldığından önce neden yapılması gerektiğini ortaya koyarak öğrencilere oyun oynama performanslarını arttırmada önerilen pedagojik bir modeldir. Böylece öğrencilerin öncelikle oyun oynayabilme kapasitelerini arttırmak bu modelin odağında yer alır. Bu çalışmada TOM ilkökul seviyesinde uygulanmıştır.

Öğretmenlerin pedagojik modelleri derslerinde kullanmalarına yönelik araştırmalar gittikçe artarken (Casey, 2012; Kirk, 2012), halen öğretmen merkezli uygulamaların BE öğretmenleri tarafından tercih edildiği (Evans, 2013; Kirk, 2012; Quennserstedt, 2013; Tinning, 2010) ve pedagojik modellerin BE derslerinde kullanımında süreklilik ve derinlik sağlanmadığı (Dyson, Griffin ve Hastie, 2004; Kirk, 2010; Penney, 2013) literatürde yer almaktadır. Casey (2014) tarafından yapılan nitel derlemede modele dayalı uygulamaları kullanan öğretmenlerin tutumlarının, olumlu duygularının ve istekliliklerinin arttığı, değişim için öğretmenlerin desteklenmeye ihtiyaçlarının olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada ayrıca bu uygulamaları kullanmak isteyen öğretmenlerin süreç başında kendilerini “yeni başlayanlar” olarak hissettikleri, modeli kullanmayı öğrendikten kısa süre sonra geleneksel yaklaşıma geri döndükleri, değişimin zaman aldığı öğretmenlere değişimin zor geldiği ortaya konulmuştur. Özet olarak, literatürde 20.yy’ın başlarından beri beden eğitimine yönelik yeniliklerin geliştirilmesine rağmen değişim ve yenilenmeyi gerçekleştirmediği belirtilmektedir (Evans, 1985).

Literatürdeki son çalışmalarda ise Bechtel ve O’Sullivan (2007) öğretmenlerin yenilikleri benimsemedikleri belirtilirken, Casey (2014) öğretmenlerin pedagojik modeli kullanma deneyimleri araştırmacılar ve öğretmenlerin işbirliği ile yürütüldüğünde etkili olduğunu ve uzun süreli uygulandığında değişimin gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu yüzden öğretmenlerin pedagojik yeniliği kullanmayı öğrenme süreçlerini ortaya koyan uzun süreli araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada da öğrenme süreci; öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanarak değişimi gerçekleştirmelerini sağlayan, aktif öğrenme rolüne sahip oldukları, eleştirel değerlendirme ve öğrenmede devamlılığı sağladıkları (O’Brien ve Jones, 2014) “mesleki öğrenme” kavramı ile açıklanmıştır.

Öğrenen Öğretmen

Araştırmalarda; pedagojik modellerin gelecekte BE alanının merkezinde yer alacağı savunulmaktadır (Goodyear, 2013; Kirk, 2012). Bununla birlikte modele dayalı yaklaşımların kullanılması üzerine yapılan araştırmalarda; öğretmenlerin istekli olmalarına karşın modeli çok kısa süre uyguladıkları (Casey, 2012; Goodyear ve Casey, 2013; Tinning, 2010) ve model ile ders işlemeyi benimseyemedikleri (Bechtel ve O’Sullivan, 2007) bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde; eğitim faaliyetlerinin birer günlük çalıştaylar şeklinde olduğu (Ko, Wallhead ve Ward, 2006), sadece pedagojik modele özgü öğelerin teorik olarak öğretmenlere öğretildiği ve kalabalık öğretmen gruplarına kısa süreli kursların düzenlendiği görülmüştür (Groundwater-Smith ve Mockler, 2009). Bu şekilde düzenlenen mesleki gelişim çalışmaları öğretmenlerin uygulamalarında bir değişim yaratmamaktadır (Goodyear, 2013). Bechtel ve O’Sullivan (2007), öğretmenlerin bu yeniliklere uyum sağlayamama nedenlerinin ortaya konulması, onların uygulamalarındaki değişim sürecinin anlaşılacak mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını önermişlerdir.

Öğretmenlerin uygulamalarını değiştirmelerine odaklanarak yapılan “*öğretmen mesleki öğrenmesi*” çalışmalarının dayanak noktası; “*mesleki gelişim*” kavramı ile uyumludur (Armour, 2010; Groundwater-Smith ve Mockler, 2009). Bununla birlikte; “*mesleki gelişim*” daha çok okul temelli ve okul dışı etkinliklerden oluşan resmi kursları içermekte ve kısa süreli olmaktadır (Keay, 2006). Öğretmenin uygulamasının bir parçası olan, araştırmalar ve uygulama-temelli kanıtlarla desteklenen

ve mesleki öğrenme toplulukları ile yürütülen “*mesleki öğrenme*”ye odaklanması öğretmenlerin uygulamalarındaki değişimin görülmesinde etkili olacaktır (Hastie, MacPhail, Calderon ve Sinelnikov, 2015; Keay, 2006). Böylece öğretmenlerin bir yeniliği kendi uygulamalarında devamlılığı olacak şekilde kullanmayı benimsemeleri kolaylaşacak ve desteklenecektir.

Öğretmenler pedagojik yeniliklerin uygulanması sürecinde sadece değişkenlerden biri olmak değil aynı zamanda değişimin katalizörü olarak süreci yönlendirmeleri önemlidir. Literatürde öğretmenlerin bu süreçteki rolleri için araştıran öğretmen (Casey ve Kirk, 2010), uygulayıcı araştırmacı (Casey, Fletcher, Schaefer ve Gleddie, 2017), öğretmenlerin ya da öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kolaylaştırıcı olarak öğretmen (Goodyear ve Dudley, 2015; Hünük, 2016) kavramları kullanılmaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin kendi uygulamalarını teorik bilgiler ile birleştirdikleri, öğrenme sürecine odaklandıklarından dolayı mesleki öğrenme (Armour, 2010) kavramından yola çıkarak öğrenen öğretmen ifadesi kullanılmıştır.

Bu çalışmada pedagojik modellerin kullanılmasının süreç içerisinde nasıl gerçekleştiği; Fullan (2007)'in öğretmenlerin profesyonelleşmelerinde, öğretmen değişim sürecine odaklanan teorik çerçevesi ile açıklanmıştır. Bu çerçeve; öğretmenlerin modeli öğrenmeye başlamaları, uygulamaya koymaları, devam ettirmeleri ya da reddetme aşamalarından oluşur. Fullan (2007) eğitimsel değişim üzerine olan tartışmalarında; öğretmenlerin yeniliği kullanımında öncelikle *başlama* aşamasını yaşadıklarını (yenilikle tanışmaları ve yeniliğin öğretmenlerin kendi uygulamalarına, öğrencileri ve okulları için yararlı olacağını düşünerek kullanmaya karar vermeleri süreci), sonrasında *yeniliği uygulamaya koyma* aşamasına geçtiklerini (değişim yaratılması için yeni olan bir uygulama ya da fikrin, programın veya etkinliklerin içine yerleştirilmesi) ve sonrasında ya *yeniliği kullanmada devamlılık* olduğunu (uygulamayı yapan kişinin ya da grubun yeniliği uygulamalarında devamlı hale getirmeleri süreci) ya da *yeniliği reddetme* aşamasını (yeniliği uyguladıktan sonra devam etmeme kararı almaları süreci) yaşadıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada da biz; öğretmenlerin pedagojik modelleri kullanmasında yeniliği uygulamaya başlama, uygulamaya koyma ve devamlılığını getirme ya da reddetme aşamalarındaki süreci araştırdık.

Hargreaves ve Fullan (2012) eğitimsel değişim ve mesleki gelişim üzerine yaptıkları çalışmada bu değişim sürecinin öğretmenlerin kendi ellerinde olduğunu, özgün ve uygulamalı yapıldığında gerçekçi olacağını belirtmişlerdir. Fullan'ın mesleki gelişim çerçevesi (2007) başlangıç aşamasından ileriye gidemediği görülen mesleki gelişimin (Casey, 2014) öğretmenlere devamlılığın sağlanmasında bir yol haritası olduğu söylenebilir. Goodyear (2013)'in Fullan (2007)'in öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde devamlılığın sağlanmasına yönelik eğitimsel değişim çerçevesine dayanarak gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin kendilerini motive olmuş hissettiklerinde, öğrencilerinin öğrenmelerini arttırdıklarında ve okulun bağlamsal koşullarını karşılayabildiklerinde yeniliği uygulamaya devam ettiklerini ortaya koymuştur. Bu yüzden, öğretmenlerin bir yeniliği öğrenme süreçlerinde başlangıç aşamasından itibaren neler olduğunun bilinmesi ve öğretmenlerin devamlılığı nasıl sağladığı ya da neden devam etmediğinin bilinmesi mesleki gelişim programlarının çeşidini, sürecini düzenlemede önemli olacaktır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, BE öğretmenlerinin Taktiksel oyun modelini (TOM) kullanarak pedagojik yeniliği deneyimleme sürecine yönelik bakış açılarını keşfetmektir.

Yöntem

Araştırma Deseni: Katılımcı eylem araştırması (KEA) (Kemmis & McTaggart, 2008, s. 288); öğretmenlerin TOM öğrenme ve kullanma sürecinde öğrenmelerini desteklemek ve sorgulamayı sağlamak için araştırmanın deseni olarak kullanılmıştır. KEA, eş katılımcı arasındaki işbirliğini sağlayıp diyaloga teşvik ederek eylem araştırmasının sosyal doğasında paradigma haline gelmiştir. Bu çalışmada da, eş katılımcı olarak öğretmenler ve araştırmacılar arasında işbirliği ve diyalog kurulmuş böylece, öğretmenlerin bilgisini ve anlayışını geliştirerek, eylemlerinde herhangi bir değişiklik oluşturarak, sosyal bir ortamda ve araştırmacılar ile sosyal ilişkiler kurmaları sağlanmıştır (Kemmis & McTaggart, 2008, s. 276). Bu bağlamda KEA; bu çalışmada değişimi planlama, eyleme geçirme ve süreci

gözlemleme, bu süreçleri yansıtma, tekrar planlama şeklinde devam eden döngünün her bir basamağı eş katılımcı olan öğretmenler ve araştırmacıların işbirliği ile yürütülmüştür. Böylece; öğretmenler ile araştırmacılar her hafta düzenli olarak bir araya gelerek, bir önceki haftanın değerlendirmesini yapıp yeni haftanın planlarını hazırlamışlardır. Eyleme geçirme aşamalarında ise kameraya çekilen dersler araştırmacılar ve öğretmenler ile birlikte eylem süreçleri değerlendirilmiştir. Bir akademik yıl boyunca katılımcı eylem araştırması süreci devam etmiştir.

Araştırma Alanı: Çalışmanın gerçekleştiği okul Ankara ili merkez ilçede yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir geliştirme vakfı okuludur. Okul kampüsünde anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise kademeleri yer almakla birlikte her bir kademenin fiziki koşulları (ders binaları, spor salonları) ayrıdır. Çalışma okulun ilkokul kademesinde uygulanmıştır. Okulda tam gün eğitim verilmekte olup ilkokul kademesinde BE dersleri haftada 2 ders saati (80 dak.) sürer. Her sınıfta 20 öğrenci vardır. Okulda BE dersleri için tek bir spor salonu olduğundan aynı ders saatinde iki sınıf tek salonda ders işlemektedir. Okulda toplamda 7 BE öğretmeni bulunmaktadır.

Katılımcılar: Araştırmaya ilkokul kademesi (6-10 yaş) BE zümresini oluşturan 2 BE öğretmeni (Lale ve Recep öğretmen) ve süreç boyunca yeni uygulamalarını gerçekleştirdikleri 2 adet 2. Sınıf şubesi (40 öğrenci) ve 2 adet 3. Sınıf şubesi (40 öğrenci) katılmıştır. Araştırmanın amacı BE öğretmenlerinin pedagojik bir yenilik uygulamada yaşadıkları deneyimlerini araştırmak olduğundan öğretmenlerin yansımalarını içeren veriler bulgularda ortaya konmuştur. Lale öğretmen 10 yıllık (çalışmanın yapıldığı okuldaki 10. yılı) ve Recep öğretmen 3 yıllık (çalışmanın yapıldığı okulda ilk yılı) öğretmenlik deneyimine sahiplerdir. Çalışmanın yapıldığı okulda birlikte çalıştıkları ilk yılda bu çalışmaya dahil olmuşlardır. Recep öğretmenin uzmanlık alanı Tenis branşı olduğundan okul takımı ve okul dışında kulüp takımı çalıştırmakla birlikte TOM ile ilk defa bu çalışma ile tanışmıştır. Lale öğretmen ise uzmanlık alanı olarak dans sporu ile ilgilenmekle birlikte onun da ilk TOM deneyimidir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu çalışma öncesinde başka bir modele dayalı öğretim yapma deneyimleri olmamıştır.

Araştırmacı durumu:

Köprü kurucu rolü (birinci araştırmacı): Çalışmanın ilk yazarı BE öğretmeni olarak 7 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olmakla birlikte, doktora eğitimi sürecinde TOM ile ilgili eğitimler almış ve bu modeli çeşitli spor branşlarında uygulamış, üniversitedeki öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilere bu modelin uygulanmasında danışmanlık yapmıştır. Bununla birlikte öğretmen olarak görev yaptığı sıralarda öğretmen araştırmacı olarak farklı araştırmalarda katılımcı olarak bulunmuştur (Hünük, Ince, & Tannehill, 2013). Bu çalışmada ise; "köprü kurucu (boundary spanner)" rolü ile eylem göstermiştir. Thompson (1962) ile Aldrich ve Herker (1977) tarafından ortaya atılan "Köprü kurucu" terimi, kişinin bilgiyi dağıtan, bilgiyi filtreleyen ve bilginin farklı organizasyonlarda kullanılmasını kolaylaştıran olduğunu belirtmişlerdir. Bu kişiler; kendi örgütlerindeki önemli bilgileri farklı lokasyon ya da fonksiyona sahip bir grup ile paylaşarak karşılıklı bilgi alışverişinde bulunur, iletişimde olduğu kurumdaki unsurları ve süreçleri değiştirmeye çalışırlar (Ayrancı, 2010, s. 25) ve bu kişiler etkili şekilde hareket ettiğinde, süreç sonucunda stratejide, üründe ya da süreçte yeniliğe yol açar (Ansett, 2005, s. 39). Bu çalışmada da birinci araştırmacı, farklı bir mesleki kurumdan gelen (üniversiteden) ve yeni teorik bilgileri öğretmenlerin araştırmalarında kullanmalarını destekleyen kişi olarak yer almıştır.

Alan Uzmanı (ikinci araştırmacı): Çalışmanın ikinci yazarı olan alan uzmanı; üniversitede Beden eğitimi öğretmen eğitimi programında uzun yıllardır görev yapan, onun öncesinde de 7 yıllık BE öğretmeni olarak çalışma deneyime sahip bir öğretim üyesidir. Üniversitede öğretmen eğitimi, engellilerde beden eğitimi ve öğretimde modele dayalı uygulamalar konularında dersler vermektedir. Bu çalışmada kolaylaştırıcı rolünü benimsemiştir. Öğretmenler ile haftalık mesleki gelişim toplantılarında bir araya gelerek öğretmenlerin yeniliği öğrenme ve uygulama süreçlerini kolaylaştırmaya yönelik katılımcıların fikirlerini dinlemiş, tartışmaları kolaylaştırmaya yönelik eylem göstermiştir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenler lisans eğitimi sürecinde alan uzmanının öğrencisi olmuşlardır. Dolayısıyla bu çalışmada bir yandan araştırmacı ve katılımcı arasındaki iletişim ve işbirliğinin sağlanmasında olumlu bir katkı sağlarken diğer yandan çalışmanın ilk aşamalarında

öğretmenlerin kaygı duymasına sebep olmuştur. Alan uzmanı bu noktada öğretmenlere çalışmadaki rolünün kolaylaştırıcılık olduğunu sık sık dile getirmiş ve bütün yorumlarında ve müdahalelerinde onlarla birlikte katılımcı olduğunu ortaya koymak için çabalamıştır. Her mesleki öğrenme toplantısı sonrasında araştırmacı ve alan uzmanı süreçte öğretmenlerin rahat hissetmesine yönelik stratejiler üzerine kendi aralarında yansıma yapmışlardır.

Katılımcı sürecin planlanması, eyleme geçirilmesi ve değerlendirilmesi

Pedagojik yeniliğin (TOM) belirlenmesi: Bu araştırmada pedagojik modellerden TOM (Mitchell vd., 2013, s. 39) pedagojik yenilik olarak kullanılmıştır. Çalışmaya katılan Lale öğretmen daha önceki deneyimlerinde farklı bir pedagojik model üzerine teorik bilgiler edindiği bir mesleki gelişim programına katılmış olsa da, TOM üzerine her iki öğretmenin de geçmiş deneyimi bulunmamaktadır. Çalışmada kullanılan TOM top ile oynanan spor branşlarının öğretiminde, öğrencilerin spor branşının becerilerini öğrenmelerinden önce taktiksel farkındalıklarının sağlanarak oyun oynama performanslarını arttırmaya yönelik olarak önerilen bir modeldir. Bu çalışmada da, ilkökul seviyesi için hazırlanan file ve duvar oyunları ders formatına (Mitchell vd., 2013, s. 105) göre model uygulanmıştır.

Katılımcı süreç ile tanışma aşaması: Fullan'ın (2007) değişim sürecinde öğretmenlerin yenilikle tanışmaları ve kendi uygulamaları, öğrencileri ve okulları için yararlı olacağını düşünerek kullanmaya karar vermeleri süreci araştırmanın ilk aşamasıdır. Öğretmenlerin TOM ile ilk tanışmalarını hedefleyen iki aylık süreçten oluşmuştur. Bu süreçte her hafta 2 saatlik mesleki öğrenme toplantıları yapılmıştır. Bu toplantıları kolaylaştırıcı rolü üstlenen alan uzmanı ile köprü kurucu rolü üstlenen araştırmacı ve BE öğretmenleri birlikte gerçekleştirmişlerdir. Toplantıların amacı; TOM ile ilgili öğretmenlerin anlayışlarını geliştirme, modele özgü ders planlarının hazırlanması ve öğretmenlerin eylem araştırması kullanımlarını geliştirmek olarak planlanmıştır. Öğretmenlere TOM ile ilgili yazılı, görsel materyaller verilmiş, TOM ile öğretim yapmaya yönelik temel özellikler detaylı şekilde açıklanmıştır. Toplantıların devamında öğretmenler TOM ile deneme dersleri işlemişlerdir. Öğretmenler, deneme derslerini kamera çekimi ile kayda alıp haftalık toplantılarda "ne yaptık?" "yapılanın anlamı neydi?" "bundan sonra ne olmalı?" (Sutherland, 2012, s. 112) formatı ile alan uzmanı ile birlikte sorgulama imkanı bulmuşlardır. Böylece öğretmenler bu süreçte daha çok uzmanlardan ve birbirlerinden aldıkları destekler ile bir yeniliği derslerinde kullanmayı kabullenme aşamasını tamamlamışlardır.

Katılımcı sürecin uygulamaya geçme aşaması: Bu süreçte, her iki öğretmen de 3. Sınıf (8-9 yaş) öğrencileri ile ilkokullarda file oyunları öğretimini TOM ile (Mitchell vd., 2013, s. 105) uygulamaya karar vermişlerdir. Bir dönem boyunca file oyunlarının 1. ve 2. seviyelerini öğretmişlerdir. Bu süreçte bazı haftalar salonu bölmeden her iki sınıfa birlikte öğretim yaparak derslerini işlerken bazı haftalar ise salonu ikiye bölerek kullanmışlar ve aynı planı her iki öğretmen de işlemiştir. Bu süreçte her hafta ders planlarını öğretmenler birlikte hazırlamayı tercih etmişlerdir. Dersi bir arada işlediklerinde ders aşamalarını sıra ile uygulamışlar, dersi ayrı ayrı bölümlerde işlediklerinde ise aynı planı her ikisi birden sınıflarına uygulamışlardır. Uygulama süreci boyunca tenis branşında daha deneyimli olan öğretmenin yönlendirmesi ile planlama aşamasını gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin uygulamaya geçme aşamasında da öğretmenler ve araştırmacılar her hafta mesleki öğrenme toplantılarına devam etmişlerdir. Böylece; öğretmenler hafta içinde işledikleri dersleri ile ilgili sorgulamalarını ve yansımalarını araştırmacılarla birlikte yapmaya devam etmişlerdir. Bu süreç boyunca öğretmenler kendi öğretim planlarını uzmanlardan destek almadan kendileri hazırlamışlar ve öğrencilerinden yansımalarını kendileri almışlardır. Uzmanların rolü ise bu süreç boyunca öğretmenler kendilerinden yardım istediklerinde destek olma, uygulamalarında sorun yaşadıklarında kolaylaştırıcı olarak çözmelerine yardımcı olmak şeklinde devam etmiştir. Onun dışında bütün aşamayı öğretmenler kendileri yapılandırmışlardır.

Veri Toplama Araçları: Kişisel ve mesleki gelişim için çeşitli paydaşların araştırma sürecine dahil edildiği bir süreç olan katılımcı eylem araştırması sürecini oluşturan bu uzunlamasına (bir akademik yıl) süreç boyunca çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bunlar; haftalık yapılan mesleki öğrenme toplantılarının ses kayıtları (her hafta düzenli olarak yapılan toplantıların amacı; TOM öğelerinin derslerde uygulandığında öğretmenlerdeki yansımalarını konuşmak, zorlanılan bölümleri tartışmak, öğretmenlerin anlamalarını arttırmak), araştırmacı tarafından tutulan alan notu (araştırmacı okulda olduğu zamanlarda öğretmenler ile arasında gerçekleşen informal görüşmeler), uyarlanmış ders sonrası öğretmen analiz aracı (DSÖA-Ek-1)(Goodyear, Casey ve Kirk, 2013, s. 24) (amaç; öğretmenlerin uyguladıkları derslere yönelik yansımalarını ortaya koymak), öğretmenler ile süreç başı ve sonunda yapılan görüşmelerdir.

Veri analizi: Farklı veri kaynaklarından toplanan veriler tümevarımsal içerik analizi (Strauss ve Corbin, 1998), sürekli karşılaştırma (Lincoln ve Guba, 1985) ile analiz edilerek tematik kodlama yapılmıştır. Bütün verilerden ortak temalar ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmanın İnanırlığı: Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için veri üçlemesi, uzman görüşü (Patton, 2002), katılımcı teyidi (Creswell, 2009) yöntemleri kullanılmıştır. Bununla birlikte modele dayalı uygulamalarda yapılan öğretimin model uygulamalarına uygun olup olmadığını anlamak için model uygunluğunun sağlanmış olması gereklidir (Harvey ve Jarrett, 2013; Hastie ve Casey, 2014). Hastie ve Casey (2014) modele dayalı uygulamalarda her bir modelin kendine özgü özelliklerinin olduğu gerçeğini de dikkate alarak, uygulamanın modele uygun olup olmadığının ortaya konması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunu yaparken de en azından şu üç özelliğin belirtilmesi gerektiğini savunmuşlardır:

- a) **Ünitenin müfredat içerisinde nasıl yer aldığına detaylı açıklanması:** İlkokullarda oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı (MEB, 2018) hareket yetkinliği öğrenme alanı kazanımlarında yer alan hareket becerileri, hareket stratejileri ve taktikleri alt öğrenme alanlarına yönelik kazanımlara öğrencilerin ulaşmalarında modele dayalı öğretimler önerilmektedir. Temel hareket becerilerinden olan nesne kontrol becerilerini gerçekleştirmek için "file ve duvar oyunları"na yönelik olarak hazırlanmış olan Tenis ünitesi öğretim programı içerisine yerleştirilmiştir. Tenis ünitesine yönelik öncelikle çalışılacak olan taktiksel problemler ve bu problemleri oluşturan beceriler ile hareketler belirlenmiştir. Sonrasında her ders için Mitchell ve diğerleri (2013) tarafından öğretmenler için hazır formatta var olan TOM günlük ders planları temele alınarak hazırlanmıştır.
- b) **Model uygulamasının detaylı geçerliği:** TOM uygulamasında öğretmenler her ders başlangıcında öğrencilere o günün taktiksel problemini söylemiş (Mitchell vd., 2013) ve bu problemi çözmelerinde gerekli olan beceri ya da hareketi keşfetmeleri için derse uyarlanmış oyun ile başlayarak oyunda çözmeleri için belli koşullar ortaya koymuşlardır. Bu koşullar öğrencileri ders odağı olan ve taktiksel problemi çözmelerine imkan verecek beceri ya da harekete yönlendirmiştir. Oyun sonrasında soru cevap bölümü ile öğrencilerin beceri/hareketi keşfetmeleri sağlanarak beceriyi daha iyi yapmaları için oyun benzeri etkinlikler ile alıştırmaları sağlanmıştır. Dersin sonunda ise ilk oyun tekrar oynatılarak öğrencilerin performansları arasındaki farkı görmeleri sağlanmıştır. Ders süreci boyunca oyun branşının taktiksel yapısı üzerine çalışmaya odaklanılmış ve bütün etkinlikler oyun temelli olarak hazırlanmıştır. Böylece, TOM kullanımlarında, modelin bütün basamaklamasını (Mitchell vd., 2013) süreç boyunca ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde modelin uygulanma basamaklarına uygunluğunu ortaya koymak için bütün dersler video ile kayıt altına alınmış ve her ders araştırmacılar tarafından değerlendirilerek haftalık mesleki öğrenme toplantılarında öğretmenler ile birlikte değerlendirmesi yapılmıştır.

- c) Program bağlamının detaylı tanımlanması: Çalışmanın gerçekleştiği okul, katılımcılar ve araştırmacıların duruşu yöntem bölümünde detaylı şekilde tanımlanmış olmakla birlikte çalışma başlamadan önce ilk olarak her türlü uygulamayı gerçekleştirmek için öncelikle Ankara Üniversitesi etik kurulundan onay alınmıştır. Sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı'ndan çalışmanın yürütülmesi için gerekli izinler alınmıştır. Bununla birlikte araştırmanın gerçekleştiği okulun bağlı bulunduğu vakıf etik kurulundan izin alınarak, araştırmaya katılacak olan öğretmenler, sınıf şubelerinin velilerinden gönüllü katılım onayları alınmıştır. Araştırmanın bulgularında öğretmenler için takma isim kullanılmıştır.

Bununla birlikte öğretmenler öncelikle TOM ile teorik bilgiler edindikleri ve sonrasında farklı öğrenci grupları ile deneme derslerini uyguladıkları iki aylık modelle tanışma aşaması geçirmişlerdir. Sonrasında TOM ile tenis branşının temelini oluşturan file ve duvar oyunları (Mitchell vd., 2013) için 1. Seviyeden (temel top ile yapılan beceriler ve topsuz hareketler) başlayarak modeli uygulama aşamasına geçmişler ve 2. Seviyede (daha karmaşık beceriler ve topsuz hareketlerden oluşan taktiksel problemler) öğretim yaparak süreci tamamlamışlardır.

Bulgular

Bu bölümde; öğretmenlerin profesyonelleşme süreçlerinde TOM kullanmayı öğrenirken yaşadıkları öğrenme deneyimlerine ilişkin bakış açıları incelenmiştir. Öğretmenlerdeki mesleki öğrenme süreci Fullan'ın (2007) eğitimsel değişim çerçevesi bakış açısı ile ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelik deneyimleri, ortaya çıkan temaların içerisinde iki bölüm halinde "modeli uygulamaya başlama aşaması" ve "modeli uygulama aşaması" olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin farklı kültürel ortamlarda TOM uygulamaları ve modele yönelik görüşlerini araştıran birçok çalışma olmasına rağmen, öğretmenlerin öğrenme deneyimlerini anlamaya yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (McNeill vd., 2004; Rossi, Fry, McNeill ve Tan, 2007; Wang ve Ha, 2013). İlk tema olan "önce mesleki diyalog ile sorgulama sonra bireysel sorgulama"; öğretmenlerin derslerini yansımalar, diyaloglar aracılığı ile sorgulayarak öğrenmeye yönelik bakış açılarını ortaya koymuştur. İkinci tema olan "kaygıdan işbirlikli öğrenmeye doğru"; öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini uzman ile işbirliği içinde sürdürürken, iş arkadaşları ile mesleki öğrenme sürecinde iletişim kurmasıyla yeni bir modeli öğrenme sürecine katkısı ortaya konmuştur. Üçüncü tema olan "uygulama yapınca öğrenilir" temasında ise; öğretmenlerin yeni bir model hakkında bilgi sahibi olduktan sonra uygulama sürecindeki öğrenmeye yönelik bakış açıları incelenmiştir.

Önce mesleki diyaloglar ile sorgulama sonra bireysel sorgulama

Uygulayıcı sorgulaması; eylem araştırması, öz-çalışma, uygulayıcı araştırması gibi araştıran öğretmen yöntemlerinin genel bir şemsiyesi olarak kullanılmaktadır. Sorgulama süreci; uygulayıcıların kendi uygulamalarına ait anlayışlarını geliştirerek uygulamanın özelliklerini keşfetmelerini içerir (Campbell ve McNamara, 2009; Orland-Barak, 2009). Bu çalışmada da, öğretmenlerin kendi uygulamalarını yansıtırken iş arkadaşıyla kendi uygulamalarına yönelik diyalog ile uygulayıcı sorgulamasını gerçekleştirmişlerdir. Böylece etkili, amaca uygun mesleki öğrenme sağlanmıştır.

Öğretmenler süreç boyunca uygulamalarını sorgulamaları; DSÖA aracı ile yansıma, işledikleri ders videolarını izledikten sonra yaptıkları ders yansımaları, uzmanlar ile haftalık mesleki toplantılarda TOM sürecinin nasıl ilerlediğine dair tartışmalar aracılığı ile yapmışlardır. Bununla birlikte dersler iki öğretmen ile birlikte yürütüldüğünden ders esnasında birbirlerini gözlemleme ve sonrasında dinlenme ve nöbet zamanları gibi serbest zamanlarda birbirleri ile öğretim deneyimlerini paylaşmışlardır.

Öğretmenlerin sorgulayarak öğrenme süreçlerine yönelik ortaya çıkan en önemli özellik; öğretmenler çalışmanın başlarında *mesleki diyaloglar ile sorgulama yapmaya* daha kolay uyum sağlamışlardır. Gerek mesleki öğrenme toplantılarındaki uzmanlarla yapılan yansıma süreçlerinde, gerek birbirleri ile girdikleri diyaloglar ile uygulamalarını değiştirebileceklerini fark ettikten sonra modeli uygulama aşamasında artık *bireysel yansımaları* da süreçlerine dahil ederek kendi ders

uygulamalarının tekrarını izleyerek yaptıklarında öğretimlerinin daha farkında olduklarını ve TOM'ni anlamlandırmada daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Modeli uygulamaya başlama aşamasında; öğretmenler DSÖA aracı ile yaptıkları yansımaları zaman yetersizliklerinden ya da okuldaki ikincil görevlerinden (ders doldurma, nöbet tutma v.b.) dolayı dersin hemen sonrasında yazamadıklarını bu yüzden bazı hususları unuttuklarını belirtmişlerdir.

“Yansımaları ilk başlarda 2-3 gün sonra yazıyordum. O zaman derste olanları unuttuyordum. (Recep, süreç sonu görüşmesi)”

“8 saat derse girdim dün. Diğer arkadaşlarımın da derslerini doldurdum. O yüzden ancak gece evde yapabildim yansımalarımı. E tabi bazı olayları hatırlamak zor oldu...” (Lale-haftalık mesleki öğrenme toplantısı)

Süreç başından itibaren mesleki diyaloglar sonrası yapılan yansımalar ise öğretmenlerin en kolay benimsedikleri sorgulama yöntemi olarak görülmüştür. Öğretmenler dersleri aynı salonda işlediklerinden planlama ve ders işleme sırasında bol diyalog kurmuşlardır. Bununla birlikte haftalık mesleki öğrenme toplantılarında uzmanlarla yaptıkları toplantılarda kendi derslerinin videolarını izleyerek sorgulama imkânı bulmuşlardır. Mesleki diyalogların daha çok modelin uygulanması, alan bilgisi üzerine gerçekleştiği görülmüştür. Böylelikle öğretmenler öğretim deneyimlerini sorgulamak için imkân bulmuşlardır.

“Bana birisi derste bu hafta şu işlenecek dediğinde yapıyorum, kendin üret dediğinde zorlanıyorum. (Lale-süreç başı görüşmesi) ... Bu hafta ben Recep hoca ile konuşarak planımın aynısını uyguladım çünkü oyun üretmekte zorlandım. Bu konuda hafta içinde zümre arkadaşlarımla da konuşmalar yaptım. Onlar bana oyunlar önerdi (Lale, mesleki öğrenme toplantısı).

Modeli uygulama aşamasına geldiklerinde ise öğretmenler; kendi ders videolarını sadece toplantılarda izlememiş aynı zamanda ders dışındaki serbest zamanlarında da izleyerek yansımalarını yazmaya başlamışlardır. Bu durum kendi uygulamalarının farkına varmalarında ve bir sonraki derslerini planlamalarına yardımcı olduğu gibi, aynı zamanda TOM ile öğretim yapmayı kavramalarında etkili bir yol olduğunu belirtmişlerdir. Böylece bireysel sorgulama yapma da öğretmenlerin öğrenme sürecine dahil olmuştur.

“Kendi ders videolarını izledikçe yaptığım farklı bir şeyin farkına varıyorum. Ben öğrenciden düşündüğüm şeyi isteyememişim onu görüyorum. Geçen hafta derse başlarken öğrencilere taktik nedir diye sorduğumda öğrencinin biri taktik savaşlarda kullanılır dediğinde ne diyeceğimi bilememişim sadece -o değil- demişim öğrenciye. Ders öncesi kendime gelebilecek cevaplara alternatif sorular hazırlasam iyi olacak...” (Lale, mesleki öğrenme toplantısı)

“Derslerde çektiğimiz kamera kayıtlarını sonradan izlemek çocukların yapamadıklarını görmemi sağladı. Eksikliklerimi bir sonraki haftada tamamladım ...Plan hazırlarken bir önceki haftanın videolarını izliyordum”. (Recep-süreç sonu Görüşmesi)

“Yansımaları dersin hemen sonrası yapmaya başlayınca daha net oldu...ve bir sonraki derse gitmeden yansımaları okuyordum. Bana dersi planlamamda etkili oldu” (Lale, DSÖA).

Öğretmenlerin süreç başından itibaren kendilerine yönelik yaptıkları sorgulamalarda en çok alan bilgilerinden kaynaklanan zorluklar yaşadıkları görülmüştür. TOM ile öğretimde alan bilgisinin iyi olması önemlidir (Mitchell vd. 2013). Öğretmenler de özellikle TOM'nin ilerleyen seviyelerinde alan bilgisinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

"TOM ile öğretimde en çok zorlayan öğelerden biri de kavramları öğrenmek oldu. Kavramlarla öğretim yapmak ilk başlarda zorladı. Bizim bildiğimiz kavramlarla çatıştı. Öğrencilere kural olarak öğrettiklerimiz, aslında koşul olduğunu öğrendik. (Recep, mesleki öğrenme toplantısı)
"Alan bilgisi 1. ya da 2. seviyede değil ama 3. seviyeden sonrasında bilinmeli.. İlk 2 seviyede çocuğun algısını açarız üstüne üst seviyeyi koymak kolay olur. Aynı şekilde bizim için de geçerli bu...(Lale, süreç sonu görüşme)

BE öğretmenlerine yönelik mesleki öğrenme üzerine yapılan etkinliklerde amaca uygun, uygulanabilir ve yansıma için gerekli zaman sağlandığında etkili olduğu belirtilmiştir (Armour ve Yelling, 2007). Çalışmada bulunan diğer bir temada da uzman ve diğer paydaşlarla olan iş birliği ve sürekli iletişim aracılığı ile öğrenme önemli bir unsur olarak ortaya çıkmıştır.

Kaygıdan işbirlikli öğrenmeye doğru

Öğretmenler süreç boyunca TOM'u temele alarak file oyunlarının öğelerini sistematik şekilde öğretmişlerdir. Bunu yaparken öğretimlerine yönelik hem birbirleriyle hem de mesleki öğrenme süreçlerini kolaylaştırıcı ve destekleyici olan alan uzmanları ile iletişime geçmede okul idaresi tarafından ayrılan zaman ile ders aralarındaki serbest zamanları kullanmışlardır. Sürecin başlarında uzmanlar, öğretmenlere kaynak temin etmişler, ingilizceden çevirilerinde yardımcı olmuşlar, hazırladıkları ders planlarında zorlandıkları bölümlere öneriler getirmişler ve yeni etkinlikler bulmaları konusunda cesaretlendirmişlerdir. Öğretmenler süreç başında uzmanlarla iletişime geçtiklerinde kendilerini öğrenci gibi hissettiklerini, bu yüzden kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Süreç ilerledikçe öğretmenler; sordukları sorulara uzmanlar tarafından yargılanmadan cevap bulmaya ve işbirliği içinde yeni bilgileri öğrenmeye başladıkça daha rahat hissettiklerini ve öğrenmenin devamlılığın daha kolay sağlandığını ifade etmişlerdir.

En önemli iletişim ve işbirliği, aynı anda birlikte derse giren iki katılımcı öğretmen arasında olmuştur. Daha önceki diğer ortağı ile yaşanan sorunların bu süreçte olmadığını hatta birbirlerinin öğrenme sürecine olumlu yönde katkıları olduğunu öğretmenler belirtmişlerdir.

Modeli uygulamaya başlama aşamasında; öğretmenler, uzmanlarla iletişime geçtikleri anlar için tekrar "öğrenci" gibi hissettiklerini belirttiler (Casey, 2014). Öğretmenlerden biri ile birinci araştırmacının yaptığı informal görüşmelerin birindeki alan notunda kendini algılayışını şöyle ifade etmiştir:

"Kendimi öğrenci gibi hissediyorum, söylediklerim yanlış olur mu ki diye endişeleniyorum. Bugüne kadar işlediğim derslerde kimse içeriğinin doğruluğu ile ilgilenmemişti ama sizinle her ders sonrası konuştuğumuzda acaba ne kadar doğru işledim diye rahatsızlık hissediyorum" (Recep, informal görüşme)

"Başlangıçta heyecanlıydık çünkü bilgimiz ortaya çıkıyordu (Recep, süreç sonu görüşmesi)

"Öğretmenler ile süreç başı görüşmeler yaptıktan sonra bir sonraki toplantıya gelirken rutin olarak işledikleri bir dersi kameraya çekmelerini ve toplantıda üzerinde konuşacağımızı söylemiştik. Recep öğretmen alan uzmanı kendisinin lisans döneminden ders hocası olduğu için uygulayacağımız taktiksel oyun modeli ile ilgili teorik bilgi edinip dersinde onu uygulamaya çalışmış ve onu kameraya çekmiş. Halbuki süreç başı görüşmede öğretmen merkezli, beceri öğretimi yapan bir yaklaşımla ders işlediğinden bahsetmişti. Kendisine toplantı sonrasında informal görüşmede neden modele çalışıp uyguladığını sorduğumda alan uzmanından çekindiğini ve hiçbir şey bilmiyormuş gibi görünmemek için çabaladığını söylemişti (araştırmacı alan notu)"

Öğretmenlerin modele dayalı uygulamalarda deneyimlerinin az olmasından dolayı kendilerini “acemi öğretmenler” olarak nitelendirmektedirler. Bununla birlikte, öğretmen/araştırmacı işbirliğinin devamlılığı olan çalışmalarda öğretmenlerin yeniliklere alışmasının daha kolay ve kalıcı olduğu görülmüştür (Casey, 2014).

“Ben sizin örnek verdiğiniz ders planını uyguladım bu hafta. Çünkü ben spora özgü oynatabileceğim oyun bilmiyorum ve üretemiyorum. Yanlış yapmamak için de aynısını uyguluyorum. Sizden bu konuda desteğe ihtiyacım olacak (Lale, mesleki öğrenme toplantısı)”

Bizde, öğretmenler ile süreç boyunca haftalık mesleki gelişim toplantılarını devam ettirirken buradaki tartışmalarda onların uygulamalarını yargılamak ya da uygulamalarındaki eksiklikleri yansıtmak yerine ““ne yaptın?” “anlamı neydi?” “peki bundan sonrası?”” (Sutherland, 2012, s. 112) sorularını içeren yansıma formatını uygulamayı devam ettirdik. Böylelikle öğretmenlerin kendi uygulamalarının farkına varmaları ve özeleştirme yapmalarını sağladık. Bununla birlikte, süreç içinde sosyal medyada (whatsapp, sms) araştırmacı/öğretmen iletişimini sağlamada bir araç oldu ve öğretmenler her istedikleri zaman araştırmacılara ulaşma imkanı buldular.

Modeli uygulama aşamasına geçildiğinde; öğretmenlerle iletişim zaman ve mekan sınırlaması olmadan devamlılık kazandı ve kendi öğretimleri ile ilgili sorular sorup, geri bildirimleri toplantıları beklemeden hemen paylaşmaya başladılar. Öğretmenler, en çok öğrencilerle taktiksel farkındalığın oluşturulmaya çalışıldığı soru cevap kısmı ve alıştırmaların dersin akışına göre çeşitlendirilmesinde yaşadıkları sorunlara uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda dersi daha kaliteli işlemişlerdir.

“Okula bir toplantı için gitmiştim bugün. Lale öğretmen teneffüs arasında yanıma geldi. Derste işlediği videodan bir bölüm izletti ve zorlandığı bir bölüm üzerine konuştuk. Ve bir hafta sonraki derste konuştuğumuz değişikliklere dikkat ettiğini belirtti. İlk defa haftalık toplantı saati dışında serbest zamanda bana dersleri ile ilgili bir soru sormuştu” (araştırmacı, alan notu)

Öğretmen değişiminin ortaya çıkmasında araştırmacı/öğretmen arasındaki “devamlılığı olan destek” en önemli faktördür (Casey, 2014). Bu çalışmada da, süreç başında kendi uygulamaları üzerine konuşmaktan çekinen öğretmenler için yenilikleri eyleme geçirme aşamasında (modeli kullanmayı gerçekleştirme) öğretmen/araştırmacı işbirliğinin önemini belirtmişlerdir.

“... Gelecek dönem TOM uygulamaya çalışırım. Ama sizler (uzmanlar) her hafta okulumuza gelip süreçte bizle olduğunuz için bu iş yürüdü. Yoksa çok zordu... (Recep, süreç sonu görüşmesi).

“Ben ileride de yeni modeller öğrenmek isterim ama kendi başıma açıp okuduğumda bir şey anlamıyorum. Uygulama yaptığımda anlıyorum ancak. Ama onda da desteğe ihtiyacım oluyor neler yaptığım ile ilgili... (Lale, süreç sonu görüşme).

Öğretmenler süreç boyunca tek salonda iki sınıf birlikte ders işlemişler ve birbirlerine destek olmuşlardır. Öğretmenlik deneyimi fazla olan Lale öğretmen sınıf yönetimi, idare ile ilişkilerin yürütülmesi, diğer öğretmenler ile bağlantıların kurulması gereken yerlerde ön plana çıkarken, Recep öğretmen file oyunlarında antrenörlük yaptığı için ders planının hazırlanmasında, etkinliklerin yürütülmesinde ve öğrencilerin sorularını yönlendirmede ön plana çıkmıştır.

“Benim şu andaki ders partnerim ile uyumum çok iyi. Bir önceki sene çalıştığım partnerim ile bir türlü anlaşamamıştık. Hep benim eksiklerimden şikayet ediyordu ama şimdi takıldığımız yerde birbirimize destek oluyoruz. Ben derste en çok sorulara öğrencilerin verdiği cevapları yönlendiremediğim zaman sorun yaşıyorum ama orada hemen Recep liderliği alıyor. Bende ona kalabalık sınıfta nasıl öğrencilere hakim olacağımız konusunda destek oluyorum. Öğrenciler uzun zamandır beni tanıdıkları için elimi kaldırdığım gibi susuyorlar ve dinliyorlar zaten. (Lale, mesleki gelişim toplantısı)”

Uygulama yapınca öğrenilir

Bu çalışmada öğretmen öğrenmesi sürecinin başından itibaren bütün odak noktası öğretmenlerin ders uygulamaları üzerine olmuştur. İhtiyaçları belirlenirken rutin işledikleri dersler kameraya çekilerek öğretmenler ile birlikte ihtiyaçlar ve eksiklikler belirlenmiş, yeni modeli öğrenme süreçlerinde her hafta işlenen derslerin kamera çekimleri hem öğretmenlerin kendilerinin hem de uzmanlarla birlikte sorgulama yapılması ile değerlendirilmiştir. Bu çalışma da uygulamaya dayalı olan öğrenme sürecinin; öğretmenler üzerinde daha etkili olduğu, yeniliği kabul etmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerdeki etkisinin öğretmenler tarafından daha rahat gözlemlenebildiği ve öğretmenlerin BE'ne yönelik bakış açılarını değiştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın başında öncelikle öğretmenlerin BE dersi öğretimine yönelik bakış açıları ve öğretim yöntemlerini anlama ve ihtiyaçlarını belirlemek için ön görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler bu görüşmelerde BE derslerini şu şekilde belirtmişlerdir:

"...Çocuklara ver topu oynasın yapılıyor. Ya da Basketbol oynayalım diyorsa öğrenci, Basketbol oynatılıyor. Kızlar genelde oturmak istiyor. İsteddiği oyun oynatılmazsa öğrenci, cezalandırılmış gibi hissediyor. Benim farkım öğrencilerle birlikte top oynuyoruz. Kızlar genelde oturuyorlar".
(Recep, süreç başı görüşme)

"...Derste bireysel ve eşli çalışmalar kullanıyorum... Sonrasında grup çalışmalarında sınıfı gruplara ayırıyorum, yapacaklarını söylerim, aynı anda başlayıp yaparlar...Be öğretmeni hareketleri kendi gösterebilmeli, öğrenci bundan çok etkileniyor... Aynı zamanda benim uzmanlık branşım futbol ve tenis üzerine. Ben derslerde genelde ısınma ile başlayıp, beceri temelli öğretim ile devam ediyorum. Örneğin, teniste önce forehand ve backhand vuruşlarını da öğrettikten sonra karşılıklı tenis oynatmaya başlarım (Recep, süreç başı görüşme)"

"Benim alanım dans ve ritim eğitimi üzerine. Bugüne kadar hep küçük yaş (ilkokul ve anaokulu) grupları ile çalıştım. Oralarda da hep müzikli oyunlar ve ritim çalışmaları yaptım. O yüzden top ile oynanan branşları öğretebileceğimi düşünmüyorum (Lale, süreç başı görüşme)"

Görüldüğü gibi öğretmenler ile yapılan süreç başındaki görüşmelerde BE dersi işleme yöntemlerini deneyimlerinin ya da alan bilgilerinin yüksek olduğu konularda öğretmen merkezli olarak tanımlamışlardır.

Modeli uygulamaya başlama aşamasında öğretmenler; TOM'un ders yapısına (derse oyunla başlama, günün taktiksel problemi üzerine konuşarak odak beceriyi ortaya çıkarma, beceri üzerine alıştırmalar yapma ve ilk oyuna geri dönme) uyum sağlamada ve dersteki rollerinin değişiminde uygulama yapmanın etkili olduğunu belirtmişlerdir.

"TOM'nde ilk haftalarda gördüm ki ders planı yazdığımız gibi işlemiyor derste. Bende ders organizasyonunda, malzeme, beceri seviyelerinde uyarlamalar yaptım. Sonraki haftalarda bunlardaki sorunlar ortadan kalktığımda katılım arttı. Eğer uygulama yapmasaydım bunu fark edemeyecektim..." (Recep, süreç sonu görüşmesi).

"TOM ile benim yaptıklarım da değişti. Ben soru soruyorum öğrenci taktiksel problemi çözen beceriyi oyun içinde uyguluyorlar ve bundan çok etkileniyorum.. Soru sormanın bu kadar etkili olacağını tahmin etmezdim" (Lale, DSÖA aracı)

Modelin uygulama aşamasına geçtiklerinde ise öğretmenler; öğrenci katılımının arttığını somut şekilde gözlemleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte derslerinin kalitesinin arttığını çünkü kazanımı önceden belirlenmiş olan dersler planlayarak ders sonunda amaçlarına ulaşabildiklerini ve öğrencilerinde öğrenme kazanımlarına ulaştıklarını belirtmişlerdir. Süreç sonunda ise öğretmenler BE dersinde öğretmen merkezli yerine öğrenci merkezli yaklaşım kullanan, pasif yaklaşım yerine öğrencilerin aktif katıldıkları ders işleyen, öncelikli beceri öğretmeyi değil hareket etmeyi sevdiiren öğretmene dönüşmüştür.

“Öğrencilerde bugünkü konum boşluk kullanma idi. 3. Sınıf öğrencisinin boşluk yaratmak için ilk oyundan sağa sola top attığını görünce çok mutlu oldum. Öğrencilerin bunu yapabildiğini görmek beni de motive etti. Bunu sadece TOM ile yapabiliyordum. Ben soru sormuştum öğrenciler oyun içinde kullanarak cevabını vermiş oldular bana (Lale, DSÖA aracı).

“TOM ile işlenen derslerde bütün öğrenciler için içinde ve bunu oyun olarak görüyorlar. TOM’da katılım fazla. BE dersinde yetenekli çocuk oyun oynarken yeteneği az olanlar oynamıyordu ama TOM ile hepsi derse katılıyor (Recep, DSÖA aracı).

Öğretmenler modelin uygulama aşamasında aynı zamanda farklı kurslarda da modeli uygulamaya başlamışlardır. Böylece öğrendiklerini farklı ortamlara da transfer ederek uygulayabilmişlerdir.

“Hafta sonu kursunda çalışırken oyun organize ettik çocuk oyunda problemin çözümünü keşfetti. Artık kursta da oyun tasarlıyorum, oyunda problem yaratıyorum onu çözmelerini istiyorum (Recep, mesleki öğrenme toplantısı)

“Sene sonunda diğer okullardan gelen öğretmenlere yönelik düzenlediğimiz seminer bence en çok bizi motive eden olay oldu. Artık başkalarına da bu bilgileri aktaracak ve onların branşlarına yönelik sorularına cevap verebilecek hale gelmek beni çok mutlu etti (Lale, süreç sonu görüşme)

Öğretmenlerin bir yeniliği uygulayarak öğrenme süreçlerinde en çok üzerinde durdukları konu ise kullanılan TOM için hazır günlük planların (Mitchell vd., 2013) olmasıydı. Böylelikle bir yeniliği öğrenirken önce hazır etkinlikler kullanmışlar, anlamlandırma süreçleri gerçekleştiğinde kendileri planlarını hazırlamışlardır.

“Mesela bu sene dersleri fiziksel etkinlik kartlarına göre işliyorum. Çünkü ne yapacağım kartlardaki etkinliklerde var ama yeni bir şey daha ekliyorum derslerime desem çok zor oluyor çünkü anlayamıyorum uygulamada nasıl olması gerektiğini... TOM ise benzer şekilde o branşı bilmesen de ileri seviyelerini bile öğretmen verebilir çünkü planlarda ne yapacağım belli (Recep, mesleki öğrenme toplantısı)

“Mesela biz kendimiz planlar hazırlıyoruz aslında bunları sene başında yıllık plan halinde yapsak ne güzel olur hepimiz aynı sınıf düzeylerinde aynı şeyleri uygulayabiliriz... (Recep, mesleki öğrenme toplantısı).

Bir sonraki bölümde pedagojik bir modeli deneyimleyen öğretmenlerin süreç boyunca yaşadıkları literatür eşliğinde tartışılacaktır.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı ilkökul BE öğretmenlerinin profesyonel gelişimlerine katkı sağlamada derslerinde pedagojik yeniliklerden olan TOM öğrenme ve kullanmaları sürecine yönelik bakış açılarının nasıl olduğunu keşfetmektir. Casey (2012) BE öğretiminde değişimin sağlanması için daha derin bilgilere sahip olunabilecek ve yenilikçi uygulamaların derslerde sadece nasıl işlediğini değil onun yerine daha uzunlamasına kullanımlarına odaklanılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler böylece yenilikçi bir uygulamayı öncelikle nasıl öğreteceğini öğrenecek sonrasında kavramsal değişimi gerçekleştireceklerdir (Casey, 2014). Uzunlamasına gerçekleştirilen bu çalışma da, öğretmenlerin değişim sürecini anlamayı amaçlamıştır. Bu çalışmada tartışma kısmı, bulgularda ortaya çıkan aynı temalar altında gerçekleştirilecektir.

Önce mesleki diyalog ile sorgulama sonra bireysel sorgulama

Literatürde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde sorgulamayı bir metod olarak kullanmalarının kendi öğrenmelerini yönlendirmelerini sağladığı konusunda fikir birliği artmaktadır (Groundwater-Smith ve Mockler, 2009; Poekert, 2011). Tannehill, MacPhail, Halbert, ve Murphy (2013b)'e göre öğretmenlerin gerek uzmanlarla birlikte işledikleri dersler üzerine tartışmaları, gerekse ortak işledikleri ders ortamları sayesinde öğretim deneyimlerini ders öncesi, ders esnası ve ders sonrasında birbirleriyle paylaşmaları sorgulama yapabilmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerden biri tek başına plan yapmada özellikle etkinlik üretmede zorluk yaşarken uzmanların "birlikte tek bir plan üretebilirsiniz" yönlendirmesi ile birbirleri ile mesleki diyalogları başlamıştır. Sonraki günlerde kendi derslerinin videolarını uzmanla birlikte izlemeye başlamaları ise mesleki diyalogların devam ettirilmesini sağlamıştır. Sorgulama, öğretmenlerin, okul topluluğunu oluşturan üyelerle birlikte sınıf içinde ve dışında bilgiye yönelik araştırma tutumunda olmalarını teşvik ederken (Hollins, 2006), kendileri ve sınıfları ile ilgili veri toplayıp, yorumlayıp yeni bilgiyi oluşturmalarını (Dana ve Yendol-Hoppey 2009) ve iş arkadaşları ile birlikte öğretim uygulamalarını sürekli olarak incelemelerini sağlar (Poekert, 2011). Çalışma ilerledikçe başlangıçta ders sonu yansımalarını ertesi gün yada 2 gün sonra alan öğretmenler detayları kaçırdığını fark etmiş ve ders sonu yansımalarını daha erken yazdıklarında eksiklerinin farkına varmışlardır. Öğretmenlerin dışarıdan destek aldıklarında sorgulama devam ettirdikleri (Casey, 2014), bireysel ve katılımcı sorgulama ile de sosyal bir etkileşim ve devamlılığı olan bir süreç oluşturulacağı belirtilmektedir (Goodyear vd., 2013). Bu çalışmada da öğretmenlerin ders videolarını uzmanla bir araya gelmeden ders sonu hemen izlemeye ve yaptıkları yanlışları kendileri fark etmeye başlamaları sadece dinleyen geri bildirim alan öğretmen pozisyonundan soru soran öğrenmeye çalışan pozisyonuna dönüştürmüştür.

Kaygıdan işbirlikli öğrenmeye doğru

Öğretmenlerin bir yeniliği kullanmayı öğrenmeleri sürecinde; destek mekanizmaları ile çalışarak bağlamsal sınırlılıkların üstesinden gelip, öğretmenlerin uygulamalarında değişiklik yaratılabileceği (Ko vd., 2006), değişim sürecini de kolaylaştıracağını belirtilmektedir (Patton ve Griffin 2008; Patton ve Parker 2012). Hünük (2016) öğretmenlerin etkili öğrenme ortamlarında işbirlikçi bir ortam yaratılmasında aktif dinlemenin sağlanması ve mesleki öğrenme etkileşimlerinde her bir katılımcının sesinin duyulması gerektiğini ve grup içerisindeki resmi olmayan etkileşimlerinde bu süreçte destekleyici ve güven verici olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da, uzmanın öğretmenlerin lisans dönemindeki hocaları olması dolayısıyla kendilerini öğrenci gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Hazırladıkları planlarda alan bilgilerinin ortaya çıkacağı, derslerinin doğru işlenip işlenmemesinin değerlendirileceği düşünerek endişe yaşamışlardır. Hatta Recep öğretmen ön görüşmede öğretmen merkezli ders işlediğini söylerken öğrenci merkezli bir ders videosu hazırlamıştır. Hastie ve diğerleri (2015) göre de öğretmenlerin öğrenmesine odaklanılarak onların sorularında ve kaygılarından yola çıkıldığında, öğrenci gibi hissetme duygusundan uzaklaşıldığı ve daha etkili olduğu görüldüğünü belirtmişlerdir. Zamanla öğretmenlerin uygulamalarına uzman/araştırmacıdan modeli daha etkili kullanmaları yönünde yargılama yapılmadığı geri bildirim verildiğini gördükçe onlara karşı güvenleri artmış karşılıklı güven oluşturulmuştur. Hünük ve diğerleri (2013) göre araştırmacı ve öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunu oluşturduğu ortamda kolaylaştırıcı rolündeki araştırmacıların öğretmenlere eşit konuşma ortamı sağlaması ve zamanla kolaylaştırıcının rolünün azalması gerektiğini belirtilmiştir. Bu çalışmada da başlangıçta Lale öğretmen plan hazırlamak istememiş, etkinlik üretiminde sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu yüzden araştırmacı tarafından çevirisi yapılan hazır planları (Mitchell vd, 2013) alarak dersinde kullanmıştır. Böylece süreç başında araştırmacının kolaylaştırıcı rolü daha ön planda olmuştur. Bununla birlikte, destek olma sürecinde özellikle öğretmenlerin ilk defa bir pedagojik yeniliği kullanmalarında mesleki öğrenme programı desteği veren bireylerin eğitim verme, gözlemleme ve yönlendirmede süreç boyunca alanda var olması önemlidir (Tannehill, MacPhail, Halbert ve Murphy, 2013a). Bu çalışmada da öğretmenlerin kendi başına materyal ve kaynak okuyarak bir modeli uygulamaya çaba göstermeyeceğini dile getirmesi bu görüşleri desteklemektedir.

Bununla birlikte öğretmenler süreç boyunca ortak olarak derslere girdikleri için işbirlikçi çalışma ortamı bularak yeniliğe adapte olmayı kolaylaştırmışlardır. Öğretmenlerin birlikte geçirdikleri zamanı işbirliği içinde ders planları hazırlama, birbirlerini gözleme ve öğretimleri üzerine tartışma ortamı bulmaları onların öğretimlerinin kalitesini artırmaya da katkısı olmaktadır (Sinelnikov, 2009). Şimdiki çalışmada da acemi öğretmen planların hazırlanması konusunda devreye girerken, ders esnasında sınıf yönetimi konusunda tecrübeli öğretmen devreye girmiştir. Böylece öğretmenlerin öğrenme süreci de öğrenciler gibi; okuyarak, yaparak ve yaptıklarını yansıtarak; diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak; yaşadıklarını paylaşarak gerçekleşmektedir.

Uygulama yapılırsa öğrenilir

Öğretmenlerin mesleki öğrenme süreci boyunca sadece teorik bilgiler yerine yeniliklerin kendi uygulamalarının içine dahil edildiği (Ko vd., 2006), yeni bilgiler edinip kendi alanlarına özgü pratikler geliştirdikleri (Patton ve Parker, 2012) bir öğrenme süreci geçirmeleri önemlidir. Öğretmenler süreç başında öğretmen merkezli ve spor branşlarının beceri temelli oyun öğretilmesine dayanan öğretim anlayışına sahipti. Literatüre bakıldığında, sporla ilişkili oyunlar BE ders müfredatlarında uzun yıllardır başlıca içerik olarak yer almasına rağmen, oyunu oluşturan beceri ve taktikler birbirlerinden ayrı tutularak öğretilmesine ağırlık verilmiştir (Mitchell vd., 2013). Quennerstedt (2013) tarafından yapılan çalışmada BE derslerinin; beceri, sportif performans, takım oyunlarından oluştuğu görülmüştür. Var olan pedagojinin öğretmen merkezli, beceri temelli öğretimden oluştuğu ortaya konulmuştur. Çalışmadaki her iki öğretmeninde düşünceleri ve uygulamaları literatürle benzer olmakla birlikte BE derslerinin serbest zaman etkinlikleri gibi öğrencilerin istedikleri sporu kendi aralarında oynamaları, katılmak istemeyen öğrencilerin kenarda oturması, öğretmenler için BE dersinin normal sürecini oluşturuyordu. Modeli uygulamaya başladıklarında; modelin uygulanması ile ilgili anlayışları ve bilgilerinin gelişmesi onların sürece motive olmasını da sağlamıştır.

TOM modelinin ileri seviyede beceri öğretimi gerektirmesi ve oyunun felsefesinin anlaşılması ihtiyacından dolayı öğretmenlerin kolaylıkla uyum sağlanamadığı yapılan çalışmalarda görülmüştür. Bunun için öğretmenlerin öncelikle bir modeli alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi artırılarak modelin nasıl öğretileceğini öğrenmeleri gerektiği sonrasında kavramsal değişim sürecinde ilerlemesi gerektiği belirtilmiştir (Casey ve Dyson, 2009). Örneğin; bu çalışmada öğretmenlerin derslere TOM ders yapısına göre hazırlanıp gitmelerine karşın uygulama anında bazı bölümler değişmek zorunda kalmıştır. Ders planındaki soru sorma aşaması, dersin organizasyonu ve öğretmen merkezli uygulamalardan uzaklaşmak sorun olmuştur. Bazende (Casey, 2013) belirttiği gibi öğretmenler tarafından model benimsenmemiş ve var olan uygulamalarının içerisine dahil edilmemiştir. Şimdiki çalışmada da buna benzer bir durum yaşandığı zaman araştırmacı öğretmenlerin derslerine katıldığı için birlikte uygulama anında çözüm bulma yoluna gidilmiştir. Ancak öğretmenlerin direncinin kırıldığı nokta öğretmen merkezli uygulamalardan uzaklaşarak öğrencilerin keşfetmelerine daha çok imkân verdikleri nokta olmuştur. Çocukların sorulan soruların cevabını oyun içinde vermeleri antrenörlükte yapan öğretmen heyecanlandırmış ve kendi kulüp çalışmalarında da benzer yollar denemeye başlamışlardır.

Böylece öğretmenler yenilikleri uygulama aşamasına geçtiklerinde; artık öğretmen merkezli uygulamalardan uzaklaşmış, alan bilgileri arttıkça derslerde kendilerine güvenleri artmış ve ders organizasyonda sorunlara anında çözüm bulur hale gelmişlerdir. Dönem sonunda ilçelerinde düzenledikleri seminere başka okulların BE öğretmenlerini davet edip onlara yaptıklarını anlatıp sorularına cevap verdiklerinde ise yeni dönem için yeni bir model uygulamak istediklerini belirtmişlerdir. Böylece öğretmenlerin kendi öğrenmelerinde kontrolü ellerinde tutarak ve kanıta dayalı süreç ile konuya özgü bilgilerinin artması zaman içinde öğrenmenin kapsamlı olarak değişmesi için önemli bir adımdır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları literatüre birkaç yönden katkı verecektir. Öncelikle; öğretmenler bir yeniliği uzman eşliğinde deneyimlemeye başlarken alan bilgilerinin ortaya çıkmasından kaygı duymaktadırlar. Zamanla öğretmenler kendilerinin iyi oldukları alanlarda hem birbirlerine destek olarak hem de uzmanların onların bilgilerini sorgulamadığını, yaptıklarını anlamlandırmalarında destek olduklarını hissettiklerinde kaygılarından uzaklaşarak işbirliği yapmaya başlarlar. Öğretmenlerin bir yeniliği öğrenme sürecinde işin aktif şekilde içinde olarak kendi uygulamalarına dahil etmelerinin yeniliği benimsemelerini kolaylaştırmaktadır. Yapılan araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak farklı uygulama süreçleri, beden eğitimi öğretmenleri ve gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler aşağıda sunulmuştur:

Uygulama süreci için öneriler

- Öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitimlerin kısa süreli uygulamalar yerine eğitim-öğretim yılı boyunca devam eden eğitimler şeklinde olması önerilir.
- Hizmet içi eğitimler uzmanlar tarafından anlatılması ve aktarılması şeklinde olmaktansa öğretmenlerin ihtiyaç duydukları ölçüde uzmanlarla birlikte planlama yapmaları, planlarını uygulamada gerçekleştirmeleri ve uygulamalarının sonuçlarını gözden geçirerek yeni planlamalarını yapmaları şeklinde olması önerilir.

Öğretmenler için öneriler

- Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları zümreleri ile birlikte öğrenme toplulukları oluşturarak okullarındaki ihtiyaçlara yönelik birlikte hedef belirlemeleri, ortak çözümler oluşturmaları ve mesleki diyalog oluşturmaları için önerilir.
- Öğretmenler profesyonelleşme süreçlerinde, bireysel özelliklerinin ve uygulama ortamlarının ihtiyaçlarından yola çıkarak kendi öğrenmelerini derinleştirmeleri önerilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler

- Öğrenme toplulukları oluşturularak yapılacak araştırmalarda deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçleri ayrı ayrı da araştırılması önerilir.
- Gelecekteki araştırmalarda öğretmenlerin farklı pedagojik modelleri öğrenmesi ve uygulaması süreçlerinin araştırılması önerilir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin pedagojik yeniliği devam ettirmede sorun yaşadıkları görülmüştür. Gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin pedagojik yeniliği uzun süreli kullanmaları üzerine odaklanılması önerilir.

Kaynakça

- Aldrich, H. ve Herker, D. (1977). Boundary spanning roles and organizational structure. *Academy of Management Review*, 2, 217-230.
- Ansett, S. (2005). Boundary spanner: The gatekeeper of innovation in partnerships. *Accountability Forum*, 6, 36-44.
- Armour, K. (2010). The physical education profession and its professional responsibility . . . or...why '12 weeks paid holiday' will never be enough. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 1-13.
- Armour, K. ve Yelling, M. (2007). Effective professional development for Physical education teachers: The role of informal, collaborative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 177-200.
- Ayrancı, E. (2010). Sosyal bilimlerde "sınır kapsamı" rolü. *ABMYO Dergisi*, 18, 24-33.
- Bechtel, P. A. ve O'Sullivan, M. (2007). Enhancers and inhibitors of teacher change among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical education*, 26, 221-235.
- Campbell, A. ve McNamara, O. (2009). Mapping the field of practitioner research, inquiry and professional learning in educational contexts: A review. A. Campbell ve S. Groundwater-Smith (Ed.), *Connecting inquiry and professional learning in education: international perspectives and practical solutions* içinde (s. 10-25). London: Routledge.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant?. *Physical education and sport pedagogy*, 19(1), 18-34.
- Casey, A. (2013). Practitioner research: A means of coping with the systemic demands for continual professional development?. *European Physical Education Review*, 19(1), 76-90.
- Casey, A. (2012). A self study using action research: Changing site expectations and practice stereotypes, *Educational Action Research*, 20(2), 219-232.
- Casey, A. ve Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175-199.
- Casey, A. ve Kirk, D. (2010). The teacher-as-researcher and the future survival of physical education. *Spor Bilimleri Dergisi*, 21(3), 110-121.
- Casey, A., Fletcher, T., Schaefer, L. ve Gleddie, D. (2017). *Conducting practitioner research in physical education and youth sport: Reflecting on practice*. London: Taylor & Francis.
- Creswell, J. (2009). *Research design Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. bs.). Thousand Oaks: CA Sage.
- Dana, N. F. ve Yendol-Hoppey, D. (2009). *The reflective educator's guide to classroom research* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., ... Açıkkada, C. (2008). Comparison of the views of partners regarding the physical education curriculum and it's delivery. *Hacettepe Journal of Sports Sciences*, 19(3), 157-180.
- Dyson, B., Griffin, L. L. ve Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Ertan, H. ve Çiçek, Ş. (2003). Student achievement evaluation approaches in elementary physical education courses in Turkey. *Hacettepe University Journal of Education*, 25, 76-83.
- Evans, J. (2013). Physical education as porn!. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(1), 75-89.
- Evans, J. (1985) *Teaching in transition: The challenge of mixed ability groupings*. England: Open University Press.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Goodyear, V.A. (2013). *Participatory action research: challenging the dominant practice architectures of physical education* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Bedfordshire, Bedford.
- Goodyear V. A. ve Casey, A. (2013). Innovation with change: developing a community of practice to help teachers move beyond the “honeymoon” of pedagogical renovation. *Physical education and sport pedagogy*, 20(2), 186-203. doi: 10.1080/17408989.2013.817012.
- Goodyear V. ve Dudley, D. (2015). “I’m a facilitator of learning!” Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. *Quest*, 67(3), 274-289.
- Goodyear, V.A., Casey, A. ve Kirk, D. (2013). Physical education teachers' use of practitioner inquiry: effective, enjoyable and relevant professional learning. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4(1), 19-33.
- Groundwater-Smith, S. ve Mockler, N. (2009). *Teacher professional learning in an age of compliance: mind the gap*. Amsterdam: Springer.
- Hargreaves, A. ve Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harvey, S. ve Jarrett, K. (2013). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 19, 278-300.
- Hastie, P. A. ve Casey, A. (2014). Fidelity in Models-based Practice Research in Sport Pedagogy: A Guide for Future Investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431.
- Hastie, P.A., MacPhail, A., Calderon, A. ve Sinelnikov, A. O. (2015). Promoting professional learning through ongoing and interactive support: three cases within physical education. *Professional development in education*, 41(3), 452-466. doi: 10.1080/19415257.2014.924425
- Hollins, E. R. (2006). *Transforming the culture of practice in low performing schools*. University of Florida College of Education Centennial Conference sunulmuş sözlü bildiri, St Petersburg, FL.
- Hünük, D. (2016). A physical education teachers’ journey: from district coordinator to facilitator. *Physical education and Sport Pedagogy*, 22(3), 301-315. doi: 10.1080/17408989.2016.1192594
- Hünük, D., Ince M. L. ve Tannehill, D. (2013), Developing teachers health-related fitness knowledge through a community of practice: Impact on student learning. *European Physical Education Review*, 19, 3-20.
- Ince, M. L. ve Hünük, D. (2010). Experienced physical education teachers use and perceptions of teaching styles during the educational reform period. *Education and Science*, 157, 128-139.
- Keay, J. (2006). Collaborative Learning in physical education teachers’ early-career professional development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 285-305.
- Kemmis, S. ve McTaggart, R. (2008). Participatory action research: communicative action and the public sphere. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.), *Strategies of Qualitative Inquiry* içinde (s. 271-330). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge
- Kirk, D. (2012). Physical education futures: Securing the conditions for radical reform. *Physical Education Matters*, 7(1), 29-31.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Theory and Philosophy*, 45(9), 973-986.
- Ko, B., Wallhead, T. ve Ward, P. (2006). Professional development workshops - What do teachers learn and use?. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 397-412.

- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage
- Lund, J. ve D. Tannehill. 2010. *Standards-based physical education curriculum development* (2. bs.) Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.
- McNeill, M., Fry, J. M., Wright, S., Tan, W. K., Tan, K. S. ve Schempp, P. (2004). In the local context: Singaporean challenges to teaching games on practicum. *Sport, Education and Society*, 9(1), 3-32.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3. bs.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Oyun ve Fiziki etkinlikler dersi öğretim programı (İlkokul 1,2,3 ve 4. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mitchell, S., Oslin, J. ve Griffin, L. (2013). *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach for ages 7 to 18*. Human Kinetics.
- O'Brien, J. ve Jones, K. (2014). Professional learning or professional development? Or continuing professional learning and development? Changing terminology, policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 683-687.
- Orland-Barak, L. (2009). Unpacking variety in practitioner inquiry on teaching and teacher education. *Educational Action Research*, 17(1), 111-119.
- O'Sullivan, M. (2013). New directions, new questions: Relationships between curriculum, pedagogy, and assessment in physical education. *Sport, Education & Society*, 18(1),1-5.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif. London: Sage.
- Patton, K. ve Griffin, L. (2008). Experiences and patterns of change in a physical education teacher development project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 272-291.
- Patton, K. ve Parker, M. (2012). Moving from 'Things to Do on Monday' to Student Learning: Physical Education Professional Development Facilitators' Views of Success. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 60-75.
- Penney, D. (2013). Points of tension and possibility: boundaries in and of physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 6-20.
- Poekert, P. (2011). The pedagogy of facilitation: teacher inquiry as professional development in a Florida elementary school, *Professional Development in Education*, 37(1), 19-38.
- Quennserstedt, M. (2013). PE on YouTube-investigating participation in physical education practice. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(1), 42-59.
- Rossi, T., Fry, J., McNeill, M. ve Tan, C. (2007). The games concept approach (GCA) as a mandated practice: Views of Singaporean teachers. *Sport, Education & Society*, 12(1), 93-111.
- Siedentop, D. (1992). Thinking differently about secondary school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 63(7), 69-72-77.
- Sinel'nikov, O. A. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15(1), 91-114.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing Grounded Theory* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sutherland, S. (2012). Borrowing strategies from adventure-based learning to enhance group processing in cooperative learning. B. Dyson ve A. Casey (Ed.), *Cooperative learning in physical education: A research-based approach* içinde (s. 104-118). London: Routledge.

- Tannehill D., MacPhail A., Halbert G. ve Murphy, F. (2013a). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. D. Tannehill, A. MacPhail, G. Halbert ve F. Murphy (Ed.), *Research and practice in physical education* içinde (s. 151-158). Routledge, Oxon.
- Tannehill D., MacPhail A., Halbert G. ve Murphy F. (2013b). Collaborative learning in physical education teachers' early-career Professional development. D. Tannehill, A. MacPhail, G. Halbert ve F. Murphy (Ed.), *Research and practice in physical education* içinde (s. 158-168). Routledge, Oxon.
- Thompson, J. D. (1962). Organizations and output transactions. *American Journal of Sociology*, 68(3), 309-324.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement*. London: Routledge.
- Wang, L. ve Ha, A. S. (2013). Three groups of teachers' views, learning experiences and understandings of teaching games for understanding. *Physical education and sport pedagogy*, 18(3), 336-350.

Ekler

Ek 1. Uyarlanmış Ders Sonrası Öğretmen Analiz aracı (DSÖA aracı) (Goodyear vd., 2013)

1. Ders için hedef neydi? A) Öğretmen için? B) Öğrenciler için?
2. Derste hedeflerinize ulaşmaya yönelik neler oldu? A) Öğretmen olarak sizin için nasıldı? B) Öğrenciler açısından nasıldı?
3. Dersin en pozitif yönleri nelerdi? A) Öğretmen olarak sizin için? B) Öğrenciler için?
4. Derste nelerin iyi gitmediđiniz hissettiniz?
5. Bir sonraki dersiniz için neleri değiştirmeyi düşünürsünüz?
6. Öğrenme kazanımları: Öğrenmenin gerçekleştiğini gördünüz mü? Özellikle hangi açıdan öğrenme gerçekleşti? Bütün öğrenciler için öğrenme gerçekleşti mi?
7. Bir sonraki ders için hedefleriniz nelerdir? Hedefinize ulaşmak için hangi stratejiler size yardımcı olur? A) Öğretmen olarak sizin için hedefler nelerdir? B) Öğrenci için hedefler nelerdir?