

“Bütün süreç fark etmekle geçmiş”: Bir Beden Eğitimi Öğretmen

Adayının Farklı Alan Deneyimlerinin Hikayesi

Atakan Yahyaoğlu¹, Özlem Alagül²

¹Kastamonu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi,

²Sorumlu yazar, Kastamonu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, ozlemalagul@gmail.com

Özet

Öğrencilerin gerçek öğrenme deneyimleri yaşamaları için en önemli öğelerden biri öğretmenlerinin mesleki olarak kendilerini geliştirmeleridir. Mesleki gelişim yaklaşımlarında son yıllarda öğretmenlerin bireysel özelliklerinin yanında, öğrenciler, yöneticiler, öğretim ortamının fiziksel koşullarını da kapsayan öğrenme süreçlerine odaklanarak mesleki öğrenmenin özellikle de beden eğitimi öğretmen eğitimi programlarındaki sürecinin araştırılması önerilmektedir. Beden eğitimi öğretmen eğitimi programlarında bütün paydaşları bir araya getiren fırsatlardan en önemlisi alan deneyimleridir. Bu araştırmada da, Rodriguez ve Fitzpatrick (2014) tarafından geliştirilen öğretim farkındalığı çerçevesi bir beden eğitimi öğretmen adayının alan deneyimlerini keşfetmek için kullanılmıştır. Eylem araştırmasıyla desenlenen bu araştırmanın amacı bir öğretmen adayının hem öğretmenlik uygulaması dersi ile bir lise bağlamındaki öğretmenlik rolü hem de beden eğitimi öğretmen eğitimi programındaki derslerdeki akran mentorluğu rolündeki alan deneyimlerinde yaşadığı farkındalıklar incelemektir. Araştırmanın bulgularında öğretmen adayının aynı düzeydeki akranlarına mentorluk yaparken; akranları tarafından bilgisinin sürekli sorgulandığı, bu yüzden akranlarına mentorluk kendisinin alan bilgisini artırdığını fark etmiştir. Bir diğer farkındalık yaşanan durum; öğretmen adayının ders hazırlığını müfredata ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun olarak yapmasının yanında öğrencilerin geçmiş deneyimleri ve mevcut ihtiyaçlarını da göz önüne almasının önemli olduğudur. Son olarak; öğretmen adayı gerçek ortamda öğrencileri pozitif etkileşim kurup öğrencilerin her sorusuna önem vererek cevapladığında, öğrenciler ile ekip olduklarını ve öğretmenliğinin unutulmayacağını fark etmiştir. Öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının kendi kendine yeten bireyler olarak yaşadıkları zorlukların farkına varacak ortamları deneyimlemeleri sağlanırsa, kariyerleri boyunca öğrenenler olarak kendi mesleki öğrenmelerini benimsemelerini ve geliştirmelerini sağlamada etkili olacaktır.

Anahtar Kelimeler: alan deneyimi, beden eğitimi, öğretmen adayı, öğretim farkındalığı

“The Whole Process Passed with Awareness”: The story of a Pre-service Physical Education Teacher’s Different Field Experiences

Abstract

One of the most important factor for students to have real learning experiences is the professional development of their teachers. In recent years, it is recommended to investigate the process of professional learning, especially in physical education teacher education (PETE) programs, by focusing on learning processes that include students, administrators, and the physical conditions of the teaching environment, as well as the individual characteristics of teachers in professional development approaches. The most important opportunity that brings together all stakeholders in PETE programs is field experiences. In this study, the awareness of teaching framework (Rodriguez and Fitzpatrick, 2014) was used to understand of professional learning through field experiences of a pre-service physical education teacher. The aim of this study, which was designed with action research, was to explore the awareness of a pre-service teacher in both the teaching practice course in a high school context, and the peer-mentoring in the courses in the PETE program. In the findings of the study, while mentoring the peers of the pre-service teacher at the same level; he realized that his knowledge was constantly questioned by his peers, so peer-mentoring increased his content knowledge. Another awareness is experienced; the pre-service teacher makes the course preparation in accordance with the curriculum and the readiness of the students, as well as taking into account the students' past experiences and current needs. Finally, when the pre-service teacher interacts with the students positively in a real environment and answers each question with giving importance, he realizes that they are teaming up with students. As a result, if pre-service teachers are enabled to experience environments that will realize their difficulties as self-sufficient individuals in PETE programs, it will be effective in ensuring that they adopt and develop their own professional learning as learners throughout their careers.

Key Words: field experience, pre-service physical education teacher, awareness of teaching

SUMMARY

Introduction: Ensuring the professional development of teachers is one of the most important elements for students' lives of rich and real learning experiences. For many years, education researchers have researched professional development methods that will positively affect the daily teaching practices of teachers in their schools (Loughran, 2006) and although it has been found that it has increased students' participation in the course (Darling-Hammond, Hyler, and Gardner, 2017) and contributed to the acquisition of skills such as critical thinking, problem solving and (Kedzior, 2004), there are still gaps in the connection between theory and practice (Bakkenes, Vermunt, and Wubbles, 2010). Korthagen (2016) argues that in order to solve the problem of connection between practice and theory, it is necessary to focus on how teachers learn. Korthagen (2016) revealed that the concept of *Professional development 3.0 approach* argues that while establishing a connection between theory and practice, it is necessary to increase learning opportunities by taking the teacher's learning to the center

and focus on teachers' learning processes. It is recommended to investigate the process in PETE programs, since studies on professional learning mostly have results related to teachers' processes (MacPhail et al., 2014). In particular, there is little information about the professional development and professional learning opportunities that are included in PETE programs and gradually teach pre-service teachers to understand experiences that will contribute to becoming lifelong learners (MacPhail, 2011). One of the most important elements of teacher education programs that enable pre-service teachers to have transformational experiences by giving them the opportunity to reflect their own beliefs and practices (Sharma, Phillion, and Malewski, 2011) is field experiences. In this study, the pre-service teacher was provided to teach in different field experience contexts with the role of peer mentor at PETE, together with the teaching practice course, where he had the opportunity to teach in a real environment. Pre-service teachers can make sense of their own learning by being aware of what is happening in the teaching process through their teaching in real or real-like environments in their field experiences. Rodriguez and Fitzpatrick (2014) argued that teachers should be aware of all the variables that affect the environment in order to manage the teaching environment in this way in a professional manner and revealed five basic awareness: awareness of self as a teacher, awareness of teaching process, awareness of learner, awareness of interaction and awareness of context. **Aim:** In this study, the awareness of a pre-service teacher in the process of learning to teach through different field experiences was explored. Particularly, the pre-service teacher's awareness of his field experiences both in the context of a high school through teaching practice and in the peer-mentoring role in the courses in the physical education teacher education program were examined. **Method:** Present study was designed with action research, a pre-service physical education teacher's planning-action-observation-reflection cycle of action research (Carr and Kemmis, 2004) was followed in order to explore the process in different field experiences and develop his practices. In the study, a pre-service physical education teacher's awareness of his field experiences both in the context of a high school through teaching practice and as a peer mentor in teacher education program was examined. The research was carried out in Kastamonu province. The pre-service teacher taught 1 full day (6 lesson hours) a week in a secondary school affiliated with the Ministry of National Education for 14 weeks within the scope of the teaching practice course. During the process that took place within the scope of physical education and sports lessons, the lessons were taught in the indoor sports hall of the school. The cooperating teacher made observations during the lesson and shared it with the pre-service teacher at the end of the lesson. Other field experiences of the pre-service teacher took place for 14 weeks in the courses at the PETE program, where he was a student. The pre-service teacher gained field experience as a peer with different roles in the different courses of the lecturer (the second author of the study) at the university. Data were collected through reflective practices (field notes, reflective journal) of pre-service teacher, field notes of lecturer, informal interviews between pre-service teacher and his peers, post-lesson reflections between pre-service teacher and lecturer, weekly meetings between pre-service teacher and lecturer, student interviews. Data were analyzed deductively using thematic analysis (Braun, Clark, and Weate, 2016). **Results:** First theme of the findings named "*peer-mentoring increases content knowledge*" showed that the pre-service teacher realized that when he entered the class as a peer mentor at the university and in high school as part of his teaching practice, he was questioned by his peers at the university when his content knowledge was lacking in his teaching processes, and in high school, because every word

he said without question was accepted, it caused incomplete and incorrect learning. Therefore, it can be said that it is important not only to plan but also to have content knowledge about the subject while preparing for the lessons. Second theme that named “*past experiences and current needs shed light on planning*” showed the pre-service teacher realized that it is important to take students' past experiences and thoughts into consideration in the teaching process and to involve students in the process both in the planning and execution of teaching. Last theme named “*when you interact with students without stubbornness, your teaching is not forgotten*” the pre-service teacher realized that each behavior and reaction from the student was not personally perceived, and if there was a situation that he had to change, when he did this, the interaction continued in a positive and loyalty way. **Conclusion:** In teacher education programs, if teacher candidates are enabled to experience environments that will realize their difficulties as self-sufficient individuals, it will be effective in ensuring that they adopt and develop their own professional learning as learners throughout their careers.

1. GİRİŞ

“Bir öğretmen adayı olarak alanımda deneyim yaşama fırsatı bulduğum öğretmenlik uygulaması dersine stajyer öğretmen olarak katıldığım ilk anda “Hocam ders mi işleyeceğiz? Serbest değil miyiz?” tepkileriyle karşılaştığımda öğretmenlikteki ilk denememde karmaşık olayların beni beklediğini ve öğrencileri ders işlemek için ikna ederek geçireceğimi düşünmüştüm. Neyse ki süreçte işler değişti...”(Atakan, ilk ders sonu yansıması)

Öğrencilerin zengin ve gerçek öğrenme deneyimleri yaşamalarının en önemli ögesi öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasıdır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Uzun yıllar boyunca eğitim araştırmacıları öğretmenlerin okullarındaki günlük öğretim pratiklerini olumlu etkileyecek mesleki gelişim yöntemlerini araştırmaktadırlar (Loughran, 2006). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin; öğrencilerin derse katılımlarını arttırdığı (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017), öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve özyönetim gibi becerileri kazanmalarına katkısı olduğu (Kedzior, 2004) bulunmuş olsa da halen teori ve pratik arasındaki bağlantıda boşluklar bulunduğu (Bakkenes ve diğerleri, 2010) ve okulların yenilikçi program girişimleri de etkili olamadığı görülmüştür (Guskey, 2002).

Dewey (1904)'te teori ve pratik arasındaki boşluktan bahsetmiş olmasının üzerinden uzun yıllar geçmiş olmasına ve birçok çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, halen hem hizmet içi hem hizmet öncesinde büyük bir problem olarak yer almaktadır. Bu problemin temelini pratiklerin nasıl teorik bilgilerle bağlantısının kurulacağına odaklanılması olarak görülmeyle birlikte (Korthagen, Loughran, ve Russell, 2006), *öğretmenlerin nasıl öğrendiğine* odaklanılarak bu problemin çözülebileceği önerilmektedir (Korthagen, 2016).

Korthagen (2016) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ondokuzuncu yüzyılın sonlarında öğretim ve öğrenme ile ilgili teorilerin öğretmenlere öğretilmesi ve bu teorileri öğretmenlerin derslerinde öğretimlerine uygulamaları olarak başladığını (*mesleki gelişim 1.0*) belirtmiştir. Fakat seminerler, tek

günlük çalıştaylar v.b. etkinliklerle gerçekleşen bu mesleki gelişim kurslarında öğretmenler uygulama yapma fırsatı bulamadığı (Alağül ve Gürsel, 2019) ve pasif bir rol oynadıkları için öğretmenlerin davranışlarında değişiklikler gerçekleşmediği görülmüştür (Cochran-Smith ve Zeichner, 2005). Sonrasında okullarda ve öğretmen eğitimi programlarında müfredatlar pratiklerin merkeze alındığı bir şekilde düzenlenerek işyerindeki öğrenmeye doğru değişmiştir. *Mesleki gelişim 2.0* olarak isimlendirilen bu aşama, üniversitedeki öğretmen eğitimciler ile okuldaki uygulama öğretmenlerinin birlikte işbirlikçi çalışmalar yaptıkları bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda da pratik öğretilere vurgu daha çok yapıldığı için teoriyle bağlantı kurulmasında problemler olmuştur (Furlong, 2013). *Mesleki gelişim 3.0* yaklaşımı ise teori ve pratik arasındaki bağlantı kurarken merkeze öğretmenin öğrenmesini alarak öğrenme fırsatlarının artırılması ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerine odaklanması gerektiğini savunmuştur (Desimone, 2009). Böylece; mesleki gelişimin bir sonucu olarak ortaya çıkan mesleki öğrenme (Parker, Patton ve Tannehill, 2012) sağlanmış olur. Bu çalışmada da, öğretmen adayının mesleki öğrenmesinin beden eğitimi öğretmen eğitimi programında nasıl geliştirilebileceğine odaklanılmıştır.

1.1 Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Programı ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Mesleki öğrenme; öğretmenlik rolünün yerine getirilmesinin günlük uygulamaların içinde gömülü olan öğrenme sürecinde, araştırma ve pratik temelli kanıtlarla vurgulanan ve mesleki öğrenmedeki paydaşların desteklediği öğrenme sürecidir (Berry, Clemans, ve Kostogritz, 2007). Resmi kurslardan ve kuruluşlardan ayrı olarak gerçekleşen bu “informal öğrenme” aynı zamanda öğrenen tarafından istenen ve tanımlanan bir öğrenmedir.

Mesleki öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda daha çok öğretmenlerin süreçleri ile ilgili çalışma sonuçları olduğu için beden eğitimi öğretmen programlarındaki sürecin araştırılması önerilmektedir (MacPhail ve diğerleri, 2014). Özellikle, beden eğitimi öğretmen eğitimi programlarının içinde yer alan ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen olmalarına katkı sağlayacak deneyimleri anlamalarını yavaş yavaş öğreten mesleki gelişim ve mesleki öğrenme fırsatlarının neler olduğuna yönelik bilgi azdır (MacPhail, 2011). Beden eğitimi öğretmen programlarının öğretmen adaylarında değişim yaratacak ve bu süreçlerini destekleyecek stratejileri ve destek yapılarını sağlamaları (MacPhail, 2011) ve mesleki gelişim yaklaşımı bağlamında kendi kendine yeten bireyler haline gelmelerindeki zorlukları aşmaları için desteklenmesi beklenmektedir (MacPhail, 2011). Öğretmen adaylarının kendi inançları ve pratiklerini yansıtılmalarına fırsat vererek, onların dönüşümsel deneyim yaşamalarını sağlayan (Sharma, Phillion ve Malewski, 2011) öğretim eğitimi programlarının en önemli öğelerinden biri alan deneyimleridir. Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2007, 2017) tarafından belirlenen müfredat kapsamında Beden eğitimi öğretmenliği bölümü için alan deneyimleri; öğretmen adaylarının deneyimli öğretmenlerin uygulamalarını gözlemleme imkanı buldukları okul deneyimi dersi ve gerçek ortamda pratik yapma fırsatı buldukları öğretmenlik uygulaması derslerinden oluşmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adayları için bu ders sürelerinin uygulamaları geliştirmeleri için az olması (Baştürk, 2009) ve planlarını uygulamak için yeterli fırsatlarının olmadığı (Erarslan, 2009) görülmektedir. Buradan öğretmen adaylarının öğretim fırsatlarının artırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada da, öğretmen adayının gerçek ortamda öğretim yapma fırsatı bulduğu öğretmenlik uygulaması dersi ile birlikte üniversitede akran mentor rolü ile farklı alan

deneyimi bağlamlarında öğretim yapması sağlanmıştır. Öğretmen adaylarına öğretim sürecine aktif katılma ve uygulama yapabilmeleri için onlara daha fazla öğrenme fırsatı sunan çalışmalara bakıldığında klinik uygulama modelinin yani onları öğrenciliklerinin ilk yıllarından itibaren gerçek ve gerçeğe yakın okul ortamlarında uygulama yapma imkanı vermenin (Kazu ve Yenen, 2014), öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilen akran öğretiminin (Şen, 2010) okul dışı öğrenme ortamlarına gerçekleştirilen öğretimin de alan deneyimi fırsatı sağladığı sonuçlarına varılmıştır (Sarıoğlan ve Küçüközer, 2017).

Mesleki öğrenmede öğretime bakış açısı; öğretimde uzmanlığın geliştirilmesinden çok öğretimde derin bilgiyi geliştirmeye doğru değişim gösterir (MacPhail ve diğerleri, 2014). Bunun gerçekleşmesi için öğretim süreçleri; sadece okul ortamında, öğrencilerle öğretmenler, öğretmenlerle yöneticiler, ya da öğrenciler arasında sınırlı değil, öğretim ortamının fiziksel durumundan, öğrenenlerin psikolojik durumları, beyinsel kapasiteleri ve beslenme koşullarına kadar uzanan birçok unsurun zamanla işin içine girdiği bir süreçler toplamı olarak ele alınması (Aydoğdu, 2001) ve öğretmenin öğretim sürecinde öğrencisinin süreçten nasıl etkilediğini ve öğrendiğini anlaması için süreci ve öğrenciyi etkileyen, şekillendiren birden fazla faktörün farkında olması gerekmektedir. Bu çalışmada da; öğretmen adayının farklı bağlamlardaki alan deneyiminde öğretmeyi öğrenme süreci öğretim farkındalığı (Rodriguez ve Fitzpatrick, 2014) çerçevesinde incelenmiştir.

1.2 Öğretim Farkındalığı

Rodriguez ve Fitzpatrick (2014) öğretim ortamlarının anlaşılmasında öğretmenlerin öğrenci davranışları ve derse bakış açıları hakkında belirli bir bilgiye sahip olması gerektiğini, öğretmenlerin kendilerini öğrencileri etkileyen bağımsız biri olduğunun ve ders içindeki konumunun farkında olmasını, öğretmenin kendisi ve öğrencisi arasındaki geribildirim sırasında öğrencilerin kendisinden ne istediğini anlaması ve karşılık vermesi gerektiğini savunmaktadır. Bu şekilde gerçekleşen öğretim ortamını öğretmenin uzman bir şekilde yönetmesi için ortamı etkileyen tüm değişkenlerin farkında olması gerektiği savunmuş ve beş temel farkındalığı ortaya koymuştur (Rodriguez ve Fitzpatrick, 2014). Bunlardan birincisi, öğretmenlerin öğrencinin kim olduğu, nasıl düşündüğünü, becerilerinin hangi düzeyde gelişim gösterdiği, geribildirimlerini ve kendi duygularını nasıl yönetebilecekleri konusunda bir anlayışa sahip olarak öğrencileri ile etkileşime girmelerini sağlayan “*öğrenen farkındalığı*”dır. Örneğin; öğrencilerin derste sıkıldığında sergiledikleri hareketlerin öğretmen farkında olursa dersini tasarlarken buna dikkat eder. Bir diğer farkındalık; öğretmenin bir öğretmen olarak benliği, yaşam tarzı ve öğretmenlik stillerinin diğer bir deyişle, kişisel bağlamını ve bu bağlamın öğrenciyi nasıl etkilediğini anlaması, öğretim sürecinde öğrencilerinin farkında olması kadar önemli olduğundan bahseden “*öğretmenin kendinin farkında olması*”dır. Örneğin; öğretmenin yaşam tarzını öğrencileri ile paylaşması öğrencilerin öğretmenlerine daha fazla ilgi duymalarına neden olabilir. Bir diğer farkındalık olan “*öğretim süreci farkındalığı*”nda öğretim sürecindeki tüm beklentileri açıkça kabul etmek bir öğretmenin dikkatli ve derse uygun plan hazırlaması, rutinleri ayarlaması, zamanı yönetmesine ve bir konuya, fikre veya beceriye uygun en iyi ortamı hazırlama konusunda düşünmesine yardımcı olur. Örneğin; öğretmen sağlıklı olunması için gerekli olan etkinliklerin yapılmasının sadece ders sürecinde değil diğer günlerde de devam edilmesi bilincini öğrencilerinde arttırarak öğretim sürecini ders dışına da taşıması olarak söylenebilir. Öğretmen ve öğrencinin

etkileşim gerçekleştirilmesinde kendilerinin dışında var olan okul müdürü, diğer öğretmenler ve hatta okulun felsefi yapısı gibi dış bağlamların öğretim sürecini etkilediğini ve şekillendirdiğini ortaya koyan bir diğer farkındalık “*bağlam farkındalığı*”dır. Tüm bu dış faktörler, doğrudan veya dolaylı olarak öğretimi etkilemektedir. Örneğin; okul müdürü okulun kurallarını belirler, diğer öğretmenler öğrencilerin duygusal ve akademik gelişimini etkiler ve okul felsefesi ise çocuğun arkadaşlarıyla ve akranlarıyla nasıl etkileşim kurduğunu belirler, bu yüzden öğretmen bütün bu dış faktörlerin farkında olmalıdır. Son olarak “*etkileşim farkındalığı*” ile öğretmen ve öğrencinin birbirini dinlemesi, birbirinden etkilenmesinden oluşur. Öğrencinin öğretmene verdiği geri bildirimler sayesinde öğretmen öğretim sürecinde değişiklikler yaparak geliştirme fırsatı bulur. Örneğin; öğrencilerle öğretmen toplantıları yaparak, öğrencilerden yansımalar alarak öğretim sürecini planlamada kolaylık sağlar. Yapılan araştırmalarda da, öğretmenlerin kontrolünde olmayan ve kendi dersleri ile ilgili dış etkenler olan okul müdürleri tarafından öğretmenin kullanımına izin verilen dersliklerin ve ders materyallerinin öğretim sürecini etkilediği (Heintz vd, 2010), öğretmenin öğrencilerinden aldığı geri bildirimlerin farkında olduğunda onların beklentilerini dikkate alarak hareket ettiğinde öğrenciler arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmaya yardımcı olduğu bulunmuştur (Rodriguez ve Solis, 2013).

Buradan yola çıkarak bu çalışmada bir öğretmen adayının farklı alan deneyimleri aracılığı ile öğretmeyi öğrenmesi sürecindeki farkındalıkları keşfedilmiştir. Özellikle öğretmen adayının hem öğretmenlik uygulaması aracılığı ile bir lise bağlamında hem de beden eğitimi öğretmen eğitimi programındaki derslerdeki akran mentorluğu rolü ile gerçekleştirdiği alan deneyimlerindeki farkındalıkları incelenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın yöntemi

Öğretmenlerin bilgi temellerini, inançlarını ve pratiklerini değiştirmek için aktif öğrenme rolünü gerçekleştirmelerinde eylem araştırması öncelikli bir mesleki öğrenme aracı olarak kullanılmalıdır (Bleicher, 2014). Eylem araştırması aracılığı ile öğretmenler, gelişim süreçlerine öğretimlerini de entegre edebildikleri için kendi mesleki gelişim süreçlerinin sorumluluğunu alabilirler (Kemmis, 2010). Bu araştırmada da bir beden eğitimi öğretmen adayının farklı alan deneyimlerindeki süreci keşfederek, pratiklerini geliştirmede eylem araştırmasının planlama-eyleme geçme-gözleme-yansıtma döngüsü (Carr ve Kemmis, 2004) takip edilmiştir. Eylem araştırması, öğretmen adayının farklı bağlamlardaki pratiklerini ve içinde olduğu bağlama yönelik farkındalıklarını anlayarak kendinde değişim için alanlar yaratmasına olanak sağladığı için eylem araştırması yöntemini seçmiştir (Fletcher, Beckey, Larsson, ve MacPhail, 2020).

2.2 Bağlam

Eylem araştırmasıyla desenlenen araştırmada bir öğretmen adayının hem öğretmenlik uygulaması aracılığı ile bir lise bağlamında hem de öğretmen eğitimi programındaki akran mentorluğu rolü ile yaşadığı alan deneyimlerindeki farkındalıkları incelenmiştir. Araştırma Kastamonu ilinde gerçekleşmiştir. Öğretmen adayı haftada 1 tam gün (6 ders saati) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaöğretim kurumunda öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında 14 hafta boyunca öğretim yapmıştır. Beden eğitimi ve spor dersleri kapsamında gerçekleşen süreçte dersler okulun kapalı spor salonunda işlenmiştir. Öğretmen adayı dersini işlerken okulun görevlendirdiği uygulama öğretmeni

de ders ortamında yer alıp gözlem yapmıştır.

Öğretmen adayının diğer alan deneyimleri, öğrencisi olduğu Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndaki derslerde 14 hafta boyunca gerçekleşmiştir. Öğretmen adayı üniversitedeki derslerde danışmanlığını yapan öğretim elemanının (araştırmanın ikinci yazarı) farklı derslerinde farklı roller ile akran olarak alan deneyimi kazanmıştır. "Hareket eğitimi" dersinde üniversite birinci sınıfta okuyan akran öğrencilere dersin müfredatında bulunan konularda öğretim asistanlığı yapmıştır. Öğretim elemanı ile birlikte planlama aşamasını gerçekleştirmiş, ders sürecindeki öğretimi yapmıştır. Öğretim elemanı ders sürecinde gözlem yapmış, gerekli olan durumlarda (öğretmen adayının yardım istediği, zorlandığı durumlarda) öğretim sürecine müdahale etmiştir. Öğretmen adayı ders dışında da akranları ile ders ile ilgili konularda etkileşim halinde olmuş, sorulan sorulara geri bildirimler vermiştir. "Voleybol" dersi; taktiksel oyun modeli ile akranların birbirine öğretim yaptığı bir ders tasarımı ile işlenirken; öğretmen adayı akranlarına öğretim tasarımı ile sorunlarında geri bildirimler verme, ders anında öğretimlerinde yaşanan problemlerde yardım etme ve ders dışında öğretim tasarımı konusunda sorun yaşayan akranlarına yönlendirme rolü ile alan deneyimi gerçekleştirmiştir.

2.3 Katılımcılar

Öğretmen adayı Atakan (araştırmanın ilk yazarı); üniversitede son sınıf öğrencisi olarak okumakta, atletizm ve voleybol branşlarında sporculuk deneyimi olan öğretmen adaydır. Çalışmanın olduğu zamana kadar küçük yaş grupları ile spor takımında antrenörlük deneyimleri olmuştur. Öğretim elemanı Özlem (araştırmanın ikinci yazarı) üniversitede beden eğitimi pedagojisi üzerine dersler veren, öğretmenlik deneyimine sahip, öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri üzerine çalışmalar yapmış akademisyendir. Bu çalışmada kolaylaştırıcı ve eleştirel arkadaş (Carr ve Kemmis, 2004) rolü ile süreçte yer almıştır.

Araştırma sürecindeki diğer katılımcıları; ortaöğretim kurumundaki 9. Sınıfta öğrenim gören 30 kişilik bir öğrenci grubu, üniversitede Hareket eğitimi dersini alan 45 kişilik öğrenci grubu ve voleybol dersini alan 60 kişilik öğrenci grubudur. Bütün öğrencilerin çalışmadaki rolü öğretmen adayının farkındalıklarını sağlamada yansıtıcı olmalarıdır.

2.4 Araştırma süreci

Eylem araştırması süreci 14 hafta devam etmiştir. Eylem araştırması döngüsünün *planlama aşaması*; dönem başında Atakan ve Özlem öğretmen bir akademik dönem boyunca öğretim süreciyle ilgili planlamalarını yapmışlar ve öğretim sürecini daha kaliteli hale getirmek için hangi derslerde eylem gerçekleştirebileceklerini belirlemişlerdir. Bu kapsamda farklı bağlamlarda alan deneyimi kazanabilmek için hem öğretmenlik uygulaması dersi hem de üniversitedeki 2 farklı derste akran mentorluğu yapılması için karar vermişlerdir. Ortaöğretim kurumunda gerçekleşen öğretmenlik uygulaması dersinde; öncelikle okulun uygulama öğretmeni, Atakan ve Özlem öğretmen dönem başında bir toplantı yaparak dönem boyunca öğretim programındaki hangi konuların işleneceğini belirlemiştir. Üniversitedeki derslerde ise Atakan'ın farklı öğretim deneyimleri sağlaması için hem öğretim becerilerinin farkına vararak geliştirecek bir ders (Hareket eğitimi) hem de alan bilgisinin yüksek olduğu ve akranları ile iletişim ve etkileşim becerilerini kullanarak mentorluk becerisini

arttıracağı bir ders (Voleybol) belirlenmiştir. *Eyleme geçme aşamasında*; her hafta başında Atakan ve Özlem öğretmen haftalık işlenecek dersler konusunda haftalık toplantılar yapmış, öğretim tasarısının son halini vermiştir. Atakan öğretmenlik uygulaması dersini işledikten sonra okuldaki uygulama öğretmeni ile ders sonrası yansımaya toplantıları yapmış ve bir sonraki hafta için genel planlamalarını yapmışlardır. Üniversitedeki dersler için haftalık toplantının dışında her ders öncesi ön toplantılar Atakan ve Özlem öğretmen arasında yapılarak planların son hali verilmiş, dersler (Hareket eğitimi ve Voleybol) işlenmiş ve bütün derslerden sonra tekrar haftalık değerlendirme toplantısı yapılmıştır. *Eylem araştırmasının gözlemlene aşamasında*; ortaöğretimdeki ders sürecinde uygulama öğretmeni Atakan'ın ders işleme şeklini gözlemleyerek notlar tutmuş, ders sonrasında Atakan ile ders sonu toplantılarda sürecin nasıl geçtiği üzerine değerlendirme yapılarak bir sonraki ders için neleri değiştirecekleri ya da aynı kalacağını belirlemişlerdir. Bununla birlikte Atakan ders esnasında öğretimiyle ilgili alan notları tutmuş, ders sürecinde ve ders sonlarında öğrenciler ile yansımaya görüşmeleri yapmıştır. Üniversitedeki derslerde ise; ders sürecinde Atakan öğretim yaparken Özlem öğretmen alan notları ile gözlem yapmış, Atakan ile ders anında görüşülmesi gereken kısımlarda anlık yansımalar yapılmış ve ders sonlarında ders sonrası yansımaya toplantıları yapılmıştır. *Eylem araştırmasının yansıtma aşamasında*; ortaöğretimdeki ders sonlarında öğrencilerden ders sonu yansımalar alınmıştır. Uygulama öğretmeni ve Atakan arasındaki ders sonu yansımalarında bir sonraki ders planlanmıştır. Haftalık süreç yansıtması da Atakan ve Özlem öğretmen tarafından bütün dersler sonrasında haftalık olarak yapılarak hem haftanın değerlendirmesi yapılmış hem de bir sonraki haftanın planlaması yapılmıştır. Eylem araştırmasının döngüsü haftalık olarak planlama-eyleme geçme-gözlemlene ve yansıtma olarak sürdürülmüştür.

2.5 Veri toplama araçları

Araştırmadaki veri kaynakları; Atakan'ın *yansıtıcı pratiklerdir*. Bunlar; ders içi alan notları ve ders sonrasındaki yansımaya notları olarak tutulmuştur. Yansıtıcı pratikler; öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının nasıl öğretim yapılacağını öğrenmelerin bir fırsat olarak ayrılmaz bir parçadır (Korthagen, 2010) Bu çalışmada da ders içindeki alan notları anlık etkileşimleri farkında olmak için kullanılırken, ders sonrası yansımalar ise Atakan'ın bütün dersi göz önüne alarak planlama aşamasından yansıtma aşamasına kadar geçen sürede neler olduğunun farkında olması için kullanılmıştır. Özlem öğretmen üniversitedeki dersler esnasında Atakan'ın ders işleme sırasında öğretim sürecine, akran mentorluğu sürecinde akranlarına geri bildirim vermesi, etkileşim kurması ve yönlendirmesi üzerine alan notları tutmuştur. Bununla birlikte Atakan ve uygulama öğretmeni arasında ders sonlarında haftalık yansımalar yapılarak (toplamda 14 tane) dersin nasıl geçtiği, iyi giden ve değişmesi gereken bölümler ve Atakan'ın öğretimsel ve yönetsel süreci ortaya konulmuştur. Aynı zamanda öğrenciler ile ders sonrası yansımaları özellikle ortaöğretimde öğretmenlik uygulaması dersinden sonra grup görüşmesi ile gerçekleşmiştir. Benzer şekilde üniversitedeki akranlar ile ders yansımaları süreç boyunca hem derslerden sonra ders ortamında yapılmış hem de okul ortamında informal görüşmeler şeklinde okul kantini, spor salonu v.b. yerlerde dersle ilgili sohbet anlarında toplanmıştır. Atakan bütün bu informal görüşmeleri yansımaya notları olarak kayıt etmiştir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, derse yönelik bakış açılarını fark etmede bu görüşmeler etkili olmuştur. Bir diğer veri kaynağı *haftalık toplantılardır*. Atakan ve Özlem öğretmen arasında hem hafta başında planlamanın son halini vermek için hem de hafta sonunda haftanın

değerlendirmesini yaparak bir sonraki haftanın planlamasını netleştirmek için yapılan toplantılar (toplamda 28 toplantı) öğretim sürecindeki farkındalıkları Atakan'ın yaşadığı zorlukları ve çözüm yollarını belirlemede etkili olmuştur. Öğrenciler ile *görüşmeler*; ortaöğretim öğrencileri ile grup görüşmeleri süreç başında ve süreç sonunda gerçekleşmiştir.

2.6 Veri analizi

Veri analizi tümevarımsal şekilde tematik analiz yöntemi (Braun, Clarke ve Weate, 2016) ile gerçekleştirilmiştir. Veri ve araştırmacı arasındaki etkileşim sağlanarak, verilerin tümevarımsal analizi temaları oluşturmuştur (Patton, 2002). Veri analizi sürecinde öncelikle Atakan ve Özlem öğretmen bütün verileri (çözümlemiş görüşme kayıtları, alan notları, yansımalar) ayrı ayrı okunarak öğretim sürecindeki farkındalıkları üzerine notlar almışlardır. Bu notlar olabilecek kodlar hakkında fikir vermişlerdir. Sonrasında, Atakan ve Özlem öğretmen anlam ifade eden veri etiketlerini tanımlamışlardır. Ardından, birlikte bu kodlar üzerinde tartışarak kodları ve sonrasında da araştırma sorusuna yanıt olacak temaları oluşturmuşlardır. Araştırmanın temel amacı; öğretmen adayının kendi öğretim sürecindeki farkındalıkları ortaya koymak olduğu için araştırmanın bulgularının Atakan'ın deneyimleri hikayeleştirilerek ortaya koyulmuştur.

2.7 Güvenirlilik

Bu çalışmanın araştırma sorusuna eşlik eden farklı güvenilirlik kriterleri benimsenmiştir: Veri kaynaklarının üçgenlemesi, uzun süreli katılım, eleştirel arkadaşın varlığı. Veri kaynaklarının üçgenlemesi fenomenin farklı bakış açılarının tanımlanması, araştırmacının alanda uzun süreli etkileşim kurması (Cho ve Trent, 2006) ile açıklanırken, eleştirel arkadaş araştırmacının düşünürselliğini ve verileri yorumlamada cesaretlenmesine katkıda bulunmuştur (Smith ve McGannon, 2018).

3. BULGULAR

Bir beden eğitimi öğretmen adayının farklı bağlamlarda gerçekleştirdiği alan deneyimlerinde öğretimi ile ilgili farkındalıklarının araştırıldığı bu çalışmanın bulgularında 3 tema ortaya çıkmıştır: öğretmen adayının kendi akranları ile üniversite ortamında yaşadığı deneyimlerinde alan bilgisinin arttığını fark ettiği "*akranlara mentorluk alan bilgisini arttırır*" teması, öğrencilerin geçmişte yaşadıkları ve ders sürecindeki ihtiyaçlarının öğretmen adayının planlama sürecinde ön plana çıktığı "*geçmişte yaşananlar ve şu anki ihtiyaçlar planlamaya ışık tutar*" teması, öğrencilerle kurulan iletişimde olumlu olmayı ön planda tutan "*öğrencilerle inatlaşmadan etkileşim kurunca öğretmenliğin unutulmuyor*" teması.

3.1. Tema 1: Akranlara mentorluk alan bilgisini arttırır

Alan deneyimi bağlamlarında akran mentor ile akran öğrenci etkileşiminde eğer akran mentorun öğrenciye aktardığı fikirleri ya da bilgileri öğrenciler kabul etmezlerse reddedilme riskiyle karşı karşıya kalabildikleri (Colvin ve Ashman, 2010), akran mentorun benzer şekilde ders için kullanacağı materyaller ile ilgili bilgi birikiminin az olmasının fazladan süre ile öğrencilerle etkileşime zaman ayırması gerektiği (Garcia-Melgar ve Meyers, 2020) sonuçlarına varılmıştır. Bu makalede de; öğretmen adayı akran öğretici olarak üniversitede derslerde bilgisinin sorgulandığını, bu yüzden derslere hazırlanırken sadece doğru plan yapmanın değil aynı zamanda alan bilgisinin de yüksek

olması gerektiğini şu şekilde hikayelendirmiştir:

Üniversitede akran öğretici olarak derslere girerek öğrencilere bir bilgi sunduğumda, o bilginin öğrenciler tarafından sorgulandığını ve hemen kabul edilmediğini, öğrenci rolündeki akranım bana bir bilgi sunduğunda eğer bunu kabul etmiyorsam mutlaka gerekçesini ortaya koymam gerektiğini, derse girerken eğer yeteri kadar ön hazırlık yapmadıysam öğrenciye söylediğim herhangi farklı bir bilginin aleyhime kullanıldığını deneyimledim. Bu durumlarda genelde köşeye sıkıştırdım ve öğrencileri derste öğretim elemanına yönlendiriyordum. O zaman da öğrenciler tekrar benim bilgime güvenip bana soru sormuyorlardı:

“Bugün şöyle zorlandım mesela. Çocuk soruyor ‘vücut farkındalığımda nasıl bir şey yapabilirim’ diye ‘şöyle şöyle bir etkinlik yapabilirsin’ diyorum ama sonra anlattığım etkinliğe öğrenci ‘bence bu şu şu özelliklerinden dolayı efor farkındalığıma da girer dedi’. Ben kendi söylediğim doğru olduğunun eminliğinden şüpheye düştüm (Uzmanla ders sonrası görüşmesi)”.

“Deminden alan farkındalığımda düşük orta yüksek derin seviyelerden sadece derin seviyeye örnekler düşünmüştüm, öğrenci ‘düşük seviye derken hocam’ diye sorduğunda verebileceğim bir örnek yok.” (Ders esnası yansıma)

“ (temel hareketlerle ilgili etkinlikler üretilen üniversitedeki bir derste) Atakan:İlk olarak şunu farkına vardım eğer kendinden emin konuşmazsan ya da bir etkinlik anlatırken yönergelerini net vermezsen ki bu okuldaki stajımda da oluyor stajdaki öğrenciler bu hatalarıma takılmıyor ama karşıdaki çocuklar yaş grubuma yakın olduğunda senin açığını arıyor açığını yakaladığında o açığın üzerinden cevap veriyor.

Özlem hoca: Evet öğrenci de bana bugün “biz etkinlik yaptık hocam.. Ama Atakan geldi bu oyun olmuş dedi ama siz şimdi etkinlik diyorsunuz aynı şeye.. Bizim de aklımız karıştı şimdi ne yapalım canım” diye anında sorumluluğu sana (Atakan’a) yüklüyorlar. Nasıl bir yol izleyelim?

Atakan: Çünkü oyunla etkinlik arasındaki farkı anlayamadım verdikleri örnekte... Hocam dersin başında gruplara sizin nasıl anlattığınızı, neleri uyardığınızı dinleyip sonra grupların yanına gitsek daha iyi olur hocam sanki. Yoksa cevaplarda tıkanıyorum(Uzmanla ders sonrası görüşmesi)”

“Hareket eğitimi dersinde öğrencilere bazı eşleştirdikleri yanlış temel kavramlarına ‘bunları neden böyle yaptınız sence ‘yön ile ilgili yönergeleri efor farkındalığımda altına alabilir miyiz’ diye sorular yönelttim. Bu durumda verdiğim yanıt yeterli olmadı ‘anlamadık hocam nasıl yani dediklerinde’ bende ‘Özlem hocaya sorun arkadaşlar’ demek zorunda kaldım”(Ders sonu yansıması)

Üniversitedeki Voleybol dersinde ise Voleybol alan bilgimin olmasına rağmen öğretim modelleri ilgili bilgimin eksik olması yüzünden cevap veremedim bazı sorulara. Çünkü bütün modelin yapısını çok iyi bilmiyordum. Derse hazırlanırken sadece branş bilgim değil aynı zamanda nasıl öğretim yapıldığına dair de daha çok bilgimin olması gerektiğini farkına vardım çünkü öğretim elemanı hocam öğrencilere voleybolu öğretmek yerine onları birer öğretmen adayı olarak voleybol branşını nasıl öğretebildiklerine odaklanıyordu. Bu durumun aslında asistanlık yaptığım öğretim elemanının ders işleme yöntemleri ile de ilgili olduğunu düşünüyorum. Çünkü derslerde öğrencilerin aktif olduğu, problem çözme, sorgulayarak öğrenme gibi öğrenci merkezli yöntemler ve stratejiler kullandığı için akranlarımda derste daha aktif oldukları ve derslerde benimle daha çok etkileşime geçtiklerini daha çok tartıştıklarını ve daha çok soru sorduklarının farkına vardım.

Voleybol derslerine girip Özlem hocaya yardımcı oluyordum. Voleybolda ders planlayıp bu planları derste işlemeleri için öğrencilere yardım ediyordum. Öğrencilere şimdi “ilk önce bir model seçerek plana başlayacaksınız dedim”. Öğrenci “model derken dedi” ben de bunları anlatırken öğrenci merkezli öğretim modellerini sadece 3 tane bildiğimi gördüm. Bunların bazılarının içeriklerini

bilmediğimin farkına vardım. Oysa daha bir çok öğrenci merkezli öğretim modelinin olduğunu biliyordum fakat isimlerini ve içeriklerini bilmiyordum (Ders sonu Yansıma).

“Yöntem ve tekniklerde de eksikliğimin olduğunu düşünüyorum bu yüzden Özlem hoca’dan kitap aldım model temelli beden eğitimi öğretmeni kitabını buradan modellere içeriklerine ve yöntem kısımlarına bakıp okuyorum çünkü etkili bir öğretim yapmak için bunlara hakim olmam gerekiyor. (Ders sonu yansıma)”

“şunu farkettim benim dün kafamda etkinlikle hazırlayıp dersten önce size anlatıp doğru mu yanlış mı sizinle tartışmam lazımdı ki çünkü ben emin olduğumda çocuklara daha iyi aktarıyorum hocam çünkü soruyor aklımda kalıyor tamam mesela o derin seviyeyi mesela yine ben size sordum ama düşük seviyeyi hiç düşünmedim aklıma gelmedi onları daha çok ayrıntılı yapmam lazım çünkü sorduklarında bazen diyorum yani bu ne oluyor”(Uzmanla Ders sonrası görüşmesi)

“Evde video izlerken harflerin olduğu bir oyun gördüm bunu koşu oyununa uyarlamak aklıma geldi çocukların sırayla harfler oluşturacağı bir oyun buldum. Olan bir örnek üzerinden farklı oyunlar üretmem daha kolay oluyor (Ders sonu Yansıma)”

Lise ortamındaki derslerde ise (öğretmenlik uygulaması) öğrenciler anlattığım her şeyi kabul ediyor ve açıklamalarım karşı (yanlış olsa da) herhangi bir soru, yorum yöneltilmiyorlardı. Bu yüzden hem ben kendi bilgimin doğruluğundan emin olamıyordum hem de o günkü konuyla ilgili derinlemesine bilğim olmadığında öğrencilerin konuyu farklı yorumladığını çünkü geri bildirim veremediğimi ve sonuçta da öğrencilerin yanlış öğrenmelere sahip olduğunu fark ettim:

“Benim de matematiğim kötü olduğundan hesaplama konusunda bende çocuklar sorduğunda BKİ(Beden kitle indeksi) hesaplamasını yapamadım çünkü derse gelmeden bunu kendim hesaplamamıştım sadece nasıl hesaplandığı biliyordum. Öğrencilere hesaplatmaya çalıştım ama çoğu anlamadı ne yaptığımızı. Ben de bir türlü toparlayamadım konuyu Derse gelmeden önce bu konuda kendi örneklerimi bulup hoca ile tartışmam gerektiğini düşünüyorum (Öğretmenlik uygulaması ders sonrası yansıma).”

Öğretim sürecimde alan bilgimin eksikliğini fark ettiğimde; bir sonraki haftanın etkinliği için öğretim elemanı ile bütün gerekli alan bilgisini tekrar ettik, etkinlikleri hazırlarken görev kartları kullanmaya başladım ve bu kartları uygulayarak denedim, her ders sonrası ise öğretim elemanı ile yansıma yaparak dersin nasıl geçtiğini eksikliklerimi konuşarak bir sonraki derse hazırlanma stratejilerini denedik. Böylece alan bilgim de eksiklerimin neler olduğunu hem daha somut olarak görebildim hem de alan bilgimi tamamlamaya başladım.

Ders günü sabahı erken buluşup dersi nasıl planladığımızı tartışmak bu hafta daha iyi oldu. Böylece öğrencilerin neler sorabileceğini baştan düşünmüş olduk (Öğretmenlik uygulaması ders sonu yansıma)

Atakan: Gallop hareketi bozuluyor evet hocam ben etkinliği üretirken o yönü hiç gözümü çarpmadı denedim de evde etkinliği ama işte hiç fark etmedim (Uzmanla ders sonrası görüşmesi)

“Atakan: Geçen hafta öğrencileri birbirleri ile yarıştırdıktan sonra derse karşı isteksiz olanlar olmuştu ve tartışmışlardı hatırlarsanız. Ama bu haftaki dersimizden ben çok memnunum bizim hoşumuza gitti. Çocuklara dersimizin odağı olan harekete yönelik görev kartları oluşturup hareketin doğrusunu kendi kendilerine düşünüp bulacakları etkinlikler oluşturduk

“Özlem hoca: ne yaptınız

Atakan: Bizim konumuz alçak çıkıştı hocam. İlk olarak etkinlikleri değiştirdik çünkü geçen tartıştığımız etkinlikler alçak çıkışa uygun olmadığını düşündük görev kartları ile üçerli gruplar oluşturduk. Çocuklar görev

katlarındaki etkinlikleri okuyup kartındaki oyunu oynamaya başladılar. Oyundaki şartımız ise yerden koşuya başlayan öğrencinin yere yakın bir oturuş ya da duruş yapmasıydı bunu da alçak çıkış yapan bir insanın durması gereken en doğru pozisyonu onlara kendi istedikleri şekillerde buldurmak için yaptık. Kimi çocuklar başdaş kurarak oturdu, kimileri dizüstünde başladı, kimileri de alçak çıkış pozisyonunu alarak koşuya başladı derste. Çocuklar etkinlik süresi boyunca sürekli aynı hareketi yapmadı arada oyun oynadılar kaynattılar ama her biri oyundaki şartımıza uyup üç farklı oturuş ya da yere yakın bir duruş yaptı. Böylelikle görev kartı ile öğrencilerin sorularına da hazırlıklı olduğumuz için ders bizim için de rahat etti öğrenciler için de.. kendilerini daha ön planda oldukları ders oldu (Uzmanla ders sonrası görüşmesi)."

Alan deneyimini akran gruplarla gerçekleştirdiğinde öğretmen adayı alan bilgisinin sorgulandığını ve öğretim planındaki bilgilerin doğrudan kabul edilmediğini fark ettiği için bu durum aynı zamanda ona meydan okuyan bir hal aldığı görülmüştür. Fakat aynı durum gerçek ortam olan öğretmenlik uygulamasında gerçekleşmesine rağmen öğrenciler bilgiyi doğrudan kabul ettiğinden dolayı aslında öğretmen adayının öğrenmesine katkı olmamıştır. Dolayısıyla akran gruplara mentorluk yapmak bir öğretmen adayı için alan bilgisini geliştirme imkanı verdiği görülmüştür.

3.2. Tema 2: Geçmişte yaşananlar ve şuan ki ihtiyaçlar planlamaya ışık tutar

Öğretmen adaylarının ders planlarını hazırlarken planın teorik bilgiye dayalı olması kadar öğrencilere ilişkin ayrıntılı bilgilere sahip olması gerektiği, her bir öğrencinin doğasını ve okulun bağlamını göz önünde bulundurarak planlama yapması gerektiği (Mutton, Hagger ve Burn, 2011) öğretmen adaylarının öğrencilerin ders ile ilgili hangi düşüncelere sahip olduğunu anlayamadıkları ve bu düşünceleri göz önüne alarak ders planı hazırlamada zorlandıkları görülmüştür (Taylan,2018).

Benim sürecimde ise; lisede öğretim uygulaması dersinde ders planlarım ne kadar yıllık öğretim programı ve öğrencilerin sınıf düzeylerine göre doğru, uygulama öğretmenine ve üniversitedeki danışman öğretim elemanına göre uygun olsa da derse gittiğimde öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun olmadığına tepki verdiklerini, etkinlikleri yapmadıklarını gördüm. Geçmiş dönemlerdeki beden eğitimi deneyimlerinin öğrencilerin derse yönelik bakış açılarını etkilediğini bu yüzden benim hazırlıklarına önyargılı yaklaştıklarını keşfettikten sonra onları da planlama sürecine dahil ettim ve her planlamanın uygulamasında anlık yansıma yapmalarını sağlayarak, aynı zamanda her etkinliğin gerekçelerini sunduğumda hem öğrencilerin derse olan ilgisi hem de katılımları arttı. Süreç başında yaşadığım sorunlardan ilki yenilikçi model ile hazırlanarak gittiğim Voleybol öğretiminde şöyle yaşandı:

Öğrencilerin dersin ilk gününden voleybolda parmak pas işleyeceğiz dediğimde öğrencilerden "uf hocam yine mi parmak pas işleyeceğiz" şeklinde tepkiler geldi ve bir anda afalladığımı hissettim. Daha ilk dersten neler olup bittiğini anlamaya çalışıyordum ama ilk dersten verilen bu tepkiyi anlamlandıramadım. Derste hunileri kullanarak parmak pas etkinlikleri yaptırmıştım. Ders sonunda öğrenciler ile dersin nasıl geçtiğine dair konuşurken "daha önce hiç materyaller ile derste etkinlikler yapmadıklarını" söylediler. Ders sonunda ise o güne kadar olan derslerine göre neyin farklı olduğuna göre bir yansıma istediğimde öğrenciler "Huni ile yaptığımızda düz oynamaya göre biraz daha eğlenceliydi hocam fakat hunilere top sıkışmasa daha güzel olurdu" diye belirttiler. İlk dersten verdikleri tepkileri göz önüne alıp 2. derse farklı materyaller kullanarak etkinlikler hazırladım. Okula gittiğimde ders sırasında manşet pası çalışırken birkaç öğrenci yine yaptırdığım hareket ile ilgili beni eleştirdi: "bu çok sıkıcı niye vuruyoruz ki biz bu toplara böyle"

dediler. Bu beni biraz sinirlendirdi ve "sürekli voleybol topuyla duvarda vs oynadıkları için sıkıldıklarını dile getirdikleri için bende hep farklı materyaller (sunta, pinpon topu) hazırlayarak etkinliklerle ders işlemeye çalıştım böyle farklı dersi bulmuşlar daha neyi bekliyorlar" diye kendi kendime söylendim (Ders sonu yazdığım yansıma alıntısı) Ama bir şey eksikti çünkü çocuklar "hocam biz bu topa neden böyle vuruyoruz ne anlamı var ki" dediler (Ders sonu yansıma).

(Uzmanla ders sonrası görüşmesi) Atakan: Hocam bugün derste farklı materyaller denedim geçen hafta sıkıldıklarını söyledikleri için ama bu sefer de öğrenciler neden kartonla topa vurmaya çalışıyoruz diyorlar.

Özlem Hoca: Peki öğrencilere açıklamaları yaparken neden bu hareketi istediğini belirttin mi? Atakan: O hiç aklıma gelmedi ki. Ben nasıl olsa kartonla daha düz kollarını tutacaklar diye düşündüm ama söylemeyi düşünmedim. O zaman bir sonraki derste bunları konuşmayı deneyeyim bir de.

Süreç devam ederken öğrencilerle sürekli iletişimde olmaya ve onlardan geri bildirimler alarak devam etmeye karar verdim. Öğrencilerin ilk ifadeleri "Hocam topu verin oynayalım ders işlemeyelim", "hocam koşmalı şeyler yapmayalım ben koşmayı sevmiyorum" şeklinde oldu. Öğrencilerle her derse başlarken öğrenciler materyalleri görünce "yine mi ders işleyeceğiz" diye soruyorlardı. Ve anladım ki öğrencilerin beden eğitimi dersinden beklentileri kalmamıştı. Uygulama öğretmeninin bize derste işlemek için verdiği konulara bakınca anladım ki öğrenciler uzun süredir aynı konuları aynı şekilde işliyorlardı. Dolayısıyla ben ne kadar verimli bir şekilde işlemek için planlama yapsam da öğrencilerin geçmiş derslerden sürekli aynı branşlarda aynı hareketleri yaptıklarını düşünüp benim dersime getirdiği bakış açıların voleybol dersimi işlemekten onların olumsuz bakmalarına ve sürecimizi başlamadan bitirmesine, her dersin başında "beden eğitimi derslerinde ders işlenmez" diyerek bakış açılarının sürecimizi büyük bir ölçüde zorlaştırdığını fark ettim. En iyi voleybol ders planını hazırlayıp derse gitsek de öğrenciler ders işlemek istemiyorlardı. Bir öğrenciyle şöyle bir konuşma geçmişti:

Nalan(Öğrenci): hocam kırmızı ışık yanınca bile koşmuyorum karşıdan karşıya geçerken. Koşmayalım lütfen...

Atakan: Ama maalesef hayatta hep yürüyerek yol kat edemeyiz. O yüzden hareketli olmamız gerek artık zaten haftaya atletizme geçiyoruz bayrak yarışları vs. daha güzel olacak senin için tamam dersleri güzelleştirmeye çalışacağız yine. (Ders süreci kaydı)

Derslerde öğrencileri de işin içine katmaya karar verdim. Dersler için alternatif görev kartları hazırladım ve içlerinden istedikleri etkinliği seçerek gerçekleştirmeleri için imkan verdim. Isınma oyunundan sonra görev kâğıtlarını çocuklara verdik ve oyunların açıklamalarını okumaları istedim ve biz sonra kısaca oyunları anlattım. Oylama yaparak bu 3 oyundan bir tanesini seçmelerini istedim. Oy çokluğu ile seçilen oyun parkurunu kurup oynadık. Ders sonu öğrencilerle toplandığımızda "arkadaşlar görev kartları ile etkinlikleri size seçtirerek mi daha eğlenceli ders işliyoruz yoksa biz bulduklarımızı size yaptırınca mı" diye sorduğumda çocuklar "biz seçelim hocam bu şekilde daha eğlenceli oluyor dersler" diye söylediler. (Ders sonu yazdığım yansıma alıntısı)

Öğrencileri ders planlamasının içine katınca, geçmişten getirdikleri bakış açılarını ve deneyimlerini göz önüne alarak farklı etkinlikler ve konularla ders işlediğimde ve yansımalarını devamlı olarak aldığım süreç sonunda öğrenciler dersle ilgili değişen düşüncelerini şöyle ifade ettiler:

Ahmet (öğrenci): Diğer derslerde böyle ders işlemiyorduk kendi halimizde takılıyorduk. Şimdi böyle daha güzel oldu.

Hakan (öğrenci): Eski derslere göre değişti derslerimiz. Önceden "otururuz, top oynarız" diye derse geliyorduk. Ama şimdi "spor yaparız, eğleniriz, yarışmalar olur" diye derse gelmeye başladım.

Öğretim planlaması yapılırken öğrencilerin geçmiş derslerden getirdiği deneyimler, düşünceler ve bakış açıları dikkate alınmasının önemli olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sürecin başından sonuna öğrencileri de dersin planlanması ve yürütülmesine dâhil edilmesi ve sürekli karşılıklı yansımalarla süreçteki değişimlerin birlikte sürdürülmesinin önemli olduğu fark edilmiştir.

3.3. Tema 3: Öğrencilerle inatlaşmadan etkileşim kurunca öğretmenliğin unutulmuyor

Öğretmen adaylarının yaşlarının öğrencilerin yaşlarına daha yakın olması, öğrencilerin ilgi alanlarını bilmeleri ve uygulama öğretmenlerine göre genç olmaları nedeniyle, öğrenciler ile iletişim kurmada daha başarılı oldukları, empati kuran ve bireysel farklılıkları göz önüne alan, öğrenciler arasında demokratik davranabilen öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen davranışlarla daha az karşılaşıldığı görülmüştür (Dönmez ve Cömert, 2009).

"....Öğrenciler diğer branş öğretmenlerine göre bizlerin karşısında daha rahat konuşup hareket edebiliyorlardı. Bundan dolayı bize karşı derste tutumları, konuşmaları ve sohbet sırasında bize verdikleri yanıtlarda bile bir rahatlık sezebiliyorduk.... ders ya da herhangi bir konuyla ilgili kurduğumuz tüm iletişimlerde çocuklarla ilk defa karşılaştığımız ve bizi branş öğretmenleri gibi görmemelerinden dolayı ara sıra inatlaştığımız ve zıtladığımız ortamlara da yol açabiliyordu. Bazı öğrencilere sorduğum sorulara beklemediğim bir cevap aldığımda ya da inatlaşma ortamı doğduğunda ister istemez gerildiğimi hissediyorum. Çünkü bir öğrenci olarak 4 senelik eğitimimin son senesinde ilk defa öğrencilerle etkileşime girdiğim için ister istemez bu tartışmalarda geriliyorum. Fakat onlara karşılık bu gergin tavırdansa sorulara cevaplarımı ya da yaklaşımı tekrar şekillendirdiğimde bana karşı olumlu cevaplarla dönüldüğünü fark ettim." İlk ters konuşmalarımızın birinde şöyle olmuştu:

Atakan: mesela şunu kullanır mıyız? pikniğe gittik oturuyoruz birden üzerimize arı geldi ne yaparız

Fatma (öğrenci): hocam korkmuyorum arıdan

Atakan: O zaman yerde oturuyoruz köpek geldi yanımıza o ve bizi ısıracak derecede havlıyor kalkıp koşmaya başlar mıyız?

Fatma(öğrenci): evet hocam koşabiliriz (Ders esnası kaydı)

Daha sonra "yerimde koşar tarzda bir hareket yaptım" ve dedim ki "böyle bir aktivite yaptığımda vücudundaki yağlar erir mi sizce doğru bir antrenman mı bu yaptığım yağ yakımı için" dedim. Sonra Yağız denen bir öğrencim "sabaha kadar bu hareketi yapamazsınız hocam dedi". Ben daha sonra o zaman şöyle düşün dedim ve o öğrencinin benim açığı bulup o açığın üzerinden ders dışı tartışmalar yaşamamak için soruyu değiştirdim ve ben bu hareketi belli bir süre yaptığımda vücudumda yağ yakımı gerçekleşir mi diye sordum "evet hocam gerçekleşir dedi" (Ders sonu yansıma)

Bir başka ders sonunda; etkinlik sonunda sorduğumuz sorularda "iki engelin ortasından geçerken vücut şeklinizi nasıl değiştirdiniz ya da bu yaptığımız etkinlik hayatımızın ne gibi yerlerinde karşınıza çıkacak" diye sorular sordum öğrencilerden bir tanesi "ben zaten bunu normalde de yapıyorum" dedi. Bende ona "normalde atlama hareketini yaparken dikkat ettiğin yerler var mıydı" diye sordum. "yoktu hocam dedi" ben tekrar sordum "o zaman engel atlarken nelere dikkat etmemiz

gerekiyor çocuklar sizce” dedim. Öğrenci “engele göre daha az ya da fazla sıçramalıyız hocam dedi” bir diğeri “engele göre koşmamız lazım yoksa takılırız”. Öğrenci beklemediğim bir cevap verdiğinde sorularımı verdiği cevap üzerinden değiştirerek tekrar soru sorduğumda ikinci sefer olumsuz bir yanıt veremediğini fark ettim (Ders sonu yansıma)

“Tüm bu aramızdaki soru-cevaplar olumlu olumsuz yanıtlar onların bizim açığımızı aramasından çok karşılıklı etkileşimimizi güçlendirdiği, onlar açısından onlarla ilgilendiğimizi kanısına varmalarını sağladı. Dönem sonu görüşmelerimizde ise danışman hocalarına göre daha iyi bir iletişimimizin olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler bu etkileşim ve iletişimimizin iyi olmasını yaş farkına bağlamışlardır (Uzmanla ders sonu yansıması).”

Atakan: Hım tamam. Mesela sizinle dönem boyunca kurduğumuz iletişim için neler söylersiniz?

Ayşe (öğrenci): Hocam kendi beden eğitimi öğretmenimize göre siz daha çok ilgilendiniz bizimle yani hocam en azından her etkinlik sonu hatta sordunuz, nasıl geçti, ne öğrendiniz. Bence sizinle iletişimimiz daha iyiydi.

Kadir (öğrenci): Yaa hocam, siz bizim yaşımıza daha yakımsınız bunun daha iyi olduğunu düşünüyorum. ...bilmiyorum ama bizim yaşımıza daha yakın olduğunuz için bizi daha iyi anlıyorsunuz.

Mehmet hocamız biraz sert bir hoca (gülerek).

Fatma (öğrenci): ...Mehmet hoca biraz daha jenerasyon farkını belirtiyor bilmiyorum, belki de öyle farklar olabilir. Ama sizi uzun zaman unutmuyacağız beni bile derse kattınız.

Öğrenciler ile etkileşimin önemi süreç boyunca en önemli fark edilen öge olmuştur. Öğretmen adayı olarak öğretim sürecinin tamamında öğrenciden gelen her bir davranışı ve tepkiyi kişisel algılamamız gerektiğini, önce kendimizin değiştirmesi gereken bir durum varsa bunu yapmamız gerektiğini, böylece etkileşimin olumlu ve bağlılığı artırıcı şekilde sürdürdüğünü fark ettim. Bu etkileşimi de devam ettirmenin bir yönü yakın jenerasyonda olunması söylenebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin öğretimleri ve öğrenmelerinin ve aynı zamanda öğrencilerinin öğrenmesinin kalitesini arttırması, bir dereceye kadar öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin kalitesindeki gelişmelerle bağlıdır (Armour ve Yelling 2007; Borko, 2004). Bu araştırmada da bir beden eğitimi öğretmen adayının farklı bağlamlardaki alan deneyimindeki bütün öğelerle ilgili farkındalıkları ortaya konulmuştur. Araştırmanın bulguları öğretim sürecinde öne çıkan farkındalıklar çerçevesinde (Rodriguez ve Fitzpatrick, 2014) tartışılmıştır. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak en çok ortaya çıkan farkındalıklara bakıldığında;

Öğrenen farkındalığı kapsamında Atakan öğretim sürecine başlamadan önce öğretim gerçekleştireceği özellikle öğretmenlik uygulaması dersindeki öğrencilerinin daha önceki beden eğitimi derslerindeki deneyimlerini, düşüncelerini öğrenmesinin önemli olduğunu fark etmiştir, Aksi takdirde öğrenciler planlanan dersteki etkinliklere katılmakta isteksiz davranmış ve ders yapmak yerine serbest kalarak kendi oyunlarını oynamakta ısrarcı olmuşlardır. Ders planı hazırlarken sorun çeken öğretmen adayları öğretim uygulandığı kısımda da öğrenci grubuyla etkileşim kurma sorunu yaşayabilecekleri (Aşıroğlu, 2018), bu yüzden öğrencilerinin bütünsel ihtiyaçlarının farkında olmaları önemlidir. Bununla birlikte öğrenenler, Atakan'ın akranları olan üniversitedeki öğretim ortamlarında akranların bilgiyi sürekli sorgulamalarından dolayı Atakan alan bilgisinin yetersizliğini fark etmiştir. Akranların

özelliklerinin süreç başında analiz edilmesi ve akran mentorluğunda nasıl bir rol izleyeceğini belirlemesi (Colvin ve Ashman, 2010) öğretmen sürecinin verimli geçmesini sağladığı bilinmektedir. Bu çalışmada da Atakan akranlarının ve dersin gerektirdiği alan bilgisini arttırması gerektiğini sadece doğru planlama yapma ve sınıf yönetimi becerisinin etkili bir ders yürütme için yeterli olmadığını fark etmiştir.

Bağlam farkındalığı; öğretmenin kendisinin kontrol edemediği özelliklerin öğretimini etkilemesidir (Rodriguez ve diğerleri, 2020). Bu çalışmada da, özellikle farklı bağlamlarda alan deneyimi yaşayan öğretmen adayının üniversite ortamındaki derslerde öğretim elemanı ile birlikte sürece dâhil olan öğretmen adayı dışındaki başka uzmanların öğretim ortamındaki dersin işleme şeklini etkilediği görülmüştür. Üniversitedeki uzmanın ders işleme şekli ve desteği öğretmen adayının kendi bilgisinin farkındalığını sağladığı, eksik hissettiği durumlarda cesaretlendirdiği böylece öğretmenin kendisi dışındaki paydaşların mesleki öğrenmesinde etkili olduğu (Goodyear ve Casey, 2015) söylenebilir. Atakan'ın sürecinde de üniversitedeki akran mentorluğunda grupları yönlendirme yaparken aynı zamanda modele dayalı öğretim bilgisinin (bu çalışmada Taktiksel oyun modeli) eksikliği ve öğrencilerin bunu dile getirmesi onu sorular karşısında etkisiz kılmıştır. Çünkü diğer derslerde bugüne kadar öğretim modelinin uygulaması ile karşılaşmamıştır. Bu durumda öğretim elemanın ders işleme şekli Atakan'ı etkilerken, ders sonu yapılan yansımalar ve öğretim elemanı ile birlikte ders hazırlığı eksiklerini tamamlamada yardımcı olmuştur. Aynı zamanda öğretmenlik uygulaması gibi alan deneyimleri öğretmen adayları için öğretmen eğitimi programının en etkili öğrenme deneyimi olmasına rağmen (MacPhail, Tannehill ve O'Sullivan, 2006), öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin en iyi pratiklerini görme imkanına sahip olmadıkları okullara yerleştirilmeleri veya uygulama öğretmenleri tarafından gözlem yapılamaması deneyimleri yaşanabilmektedir (MacPhail, 2011).

"Etkileşim farkındalığı" öğretmen-öğrenci arasında hem bireysel hem grup olarak fiziksel, sosyal ve duygusal olarak sürekli etkileşim kurmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmadaki öğrencilerin öğretmen adayı ile etkileşime girerken öğretmen adayının her seferinde öğrencilere olumlu geri bildirimler vermesi öğretmene olan bakış açılarını da değiştirmiştir. Özellikle öğretmenlik uygulaması dersinde lise öğrencileri *"biz Voleybol çalışmaktan sıkıldık, tahtalarla Voleybol çalışılmaz"* tarzı şikâyetlerini her seferinde etkinliklerinin gerekçesini anlatarak cevapladığında öğrencilerin de tepkisel geri bildirimleri azalmıştır. Üniversite ortamında ise akranlarıyla yaş grupları yakın olması alan bilgisinin sürekli sorgulandığı bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının akran öğretici rolünde dersi yürüten akranlarının kendi yaş gruplarına yakın olmasından ve tanıdık öğrencilerden oluşmasından dolayı disiplin sorunu yaşadıklarını ayrıca, öğretim yapan akranları ile zaman zaman iletişim sorunu yaşadıklarını (Mirzeoğlu ve Özcan, 2005), akran öğretimi uygulamasının öğretmen adayları tarafından öğrenmeyi arttırmalarına ve yansıtıcı olmalarına yardımcı olduğu (Kavanoz ve Yüksel, 2010), akranlar arasındaki iletişim ve akran öğreticinin yeterliliği eğer akran öğrenenlerden fazla olduğunda akran öğrenenlerin daha fazla verim elde etmesinde yardımcı olduğu, akran öğreticinin yetersiz olduğu durumlarda ise öğrenenlerin derslerden daha az verim elde ettiği sonuçlarına varılmıştır (Hogan ve Tudge, 1999). Bu çalışmada da akran mentor rolünde üniversitedeki derslerde dönem başında Atakan özellikle alan bilgisi

bakımından eksik olduğunu fark etmiştir. Bazı derslerde öğrencilere alan bilgisi eksikliğinden dolayı yanlış geri bildirimler vermiş olsa da, dersin öğretim elemanı ile her an iletişimde olduğundan ders içinde yanlış bilgiler tamamlanmış, süreç içinde de ders hazırlıklarına alan bilgisi de eklenerek derslerin kaliteli geçmesine, öğrenenlerin olumsuz etkilenmesinin önüne geçilmesi sağlanmıştır.

Sonuç olarak; Beden eğitimi öğretmen eğitimi programlarında “öğrenen olarak öğretmenler” yaklaşımı ne kadar erken yer almaya başlarsa, öğretmenlerin *devamlılığı olan mesleki gelişimleri* sürecinde literatürde şu anda var olan boşlukların doldurulmasında (MacPhail, 2011) o kadar çabuk azalma olacağı söylenebilir. Öğretmen eğitimi programlarında da öğretmen adaylarının kendi kendine yeten bireyler olarak yaşadıkları zorlukların farkına varacak ortamları deneyimlemeleri sağlanırsa, kariyerleri boyunca öğrenenler olarak kendi mesleki öğrenmelerini benimsemelerini ve geliştirmelerini sağlamada etkili olacaktır. Öğretmen adaylarının deneyim yaşamaları sağlanırken süreç başından itibaren öğretim ortamlarındaki bütün öğelerin neler olduğunun farkında olunması öğrenenlerin süreçte aktif öğrenmesine, bağlama göre öğretim planlamasının yapılmasına, öğrenciler ile olumlu ve devamlılığı olan etkileşim kurularak geri bildirimlerle öğretim sürecinin kaliteli geçmesi sağlanacaktır.

Loughran (2006) öğretmenlerin normları ve değerleri ile bunların pratiklerinde ne ölçüde hayata geçirdikleri, öğrencilerin kendilerinininkileri ne ölçüde geliştirebileceklerini etkilediğini vurgulamıştır. Dolayısıyla öğretmen adayı da kendi normlarını ve değerlerinin farkında olmalı ki öğrencilerinin de kendi potansiyellerini geliştirmelerine imkan vereceği söylenebilir. Öğretmen adaylarının ilk öğretmenliğe başladıklarında öğretmen eğitimi programlarında farklı öğretim elemanlarının pratiklerinden kendi öğretim pratiklerine uygun olanlarını seçerek uyguladıkları bilinmektedir (MacPhail ve diğerleri, 2006). Bu yüzden öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının pratiklerindeki tasarım ve uygulama boyutlarında aktif olmaları öğretmenliğe hazırlanmalarında etkili olacaktır.

5. SINIRLIKLAR VE ÖNERİLER

Nitel araştırmaların yorumlayıcı paradigma çerçevesinde anlam bulma yolculuğu ve bağlama özgü bu anlamı yaratma amacından dolayı bu çalışma bulguları sadece araştırmanın yapıldığı bağlamda üretilen anlamları içermektedir. Araştırmacının nitel araştırmalarda birincil veri kaynağı olduğundan yola çıkarak bu çalışmadaki deneyimlerden ortaya koyulan hikâye araştırmacıların kendi gerçekliğine aittir.

Araştırma sonuçlarında göre, öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerine odaklanarak mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için öğretmen eğitimi programları boyunca farklı öğretim anlayışlarına sahip uzmanlar mentorluğunda öğretim deneyimleri yaşayabilecekleri ortamların çeşitliliği (akran öğretimi, mikro öğretim, hizmet öğrenimi v.b.) ve devamlılığının olması önerilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerini farklı yaş, öğretim durumu ve sınıf seviyesine sahip öğrencilerle çalışmalarının sağlanması önerilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazırlanma ve yetiştirilme süreçlerinde gerçek ortamlarda yaşadıkları deneyimlerinin öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini keşfetmelerini sağlayacak olan yansıma süreçlerinin hem uygulama öğretmenleri hem de farklı uzmanlar tarafından yorumlanması

ve değerlendirilmesi önerilir.

Öğretmen eğitim programlarında yer alan öğretim imkanı veren öğretmenlik uygulaması derslerinin dışında öğrenme süreçlerinin başladığı ilk yıllardan itibaren öğretmen adaylarının farklı ortamlarda iyi uygulama örneklerini gözlemlemeleri ve uygulama yapmaları sağlanması önerilir.

Açıklamalar

Bu çalışmanın bir boyutu 2019 yılında *MEF University International Student Conference of Educational Science* konferansında “Bir öğretmen adayının alan deneyimi aracılığı ile öğretimle ilgili farkındalıklarını Keşfetme Süreci” başlığı ile sunulmuştur.

Yazar Katkıları

Araştırmada, sorumlu yazarın probleminin oluşturulmasında ve teorik çerçevesinin yorumlanmasında katkısı daha ön plana çıkarken; birinci araştırmacı uygulama ve uygulamanın hikâyesini oluşturmada katkı sunmuştur. Araştırmadaki bilgi üretiminde araştırmacıların katkıları ortak gerçekleşmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazar(lar) çalışma ve yayımlanması konularında herhangi bir çıkar çatışması belirtmemişlerdir.

Etik Beyan

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir.

KAYNAKÇA

Alagül, Ö., & Gürsel, F. (2019). Teacher who (cannot) change: experimental processes of physical education teachers by means of pedagogical innovations at the time of their professional development. *Education and Science*, 44(197), 401-420.

Armour, K., & M. Yelling. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 177-200.

Aşıroğlu, S. & Koç, S. (2018). Öğretmen adaylarının ders planlarının ve öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3),1-10.

Aydoğdu, Ş. (2001). Çağdaş eğitimde etkileşim kavramı ve yabancı dil öğretiminde etkileşim biçimleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 23-36.

Bakkanes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533-548.

Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In Smith, B., & Sparke, A. C. (Eds.). *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 191-206). Routledge.

Baştürk, S. (2009). Investigating teaching practice course according to student teachers' opinions. *Elementary Education Online*, 8(2), 439-456.

Berry, A., Clemans, A., & Kostogritz, S. (Eds.). (2007). *Dimensions of professional learning: Identities, professionalism and practice*. Dordrecht: Sense Publishers.

Bleicher, R. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional Development in Education*, 40(5), 802-821, doi:10.1080/19415257.2013.842183

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 31, 18-20.

Carr, W., & Kemmis, S. (2004). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Routledge.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington, DC: American Educational Research Association/Mahwah Erlbaum.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2005). Executive summary. In Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). *Studying teacher education* (pp.1-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cho, J., & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research*, 6(3), 319-340.

Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010) Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134, doi:10.1080/13611261003678879

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M., & Espinoza, D. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo alto, CA: Learning Policy Institute.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *American Educational Research Association*, 38, 181-199.

Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In McMurry, C. A. (Ed.). *The relation between theory and practice in the education of teachers: third yearbook of the national society for the scientific study of education, Part 1* (pp. 9-30). Chicago, IL: The University of Chicago Press

Dönmez, B., & Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının kendilerinin ve uygulama öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme konusundaki yeterliliklerine ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 47-55.

Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının "öğretmenlik uygulaması" üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.

Fletcher, T., Beckey, A., Larsson, H., & MacPhail, A. (2020). The research and development challenge. In MacPhail, A., & Lawson, H. A. (Eds.). *School physical education and teacher education: collaborative redesign for the twenty-first century* (pp. 141-152). Routledge.

Furlong, J. (2013). The discipline of education: rescuing the 'university project. In Florian, L., & Pantic, N. (Eds.). *Learning to teach: exploring the history and role of higher education in teacher education* (pp. 5–9). York: The Higher Education Academy.

Garcia-Melgar, A., & Meyers, N. (2020). STEM near peer mentoring for secondary school students: a case study of university mentors' experiences with online mentoring. *Journal for STEM Education Research*, 3,19-42.

Goodyear, V. A., & Casey, A. (2015). 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

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.

Heintz, A., Hagerman, M. S., Boltz, L. O., & Wolf, L. G. (2010). Teacher awareness and blended instruction practices: interview research with K-12 teachers. In Marcus-Quinn, A., & Trion, H. (Eds.). *Handbook on digital learning for K-12 schools* (pp. 465-470). Switzerland: Springer International Publishing.

Hogan, D. M., & Tudge, J. R. H. (1999). Implications of Vygotsky's theory for peer learning. In O'Donnell, A. M., & King, A. (Eds.). *The Rutgers Invitational Symposium On Education Series. Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 39–65). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kavanoz, S., & Yüksel, G. (2010). An investigation of peer-teaching technique in student teacher development. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1, 1-19.

Kazu, İ. Y., & Yenen, E. T. (2014). A new approach in teacher education: clinical practice. *Elementary Education Online*, 13(3), 796-805.

Kedzior, M. (2004). Teacher professional development. *Education Policy Brief*, 15, 1-6.

Kemmis, S. (2010). What is to be done? the place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417–427, doi: 10.1080/09650792.2010.524745

Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387-405, doi: 10.1080/13540602.2016.1211523

Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference? *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(4), 407-423.

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041.

Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. London: Routledge.

MacPhail, A., Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2014). Leading by example: teacher educators'

professional learning through communities of practice. *Quest*, 66(1), 39-56, doi: 10.1080/00336297.2013.826139

MacPhail, A. (2011). Professional learning as a physical education teacher educator. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(4), 435-451.

MacPhail, A., Tannehill, D., & O'Sullivan, M. (2006). *The educational experiences of pre-service and beginning physical education teachers*. Paper presented at the AIESEP World Congress, July 5 – 8, in Jyväskylä, Finland.

Mirzeoğlu, A. D., & Özcan, G. (2015). Akran öğretimiyle işlenen okul deneyimi dersi hakkında öğrenci görüşleri ve kazanımları. *Sport Sciences*, 10(4), 16-33.

Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 17(4), 399-416, doi: 10.1080/13540602.2011.580516

Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2012). Mapping the landscape of communities of practice as professional development in Irish physical education. *Irish Educational Studies*, 31(3), 311–327, doi: 10.1080/03323315.2012.710067

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.

Rodriguez, V., & Fitzpatrick, M. (2014). *Teaching brain*. New York: The new press

Rodriguez, V., Solis, S. L., Mascio, B., Kiely Gouley, K., Jennings, P. A., & Brotman, L. M. (2020). With awareness comes competency: the five awarenesses of teaching as a framework for understanding teacher social-emotional competency and well-being. *Early Education and Development*, 31(7), 940-972, doi: 10.1080/10409289.2020.1794496

Rodriguez, V., & Solis, S. L. (2013). Teachers' awareness of the learner–teacher interaction: preliminary communication of a study investigating the teaching brain. *Mind, Brain and Education*, 7(3), 161-169.

Sarioğlu, A. B., & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamların ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.

Sharma, S., Phillion, J., & Malewski, E. (2011). Examining the practice of critical reflection for developing pre-service teachers' multicultural competencies: findings from a study abroad program in Honduras. *Issues in Teacher Education*, 20(2), 9–22.

Şen, A. İ. (2010). Akran öğretimi ve mikro öğretimin fizik öğretmen adaylarının öğretme becerilerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 79-88.

Smith, B., & McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101–121, doi: 10.1080/1750984X.2017.1317357

Taylan, R. D. (2018). The relationship between pre-service mathematics teachers' focus on student thinking in lesson analysis and lesson planning tasks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16, 337–356.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Retrieved from YÖK website: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>

YÖK (2017). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Retrieved from YÖK website: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

Makale Geliş : 06.02.2021
Makale Kabul : 01.04.2021

Açık Erişim Politikası

Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.tr>