

MODELE DAYALI UYGULAMADA BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİNİ GÜÇLENDİREN VE YAVAŞLATAN ÖGELER

Gülay KESKE AKSOY¹, Ferda GÜRSEL¹

¹Ankara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Geliş Tarihi: 30.03.2015

Kabul Tarihi: 29.05.2015

Özet: Beden Eğitimi Lise Öğretim Programı'nda 2009'da yapılan değişiklikle derslerin işlenmesine yönelik yeni model uygulamaları önerilmiştir. Metzler (2005), öğretmenlerin seçebileceği öğretime rehberlik edebilecek 9 farklı öğretim modeli tanımlar. Bu modeller içinde Hellison' un ortaya koyduğu 'Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli' (BSSM) beden eğitiminde özellikle duyuşsal özelliklerin öğrenciye kazandırılmasında yol gösterici olmaktadır. Ancak modelin yürütülmesinde öğretmenin rolünün iyi bilinmesi ve benimsenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin rollerini yerine getirirken modelin yürütülmesini güçlendiren ve yavaşlatan unsurlar, bu modeli uygulamayı düşünen beden eğitimi öğretmenlerine programlarını daha etkili tasarlamalarına yardım edecektir. Bu çalışmanın amacı, bireysel ve sosyal sorumluluk modelini dersinde uygulamış bir öğretmenin uygulamada karşılaştığı yavaşlatıcıları ve güçlendiricileri ortaya koymaktır. Eylem araştırması ile tasarlanan bu çalışmanın veri toplama araçları; öğretmen ve öğrenci günlükleri, danışman ve uzman görüşmelerinden elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre, model uygulanmasını güçlendiren unsurlar; Öğretmen-uzman işbirliği, içerik seçimi ve iş arkadaşları ile olan etkileşimdir. Model uygulanmasını yavaşlatan unsurlar ise; ders hazırlığı yapma zorluğu (seviyelere göre etkinlik bulmama, ders planı yapma, yansıma alma), zaman yetersizliği ve değişen öğretmen rolüdür. Sonuç olarak, öğretmenler modele dayalı uygulamada kendi rollerini öğrenip deneyimleyerek uygulamalardaki etkililiği arttırabilirler.

Anahtar sözcükler: bireysel ve sosyal sorumluluk modeli, güçlendirici, yavaşlatıcı

THE ENHANCER AND INHIBITOR FACTORS THAT PHYSICAL EDUCATION TEACHER'S IMPLEMENTATION IN MODEL-BASED PRACTICE

Abstract: With the innovation of high school Physical Education curriculum in 2009, the new pedagogical model applications have been suggested for teaching. Metzler (2005), defines 9 different teaching models that will guide the teaching model the teachers will choose among. In these models, 'Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)' which Hellison proposed guides teachers in helping pupils gain particularly affective features in physical education. However, the role of a teacher should be well understood and it should be adopted in the implementation of the model. The factors, which enhance and inhibit the implementation of the model the teachers perform, would help the physical education teachers considering applying the model to design their programs more effectively. The aim of this study is to reveal the enhancers and inhibitors encountered during the implementation by a teacher who applied personal and social responsibility model in his/her class. In the study action research approach was employed and the data were obtained from teacher and student logs, and the consultant and expert interviews. Data were analyzed using content analysis. According to the findings, factors enhancing the implementation of the model were the teacher-expert collaboration, selection of content and interaction with colleagues. Factors inhibiting the implementation were difficulty in preparing a lesson (difficulty in finding activities according to level, lesson planning, and receiving reflection), lack of time and the changing role of teachers. As a result, teachers can increase the effectiveness of the application by learning and experiencing their roles in model based practice.

Key Words: personal and social responsibility model, enhancer, inhibitor

GİRİŞ

Beden eğitimi alanında modele dayalı öğretim uygulamaları kullanmak öğretimin etkililiğini kalıcı biçimde yükseltmektedir. Çünkü modele dayalı yaklaşım, öğretmene birçok alandaki (psikomotor, duyuşsal, bilişsel) kazanımları, öğrenci merkezli yaklaşımlarla konu süresince derinlemesine öğretmek için fırsatlar sağlar (Metzler ve Mc Cullick, 2008).

Türkiye’de, 2009 yılına kadar orta öğretim beden eğitimi müfredatında geleneksel yaklaşımlar benimsenmekteydi (Meb, 1988). Bu yaklaşımda spor dalının öğretimi anlayışında sadece becerinin öğretimine odaklanılırken, öğrencinin duyuşsal özelliklerine dikkat edilmedi. Bu durum öğrencinin; performansa odaklanmasına, mezun olduklarında oyunlara ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin yeterli olmamasına ve antrenör merkezli performansın ortaya konmasına neden olmaktaydı.

Son orta öğretim beden eğitimi öğretim programında yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş, programın eleştirel düşünce, problem çözme, araştırma, iletişim gibi temel becerilerin yanı sıra öğrencinin sevgi, saygı, sorumluluk, centilmenlik gibi değerleri gerçekleştirerek yaşam boyu kullanması hedeflenmiştir. Belirtilen bu amaçların gerçekleştirilmesi için öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini kendi yaşam biçimi haline getirmesini esas alan modeller önerilmiştir (Meb, 2009).

Öğretim modeli, ‘müfredatları şekillendirmek için öğretim materyalleri tasarımı, sınıf ve diğer ortamlarda öğretime rehberlik etmek için kullanılacak kapsamlı bir plan ve bir desendir’ (Joyce ve Weil, 1980). Model uygulamaları, öğretme ve öğrenme sürecinde planlı ve tutarlı bir yaklaşım ile etkileşim ve öğrenme alanı önceliklerinin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Metzler, 2005).

Yenilenen beden eğitimi programında, amaç ve uygulama sürecini desteklemek için modeller önerilse de İnce ve Hünük (2010) beden eğitimi öğretmenlerinin halen öğretmen merkezli öğretim stillerine değer verdiklerini ve kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Bechtel ve Q’sullivan (2007) ise modele dayalı öğretimin öğretmenler tarafından kabul edilemediğini ve yıllardır öğretmenler tarafından bir yenilik olarak kaldığını ve bunun neden-

lerinin ortaya konması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışma ile öğretmenlerin modeli uygulamasında karşılaştığı güçlüklerle ve güçlendiricilere bakarak model uygulama sürecini daha iyi anlaması sağlanarak uygulama sürecine daha kolay yön vermesi sağlanabilecektir.

Uygulamada karşılaşılan güçlendiricileri bilmek, öğretmenlerde modelin uygulamasına yönelik ön yargıları ortadan kaldırırken, yavaşlatıcı unsurları bilmek ise öğretmenin rollerindeki değişimin öğretmen tarafından fark edilmesini sağlayacaktır.

Beden eğitiminde model uygulamalarının güçlendiricileri ve yavaşlatıcıları ile ilgili sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Bu konuda daha önceden yapılmış çalışmalarda genel olarak model uygulamasının yavaşlatıcı unsurları; McNeill ve ark. (2004)’ e göre, işbirlikçi öğretmen eksikliği, Gurvitch ve ark. (2008)’ e göre beden eğitimi programlarında model temelli öğretim yapısının desteklenmemesi ve sınırlı organizasyonel kaynaklardır. Model uygulamasının güçlendiren unsurları ise; model temelli öğretime olumlu bakış açısı, öğrencilerin artan katılımı, öğrencilerde dâhil olma ve sorumluluk davranışlarındaki artıştır.

McNeill ve ark. (2004) çalışmalarında işbirlikçi öğretim modelinde, ortak çalışan öğretmenler arası yardımlaşmanın olmadığını, ancak eğitim aldıklarında birbirlerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Modele dayalı öğretim uygulamalarında ‘öğrencilerin modelden zevk alması, sınıfta artan bir katılım göstermeleri ve daha çok sorumluluk alma eğiliminde olmaları’ modelin güçlendiricileri olarak; Aday öğretmenlerin model uygulaması için planlamanın çok fazla çaba gerektirmesi, öğretmenin ek bilgi ve beceri ihtiyacı, sınırlı organizasyonel kaynaklar, modelin beden eğitimi ders yapısında desteklenmemesini ise yavaşlatıcılar olarak bulmuşlardır (Gurvitch ve ark., 2008).

Şimdiye kadar yapılan çalışmaların genelde taktiksel oyun yaklaşımı ve işbirliğine dayalı modele yönelik olarak yapılması (McNeill ve ark., 2004; Wright, 2007; Gurvitch, ve ark., 2008) nedeni ile diğer modeller içinde bu tür çalışmaların yapılmasına gereksinim vardır.

Bu çalışmada öğrencilerin okulda elde ettiği deneyimleri okul dışına sportif etkinlikler yoluyla aktarmak amacıyla ‘Bireysel ve sosyal sorumluluk

modeli' (BSSM) kullanılmıştır. Hellison'un BSSM' ne göre, bir öğrencinin bireysel olarak ilerlemesi bireysel ve sosyal sorumluluğun beş seviyesine dayanır. Bu seviyeler, Başkalarının Hak ve Duygularına Saygı, Katılım ve Çaba, Öz-Yönetim, Başkalarına Yardım Etme ve Liderlik, Spor Salonu dışına Transfer ile gençlerin, öz-kontrol ve öz-saygı gibi durumlarla yüzleşmeleri sağlanmaktadır (Hellison, 2011).

Bu çalışmada yapılan, BSSM' i frizbi ünitesi eylem araştırması ile tasarlanmıştır. Eylem araştırmaları, öğretmenlerin bir problemi, kendi uygulamalarını ve gözlemlerini ya da bir eylemin olası yönünü incelemeleri için sistematik ve düzenli bir yoldur (Dinkelmann, 1997).

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi dersinde bireysel ve sosyal sorumluluk modelini uygulayan bir öğretmenin süreçte karşılaştığı güçlendiricileri ve yavaşlatıcıları ortaya koymaktır.

MATERYAL VE METOT

Bu araştırma nitel bir çalışma olup eylem araştırması deseni modellenmiştir. Eylem araştırması, öğretimi daha iyi hale getirmek ve kalitesini artırmak için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci olarak tanımlanabilir (Hensen, 1996)

Eylem araştırmasında öğretmenler kendi sınıfları ve okulları hakkında karar vermede kullanmak için kendi verilerini toplayarak yetkin hale gelirler (Hensen, 1996). Yetkinleşen öğretmenler kendi yeteneklerini, deneyimlerini ve yaratıcı fikirlerini sınıflarına getirebilirler. Öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak programları ve stratejileri uygulayabilirler ve okullar daha etkili öğrenme toplulukları haline gelir (Detert ve ark., 2001).

Uygulamada bulunan bireyler kendi doğal ortamları içinde sürece uygun veri toplama yöntemlerini belirleyebilme, uygulama sürecini doğrudan gözleyebilme, toplanan verilerin analiz sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre yeniden veri toplama gibi kararları esnek bir yapı içinde alabilirler. Eylem araştırmalarında uygulamayı yapan kişi de bir veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmada araştırmacı olan öğretmen BSSM uygulamasını kendisi yapmış ve doğrudan

sürecin içerisinde bulunmuş kendi ön yargıları ve varsayımlarından uzaklaşmış olarak kendi algılarını ve yorumlarını veri olarak kullanmıştır. Eylem araştırmasında araştırmacının veriye yakın olması, süreci yakından tanınması ve yaşaması önemlidir. 'Uygulayıcının katılımcı ve aynı zamanda veri toplama aracı olması' bu yaklaşımda tam olarak kendini gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Katılımcılar: Araştırma, Ankara ili Gölbaşı ilçesindeki Gölbaşı Anadolu Sağlık Meslek Lisesi'nin 9/A sınıfındaki tüm öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Sınıf mevcudu 29 kız 1 erkek olmak üzere 30 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmacı: Uygulamayı gerçekleştiren araştırmacı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 9 senedir beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı modele dayalı öğretimi görev yaptığı okulda Spor Eğitim Model'ini uygulayarak tecrübe edinmiştir. Ayrıca araştırmacı 'Spor Bilimlerinde Nitel Araştırmalar Çalıştay'ına katılmıştır. Ayrıca 'Beden Eğitiminde Eylem Araştırması: Araştıran Öğretmen' konulu bir sempozyuma katılmıştır. Araştırmacı eylem araştırmasını bir öğretmen olarak görev yaptığı okulda daha önce de yaptığı çalışmalarla deneyim edinmiştir (Keske ve ark., 2012). Bu çalışmada uzmanlar, Goodnough (2010) çalışmasında olduğu gibi bilgiyi dağıtan, bilgiyi filtreleyen kolaylaştırıcı ve destekçi rolündedir. Öğretmen ise uygulamayı okulda gerçekleştirerek öğrencilerle modelin uygulamasına dair karşılaştığı olumlu ve olumsuz tüm durumları uzmanlarla paylaşılan uygulayıcı ve araştırmacı rolündedir.

Veri Toplama Yöntemleri: Veriler, öğretmen ve öğrenci günlükleri, öğrenci yansımaları, danışman ve uzman görüşmelerinden elde edilmiştir. Veriler sekiz haftalık uygulama süresi içinde toplanmıştır.

Veri Analizleri: Veri analizi öncesinde danışman ve uzman ile yapılan görüşmelere ait ses dosyalarının dökümü yapılmış ve oluşturulan metin dosyaları bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir (Strauss ve Corbin., 1998). İçerik analizi verideki anlamlı olayların araştırılması ve bir bütün olarak veriyi tanımlamak için temalara varmayı onlar arasında ilişkileri keşfetmeyi ve tanımlayıcı kodlar atamayı içerir (Miles ve Huberman, 1994).

Çalışma 2 temel tema altında toplanmıştır. Bunlar; model uygulamasının güçlendiren unsurlar ve modelin uygulanmasını yavaşlatan unsurlardır. Model uygulamasını güçlendiren unsurlar temasının alt temalarında; a) Öğretmen-uzman işbirliği b) İçerik seçimi c) İş arkadaşları desteği olarak, modelin uygulanmasını yavaşlatan unsurlar temasının alt temaları ise; a) Ders hazırlığı yapma zorluğu (seviyelere göre etkinlik bulmama, ders planı yapma, yansıma alma) b) Zaman yetersizliği c) Değişen öğretmen rolü olarak ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada yapılmak istenen bir öğretmenin bireysel ve sosyal sorumluluk modelini uygulama sürecini nelerin güçlendirdiği ve nelerin yavaşlattığı araştırmaktır. Yapılmış olan çalışmalarda genel anlamda öğrencilerin katılımında ve sorumluluğunda artış ve öğretim fırsatlarını geliştirme model uygulamasını güçlendirirken; işbirlikçi öğretmen eksikliği, beden eğitimi programlarında model temelli öğretim yapısının desteklenmemesi, sınırlı organizasyonel kaynaklar model uygulamasını yavaşlatmıştır (McNeill ve ark., 2004; Gurvitch ve ark., 2008).

Biz bu çalışmada bir öğretmenin model uygulama sürecine etki edebilecek güçlendirici ve engelleyici anahtar etkenlerin neler olabileceği üzerine odaklandık. Buradan hareketle çalışmamızda öğretmenin model uygulamasını güçlendirecek ilk tema öğretmenin uzman ile işbirliği yapması olarak ortaya çıkmıştır. Bu temada, araştırmacı öğretmen olarak uzman ile sürekli görüşmeler yapmanın modelin uygulanma sürecinde ondan alınan yardım ve desteğin uygulamayı nasıl kolaylaştırdığı anlatılacaktır. İkinci tema; modelin uygulanması için seçilen içeriktir. Burada seçilen içeriğin öğrencilerin sevdiği ve modelin ruhuna uygun bir içerik olmasının model uygulamasında nasıl güçlendirici bir unsur olduğundan bahsedilecektir. Üçüncü tema ise; İş arkadaşları desteğidir. Bu temada ise, model uygulama sürecinde öğretmeni destekleyen iş arkadaşları ve okul müdürünün uygulamaya olan güçlendirici etkisinden söz edilecektir.

Öğretmenin model uygulamasını yavaşlatan unsurlar için ortaya konulan ilk tema; ders hazırlığı yapma zorluğudur. Bu temada modelin uygulan-

ması için plan yapmanın fazla çaba ve zaman gerektirdiği için yavaşlatıcı bir unsur olduğu açıklanacaktır. İkinci tema; Zaman yetersizliğidir. Burada öğretmen olarak modelin uygulanması için zamanın yeterli olmadığını ve süreci nasıl yavaşlattığından bahsedilecektir. Üçüncü tema; Değişen öğretmen rolüdür. Bu tema ile öğretmenin modele dayalı ders işleme sürecindeki değişen rolünü kabullenmesi ve bu yeni role uyum sağlaması sürecinin uygulamayı nasıl yavaşlattığı anlatılmıştır.

Model uygulamasını güçlendiren unsurlar:

Bu bölümde tüm detayları ile öğretmenin BSSM uygulama sürecinde onu güçlendiren unsurlar açıklanmıştır.

Öğretmen uzman işbirliği: Sınıfa modelin teorisini taşımak için öğretmenin yeteneğini destekleyen uzman-öğretmen işbirliği birçok çalışmada onaylanmıştır (Barrett, ve Turner, 2000; Brooker ve ark., 2000; McCaughtry ve ark., 2004). Araştırma bilgisinin öğretmenlere sağlanarak onların beceri kazanmasında üniversite işbirliği ile araştırma meslektaşlarının önemli destek olduğu bilinmektedir (Brooker ve ark., 2000). Dolayısıyla öğretmenlerin mevcut pedagojilerini değiştirmek ve modifiye etmek için işbirliği büyük bir ihtiyaçtır (McNeill ve ark., 2004). Bu çalışmaları destekler nitelikte biz bu modelin uygulanması sürecinde uzmanlarla yapılan işbirliğinin önemli olduğu sonucuna vardık. Öyle ki bu çalışmada öğretmen BSSM modelinin uygulanması sürecinin her basamağında haftalık olarak üniversitede görevli bir uzmandan destek almıştır. Uzman, öğretmenin modeli uygulama sürecinde kolaylaştırıcı bir rol oynamıştır. Modelin uygulandığı sekiz hafta süresince uzman resmi ve gayri resmi konuşmalarla modelin uygulanma sürecinde yer almıştır. Bu konuşmalar uzmanın fakültesinde gerçekleşmiş ve her hafta öğretmenin işlediği ders sonrasında uzman, öğretmenin dersinin değerlendirmesini yapmıştır.

Uzman: Bireysel ve sosyal sorumluluk modeli ile ilgili olarak neler düşündüler.

Öğretmen: Model ilgilerini çekti, kendi saygı hikâyelerini anlatarak, modelin ilk seviyesi saygı üzerine düşüncelerini paylaştılar... Bir sonraki hafta için çok heyecanlandılar.

Uzman: Değerlendirme nasıldı?

Öğretmen: Ders için hazırladığım davranış sözleşmesi, etkinlik yansıması ve kontrol listelerini doldurdular. Ders sonunda gelecek hafta için bir araştırma yapmalarını istedim. Ultimate frizbi kurallarını daha ayrıntılı olarak araştıracaklar ve oyunun ruhunu bizimle paylaşacaklar.

Uzman: Gelecek hafta için hem ödevin değerlendirilmesi hem de kuralların tam anlaşılması için şöyle bir etkinlik hazırlayabilirsin. 20 ye yakın Ultimate kuralı içine 5 tane ultimate ait olmayan kurallardan ekle ve 6 farklı grup yap gruptakiler bu kuralları oyuna ait olanlar ve olmayanlar diye ayırsınlar. Odak öğrencilerin her birinin farklı gruplarda olmasına dikkat et. Sonra her gruptan bir kuralı söylemesini iste ve diğer gruplara doğru olup olmadığını sor, sonra diğer gruplara sor.

Öğretmen: Evet hem ödevi hem de öğrenmelerini kontrol etmiş ve değerlendirmiş olurum böylece.

Uzman öğretmene geribildirimler vererek öğretmenin hazırladığı bir sonraki haftanın planlarını değerlendirmiştir ve öğretmenin planına son şeklini vermesine yardım etmiştir. Uzmanın öğretmen ile geliştirdiği diyalog teori ve uygulama arasındaki boşluğu doldurarak öğretmenin model anlayışını geliştirmiştir. Uzmanın öğretmen ile ders sonrası yaptığı görüşmeler aracılığı ile onun o anda verdikleri yansımaları hemen cevap vererek, öğretmenin anlamalarını geliştirmesine yardım etmiş ve öğrencilerin öğrenmesinin anlaşılmasında uzman, verdiği tavsiyelerle öğretmene yardımcı olmuştur. Bu nedenle bu teşvik model uygulama sürecinde önemli bir rol oynamıştır.

İçerik seçimi: Modele dayalı öğretimi işbirlikçi öğretmenlerin benimsemesi üzerine yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin modeli öğretim uygulamalarıyla birleştirebildikleri ve öğretim modeli ile ünite içeriğinin birbirini karşılayan unsurlar olduğu ortaya koyulmuştur (Lund ve ark., 2008). Öğretmenlerin model uygulaması öğretmen eğitim programından ve içerikten etkilenmektedir (Fisette ve ark., 2006). Bizim çalışmamızda da benzer şekilde modelin uygulanması için seçilen içerik model uygulaması ile örtüşerek uygulamayı güçlendirmiştir. BSSM modeli uygulamasının modelin ruhuna uygun bir içerik ile öğrenciye kazandırılması modelin öğrenciler tarafından sevilerek sekiz

hafta boyunca sıkılmadan uygulanmasını sağlamıştır. BSSM, saygı, çaba, kendini kontrol, başkalarına yardım gibi seviyeleri içerirken Frizbi sporu oyunun ruhu kuralında; saygı, çaba, kontrol, dalga geçmeme gibi şartları içermektedir (WFDF, 2015). Kurallarının BSSM modeline uygunluğu ve gördüğü ilgi nedeniyle Frizbi sporunu kullanmak öğretmenin uygulamasını güçlendiren bir unsur olmuştur. Öğrencilerden biri bunu günlüğünde şöyle ifade etmektedir:

'Frizbi, bütün oyunlardan çok farklı bir oyun. Ayrıca çok zevkli bir oyun... ilk adımı duyduğumuzda garip gelmişti bize ama uygulayınca çok sevdim oyunu ve heyecanlandım.' (Bade)

Frizbi hakemsiz oynanan bir spor olduğu için BSSM uygulamasında oyuncuya sorumluluk yükleyerek kuralların oyuncu tarafından doğru uygulanmasında kendi vicdanı ile hareket etmesini sağlamaktadır. Başka bir öğrenci günlüğünde frizbinin sosyal sorumluluk ile uyumu şöyle anlatılmıştır:

'Özgür ve rahat bir spor olması güzel. Mesele hakem olmaması frizbi oyuncusunun 'sorumluluğum' var dedirtiyor. Birkaç tane de teknik öğrenince iş zekâya kalıyor.' (Zeynep Asya)

Model uygulamasında seçilen içerik öğrencinin ilgisini çeken, onların sevdiği ve model ile uyumlu bir içerik olduğu için öğrencilerin derse katılıma isteği de artmıştır. Öğretmen günlüğünde bu içeriğin öğrencileri tarafından çok sevildiğini ifade etmektedir:

'Öğrencilerim Ultimate öğrenme konusunda çok istekliydi... sık sık bana ne zaman uygulamaya geçeceğimizi soruyorlardı. Bu hafta frizbi öğrenmenin verdiği heyecanla katılım üst düzeyde idi.' (Öğretmen Günlüğü-12.03.2014)

İş arkadaşları desteği: Modele dayalı öğretim uygulamasının kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcıları üzerine yapılan bir çalışmada işbirlikçi öğretmenlerin model uygulaması konusunda eğitildiklerinde kolaylaştırıcı rol oynayabileceklerine değinilmiştir (Gurvitch ve ark., 2008). Ayrıca öğretmenlerin programlarında değişiklik yapma sürecinde okul idaresinin desteğinin önemli olduğu da bazı çalışmalarda vurgulanmıştır (Faucette, 1987; Fullan, 1992). Destekleyici ilişkiler deneyimli meslektaşların yardımı ile öğretmenlerin kendi uygulamalarını gözden geçirmesini sağlar (Casey, 2014). Bu

çalışmada, BSSM uygulamasına başlarken öğrencilerle ilgili ihtiyaç belirlemede okul rehber öğretmeni ile görüşülmüş ve onun bu öğrencilerle ilgili belirlediği sorunlar öğretmenin bu modeli uygulamasında belirgin bir rol oynamıştır. Bu destek öğretmenin uygulama motivasyonunu, heyecanını ve isteğini olumlu yönde etkilenmiştir. İş arkadaşlarının ve okul idaresinin öğretmenin yeni bir modeli okul ortamında uygulamasına olumlu yaklaşması ve onu desteklemesi öğretmenin modeli uygulayabileceğine dair isteğini ve cesaretini arttırmıştır. Okul müdürü, öğretmenin modeli uygulamasını yakından takip etmiş farklı uygulamaları okul ortamına taşıdığı için beden eğitimi öğretmenini takdir etmiştir. Öğretmen bunu günlüğünde şöyle ifade etmektedir:

'Okul müdürümüz beni yanına çağırarak ultimate frizbi ile ilgili öğrencilerin düşüncelerini sordu. Bu ilgiden ve fairplay davranışlarını öğrenciye kazandırmada ne kadar etkili olduğunu görünce dönem sonunda bir frizbi şenliği düzenleyebilir miyiz diye sordu.' (Öğretmen Günlüğü-12.03.2014)

Model uygulamasını yavaşlatan unsurlar:

Bu bölümde öğretmenin BSSM uygulamasında onu yavaşlatan unsurlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Ders hazırlığı yapma zorluğu: Modele dayalı öğretimi işbirlikçi öğretmenlerin benimsemesi üzerine yapılan bir çalışmaya katılan birçok öğretmen modele dayalı öğretimde, geleneksel öğretim yöntemlerinden daha fazla çaba ve planlama yaptıklarını belirtmişlerdir (Lund ve ark., 2008). Beden eğitiminde işbirlikçi öğrenme ve Taktiksel Oyun Yaklaşımı (TOYA) modellerinin uygulamasına yönelik bir eylem araştırmasında böyle farklı bir yaklaşımla plan yapmanın zorluğuna değinilmiştir (Casey ve Dyson, 2009). Bizim çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular yeni pedagojik yaklaşımın uygulanmasının zaman alıcı ve çok yoğun emek istediği kavramını pekiştirmiştir (Fullan, 1999). Bu çalışmada öğretmen sekiz hafta boyunca sürecek bir modelin planı, etkinlikleri, yansıma soruları ve çalışma kâğıtları hazırlamak ve her hafta uzmanlardan gelecek dönütlerle planları revize etmek için çok çaba, zaman ve emek harcamıştır. Öğretmen günlüğünde bu durumu şöyle ifade etmiştir:

'Bugün derse hazırlanırken ve etkinlikleri hazırlarken yine zorlandım.' (Öğretmen Günlüğü-19.03.2014)

Yine öğretmen ders sonlarında model ile ilgili çalışma yaprakları hazırlamak ve öğrenci yansımalarını almak üzere sorular hazırlamanın zor ve yorucu olduğunu belirtmiştir.

'Çalışma yaprakları, etkinlik yansımaları, ders esnasında gözlem yapmak, öğrencileri etkinliğe katmak için farklı yollar denemek gerçekten zor iş.' (Öğretmen Günlüğü-19.03.2014)

Zaman yetersizliği: İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile öğrenci öğrenmesinde pozitif bir değişiklik kazandırmanın amaçlandığı çalışmada öğretmenin model uygulamasında zaman ile ilgili zorluklar yaşadığı, bazen öğrencilerin sonraki derse geç kaldıkları ve daha uzun ders süresi istedikleri belirtilmiştir (Casey ve ark., 2009). Başka bir çalışmada öğretmenlerin TOYA kullanmak için karşılaştığı güçlükler; tesis, malzeme eksikliği ve zaman olarak belirtilmektedir (McNeill ve ark., 2004). Bizim çalışmamızda da benzer şekilde BSSM uygulaması esnasında zaman yetersizliği öğretmenin uygulamasını yavaşlatan bir unsur olmuştur. Öğretmen model ile ilgili bir ders planında olması gereken öğeleri (danışma saati, farkındalık konuşmaları, fiziksel aktivite, grup toplantıları ve yansıma zamanı, günlüklerin yazılması) iki ders saati içinde yetiştirmekte zorlanmıştır. Öğretmen bu durumu günlüğünde birçok kez dile getirmiştir:

'Ders içinde etkinlikleri yaparken diğer bir sıkıntı ders süresi tam ben bitiriyorum zil çalıyor. Biraz daha zaman olsa...' (Öğretmen Günlüğü-19.03.2014)

Uygulamada öğrencilerin günlüklerini yazması için de yeterli zaman kalmamıştır.

'En son yansımaları alıp günlükleri yazınca zil çaldı. İki tane öğrenci hocam az kaldı lütfen biraz daha bekleyin dediler. Tamam, tamam sorun değil, siz rahat olun yazın dedim.' (Uzman Görüşmesi-28.03.2014)

Değişen öğretmen rolü: Beden eğitiminde bir öğretim modeli olarak TOYA ve işbirlikçi öğrenmeyi inceledikleri çalışmalarında Casey ve Dyson (2009), her iki modelde de öğretmenin öğrenme ortamının kontrolünü tam olarak öğrenciye teslim

etmek ve öğrencileri geleneksel rollerinden vazgeçirmenin öğretmen için zaman alıcı olduğunu ortaya koymuşlardır. İngiltere ve ABD'de yapılan bir araştırma, modele dayalı öğretimde değişen öğretmen rolüne yönelik olumlu bir kanı olduğunu ortaya koyarken (Clarke ve Quill, 2003); uzak doğudaki bir çalışmada ise modele dayalı öğretimde öğretmenin değişen rolüne yabancılaşma ve derse karşı öğretmen ve öğrenci tutumlarının etkilendiği ortaya koyulmuştur (Rossi ve ark., 2007). Bizim çalışmamızda, öğretmenin yapılan kavramsal değişim, sınıftaki rolü ve kendisinin egemen olduğu konumu boşaltması ve vazgeçmesi bu eylem araştırma sürecinin önemli sonuçlarından biri olmuştur. Öğretmen özellikle modelin 3. Seviyesi olan 'Öz yönetim' ile birlikte artık karar verici, uygulamayı planlayıcı ve gerçekleştiren rolünü bir kenara bırakarak, öğrencilere geribildirimler vererek rehberlik eden kişi konumuna geçmiştir. Model uygulama sürecindeki bu değişen rolü öğretmenin benimsemesi süreci bu çalışmada yavaşlatıcı bir unsur olmuştur. Ders öğrenci merkezli işlenmeye başladığında öğretmen öğrencilere yetkileri devrederken kontrolün elinden gideceğini düşünmüş ve yeni rolüne alışmakta zorlanmıştır. Öğretmen görüşmelerde bunu şöyle belirtmektedir:

'İlk haftaki çalışmalarda ben sürekli konuşuyorum ne yapacakları konusunda belirtiyorum ama son 2 haftadır ben elimde makine fotoğraf çekiyorum.' (Uzman görüşmesi-16.04.2014)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Modele dayalı yaklaşım kullanmak öğretmenlerin kişisel isteklerini ifade etmek ve uygulamalarını güncellemek için bir ihtiyaç olmasına rağmen günümüzde sadece bir yenilik olarak kalırken, öğretmenler bu alternatifleri uygulamada öğrenme aşamasında kalırlar ve uzun süre devam ettiremezler (Casey, 2014; Goodyear ve Casey, 2015). Böylece öğretmenlerin alternatif pedagojileri bir yenilik olarak görüp devam ettirmek yerine, öğretmen merkezli yaklaşımları sürdürmeyi tercih ettikleri görülmektedir (İnce ve Hünük, 2010). Biz Türkiye'de yeni ortaöğretim programında öğretime önerilen pedagojik alternatiflerin zenginliğine rağmen, öğretmenlerin öğretim modellerini kullanımını tercih etmeme sebebinin model uygulanırken karşılaşılabilecek yavaşlatıcı ve güçlendi-

rici unsurların neler olabileceği konusunda fikir sahibi olmamalarına bağlıyoruz. Biz bu çalışma ile bir öğretmenin öğretim modellerinden birini uygularken ne tür güçlendirici ve yavaşlatıcı faktörler ile yüz yüze gelebileceğini ona göstererek kendi uygulamalarına daha kolay yön verebileceğini umuyoruz.

Çalışmanın bulguları beden eğitimi öğretmenin model uygulamasını gerçekleştirirken karşılaştığı güçlendiricileri ortaya çıkarmıştır. Bulgulara göre öğretmenin üniversitede görevli uzmanlarla yaptığı işbirliği güçlendirici bir rol oynamaktadır. Model uygulama sürecinde öğretmenin uzmanla işbirliği yapması geçmişte başka ülkelerde yapılan çalışmalarda bulgularla desteklenmektedir (Broker ve ark., 2000; Barrett ve Turner, 2000; McCaughy ve ark., 2004; Goodyear ve Casey, 2015). Goodyear ve Casey (2015), pedagojik yeniliğin kullanımı ve teşvik edilmesinde beden eğitimi bölümlerinin ortamda meşgul araştırmacılar ile işbirliği yapmaları gerektiğini önermişlerdir. Bizim çalışmamızda öğretmenin model kullanımını anlaması, kabul etmesi, uygulayabileceğine olan inancı ve isteği ve modeli uygulamak için ihtiyaç duyduğu yeterlilik duygusu uzmanla işbirliği sayesinde gelişmiş ve öğretmen bu sayede önemli deneyimler edinmiştir. Bu durum uzmanın modelin uygulamasına hâkim olmasından ve bu bilgileri öğretmene doğru aktarmasından kaynaklanabilir. O'Donovan, MacPhail ve Kirk (2010) yaptıkları çalışmada model uygulamasını bilen ve anlayan üniversite araştırmacıları ile işbirliği yoluna giden öğretmenlerin, spor eğitim modeli konusunda büyük olumlu deneyimler elde ettiklerini ortaya koymuşlardır. Bizim bulgularımızda uzmanların, öğretmenin model konusunda anlayış geliştirmesini sağlama, bilgiyi filtreleme ve araştıran öğretmeni destekleme şeklinde modelin uygulanma sürecini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Buradan hareketle öğretmenlerin günlük uygulamaları içine bu modelleri nasıl entegre edeceğini ve uygulamayı nasıl kolaylaştıracağını anlamaya ve öğretmenlerin model uygulamalarını kullanmaları için bazı destekleme mekanizmalarına ihtiyaç bulunmaktadır. Diğer bir deyişle modele dayalı öğretimi öğretmenlerin kullanımını destekleme yolları bulmak gerekmektedir. Biz bu yollardan birinin de uzmanlarla yapılan işbirliği olduğunu savunuyoruz.

Bu çalışmanın bulgularında model uygulamasını güçlendiren diğer bir unsur içerik seçimidir. Lund ve ark. (2008)'nin elde ettiği bulgulara göre model ile içerik seçimi birbirini tamamlar. Bizim çalışmamızda da benzer şekilde BSSM uygulaması için seçilen içerik modelin özelliklerini karşıladığı için uygulamayı kolaylaştırmıştır. Modelin yapısına uygun olmayan ve öğrenciler tarafından ilgi duyulmayan bir spor branşı ile modelin özelliklerini uygulamaya çalışmak öğrencilerin sıkılmasına ve haftalar süren model uygulamasının amacına ulaşmamasına yol açabilir. Dolayısıyla biz seçilen içeriğin modelin uygulaması ile örtüşmesi ve modelin unsurlarını karşılaması durumunda, modelin uygulama kalitesinin artacağını düşünmekteyiz.

Biz bu çalışmada model uygulamalarında öğretmenlerin iş arkadaşlarından aldığı desteğin güçlendirici rolü olduğunu savunuyoruz. Yapılmış bazı çalışmalarda öğretmene iş arkadaşlarının desteği bu çalışmayı desteklemektedir (Fullan ve Stiegelbauer, 1991; Doutis ve Ward, 1999; McNeill ve ark., 2004; Gurvitch ve ark., 2008). Bizim çalışmamızda da benzer şekilde okul müdürü ve meslektaş desteği model kullanımı yoluyla öğretimi güçlendirmiştir. Okul müdürleri ve diğer öğretmenlerin sürece olumlu yaklaşması, öğretmenin model uygulama isteği ve motivasyonunun artmasını sağlayabilir. Bu destekleyici çevre ve öğretmenlerin birlikte çalışması olmadan pedagojik bir yeniliğin darmadağın olma ihtimali daha fazladır (Calderon, 1999). Bu yolla biz okullarda model uygulamalarının önemi ile birlikte öğrenci ve öğretmen açısından sağladığı yararlarının beden eğitimi öğretmeni olmayan öğretmenlere ve okul müdürlerine anlatılarak ve gerekli eğitimler verilerek onların da destek mekanizması içine dahil edilmeleri gerektiğini düşünüyoruz.

Öğretmenler bazı özel sosyal becerileri örneğin dinleme, birlikte çalışabilme, diğerine uygun geribildirimler verme, öğrencileri birlikte çalışmaya hazırlamak için plana ihtiyaç duyar (Dyson ve Rubin, 2003), fakat bizim bulgularımıza göre model uygulamalarında hazırlık ve plan yapmak çok çaba ve zaman ister. Elde ettiğimiz bu bulguyu destekleyecek nitelikte Lund ve ark. (2008), model tabanlı öğretimi işbirlikçi öğretmenlerin kabul etmesi üzerine yaptıkları çalışmada planlamanın çok çaba gerektirdiğini ortaya koymuşlardır. Bu

durum beden eğitiminde öğretim modellerinin birçok unsur ihtiva etmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu unsurların öğretim planına yansıtılması öğretmenlerin çok çaba, zaman ve emek harcamasını beraberinde getirebilir. Öyle ki Gurvitch ve ark. (2008), model uygulamasının güçlendirici ve yavaşlatıcıları üzerine yaptıkları çalışmada model uygulaması için hazırlık ve plan yapmanın çaba ve zaman aldığını belirtmişlerdir. Bu durum yeni ya da geleneksel olmayan öğretim, müfredat ya da yaklaşımların benimsenmesini engelleyebilir. Biz bu durumun önüne geçebilmek adına model uygulamalarında en azından bazı modeller için küçük günlük planlar yapılabileceğine inanıyoruz.

Model planında var olan tüm elementlerin gerçekleştirilebilmesi için beden eğitimi ders saatlerinin yeterli olmadığı bu çalışmada ortaya çıkmıştır. Casey ve ark. (2009), İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı kullandıkları çalışmada model uygulamasında ders süresinin yeterli olmaması bu bulguyu desteklemektedir. McNeill ve ark. (2008), ise; TOYA kullanmak için karşılaşılan güçlükler arasında ders zamanının yeterli olmamasını da göstermişlerdir. Bu durum birçok element içeren model uygulamasının tam anlamıyla gerçekleşmesini engellemektedir. Öğretmenler ders süresi yeterli olmadığı için tüm bir pedagojik modelin uygulanması yerine bu yeniliklerin sadece seçilen bazı özellikleri kullanma yoluna gidebilir. Bu da model ile öğrenciye kazandırılmak istenen özelliklerin tam anlamıyla kazandırılmasını engelleyebilir. Okullarda öğretmenlerin öğrenci merkezli model uygulamalarını benimsemesi ve kullanımının devam ettirilebilmesi için model uygulamalarına imkân verecek ölçüde ders saatlerinin artırılması için ilgili kurumlar harekete geçmelidir.

Model uygulamasında öğretmenin sınıftaki rolü değişebilir ve bir süre sonra bu yeni rolleri öğretmen öğrencileri benimsemeye başlar (Brunton, 2003). Bunu kabul etmekle birlikte, bizim çalışmamızda bu süreç yavaşlatıcı bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Bizim çalışmamızı destekler nitelikte Casey ve ark. (2009), işbirliğine dayalı öğrenme pedagojik yaklaşımı ile öğrenci öğrenmesinde pozitif bir değişiklik kazandırmanın amaçlandığı çalışmada, öğretmenin öğretmen merkezli olan önceki rolünü, öğrencilerin küçük ve kontrollü kararlar vermesine izin verebilecek şekilde

değiştirmekte tam anlamıyla başarılı olmadığını ortaya koymuşlardır. Gerçekten de öğretmenin rolünün değişmesiyle ve rolüne alışmasıyla gelişen model uygulama süreci, yeni bir pedagojik yaklaşım kullanmanın en zaman alıcı unsurlardan biridir (Dyson ve Strachan, 2004). Bu durum öğretmenlerin geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımlardan kurtulmadığını ve öğrenciye öğretim sürecinde rehberlik etme rolünü halen benimsememesinden kaynaklanabilir. Buradan hareketle biz öğretmenlerin modele dayalı öğretimi benimsemeleri ve bu yenilikle meydana gelen rolleri benimsemeleri için desteklenmeye ihtiyacı olduğunu düşünüyoruz. Nitekim bu bulgulardan beklenen öğretmenlerin model uygulamalarını geliştirmek ve bununda ötesinde sürdürmek için güçlendirici ögelerin devreye sokularak model uygulamalarını sadece bir yenilik olarak görmeleri değil devamlılığı sağlamlarına yardımcı olmaktır (Casey, 2014).

Türkiye’de beden eğitimi dersinde pedagojik modellerin uygulanmasında karşılaşılan güçlendirici ve yavaşlatıcılar ilk defa bu çalışmada gösterilmiştir. Gelecekte farklı pedagojik modellerle, farklı okul türlerinde benzer çalışmalar yapılabilir veya öğretmenlerin modeli uygulama sürecindeki yavaşlatıcı unsurların nasıl ortadan kaldırılabileceğine yönelik çalışmalar yapılarak bu pedagojik yaklaşımın sadece bir yenilik olarak kalmasının önüne geçilebilir.

Sonuç olarak, öğretmenler modele dayalı uygulamada kendi rollerini öğrenip deneyimleyerek uygulamalardaki etkililiği arttırabilirler.

KAYNAKLAR

1. Barrett KR, Turner AP (2000): *Sandy’s challenge: New game, new Paradigm*. Journal of Teaching in Physical Education 19, no. 2: 162-81.
2. Bechtel PA, O’Sullivan M (2007): *Enhancers and inhibitors of teacher change among secondary physical educators*. Journal of Teaching in Physical Education, 26 (3), 221-235
3. Brooker R, Kirk D, Braiuka, ve ark. (2000): *Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting*. European Physical Education Review 6, no. 1: 7-26.
4. Brunton, JA (2003): *Changing hierarchies of power in physical education using sport education*. European Physical Education Review 9, no. 3: 267-84.
5. Calderon, M (1999): *Teachers Learning Communities for Cooperation in Diverse Settings*. Theory into Practice 38 (2): 94-99.
6. Casey A, Dyson B, Campbell A (2009): *Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning*. Educational Action Research, 17(3), 407-423.
7. Casey, A (2014): *Models-based practice: great white hope or white elephant?* Physical Education and Sport Pedagogy.19 (1), 18-34.
8. Casey A, Dyson B (2009): *The implementation of models-based practice in physical education through action research*. EPER, 15(2), 175 -199.
9. Detert JR, Seashore Louis K, ve ark. (2001): *A cultural framework of education: Defining quality values and their impact in U.S. high schools*. School Effectiveness and School Improvement, 12 (2), 183-212.
10. Clarke G, Quill M (2003): *Researching sport education in action: A case study*. European Physical Education Review 9, no. 3: 253-66.
11. Dinkelman T (1997): *The promise of action research for critically reflective teacher education*. The Teacher Educator, 32 (4), 250-274.
12. Doutis P, Ward P (1999): *Chapter 4: Teachers’ and administrators’ perceptions of the saber-tooth project reform and of their changing workplace conditions [Monograph]*. Journal of Teaching in Physical Education, 18, 417-427.
13. Dyson B, Rubin A (2003): *Implementing cooperative learning in elementary physical education*. JOPERD: 74, no. 1: 48-55.
14. Dyson B, Strachan K (2004): *The ecology of cooperative learning in a high school physical education programme*. Waikato Journal of Education 10: 117-3
15. Faucette N (1987): *Teachers’ concerns and participation styles during in-service education*. Journal of Teaching in Physical Education, 6, 425-440.
16. Fisette JL, Bohler HR, Carpenter E, ve ark. (2006): *Preservice teachers’ experiences implementing a tactical games model*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 77(suppl.), A-56-A-57.
17. Fullan MG (1992): *Successful school improvement: The implementation perspectives and beyond*. Buckingham, MK, Great Britain: Open University Press.
18. Fullan, M. (1999): *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
19. Fullan MG, Stiegelbauer S (1991): *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
20. Goodnough K (2010): *Teacher Learning and Collaborative Action Research: Generating a “Knowledge-of-Practice” in the Context of Science Education*. Journal of Science Teacher Education 21: 917-935.
21. Goodyear VA, Casey A (2015): *Innovation with change: developing communities of practice to help*

- teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20, No. 2: 186–203.
22. Gurvitch R, Tjeerdsma Blankenship BT, Metzler MW, ve ark. (2008): *Chapter 3: Student Teachers' Implementation of Model-Based Instruction: Facilitators and Inhibitors*. *Journal of Teaching in Physical Education* 27 (4): 466–486.
 23. Hellison D (2011): *Teaching responsibility through physical activity (3rd ed.)* Champaign, IL: Human Kinetics
 24. Hensen KT (1996): *Teachers as researchers*. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 53-66). New York: Macmillan.
 25. İnce ML, Hünük D (2010): *Eğitim Reformu Sürecinde Deneyimli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Algıları*. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 128-139.
 26. Joyce B, Weil M (1980): *Models of teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
 27. Keske G, Gürsel F, Alagül Ö (2012): *Can you gain a healthy nutrition habit by physical literacy?* *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 47 (2012) 1097-1102.
 28. Lund JL, Gurvitch R, Metzler MW (2008): *Chapter 7: Influences on cooperating teachers' adoption of model-based instruction*. *Journal of Teaching in Physical Education* 27(4), 549-570.
 29. McCaughtry N, Sofo S, Rovegno I, ve ark. (2004): *Learning to teach sport education: Misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance*. *European Physical Education Review* 10, no. 2: 135-56.
 30. McNeill MC, Fry JM, Wright SC, ve ark. (2004): *'In the local context': Singaporean challenges to teaching games on practicum*. *Sport Education and Society*, 9, 3-32.
 31. Meb (1988): *T.C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı İlköğretim Okulları Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
 32. Meb (2009): *Ortaöğretim beden eğitimi dersi öğretim programı (9-12. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
 33. Metzler MW, Mc Cullick BA (2008): *Chapter 5: Introducing innovation to those who matter most-The P-12 pupils' perceptions of model-based instruction*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 512–528.
 34. Metzler M (2005): *Instructional models for physical education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
 35. Miles BM, Huberman AM (1994): *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
 36. O'Donovan T, MacPhail A, Kirk D (2010): *Active citizenship through sport education*. *Education* 3-13 38, no.2:203-15.
 37. Rossi T, Fry J, McNeill M, ve ark. (2007): *The games concept approach (GCA) as a mandated practice: Views of Singaporean teachers*. *Sport, Education and Society* 12, no. 1: 93–111.
 38. Strauss A, Corbin J (1998): *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage.
 39. WFDF (2015): *Rules of Play*. <http://www.wfdf.org/> (05 Ocak 2015)
 40. Wright S (2007): *Student teachers' tactical games teaching*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78 (suppl.), A-77.
 41. Wright S, McNeill M, Fry J, ve ark. (2006): *Implications of student teachers' implementation of a curricular innovation*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 310–328.
 42. Yıldırım A, Şimşek H (2011): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 8. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.