

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİMDALI**

**Türkiye’de Ortaokul ve Liselerde Çalışmakta Olan Beden Eğitimi
Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Öğretim Stillerini
Algılayışları**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kurtuluş ÖZLÜ

**AMASYA
KASIM, 2014**

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİMDALI**

**Türkiye’de Ortaokul ve Liselerde Çalışmakta Olan Beden Eğitimi
Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Öğretim Stillerini
Algılayışları**

Kurtuluş ÖZLÜ

**Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nce Yüksek Lisans İçin
Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Şule KIRBAŞ**

**AMASYA
KASIM, 2014**

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 13/01/ 2015**

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Şule KIRBAŞ

Üye :Doç. Dr. Recep KÜRKÇÜ

Üye :Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Kurtuluş ÖZLÜ

13/ 01/2015

ÖNSÖZ

Yaptığımız bu çalışmada Türkiye’de ortaokul ve liselerde çalışmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve öğretim stillerine ilişkin algılarının tespiti amaçlanmıştır. Bu çalışmanın tamamlanmasında katkısı bulunan herkese teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans tezimi hazırlarken tecrübelerini, desteğini ve fikirlerini benden esirgemeyen değerli danışmanım, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesi Sayın Yrd. Doç. Dr. Şule KIRBAŞ’e teşekkür ederim.

Verilerin istatistikî analizinde bilgi ve deneyimlerini paylaşarak araştırmaya katkıda bulunan Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilimdalı Öğretim Üyesi Sayın Yrd. Doç. Dr. Ümit ÇELEN’e teşekkür ederim.

Çalışmanın zamanında tamamlanabilmesinde, gerekli ilgi, destek ve sabrı esirgemeyen görev yapmakta olduğum Amasya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdür Yardımcısı Hüseyin BAŞ’a, Bilişim Teknolojileri Alanı öğretmeni Bahadır ÖZEN’e ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Ahmet Zeki ALPTEKİN’e teşekkür ederim.

Çalışmaya katılarak anketlerin gönüllü cevaplanmasında değerli vakitlerini ayıran beden eğitimi öğretmenlerine teşekkür ederim.

Hayatımın her anında olduğu gibi yüksek lisans eğitimim süresince de desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen eşim Nagihan ÖZLÜ’ye, kızlarım Zeynep Özlü ve Ayşe Ece ÖZLÜ’ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	VIII
ÖNSÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
ÖZET	XI
ABSTRACT	XII
TABLolar LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1.ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER	3
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Eğitim	6
2.1.1. Formal Eğitim	7
2.1.1.1. Örgün Eğitim	8
2.1.1.2. Yaygın Eğitim.....	8
2.1.2. İnfomal Eğitim.....	9
2.2. Türk Milli Eğitiminin Amaçları	10
2.2.1. Genel Amaçlar:.....	10
2.3. Öğrenme, Öğretim ve Öğretme	11
2.3.1. Öğrenme.....	11
2.3.2. Öğretim ve Öğretme	12
2.4. Öğretim Stratejileri ve Teknikleri	13
2.4.1. Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi.....	13
2.4.2. Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi	17
2.4.2.1. Yapılandırılmamış Yaklaşım	17
2.4.2.2. Yapılandırılmış Yaklaşım	17

2.4.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretme Stratejisi.....	19
2.5. Genel Öğretim Yöntemleri.....	20
2.5.1. Anlatım Yöntemi	22
2.5.2. Soru Cevap Yöntemi	23
2.5.3. Problem Çözme Yöntemi.....	25
2.5.4. Tartışma Yöntemi	27
2.5.4.1. Serbest Tartışma	28
2.5.4.2. Küme Çalışması.....	28
2.5.4.3. Fısıltı (Vızıltı) Grupları	28
2.5.4.4. Komisyon	28
2.5.4.5. Seminer.....	29
2.5.4.6. Münazara	29
2.5.4.7. Açık Oturum	29
2.5.4.8. Konferans.....	29
2.5.4.9. Panel.....	29
2.5.4.10. Sempozyum	30
2.5.4.11. Forum.....	30
2.5.5. Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi	30
2.5.6. Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi	32
2.5.7. Örnek Olay Yöntemi	34
2.5.8. Gezi Yöntemi	35
2.5.9. Gözlem Yöntemi	35
2.5.10. Beyin Fırtınası Yöntemi	36
2.5.11. Benzetişim Yöntemi	38
2.5.12. Oyun Yöntemi.....	38
2.6. Beden Eğitimi ve Spor.....	39
2.7. Beden Eğitimi Dersinin Genel Amaçları	41
2.7.1. Bilişsel Alan	41
2.7.2. Duygusal Alan	42
2.7.3. Psikomotor Alan	42
2.8. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Amaçları.....	42
2.9. Beden Eğitimi Öğretmeni	43
2.10. Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yaklaşımları	46
2.10.1. Beden Eğitimi Öğretiminde Sunuş Yolu Yaklaşımı.....	47

2.10.2. Beden Eğitimi Öğretiminde Buluş Yolu Yaklaşımı	48
2.11. Mosston'un Öğretim Stilleri Yelpazesi.....	49
2.11.1. Komut Stili (A Stili).....	50
2.11.1.1. Komut Stilinin Uygulaması:	51
2.11.1.1.1. Hazırlık Evresi	52
2.11.1.1.2. Uygulama Evresi	52
2.11.1.1.3. Değerlendirme Evresi	53
2.11.1.2. Komut Stilinin Yararları	54
2.11.1.3. Komut Stilinin Sınırlılıkları	54
2.11.2. Alıştırma Stili (B Stili).....	55
2.11.2.1. Alıştırma Stilinin Uygulanması.....	57
2.11.2.1.1. Hazırlık Evresi	57
2.11.2.1.2. Uygulama Evresi	57
2.11.2.1.3. Değerlendirme Evresi	58
2.11.2.2. Alıştırma Stilinin Yararları.....	60
2.11.2.3. Alıştırma Stilinin Sınırlılıkları	60
2.11.3. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stili (C Stili).....	60
2.11.3.1. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Uygulanması	62
2.11.3.1.1. Hazırlık Evresi	62
2.11.3.1.2. Uygulama Evresi	63
2.11.3.1.3. Değerlendirme Evresi	64
2.11.3.2. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Yararları	64
2.11.3.3. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Sınırlılıkları	65
2.11.4. Kendini Denetleme Stili (D Stili)	65
2.11.4.1. Kendini Denetleme Stilinin Uygulaması	67
2.11.4.1.1. Hazırlık Evresi	67
2.11.4.1.2. Uygulama Evresi	67
2.11.4.1.3. Değerlendirme Evresi	68
2.11.4.2. Kendini Değerlendirme Stilinin Yararları	69
2.11.4.3. Kendini Değerlendirme Stilinin Sınırlılıkları	69
2.11.5. Katılım Stili (E Stili)	69
2.11.5.1. Katılım Stilinin Uygulaması	71
2.11.5.1.1. Hazırlık Evresi	71
2.11.5.1.2. Uygulama Evresi	71

2.11.5.1.3. Değerlendirme Evresi	72
2.11.5.2. Katılım Stilinin Yararları.....	72
2.11.5.3. Katılım Stilinin Sınırlılıkları	72
2.11.6. Yönlendirilmiş Buluş Stili (F Stili)	73
2.11.6.1. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Uygulaması	74
2.11.6.1.1. Hazırlık Evresi	75
2.11.6.1.2. Uygulama Evresi	76
2.11.6.1.3. Değerlendirme Evresi	77
2.11.6.2. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Yararları	78
2.11.6.3. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Sınırlılıkları	79
2.11.7. Problem Çözme-Tek Doğru Stili (G Stili)	79
2.11.7.1. Stilin Uygulama Evreleri	80
2.11.7.1.1. Hazırlık Evresi	80
2.11.7.1.2. Uygulama Evresi	81
2.11.7.1.3. Değerlendirme Evresi	81
2.11.7.2. Problem Çözme-Tek Doğru Stilinin Faydaları	82
2.11.7.2. Problem Çözme-Tek Doğru Stilinin Sınırlılıkları	83
2.11.8. Problem Çözme- Farklı Yollar Üretimi Stili (H Stili).....	83
2.11.8.1. Problem Çözme: Farklı Yollar Üretiminin Uygulama Evreleri.....	84
2.11.8.1.1. Hazırlık Evresi	84
2.11.8.1.2. Uygulama Evresi	84
2.11.8.1.3. Değerlendirme Evresi	84
2.11.8.2. Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stilinin Faydaları	84
2.11.8.3. Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stilinin Sınırlılıkları	85
2.11.9. Öğrencinin Tasarımı Stili (I Stili)	85
2.11.9.1. Öğrencinin Tasarımı Stilinin Uygulama Evreleri.....	86
2.11.9.1.1. Hazırlık Evresi	86
2.11.9.1.2. Uygulama Evresi	86
2.11.9.1.3. Değerlendirme Evresi	86
2.11.10. Öğrencinin Başlatması Stili (J Stili).....	86
2.11.10.1. Öğrencinin Başlatması Stilinin Uygulaması	87
2.11.10.1.1. Hazırlık Evresi	87
2.11.10.1.2. Uygulama Evresi	87
2.11.10.1.3. Değerlendirme Evresi	88

2.11.11. Kendi Kendine Öğretme Stili (K Stili).....	88
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
3. YÖNTEM.....	89
3.1. Araştırma Modeli	89
3.2. Araştırma Grubu (Evren-Örneklem)	89
3.3. Verilerin Toplanması	89
3.4. Veri Toplama Araçları	90
3.5. Verilerin Analizi	90
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
4. BULGULAR.....	92
4.1. Tablolar	92
BEŞİNCİ BÖLÜM	
5. TARTIŞMA.....	126
ALTINCI BÖLÜM	
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	133
6.1. Sonuçlar	133
6.2. Öneriler	134
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	134
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	134
YEDİNCİ BÖLÜM	
7. KAYNAKLAR	135
SEKİZİNCİ BÖLÜM	
8. EKLER, ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	140
8.1. Ekler	140
8.1.1. Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Anketi (BEÖSDA).....	140
8.1.2. Anket Kullanım İzni	140
8.1.3. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Anket Uygulama İzni.....	144
8.1.4. Amasya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimi Proje Destek Onay Yazısı	145
8.2. Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri.....	146
8.2.1. Özgeçmiş.....	146
8.2.2. İletişim Bilgileri.....	146

ÖZET

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve liselerde alışan Beden Eğitimi ğretmenlerinin kullandıkları ğretim stilleri, ğretim stillerini kullanma düzeyleri ve bu stillere ilişkin değer algıları; yaş, cinsiyet, öğrenim durumları, mezun olunan niversite ve bölüm, görev yaptıkları okul düzeyleri, görev yaptıkları yerleşim yeri türü ve coğrafi bölgeler, görevdeki hizmet süresi, kadro durumu ve unvan durumlarına göre incelenmiştir. Ayrıca beden eğitimi ğretmenlerinin stil kullanımlarına değer algılarının etkisi araştırılmıştır.

Çalışmaya 1682 (523 kadın, 1159 erkek) gönüllü beden eğitimi ğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre en fazla kullanılan ve değer verilen stillerin, öğreten merkezli stiller olduğu söylenebilir. Katılımcıların ğretim stillerini kullanma durumları incelendiğinde yaş, cinsiyet, öğrenim durumları, mezun olunan bölüm, görev yaptıkları yerleşim yeri türü ve coğrafi bölgeler, görevdeki hizmet süresi, kadro durumu ve unvan değişkenlerine göre anlamlı farklılık gözlenirken görev yaptıkları okul düzeyleri ve mezun olunan niversite değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Katılımcıların ğretim stillerine ilişkin değer algıları incelendiğinde yaş, öğrenim durumları, görev yaptıkları coğrafi bölgeler, görevdeki hizmet süresi, kadro durumu ve unvan değişkenlerine göre anlamlı farklılık gözlenirken cinsiyet, görev yaptıkları okul düzeyleri, mezun olunan niversite, mezun olunan bölüm ve görev yaptıkları yerleşim yeri türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Yaptığımız çalışmanın sonunda elde ettiğimiz istatistiki veriler Türkiye'de ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi ğretmenlerinin öğreten merkezli ğretim stillerini daha çok kullandıklarını ve bu stillere değer verdiklerini göstermektedir. Bu alışma sonuçlarına göre bakanlık bünyesinde yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarında öğrenen merkezli ğretim stillerinin kullanılabilirliğini anlatan faaliyetlere geniş olarak yer verilmeli, yapılandırmacı yaklaşımın ieriği daha aık bir şekilde ğretmenlere aktarılmalı, ğrenmenin bu yaklaşımla kalıcılığının arttığı belirtilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, öğretim stilleri, öğretim yöntemleri

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the predominantly used teaching styles and the teaching styles value perceptions of physical education teachers serving in state secondary and high schools in various regions, cities and districts. The variants used to get data were age, gender, graduate degree, university and department, academic standards of the schools they serve in, type of the settlement, region, seniority, professional title and degree of the teachers. Also the research aims to find out the effects of the teachers' value perceptions on the use of styles in their teachings.

The research was carried out on a total of 1682 (523 female, 1159 male) volunteer physical education teachers serving in state secondary and high schools in various regions. It was determined that teacher-centred teaching styles were predominantly used valued by the teachers. On the results of the research it was concluded that there were significant differences among the preferred teaching styles based on age, gender graduate degree, university and department, the serving settlement, seniority, professional title and degree variations. On the other hand there were slight differences based on the academic standards of the schools they serve in and graduate university variations.

Analyzing the teacher's value perceptions of the teaching styles it was concluded that there were significant differences based on age, graduate degree, serving region, seniority, professional title and degree variations. On the other hand there were slight differences based on gender, academic standards of the schools, graduate university, department and settlement variations.

The quantitative results of the study has shown that physical education teachers serving in state secondary and high schools predominantly use and value learner-centred teaching styles. It is offered through this study that in-service training programmes should be designed to enhance the value perceptions of learner-centred teaching styles and constructivist teaching approaches.

Key Words: Physical Education, Teaching Styles, Teaching Methods

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaş, Cinsiyet, Öğrenim Durumları, Mezun Oldukları Üniversitenin Eğitim Verme Süresi, Mezun Oldukları Okul Türü, Görev Yaptıkları Okul Türleri, Görev Yaptıkları Coğrafi Bölge, Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri Türü, Görev Süreleri, Kadro Durumları ve Unvanları Değişkenlerine Göre Dağılımları	92
Tablo 2. Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Değer Algıları Ortalamaları	94
Tablo 3. Öğretmenlerin Her Bir Stilin Öğrencilere Eğlenme, Öğrenme ve Motivasyon Sağlama Boyutlarındaki Ortalama Değer Algılarının Sıralaması	95
Tablo 4. Yaş Grupları Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları	96
Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Stillerini Kullanma Durumları	98
Tablo 6. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları	99
Tablo 7. Mezun Oldukları Üniversitelerin Eğitim Verme Süreleri Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları	100
Tablo 8. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları	101
Tablo 9. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları	102
Tablo 10. Coğrafi Bölgeler Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları	103
Tablo 11. Yerleşim Yeri Türü Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları	106
Tablo 12. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları	108
Tablo 13. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları	109
Tablo 14. Unvan Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları	110
Tablo 15. Yaş Grubu Değişkenine Göre Değer Algıları	111
Tablo 16. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Stillerine İlişkin Değer Algıları	112
Tablo 17. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretim Stillerine İlişkin Değer Algıları	113
Tablo 18. Üniversite Kuruluş Yılı Değişkenine Göre Değer Algıları	114
Tablo 19. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Değer Algıları	114
Tablo 20. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretim Stillerine İlişkin Değer Algıları	115
Tablo 21. Görev Yapılan Bölge Değişkenine Göre Değer Algıları	116
Tablo 22. Görev Yapılan Bölge Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Bulunan Bölgelere Göre Stillerin Dağılımı	117

Tablo 23. Yerleşim Yeri Türü Değişkenine Göre Öğretim Stillerine İlişkin Değer Algıları.....	122
Tablo 24. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Değer Algıları	123
Tablo 25.Çalışma durumu değişkenine göre öğretim stillerine ilişkin değer algıları	124
Tablo 26. Unvan Değişkenine Göre Değer Algıları	125

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Mosston'un Öğretim Stilleri Yelpazesi	49
Şekil 2. Çalışma Yapağı Örneği (Manşet Pas Tekniği Ölçüt Çizelgesi)	62

GİRİŞ

Beden eğitimi, bireylere kaliteli bir yaşam sunabilmek için fiziksel etkinliği; psikomotor gelişim, bilişsel gelişim ve sosyalleşme aracı olarak kullanan eğitimsel sürecin tamamlayıcı bir parçasıdır (Holst, 1993). Geleneksel öğretim modelleri davranışsal öğretimi doğrultusunda anlatım, gösteri ve taklit gibi öğretici merkezli modellerin üzerinde dururken bilişsel ve yapılandırmacı öğretilerin etkisiyle günümüzde artık daha çok öğrenen merkezli yaklaşımlar benimsenmektedir. Öğrenen merkezli yaklaşıma göre yönlendirilmiş buluş, problem çözme: tek doğru, problem çözme: farklı yollar üretimi, öğrencinin tasarımı, öğrencinin başlatması ve kendi kendine öğretme stilleri (Mosston ve Ashworth, 2009) bulunmaktadır. Ayrıca, son yıllarda öğrenen merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımlardan da etkilenilerek oluşturulmuş olan beden eğitimine özgü “spor eğitimi” (Siedentop, Hastie ve Van Der Mars, 2004), “taktik oyun yaklaşımı” (Mitchell, Oslin ve Griffin, 2006) ve “kişisel ve sosyal sorumluluk” (Hellison, 2003) modelleri de öğrenen merkezli yaklaşımlar arasında sayılmaktadır.

Beden eğitim ve spor öğretiminde öğretim stilleri ve davranışları alanında şu ana kadar yapılan en etkili çalışmalar, Mosston tarafından 1966 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilmiştir. Mosston'un öğrenme sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerindeki düşünceleri çalışmanın ilk yayınlamasından itibaren geliştirilmiş, beden eğitimi öğretimi ve stillerin gelişmesinde bir çerçeve rolü üstlenmiştir (Nixon ve Locke, 1973). Daha sonra 2002 yılında Mosston ve Ashworth tarafından geliştirilen beden eğitiminde öğretim yaklaşımlarını ve yöntemlerini ele alan Öğretim Stilleri Yelpazesi, öğretim stillerini “Sunuş” ve “Buluş” olmak üzere iki ana başlıkta incelemiştir. “Sunuş” yaklaşımına göre stiller 1) Komut (A Stili), 2) Alıştırma (B Stili), 3) Eşli çalışma (C Stili), 4) Kendini denetleme (D Stili) ve 5) Katılım (E Stili) stilleri olarak adlandırılırken “Buluş” yaklaşımına göre 1) Yönlendirilmiş buluş (F Stili), 2) Problem çözme: Tek doğru (G Stili), 3) Problem çözme: Farklı yollar üretimi (H Stili), 4) Öğrencinin tasarımı (I Stili), 5) Öğrencinin başlatması (J Stili) ve 6) Kendi kendine öğretme (K Stili) öğretim stilleri olarak ele alınır. Bu durumda toplam 11 öğretim stilinden bahsetmek mümkündür.

Öğretim Stilleri Yelpazesi, belli davranışların kazandırılmasında öğretim hedeflerine ulaşmak için seçilmiş stilin etkinliğinin öğretici tarafından değerlendirilebilmesine olanak sağlamaktadır. Öğretim stilleri yelpazesi stiller arasındaki farklılıkların vurgulanmasından ziyade belli bir davranışı kazandırmak için stiller arası ilişki kurulmasını vurgulayarak farklı

davranışlar geliştirilmesinde bir öğretmen tarafından her defasında farklı bir stilin benimsenebileceğinden bahseder (Byra, 2000). Örneğin, halk oyunları gibi ortak ritim çalışmalarında komut yöntemi daha etkiliyken öğrenen tarafından daha önce bilinmeyen bir hareket probleminin çözümünde, buluş yöntemlerinin daha verimli olması söz konusudur (İnce ve Hünük, 2010). Öğretmenler, bir yıl boyunca tamamlamaları gereken öğretim programını gerçekleştirebilmek için her davranış biçimine uygun olarak farklı bir stili benimseyebilir ve derslerinde kullanabilir. Ancak şu ana kadar yapılan pek çok araştırma, beden eğitimi öğretmenleri tarafından daha çok komut ve alıştırmaya yöntemlerinin kullanıldığını; buluş başlığı altında sıralanan stillerin pek tercih edilmediğini ortaya koymuştur (Ertan ve Çiçek, 2003).

Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının amacı; öğrencilerin, yaşamları boyunca kullanacakları hareket becerileri, aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte öz yönetim becerileri, sosyal becerileri ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmalarıdır (MEB, 2013). Bunun için kazanımlar yazılırken ve etkinlik örnekleri düzenlenirken yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve öğrencinin doğrudan sürecin içinde olmasına dikkat edilmiştir.

Bu doğrultuda yeni programın uygulanmasında beden eğitimi öğretmenlerinin stilleri, algılayış ve işleyişleri programın etkinliği açısından önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin stillerini, algılayışlarını ve kullanımlarını saptamak için bu çalışmada Kulina ve Cothran tarafından 2003 yılında geliştirilen, İnce ve Hünük tarafından 2010 yılında Türkçeye uyarlanan anket kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stilleri kullanma düzeylerini ve bu stillere ilişkin değer algıları incelenmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri ve kullandıkları stillere verdikleri değeri anlamak, verilen eğitimin yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde önerilen öğrenen merkezli programa uygun olup olmadığını görmek için önemlidir. Ancak bu alanda yapılmış daha önceki çalışmalar deneyimli ve koordinatör öğretmenlerin öğretim stillerini kullanmaları ve bu stillere verdikleri değer yargılarıyla sınırlıdır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye genelinde farklı bölgelerde çeşitli yaşlarda ve deneyim yılında farklı ortaokul ve lise düzeyinde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerini ve bu stillere verdikleri değerleri yaş (genç-genç yetişkin-orta yaş), cinsiyet (kadın-erkek), öğrenim durumu (lisans-lisansüstü), mezun olunan üniversite ve bölüm, görev yaptıkları okul düzeyleri (ortaokul ve lise), görev yaptıkları yerleşim yeri türü (şehir-büyükşehir), coğrafi bölgeler, görevdeki hizmet süresi, kadro durumu ve unvanlarına göre incelemektir. Elde edilen sonuçlara göre yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenen merkezli öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi ve uyarlamalar ilişkin çözüm önerileri sunulacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Türkiye’de ortaokul ve liselerde çalışmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri nelerdir ve öğretim stillerine ilişkin algıları nasıldır?

1.2.1. Alt Problemler

- Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşlarına göre kullandıkları öğretim stilleri ve stile ilişkin değer algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kullandıkları öğretim stilleri ve stile ilişkin değer algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre kullandıkları öğretim stilleri ve stile ilişkin değer algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin mezun oldukları üniversitelere göre kullandıkları öğretim stilleri ve stile ilişkin değer algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere göre kullandıkları öğretim stilleri ve stile ilişkin değer algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türlerine göre kullandıkları öğretim stilleri ve stile ilişkin değer algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları coğrafi bölgelere göre kullandıkları öğretim stilleri ve stile ilişkin değer algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yeri türlerine göre kullandıkları öğretim stilleri ve stile ilişkin değer algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre kullandıkları öğretim stilleri ve stile ilişkin değer algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kadro durumlarına göre kullandıkları öğretim stilleri ve stile ilişkin değer algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin unvanlarına göre kullandıkları öğretim stilleri ve stile ilişkin değer algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma sonuçları 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

- Bu araştırma sonuçları örnekleme belirtilen beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma sonuçları veri toplama aracındaki sorularla sınırlıdır.
- Bu araştırma anketi yanıtlayan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Kullanılan veri toplama aracının araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin samimi ve doğru olarak cevaplandıkları varsayılmaktadır.

Veri toplama aracının katılımcıların görüşlerini ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Araştırma İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

2.1. Eğitim

Eğitim, Ertürk tarafından bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değiştirme ya da yeni davranışlar oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımla birlikte eğitimin planlı faaliyetlerinin davranış değişikliğine sebep olmasına, bunun için de geçerli öğrenmeyi sağlayıcı yaşantıların oluşturulmasına yönelik özelliğine vurgu yapılmaktadır (Fidan, 2012).

Eğitimin davranış değişikliği süreci olarak tanımlanması, eğitim programlarının hareketli ve devamlı bir deneyimler bütünü olarak algılanmasına ve program geliştirme sürecinde özellikle öğretim-öğrenim faaliyetleri üzerinde durulmasına yol açmaktadır. Okullar eğitim sürecinin en önemli merkezi olarak gözüktüğü de eğitim sadece okullarda gerçekleşmez. Bu durumda bir üst kavram olarak kültürleme karşımıza çıkar. “Kültürleme, toplumun bireyi kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemesi ve değiştirmesidir” (Fidan, 2012). Her bireyin farklı gelişim dönemlerinde toplumla bütünleşme ve toplumda yer edinme amacıyla bilinçli ya da bilinç dışı olarak gerçekleştirdiği öğrenmeler kültürlemenin bir sonucu olarak görülebilir.

Kasıtlı ve belli programlarla şekillendirilen kültürleme sürecinin yanı sıra günlük yaşamda kendiliğinden var olan öğrenmelerin rolü de büyüktür. Kişiler, bireysel becerileri ve değerlerinin bir bölümünü bu yolla elde ederler. Bu durumda amaçlı ve programlı kültürlemeyi “formal eğitim”, toplum içinde kendiliğinden gelişen öğrenmeleri ise “informal eğitim” olarak tanımlamak yerinde olacaktır.

Ertürk eğitimi kasıtlı kültürleme süreci olarak tanımlarken eğitimin kültüre göre şekillendiğini yani eğitim ve kültür arasında yadsınamayacak bir ilişkinin olduğunu vurgular. Kültürün eğitime olan ihtiyacı, Ertürk tarafından şöyle açıklanmıştır:

“İlkel ya da ilkele yakın toplumlarda toplumsal ve kültürel muhtevanın basitliği kültürleşme yoluyla yetinmeyi mümkün kılıyordu. Ancak toplum düzeni büyüyüp karmaşıklaştıkça ve kültürel muhteva daha yüklü hale geldikçe durum değişti. İlkele yakın toplumlarda gündelik yaşamın gerektirdiği faaliyetlerin, bireye toplumun tümüyle irtibatlı bulunma olanağı vermesine karşılık, iyice karmaşıklaşmış modern toplumda bireyin gündelik yaşantısının gerektirdiği faaliyetler yoluyla,

içinde bulunduğu toplumun ve kültürün bütün yüzeylerle temas halinde bulunması imkânsızlaşmıştır.” (Ertürk, 1994).

“Bir de kültürde ortak unsurlar azalıp normal bir çeşitlenme ötesindeki sapıntılar arta gelmiş böylece de gencin yetiştirilmesi üzere bazı tedbirlerin alınması gereği doğmuştur. Bu gereğe uyularak, kültürün belli tercihlere göre artırılıp düzene sokulduğu ve bu düzenleme içinden bireye kültürün evrenselleri ve çeşitli makbul yönleri ile temas sağlayıcı yaşantılar geçirme imkânı verilmeye çalışıldığı görülmüştür. Bu uğurdaki çabalar, zamanla eğitimi, kültürlenmenin özel bir biçim olarak iyice billurlaştırmış böylece kendiliğinden kültürlenme ve eğitim farkı belirginleşmiştir” (Ertürk, 1994).

Eğitimin tanımında üç temel özellik dikkat çekmektedir.

1. Eğitim bir süreçtir. Eğitim bugünden başlayıp bitmez. Zaman ve kapsam bakımından çok geniş, çok yönlü bir süreçtir.
2. Eğitim sonucunda bireyde davranış değişikliği olur. Davranış en geniş anlamıyla, organizmanın etkiye karşı gösterdiği tepkidir. Eğitim sonucunda bireyin davranışlarında gözlenebilir, ölçülebilir, istenilir değişiklikler olması beklenir.
3. Davranış değişikliği bireyin yaşantısı yoluyla meydana gelir.

2.1.1. Formal Eğitim

Formal eğitim; hedefi önceden tasarlanan, ön hazırlığı yapılmış bir program dâhilinde düzenli şekilde gerçekleştirilen eğitim şeklidir ve eğitimin tüm süreçlerinde belli bir ortamda kontrollü bir şekilde gerçekleştirilir. Formal eğitimde öğretmen tüm süreci planlar, uygular ve takip eder. Bu özelliği ile daha kurumsal bir nitelik taşıyan formal eğitimde okullar en önemli eğitim merkezlerdir. Ancak okulun kurum olmasının yanında kişiyi bireysel olarak ele alması, informal etkisinin formal etkisinden daha baskın olması ve etkili bir alana sahip olması sebebiyle açık, sosyal bir sistem niteliği de göstermektedir (Yiğit ve Bayraktar, 2006). Bu anlamda okul içerisinde çocuk planlı ve programlı bir şekilde istendik davranışlar geliştirirken diğer öğrencilerin ya da öğretmenlerin göstermiş oldukları olumsuz davranışları da gözlem ve taklit yoluyla edinebilir.

Okullardan başka, endüstri, tarım ve hizmet alanlarında bireylere meslek edindirmek ya da meslekte ilerlemelerini sağlamak, yenilikleri göstermek amacıyla yapılan öğretim faaliyetleri, halk eğitim merkezlerinin sunduğu kurslar ve ordunun askeri yetiştirmesi de formal eğitim için örnek olarak gösterilebilir.

Okul dışı formal eğitim ile okullarda yürütülen formal eğitim, süre, hitap ettiği gurupların yaşa göre sınıflandırılmaması, ihtiyaç duyuldukça düzenlenmesi bakımından farklılık gösterir. Ziya Gökalp bu duruma göre formal eğitime örgün ve yaygın eğitim olarak Türk Literatürüne sokan ilk kişidir (Tezcan,1985).

2.1.1.1. Örgün Eğitim

Örgün eğitim, belirli bir yaş gurubundakilere Milli Eğitimin hedefleri doğrultusunda düzenlenmiş eğitim programları ile okul bünyesinde düzenli bir şekilde gerçekleştirilen eğitimidir (Taymaz,1973). Örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretim aşamalarını kapsar. Örgün eğitim sistemleri belirli bir sıralanışa göre ilerler. Bir eğitim basamağı başarıyla tamamlanmadan bir diğer eğitim kurumuna geçmek mümkün değildir. Bu özellik örgün eğitimin sürerlilik gösteren bir süreç olduğunu gösterir (Kılıç, 2005).

Örgün eğitimin modern bir toplumsal kurum haline gelmesi ve toplumsal yaşama yön vermesinin temel nedeni, sanayileşme sonucu emek gücü gereksiniminin ortaya çıkmasıdır. Sanayi toplumlarında çocukların okulda geçirdikleri zaman artmıştır (Bakar, 2009). Bu da eğitimin zorunlu hale gelmesine yol açmıştır. Ülkemizde örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirilen zorunlu eğitim ilk olarak 18 Ağustos 1997 tarihinde 8 yıl kesintisiz olarak yasalaşmış, daha sonra, 4+4+4 eğitim modeli olarak 12 yıllık şekliyle 11 Nisan 2012'de form değiştirmiştir.

2.1.1.2. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, örgün eğitimde hiç bulunmamış veya yaygın eğitimin herhangi bir basamağında bulunan ya da bir basamaktayken sistemin dışına çıkmış bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenen programları kapsayan eğitim türüdür (Taymaz, 1973).

Yaygın eğitim daha iyi yaşam standartlarını yakalayabilmek için hem gelişmiş hem de gelişmekte olan toplumlarda varlığını göstermektedir. Yaygın eğitim fonksiyonel olarak

kalkınma ve ilerlemeyi sağlayamaz. Kalkınmanın en önemli unsuru problemlere analitik bakış açısıyla yaklaşacak kişilerdir. Bunlar örgün eğitim aracılığıyla bilişsel ve duyuşsal seviyelere göre belirli bir eğitime ulaşmış kişilerdir. Yaygın eğitim herhangi bir sebeple örgün eğitimin dışında kalmış ya da gereksinimlerini karşılayamamış bireylerin bu eksikliklerini gidermeye yönelik programlar hazırlar ve sunar. Bu anlamda yaygın eğitimi örgün eğitimle birlikte veya dışında düzenlenen formal eğitim faaliyetleri olarak düşünmek yanlış olmaz. Her yaş grubu için yaygın eğitim faaliyetleri düzenlenebilir (Yapıcı, 2003).

Yaygın eğitimin yürütülmesinde okul dışında yapılan örgün eğitimin faaliyetlerini tamamlayan bu şekilde eğitime devamlılık özelliği kazandıran hizmet içi eğitim faaliyetleri, okul dışı eğitim etkinlikleri ve kamuoyunu bilgilendirme faaliyetleri rol oynar.

Örgün eğitimin tamamlayıcı nitelikteki yaygın eğitim çalışmaları; Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, Diyanet İşleri Başkanlığı ve bazı bakanlıklarla özel ve gönüllü bir takım kuruluşlar tarafından yapılmaktadır. Hizmet içi eğitim programları daha kapsamlı olup tüm merkezi yönetim, yerel yönetimler, akademik kurumlar ve özel kuruluşlar tarafından yürütülür (Yapıcı, 2003).

Yaygın eğitim terimi ilk olarak 1966'da Yaygın Eğitim Özel İhtisas Komisyonu raporunda yer bulmuştur. Sonrasında İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında, Milli Eğitim Reformu Çalışma Grubu raporunda; Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında, Milli Eğitim Temel Kanununda ve Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında görülmüştür (Yapıcı, 2003).

2.1.2. İnfomal Eğitim

İnfomal eğitim bireylerin doğumlarından ölümlerine kadar tüm yaşantıları süresince belirli bir plan ve programa dayanmadan rastgele yollarla meydana gelen ve çoğu zaman bireyin farkında olmadan kazandığı davranış değişikliklerini kapsamaktadır. Formal eğitimden farklı olarak birey bu süreçte hem istendik hem de sigara içmek, alkol kullanmak ve küfür gibi istenmedik davranışlar da edinebilir. Çocuklar arkadaşları ile oynarken, gençler akranları ile oluşturdukları grup içinde birbirleri ile etkileşime girerken; yardımlaşma, dayanışma, işbirliği, kurallara uyma, grubun değerlerini benimseme gibi davranışları öğrenerek toplumsallaşmaktadırlar (Fidan, 2012).

İnfomal eğitimin gerçekleşmesinde en önemli iki yöntem biri gözlemlene bir diğeri de taklit etmedir. Çok küçük ve ilkel toplumlarda eğitim infomal yollarla gerçekleşir.

Örneğin köyde yaşayan bir çocuk tarım ya da hayvancılıkla ilgili edinimlerini büyüklerini gözlemleyerek kazanır. Diğer taraftan formal eğitim ortamında öğrencilere fizik, kimya, matematik gibi dersleri öğreten bir öğretmen, farkında olmadan aynı zamanda kendi düşünce biçimini değerlerini ve davranışlarını da öğrencilere aktarabilir. Bu da infomal eğitimin ve formal eğitimin çoğu zaman iç içe olduğunu gösterir (Fidan, 2012).

2.2. Türk Milli Eğitiminin Amaçları

2.2.1. Genel Amaçlar:

Türk milli eğitiminin genel amaçları 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilmiştir. Bu kanuna göre amaç:

Türk milletinin bütün fertlerini Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türk Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş kişiler olarak yetiştirmektir.

Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren topluma karşı sorumluluk duyan yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir.

İlgi ve kabiliyetlerini geliştirecek gerekli bilgi, beceri, davranış ile birlikte iş görme alışkanlığı kazandırma suretiyle hayata hazırlamak ve bunların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak. Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak, öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletine çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortamı hazırlamaktır (MEB, 1973).

2.3. Öğrenme, Öğretim ve Öğretme

2.3.1. Öğrenme

Genel anlamda yaşantı sonucu davranışta meydana gelen nispeten sürekli değişiklikler olarak tanımlanan öğrenmenin farklı araştırmacılar tarafından ortaya konan bazı tanımlamaları şöyledir:

Öğrenme, hedeflere göre seçilmiş kontrollü bir eğitim çevresi içinde bir rehberin yardımıyla bireyde kalıcı izi değişimlerin oluşmasıdır (Beydoğan, 2001). Öğrenme, bireyin çevresi ile belirli bir seviyedeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişiklikleridir (Senemoğlu, 2005). Öğrenme tekrar ve yaşantı yoluyla bireyin davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişikliklerdir (Bacanlı, 2001). Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyi ve çevresiyle etkileşimi sonucunda davranışlarında meydana gelen kalıcı değişimlerdir (Tan, Sevinç ve Akcan, 2005).

Öğrenme üzerine çalışmaların yapıldığı 1800'lü yılların sonlarından 1970'li yıllara kadar neredeyse tüm araştırmaların temelini davranışçı yaklaşım oluşturmaktaydı. Fakat 2. Dünya Savaşı sırasında karmaşık insan becerileri üzerine yapılan araştırmalar, bilgisayarın devrim niteliğindeki gelişimi ve dil gelişimi konusunda elde edilen çeşitli bulgular kimi psikologlar ve eğitimciler için öğrenme konusunun farklı bir boyut kazanmasını sağlamıştır (Woolfolk, 1995).

1960 ve 70'li yıllardan sonra yapılan araştırmalar insanların sadece bir uyarıcı karşısında tepkiler göstererek öğrenmediğini, öğrenmeyi planlama, hatırlama, düzenleme gibi çok karmaşık zihinsel sistemleri bireysel özellikler doğrultusunda kullanarak gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Öğrenmenin zihinsel bir süreç olduğunun farkına varılmasıyla eğitimciler ve psikologlar neyin öğrenildiğinden çok bilginin nasıl öğrenildiği konusuyla daha fazla ilgilenmeye başlamışlardır. Kendilerini "Gestalt Psikologları" olarak adlandıran bir grup psikoloğun özellikle algı üzerine yaptıkları araştırmalarla başlayan öğrenmede bilişsel süreçlere yönelik çalışmalar daha sonra Piaget'in "Bilişsel Gelişim Kuramı", Atkinson ve Shiffrin'in Bellek Modelleri, Bruner ve Ausubel'in Öğretim Modelleri ile hızla gelişmiş ve Bilişsel Kuramlar adı altında toplanmıştır (Erden ve Akman, 2004).

Bilişsel Yaklaşımına göre öğrenme dünyayı anlamlandırmak için bulunan hamlelerin bir sonucudur. Bunun için bütün zihinsel etkinlikler kullanılır. Durumlar ve olaylar

hakkındaki düşünme şekil, edinilmiş bilgi, beklentiler, duygular neyin nasıl öğrenileceği konusunda etkin rol oynarlar (Woolfolk, 1993). Başka bir deyişle Biliş, “... insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı zihinsel işlevlerin tümüdür. Dıştan alınan uyarımların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin nitelik ve mantık yönünden değerlendirilmesi, biliş kapsamına giren zihinsel süreçlerle ilgili etkinliklerdir.” (Erden ve Akman, 2004).

Öğrenmenin sağlanması için bir deneyimin varlığından söz etmek gerekir ve eğitimsel bir nitelik kazanması ancak bireyin bulunduğu çevrenin dikkat çekici öğelere sahip olması gerekmektedir (Battal ve Bilen, 2010). Bunun dışında öğrenmeye hazır olma (hazır bulunuşluk), motivasyon, alıştırma-tekrar, öğrenme materyalleri de öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olan faktörlerdir (Yavaş ve İlhan, 1996).

2.3.2. Öğretim ve Öğretme

Öğrenmeyi yönlendiren ve sağlayan etkinlikler olarak tanımlanır (Battal ve Bilen, 2010). Demirel de (2011) öğretmeyi davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılma süreci olarak tanımlamaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde hedeflenen davranışların geliştirilmesi için uygulanan süreçlerin tümü öğretim başlığı altında toplanır (Barış, 1991).

Öğrenme kavramında olduğu gibi öğretimin düzenlenmesinde de temelde her ne kadar davranışçı psikolojinin etkisi olsa da son yıllarda bilişsel psikoloji öğretim etkinliklerinin şekillenmesinde oldukça önemli rol oynamaktadır. Her iki yaklaşıma göre öğretimin gerçekleşmesinde öğrenenin aktif bir rol üstlenmesi gerektiği vurgulanmakta ancak öğrenene farklı roller yüklenmektedir. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenen öğretim etkinlikleri boyunca düzenlenen uyarıcıya tepkide bulunur. Bu tepkiler pekiştirme ve kademeli yaklaşma yoluyla hedeflenen davranışa dönüşür. Yani davranışçı yaklaşım öğretmeyi öğretim süreci boyunca öğrenene sunulan uyarıcılarla ya da pekiştiriciler aracılığı ile güçlendiren ya da pekiştirilmediği için zayıflayan öğrenci tepkileri arasındaki nedensel ilişkinin nedeni olarak görür. Bu yaklaşıma göre öğretim ürün temellidir ve ürüne aşamalı olarak ulaşılır (Senemoğlu, 1997). Diğer taraftan bilişsel yaklaşım öğrenme süreci boyunca öğrenenin rolüne büyük önem verir. Öğrenen yalnızca uyarıcılara karşı tepki gösteren değil; aynı zamanda gelen bilgiyi kendisinde var olan bilişsel yapılara göre

yeniden düzenleyen anlamlandıran ve yeni bilişsel yapılar geliştiren kişidir (Senemoğlu, 2005).

2.4. Öğretim Stratejileri ve Teknikleri

Bu bölümde araştırma-inceleme yolu ile öğretme; öğrenme yaklaşımları ve öğretme yöntem ya da teknikleri olarak da proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımları ele alınacaktır. Öğretme yöntem ya da teknikleri olarak ise anlatım, soru-cevap, tartışma, problem çözme, drama, rol yapma, rol oynama, deney, gösterip yaptırma, gösteri, analogi (benzetme), eğitsel oyun, sınıf dışı öğretme teknikleri, beyin fırtınası ve altı şapkalı düşünmeye yer verilecektir.

2.4.1. Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi

Bu yaklaşım genel olarak bilgiyi aktarmak, kavramların, ilkelerin ve genellemelerin karşı tarafa aktarılmasında kullanılır ve öğretmen tarafından düzenli bir şekilde sıralanır. Sunuş yoluyla öğretme stratejisi Ausubel tarafından geliştirilen “alış yoluyla öğrenme” yaklaşımını temel alır ve ön bilgiler ile ilişkilendirilen bilginin öğrenci tarafından anlamlandırılarak öğrenilmesini dayanır (Battal ve Bilen, 2010). Sunuş yoluyla öğretme zaman zaman tümdengelim yaklaşımı ya da ilke-örnek yöntemi olarak da isimlendirilmektedir. Bu yaklaşıma göre öncelikle konuyla alakalı ilke ve kavramlar öğrenciye sunulur daha sonra da ayrıntılı bilgilerin kazandırılması hedeflenir (Fidan, 2012). Öğretmen bilgiyi seçip sağlayan, genellemeleri ve kavramları sunan ve örneklendiren temel unsurdur ve bu yaklaşımda rolü çok önemlidir (Battal ve Bilen, 2010). Ausubel’in öğretme-öğrenme yaklaşımı öğrenci açısından düşünüldüğünde alış yoluyla öğrenme (reception learning), öğretmen açısından düşünüldüğünde de sunuş yoluyla öğretme (expository teaching) olarak adlandırılabilir (Senemoğlu, 2005).

Sunuş yoluyla anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi için şu noktalara dikkat etmek gerekir:

- Bilgiler organize edici nitelik taşımalıdır.
- Anlatımlar görsel örneklerle zenginleştirilmelidir.
- Anlatılar resimlerle, grafiklerle ve şemalarla kuvvetlendirilmelidir.

- Üzerinde durulan konular ile prensipler arasındaki farklı ve benzer özellikler vurgulanmalıdır.
- Kazandırılması hedeflenen davranışlar anlamlı şekilde organize edilmiş bir bütünsellik göstermelidir.
- Öğrenciler ezberlemeye teşvik edilmemeli, öğrenciler ezberleme için cesaretlendirilmemelidir.
- Öğrenciler, içerikle alakalı düşüncelerini çekinmeden ifade etmeli, sorularını rahatça dile getirmeli ve gerektiğinde bir tartışma içine girebilmelidirler (Fidan, 1986).

Senemoğlu sunuş yoluyla öğretimin üç temel aşamasından bahseder:

1. Ön organize edicilerin sunulması (başlangıç),
2. Öğrenilecek yeni konunun, materyalin sunulması (gelişme),
3. Bilişsel örgütlenmenin güçlendirilmesidir (Senemoğlu, 2005).

Ön Organize Edicilerin Sunulması (Başlangıç): Ön organize edici ifadesi öğretilecek bilgi bir program hazırlayan, sınırlılıklarını belirleyen ve öğrencinin background bilgisiyle yeni bilgi arasında köprü oluşturan başlangıç durumlarıdır. Sözlü anlatımlar, grafikler, şemalar ön organize edici olabilirler (Senemoğlu, 2005).

Ön organize edicilerin görevi, yeni bilginin genel yarısını ortaya koyarak alakalı detayların yer aldığı bir özellik taşır. Çoğunlukla en üst seviyedeki öğrenme, öğretilmesi hedeflenen konunun öğrencinin önceden getirdiği şemalara (bilişsel yapıları) en uyumlu olduğu durumlarda gerçekleşir. Bu açıdan öğretimin ilk aşamasında ön organize edicilere yer vermek gerekmektedir. Bu şekilde başlangıçtaki sözler, izahlar, şemalar sunulacak bilgi hakkında öğrenciye ayrıntılı ipucu sunarak bu bilginin background şema içinde nasıl yer vereceğini gösterir. Ders kitaplarındaki ön çerçevede sunulan hedef ve davranışları belirten bölümler ön organize edici özelliği taşımaktadırlar (Demirel, 2011).

Ön organize edicilerin öne çıkan özellikleri şöyledir:

- Genelde ifadeler sözel ve görsel içeriklidir.
- Hedeflenen bilgiden önce verilir.
- Ayrıntıdan ziyade bilginin ana hatlarını çizer.
- Yeni bilginin kazanılmasında eskilerle ilişkilendirici özellik taşır.
- Öğrencinin bilgiyi kodlamasını süreç bakımından etkiler.

Öğrenilecek Yeni Konunun Materyalin Sunulması (Gelişme): Sunuş yoluyla öğretimin ilk aşaması, ön organize edicilerin verilmesinin ardından bilginin tümünden özele doğru sunulması, örneklerle açıklanması ve öğrencinin konuyu tartışmasına imkân sağlamak gerekir. Bu durumda öğrenciler bilgiyi genelden özele edinirler, eski ve yeniyi ilişkilendirirler ve benzerlikleri, ayrımları irdelleyebilirler. Bu aşamanın ismi gelişmedir (Senemoğlu, 2005).

Bilgi bu aşamada da programlanmış ve geçmişle ilişkilendirilmiş olarak iletilir. Gelişme basamağında da öğrencinin etkili bir şekilde öğretime katılması ve ilgisinin sürdürülmesi gereklidir. Bilgi, örnekler eşliğinde sunulmalı, benzerlikler ve farklar vurgulanmalıdır. Hedeflenen bilgi ile background bilgi eşleştirilmeli, bilgiler arasındaki ana benzerliklerle farklılıklar ifade edilmelidir. Ancak Örgütleyiciler doğru seçilemezse öğrenciler bilgiyi anlamlandırarak öğrenmek yerine ezberleyerek öğrenmeyi tercih edebilirler. Bunun sonucunda da öğretmen sunuş yoluyla öğretme yaklaşımını doğru uygulayamaz ve ezbere öğrenmeye neden olabilir (Battal ve Bilen, 2010). Bu aşamada öğrencilerin sürece etkin katılımı gereklidir.

Bilişsel Örgütlenmenin Güçlendirilmesi: Sunuş yönteminin son basamağında, sunulan yeni bilginin, başlangıçta sunulan yapı içine tam olarak yerleştirilmesine çalışılır. Bu amaçla, ayrıntılı bilginin genel çerçeve ile ilişkileri gözden geçirilir. Öğrencilerin yeni ve eski bilgiler arasında ilişkileri kurup kurmadığı, ayrıntıyı ön organize edicilerle ilişkilendirip ilişkilendiremediği, diğer bir deyişle öğrencinin bilgiyi anlamlandırıp anlamlandırmadığı

sorularla belirlenir. Öğrencilere eksik öğrenmelerini tamamlamaları için fırsatlar sağlanır. Öğrencinin bilgiyi transfer etmesi, kullanması için sorular, alıştırımlar, projeler, problem durumları verilir. Kısaca bu aşama, öğrencinin konuyu bir bütün olarak görmesinin sağlandığı, eksik ve yanlış öğrenmelerin düzeltildiği ve bilgiyi yeni durumlara uygulamasını sağlayarak, transferin gerçekleştirildiği bir aşamadır. Demirel (2011) sunuş yolu ile öğretme stratejisinin uygulanmasında önemli noktaları şu şekilde sıralamıştır:

Öğrenciler etkili bir şekilde sürecin içinde bulunmalıdır. Bu yüzden de öğretmen öğrenci iletişimi güçlü olmalıdır.

- İçerik örneklerle zenginleştirilmelidir.
- Bilgilerin sunulmasında tüm dengelim yönteminin kullanılması gerekmektedir.

Etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için ders sunumunda aşamalılık ilkesi uygulanmalıdır. Derse ön örgütleyicilerle başlanmalı, yeni bilgiler ve ön bilgilerle anlamlı hale getirilmelidir. Etkili öğrenmelerin sağlanabilmesi için öğretme stratejilerine yön verici olan kazandırılmak istenen öğrenci özelliklerine dikkat edilmelidir.

Buna göre tercih edilen sunuş yoluyla öğretimde bu stratejinin uygulanmasını sağlayan bir takım aşamalar bulunmaktadır. Sunuş yolu ile öğretme stratejisinde öğrenme süreçlerine bağlı öğretim etkinlikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Senemoğlu, 2001):

1. Dikkati çekme,
2. Öğrenciye hedeflenen bilgi hakkında bilgi verme ve anımsamasını sağlama,
3. Background bilginin anımsanmasını sağlama,
4. Dikkat çekici araç gereçleri kullanma,
5. Öğrencinin etkinliğini göz önüne çıkarma,
6. Dönüt verme,

7. Sonuçları değerlendirme,
8. Anımsama ve transfer süreçlerini kuvvetlendirme.

Öğretme-öğrenme süreçlerini sunuş yoluyla öğretme stratejisine göre düzenleyen bir öğretmenin yukarıda sıralanan her bir öğretim etkinliğine önem vermesi beklenmektedir. Bir aşamanın gerçekleştirilmemesi stratejinin etkili biçimde sağlanamamasına ve buna bağlı olarak tercih edilen öğretme yöntem ya da tekniklerinin uygun biçimde kullanılamamasına yol açar.

2.4.2. Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi

Buluş yoluyla öğretme bir sorun ya da konuyla ilgili bilgileri toparlayıp değerlendirip bütüne ulaşmayı sağlayan, öğrencinin aktif olmasını baz alan motive edici bir öğretim yöntemidir. İlk olarak Bruner buluş yoluyla öğretmeden bahsetmiştir (Senemoğlu, 2005). Ona göre, öğrenme sürecinde öğrencinin etkin olması gerekmektedir ve sınıfta özgür ve katılımcı olması gerekir. Öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasına dayalı bir yaklaşımdır. Buluş yoluyla öğretme stratejisinde öğretmenin temel görevi, öğrenciyi yönlendirmek ve cevabı ona buldurmaktır (Demirel, 2005). Buluş yoluyla öğretmede yapılandırılmamış yaklaşım ve yapılandırılmış yaklaşım olmak üzere ikiye ayrılır.

2.4.2.1. Yapılandırılmamış Yaklaşım

Yapılandırılmamış yaklaşımda öğrenci, öğrenmenin her aşamasını kendi başlatır ve bitirir. Kavramlar, prensipler ve çözümler öğrenci tarafından kendiliğinden keşfedilir. En fazla okul öncesi öğretimde kullanılan bir yöntemdir.

2.4.2.2. Yapılandırılmış Yaklaşım

Hedeflenen davranışlar öğretmen tarafından belirlenir ve öğrencinin kavramlara ve genellemelere ulaşabilmesini sağlamak için ipuçları ve yönergeler sunulur. Bu yöntem öncelikle buluş yoluyla öğretim stratejisi özellikle aşamalı sınıflamada kavrama, analiz, sentez seviyesinde davranış ediniminde etkilidir. Buluş yoluyla öğrenmede kullanılan yöntemler soru-cevap, tartışma, gösterip yaptırma, örnek olay, grupla çalışma, çember tartışma, küçük grup tartışması ve laboratuvar metotlarıdır (Senemoğlu, 2001).

Sönmez (2001), buluş yoluyla öğretim stratejisinde dikkat edilmesi gereken ilkeleri şu şekilde belirtmiştir:

- Hedeflenen davranışların bilişsel alanda kavrama, analiz ve değerlendirme; duyuşsal alanda tepkide bulunma ve değer verme basamaklarının birinde bulunmalıdır.
- Öğretmen öğrencinin buluşu sağlamasına ipucu olacak örneklerle sınıfta bulunmalı, bunu da yazarak, çizerek ya da söyleyerek öğrenciye yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin sunulan örneklerle gereken çalışmaları sağlamaları için neden ve nasıl içerikli sorular sorularak her sorudan ve işleminden sonra öğretmen içinden yirmiye kadar saymalıdır.
- Öğretmen, bu stratejinin uygulanmasında anlatım yöntemini değil sadece ipucu verme yöntemi kullanır.
- Tümevarımsal bir yaklaşımla, aklın tekrar probleme dönmesi analoji, diyalektik akıl yürütme türlerinin öğrenciler tarafından kullanılmasını sağlayacak faaliyetlerini sunar.
- İlke, sunulan sorulara alınan cevapların ardından keşfedildikten sonra, öğrencilerden bu ilkelere uygun yeni örnekler talep edilmelidir.
- Konu farklı alanlara kaymamalıdır. Bu konuda sorumluluk öğretmendir.
- Eğer bilgi düzeyindeki öncül davranışlar edinilmemişse, bu durum giderilmeden buluş yöntemi kullanılmamalıdır (Sönmez, 2001).

Bir eğitim durumunun düzenlenmesinde öğrencilere kazandırılmak istenen özelliklerin niteliğine göre farklı stratejilerle birlikte buluş yoluyla öğretim işe koşulabilir. Bu noktada bu stratejinin kullanım özelliklerine uygun öğretim etkinlikleri düzenlenmelidir. Jacobsen ve diğerleri buluş yoluyla öğrenme sürecinin aşamalarını şu şekilde ifade etmişlerdir (Senemoğlu, 2005)

- Öğretmen örnekleri sunar.
- Öğrenciler örnekleri betimlerler.
- Öğretmen ek örnekler sunar.
- Öğrenciler ek örnekleri betimlerler ve öncekilerle karşılaştırırlar.
- Öğretmen ek örnek ve örnek olmayan durumlar sunar.
- Öğrenciler örnekleri karşılaştırırlar ve farklılıkları bulurlar.
- Öğretmen öğrencilerin ilişkileri keşfetmesine yardım eder.
- Öğrenciler ilişkileri açıklarlar.
- Öğretmen öğrencilerden benzer örnekler bulmalarını ister.

Buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenmenin kalıcılığını sağlama, ezberleme yerine derinlemesine öğrenmeye fırsat verme, öğrenci ve öğretmene öğrenmelerle ilgili anında dönüt verme, üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olma gibi olumlu yönlerinden söz edilebilir (Battal ve Bilen, 2010). Bu bakımdan kalıcı öğrenmelerin artırılabilmesi ve hem öğrenci hem de öğretmen açısından güdülenmenin yüksek olduğu bir öğretim-öğrenme sürecinin oluşturulabilmesi için buluş yoluyla öğretim stratejisi tercih edilebilir.

2.4.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi

Bu yaklaşım ilk olarak John Dewey tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda öğrenme öğrencilerin araştırarak ve inceleyerek etkin olmasına dayanır. John Dewey okulun yol gösterici özelliğine vurgu yapar ve öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde gerçekleştirdiği problem çözme sürecine değinir. Öğrencilerin öğrendiklerini farklı ortamda kullanmalarına ve problemleri çözmelerine imkân sağlar. Bu strateji öğrencinin gerçek problem durumuyla karşı karşıya gelmesini ve problemlere çözüm üretmesini gerektirir

(Senemoğlu, 2001). Araştırma inceleme yaklaşımı sadece öğrenme durumundaki probleme çözümler aramakla kalmaz aynı zamanda dışarıda benzer durumlara karşılaşınca da problemleri çözümlerindeki stratejileri edinmesini sağlar (Bilen, 1999).

Araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi özellikle uygulama düzeyindeki hedef davranışların öğrenciye kazandırılmasında etkilidir.

Bu stratejide çoğunlukla problem çözümler yöntemi kullanılır. Bu yaklaşımda da problemi çözümler ve sonuca ulaşabilmek için şu basamaklar izlenir:

- Problemin hissedilmesi ve belirlenmesi,
- Problemin tanımlanması,
- Problemlerle ilgili bilginin toplanması,
- Problemlerle ilgili hipotezler kurma,
- Hipotezleri test etme,
- Problemlerin çözümler ve sonuca ulaşma.

Öğrenci bu işlemleri yaparken öğretmen öğrenciyi düşünmeye yöneltir, ona yol gösterir ve rehberlik yapar. Bu strateji ile öğrenciler yalnızca belirli konularla ilgili problemlerle çözümlerini öğrenmekle kalmaz aynı zamanda gelecekte karşılaşabilecekleri problemlerle çözümlerini de öğrenir. Bu stratejiyi kullanan bir öğretmen öğrencilerine problem çözümler becerisi de kazandırır.

2.5. Genel Öğretim Yöntemleri

Yöntem kavramının farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Ancak en temel anlamıyla yöntem, bir sorunu çözümler, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek veya öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Demirel, 1997).

Demirel öğretimin gerçekleştirilmesi için seçilecek yöntemlerde şu ilkelerin göz önünde bulundurulmasına dikkat çekmiştir (Demirel, 1997):

- Ulaşılabacak hedefler: Öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler, kullanılacak öğretim yöntemini etkiler. Derste ulaşılabilmek istenen hedef, o derste izlenecek yöntem için yol göstericidir.
- Öğretmenin yöntem konusundaki becerisi: Öğretmenler kişilik özellikleri uygulayacakları yöntemin belirlenmesinde önemli bir rol oynar. Öğretmenin iletişim becerisi, değerleri yöntem konusundaki becerisini ortaya koyar.
- İçeriğin yapısı: Bazı konular bazı yöntemlerle işlenmeye daha uygun görünmektedir. Beden eğitimi dersi için gösteri, tarih dersi için ise anlatım yöntemi daha uygun olabilir.
- Süre, maliyet: Maliyet ve süre yöntem seçimini etkileyebilir. Anlatım ve soru cevap için ek bir maliyete gerek yokken gezi gözlem türü bir yöntem için para gerekebilir. Bazı yöntemler daha fazla süre ister. Örneğin grup tartışması yaparken programda verilen süre göz önüne alınmalıdır.
- Kullanım kolaylığı: Bazı öğretim yöntemlerini uygulamak için daha fazla çaba gerekebilir. Bu durum ise öğretmenin zorlanmasına neden olur.
- Öğrenci sayısı, derslik ve büyüklüğü: Modern öğretim yöntemlerinin uygulanması için sınıflarda öğrenci mevcudunun düşük olması gerekir. 10-15 kişiden oluşan sınıflarda rol oynama, örnek olay incelemesi gibi yöntemler uygulanabilir. Sayı arttıkça daha klasik yöntemler kullanmak zorunluluğu oluşur. Dersliklerin yapısı sıraların dağılışı da yöntemleri etkilemektedir.
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi: Öğrencinin konu hakkındaki bilgi seviyesi seçilecek öğretim yöntemini etkiler. Konu hakkında hiç bilgi sahibi olmayan grupta tartışma yöntemi amacına tam ulaşamaz.

2.5.1. Anlatım Yöntemi

Anlatım (takrir), bir konuşmacıdan çok sayıda dinleyicinin yararlandığı bir öğretme yöntemidir (Battal ve Bilen, 2010). Öğretmenler tarafından en sık tercih edilen anlatma yöntemi öğretmen merkezlidir ve konunun öğretmen tarafından öğrencilere aktarılması temeline dayanmaktadır (Demirel, 2011). Anlatım yönteminde, işlenen konular bir sıraya ve düzene uygun olarak sözel olarak ifade edilir. Anlatım, önceden hazırlanan bir metnin monoton bir şekilde okunmasıyla gerçekleştirilebileceği gibi, örneklerle ve fıkralarla ilginçleştirilmiş olarak da yapılabilir.

Anlatımın hazırlanmasında dikkat edilecek noktaları Bilen (2010) şu şekilde belirtmiştir:

- Anlatım gereğinden uzun olmamalıdır.
- Anlatım kullanılan dil, her şeyden önce, yaşayan ve anlamayı kolaylaştıran nitelikte olmalıdır.
- Anlatımda söylenenler inandırıcı olmalıdır.
- Anlatımın içerik itibarıyla kapsamı sınırlı tutulmalı, çok şey verip yüzeysel kalmaktansa az sayıda önemli noktayı kapsayıp gerekli detaya inilmelidir.
- Anlatım, bir kısım etkinlikler, araç ve gereçler, gösteriler ve örneklerle zenginleştirilmelidir.
- Anlatımda konuşma örneklerle desteklenerek canlılık kazandırılmalı, örnekler konuya ve öğrenciye uygun seçilmelidir.
- Anlatımın hazırlanışı ve sunulduğu sırasında giriş, gelişim ve sonuç alma aşamaları dikkatle izlenmelidir.

Anlatım yöntemi her öğretme stratejisi ve her teknikle birlikte kullanılabilir. Her dersin başlangıcında, geçişlerde ve sonuçlandırılmasında kullanılabilir. Bu yöntem de dikkat edilmesi gereken nokta öğretmenin aktif öğrencilerin pasif olduğu gerçeğini göz ardı

etmemektir. Eğer gereğinden fazla anlatım tekniğine başvurulur ve gerekli tedbirler alınmazsa, օđrenciler օđretmeni dinliyor gibi gօrnse de dikkatleri kolayca dağılabılır. Anlatma yօntemini uygulayan օđretmen konuya çok iyi hazırlanmış olmalı, değişik yollarla konuya ilgi uyandırarak օđrencileri daima uyanık tutmayı başarmalıdır. Dinleyicilerin yaşıyla ters orantılı olarak anlatımlar dramatize edilmeli ve uzun olmalıdır. Ses tonu ve sesinin farklı tonlarda kullanılması, jest ve mimiklerin etkili kullanılması օđrenimin etkili gerçekleşmesinde çok օnemlidir (Demirezen, 2001).

2.5.2. Soru Cevap Yօntemi

Soru cevap yօntemi işlenmekte olan ünite ve konular üzerinde օđrencilere soru sorularak, onları zihnen konu üzerinde düşündürmeye sevk eden bir yօntemdir. Bu yօntemde օđretmen, օđrencilere konuyla ilgili sorular sorup, bu sorulara aldığı cevapları eleştirerek օđretim etkinliğini gerçekleştirmektedir (Orhaner ve Tunç, 2003).

Temel olarak soru cevap yօntemi, օđrencilerin belirli sorular karşısında belirli cevapları ezberlemeleri ve o sorular sorulduğunda cevapları olduğu gibi sօylemeleri olarak doğmuştur. Bu açıdan soru cevap yօnteminin en օne çıkan օzelliđi, ezbere dayanan bir tekrarlamaya işlemi olmasıydı. Fakat 21. yy'ın ilk yarısından itibaren çalışmalarla klasik soru-cevap tekniği, sınırlılıklarının ve sakıncalarının օnemli oranda giderilmesiyle yeni bir օzellik kazanmıştır. Artık bu yօntem, օđrencilerin edindikleri bilgileri tekrarlamasına yarayan bir araç olmasından çok incelemeye ve araştırmaya yօnlendiren bir teknik olarak sınıf içinde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Modern soru cevap tekniği օđrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından olduğu օnemlidir ve her dersin օđretiminde kullanılır (Demirel, 2011).

Clark ve Starr sorulan soruların her birinin hatırlatma tipi, akıl yürütme tipi, değerlendirme tipi ya da yaratıcı düşünmeyi geliştirme tipine seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Battal ve Bilen, 2010). Derslerin her bօlmnde uygulanabilecek olan soru-cevap tekniği tercih edildiği duruma uygun şekilde biçimlendirilmelidir. Ayrıca:

- Sorular օđrencilerin anlamakta zorlanmayacağı biçimde hedefe uygun sorulmalı,
- Sorulacak soru օđrenmeyi pekiştirecek օzellik gօstermeli,

- Soruların zorluk dereceleri öğrencinin bilişsel düzeyine göre olmalı,
- Sorular aynı zamanda problem çözücü özelliklere sahip olmalıdır.

Demirel (2011) soru sorarken şu noktalara dikkat edilmesi gerektiğini söylemiştir:

- Sorular tüm sınıfı ilgilendiriyorsa herkese sorularak herkesin düşünmesi sağlanmalıdır.
- Soruyu cevaplandırarak öğrenci seçilirken gönüllülük esasına dayalı bir seçim yapılmalı, daha kolay sorular diğerlerine göre daha yavaş bir öğrenme kaydeden öğrencilere sorulmalıdır.
- Dikkat edilmesi gereken bir başka nokta da soruların sorulmasında ve cevap hakkı tanınmasında herkese adil davranabilmektir.
- Cevap doğruysa derhal pekiştirilmelidir.
- Öğrenciye doğru yanıtları buldurmada ipuçları kullanılmalıdır.
- Eğer sorular tüm sınıfa değil öğrencilere birer birer soruluyorsa belli bir sıra izlemeden rastgele şekilde sorulması yararlı olacaktır.
- Hem soruyu sorarken hem de cevaplandırma sürecinde öğretmen tarafından öğrenciye yeterli destek sağlanmalıdır.

Demirel (2011) soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılmasında dikkat edilmesi gereken hususları ise şu şekilde belirlemiştir:

- Sorunun sorulmasının ardından öğrencinin cevaplandırabilmesi için yeterince zaman verilmelidir.
- Soruların cevaplandırılmasında öğrenciler kendi seçtikleri kelimeleri kullanmaları için cesaretlendirilir.

- Konuşmada güçlük çeken öğrenciler sabırla dinlenmeli diğer öğrencilerin de bu öğrencileri sabırla beklemeleri sağlanmalıdır.
- Cevabı yanlış veren ya da cevap verirken zorlanan öğrenciyle kesinlikle alay edilmemeli, küçük düşürülmemeli ve azarlanmamalıdır.
- Öğrencilere cevap hakkı verirken isimleriyle hitap edilmelidir. Bu durumda soru cevap tekniği etkin bir şekilde uygulanabilir.

Soru cevap tekniği öğretmenden öğrenciye doğru olabileceği gibi öğrenciden öğretmene ya da öğrenciler arasında da gerçekleşebilir. Böylece sınıf içi etkileşim farklı yollarla daha zengin bir biçimde gerçekleşebilir (Demirel, 2011). Doğru bir şekilde kullanıldığında bu teknik sınıf içi etkileşimi güçlendirici olarak önemli bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda da kullanımında araç-gerece az ihtiyaç duyulması ve dersin her aşamasında uygulanabilmesi açısından soru-cevap tekniğinin her yaş düzeyinde sıkça tercih edildiği söylenebilir.

2.5.3. Problem Çözme Yöntemi

Bilim adamları tarafından üzerinde durulan problem çözme yönteminin öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde pek çok yararı olduğu saptanmıştır. Bu yöntem ile alakalı hem Amerika'da hem de Avrupa'da pek çok eser basılmıştır. John Dewey bu yöntemi ele alan pek çok esere imza atmıştır. Problem çözme yöntemini tanımlarken hedeflenen davranışa ulaşabilmek için etkili ve faydalı materyal ve davranışları çeşitli imkânlar içinden seçerek kullanmaktır ifadesini kullanmak yerinde olacaktır (Küçükahmet, 2008). Bu yöntemle, bir problem çözülürken genelleme, sentez ve değerlendirme süreçleri işe koşulur. Problem çözme yöntemi, bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında ve bu alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirmede kullanılır (Demirel, 2012).

Problem, mevcut bilgilerimizle çözümü bulunamayan, ancak çözülebilecek nitelikte olduğuna inanılan soru ya da sorulardır (Battal ve Bilen, 2010). Bu durumda problem çözme sürecinde problemin iyi tanımlanması ile başlayan bilimsel yöntem basamakları söz konusu olmaktadır.

Battal ve Bilen (2010) bu basamakların uygulanması sürecinde yapılacakları şu şekilde ifade etmiştir:

1. Problemin Belirlenmesi: Öğrencinin karşılaştığı bir vaziyet, bir zorluk ya da bir engel onu belli oranda etkilemekte ve öğrenci de huzursuzluğa sebep olmaktadır. Problemin belirlenmesinde öğrenci öğretmenden yardım alır. Pek çok kez problem öğretmen tarafından ortaya konmalıdır.
2. Problemin Tanımlanması ve Sınırlandırılması: Belirlenen problem sınırlılıkları çizilerek tanımlanmalı ve sınırlanmalıdır. Öğrencinin problemi anlayacağı şekilde sunulması gerekir.
3. Problemle İlgili Bilgilerin Toplanması: Bu basamakta problem açık bir şekilde ifade edilmeli, tanımlanmalı ve öğrenciye hitap edecek şekilde sınırlandırılmalıdır. Problemle alakalı farklı kaynaklar kullanılmalı; gözlemler, incelemeler ve araştırmalara olanak sağlanmalıdır.
4. Problemin Çözümüyle İlgili Hipotezler İleri Sürme: Problem tanımlandıktan sonra öğrenci problemi çözüme kavuşturacak ipuçları için araştırma yapmalıdır. Elde edilen bilgiler çözümlenip yorumlandıktan sonra çeşitli hipotezler geliştirilebilir. Uygun olan her bir çözüm yolu göz ardı edilmeden değerlendirilir. Bu değerlendirme doğrultusunda problemin çözüm yolları listelenir ve en mantıklı olanları seçilip net ve sınırlılıkları çizilmiş bir biçimde dile getirilir.
5. Belirlenen Çözüm Yollarının Uygulanması: Listelenen çözüm yollarından etkinliği tek tek denenmelidir. Buna denemeler safhası da denilebilir. Bu aşamada öğretmenin görevi, öğrencilerin ortaya koydukları çözüm yollarını denemelerine imkân verip bu çözüm yollarının geçerliliğine karar vermede öğrencilere yardım etmektir.
6. Problemin Çözülmesi ve Sonuca Varılması: Elde edilen her sonuç ayrı ayrı değerlendirilip genel bir fikre ulaşılır. Ulaşılan fikir çözümü gösteren en kestirme en etkili yol olmalıdır.

Sıralanan pek çok yararının yanı sıra bu yöntemin çok zaman alması, bütün disiplinlere uygulamanın güç olması, problem çözmede basamakların kalıplaştırılması, gerekli olan kaynakların öğrenci tarafından sağlanması, öğrenmenin değerlendirilmesi

güçlüğü, "problem" üzerinde çalışmaktan dolayı öğrenci olumsuz tavır geliştirme olasılığı gibi bazı sınırlılıkları da vardır (Küçükahmet, 1997; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999; Kemertaş, 2001).

2.5.4. Tartışma Yöntemi

Tartışma, iki ya da daha fazla bireyin bir durumu netleştirmek için görüşlerini ve fikirlerini, karşılıklı konuşmalarla ortaya koyma biçimleridir. Öğretim yöntemi olarak tartışmanın hedefleri gerçekleştirecek nitelikte, konusu açık seçik, etkin katılımı sağlayıcı, tüm grubun ortak ve farklı görüşlerini sunmaya elverişli, planlanan sonuca ulaştıran, sonuçların özetlenip raporlaştırıldığı gibi niteliklere sahip olmalıdır (Battal ve Bilen, 2010). Bu yöntem, en fazla bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır (Demirel, 2011). Tartışma yöntemi, öğrencilerin mental gelişimlerine katkıda bulunduğu gibi onların demokratik yaşama ayak uydurmalarını da sağlar.

Tartışma yöntemi, öğrencileri bilişsel öğrenme alanında bilgi düzeyinin üzerine çıkarıp, bilginin ikinci ve üçüncü basamağı olan kavrama ve uygulama düzeyinde bilgilerin aktarılmasını hedefler. Öğrenciler bu yöntem ile farklı görüşler ileri sürerek konunun en doğru çözümünü bulmayı öğrenirler. Bu beceri hoşgörüyeye dayalı bir toplum için gerekli bir beceridir.

Tartışmalar bir liderin başkanlığında yapılır. Sınıf ortamında bu lider çoğu zaman öğretmendir. Tartışmanın başarısını liderin yönetimdeki becerisine bağlayan Battal ve Bilen (2010)'e göre tartışmayı gerçekleştiren bir lider:

- Tartışmayı başlatır.
- Konuşmaları, hedefleri gerçekleştirci biçimde yönlendirir.
- Üyelerin katılımını adil ölçütler içinde gerçekleştirir.
- Üyelerin nitelikli soru sormaları ve nitelikli yanıt vermelerini sağlar.
- Tartışmayı özetler ve sonucu belirler.

- Tartışma sırasında kişisel fikirlerini ön plana almaktan sakınır.
- Karara katılsın katılmasın grubun görüşlerine saygılı davranır ve karar doğrultusunda uygulama yapar.

Üzerinde durulan bir meselenin ne tür bir tartışma biçimiyle ele alınacağı öğretmen tarafından çok iyi bilinmeli ve uygulanmalıdır. Öğrencilerin bu çalışma şeklindeki başarıları tartışma yönteminin etkinlik derecesini gösterir.

2.5.4.1. Serbest Tartışma

Öğretmen bazı ders konularını serbest tartışma biçiminde işleyebileceği bu çalışma biçimi öğrencilerin sayıca az olduğu sınıflarda rahatça uygulanabilir. Bu tartışma biçiminde konu ile ilgili gözlem, deney, inceleme ve kaynaklardan bilgi edinilmesine dikkat edilmelidir ve tartışılacak konu ile ilgili yaşantıların olması gereklidir (Kemertaş, 2001).

2.5.4.2. Küme Çalışması

Serbest tartışmanın zor olduğu kalabalık sınıflarda sınıf daha küçük kümelere bölünür ve her kümeye birer başkan seçilir. Kümeler birer komisyon veya serbest tartışma grubu ile çalışırlar. Kümedeki her öğrencinin kendini ifade etmesi için fırsat sağlanmalıdır (Başar, 2001).

2.5.4.3. Fısıltı (Vızıltı) Grupları

Kısa süreli oluşturulan tartışma gruplarına fısıltı (vızıltı) grupları denir. Öğretmen oturma düzenlerine göre öğrencileri gruplara ayırır ve bir soru yöneltir. Her grup sorulan soruyu sessizce tartıştıktan sonra cevaplarını kâğıda döker. Elde edilen sonuçlar grup temsilcileri aracılığıyla öğretmene iletilir. Bu şekilde öğrenciler derse katılır ve tekrar çalışmaya başlarlar (Başar, 2001).

2.5.4.4. Komisyon

Öğrenciler arasında komite ya da komisyonlar oluşturularak bir konuda bir grup tarafından yapılan detaylı incelemeler sınıfa sözlü veya yazılı bir rapor halinde sunulur. Oluşturulan komisyon durumla ilgili çeşitli bilgiler toplar ve elde ettiği bilgileri sınıfla paylaşır. Sınıf içinde gerekli çalışmalar yapılarak sınıfça yapılan çalışmanın etkinliği

değerlendirilir. Sınıf komisyonun çalışmasını yeterli gördüğü takdirde tartışma sona erdirilir (Kemertaş, 2001).

2.5.4.5. Seminer

Seminer yöntemi daha çok yükseköğretim kurumlarınca kullanılır. Üniversite veya yüksekokullarda pek çok ders, tamamen veya kısmen seminer şeklinde gerçekleştirilir. Seminerlerde öğrencilerin görevi bireysel olarak ya da küçük gruplar şeklinde incelemelerde, araştırmada ve çalışmalarda bulunurlar. Öğretmenin görevi yapılacak çalışmalar için ön bilgiler vermek ve kaynakları göstermektir. Öğretmen her bir bireye rehberlik eder. Sonuçlar sınıfça tartışılarak değerlendirilmeye ulaşılır (Başar, 2001).

2.5.4.6. Münazara

Münazara iki farklı grubun, dinleyicilerin ve jürinin önünde bir konu hakkında ele alması ve karşıt tezleri savunması olarak tanımlanabilir. Münazaranın neticesinde jüri kimin kazandığını açıklar. Münazarada amaç karşıt tezi çürütmek, savunulan tezi haklı çıkarmaktır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

2.5.4.7. Açık Oturum

Açık oturumu tanımlarken panel, sempozyum, münazara terimlerinden faydalanmak yerinde olacaktır. Açık oturum diğer tartışma örneklerin de olduğu gibi bir grubun, belli kurallar dâhilinde bir konuyu dinleyici grubunun önünde tartışmasıdır. Uygun olarak bir konuyu dinleyiciler önünde tartışmalarıdır (Kemertaş, 2001).

2.5.4.8. Konferans

Farklı uzmanlar tarafından sanat, toplum, bilim, eğitim gibi konular üzerinde yapılan açıklamalar ve konuşmalar konferans türü tartışma biçimidir. Konferansların takibinde bir forum oluşturulması özellikle konferansa tartışma özelliği katar (Kemertaş,2001).

2.5.4.9. Panel

Panel; daha önce belirlenmiş bir konunun, sayıları üç ila altı arasında değişen küçük bir grupça bir izleyici topluluğu önünde gerçekleştirilen samimi bir tartışma şeklidir. Panelde bir lider başkanlık yapar ve bir konuyu tartışmaya açarak kendisi de zaman zaman tartışmaların içinde bulunabilir (Küçükahmet,1997).

2.5.4.10. Sempozyum

Bir konunun açıklanması için 3 ila 6 kişi tarafından yapılan seri açıklama şeklidir. Her bir konuşmacının beş ila yirmi dakika arası konuşma imkânı vardır. Sempozyumda esas olan konuların bir taraftan bağımsız olması diğer taraftan da bir diğer görüşü tamamlayıcı nitelik taşımasıdır. Konuşmaların ardından sempozyumda görev alanlar öncelikle kendi aralarında, sonra da dinleyicileriyle bahsi geçen konuyu ya da problemi tartışır (Kemertaş, 2001).

2.5.4.11. Forum

Farklı görüşleri bulunan kişilerin veya grupların herhangi bir konu hakkındaki problemleri bir başkan rehberliğinde tartışması ve bir sonuca ulaşmak için sözel iletişim kurması olarak tanımlanan forumda bir konunun değişik yönleri, alanda uzman kişiler tarafından dinleyici grubun önünde ele alınarak irdelenir (Ergün ve Özdaş, 1997).

Tartışma yönteminin demokratik olması; nesnellik, hoşgörü ve devamlılık eğilimi kazandırması; öğrencilerin dinleme ve konuşma yeteneklerini geliştirmesi; sorumluluk duygusunu artırması; öğrencilerin eleştirme yeteneğini geliştirerek önyargılardan arınmasına sebep olması gibi olumlu özelliklerinin yanı sıra diğer öğretim yöntemlerine göre daha fazla zaman ve hazırlık gerektirmesi, konuşmaların konu üzerinde tutulmasının zorluğu, iyi hazırlanılmadığında ve amaçtan sapıldığında zamanın boşa geçirilmesi olasılığı, çok zaman gerektirmesi, bazı öğrencilerin tartışmayı yönlendirmelerine yol açabilme ihtimalleri gibi sınırlılıkları da vardır (Demirel, 2012).

2.5.5. Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi

Proje tabanlı öğrenme yöntemi, J. Dewey 'in tarafından öne çıkarılan eğitim ilkelerine dayanır ve her bir öğrenciyi tek bir birey olarak ele alır. Böylece hem bireysel gelişme vurgu yapar hem de birey ve toplum arasındaki ilişkiyi vurgular (Senemoğlu, 2001). Sözcük anlamıyla proje, bir konuda daha detaylı bilgi edinmek amacıyla geniş çapta bir araştırma yapmak ve sonucunda da bir ürün ortaya koymaktır. Bir projede hedef, öğretmenin ortaya koyduğu soruları doğru cevaplamaktan ziyade öğrencinin konu hakkında etkin bilgi edinmesi ve kullanabilmesidir (Demirel, 2011).

Proje tabanlı öğrenme esasında aynı özelliklere sahip olan, kişiden kişiye değişebilecek bir çıktıya ya da ürüne odaklanır. Proje öğrenci tarafından uygun görülen her an ve her yerde gerçekleştirilebilir. Bu yönetimde güdülen temel prensip; hayatı küçük ölçeklere indirgeyip çocuğun deneyimleyebileceği ölçülere getirmektir. Bu şekilde gerçek yaşamda işe yaramayan bilgiler öğretim ortamında yer almaz. Korkmaz ve Kaptan (2001) proje tabanlı öğrenmenin aşamalarını konuyu ve alt konuları belirleme, grupları kendi içinde organize etme, grupların proje planlarını oluşturması, projeyi uygulama, sunuyu planlama, sunu yapma ve değerlendirme olarak belirlemiştir. Erdem ve Akkoyunlu (2002) da proje tabanlı öğrenme yaklaşımının aşamalarını şu şekilde sıralamışlardır:

1. Hedeflerin belirlenmesi,
2. Hedeflenen işin veya çalışılacak konunun belirlenmesi ve tanımlanması,
3. Görev alacak takımların oluşturulması,
4. Raporlama ve sunuş şeklinin belirlenmesi,
5. Çalışma takviminin oluşturulması,
6. Kontrol noktalarının belirlenmesi,
7. Değerlendirme kriterlerinin ve yeterlik seviyelerinin belirlenmesi,
8. Bilgilerin toparlanması,
9. Elde edilen bilgilerin toplanıp rapor haline getirilmesi,
10. Projenin sunulması.

Bir projenin gerçekleştirilmesinde uygulanması beklenen basamaklar uzun ve karmaşık bir çalışma gerektirebilmektedir. Bu bakımdan sürecin doğru bir şekilde planlanması, çalışma konusunun sınırlarının iyi belirlenmiş olması ve öğretmen tarafından öğrencinin doğru bir şekilde yönlendirilmesi beklenir. Hedefler belirlenerek sonuçta bir

rapor ve ürün ortaya koyana kadar adımların bilimsel anlayış kaybedilmeden doğru biçimde uygulanması gerekmektedir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında proje seçiminde dikkat edilmesi gereken noktalar ise şunlardır:

- Proje amaçlanan faaliyetleri içermeli, alakasız etkinlikleri kapsamamalıdır.
- Projeye yeterince süre ayrılmalıdır.
- Proje üzerinde çalışılan konuyu kapsamalı, hedefler açık bir şekilde betimlenmelidir.
- Proje sonunda edinilecek fayda kullanılan materyal ve kaynaklara değmelidir.
- Öğrencilerin yapılan faaliyetler aracılığıyla problemleri çözmelerine olanak sağlanmalıdır.
- Yapılan projeler öğrencilerde yaratıcılık, sorumluluk ve başarı duygusunu tatmalarında tatmin sağlamalıdır.
- Projeler gerçek hayatla örtüşmelidir.
- Proje öğrencilerin düşünmesini, incelemesini ve araştırmasını sağlamalıdır.

Proje yönteminde öğretmenin konuyu belirlemede kazanımları, kullanılacak materyalleri, maliyeti, malzemelere ulaşma imkanlarını çok iyi değerlendirmesi ve her aşamada öğrenciye rehberlik yapması gerekir.

2.5.6. Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi

Gösteri bilgi edinmek, ilgiyi çekmek için hem görsel hem de işitsel materyallerden yararlanarak bir işin nasıl yapıldığını göstermedir. Bu yöntemi kullanan öğretmen, öğrencilerine bir şeyin nasıl yapılacağını gösterir veya bir prensibi açıklamak üzere yaptığı deneyleri sunar (Oğuzkan,1989).

Özellikle ilköğretim birinci kademe de ya da malzemenin yetersiz olduğu ortamlarda bu yöntemine çokça başvurulur. Gösteri yönteminin uygulandığı ortamda öğretmen deneyi yapan, öğrenciler izleyen pozisyonundadır. Gösteri yöntemi deneylerin öğretmen tarafından hazırlanıp yapılmasıyla laboratuvar yönteminden ayrılır. Bu deneylere, gösteri deneyleri veya öğretmen deneyleri de denilmektedir (Küçükahmet, 1997).

Gösteri baştan sona gerçek durumlarda ve materyaller kullanılarak yapılabileceği gibi resim, fotoğraf, slayt, film şeridi, hareketli filmler, basit çizimler ya da başka semboller kullanılarak beyaz perde, yazı tablası, kumaş kaplı tahta gibi ortamlarda da yapılabilir. Esas olarak gösteri, içinde birçok eğitim araçlarının kullanılabileceği bir iletişim şekli yani bir öğretme yöntemidir (Küçükahmet, 1997).

Materyal eksikliği öğretmenlerin gösteri yöntemini tercih etmelerindeki başlıca sebeptir. Diğer sebepler ise şöyle sıralanabilir:

1. Bazı deneyler öğrenciler için tehlikelidir.
2. Bazen deney düzenekleri öğrenci tarafından kolayca kurulamaz.
3. Zaman kısıtlıdır.

Bazı durumlarda deneylerin gerçekleştirilmesinde pratiklik ve belli beceriler gerekebilir (Korkmaz, 2004).

Gösteri yönteminin öğrencilere olayların gerçekleşme aşamalarını aynı anda hem görerek hem de işiterek öğrenme imkanı sunması; dikkat çekici olması; uzun süre, kalıcı, iyi öğrenmeyi sağlaması; öğrencileri gösteri sırasında görev almaya teşvik etmesi; teorik bilgileri uygulama fırsatı vermesi; öğretmene yanlış bilgileri anında düzeltme imkânı vermesi yönüyle avantajlar sağlarken diğer taraftan göstericinin çok fazla planlama ve hazırlık yapmasınının gerekmesi, fazla zaman alması, kalabalık sınıflarda kullanılacak materyallerin çoğunlukla pahalı olması, her öğrencinin gösteriyi eşit netlikte izleyememesi gibi olumsuzluklar da içerir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

2.5.7. Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay incelemesinde bir sorun ya da hayali bir olayın, öğrenciler tarafından tartışılması ve olayın çözümüne ilişkin öneriler geliştirmeleri esasına dayanır (Orhaner ve Tunç, 2003). Olayın anlatıldığı ve gereken bilgilerin bulunduğu raporu inceleyen öğrenciler olayı öğrenirler, analiz edip değerlendirirler. Olayın sebeplerini ve çözümlerini ortaya çıkarmak için tartışırlar. Örnek olayda olayın sebebi, nasıl meydana geldiği, niçin olduğu tartışılıp çeşitli çözüm yolları sunulur.

Örnek olay yöntemini uygulamak için örnek olayın anlaşılır bir şekilde aktarılması ve hedeflenen şekilde irdelenip incelenmesi için soruların önceden hazırlanması gerekir. Öğrenci merkezli olan örnek olay yönteminde öğrenciler, bildiklerini ve kavradıklarını gerçek bir durumda uygulama şansı bulurlar. Bir problemi çözmeyi ve analiz edip sonuca ulaşmayı öğrenirler (Küçükahmet, 2008).

Örnek olay incelemesi yönteminde uyulacak rehber ilkeler şöyle sıralanmaktadır:

1. Sunulan örnek olay öğrencilerin gelişim özellikleriyle paralellik göstermelidir.
2. Örnek olayı bütünleyen esas detaylar özenle belirtilmelidir.
3. Gerçek olay sınıfta tartışılacağında mekânın zamanın ve şahısların değiştirilmesi gerekir.
4. Sorunların analizinde öğretmenin nokta soruları olmalıdır.
5. Olaylarla alakalı ya görsel ya da işitsel araç gereç kullanılmalıdır.
6. Çözüm aşamasında öğrencilerin doğru yolda olup olmadıkları kontrol edilmeli yanlış yönlendirmelerin önüne geçilmelidir.
7. İncelemenin sonucunda oluşan ilkeler ve sonuçlar kaydedilerek öneriler sunulmalıdır (Küçükahmet, 2008)

Örnek olay yönteminin beşeri problemleri bireyselleştirmeden çözmesi; öğrenen merkezli bir yöntem olmasından dolayı öğrencilerin katılımının yüksek olması; öğrencilerin

problem çözme yeteneklerini geliştirmesi; konuları anlamalarına, kavramalarına, analiz etmelerine ve değerlendirmelerine katkıda bulunması; öğrencilerde empati davranışını geliştirmesi gibi olumlu yönlerinin yanında uzun zaman alması, öğretmenden dersten önce çok iyi hazırlık yapmayı talep etmesi, kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğu, incelenmesi planlanan olaya uygun bir örnek olay yazmanın güçlüğü sebebiyle de bazı sınırlılıkların olduğu bir yöntemdir (Küçükahmet, 2008).

2.5.8. Gezi Yöntemi

Gerçek ortamlara giderek öğretim materyallerinin olduğu yerlere ulaşmak, öğrenmeyi anlamlı kılmak, önemli bilgi ve değerleri yerinde öğrenmek amacıyla yapılan planlı gezileri kapsayan yöntemdir (Battal ve Bilen, 2010). Bir gezi; planlamanın tartışıldığı, gezinin gerçekleştirildiği, özet ve değerlendirme aşamalarının tartışıldığı dönem olmak üzere üç bölümden oluşur (Battal ve Bilen, 2010).

Sınıfa getirilmeyen cisim, araç, olgu ve olayların yerinde inceler. Ders gezilerinde esas olan ya da var olan cisim, araç ve olguların oldukları yerde oldukları gibi görülmesi ve gözlenmesidir. Olgular ve olayların oldukları yerde, olduğu gibi incelenmesine olanak verilince öğrencilerin tüm duyu organlarına hitap edilir böylece ders zevkli hale gelir. Geziler öğrencilerin canlı ve cansız varlıkları, olayları doğal ortamlarında görmelerine imkan sağlarlar.

2.5.9. Gözlem Yöntemi

Gözlem, belli bir olay veya durum ile ilgili bilgi sağlamak, bir bütünü oluşturan nesnelere dolaylı biçimde gözlemek ve analiz etmek amacıyla birinci elden bilgi sağlayan bir tekniktir (Battal ve Bilen, 2010). Her teknikte olduğu gibi gözlemde de iyi bir planlama ile önemli noktalara dikkat etmek gerekir. Gözlem, tekrarlanabilirlik özelliğine sahip olmalı, gözlem sonuçları sistemli olarak kaydedilmeli, tartışılmalı ve değerlendirilmelidir (Battal ve Bilen, 2010).

Gözlem sayesinde öğrenciler duyu organlarını eğitirler ve zihinsel gelişim kat ederler. Gözlem yöntemi özellikle öğrenciler tarafından bilimsel incelemeler ve araştırmalarla alakalı çeşitli becerilerin kazanılmasında, varlıklarla ve olaylarla ilgili soyut bilgilerin somut durumlarla ilişkilendirilmesinde önemli bir görev üstlenir (Battal ve Bilen, 2010).

Gözlem etkili bir şekilde gerçekleştirilmek isteniyorsa mutlaka öncesinde mekan, zaman ve nasıl yapılacağıyla ilgili planlama yapılmalı ve yapılan plan uygun şekilde hayata geçirilmelidir. Eğer bir gözlemin hedefi ve düzeni yoksa istenilen sonuca ulaşılamaz. Öğretmen gözlem yönteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için önemli bir rol oynar. Bu yöntemde öğretmenin görevlerini şöyle sıralayabiliriz:

1. Öğrencilerin öncesinde psikolojik açıdan gözlem için hazırlanmak,
2. Her bir öğrencinin gözlemden en üst düzeyde yararlanmasını sağlamak,
3. Gözlem boyunca gereken açıklamaları yapıp öğrencilerin dikkatini belirli noktalara çekmek,
4. Gözlem sonunda muhakkak değerlendirme yapmak (Battal ve Bilen, 2010).

2.5.10. Beyin Fırtınası Yöntemi

Bir probleme çözüm bulmak için uzun süreli bellekte var olan bilgileri doğru yanlış diye ayırt etmeden akla ilk geldiği gibi dile getirmeye ve orijinal fikirler üretmeye dayanan bir öğretim yöntemidir. Bu teknikte olabildiğince çok sayıda fikir öne sürebilmek esastır (Yılmaz ve Sünbül, 2003). Bu yöntemin uygulanabilmesi için sınıfta her bireyin fikirlerini rahatça ifade edebileceği bir ortam yaratılmalı, bu fikirleri yazıya geçiren bir yazman seçilmelidir. Fikirler tahtaya yazılarak benzer fikirler birleştirilerek gruplandırılmalıdır. Açık olmayan fikirler, öneren kişilere açıklattırılmalı, ilgisiz olanlar ayıklanmalıdır. Her fikir sınıfta tartışıldıktan sonra öncelik sırasına konulup rapor haline getirilmelidir. Bu raporun okul duvar gazetesinde yayınlanarak çevredeki kişilerle paylaşılması mümkündür (İşman ve Eskicumalı, 2001).

Demirel (2011)'e göre bu tekniğin özellikleri aşağıda verilmiştir:

- Etkinliğin hedefi veya problemin içeriği net olarak ifade edilmeli,
- Teknik on-onbeş kişiyi kapsayan gruplar ile yürütülmeli,

- Kullanılacak zaman açık olarak belirtilerek bu zaman zarfında her bir öğrencinin katılımı talep edilmelidir. Ayrıca eleştirilere zaman ayrılmalı,
- Tartışmanın sonunda dile getirilenler çözümlenerek değerlendirilmeli, yeniden örgütlenmeli,
- Etkinliğin sonunda tartışmaların sürüp sürmemesine karar verilmelidir.

Çoban'a (2007) göre ise bu tekniğin faydaları ve sınırlılıkları şöyle sıralanabilir:

Faydaları:

1. Öğrenciyi derse motive eder ve aktif katılımını sağlar.
2. Öğrenciler konuyla ilgili olarak akıllarına ilk gelen düşünceleri rahatça söyleyebilme imkânı bulacakları için eğlenceli bir ortam yaratır.
3. Öğrencilere yaratıcı düşünme olanağı vereceği için kendilerini keşfetmelerine imkân sağlayacaklardır.
4. Çok fazla materyal ve araç gereç gerektirmez.
5. Öğrencilere, her birinin fikirlerinin değerli olduğu hissiyatı verir.

Sınırlılıkları:

1. Öğrencilerin kontrolünü zorlaştırabilir.
2. Konuyu çok iyi seçilmesini gerektirir.
3. Her fikrin tahtaya yazılması zaman açısından sıkıntılıdır.
4. Belli öğrenciler sürekli ön plana çıkma eğiliminde olabilir.
5. Öğrencilere eleştirilerde bulunma imkânı yoktur.

2.5.11. Benzetişim Yöntemi

Benzetişim yöntemi, öğrenmeyi güçlendirmesi için bir modelin geliştirilmesidir. Öğretmenin görevi öğrencilere rolleri dağıtmak, olayları tanıtmak ve kontrolcü bir rol üstlenerek olayların dışında durmaktır. Öğretmen hiçbir şekilde problemi çözme ve karar verme süreçlerinin içinde yer almaz. Yapılan araştırmalar, benzetişim tekniğinin katılımı ve motivasyonu artırdığını, öğrenme sürecine daha somut bir görünüm kazandırdığını, yaşayarak öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir (Demirel, 2011).

Benzetişim tekniği bir düşünceden ziyade bir hareket ya da bir olayı ifade eder. Öğrenciler bu olayda rol alırlar ve ona şekil kazandırır. Her bir öğrencinin bunu gerçekleştirmek için üstlendiği bir rolü, işlevi, görev ve sorumlulukları vardır. Öğrenciler problem çözme ve karar verme durumundadırlar. Bu açıdan analiz, sentez ve değerlendirme yapmaları gerekmektedir (Küçükahmet, 2008).

Benzetişim tekniğinin ilgi çekici olmasının; kaza ve harcamaların en aza indirgemesinin; başarı ve başarısızlıkları en kısa zamanda tespit etmeye imkan sağlamasının; öğrencilerin problem çözerek problem çözmeye, karar vererek karar vermelerine imkan sağlamasının yanı sıra yapay olduğundan hedef davranışı basite indirme ihtimali ya da karışık modellerin öğrencilerin aklını karıştırırken basitlerin de canlarını sıkabilme ihtimali gibi sınırlılıkları da vardır. Aynı zamanda uygulaması fazla zaman gerektiren bir yöntemdir (Küçükahmet, 2008).

2.5.12. Oyun Yöntemi

Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini, daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlamak amacıyla bir fikir veya durumu bir grup öğrencinin farklı bir kişiliğe bürünerek yine bir grup önünde canlandırmasına dayanan öğretim yöntemidir (Demirel, 2005).

Oyun yönteminin faydalarını şöyle sıralamak mümkündür:

1. Öğrencilerin kişisel, duyuşsal ve toplumsal gelişmelerine uygundur. Zira ilgileri hareket noktasını belirler.
2. Soyut kavramların anlaşılmasında etkilidir.

3. Toplum ve öğrencilerin arasındaki ilişkilere açıklık kazandırır.
4. Sadece kavram değil öğrencilere hissettirme verir.
5. Öğrenciler karşılaşılacak olumsuz olaylar karşısında soğukkanlı olmayı öğrenirler.
6. Öğrencilerin karşılaşacakları gerçek durumlar için önceden hazırlıklı olmalarına zemin hazırlar.
7. Öğrencilerin yaratıcı yönlerinin ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlar (Doğanay, 2007).

2.6. Beden Eğitimi ve Spor

Beden eğitimi, bireyin fiziksel devinimler göstermek şartıyla davranışlarında kasıtlı bir şekilde beden eğitimi programlarının hedeflerine uygun (bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel) değişim meydana getirme sürecidir (Tamer ve Pulur, 2001). Başka bir tanımla beden eğitimi; oyun, cimnastik ve spor gibi eğitici bütün bedensel etkinlikleri içeren genel bir kavram olup bedensel etkinlikler içinde ve bedensel etkinlikler aracılığı ile eğitimidir (Özmen, 1999).

Günlük yaşantımızda çok sıkça duyduğumuz sporun ve beden eğitiminin varoluşu insanlığın varoluşuyla eş zamanlıdır diyebiliriz. Canlılığın temel belirtisi bilindiği gibi harekettir ve insan vücudunun eğitiminin önemli bir parçası hareketle sağlanır. Bu sebeple hareketin temeli beden eğitimi tarihini oluşturmaktadır. Bu durumda sporu değerlendirirken ilk insanlardan başlamak doğru bir yaklaşım olacaktır. İlk zamanlar insanın varlığını sürdürebilmesi için tamamen içsel motivasyonlarla yaptığı doğal hareketler, günümüzde teknolojinin getirdiği imkanlardan yararlanarak bedensel ve ruhsal faaliyetleri tabilikten ve hayatta kalma güdüsünden çıkarmış, bilinçli olarak kendi bulduğu yöntemlerle bedensel ve sporsal etkinliklere dönüşmüştür (Akkoyunlu, 1996). Spor ve beden eğitimi kavramlarını ayırt etmek zaman zaman güçleşmekte bazen de iç içe girmektedir. "Spor, bireyin tabii çevresini beşeri çevre haline çevirirken elde ettiği kabiliyetleri geliştiren, belirli kurallar altında araçlı veya araçsız, bireysel veya toplu olarak boş zaman faaliyetleri

kapsamı içinde veya tam zamanını alacak şekilde meslekleştirerek yaptığı, sosyalleştirici, toplumla bütünleştirici, ruh ve fiziği geliştiren rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir olgudur.” (Erkal, 1982). Bu noktada “Beden Eğitimi” ve “Spor”un farklılığı şu şekilde açıklanabilir. Beden eğitiminde pedagojik eğitimin amacı "rekor kırma veya şampiyon olma" değil, kişiliğin oluşumu ve bunların bütünlük içerisinde düzenlenmesi için eğitimin bir aracı olarak çalışma ve dinlenme biçiminde yaşam içine alınmasıdır. Beden eğitimi mümkün olduğunca yarışmadan kaçınır ya da oyun-mücadele-ağır kas çalışmalarını en az düzeye indirerek hafifletir. Çalışmanın ölçüsünü ayarlar. Spor ise fiziksel yeteneklerin limitine yaklaşmak ve maksimal verimi elde etmek için insanı çekinmeden eziyet ve zorlamaya sokarak şampiyon olma, rekor kırma gibi kesin rekabete dönüştüren bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak nerede “Beden Eğitimi” nerede “Spor”un başlayıp bittiği kesin çizgilerle belirlenememiştir (Akkoyunlu, 1996).

Eğitim programlarda önemli bir yeri olan beden eğitimi dersi bireyin fiziksel, duyuşsal, sosyal ve zihinsel yönleriyle bütünü ile gelişmesine yardımcı olan bir derstir. Amaç her şeyden önce çocuğun bedenlen sağlığı olmasını, psikometri davranışların yeterli gelişmesini sağlamaktır. Eğitim faaliyetlerinin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olmasının yanında bir kişilik eğitimidir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak onların sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerine imkan verir. Beden eğitimi dersinde öğrenciler tarafından edinilmesi hedeflenen bilginin, becerinin, tavrın ve alışkanlıkların bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Başoğlu, 1995).

Beden eğitimi ve spor uygulamaları sonunda bireylerin gelişimi üzerine etkileri altı başlıkta incelenebilir (Yavaş ve İlhan, 1996):

1. Fiziksel (Organik) Gelişime Etkisi,
2. Sinir Kas Gelişimine Etkisi,
3. Zihinsel Gelişime Etkisi,
4. Heyecansal Gelişime Etkisi,
5. Sosyal Gelişime Etkisi,

6. Motor Gelişime Etkisi.

Bireylerde bu gelişiminin sağlanabilmesi için kontrollü ve sınırlı bir çevrede ve de bir öğretmenin gözetimi altında beden eğitimi faaliyetlerinin yapılması gerekir (Singer ve Dick, 1974).

Beden eğitimi insanın kendi yaşı ve yetenek kapasitesinin gerektirdiği fiziki, ruhi ve zihni faaliyetleridir ve bireylerin eğitimi oyun, cimnastik ve sportif etkinlikler gibi eğitici aktivitelerle gerçekleştirilir.

Oyun, ilköğretimde yapılan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin büyük bir bölümünü tutar ve günümüzde en önemli eğitim araçlarından biri durumundadır. Çocukluk döneminin zihinsel, psikolojik ve motorik özellikleri göz önünde bulundurulduğunda oyun bu dönemdeki en önemli eğitsel araç olarak karşımıza çıkar. Eğitsel oyunlar yalnızca beden eğitimi dersinde değil diğer tüm derslerde hedefe ulaşmak için hazırlanıp kullanılabilir. Beden eğitimi dersleri için eğitsel oyunların anlamı; zevk alma, yarışma duygusundan yararlanma, oyuna katılan öğrencilerin fiziki ve zihin becerilerini geliştirme aracıdır (Hazar, 2000).

2.7. Beden Eğitimi Dersinin Genel Amaçları

Modern algı, eğitimin bireyin gelişimini hem zihinsel hem de fiziksel olarak desteklemesidir. Bu durumda diğer eğitim programları ve beden eğitimi programları aynı amaçları hedeflemeli ve uyumlu şekilde çalışmalıdır (Tamer ve Pulur, 2001). Beden eğitiminin amacı; etkin fiziksel çalışmalarla bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal bakımdan sağlıklı vatandaşlar yetiştirmektir. Lumpkin (1990), Beden Eğitiminin amaçlarını üç grupta toplamıştır.

2.7.1. Bilişsel Alan

Vücut fonksiyonlarını kavrama, sağlık, büyüme, gelişme sürecini kavrama, motor öğrenme, oyun ve emniyet kural ve becerilerini kavrama, stratejiler geliştirme ve değerlendirme.

2.7.2. Duygusal Alan

Kendine güvenme, değer anlayışı, karakter geliştirme, iletişim becerileri, meraklılığı geliştirme, sportmenlik becerileri.

2.7.3. Psikomotor Alan

Vücudu ısındırma ve alıştırma becerileri, temel hareket becerileri, motor becerileri, bedeni mekanik ve yeterlilik (kardiyovasküler dayanıklılık, kas gücü ve dayanıklılığı, elastikiyet, çeviklik.)

2.8. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Amaçları

Beden eğitimi dersi programının amacı 19.06.2013 tarihinde 56 sayılı talim terbiye kurulunun raporuyla şu şekilde belirtilmiştir:

Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Amaçları esas alınarak hazırlanmıştır. Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının amacı; öğrencilerin, yaşamları boyunca kullanacakları hareket becerileri, aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte öz yönetim becerileri, sosyal becerileri ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmalarıdır.

Okul öncesinden başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar olan süreçte, beden eğitimine ve spora katılımın; öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel özelliklerini geliştirmede önemli bir rolü vardır. Bu süreçlerde Beden Eğitimi ve Spor Dersinden öncelikle beklenen; öğrencilere hareket yetkinliklerini geliştirmede, aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinmede yol gösterici ve destekleyici olmasıdır. Aynı zamanda öğrenciler, beden eğitimi ve spor yolu ile öz-yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini de geliştirebilmelidirler. Ortaokul düzeyinde "hareket yetkinliği" gelişimindeki temel amaç; öğrencilerin, ilkokulda edindikleri temel ve birleştirilmiş hareket becerilerini "bireysel, takım, raket, su sporları, dans, doğa ve macera etkinlikleri" gibi farklı spor ve fiziksel etkinlik gruplarına ait hazırlayıcı oyunlarda kullanmaları ve geliştirmeleridir. Ortaokul düzeyinde öğrencilerin farklı hareket gruplarından sporların ve fiziksel etkinliklerin becerilerini deneyimlemeleri ve geliştirmeleri önceliklidir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişim özellikleri; özellikle 5.-7. sınıflar arasında sporların ve etkinliklerin doğrudan müsabaka formları üzerinde çalışmalarını yerine (hareket becerileri karmaşık olan spor/etkinlikler için), bunlara "hazırlayıcı oyunları" uygulamalarını gerektirmektedir. Sekizinci sınıftan itibaren ise doğrudan sporları oluşturan

beceriler üzerinde çalışılabilir. Buna ek olarak öğrenciler, 5.-8. sınıflar düzeyinde farklı spor ve etkinlik gruplarına ait hareket becerilerini geliştirirken, bunlarla ilgili “kavramları, ilkeleri, stratejileri ve taktikleri” de öğrenmelidirler.

Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programında “aktif ve sağlıklı yaşam” öğrenme alanı, öğrencilerin düzenli fiziksel etkinlik ve spor yapma alışkanlıklarını geliştirmelerine ve bu alışkanlıkları geliştirmede kişisel, toplumsal ve çevresel nedenleri anlamalarına odaklıdır. Araştırmalar, ergenlik döneminden itibaren öğrencilerin fiziksel etkinlik düzeylerinde önemli düşüşler olduğunu göstermektedir. Yapılan bilimsel çalışmalar, bu yaş dönemindeki öğrencilerin sağlıklarını korumaları için günde en az bir saat fiziksel etkinliğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Bu sebeple Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersinde, öğrencilerin fiziksel etkinliklere istekli ve düzenli katılım alışkanlığı geliştirmeleri önemlidir. Bununla birlikte, fiziksel etkinlikler ve sporlarla ilgili çeşitli ürünlerin (spor/etkinlik seçimi, beslenme, spor malzemesi seçimi, sporla ilgili medya okuryazarlığı vb.) bilimsel bilgiler ışığında bilinçli tüketimi ve fiziksel etkinlikler sırasında sağlığın ve güvenliğin korunması için dikkat edilmesi gereken unsurlar üzerinde durulmalıdır.

Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel mirasımız da “aktif yaşam”ın önemli boyutlarından biridir. Toplumumuzda sporun yeri ve gelişimi, geleneksel sporlarımız/oyunlarımız, sporun gelişmesine katkı yapanlar, sporcular ve olimpiyatlar bu kültürel miras içindeki temel unsurlardandır. Öğrenciler tarafından bu mirasın anlaşılması ve yaşanması, millî bayramlar/belirli gün ve haftalar için düzenlenen etkinliklerde kullanılması, genel eğitim amaçlarımıza ulaşmada önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle “kültürel birikimimiz ve değerlerimiz”, aktif ve sağlıklı yaşam öğrenme alanı içinde önemli bir yere sahiptir. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin “hareket yetkinliği” ve aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirme sürecinde gözden kaçırılmaması gereken bir boyut ise öğrencilerin yaşamla ilişkili temel becerileri olarak isimlendirilen öz-yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirmek için yarattığı eğitim fırsatlarıdır. Bunlar arasında kendini tanıma, bireysel ve sosyal sorumluluk, adil oyun, grupta çalışma, iletişim, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme gibi beceriler sayılabilir. Bu beceriler, hem hareket yetkinliği hem de aktif ve sağlıklı yaşam öğrenme alanı içinde ele alınmalıdır. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı amaçlarına ulaşmak için uygulama alanı, yaşamın kendisidir. Öğretim programı hedeflerine ulaşmak için ders içi, okul içi ve okul dışı öğrenme ve uygulama fırsatlarının birbirleri ile ilişkilendirilmesi önemlidir (MEB, 2013).

2.9. Beden Eğitimi Öğretmeninin Özellikleri

Millî Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için öğrencileri en üst düzeyde yetiştirmek, milletimize ve insanlığa yararlı, iyi ve verimli yurttaşlar haline getirmenin öğretmenlerin

milli görevi olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Yaylacı, 1998). Bu doğrultuda kişisel ve mesleki pek çok sorumluluğu bulunan beden eğitimi öğretmenin diğer tüm branşlarda olduğu gibi ders dışına taşan, okul tesisleri ve okul saatleri ile sınırlanmayan çok sayıda sorumluluğu vardır. Öğrencilerle olan çalışmaların yanı sıra diğer öğretmenler, yöneticiler ve toplum ile ilgili olan işler de fazla mesai yapmalarını gerektirir (Tamer ve Pulur, 2001).

Okulu diğer kurumlardan ayıran özellik “insan üzerine çalışması ve farklılaştırma yeteneğini öğretmen yoluyla gerçekleştirmesidir” (Küçükahmet, 1997). Beden eğitimi öğretmeni de hem ders sırasında hem de ders dışında çeşitli faaliyetlerle öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunma durumundadırlar. Tamer ve Pulur’a (2001) göre beden eğitimi öğretmeni öğretmenlik mesleğinin kutsallığını bilen, Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, Türk Milli Eğitim Sistemine uygun ders veren, siyasi propaganda yapmayan, insan haklarına saygılı, fanatik düşünceleri olmayan, bunun yanında özgür düşünen ve konuşan, doğru ve dürüst davranan kişidir. Öğretim görevinin yanı sıra okul içi ve okullar arası sportif faaliyetler hazırlamalı, ders planları, temalar ve etkinliklerle ilgili hazırlıklar yapmalıdır. Belirli gün ve haftalarda gerektiği durumlarda törenlerle ilgili çalışma yapmalı aynı zamanda da mesleki yönden gelişmek ve sporun gelişimine katkıda bulunmak amacıyla yapılan antrenörlük ve hakemlikler ayrı bir yük ve sorumluluk getirmektedir (Tamer ve Pulur, 2001).

Tamer ve Pulur (2001) beden eğitimi öğretmenin özelliklerini şöyle ifade etmektedir:

- Öğrenci, veli ve çevreyi anlayabilmeli ve anlaşabilmelidir.
- Kararlı, fakat adil bir şekilde disiplini her zaman sağlamalıdır.
- Öğrencileri kapasitelerinin üst sınırında çalışmaya teşvik etmeli, onları her an hazır tutabilmelidir.
- Öğrencilere örnek olma anlamında olumlu davranışları, iyi huy ve düzgün ahlaki tutumları olmalıdır.
- Öğrencilerini sevmeli, sevgisini göstermeli, onlarla ilgilenmeli ve ihtiyaçlarına sevgi ile yaklaşmalıdır.

- Öğretmekten zevk almalı, idealist olmalı ve kendini mesleğe adanmış olmalıdır.
- Öğrencilere arkadaşça ve sıcak bir ilgi ile yaklaşan bir kişiliğe sahip olmalıdır.
- Temiz, zevkli, gösterişli ve iyi giyimli olmalıdır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin hem kendi alanlarında yetkin hem de öğretmenlik mesleğinin özelliklerini taşımaları gerekir. Beden eğitimi öğretmeni olabilmek için bireyin;

- Fiziksel görünümünün düzgün olması,
- Temel beceri ve koordinasyonlarının ortalamanın üzerinde olması,
- En az bir branşta çok iyi performans göstermesi,
- Kararlı dengeli, sakin, olgun ve yaşama iyi uyum sağlayan bireyler olması,
- Organizasyon ve yönetim bilincine sahip olması,
- Genel kültür bilgisine sahip olması,
- Liderlik özelliklerine sahip olması,
- Mesleki sorunları irdeleyip çözüm yolları üretmesi,
- İnsanlar ile etkileşim kuran, toleranslı, sabırlı ve samimi olması,
- Öğrencilerinin duygularını ve düşüncelerini algılayabilmesi,
- Kişisel gelişime hevesli, coşkulu, yaratıcı bir kişi olması beklenir (Tamer ve Pulur, 2001).

2.10. Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yaklaşımları

Beden eğitimi ve spor öğretiminde bir becerinin öğrenciye kazandırılmasında pek çok yaklaşımdan bahsetmek mümkündür (Demirhan, 2002). Felsefi bir bakış açısının eğitime yansımalarıyla oluşan tündengelim ve tümevarım yaklaşımlarının yanında karar mekanizması öğretmen ya da öğrenci merkezine dayandıran sunuş yolu ve buluş yolu yaklaşımlarından söz edilebilir. Spor eğitimi ile ilgili kaynaklar incelendiğinde öğretme-öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde strateji, model, yöntem, teknik, stil ve taktik kavramlarının kullanıldığı görülmektedir (Demirhan, 2002). Beden eğitimi ve spor alanında en çok dikkat çeken yaklaşım 1960'lı yıllardan beri alanda en etkili isim olan Mosston'un sunduğu Öğretim Stilleri Yelpazesidir. Beden eğitim ve spor öğretiminde öğretim stilleri ve davranışları alanında şu ana kadar yapılan en etkili çalışmalar Mosston tarafından 1966 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde gerçekleştirilmiştir. Mosston'un öğrenme sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerindeki düşünceleri çalışmanın ilk yayınlamasından itibaren geliştirilmiş beden eğitimi öğretimi ve stillerin gelişmesinde bir çerçeve rolü üstlenmiştir (Nixon ve Locke, 1973). Daha sonra 2002 yılında Mosston ve Ashworth tarafından geliştirilen beden eğitiminde öğretim yaklaşımlarını ve yöntemlerini ele alan Öğretim Stilleri Yelpazesi öğretim stillerini "Sunuş" ve "Buluş" olmak üzere iki ana başlıkta incelemiştir. "Sunuş" yaklaşımına göre stiller 1) Komut (A Stili), 2) Alıştırma (B Stili), 3) Eşli çalışma (C Stili), 4) Kendini denetleme (D Stili) ve 5) Katılım öğretim stilleri (E Stili) olarak adlandırılırken "Buluş" yaklaşımına göre 1) Yönlendirilmiş buluş (F Stili), 2) Problem çözme: Tek doğru (G Stili), 3) Problem çözme: Farklı yollar üretimi (H Stili), 4) Öğrencinin tasarımı (I Stili), 5) Öğrencinin başlatması (J Stili) ve 6) Kendi kendine öğretme (K Stili) öğretim stilleri olarak ele alınır. Bu durumda toplam 11 öğretim stilinden bahsetmek mümkündür.

Stil kavramı spor eğitimcisinin öğretme felsefesi ve program hedefleri ile ilgili olarak bireyselliğinin bir ifadesi olarak gözlemlenebilir bir fenomen olarak tanımlanabilir. Öğretme yöntemi de belli bir konu ya da beceriyi ortaya koymak için kitaplar ve işitsel, görsel yardımcılar gibi öğretmenin kullandığı teknik ve yollarla ilgilidir (Demirhan, 2006). Öğretim Stilleri Yelpazesi, belli davranışların kazandırılmasında öğretim hedeflerine ulaşmak için seçilmiş stilin etkinliğinin öğretici tarafından değerlendirilebilmesine olanak sağlamaktadır. Öğretim Stilleri Yelpazesi stiller arasındaki farklılıkların vurgulanmasından ziyade belli bir davranışı kazandırmak için stiller arası ilişki kurulmasını vurgulayarak farklı davranışlar

geliştirilmesinde bir öğretmen tarafından her defasında farklı bir stilin benimsenebileceğinden bahseder (Byra, 2000).

2.10.1. Beden Eğitimi Öğretiminde Sunuş Yolu Yaklaşımı

Öğretimde sunuş yolu yaklaşımını kullanan beden eğitimi öğretmeni, öğretmen ve öğrenci rollerini açıklıkla tanımlar ve her zaman önder ve denetleyici rolündedir. Sunuş yoluyla öğretimde öğrenci edilgen durumdadır. Bu yaklaşımda öğretmen komutları verir ve öğrencinin bu komutlara olumlu tepki vermesi halinde kısa zaman alan hedeflerde başarı elde edilebilir. Programın hedefleri, sonuçların değerlendirilmesi dahi öğretmen odaklıdır (Demirhan, 2006).

Sunuş yolu yaklaşımında spor eğitimcisi genel olarak katı ve sert bir yapıdadır. Bu sert öğretim alanına yansıtılmaktadır. Sınıflar, ilgiden çok donuk ve sıkıcıdır. Ayrıca, çoğunluk başarı kazanımı için içten gelen bir istek yerine hata yapma korkusu vardır. Öğretmen, sınıf üzerinde bir kontrol ve mükemmel bir disiplin sağladığı için mutludur (Demirhan, 2006).

Öğretmen, etkinlikleri okul idaresinin felsefesine uydurmak için gerekenleri yapar. Bu da çoğunlukla geleneksel felsefedir. Böylece öğretmen öğrencinin de geleneksel öğretim yöntemlerine uyduğuna inanır. Eğitimciler temel olarak, kendi alanları ile ilgilidirler ve alt düzeydeki değişimleri koruyamama eğilimindedirler. Bu kişiler, yeniliklerin spor eğitimi mesleğinin gelişimi ve öğretme açısından önemli olduğunu da düşünmemektedirler. Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımının üstünlüğü olgu ve genellemelerin öğretime uygun olmasıdır (Demirhan, 2006).

Öğretme etkinliklerinin başlangıcında, dersin giriş bölümünde bir olgunun bir genellemenin tanımının verilmesi, gerekli açıklamaların yapılması, yanlış anlamaları en alt düzeye indirdiğinden öğrenmeyi sağlam temeller üzerine kurmayı kolaylaştırır ve kalıcılığı artırır (Demirhan, 2006).

Sunuş yolu yaklaşımına göre öğretmen plan ve organizasyonu yapan, planı açıklayan ve öğrencileri değerlendiren konumdadır. Yaklaşımın akışı Demirhan (2006) tarafından şu şekilde ele alınmaktadır:

- Öğrenciler dersin başında salona, sahaya girdiklerinde öğretmenin gösterdiği yere giderler.
- Isınma öğretmen önderliğinde yapılır.
- Yapılacak etkinlikler açıklanır.
- Etkinlik için öğretmen tarafından organizasyon yapılır, araç-gereçler açıklanır ve etkinlik süresince özel alan kullanılır.
- Etkinliğe başlama ve bitirme işaretini öğretmen verir.
- Öğrenciler, etkinlik boyunca öğretmenin plânına uyarlar (Demirhan, 2006).

2.10.2. Beden Eğitimi Öğretiminde Buluş Yolu Yaklaşımı

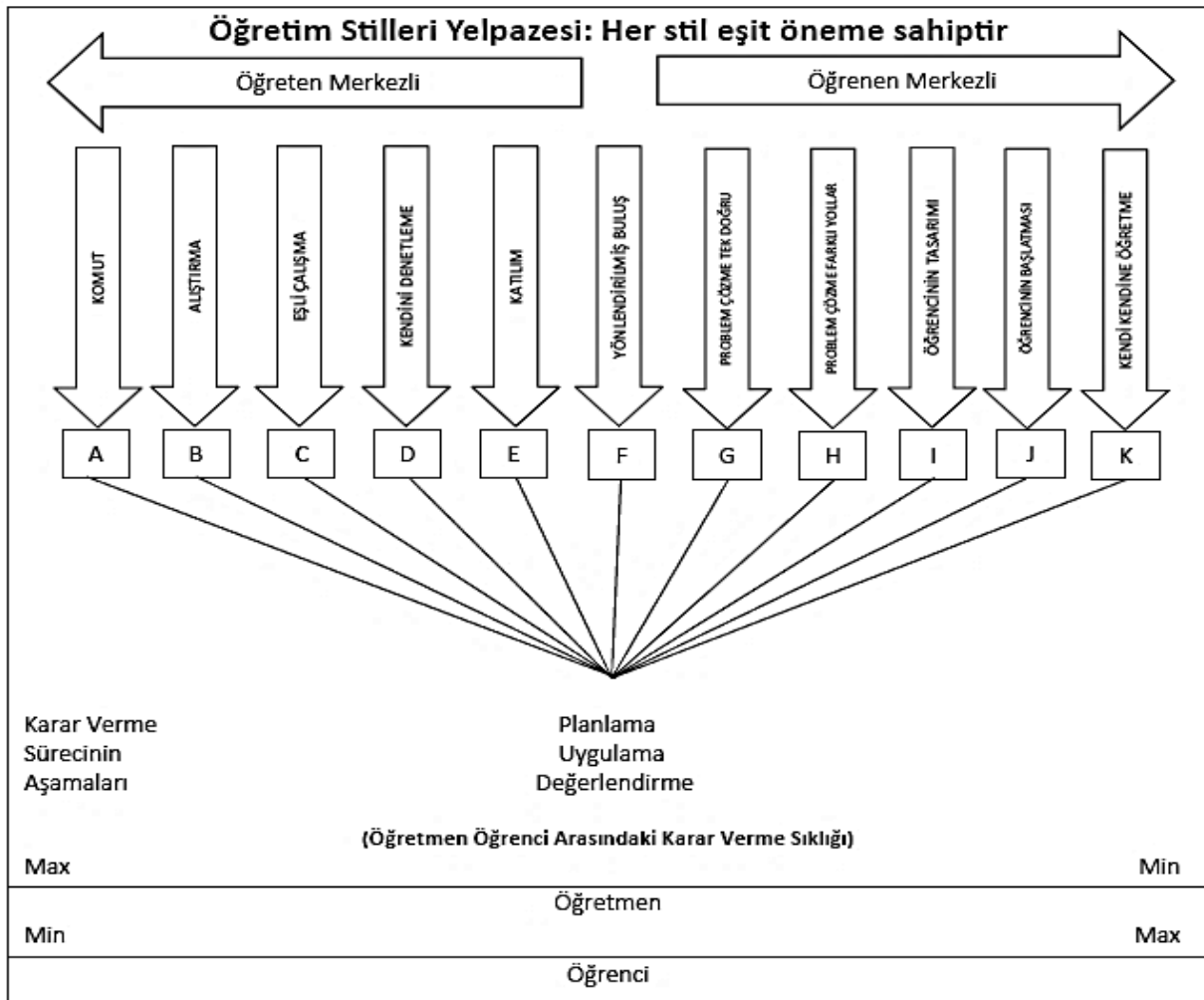
Buluş yolu yaklaşımıyla, öğretimde öğrencilere nasıl düşünecekleri ve öğrenecekleri öğretilir. Öğrenmeyi öğrenme, günümüzde yaygın olarak kabul gören bir yaklaşımdır. Bunları kullanırken hedef ister öğrenci, isterse öğretmen tarafından seçilsin öğrenci buna aldırmaksızın Kendi Kendine Öğretmeye çalışmalıdır. Bunun için dinleme, gözlem yapma, sınıf içi iletişim kurma, anımsama, tekrar, ön öğrenmelerle bağ kurma, iyi karar verme, mantıklı düşünme, problem çözme ve estetik bilincin geliştirilmesi gerekir (Demirhan, 2006).

Buluş yoluyla öğrenme tekniğinde örnekler öğretmence sunulur. Öğrenci içeriğin yapısını, fikirler arasındaki temel ilişkileri, ilkeleri ve özellikleri keşfedinceye kadar öğretmen örneklendirmeye devam eder. Öğretmen sorular sorar. Öğrencilerin kendilerine sağlanan verileri analiz etmelerini ve somut bilginin gerisindeki ilkeleri kavramları, çözümleri bulmalarını sağlar (Senemoğlu, 2005). Buluş yolu ile çalışma yapan spor öğretmeni, demokratik öğretmen olarak düşünülür. Hedefler öğrencinin ilgi ve gereksinimleri üzerine kuruludur. Değerlendirme de gereksinim ve ilgilerin karşılanmasında programın en iyi şekilde, nasıl başarılı olacağına dayalıdır. Spor eğitimcisi, özellikle bireysel farklılıkların bilincindedir ve beceri performansları için ölçütler koymaktan kaçınır. Grafikler, kombine beceriler ya da her beceri için performansın başlangıç, orta ve ileri düzeylerini gösteren diğer araçları tasarlar. Buluş yolunu kullanan eğitimci yenilikleri hoş karşılar, çünkü son teknikler ve yöntemler öğrencinin sağlıklı

olmasını, yeni yaşantılar kazanmasını ve gelişmesini sağlar. Bu öğretmen, örneğin hareket eğitiminin yol gösterici ilkelerini benimseyip onları programın kalıcı bir parçası olarak kabul etmeden önce deneme süresi verecektir, çünkü onlar değerlidir. Yenilikler öğretmeni tatmin etmesinden çok öğrencinin yararınadır (Demirhan, 2006).

Buluş yoluyla öğretim stratejisi tümevarım yoludur ve uygularken sunuş yoluyla öğretim yaklaşımından daha fazla dikkat gerektirir. Öğretmenin doğru direktifleri sayesinde başarı sağlanacaktır. Fakat öğretmenlerin bu strateji ile ilgili yeterince bilgi ve beceriye sahip olmamaları nedeniyle bu stratejiyi uygularken tam olarak başarıya ulaşamadıkları bilinmektedir (Demirhan, 2006).

2.11. Mosston'un Öğretim Stilleri Yelpazesi



Şekil 1. Mosston'un Öğretim Stilleri Yelpazesi (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.11.1. Komut Stili (A Stili)

Komut stili öğretmenin karar verici merkez olduğu öğrencinin ise bu kararları uygulamak, takip etmekle sorumlu olduğu bir öğretim stilidir ve yelpazenin ilk stilidir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Komutla öğretimde öğretmen, bilgi ve becerileri hazır olarak öğrencilere aktarır. Genel bakış açısı olan komutta öğretmen bilgi ve deneyimleri doğrultusunda becerilerin öğretilmesinde önce beceri hakkında açıklamalar yapar, ilgili komutları öğrencilere gönderir, hareketi gösterir. Komutla iletişim sözlü yapıldığından öğrenci-öğretmen ilişkisinde belli düzey bulunmaktadır. Komutlar belli bir işi yapmaya yönelik olabileceği gibi beceri ayrıntıları ile de ilgili olabilir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Komut stilinin belirleyici özelliği hedeflenen performansı en iyi şekilde ortaya çıkarmaktır. Bu özelliği ile ürün odaklı bir stil olduğundan bahsedilebilir. Komutla öğretimde hareket tek bir standarda sahiptir ve sürekli tekrarla öğrenilir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Hareketin seçimi ortamdaki tek uzmanca yani öğretmen tarafından yapılır. Kişisel farklılıklar göz önünde bulundurulmadan öğretim grupla gerçekleştirilir. Sıkça tekrarlayan yetkinliklerle grupta birliktelik sağlanır. Bu durumda öğrenciler ilerlemeyi sağladıklarından temel hedeflerden sapma olmaz. Komutla öğretimin temelini model alma ve taklit oluşturmaktadır. Buna, örnek alma yoluyla öğrenme de denilmektedir. Mosston ve Ashwort komut stilinin öğrenciye kazandırmayı hedeflediği davranışları şu şekilde sıralamıştır:

1. Anında tepkiyle hedeflenen modeli gerçekleştirmek,
2. Ortaya çıkan performansta doğruluğu ve uyumu yakalamak,
3. Kısa sürede sonuca ulaşmak,
4. Eşzamanlı performans sergilemeyi başarmak,
5. Önceden karar verilmiş modele bağlı kalmak,

6. Konuyla alakalı beceride uzmanlaşmak,
7. Kültürel gelenekleri ve ritüelleri yaşatmak,
8. Zamanı etkili kullanmak,
9. Daha fazla materyali barındırmak,
10. Diğerleri (Mosston ve Ashworth, 2008).

Hedefleri yukarıda belirtilenle örtüşen bir öğretmen komut stilini uyguladığında başarılı olabilir. Senkronize yüzme, senkronize dalma, klasik bale, buz patenindeki figürlerin öğretilmesi orkestra çalışmaları, koro çalışmaları, başka bir dildeki kelimelerin doğru ses iletimi, tiyatral çalışmalar, dövüş sanatları, törenlerde görev alma gibi hedeflerin olduğu durumlar komut stilinin kullanıldığı öğretim örnekleri olarak görülebilir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Mosston karar verme ve uygulama ilişkisinden dolayı stilin ismini özellikle komut olarak belirlemesine rağmen aslında komut ismi rastgele seçilmiştir. Metzler seçilen isim dolayısıyla stile karşı ön yargı geliştirilmemesi gerektiğini, önemli olanın eğitim hedeflerine götürecek karar verme mekanizmaları olduğunu, isim olmadığını vurgular.

2.11.1.1. Komut Stilinin Uygulaması:

Komut stilinin uygulamasında odaklanılması gereken temel sorular şunlardır:

- Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin bütün resmi nasıldır?
- Teorik bilgiler gerçek öğrenme öğretme davranışlarına nasıl dönüştürülür?
- Öğretmen hedef davranışlara ulaşıp ulaşılmadığına nasıl karar verir?
- Bunun sonrasında cevaplara ulaşmak için izlenecek yol ilk önce hazırlık evresi ile başlar (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.1.1.1. Hazırlık Evresi

Hazırlık evresi üç temel bölümden oluşur:

1. **Karar öncesi evre:** Bu evrenin amacı plan yapmaktır. Bu durumdaki tüm kararlar seçilen öğretme-öğrenme hedeflerine uygun olarak yapılabilmesi için hedef davranış alanı belirlenir ve ders planında gösterilir.
2. **Karar evresi:** Bu evre gerçekten tatbik etme evresidir. Evrenin amacı öğrenciyi aktif olarak işin içine sokmaktır. Yani niyetleri gerçekleştirmenin ilk basamağıdır. Bu evrede öğretimin her bir sürecinde öğrencilerden neler beklendiği, amaçlar hareketle açıkça belirtilir.
3. **Karar sonrası evre:** öğrencilerin hedeflenen performansı hakkında onlara geri dönüt verilmesinden bahsedilen evredir. Öğretmen ve öğrenci hedeflerinin uyuşmasından bahsedilir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.1.1.2. Uygulama Evresi

Öğrenciler etkin katılıma teşvik edildiği uygulama evresinde öğrencilerin kendilerinden neler beklendiğini anlamaları sağlanır. Öğrencilerin öğretmenin öğretim sürecindeki rolü ve görevleri, kendisinin bu süreçteki rolü ve görevleri konusunda net olması gerekmektedir. Öğretmen öğretimin gerçekleşmesi için görevi açıklama, konuyu açıklama ve destek bilgiler sunmakla görevlidir (Mosston ve Ashworth, 2009)

Görevi açıklama: Öğretmen öğrencilerden gerçekleştirmelerini beklediği hedef davranışları en açık haliyle ifade eder. Öğrenciler öğrenim sonunda hangi davranışları gerçekleştireceklerini bilirler. Bunun için:

- Öğretmen öğrencilere, öğretmen ve öğrenci yüz yüze bir ortamda buldukları zaman öğretmen ve/veya öğrenci tarafından çeşitli kararlar verilebileceğini anlatır.
- Bu kararlar, belirli zaman ve belirli bölümlerdeki ilişkinin amacına bağlı olarak çeşitli şekillerde öğretmen ve öğrenciler arasında dağıtılabilir.

Bu özel ayarlamalardan biri, öğretmenin görevinin bütün kararları vermek ve öğrencinin görevinin de her kararı takip etmek, uygulamak ve bunlara yanıt vermek olduğu bir ilişkidir.

Bu tip bir ilişkinin amacı (ki bunun adı *A stili veya komut stili*dir) anında yanıt vermektir. Böylece, belirli çalışmalar doğru ve çabuk bir şekilde öğrenilebilir.

Bu stildeki bir dizi bölüm, bir modelin tekrar edilmesi; performansın açıklığı ve doğruluğu ile eşzamanlı performans gibi hedeflerin başarılmasını kolaylaştırır.

Yelpaze stilleri ile ilgili deneyimler, stillerin başlangıcında 1'den 5'e bütün maddeler ele alındığında, çoğu öğrencinin iki veya üç bölüm içinde stillerin yapısını veya işleyişini özümseyebildiklerini göstermektedir. Bu nedenle, sonraki bölümlerdeki beklentileri ortaya koymak için öğretmen stilin adını söyler ve konunun açıklanmasına geçer (Mosston ve Ashworth, 2009).

Konuyu açıklama: Öğrenme sürecinde neler yapılacağı, hangi etkinliklerin uygulanacağı belirtilir. Öğretmen bütün çalışmayı, çalışmanın bölümlerini ve terminolojisini gösterir (Buradaki sıralama amaca göre değişebilir). Böylece, performans modelini ortaya koyar. Çalışmanın gösterilmesi bir film, video gösterici, resimler veya modele bağlı kalarak çalışmayı uygulayan bir öğrenci yoluyla gerçekleştirilebilir. Öğretmen çalışmanın açıklanması için gerekli ayrıntıları açıklar. Farklı çalışmalar için gösterme/ açıklama süresinde değişiklikler yapmak gerekebilir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Destek bilgilerin açıklanması: Çalışma ortamındaki parametrelerin ortaya konmasını ifade eder. Öğretmen bölüme yönelik hazırlık ve komut sinyallerini belirler. Bunlar, konunun farklı yönlerini karşılamak amacıyla bölüm içinde değişebilir. Diğer bilgiler konuya bağlı olarak belirlenebilir. Bu noktada, öğretmen ve öğrenciler alıştırmaya başlamaya hazırdır. Bu da uygulama evresinin özüdür. Öğrenciler öğretmen tarafından yönetilen komut sinyalleri ve destek-ritim yöntemlerine göre hareket eder (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.1.1.3. Değerlendirme Evresi

Değerlendirme evresi kararları, öğrencinin çalışma performansı ve öğretmenin kararlarını takip etme görevi ile bağlantılı olarak öğrenciyi dönüt sunar. Komut stili

yaşantısı, bir hareket yaşantısıdır. Her çalışmayı yaparken hareketi tekrar tekrar yapmak ve modeli tekrar etmek, bu stilin fiziksel gelişime katkıda bulunmasını sağlar. Edilgenlik bu stilde bağdaşmaz. Her bölümde etkin katılım için öğrenciler en yüksek düzeyde zaman kullanır. Öğretmen ise gösterme ve açıklama için en az düzeyde zaman tüketir. Bu stilde çalışmaya ayrılan süre oldukça fazladır (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.1.2. Komut Stilinin Yararları

- Komutlar öğretmen tarafından verildiği için ders disiplin içinde işlenir.
- Yerleşim ve organizasyon kolaydır.
- Kalabalık öğrenci gruplarına hitap etmek için uygundur.
- Öğrenci kurallara uymayı öğrenir.
- Grup sporlarında kullanıldığında fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimi sağlar.
- Konuların tekrar edilmesindeki kolaylıktan dolayı pekiştirme iyi sağlanır.
- Zaman iyi şekilde kullanılır.
- Güvenlik koşullarına uygun ders yapılır (Yavaş ve İlhan, 1996).

2.11.1.3. Komut Stilinin Sınırlılıkları

- Öğrencilerin ritimleri, algılama düzeyleri, emir ve komutu anlama süreleri ve derse başlama süreleri farklı olduğundan bazı öğrencilerin dersten soğumalarına neden olur.
- Ders, bütün öğrenciler motive edilmediklerinde amacına ulaşamayabilir.
- Öğrenci, öğrenme süresinde aktif olmadığından bilişsel gelişme olmayabilir.
- Verilen komutların yapılması, öğrencinin benlik gelişimini etkileyebilir.

- Fikir alışverişi olmadığından karar verme, etkileşim kurma, tartışma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaz.
- Sorumluluğu paylaşma duygusu gelişmez.
- Komutların sürekli aynı olması sıkıcı olabilir.
- Hareketlerin aşırı tekrarı sıkıcı olabilir.
- Hareketi yapamayanlar için bütün sınıfı durdurmak dersin akıcılığını olumsuz etkiler.
- Hareketlerde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmaz (Yavaş ve İlhan, 1996).

2.11.2. Alıştırma Stili (B Stili)

Alıştırma stilinin en öne çıkan özelliği tekrar üretme ya da ezber görevlerinin bireysel ve özel olarak uygulanması ve geri dönüt sağlanmasıdır. Bu stille yapılan çalışmalarda zaman çoğunlukla etkinliğin gerçekleştirilmesine ayrılır. Öğretim boyunca kullanılacak araç gereçler hakkında öğrenciye bilgi verilerek pratik yapmaları için fırsat yaratılır. Amaç öğrenciye yeteri kadar uygulama yapma fırsatı sunmaktır. Bu stili uygulayan öğretmenin görevi konuyla ve kullanılacak araç gereçlerle ilgili tüm bilgileri sunduktan sonra öğrenciye performansıyla alakalı dönüt sağlamaktır. Öğrencinin görevi ise bireysel ve özel bir şekilde alıştırma stilinin uygulamasındaki dokuz özgül kararı verirken hedeflenen davranışı alıştırma yoluyla gerçekleştirmektir (Mosston ve Ashworth 2008).

Mosston ve Ashwort alıştırma stilinin öğrenciye kazandırmayı hedeflediği davranışları şu şekilde sıralamıştır:

1. Hareket modelini gerçekleştirmek için kendi kendine tekrar yapabilmek,
2. Verilen hedefe ulaşmak için gerekli olan bilişsel mekanizmaları aktive etmek,
3. Bireysel pratikler yoluyla içeriği özümsemek ve edinmek,

4. Hedeflenen davranışı kazanabilmek için tekrarın önemini kavramak (Mosston ve Ashworth, 2008).

Alıştırma stili yeni bir gerçeği ortaya koyar. Öğrenme için yeni koşullar sunar ve farklı hedeflere ulaşır. Bir grup hedef daha çok, çalışmaların uygulanması ile bağlantılıken, diğer bir grup hedef ise kişinin stildeki görevinin genişlemesiyle bağlantılıdır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Bu stilde karar verme mekanizması bir ölçüde öğretmenden öğrenciye kayar. Burada öğrencinin karar verme sürecinde aktif rol oynadığı dokuz başlıktan bahsedilebilir:

1. Duruş,
2. Yer,
3. Çalışmaların sıralanması,
4. Başlama zamanı,
5. Hız ve ritim,
6. Durma zamanı,
7. Aralık,
8. Giyim kuşam,
9. Açıklık getirme için başlangıç soruları.

Bu stilde hazırlık ve değerlendirme evresinde öğretmen bütün kararları verirken öğrenci uygulama evresinde dokuz noktada da karar verici durumundadır. Yani öğrenci öğretmen tarafından sunulan çalışmaları yapmak ve uygulama evresindeki dokuz karar vermekle sorumludur. Dokuz kararın devredilmesi, bireyselleşme süresinin başlangıcıdır. Bu, hem öğretmenden hem de öğrenciden farklı davranışların ortaya çıkmasına neden olur. Öğretmen her hareket, çalışma veya alıştırma için komut vermemeyi öğrenmek

zorundadır; öğrenci öğretmen tarafından belirlenen parametreler çerçevesinde bu dokuz kararı nasıl vereceğini öğrenme fırsatına sahiptir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Değerlendirme evresi kararlarında, öğretmen performansı gözlemler ve her bir öğrenciye kişisel ve özel dönüt sağlar (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.2.1. Alıştırma Stilinin Uygulanması

Alıştırma stili uygulama sırasında öğrenciyi karar verme konumuna sokan yelpazede ilk stildir. Alıştırma stili uygulamalarında yeni bir gerçek ortaya çıkar. Bu uygulamalarda öğrenciler sadece alıştırmayı değil, dokuz kategoride karar verme işlemini de çalışırlar bu stilde uygulamanın odak noktası değişir. Öğretmen ve öğrenci arasında farklı bir ilişki gelişir. Öğretmen, öğrencinin çalışma anında uygun kararlar vereceği konusunda ona güvenmeyi öğrenir. Öğrenci de çalışmayı yaparken temkinli ve bağımsız kararlar vermeyi öğrenir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.2.1.1. Hazırlık Evresi

Alıştırma stilinin hazırlık evresinin uygulanmasında komut stilinde olduğu gibi öğretmen bütün kararları vermekle yükümlüdür. Ancak bu sefer öğretmen uygulama evresinde kararların devredileceği bilir ve bu stilin kullanılmasını sağlayan alıştırmaları kendi seçer (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.2.1.2. Uygulama Evresi

Bu stilin yapısı, öğretmen ve öğrenciye farklı görevler verdiği için, alıştırma stilinin ruhu ve dokuz kararın devredilmesi, ilk iki veya üç bölüm boyunca öğrencilere açıklanmalıdır. Bu yapıldıktan sonra, bir sonraki uygulamanın tanımlanması için (isim veya harfle) stilin söylenmesi yeterli olur. Beklentiler açıktır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Aşağıda, uygulama adımlarının sıralaması yer almaktadır:

1. Öğretmen, öğrencilere yanında durmalarını veya oturmalarını söyleyerek ortamı hazırlar.
2. Öğretmen, stilin hedeflerini açıklar.

3. Her öğrencinin kendi başına ve özel çalışması için süre tanır.
4. Herkese özel ve bireysel dönüt sağlamak için öğretmene zaman tanır.

Öğretmen öğrencinin görevlerini ve kararların devredilmesini anlatır. Başlangıçta, öğretmen dokuz kararı belirtir (veya bir çizelge üzerinde açıklar). Bu işlem, öğrenciye devredilen belirli kararları açık bir şekilde tanımlar.

- Öğretmen kendi görevlerini anlatır.
- Performansları gözler ve bireysel özel dönüt sağlar.
- Öğrencilerden gelen sorulara yanıt verir.

Öğretmen çalışmaları sunar. Öğretmen, iletişimin aşağıdaki parçalarını her bir parçanın seçeneklerini bilmek zorundadır.

Bu noktada öğrenciler, görevlere ve konu çalışmalarıyla ilgili beklentileri bilir. Daha sonra öğretmen uygulamaya yönelik parametreleri ve destek bilgileri açıklar. Parametreler, uygulamanın uzunluğu, çalışmaların yapılacağı genel alan, (eğer gerekiyorsa) giyim-kuşam ile ilgili kararları içerir. Öğrencinin verilen süreden önce çalışmayı bitirmesi durumunda ne yapacağını belirlemek için aralıkla ilgili bir karar verilmelidir.

Öğrenci uygulama evresinde kendine devredilen kararları vermeye başlar. Sınıf dağılacak, her öğrenci yeriyle ilgili kararları verecek, alıştırmayı çalışarak ve geri kalan kararları vererek devam edecektir.

Öğretmen uygulamanın ilk anlarını gözlemler ve daha sonra öğrencilerle kişisel teması başlatmak için gezer (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.2.1.3. Değerlendirme Evresi

Değerlendirme evresinin amacı, bütün öğrencilere dönüt sağlamaktır. Bunu gerçekleştirmek için öğretmen çalışmanın yapılmasını ve karar verme işlemini

gözlemleyerek öğrenciden öğrenciye gezinir. Daha sonra dönüt sunar bir sonraki öğrenciye geçer. Bu iş sırasında, öğretmen aşağıda belirtilen konulara dikkat çekmek zorundadır:

- Çalışmanın yapılmasında, karar verme işleminde veya bunların her ikisinde hatası olan öğrencileri mümkün olduğu kadar çabuk belirleyin.
- Öğrenciye düzeltici dönüt sunun. Düzeltilmiş davranışı doğrulamak için öğrenciyle kalın (Çoğu durumda birkaç saniye bu aşama için yeterlidir).
- Bir sonraki öğrenciye geçin.

Çalışmayı doğru şekilde yapan ve dokuz kararı uygun şekilde veren öğrencilere uğrayın, gözlemleyin ve dönüt sunun. Bu öğrencilerin de öğretmenin kendilerine zaman ayırmasına gereksinimleri vardır (Öğretmenler genellikle sadece hata yapanlara dönüt verir).

Belirli çalışmalar için sınıftaki her bir öğrenciyi gözlemek iki veya üç gözlem olabilir. Öğrenciler genellikle böyle dönemler için gereken sabrı kazanırlar.

Dönüt şeklini belirlemede seçeneklerinizi bilin. Düzeltici dönüt, değer dönütü, yansız dönüt ve belirsiz dönüt kullanılabilir. Dönüt şekilleri ile ilgili uygulamayı tekrar gözden geçirin ve her birinin belirli bir durumda öğrenci üzerindeki etkisini düşünün.

Birebir ilişkinin ve kişisel, özel dönütün önemi, eğitimciler araştırmacılara tarafından uzun bir süre açıklanmıştır. Alıştırma stili bu tür davranışın oluşmasını sağlar. Öğretmenin bu ilgiyi sağlamak için zamanı vardır. Öğrenci ve sınıfın iklimi üzerinde oluşan, eklenerek artan olumlu etkiler gözle görülür şekildedir. Ancak, grubun tümüne yönelik dönütün gerektiği ve bunun istendiği zamanlar da vardır. Örneğin; birkaç öğrencinin aynı hatayı yaptığı fark edildiğinde, bütün sınıfı veya sınıfın bir kısmını durdurmak, çalışmayı tekrar göstermek, ayrıntıları tekrar anlatmak ve bundan sonra çalışmaya devam etmek daha verimlidir. Bununla beraber alıştırma stilinin yapısı ve iklimi, kişisel ve özel dönüt işlemini devam ettirmelidir.

Dersin sonunda, kapanış için sınıfı toplayın. Kapanış, dersin bitirilmesi için bir dakikalık bir törendir. Bu, öğrenilen konunun hızlı bir tekrarı, sınıfa sunulan genel bir dönüt veya bir sonraki ders hakkında bir ifade gibi birçok şekilde olabilir. Kapanış anı, öğretmen ve öğrencide bir şeyi tamamlama hissi oluşturur (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.2.2. Alıştırma Stilinin Yararları

- Her öğrenci kendi yeteneği doğrultusunda çalıştığı için sıkılma olmaz.
- Mekan ve organizasyon sorunu yoktur.
- Öğrenci zaman kullanımında karar verici olduğundan daha verimlidir.
- Derse ilgi komut stiline göre daha fazladır.
- Kendi başına hareket ettiğinden öğrencinin karar verme mekanizması daha iyi gelişir.
- Araştırma yeteneği gelişir (Yavaş ve İlhan, 1996).

2.11.2.3. Alıştırma Stilinin Sınırlılıkları

- Sorumluluk sahibi olmayan öğrenci tarafından istismar edilebilir.
- Hakimiyet kaybedildiğinde çalışmalarda dağınıklık görülebilir ve gürültü olabilir.
- Hareketlerde, öğrenci seviyesinin altına inildiğinde ders sıkıcılaşabilir.
- Süre iyi ayarlanmadığında verim düşebilir (Yavaş ve İlhan, 1996).

2.11.3. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stili (C Stili)

İşbirliğine dayalı ya da eşli stil olarak tanımlanan bu stilin öne çıkan özellikleri öğrencinin etkileşimli ve eşli çalışmayla anında dönüt verip almasıdır. Dönütler için gerekli

olan kriterler daha önceden öğretmen tarafından belirlenir. Bu stilde öğretmenin görevi gözlemciye geribildirim sağlamak malzemelerle ve konuyla ilgili kararları almaktır. Öğrencinin görevi ise eşiyile birlikte çalışma yapmaktır. Bir öğrenci yapan pozisyonundayken diğeri gözlemci durumundadır ve öğretmen tarafından geliştirilen kriterlere göre eşinin performansını değerlendirerek geri bildirim sağlar. İlk uygulamayı sonunda gözlemciyle uygulamacının rollerini değiştirmesinden kaynaklı bu stil işbirliğine dayalı stil olarak adlandırılmıştır. Birinci uygulamacı uygulamanın sonunda gözlemci, birinci gözlemci de uygulamanın sonunda uygulayıcı konumuna geçer. Öğrenci, uygulama sırasında kararlara katılmaktadır. Değerlendirme de ise sadece düzeltme ve pekiştireç sunma anlamında kararlara katılma durumu vardır. Eşler arasındaki toplumsal ilişkiler ve anında dönüt sağlamanın koşulları işbirliğinin iki önemli parçasıdır. Eşlerin seçilmesinde boy, kilo, beceri düzeyi v.b. özelliklerden yararlanılabilir. İki'den fazla kişi de gruba katılabilir. Örneğin, grup üç kişi olursa bir kişi hareketi yapar, bir kişi gözler, bir kişi de sonuçları kaydeder. Grup dört kişiden oluşuyorsa gözlemci sayısı iki kişi olmalıdır (Mosston ve Ashworth,2009).

Mosston ve Ashworth eşli stilin öğrenciye kazandırmayı hedeflediği davranışları şu şekilde sıralamıştır (2008):

1. Bir gözlemcinin önünde tekrar tekrar uygulama şansını yakalayarak konunun özelliklerini içselleştirmek.
2. Sunulan bir görev doğrultusunda hedeflenen davranışın detaylarını, sıralamalarını ve basamaklarını görselleştirmek.
3. Uygulamayı karşılaştırma, farklılıklarını vurgulama ve değerlendirebilmek için konuyla ilgili hazırlanmış kriterler kullanabilmek.
4. Hatalarla ilgili derhal dönüt alarak düzeltilmesini sağlamak.
5. Öğretmen olmadan bir görevin yerine getirilmesini sağlamak.

İşbirliğine dayalı öğretimin temel amacı, öğrenciler arasında toplumsal hoşgörü ile iletişimi sağlamaktır. Arkadaşını gözlerken ve ona durumu hakkında bilgi verirken bu durum rahatlıkla sağlanabilir. Performans ölçüleri konusunda performans ölçüt çizelgesi

kullanılmaktadır. Çizelgenin olması hem gözleyene hem de hareketi yapana somut bilgiler sunarak yararlar sağlamaktadır. Öğretmen, gözlemci ve öğrenci ile kuracağı iletişimde; gözlemci öğrenciye gözlemcilik rolü ile ilgili sorular sormalı, yanlış dönüt verdiğiğinde performans standartlarını tekrar incelemesi sağlanmalı, uygulayıcıyı incitecek sözcükler kullanması engellenmeli ve dönüt vermediği zaman onu uyarmalıdır (Mosston ve Ashworth, 2009).

İşbirliğine dayalı öğretim büyük sınıflarda ve araç-gerecin kısıtlı olduğu ortamlarda kolaylıkla kullanılabilir. Grup içinde roller değiştikçe yorulan öğrenciler dinlenme fırsatı bulabilirler. Grupları oluştururken öğrencilerin eşit katılım göstermelerini sağlamak için beceri yönüyle benzer düzeyde olanların aynı grupta olmalarını ve iş birliği ilkesinin temele alınmasını sağlamak önemlidir. Bu teknik uygulanıyorsa hareketler devamlı izlenmeli, derhal düzeltilmeli gerekir. Doğru hareketler pekiştirildiğinde gelişimi olumlu yönde etkiler. Öğrenme ortamında öğrenciler; birbirlerine bağımlı olduklarından sınıfta toplumsal ortamın gelişmesi olanaklıdır. Sabır, saygı, hoşgörü, eleştiri, iletişim ve sorumluluk gibi özelliklerin kazanılması ilk göze çarpan noktalardır. Ayrıca, etkin katılımdan dolayı zihinsel becerilerin kazanılmasında mümkün olmaktadır. İş birliğine dayalı çalışmanın, öğretmenin öğrencilerden uzak kalması, fazla zaman harcanması, öğrenci kararlarına güvenmek gibi eksik yönleri de bulunmaktadır. Gelişim boyutunda ise, fiziksel gelişimi en az, toplumsal gelişimi en fazla, duyuşsal gelişimi üst düzeye yakın, zihinsel gelişimi ise az düzeydedir. Çalışmanın öğretmene getirdiği sınırlılıklar ise öğrencilerin yeni rollerini öğrenmelerinin uzun zaman alması, uygulayıcıyla doğrudan iletişim kuramaması, öğrencilerin değerlendirme sonuçlarına güvenmesi şeklindedir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.3.1. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Uygulanması

2.11.3.1.1. Hazırlık Evresi

Alıştırma stilinde öğretmenin verdiği kararlara ek olarak, işbirliğine dayalı stilde öğretmen, gözlemcinin kullanacağı ölçüt çizelgesini (çalışma yaprağı) hazırlar ve düzenler (Mosston ve Ashworth, 2009).

Manşet Pas Tekniği Ölçüt Çizelgesi

Ad Soyad :
Sınıf :
Tarih :
Yöntem/Teknik :

Öğrenciye Yönerge: Belirtilen alıştırmaları istenen sayıda yapın ve 5, 4, 3, 2, 1 puanlarından (iyiden kötüye doğru) uygun olanı verin. Alıştırmalar bitince puanları toplayın ve puanların hangi gruba girdiğini bulun. Eşiniz alıştırmayı bitirince yer değiştirin ve aynı işlemleri yapın.

Alıştırmalar ve Ölçütleri		Tekrar Sayısı	Dereceleme
	1. Topun havaya atılarak, ellerin durumu, vücudun topun altına girmesi ve topun yere değmesi.	10	1 2 3 4 5
	2. Top yere değdikten sonra altına girilerek topa tema edilmesi ve ayakların kalça genişliğinde olması.	10	1 2 3 4 5
	3. Omuzlar dizlerin önünde, dizler ayakların önünde, kollar önde ve dizlerin arasında olması.	15	1 2 3 4 5
	4. Karşıdan atılan toplara manşet çalışması yapılması.	15	1 2 3 4 5
	5. Diğer grupların karşılıklı top atma çalışması yapması.	15	1 2 3 4 5

Değerlendirme Puanları

İyi: 20-25 Puan **Orta:** 10-19 Puan **Kötü:** 1-9 Puan

Şekil 2. Çalışma Yaprağı Örneği (Manşet Pas Tekniği Ölçüt Çizelgesi) (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.11.3.1.2. Uygulama Evresi

Burada öğretmen için asıl iş, yeni görevler ve yeni ilişkiler için ortam hazırlamaktır. Aşağıdaki bir bölümdeki olayların sıralaması sunulmaktadır.

- Öğrencilere, bu stilin amacının bir eşle çalışmak ve bu eşe dönüt sunmayı öğrenmek olduğunu söyleyin.

- Üçlüyü tamamlayın ve herkesin belirli bir görevi olduğunu açıklayın. Her öğrenci hem uygulayıcı hem de gözlemci olacaktır.
- Uygulayıcının görevinin alıştırmaları uygulamak ve alıştırmaya stilinde olduğu gibi aynı dokuz kararı vermek olduğunu anlatın. Ayrıca, uygulayıcı sadece gözlemci ile iletişim kurar.
- Gözlemcinin görevi, öğretmen tarafından hazırlanan ölçütlere göre uygulayıcıya dönüt sunmaktır. Bu dönüt, performans sırasında veya çalışmanın tamamlanmasından sonra sunulur. Bu şekilde, uygulama evresinde kararları uygulayıcı verirken değerlendirme evresinde kararları gözlemci verir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.3.1.3. Değerlendirme Evresi

Değerlendirme evresinde, gözlemcinin görevlerini yerine getirmesi için aşağıdaki aşamaların tamamlanması gerekir:

- Öğretmenlerden doğru performans ile ilgili ölçütleri alın.
- Uygulayanın performansını gözlemleyin.
- Performansı ölçütlerle karşılaştırın.
- Performansın doğru olup olmadığı ile ilgili bir sonuca varın.
- Sonuçları uygulayıcıya bildirin.
- Gerekirse öğretmenle iletişime geçin (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.3.2. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Yararları

- Bu stilin kalabalık grupların bulunduğu eğitim ortamlarında uygundur.

- Öğrencilerin rol değiştirmeleri dinlenmeye de fırsat bulmalarını sağlar.
- Hareketlerin uygulanma aşamasında, öğrencilere hatalar hakkında derhal dönüt sağlanması öğrenmeyi güçlendirir.
- Öğrencilerin liderlik özelliklerinin gelişmesine katkı sağlar. Öğrenciler, bu stil sayesinde sorumluluk alır ve aldıkları sorumlulukları yerine getirirler.
- Öğrenciler, arkadaşlarıncı değerlendirilip eleştirildikçe duygusal gelişim sağlarlar ve sosyal ilişkiler geliştirmeleri için ortam hazırlanır.
- Öğrencilerin fiziki gelişmelerinin yanında zihinsel olarak da gelişimlerine imkan sağlar (Yavaş ve İlhan,1996).

2.11.3.3. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Sınırlılıkları

Öğretmenle öğrenciler arasındaki iletişim doğrudan olmadığından ve düzeltmelerde bazı aksamalar yaşanabilir.

- Gözlem yapan öğrenci güvenilir olmalıdır.
- Her yeni uygulamada öğrencilerin yeni görevlerine uyum sağlaması zaman alıcıdır (Yavaş ve İlhan,1996).

2.11.4.Kendini Denetleme Stili (D Stili)

Kendini denetleme stilinin en öne çıkan özelliği öğrencinin öğretmen tarafından geliştirilen kriterlere göre verilen görevi yerine getirirken kendi performansını değerlendirmesini sağlamaktır. Bu da, öğrencilerin kendi performansları hakkında karar verme ve sorumluluk bilinci geliştirmeyi sağlar. kendini değerlendirme stilinde öğretmenin rolü konuyla, kriterle ve malzemelerle ilgili kararların hepsini vermek, öğrencinin rolü ise bağımsız bir şekilde uygulamaya çalışıp öğretmenin sunduğu kriterlere göre kendi performansını değerlendirmektir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Kendini değerlendirme stilinde temel amaç, öğrencinin kendi performansı ile belirlenen performans arasındaki farkı görmesini sağlamaktır. Öğrenciler arasında vücut

yapısı, kuvvet, sürat, dayanıklılık, esneklik, geçmiş yaşantılar vs. açısından farklılıklar olduğundan, bireysel farklılıkları dikkate almak gerekmektedir. Öğrenciler hareketleri salonda istedikleri yerde yaptıklarından öğrenme sürecine üst düzeyde katılırlar. Bağımsız çalışmadan dolayı güdüleme yüksektir. Öğretmen öğrencileri tek tek gözlemesi için yeterli zamana sahiptir. Kendi sınırını ve güçlerini kabul edip kendisini buna göre yönlendiren ve değerlendiren öğrenci gerektiğinde bir alt harekete geçebilir. Bu, katılımcılık ve yaratıcılık sağlar. Araç-gerece fazla gereksinim duyulduğundan kalabalık sınıflarda uygulanması zordur. Ayrıca, her düzeydeki hareketlere uygun değildir. Öğrencinin belirli bir yeterlik düzeyine ulaşması gerekir. Kendini denetlemeyle öğretimin uygulanacağı etkinliklerin basında hedef oyunları gelmektedir. Bowling, okçuluk ve dart oyunu hedef oyununun örnekleridir. Bu oyunların tümünde, dönüt etkinliğe özgü ve ona bağlıdır. Başarının derecesi katılımcılar tarafından olayın içinde görülür. Eğlence oyunlarının çoğu bu kategoriye girer. İp atlama, misket ve seksek gibi çocuk oyunlarının çoğu da bu kategoridedir. Basket atmak, golf, bowling, ipe tırmanma ve sörf etkinliklerinde de kendini denetlemeden yararlanılabilmektedir. “Kendin yap” şeklindeki düzeltme ve yapma işleri kendini kontrolü yansıtır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Burada önemli olan, öğrencilerin değerlendirme konusunda öğretmene bağımlı olmaktan kurtulmaları ve kendilerini nesnel olarak değerlendirebilme becerilerini kazanmalarınıdır. Amaç, öğrencilerin kendilerini objektif olarak değerlendirebilmesidir.

Mosston ve Ashworth kendini değerlendirme stiline öğrenciye kazandırmayı hedeflediği davranışları şu şekilde sıralamıştır (2008):

1. Verilen görevi uygularken bağımsızlık kazanabilmek
2. Uygulama ve değerlendirme aşamasında tek başına olduğundan kinestetik farkındalık geliştirmek
3. Kendini değerlendirme ve geri dönüt becerilerini kazanmak
4. Uygulama sırasındaki etkin zamanların süresini artırmak
5. Otomatik performansı sağlayan içerikte uzmanlaşmak

2.11.4.1. Kendini Denetleme Stilinin Uygulaması

2.11.4.1.1. Hazırlık Evresi

Bu bölümde olayların sırası şu şekildedir;

- Öğrencileri çevrenize toplayın.
- Stilin amacını açıklayın.
- Öğrencilerin görevlerini anlatın.
- Alıştırmaları sunun.
- Öğretmenin görevlerini anlatın.
- Destek bilgileri açıklayın.
- Parametreleri belirleyin.
- Alıştırmalara başlaması için öğrenciyi gönderin.

Öğrenciler, kendi yerlerini seçecek ve alıştırmayı uygularken B stili kararlarını vermeye başlayacaktır. Bunu, kendini denetleme stilinin yeni kararını ekleyerek yapacaklardır (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.4.1.2. Uygulama Evresi

Bu bölümde olayların sırası şu şekildedir:

- Öğrencileri çevrenize toplayın.
- Stilin amacını anlatın.

- Öğrencinin görevlerini anlatın. (Kendini denetleme ile ilgili kararları açıklayın ve kendini değerlendirmeye ayrılan zamanı dikkat çekin.) C stilinden geçişi anlatın.
- Öğretmenin görevlerini anlatın.
- Alıştırmaları sunun.
- Destek bilgileri açıklayın.
- Parametreleri belirleyin.
- Alıştırmalara başlaması için öğrenciyi gönderin (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.4.1.3. Değerlendirme Evresi

Her öğrenci alıştırmayı uygularken ölçüt çizelgesi kullanımı ile başlar. Her bir öğrenci, kendi hız ve ritmine bağlı olarak kişisel dönüt için ölçüt çizelgesini ne zaman kullanacağına karar verecektir.

Değerlendirme de öğretmenin görevleri şunlardır:

- Öğrencinin alıştırmayı uygulayışını gözlemlemek.
- Öğrencinin kendini denetlemek için ölçüt çizelgesini kullanmasını gözlemlemek.
- Kendini denetleme işleminde yeterlilik ve doğruluk ile ilgili olarak öğrenci ile iletişime girmek.
- Dersin sonunda dönüt sunmak. Bu dönüt bütün sınıfa yöneliktir ve görevlerini yerine getirmeleri ile ilgili genel ifadeler içerir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.4.2. Kendini Değerlendirme Stilinin Yararları

- Öğrencilerin, öğretmenlerinin komut vermesini beklemeden istenilen hareketi yapmaları zaman kaybını önlemektedir.
- Tek başlarına karar verebilmeleri öğrencilerdeki zihinsel gelişime olumlu etki gösterir.
- Öğrencinin sorumluluklarını taşımasına katkıda bulunarak onlara yarışmacı kimliği kazandırır.
- Hataların düzeltilmesinde öğretmene zaman kazandırır.
- Öğrenme ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda bu yöntemle iş ve ekonomi ilkelerinin uygulandığı görülür (Yavaş ve İlhan,1996).

2.11.4.3. Kendini Değerlendirme Stilinin Sınırlılıkları

- Her zaman konuya uygun yeterli araç sağlanamayabilir.
- Öğretmenin öğrenciler üzerindeki yönetici etkisi yok olduğundan, çalışmaların dağınık ve gürültülü olması kaçınılmazdır.
- Uygulamaları yanlış ya da eksik yapan öğrenciler değerlendirilirken zorluklar yaşanabilir (Yavaş ve İlhan,1996).

2.11.5. Katılım Stili (E Stili)

Öğrencilere etkinliklerde daha çok özgürlük tanınması ve onların ilgisini çekmesi nedeniyle katılım stili, öğrenciler için oldukça heyecan verici bir stildir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Farklı beceri düzeylerindeki öğrencilerin performans gösterebilecekleri düzeyde aynı etkinliğe katılabilmeleri katılım stilinin öne çıkan özelliklerindedir. Katılım stilinde öğretmenin görevi konuyla ilgili muhtemel beceri düzeyleri dâhil tüm kararları vermek ve araç gereçleri seçmektir. Öğrencinin görevi ise hedeflenen davranışta becerebileceği

düzeyi belirlemek, uygulamaya giriş noktası seçmek, uygulamayı gerçekleştirmek, gerektiğinde uygulamanın düzeyi hakkında değerlendirmede bulunmak ve kriterlere göre performansı değerlendirmektir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Katılım stilinde öğrenci aktif olarak öğretme-öğrenme sürecine katılmaktadır. Dersin hazırlık aşamasında öğretmen, uygulama ve sonuç aşamalarında ise öğrenci etkinliği söz konusudur. Hedeflenen davranışa ulaşmada her öğrenciye eşit olanak sağlandığından bireysel farklılıklar sorun değildir. Bu stille vurgulanmak istenen her bir öğrencinin kendi beceri düzeyi ölçüsünde etkinliklere katılabilmesidir. Öğrenciler bir beceriyi çalıştıklarında gittikçe hedef yükseltebilirler. Bu yolla hem kendi kapasitelerini öğrenirler hem de gerçekçi hedefler seçebilirler. Önemli olan yapabilecek bir etkinlik ve o etkinlikte kendi beceri düzeyine uygun hedef seçebilmektir. Böylece öğrencilerin hem motivasyonları artar hem de öğrenciler kendilerini değerlendirmek için dönüt elde edebilirler. Öğrencilere değişik seçenekler sunularak ve birtakım önyargılar ortadan kaldırılarak, katılımcılık ön plana çıkartılmaktadır. Öğrenciler bağımsız olarak çalıştıklarından öğrencilerde duygusal ve fiziksel gelişim yüksek olurken, bilişsel gelişim orta düzeyde, toplumsal gelişim ise en alt düzeydedir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Mosston ve Ashworth (2008) katılım stilinin öğrenciye kazandırmayı hedeflediği davranışları şu şekilde sıralamıştır:

1. Bireysel farklılıkların bulunabileceği bir ortam yaratmak,
2. Tüm öğrencilerin aynı uygulamaya katılmada farklı giriş noktaları sunacak imkanlar yaratmak,
3. Sürmekte olan katılım için çeşitli fırsatlar sunarak içerik edinim oranını yükseltmek,
4. İçerik uyumu kararları için fırsatlar yaratmak,
5. Değerlendirme sürecinde pekiştirmeler yapmak (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.11.5.1. Katılım Stilinin Uygulaması

2.11.5.1.1. Hazırlık Evresi

Bu evredeki bütün kararları öğretmen verir. Yeni bir sınıfa bu stili tanıtmak için öğretmen, “stilin anlayışıyla ilgili bir sunuş” hazırlar. Akışı, uygun soruları, ifadeleri tekrar eder. Daha sonraki bölümlerde bu hazırlığa gerek kalmayacaktır. Anlayışın sunuluşu, genellikle etkili olduğu için öğrencilerin onu tekrar görmesine ve duymasına gerek kalmaz. Sadece uygulamaya gereksinimleri vardır. Öğretmen, belirlenen çalışmalar için “Özel Program” hazırlar (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.5.1.2. Uygulama Evresi

Olay dizisi şu şekildedir:

Anlayışı sunarak ortamı hazırlayın. Bu, söyleyerek veya öğrencilere bulmalarına yönelik sorular sorarak yapılabilir.

- Stilin asıl hedefini bildirin. Çalışmaların yapılması için sınırlar sunarak bütün öğrencileri çalışmaya dahil edin.
- Öğrencinin görevlerini açıklayın.
- Seçenekleri gözden geçirin.
- Performans için bir başlama düzeyi seçin.
- Çalışmayı yapın.
- Kendi performanslarını ölçütlere göre değerlendirin.
- Başka bir düzeyin istenip istenmediğine veya uygun olup olmadığına karar verin.
- Öğretmenin görevlerini açıklayın.

- Öğrencinin sorularını yanıtlayın.
- Öğrenci ile iletişime girin.
- Destek bilgiler açıklayın ve gerekli parametreleri belirleyin.
- Bu noktada, sınıf dağılabilir ve bireysel görevlerini uygulamaya başlayabilir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.5.1.3. Değerlendirme Evresi

Öğrenciler, ölçüt çizelgesini kullanarak performanslarını değerlendireceklerdir.

Bir süre için sınıfınıza bakın, her öğrenciyle özel iletişim kurarak ve görevleri ile ilgili dönüt sunarak gezinin. Sözlü davranışın ilkesi, D stilindeki ile aynıdır. Buna ek olarak öğrencinin düzey seçiminin uygunluğunu doğrulama (onaylama değil) söz konusudur (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.5.2. Katılım Stilinin Yararları

- Her öğrenci kendi kendine yarıştığında başarıyı tatma imkanı vardır.
- Katılım isteğe bağlı olduğundan motivasyon yüksektir.
- Öğretmenin öğrenciyi izleme imkanı daha fazladır.
- Bireysel yetenek düzeyine göre katılım olanağına sahip olmanın pekiştirici etkisi olur.
- Öğrenci başarılı oldukça öğrenme motivasyonu yükselir (Yavaş ve İlhan, 1996).

2.11.5.3. Katılım Stilinin Sınırlılıkları

- Tüm öğrencilerle yeteneklerine göre ilgilenmek zordur.

- Verilen görevin hiçbirini yapmak istemeyen öğrenciler çıkabilir. Bütün öğrencilerin aktif katılımı zaman alır.
- Araç gereçlerin çok iyi düzenlenmesi gerekir.
- Bireysel farklılıklara göre görevlerin farklılaşması zaman alan bir süreçtir.
- İyi bir organizasyon gereklidir. Aksi takdirde dersin işlenişini engelleyebilir (Yavaş ve İlhan,1996).

2.11.6. Yönlendirilmiş Buluş Stili (F Stili)

Yönlendirilmiş Buluş Stilinin öne çıkan özelliği, bireyin önceden belirlenmiş tepkileri keşfetmesini sağlayacak mantıklı ve sıralı sorular dizgesi oluşturmasıdır. Öğretmenin görevi keşfedilecek hedef ve durumu belirlemek, konuyla alakalı tüm kararları vermek, öğrenci için soru dizgesini oluşturmaktır. Öğrencinin görevi ise cevapları keşfetmektir. Bu ifadeden öğrencinin öğretmen tarafından seçilmiş konu başlıklarını belirlemede rol oynadığı sonucu çıkarılabilir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Yönlendirilmiş Buluş Stili, öğrencilere çevrelerini keşfedebilme, problemlere çözüm bulabilme, değişen koşullara karşı esnek olabilme ve onlara uyum gösterebilme olanakları verir. Ancak bütün bunlarda etkili olabilmek için öğrencinin keşfedebilme sınırını geçmesine yardımcı olunmalıdır. Bu sınır, öğrencinin konu ile ilgili düşünce, kavram ve sınırlılıklara yanıt aradığı ve bilgide ilerlemesine katkıda bulunduğu yeri belirtir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Buluşa ulaşmak için zamana gereksinim duyulduğundan planlama önemlidir. Öğrenciler sorulardan dolayı üzerlerinde baskı hissedebilirler. Ancak hedefe ulaştıklarında mutlu olurlar. Fakat buluş; istek ve içten güdülemeyi artırarak heyecan verici bir ortam yaratır. Yönlendirilmiş buluşla öğretimde fiziksel gelişim düzeyi en düşük, toplumsal gelişim düşük düzeydedir. Zihinsel gelişim en üst düzeyde, duygusal gelişim ise üst düzeydedir. Yönlendirilmiş buluşun güzelliği, iyi ve deneyimsiz öğrencilere öğretmenlik yaparken ortaya çıkar. Konu hakkında hiçbir şey bilmeyen öğrencilerle bu yolu kullanmak oldukça ilginçtir. Bu öğrenciler ipucu dizisine, neredeyse aralıksız olarak tepki verirler ve bir hareket ayrıntısı ile ilgili eksik bilgilerle ve silik anımsamalarla yanlış yöne çekilmezler (Mosston ve Ashworth, 2009).

Buradan hareketle yönlendirilmiş buluşla ders işleyen öğretmenin hedefi; öğrenciyi belirli bir buluş sürecine sokmak; birleştirici işlem, öğrencinin bulduğu yanıt ile öğretmen tarafından sunulan uyarıcı-soru arasında kusursuz bir ilişki geliştirmek; mantıksal olarak bir olgunun bulunmasına yol açan sıralı buluş becerilerini geliştirmek ve hem öğretmende hem de öğrencide buluş işlemi için gerekli olan sabrı geliştirmek olmalıdır. Ders işlerken bir yönlendirilmiş buluş bölümü hakkında fikir edinmek için belki de en iyi yol, hazırlığı iyi yapmak ve derse başlamadan veya daha önce bir öğrenciden kısa bir etkinlik için gönüllü olmasını istemektir. Ön çalışma ve sınıfla çalışmalarda öğretmenin görevi; her soruyu düzenlendiği şekilde sunmayı öğrenmek, öğrencinin yanıtını beklemek, dönüt sunmak, yansız ve değer dönütlerinin bir birleşimi ile bir sonraki soruya geçmektir. Amaçlar ve konu düzenlemesinden hareketle dersin bir bölümünü bitiren öğretmen, öğrenci etkinliklerini gözden geçirmelidir. Bunlar sıra takibi, her yanıtı bekleme, uygun dönüt şekli, soruların sıralamasının uygunluğu soru ekleme gereksinimi gibi konulardır. Bu işlemlerin tatminkar olarak yapılmasından sonra, yönlendirilmiş buluşla ders işlemeye hazırsınız demektir. Bu işlem, birçok insan için yenidir. Yönlendirilmiş buluşa göre davranmayı öğretmek, zaman alır. Zamanla ise roller etkin hale gelecektir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Mosston ve Ashworth Yönlendirilmiş Buluş Stilinin öğrenciyi kazandırmayı hedeflediği davranışları şu şekilde sıralamıştır:

1. Verilen bir görevdeki birbiriyle alakalı basamakları keşfetmek,
2. Hedefi-içerik, ilke ve fikir-keşfetmek,
3. Adım adım keşif sürecini deneyimlemek (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.11.6.1. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Uygulaması

Bir yönlendirilmiş buluş bölümü hakkında bir fikir edinmeniz için belki de en iyi yol, aşağıdaki hazırlığı açıklayan bölümleri okumanız ve daha sonra sıralamanın nasıl düzenleneceği ile ilgili ilk bir veya iki örneği incelemenizdir. Öğrencilerinizden birinden kısa bir yaşantı seansı için gönüllü olmasını isteyin. Bu birebir bölüm esnasında sizin görevleriniz şunlardır:

- Her soruyu düzenlendiği şekilde sunmayı öğrenmek,

- Öğrencinin yanıtını beklemek,
- Dönüt sunmak (yansız ve değer dönütlerinin bir birleşimi),
- Bir sonraki soruya geçmek (Mosston ve Ashworth, 2009).

Bölüm sona erdiği zaman, yaşantı sonuçlarını gözden geçirin. Sırayı takip edebildiniz mi? Her yanıtı bekleyebildiniz mi? Uygun dönüt şeklini kullandınız mı? Soruların sıralaması uygun muydu? Soru ekleme gereksinimi duydunuz mu? Bu soruları yanıtladıktan sonra, bu işlemi başka bir öğrenci ile yapmaya hazırsınızdır. Bu işlem, birçok insan için yenidir, yönlendirilmiş buluşa göre davranmayı öğrenmek zaman alır. Şimdi de öğretmenin ve öğrencinin her karar evresindeki görevlerini gözden geçirelim (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.6.1.1. Hazırlık Evresi

Yönlendirilmiş buluşta uygulama kararları, öğretilecek ve öğrenilecek belirli konuyu ilgilendirir. Konuyu belirledikten sonra yönlendirilmiş buluştaki bir sonraki ve en önemli aşama, adımların sırasını belirlemektir. Bu adımlar, öğrencinin yavaş yavaş, derece derece ve güvenli bir şekilde sonucu (bir olguyu, belirli bir hareketi vs.) bulmasını sağlayacak sorulardan ve ipuçlarından oluşur. Her adım, bir önceki adımda verilen yanıtla bağlıdır. O halde, her adım dikkatli bir şekilde tartılmalı, değerlendirilmeli, denenmeli ve daha sonra sıralamadaki belirli yeri saptanmalıdır. Bu adımlar, konunun yapısına bağlı bir bağ olacağı anlamına da gelir. Bağlantılı adımlar düzenlemek için öğrencinin belirli bir uyarıcıya (adıma) vereceği olası yanıtları tahmin etmesi gerekir. Eğer olası yanıtlar, çeşitlilik ve sapma gösterecek gibiyse o zaman çeşitlilik gösteren yanıtların sayısını azaltmak için öğretmenin başka bir adım düzenlemesi gerekir. Bu adım, muhtemelen, daha küçük ve bir önceki adıma daha yakın olacaktır.

Aslında, yönlendirilmiş buluşun ideal şekli, her ipucuna sadece tek bir yanıt elde edecek şekilde düzenlenmiş olanıdır. Birden fazla yanıt olasılığı olduğunda öğretmen, öğrencinin sadece bir olasılığı (sonuç için en uygun olan) seçme ve diğerlerinden vazgeçmesi yönünde başka bir ipucu sunmaya hazırlıklı olmalıdır. Bu sapma, doğal olarak yönlendirilmiş buluşta gerçekleşir. İnsanların beyinleri farklıdır ve her zaman aynı ipucuna

(ne kadar dikkatlice seçilse de) beklenen şekilde tepki vermez. Genellikle öğrenci doğru yanıtı yaklaşıacaktır; ama ek bir ipucu veya soruyla onu istenilen yanıtı yönlendirmelisiniz (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.6.1.2. Uygulama Evresi

Yönlendirilmiş buluşta uygulama evresi, sıralama düzenini test eder. Dikkatli bir şekilde düzenlenen ve daha sonra teker teker öğrencilerle test edilen, daha sonra da tekrar düzenlenip tekrar test edilen bir sıralamanın kullanılabilirliği ve başarı olasılığı yüksektir. Öğrencinin yanıt vermede ciddi bir başarısızlık göstermesi, tek bir adım düzenlemesinin veya bütün sıralamanın uygunsuz olduğunu gösterir. Dikkatli bir şekilde düzenlenen sıralama gerekmesinin yanı sıra, öğretmen bu işlemin bazı kurallarına da uymalıdır:

- Hiçbir zaman yanıtı söylemeyin
- Her zaman öğrencinin yanıtını bekleyin
- Sık sık dönüt sunun
- Bir kabul etme ve sabır ortamı yaratın (Mosston ve Ashworth, 2009).

Bu davranışlar, oldukça zorlayıcı görünebilir; ama başarılı bir bölüm için gereklidir. İlk kural zorunludur. Eğer yanıtı söylerseniz, tek bir küçük buluşu diğerine bağlama işleminin tümünü mahvedersiniz.

İkinci kural olan yanıtı beklemek, öğrencinin uzlaşma ile meşgul olması için ona zaman vermek açısından gereklidir. Öğrencinin bir yanıt için gereksinim duyduğu süre genellikle oldukça kısadır her soru için muhtemelen birkaç saniyedir. Ancak öğretmen bu süre içinde müdahale etmemeyi öğrenmek zorundadır. (Araştırma literatürü, bazı öğretmenlerin iki saniyeden fazla bekleyemediğini ortaya çıkaran bekleme süresi ile ilgili birkaç çalışma sunmaktadır.)

Üçüncü kural, öğrenciye sık sık dönüt sunulmasını gerektirir. Yanıtlardan sonra kısa bir "Evet", bir baş sallama veya "Doğru" bu stilin başlangıç yaşantılarında yeterlidir. Dönütün kendi içinde olduğu çalışmalarda, öğrenci bazı yanıtların sonuçlarını zaten

bilecektir. Öğretmenin görevi, sorular sormaya devam etmektir. Bu, öğrenciye doğru yolda olduğunu gösterir.

Dördüncü kural, duygusal bir farkındalık gerektirir. Öğretmen sabır ve kabul etme yaklaşımı göstermelidir. Bunlar, işlemin akışını sağlayacaktır. Azarlama ve sabırsızlık, öğrencide moral bozukluğu ve huzursuzluk yaratacak ve eninde sonunda işlemi durduracaktır. Yönlendirilmiş buluş ile duygusal ve bilişsel alanlar, öğrenme sürecinde gözle görülür şekilde birbirine geçirilir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Yönlendirilmiş buluşta uygulama, öğretmen ve öğrenci arasındaki bilişsel ve duygusal boyutların hassas bir etkileşimdir. Bunların her ikisi de konuyla çok yakından bağlantılıdır. Her adımda ortaya çıkan gerilim ve beklenti, ancak son buluş gerçekleştiğinde ortadan kalkar. Öğrenci, yanıt kendisine verilmeden amacı başarmış, bilinmeyen bulmuş, öğrenmiştir. O halde, uygulama evresinde öğretmen aşağıdaki etmenlerin bilincinde olmalıdır:

- Amaç veya hedef,
- Adım dizisinin yönü,
- Her adımın büyüklüğü,
- Adımların birbirleri ile ilişkisi,
- Dizin hızı,
- Öğrencinin duyguları (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.6.1.3. Değerlendirme Evresi

Yönlendirilmiş buluşta dönütün yapısı farklıdır. Bir bakıma dönüt, işlemin her adımında yer alır. Öğrencinin her adımda başarısını gösteren destekleyici davranış, öğrencinin öğrenmesi ve başarıları ile ilgili olumlu dönüttür. Toplam bir değerlendirme işleminin tamamlanması, amacın başarılması ve konunun öğrenilmesi ile sağlanır. Her adımda sunulan onaylayıcı tepki anında, doğru ve kişisel bir değerlendirmenin gerçekleşmesini sağlar. Anında uygulanan olumlu dönüt ve destek, çözümler aramak,

daha fazla araştırmak ve daha fazla öğrenmek için sürekli bir destekleyici kuvvet görevi görür (Mosston ve Ashworth, 2008).

Öğretmenin kabul etme davranışından ve doğru yanıtları onaylamasından oluşan bu çeşit dönüt, bir grup ortamında kuvvetli bir toplumsal etkiye sahiptir. Bu işlem bir sınıfta gerçekleştirildiğinde, katılıma istek ve açık yanıtlar verme (sözlü veya fiziksel) yayılarak artar. Gittikçe daha fazla öğrenci kendini güvenli hisseder ve yanıt vermekten daha az korkar. Bu işlem, her ne kadar normal büyüklükteki sınıflar için verimli ve umut verici olsa da öğretmenin deneyimi ve enerjisi bunu kalabalık sınıflarda da mümkün kılar. Kalabalık sınıflarda, her bir öğrencinin o anki adımda veya o adımın yakınında olup olmadığını saptamak zordur; bununla birlikte, öğrenmenin genel heyecanı, kalabalık bir grubu bile etkisi altına alır ve öğrencilerin bilişsel ve fiziksel işlemlere etkin bir şekilde katılmasına yardım eder (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.6.2. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Yararları

- Zihinsel gelişimi olumlu yönde etkiler.
- Hareket yollarını kendisi bulduğu için öğrenci daha hevesli çalışır.
- Öğrenci kendi kendini değerlendirebilir.
- Öğrenciyi araştırmaya teşvik eder.
- Öğrencilerin bireysel gelişimlerini göz önünde tutar.
- Öğretmen, öğrencinin yanlış yanıt vermesi durumunda doğruya yönlendirecek sorular sorduğundan hatalı pekiştirmeler olmaz.
- Her sorunun ardından değerlendirme yapılabildiğinden bütünde yansız ve tarafsız bir değerlendirme yapılabilir.
- Öğrenme sürecinde yüklenme dozajı öğretmen tarafından istenilen ölçüde ayarlanabilir (Yavaş ve İlhan,1996).

2.11.6.3. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Sınırlılıkları

- Çözüm yolları öğrencinin düzeyinden yüksek olursa öğrencide bezginlik yaratır.
- Öğrenmede bilinmeyenlerin dozajı iyi ayarlanmadığında öğrenme istenilen düzeyde olmaz.
- Her öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenildiğinden kalabalık sınıflar için uygun değildir.
- Dil seviyeye göre kullanılmadığında anlama gerçekleşmez ve öğrenmede buna paralel olarak öğrenci istenilen düzeye gelmez.
- Daha çok temel hareketler döneminde (2-6 yaş) kullanılır.
- Her sorunun yanıtını almak için öğrenci beklendiğinden zaman alıcıdır (Yavaş ve İlhan,1996).

2.11.7. Problem Çözme-Tek Doğru Stili (G Stili)

Öğretmen tarafından öğrencilerin çözmesi için oluşturulan bir soru ya da bir probleme öğrenci tarafından cevap verilmesine Problem Çözme-Tek Doğru Stili denir. Problem çözmek, öğrencinin çeşitli seçenekler arasında mantık yürütme ve muhakeme yeteneğini kullanarak tek doğruya ulaşma çabasıdır (Demirel, 1997).

Problem çözme çoğunlukla araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında, bilişsel alanın uygulama seviyesindeki davranışların kazandırılmasında ve duyuşsal alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirmede kullanılır. Problem, bazı amaçlara ulaşmak için çaba harcadığımız ve bu amaçlara ulaşmak için de araçlar bulmamız gereken bir durumdur. Problem çözme ise hem konu alanı bilgisini hem de duruma uygun bilişsel stratejileri seçip kullanmayı gerektiren bir etkinliktir. Problem çözmeye önemli olan nokta, amaca götüreceği aracı bulup ise koşturmasıdır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Problem Çözme Yönteminin öne çıkan özelliği ipucu kullanarak bir problemin tek yanıtını bulmaktır. Bu stilde öğretmenin görevi keşfedilmesi beklenen hedefi belirlemek, konu dahi öğretimin içeriğine karar vermek ayrıca öğrenciye yöneltilecek tek soruyu

oluşturmaktır. Öğrencinin görevi ise sorulan soruya cevap vermek için muhakeme etme, sorgulama ve bağlantılar kurmadır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Problem Çözme Stilinde süreç şöyle işler:

- Problemin farkına varma,
- Problemin tanımlanması,
- Hipotezlerin önerilmesi,
- Uygun hipotezlerin denenmesi,
- Uygulama ve değerlendirme (Çöndü, 1999).

Mosston ve Ashwort Problem Çözme-Tek Doğru Yöntemi öğrenciye kazandırmayı hedeflediği davranışları şu şekilde sıralamıştır:

1. Bir problemin tek çözümünü ya da bir sorunun tek cevabını bulmak
2. Mantıklı biçimde ilişkilendirildiğinde sonuç ve tepkiye yönlendirecek içerik akışını keşfetmek,
3. İçeriği anlamayı sağlayacak örüntüyü keşfetmek (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.11.7.1. Stilin Uygulama Evreleri

2.11.7.1.1. Hazırlık Evresi

Hazırlık evresinde, öğretmen konuyla ilgili üç önemli karar verir: Uygulanacak bölüme yönelik genel konu hakkında verilecek karar (takla atma, golf, modern dans, vs.) bölümün odak noktası olacak belirli başlık hakkında verilecek karar (geriye takla, topu deliğe sokma, dönüş, vs.) birçok farklı çözüm ortaya çıkaracak belirli bir problemin veya soru dizisinin düzenlenmesi hakkında verilecek karar. Sorunların düzenlenmesi ile ilgili bu karar, öğretmen için bölümün en önemli noktasıdır. Ayrıca öğretmen için en zorlayıcı

bilişsel işlemdir. Öğretmen öncelikle, etkinliğin belirli parçalarını, hareket dizisini, yapısını bilmek zorundadır (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.7.1.2. Uygulama Evresi

Uygulama evresinde, öğrenci farklı çözümlerden hangilerinin soruna uygulanabilir olduğuna karar verir. Öğrenci, problemi çözen seçenekli yanıtları bulur. Bu çözümler, bu bölümde öğrenci tarafından bulunan belirli konuyu oluşturur. Bu durumda hazırlık evresinde öğretmen genel konu ile ilgili kararı verir; uygulama evresinde ise, öğrenci, konunun ayrıntıları ile ilgili kararları verir. Öğrenci tarafından keşfedilen çözümler, konuyu, bölümün içeriğini oluşturur (Mosston ve Ashworth, 2009).

Çözümlerin düzenlenmesi ile ilgili kararlar, öğrenci için bölümün en önemli noktasıdır. Öğrenci, bilişsel uyumsuzluk durumuna girer, sorunlara çözümler bulmaya girişir, gerçek hareketlerle onları test eder ve kesin sonuç hakkında kararlar verir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.7.1.3. Değerlendirme Evresi

Öğrencinin çözümü gördüğü durumlarda, başka birinin doğrulamasına gerek yoktur. Örneğin, futbol topuna vurma ile ilgili bir soruna yönelik seçenekli çözümlerin incelenmesinde, öğrenci topun gidişini seyrederek vuruşun sonucunu görebilir. Öğrenci sonucu değerlendirebilir. Diğer taraftan bazı etkinliklerde öğrenci, çözümün bazı yönlerini göremeyebilir. Bu durumda, değerlendirme video veya öğretmen yardımıyla yapılmalıdır. Öğrenci değerlendirme evresine ne kadar katılırsa, o kadar fazla hedefe ulaşılır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Değerlendirme evresinde, öğrenci bulunan çözümlerle ilgili değerlendirme kararları verir. Öğrenci kendisine “Çözümüm soruya yanıt veriyor mu? Yanıtım soruyu çözüyor mu?” sorularını sorar. Eğer yanıt “evet” ise o zaman öğrenci çözümünün soruna yönelik başka bir olası çözüm olduğunu bilir. Eğer yanıt “hayır” ise öğrenci çözümünün geçersiz olduğunu bilir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Öğretmen, işlemin devam etmesini beklemek zorundadır. Diğer zamanlarda ise öğrencilerden biri seçenekler üretmede zorluk çekebilir. Bu, genellikle performanstaki fiziksel sınırlamalara veya bilişsel işlemdeki aralıklara bağlı değildir. Öğrenciyi işleme

devam etmekten alıkoyan şey, duygusal çekincedir. Bu durumda, bu işlemin amacını tekrar etmek ve bu bölümde amaçlanan şeyin aramak olduğu konusunda öğrenciye güvence vermek öğretmenin görevidir. Kişisel düşünceler ve hareketler yaratmanın normal olduğunu öğrencilerin anladıklarından emin olun. Bu öğretmen-öğrenci ilişkisinin oluşması birkaç ders gerektirebilir ve hem öğretmen hem de öğrenci tarafından sabır gösterilmesini gerektirir. Ayrıca, öğretmen ile belirli bir öğrenci arasında daha sık bir iletişim gerektirir. Buluş sınırını geçmek zaman alır. A-E stilleri öğrencinin neredeyse hemen yanıt vermesini gerektirir. F stili, düşünme süresi ve gecikmiş yanıt için ortam hazırlar. G stilinde ise her çözümü bulmak için gerekli olan süre sadece öğrenciye bağlıdır. Bireyselleşme işlemi, kişinin hızıyla ve ritmiyle ortaya koyulur: Birincisi bilişsel işlemde ve ikincisi fiziksel performansta. Zamanla ve çalışmayla, bunların her ikisi de nicelik ve nitelik açısından gelişir. Bölümün sonunda, öğretmen kapanış için grubu toplar. Kapanış, öğrencilerin stil veya işlem ile ilgili soruları şeklinde olabilir. Öğrencilerin farklı üretim işlemine katılımları ile ilgili olarak bütün sınıfa dönüt sunma şeklinde de olabilir. Öğrencilerin bilişsel kapasiteleri odak noktası olduğunda, öğrencileri bu özel stile katılmaya davet edin (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.7.2. Problem Çözme-Tek Doğru Stilinin Faydaları

- Öğrenciyi, öğrenmeye aktif olarak yönlendirir.
- Öğrencide bilimsel beceri gelişir.
- Öğrencide iç motivasyon artar.
- Disiplin sorunu azalır.
- Öğrenciyi araştırmaya yöneltir.
- Motor öğrenme ve gelişimi olumlu yönde etkiler.
- Problem çözmeyi başaran öğrencide benlik saygısı artar (Yavaş ve İlhan,1996).

2.11.7.2. Problem Çözme-Tek Doğru Stilinin Sınırlılıkları

- Uzun zaman alır.
- Çok miktarda araç gereç gerektirir.
- Geniş alanlara ihtiyaç vardır.
- Gerekli önlemler alınmadığında öğrencide başarısızlık korkusu, hata yapma ve bilimsel yetersizlik duygularının yaşanmasına neden olabilir (Yavaş ve İlhan,1996).

2.11.8. Problem Çözme-Farklı Yollar Üretimi Stili (H Stili)

Problem Çözme-Farklı Yollar Üretimi Stilinin öne çıkan özellikleri tek bir soruya ya da probleme karşı çoklu tepkiler geliştirmektir. Bu stilin kullanımında öğretmenin görevi konuyla, soruyla ve malzemelerle ilgili kararlar vermektir. Öğrencinin görevi ise özgül tek bir soruya farklı yaklaşımlarda bulunarak farklı çözüm yolları üretmektir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Mosston ve Ashwort Problem Çözme- Farklı Yollar Üretimi Stilinin öğrenciye kazandırmayı hedeflediği davranışları şu şekilde sıralamıştır:

1. Tek bir probleme ya da soruna karşı birden fazla çözümle yaklaşmak,
2. Belli zihinsel işlemlerde çoklu yaklaşımı deneyimlemek,
3. Herhangi bir konuda ya da sorunda alternatif yaklaşımlar üretebilmek-sınırları genişletmek,
4. Bir içeriği statik olmaktan çok geliştirilebilir, genişletilebilir bir unsur olarak görmek,
5. Özel amaçlara yönelik çözümler bulmak ve organize etmek (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.11.8.1. Problem Çözme: Farklı Yollar Üretiminin Uygulama Evreleri

2.11.8.1.1. Hazırlık Evresi

Öğretmen, seçilen genel konu alanı ile ilgili karar verir. Öğretmen, öğrencinin kendi kişisel programını geliştirmek için hangi başlığı kullanacağına karar verir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.8.1.2. Uygulama Evresi

Kararların devredilmesi uygulama evresinde gerçekleştirir. Öğrenci, soruları ve çözümleri nasıl düzenleyeceğine karar verir.

Öğrenci, tamamlanan programın nelerden oluşacağına karar verir. Bu önemli noktalar, etkileşim sonrası evresinde kriterler olarak kullanılır. Öğretmenin görevi, öğrencinin konu ve/veya stil ile ilgili sorularını yanıtlamaktır. Ayrıca öğretmen, öğrencinin nerede olduğunu ve nasıl ilerlediğini doğrulamak için; konu bağlantılarını tekrar gözden geçirmek için vs. öğrenciyle temas içinde olur (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.8.1.3. Değerlendirme Evresi

Öğrencinin görevi; çözümleri gözden geçirmek, sorunlarla bağlantıları açısından doğruluklarını kanıtlamak, bağlantılar kurmak, bunları kategorilere ayırmak ve kişisel programın oluşmasını sağlamaktır. Öğretmen programın ilerleyişi, ölçütlerin karşılanması, ortaya çıkan çelişkiler ile ilgili olarak ve öğrencinin sorularını yanıtlamak için öğrenci ile diyaloga girmelidir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.8.2. Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stilinin Faydaları

- Öğrenciyi farklı çözüm yolları bulmaya yönlendirerek yaratıcılığını artırır.
- Öğrencilere öğretime geçiş katılım şansı sağlar.
- Öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesini sağlar.

- Öğrencinin analiz, sentez gibi daha üst bilişsel işlemleri kullanabilmesini sağlar (Yavaş ve İlhan,1996).

2.11.8.3. Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stilinin Sınırlılıkları

- Öğrencilerin içsel motivasyon yaşamaları gerekir.
- Öğrencilerin gruplanması gerekir (Yavaş ve İlhan,1996).

2.11.9. Öğrencinin Tasarımı Stili (I Stili)

Öğrencinin Tasarımı Stilinin öne çıkan özelliği bir problemi ya da bir durumu çözümlenmede her bir öğrencinin yapıları keşfetmesinde bağımsız olabilmesidir. Öğretmenin görevi konuyla ve malzemelerle ilgili kararları vermektir. Öğrencilerin görevi ise genel öğretim konularıyla alakalı araştırmaları nasıl yapacağına karar vermek, genel bir içerik içinde özgül bir durumu ortaya çıkaracak sorular üretilip cevaplar vermektir. Bunun için performans değerlendirme kriterlerini kendisi belirler (Mosston ve Ashworth, 2008).

Mosston ve Ashworth (2008) Öğrencinin Tasarımı Stilinin öğrenciye kazandırmayı hedeflediği davranışları şu şekilde sıralamıştır:

1. Tek başına fikirler üretmek ve organize etmek,
2. Uzun bir zaman diliminde çalışılacak kompleks bir konu alanı geliştirmek,
3. Bir problemi inceleyip araştırmak için sistematik bir sürece girmek,
4. Kendini değerlendirmek ve performansı değerlendirmek için standartlar oluşturmak (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.11.9.1. Öğrencinin Tasarımı Stilinin Uygulama Evreleri

2.11.9.1.1. Hazırlık Evresi

Öğretmen, seçilen genel konu alanı ile ilgili karar verir. Öğretmen, öğrencinin kendi kişisel programını geliştirmek için hangi başlığı kullanacağına karar verir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.9.1.2. Uygulama Evresi

Kararların devredilmesi uygulama evresinde gerçekleştirir. Öğrenci, soruları ve çözümleri nasıl düzenleyeceğine karar verir.

Öğrenci, tamamlanan programın nelerden oluşacağına karar verir. Bu önemli noktalar, etkileşim sonrası evresinde kriterler olarak kullanılır. Öğretmenin görevi, öğrencinin konu ve/veya stil ile ilgili sorularını yanıtlamaktır. Ayrıca öğretmen, öğrencinin nerede olduğunu ve nasıl ilerlediğini doğrulamak için; konu bağlantılarını tekrar gözden geçirmek için vs. öğrenciyle temas içinde olur (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.9.1.3. Değerlendirme Evresi

Öğrencinin görevi, çözümleri gözden geçirmek, sorunlarla bağlantıları açısından doğruluklarını kanıtlamak, bağlantılar kurmak, bunları kategorilere ayırmak ve kişisel öğrenmenin sağlamaktır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Öğretmen programın ilerleyişi, ölçütlerin karşılanması, ortaya çıkan çelişkiler ile ilgili olarak ve öğrencinin sorularını yanıtlamak için öğrenci ile diyaloga girmelidir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.10. Öğrencinin Başlatması Stili (J Stili)

Bu stilin öne çıkan özellikleri öğrenme sürecini öğrencinin başlatması ve tüm sorumluluğu almasıdır. Bu stil; bireyi, bir kişinin kendisi için bütün kararları vermesinin mümkün olduğu düşüncesine yöneltilir. Bu stil, sınıfta değil, bireyin kendini eğitmekle uğraştığı durumlarda gerçekleşir. Bu çeşit durumlarda, önceden öğretmen ve öğrenci

tarafından verilen bütün kararlar aynı kişi tarafından verilir. Bu kişi hem öğretmen hem de öğrenci rolüne girer.

Mosston ve Ashworth (2009) Öğrencinin Başlatma Stilinin öğrenciye kazandırmayı hedeflediği davranışları şu şekilde sıralamıştır:

1. Kendi seçimleri doğrultusunda bir bireyin bir öğretme eylemini başlatma, yaratma ve geliştirme becerilerini geliştirmek,
2. Çok yönlü öğrenme deneyimlerine fırsat yaratmak,

2.11.10.1. Öğrencinin Başlatması Stilinin Uygulaması

2.11.10.1.1. Hazırlık Evresi

Öğrenci genel konu seçimi ile ilgili karar verir. (Su sporları, Cimnastik aletlerinin kullanılması, başka aletlerin kullanılması, kar sporları, vs.) Öğrenci konu alanları çerçevesinde belirli bir başlık seçer. Örneğin, su sporları alanında öğrenci “ulaşım ve su oyunları” üzerinde yoğunlaşmaya karar verebilir. Öğrenci bu başlığın olanaklarını araştırmak ve bulmak için nasıl bir ortam kullanacağına karar verir. Örneğin ortam bir gölcük içinde, “anakaraya” makul bir yakınlıkta küçük bir ada olabilir. Adanın bir kısmı kayalarla, bir kısmı yüksek ağaçlarla kaplıdır. Kayalar, ada ile çalılıklarla kaplı olan “anakara” arasında suda çıkıntılar oluşturur. Öğrenci, bu başlıkla bağlantılı problemler belirlemek için hangi aletlerin ve malzemelerin gerekli olduğuna karar verir. Artık öğrenci bu başlıkla bağlantılı sorular ve problem belirleme ile ilgili kararlar verir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.10.1.2. Uygulama Evresi

Öğrenci, problemleri çözecek çeşitli hareketleri deneyerek, inceleyerek ve bularak her probleme yanıt bulur. Yanıtların bazıları bilişsel alan içerisinde kalır, diğerleri de bilişsel işlemin ve fiziksel performansın sonuçlarıdır. Hazırlık evresinde belirlenen problemlere yönelik yanıtlar çeşitli yüzme hareketleri, yüzdürme hareketleri, kara oyunları vs. içerebilir. Öğrenci bulduğu hareketleri, belirlenen parametrelere göre kategorilere ayırır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Uygulama evresindeki denemeler sırasında öğrenci, problemin düzenlenmesinde ayarlamalar yapar, sıralamayı ve diziyi yeniden düzenler, amaçlanan kategorilerin geçerliliğini kontrol eder ve bu ortama uygun hareketlerden oluşan birleştirilmiş olanı yavaş yavaş kurar (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.11.10.1.3. Değerlendirme Evresi

Hareketin her uygulanişıyla, soruna bir çözüm üretmesi açısından geçerliliğin kontrol ediliş ve bir kategoriye girmesinin doğrulanışı ile kararlar verilmiş olur (Mosston, Ashworth, 2009).

Bütün işlem boyunca öğrenci, sonuçları düzenli bir şekilde kayıt eder. Böylece bütün yazılı sonuç problemlerle ilgili çözüm kategorileri arasındaki ilişkileri gösterir. Bu işlemin sonunda öğrenci programın bölümlerini veya hepsini gözlem yapan öğretmen veya bazen de arkadaşlarından veya konuklardan oluşan bir seyirci grubu karşısında uygulayabilir. Aynı işlem ve aynı yöntemler, vücut hareketleri ile başka ortamlar, çeşitli malzemeler, nesnelere ve başka insanlar arasındaki ilişkileri inceleyen programlar bulmak ve düzenlemek için kullanılabilir (Mosston, Ashworth, 2009).

2.11.11. Kendi Kendine Öğretme Stili (K Stili)

Kendi Kendine Öğretme Stilinin öne çıkan özelliği kişisel kararlılık ve öğrenme arzusudur. Bu stilde öğrenci hem öğretmen hem de öğrenci rolünü üstlenir ve öğretim sürecinin her aşamasında tüm kararları kendisi verir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Bu stilin temelinde bireyin kendisi için bütün kararları vermesinin mümkün olduğu düşüncesi vardır. Bu stilin uygulaması için bir sınıfa değil bireyin öğrenme için kendi yarattığı ortamlara gereksinim vardır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Bütün öğrenme süreçleri bireysel sınırlılıklar içinde gerçekleşir. Bir yönlendiriciye ya da izleyiciye gerek duyulmaz. Seyirciye, dışarıdan gözlem yapan veya değerlendirme yapan birine gerek yoktur. Eğer bu gerekliyse bu, bireyin kişisel alanının dışına çıkılmasına neden olabilir. Bu stil her zaman, her yerde ve herhangi bir toplumsal durumda, ortamda veya siyasi sistemde uygulanabilir. Bu, insanın ölçülemez öğrenme, öğrenme ve büyüme kapasitesinin bir kanıtıdır (Mosston ve Ashworth, 2009).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma grubu (evreni ve örnekleme), araştırma ile ilgili verilerin toplanması, veri toplama araçları ve veri toplama süreci işlemleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama (survey) yöntemi betimsel araştırma modeli içerisinde en genel anlamda, araştırma amacına uygun ve ekonomik bir süreçle var olan durumu aynen resmetmeyi sağlayan bir yöntemdir (Karasar, 2004).

3.2. Araştırma Grubu (Evren-Örneklem)

Bu araştırmanın katılımcılarını Türkiye’de 7 farklı coğrafi bölgeye ait 27 ilden rastgele seçilen beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Akdeniz Bölgesi (Adana, Antalya, Mersin), Doğu Anadolu Bölgesi (Erzurum, Erzincan, Malatya), Ege Bölgesi (İzmir, Denizli, Afyonkarahisar), Güney Doğu Anadolu Bölgesi (Batman, Gaziantep, Şanlıurfa), İç Anadolu Bölgesi (Ankara, Niğde, Yozgat, Kayseri, Konya), Karadeniz Bölgesi (Amasya, Samsun, Tokat, Çorum, Kastamonu, Trabzon, Zonguldak) ve Marmara Bölgesinde (İstanbul, Balıkesir, Bursa) ortaokul ve liselerde görev yapan 523 kadın ve 1159 erkek beden eğitimi öğretmeni seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemi bir evrenden istatistik hesaplarla evreni temsil edebilme büyüklüğüne sahip ve tamamen rastgele bir şekilde örneklem seçme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından anketlere dair ilgili açıklamalar yapılmış ve anketler, serbest zaman dilimleri içerisinde gönüllü beden eğitimi öğretmenlerince doldurulmuştur. Katılımcıların anketleri doldurmak için harcadıkları süre yaklaşık 20 dakikadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Kulinna ve Cothran (2003) tarafından geliştirilen, İnce ve Hünük (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Anketi” (BEÖSDA) kullanılmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünü oluşturan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından, beden eğitimi ve spor öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amacı ile araştırmada inceleme konusu olan yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olunan üniversite ve bölüm türü, eğitim verilen düzey, çalışılan yerleşim yeri türü ve coğrafi bölge, çalışılan süreyi belirten hizmet yılı, MEB bünyesindeki kadro durumları ve unvanları ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

Ankette 11 farklı öğretim stiline ait senaryolar yer almakta ve yer alan stiller iki gruba ayrılmaktadır. Anketin öğretmen merkezli bölümünde (Sunuş Yoluyla Öğretim) yer alan stilleri; Komut (A Stili), Alıştırma (B Stili), Eşli Çalışma (C Stili), Kendini Denetleme (D Stili) ve Katılım (E Stili), öğrenen merkezli bölümünde (Buluş Yoluyla Öğretim) yer alan stiller ise Yönlendirilmiş Buluş (F Stili), Problem Çözme: Tek Doğru (G Stili), Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi (H Stili), Öğrencinin Tasarımı (I Stili), Öğrencinin Başlatması (J Stili) ve Kendi Kendine Öğretme (K Stili) Stilleridir.

Ankette her stile yönelik senaryoya ait 4 soru bulunmakta ve bu sorular 5’li Likert tipi (1= Hiç, 2=Nadiren, 3=Ara sıra, 4=Sıklıkla, 5=Her zaman) ölçekle değerlendirilmektedir. Ankette yer alan ilk soru öğretmenlerin ilgili stili kullanıp kullanmadıkları ya da ne sıklıkla kullandıklarına yönelik bilgi vermektedir. İkinci, üçüncü ve dördüncü sorular ise öğretmenlerin tercih edilen stile yönelik değer algılarını (eğlence, öğrenme, motivasyon) belirlemeye yöneliktir. İnce ve Hünük (2010) anketin her bir stile ait değer algısı boyutunda iç tutarlılığını (Cronbach Alpha) 0.86 ile 0.95 arasında bulmuşlardır. Bu çalışmada iç tutarlılık değerleri 0.83 - 0.86 arasındadır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmış ve katılımcıların öğretim stillerini kullanma durumlarına göre stillere ilişkin değer algıları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplarda Bağımsız T-testi ve One Way Anova ile araştırılmıştır. Öğretim stilini kullanmayı tercih edenler ile tercih etmeyenlerin değer algıları arasındaki fark

incelenmiştir. Veri analizlerinde bağımlı değişken öğretim stilleri olurken bağımsız değişkenler yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olunan üniversite ve bölüm türü, eğitim verilen düzey, çalışılan yerleşim yeri türü ve coğrafi bölge, çalışılan süreyi belirten hizmet yılı, MEB bünyesindeki kadro durumları ve unvanları olmuştur. Çalışmada anlamlılık düzeyi ($p < 0.05$) olarak ele alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Tablolar

Tablo 1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaş, Cinsiyet, Öğrenim Durumları, Mezun Oldukları Üniversitenin Eğitim Verme Süresi, Mezun Oldukları Okul Türü, Görev Yaptıkları Okul Türleri, Görev Yaptıkları Coğrafi Bölge, Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri Türü, Görev Süreleri, Kadro Durumları ve Unvanları Değişkenlerine Göre Dağılımları (N=1682)

Değişkenler	n	%
Yaş Grupları	23-30 Yaş Arası (Genç)	301 17.9
	31-40 Yaş Arası (Genç Yetişkin)	959 57.0
	41-63 Yaş Arası (Orta Yaş)	422 25.1
Cinsiyet	Kadın	523 31.1
	Erkek	1159 68.9
Öğrenim Durumu	Lisans	1584 94.2
	Yüksek Lisans	90 5.3
	Doktora	8 0.5
Mezun Olunan Üniversitenin Eğitim Verme Süresi	0-10 Yıl Arası	184 10.9
	11-20 Yıl Arası	176 10.5
	21-30 Yıl Arası	892 53.0
	31 Yıl ve Üzeri	430 25.6
Mezun Oldukları Okul Türü	BESYO	1380 82.0
	Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	270 16.1
	Alan Değişikliği (Sınıf Öğretmenliği)	32 1.9
Görev Yaptıkları Okul Türü	Ortaokul	847 50.4
	Lise	835 49.6
Coğrafi Bölgeler	Akdeniz Bölgesi	313 18.6
	Doğu Anadolu Bölgesi	62 3.8
	Ege Bölgesi	79 4.7
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	133 7.9
	İç Anadolu Bölgesi	411 24.4
	Karadeniz Bölgesi	446 26.5
	Marmara Bölgesi	238 14.1
Yerleşim Yeri Türü	Şehir Statüsündeki	642 38.2
	Büyükşehir	1040 61.8
Görev Süreleri	1-5 Yıl Arası	430 25.6
	6-10 Yıl Arası	388 23.1
	11-15 Yıl Arası	386 22.9
	16-20 Yıl Arası	331 19.7
	21 Yıl ve Üzeri	147 8.7
MEB Bünyesindeki Çalışma Durumları	Kadrolu Öğretmen	1612 95.8
	Ücretli Öğretmen	70 4.2
Unvan	Uzman Öğretmen	176 10.5
	Formatör	31 1.8
	Öğretmen	1475 87.7
	Toplam	1682 100.0

Tablo 1'de araştırmaya katılan Beden Eğitim Öğretmenlerinin yaş aralıkları verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan 1682 Beden Eğitim Öğretmeninin %57'si (959) 31-40 yaş arası (Genç Yetişkin), % 25.1'i (422) 41-63 yaş arası (Orta Yaş), % 17,9'unun (301) ise 23 ve 30 yaş (Genç), aralığında oldukları görülmektedir. Katılımcıların % 68.9'u (1159) erkek, %31.1'i (523) kadınlardan oluşmaktadır.

Katılımcıların %94.2'sini (1584) lisans mezunu öğretmenler oluştururken, %5.3'ünü (90) yüksek lisans mezunları ve %0.5'ini (8) doktora mezunları oluşturmaktadır. (Katılımcılar mezun oldukları öğrenim düzeyi değişkenine göre lisans ve lisansüstü mezunları olarak 2 grupta değerlendirilecektir)

Lisans eğitiminden mezun oldukları üniversite değişkenine göre katılımcıların %10.9'u (184) üniversitelerin 0-10 yıl arası eğitim veren ve beden eğitimi öğretmeni yetiştiren bölümlerinden, %10.5'i (176) 11-20 yıldır eğitim veren bölümlerinden, %53'ü 21-30 yıldır eğitim veren bölümlerinden ve %25.6'sı 30 yıl ve üzeri eğitim veren bölümlerinden mezun olmuşlardır.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %82'si (1380) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarından (BESYO), %16.1'i (270) eğitim fakültelerine bağlı beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinden mezun olduklarını, %1.9'u (32) ise farklı fakültelerden mezun olarak alan değişikliği ile beden eğitimi öğretmenliği branşına geçtiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %50.4'ü (847) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda, %49.6'sı (835) liselerde görev yapmaktadırlar.

Görev yapılan coğrafi bölgeler değişkenine göre incelendiğinde katılımcıların %26.5'inin (446) Karadeniz Bölgesinde, %24.4'ünün (411) İç Anadolu Bölgesinde, %18.6'sının (313) Akdeniz Bölgesinde, %14.1'inin (238) Marmara Bölgesinde, %7.9'unun (133) Güneydoğu Anadolu Bölgesinde, %4.7'sinin (79) Ege Bölgesinde ve %3.8'inin (62) Doğu Anadolu Bölgesinde görev yaptıklarını belirtmişlerdir. Görev yaptıkları şehir statüsü değişkenine göre katılımcıların %61.8'i (1040) büyükşehirlerde, %38.2'si (642) şehirlerde görev yapmaktadır.

Katılımcıların %25.6'sı (430) 1-5 yıl arası, %23.1'i (388) 6-10 yıl arası, %22.9'u (386) 11-15 yıl arası, %19.7'si (331) 16-20 yıl arası ve %8.7 si (147) 21 yıl ve daha uzun süredir beden eğitimi öğretmenliği yaptıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %95.8'i (1612) Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kadrolu olarak çalışmakta iken %4.2'si (70) ders ücreti karşılığı görev yapan henüz atanamamış öğretmenlerden oluşmaktadır.

Katılımcıların %87.7'si (1475) öğretmen kadro unvanı ile görev yapmakta iken, %10.5'i (176) uzman öğretmen, %1.8'i (31) formatör beden eğitimi öğretmeni unvanı ile görev yapmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Değer Algıları Ortalamaları (N=1682)

Stil	Kullanım*		Değer Algıları**	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
A	3.97	0.93	11.88	2.44
B	3.45	1.08	11.37	2.80
C	3.07	1.06	10.32	2.81
D	2.84	1.14	9.33	3.16
E	2.97	1.13	9.99	3.10
F	2.96	1.07	9.84	2.97
G	2.90	1.12	9.52	3.19
H	2.95	1.12	9.55	3.34
I	2.85	1.17	9.55	3.34
J	2.37	1.19	8.24	3.57
K	2.07	1.19	7.33	3.75

* Alınabilecek en düşük değer 1, en yüksek değer ise 5'tir.

** Alınabilecek en düşük değer 3, en yüksek değer ise 15'tir.

İstatistik sonuçlarına göre araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenleri en çok Komut (A) (3.97), Alıştırma (B) (3.45) ve Eşli Çalışma (C) (3.07) stillerini tercih ettiklerini belirtirken, Kendi Kendine Öğretme (K) (2.07), Öğrencinin Başlatması (J) (2.37), Kendini Denetleme (D) (2.84) stillerini daha az tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Beden Eğitim Öğretmenlerince en çok değer verilen stiller Komut (A) (11.88), Alıştırma (B) (11.37) ve Eşli Çalışma (C) (10.32) stilleri iken en az değer verilen stiller

Kendi Kendine Öğretme (K) (7.33), Öğrencinin Başlatması (J) (8.24), Kendini Denetleme (D) (9.33) stilleridir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Her Bir Stilin Öğrencilere Eğlenme, Öğrenme ve Motivasyon Sağlama Boyutlarındaki Ortalama Değer Algılarının Sıralaması (N=1682)

Stil	Eğlence*		Öğrenme*		Motivasyon*	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
A	3.78	0.98	4.10	0.87	4.00	0.93
B	3.75	1.02	3.82	1.01	3.81	1.03
C	3.38	1.03	3.46	1.01	3.49	1.05
D	3.04	1.12	3.14	1.12	3.14	1.15
E	3.27	1.09	3.33	1.10	3.39	1.13
F	3.22	1.06	3.29	1.06	3.33	1.09
G	3.10	1.13	3.20	1.13	3.21	1.15
H	3.17	1.09	3.23	1.11	3.24	1.13
I	3.14	1.14	3.18	1.17	3.22	1.21
J	2.68	1.22	2.74	1.23	2.82	1.30
K	2.44	1.30	2.41	1.28	2.48	1.34

* Alınabilecek en düşük değer 1, en yüksek değer ise 5'tir.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretim stillerine karşı değer algıları, dersi eğlenceli hale getirmesi, beceri ve kavramları öğrenmeye yardımcı olması ve öğrencileri öğrenmeye motive etmesi başlıkları altında incelendiğinde:

Öğretmenler Komut (A) (3.78), Alıştırma (B) (3.75) ve Eşli Çalışma (C) (3.38) stillerinin dersi daha fazla eğlenceli hale getirdiğini düşünürken, Kendine Öğrenme (K) (2.44), Öğrencinin Başlatması (J) (2.68), Kendini Denetleme (D) (3.04) stillerinin dersi daha az eğlenceli hale getirdiğini düşünmektedir.

Beden Eğitimi Öğretmenleri Komut (A) (4.10), Alıştırma (B) (3.82) ve Eşli Çalışma (C) (3.46) stillerinin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmesinde daha etkili olduğunu belirtirken, Kendine Öğrenme (K) (2.41), Öğrencinin Başlatması (J) (2.74), Kendini Denetleme (D) (3.14) stillerinin daha az etkili olduğunu belirtmektedirler.

Katılımcılar öğrencileri öğrenmeye motive etmesi yönünden Komut (A) (4.00), Alıştırma (B) (3.81) ve Eşli Çalışma (C) (3.49) stillerine daha çok değer verirken, Kendine Öğrenme (K) (2.48), Öğrencinin Başlatması (J) (2.82), Kendini Denetleme (D) (3.14) stillerine daha az değer vermektedir.

Tablo 4. Yaş Grupları Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları

Stiller		23-30 yaş Genç		31-40 yaş Genç Yetişkin		41-63 yaş Orta Yaş		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	N	%
A	Kullanmayan	7	2.3	15	1.6	8	1.9	30	1.8
	Kullanan	294	97.7	944	98.4	414	98.1	1652	98.2
B	Kullanmayan	16	5.3	68	7.1	21	5.0	105	6.2
	Kullanan	285	94.7	891	92.9	401	95.0	1577	93.8
C	Kullanmayan	19	6.3	85	8.9	32	7.6	136	8.1
	Kullanan	282	93.7	874	91.1	390	92.4	1546	91.9
D*	Kullanmayan	31	10.3	157	16.4	46	10.9	234	13.9
	Kullanan	270	89.7	802	83.6	376	89.1	1448	86.1
E	Kullanmayan	32	10.6	123	12.8	42	10.0	197	11.7
	Kullanan	269	89.4	836	87.2	380	90.0	1485	88.3
F	Kullanmayan	20	6.6	92	9.6	46	10.9	158	9.4
	Kullanan	281	93.4	867	90.4	376	89.1	1524	90.6
G	Kullanmayan	36	12.0	117	12.2	45	10.7	198	11.8
	Kullanan	265	88.0	842	87.8	377	89.3	1484	88.2
H	Kullanmayan	36	12.0	104	10.8	34	8.1	174	10.3
	Kullanan	265	88.0	855	89.2	388	91.9	1508	89.7
I**	Kullanmayan	44	14.6	171	17.8	48	11.4	263	15.6
	Kullanan	257	85.4	788	82.2	374	88.6	1419	84.4
J***	Kullanmayan	84	27.9	320	33.4	112	26.5	516	30.7
	Kullanan	217	72.1	639	66.6	310	73.5	1166	69.3
K	Kullanmayan	133	44.2	449	46.8	172	40.8	754	44.8
	Kullanan	168	55.8	510	53.2	250	59.2	928	55.2
TOPLAM		301	100.0	959	100.0	422	100.0	1682	100.0

* $\chi^2 = 11.32$, $p < 0.01$, ** $\chi^2 = 9.55$, $p < 0.01$, *** $\chi^2 = 7.75$, $p < 0.05$

Öğretmenlerin öğretim stillerini kullanımları yaş değişkenine göre incelendiğinde Kendini Denetleme (D) Stilinin kullanımında 23-30 yaş arası (%89.7) genç beden eğitimi öğretmenlerinin 41-63 yaş arası (%89.1) orta yaş beden eğitimi öğretmenleri ve 31-40 yaş (%83.6) arası genç yetişkin beden eğitimi öğretmenlerine göre ($\chi^2_{(2)} = 11.32$, $p < 0.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır.

Öğrencinin Tasarımı (I) Stilinin kullanımında 23-30 yaş arası (%85.6) genç beden eğitimi öğretmenlerinin 41-63 yaş arası (%88.6) orta yaş beden eğitimi öğretmenleri ve

31-40 yaş (%82.2) arası genç yetişkin beden eğitimi öğretmenlerine göre ($\chi^2_{(2)}=9.55$, $p<0.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır.

Öğrencinin Başlatması (J) Stilinin kullanımında ise 23-30 yaş arası (%72.1) genç beden eğitimi öğretmenlerinin 41-63 yaş arası (%73.5) orta yaş beden eğitimi öğretmenleri ve 31-40 yaş (%66.6) arası genç yetişkin beden eğitimi öğretmenlerine göre ($\chi^2_{(2)}=7.75$, $p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenin Göre Öğretim Stillerini Kullanma Durumları

Stiller		Kadın		Erkek		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
A	Kullanmayan	7	1.3	23	2.0	30	1.8
	Kullanan	516	98.7	1136	98.0	1652	98.2
B	Kullanmayan	38	7.3	67	5.8	105	6.2
	Kullanan	485	92.7	1092	94.2	1577	93.8
C	Kullanmayan	35	6.7	101	8.7	136	8.1
	Kullanan	488	93.3	1058	91.3	1546	91.9
D	Kullanmayan	68	13.0	166	14.3	234	13.9
	Kullanan	455	87.0	993	86.1	1448	86.1
E*	Kullanmayan	49	9.4	148	12.8	197	11.7
	Kullanan	474	90.6	1011	87.2	1485	88.3
F	Kullanmayan	43	8.2	115	9.9	158	9.4
	Kullanan	480	91.8	1044	90.1	1524	90.6
G	Kullanmayan	61	11.7	137	11.8	198	11.8
	Kullanan	462	88.3	1022	88.2	1484	88.2
H	Kullanmayan	59	11.3	115	9.9	174	10.3
	Kullanan	464	88.7	1044	90.1	1508	89.7
I	Kullanmayan	84	16.1	179	15.4	263	15.6
	Kullanan	439	83.9	980	84.6	1419	84.4
J	Kullanmayan	144	27.5	372	32.1	516	30.7
	Kullanan	379	72.5	787	67.9	1166	69.3
K	Kullanmayan	232	44.4	522	45.0	754	44.8
	Kullanan	291	55.6	637	55.0	928	55.2
TOPLAM		523	100.0	1159	100.0	1682	100.0

* $\chi^2=4.03$, $p<0.05$

Öğretmenlerin öğretim stillerini kullanımları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde Katılım (E) Stilinde Kadın (%90.6) beden eğitimi öğretmenlerinin Erkek (%87.2) beden eğitimi öğretmenlerine göre stili kullanma durumlarında ($\chi^2_{(1)}=4.03$, $p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Tablo 6. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları

Stiller		Lisans		Lisansüstü		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
A	Kullanmayan	30	1.9	0	0	30	1.8
	Kullanan	1554	98.1	98	100	1652	98.2
B	Kullanmayan	100	6.3	5	5.1	105	6.2
	Kullanan	1484	93.7	93	94.9	1577	93.8
C	Kullanmayan	126	8.0	10	10.2	136	8.1
	Kullanan	1458	92.0	88	89.8	1546	91.9
D*	Kullanmayan	230	14.5	4	4.1	234	13.9
	Kullanan	1354	85.5	94	95.9	1448	86.1
E	Kullanmayan	187	11.8	10	10.2	197	11.7
	Kullanan	1397	88.2	88	89.8	1485	88.3
F	Kullanmayan	148	9.3	10	10.2	158	9.4
	Kullanan	1436	90.7	88	89.8	1524	90.6
G	Kullanmayan	182	11.5	16	16.3	198	11.8
	Kullanan	1402	88.5	82	83.7	1484	88.2
H	Kullanmayan	167	10.5	7	7.1	174	10.3
	Kullanan	1417	89.5	91	92.9	1508	89.7
I	Kullanmayan	248	15.7	15	15.3	263	15.6
	Kullanan	1336	84.3	83	84.7	1419	84.4
J	Kullanmayan	478	30.2	38	38.8	516	30.7
	Kullanan	1106	69.8	60	61.2	1166	69.3
K	Kullanmayan	706	44.6	48	49.0	754	44.8
	Kullanan	878	55.4	50	51.0	928	55.2
TOPLAM		1584	100.0	98	100.0	1682	100.0

* $\chi^2=8.40$, $p<0.01$

Öğretmenlerin öğretim stillerini kullanımları öğrenim durumları değişkenine göre incelendiğinde Kendini Denetleme (D) Stilinde Lisansüstü Eğitim mezunu (%95.9) beden eğitimi öğretmenlerinin Lisans Mezunu (%85.5) beden eğitimi öğretmenlerine göre stili kullanma durumlarında ($\chi^2_{(1)}=8.40$, $p<0.01$) düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Tablo 7. Mezun Oldukları Üniversitelerin Eğitim Verme Süreleri Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları

Stiller		0-10 yıl arası		11-20 yıl arası		21-30 yıl arası		31 yıl ve üzeri		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A	Kullanmayan	2	1.1	1	0.6	18	2.0	9	2.1	30	1.8
	Kullanan	182	98.9	175	99.4	874	98.0	421	97.9	1652	98.2
B	Kullanmayan	8	4.3	6	3.4	56	6.3	35	8.1	105	6.2
	Kullanan	176	95.7	170	96.6	836	93.7	395	91.9	1577	93.8
C	Kullanmayan	13	7.1	13	7.4	74	8.3	36	8.4	136	8.1
	Kullanan	171	92.9	163	92.6	818	91.7	394	91.6	1546	91.9
D	Kullanmayan	33	17.9	22	12.5	124	13.9	55	12.8	234	13.9
	Kullanan	151	82.1	154	87.5	768	86.1	375	87.2	1448	86.1
E	Kullanmayan	20	10.9	27	15.3	101	11.3	49	11.4	197	11.7
	Kullanan	164	89.1	149	84.7	791	88.7	381	88.6	1485	88.3
F	Kullanmayan	18	9.8	19	10.8	70	7.8	51	11.9	158	9.4
	Kullanan	166	90.2	157	89.2	822	92.2	379	88.1	1524	90.6
G	Kullanmayan	21	11.4	16	9.1	98	11.0	63	14.7	198	11.8
	Kullanan	163	88.6	160	90.9	794	89.0	367	85.3	1484	88.2
H	Kullanmayan	23	12.5	15	8.5	86	9.6	50	11.6	174	10.3
	Kullanan	161	87.5	161	91.5	806	90.4	380	88.4	1508	89.7
I	Kullanmayan	29	15.8	27	15.3	125	14.0	82	19.1	263	15.6
	Kullanan	155	84.2	149	84.7	767	86.0	348	80.9	1419	84.4
J	Kullanmayan	58	31.5	51	29.0	268	30.0	139	32.3	516	30.7
	Kullanan	126	68.5	125	71.0	624	70.0	291	67.7	1166	69.3
K	Kullanmayan	79	42.9	78	44.3	404	45.3	193	44.9	754	44.8
	Kullanan	105	57.1	98	55.7	488	54.7	237	55.1	928	55.2
TOPLAM		184	100.0	176	100.0	892	100.0	430	100.0	1682	100.0

Öğretmenlerin öğretim stillerini kullanımları mezun oldukları üniversitelerin eğitim verme süreleri değişkenine göre incelendiğinde stilleri kullanma durumlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p < 0.05$).

Tablo 8. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları

Stiller		Besyo		Eğitim Fakültesi Bölüm		Alan Değişikliği		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
A*	Kullanmayan	22	1.6	3	1.1	5	15.6	30	1.8
	Kullanan	1358	98.4	267	98.9	27	84.4	1652	98.2
B	Kullanmayan	85	6.2	18	6.7	2	6.3	105	6.2
	Kullanan	1295	93.8	252	93.3	30	93.8	1577	93.8
C	Kullanmayan	109	7.9	23	8.5	4	12.5	136	8.1
	Kullanan	1271	92.1	247	91.5	28	87.5	1546	91.9
D	Kullanmayan	188	13.6	42	15.6	4	12.5	234	13.9
	Kullanan	1192	86.4	228	84.4	28	87.5	1448	86.1
E	Kullanmayan	169	12.2	24	8.9	4	12.5	197	11.7
	Kullanan	1211	87.8	246	91.1	28	87.5	1485	88.3
F	Kullanmayan	123	8.9	31	11.5	4	12.5	158	9.4
	Kullanan	1257	91.1	239	88.5	28	87.5	1524	90.6
G	Kullanmayan	155	11.2	40	14.8	3	9.4	198	11.8
	Kullanan	1225	88.8	230	85.2	29	90.6	1484	88.2
H	Kullanmayan	135	9.8	35	13.0	4	12.5	174	10.3
	Kullanan	1245	90.2	235	87.0	28	87.5	1508	89.7
I	Kullanmayan	207	15.0	53	19.6	3	9.4	263	15.6
	Kullanan	1173	85.0	217	80.4	29	90.6	1419	84.4
J	Kullanmayan	417	30.2	89	33.0	10	31.3	516	30.7
	Kullanan	963	69.8	181	67.0	22	68.8	1166	69.3
K	Kullanmayan	617	44.7	120	44.4	17	53.1	754	44.8
	Kullanan	763	55.3	150	55.6	15	46.9	928	55.2
TOPLAM		1380	100.0	270	100.0	32	100.0	1682	100.0

* $\chi^2 = 35.98$, $p < 0.01$

Öğretmenlerin öğretim stillerini kullanımları mezun oldukları bölüm değişkenine göre incelendiğinde Komut (A) Stilin kullanılmada durumunda ($\chi^2_{(2)} = 35.98$, $p < 0.01$) düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Komut (A) Stilini kullanımında Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Mezunu beden eğitimi öğretmenlerinin (%98.9) BESYO mezunu beden eğitimi öğretmenleri (%98.4) ve Alan değişikliği ile beden eğitimi öğretmenliğine geçiş yapan beden eğitimi öğretmenlerine (%84.4) göre daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Tablo 9. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları

Stiller		Ortaokul		Lise		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
A	Kullanmayan	16	1.9	14	1.7	30	1.8
	Kullanan	831	98.1	821	98.3	1652	98.2
B	Kullanmayan	56	6.6	49	5.9	105	6.2
	Kullanan	791	93.4	786	94.1	1577	93.8
C	Kullanmayan	69	8.1	67	8.0	136	8.1
	Kullanan	778	91.9	768	92.0	1546	91.9
D	Kullanmayan	112	13.2	122	14.6	234	13.9
	Kullanan	735	86.8	713	85.4	1448	86.1
E	Kullanmayan	98	11.6	99	11.9	197	11.7
	Kullanan	749	88.4	736	88.1	1485	88.3
F	Kullanmayan	76	9.0	82	9.8	158	9.4
	Kullanan	771	91.0	753	90.2	1524	90.6
G	Kullanmayan	109	12.9	89	10.7	198	11.8
	Kullanan	738	87.1	746	89.3	1484	88.2
H	Kullanmayan	97	11.5	77	9.2	174	10.3
	Kullanan	750	88.5	758	90.8	1508	89.7
I	Kullanmayan	128	15.1	135	16.2	263	15.6
	Kullanan	719	84.9	700	83.8	1419	84.4
J	Kullanmayan	260	30.7	256	30.7	516	30.7
	Kullanan	587	69.3	579	69.3	1166	69.3
K	Kullanmayan	382	45.1	372	44.6	754	44.8
	Kullanan	465	54.9	463	55.4	928	55.2
TOPLAM		847	100.0	835	100.0	1682	100.0

Öğretmenlerin öğretim stillerini kullanma durumları görev yaptıkları okul türü değişkenine göre incelendiğinde stilleri kullanma durumlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p < 0.05$).

Tablo 10. Coğrafi Bölgeler Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları

	Stiller	Akdeniz		Doğu Anadolu		Ege		Güneydoğu Anadolu		İç Anadolu		Karadeniz		Marmara		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A *	Kullanmayan	5	1.6	8	12.9	3	3.8	1	0.8	7	1.7	3	0.7	3	1.3	30	1.8
	Kullanan	308	98.4	54	87.1	76	96.2	132	99.2	404	98.3	443	99.3	235	98.7	1652	98.2
B	Kullanmayan	17	5.4	2	3.2	5	6.3	6	4.5	30	7.3	30	6.7	15	6.3	105	6.2
	Kullanan	296	94.6	60	96.8	74	93.7	127	95.5	381	92.7	416	93.3	223	93.7	1577	93.8
C	Kullanmayan	25	8.0	1	1.6	8	10.1	9	6.8	33	8.0	4	9.0	20	8.4	136	8.1
	Kullanan	288	92.0	61	98.4	71	89.9	124	93.2	378	92.0	4.6	91.0	218	91.6	1546	91.9
D**	Kullanmayan	28	8.9	5	8.1	13	16.5	18	13.5	53	12.9	8	17.9	37	15.5	234	13.9
	Kullanan	285	91.1	57	91.9	66	83.5	115	86.5	358	87.1	366	82.1	201	84.5	1448	86.1
E***	Kullanmayan	35	11.2	4	6.5	15	19.0	19	14.3	44	10.7	66	14.8	14	5.9	197	11.7
	Kullanan	278	88.8	58	93.5	64	81.0	114	85.7	367	89.3	380	85.2	224	94.1	1485	88.3
F****	Kullanmayan	26	8.3	3	4.8	4	5.1	16	12.0	29	7.1	45	10.1	35	14.7	158	9.4
	Kullanan	287	91.7	59	95.2	75	94.9	117	88.0	382	92.9	4.1	89.9	203	85.3	1524	90.6
G	Kullanmayan	35	11.2	5	8.1	7	8.9	20	15.0	46	11.2	49	11.0	36	15.1	198	11.8
	Kullanan	278	88.8	57	91.9	72	91.1	113	85.0	365	88.8	397	89.0	202	84.9	1484	88.2
H	Kullanmayan	25	8.0	2	3.2	11	13.9	12	9.0	44	10.7	45	10.1	35	14.7	174	10.3
	Kullanan	288	92.0	60	96.8	68	86.1	121	91.0	367	89.3	401	89.9	203	85.3	1508	89.7
I*****	Kullanmayan	35	11.2	3	4.8	14	17.7	25	18.8	54	13.1	88	19.7	44	18.5	263	15.6
	Kullanan	278	88.8	59	95.2	65	82.3	108	81.2	357	86.9	358	80.3	194	81.5	1419	84.4
J*****	Kullanmayan	93	29.7	3	4.8	37	46.8	59	26.3	108	26.3	140	31.4	76	31.9	516	30.7
	Kullanan	220	70.3	59	95.2	42	53.2	74	55.6	303	73.7	306	68.6	162	68.1	1166	69.3
K*****	Kullanmayan	136	43.5	10	16.1	41	51.9	78	58.6	157	38.2	214	48.0	118	49.6	754	44.8
	Kullanan	177	56.5	52	83.9	38	48.1	55	41.4	254	61.8	232	52.0	120	50.4	928	55.2
Toplam		313	100.0	62	100.0	79	100.0	133	100.0	411	100.0	446	100.0	238	100.0	1682	100.0

* $\chi^2 = 50.00$, $p < 0.01$, ** $\chi^2 = 15.58$, $p < 0.05$, *** $\chi^2 = 15.58$, $p < 0.05$, **** $\chi^2 = 15.56$, $p < 0.05$, ***** $\chi^2 = 20.53$, $p < 0.01$, ***** $\chi^2 = 45.03$, $p < 0.01$,

***** $\chi^2 = 44.02$, $p < 0.01$

Öğretmenlerin öğretim stillerini kullanımları görev yaptıkları coğrafi bölgeler değişkenine göre incelendiğinde;

Beden eğitimi öğretmenlerinin Komut (A) stilini kullanma durumları coğrafi bölgeler değişkenine göre farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(6)}=50.00$, $p<0.01$). Komut (A) Stilini en çok Karadeniz Bölgesinde (%99.3) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandığı gözlenirken, Doğu Anadolu Bölgesinde (%87.1) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin diğer bölgelere göre daha az kullandıkları gözlenmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin Kendini Denetleme (D) Stilini kullanma durumları coğrafi bölgeler değişkenine göre farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(6)}=15.58$, $p<0.05$). Kendini Denetleme (D) Stilini en çok Doğu Anadolu Bölgesinde (%91.9) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandığı gözlenirken, Karadeniz Bölgesinde (%82.1) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin diğer bölgelere göre daha az kullandıkları gözlenmiştir.

Katılım (E) Stilinin kullanılma durumu coğrafi bölge değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark belirlenmiştir ($\chi^2_{(6)}=15.58$, $p<0.05$). Katılım (E) Stilini en çok Marmara Bölgesinde (%94.1) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları belirlenirken, Ege Bölgesinde (%81.0) görev yapan beden eğitimi öğretmenleri diğer bölgelere göre daha az kullandıklarını belirtmişlerdir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin Yönlendirilmiş Buluş (F) Stilini kullanma durumları coğrafi bölgeler değişkenine göre farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(6)}=15.56$, $p<0.05$). Yönlendirilmiş Buluş (F) Stilini en çok Doğu Anadolu Bölgesinde (%95.2) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları belirlenirken, Marmara Bölgesinde (%85.3) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin stili diğer bölgelere göre daha az kullandıkları belirlenmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin Öğrencinin Tasarımı (I) Stilini kullanma durumları coğrafi bölgeler değişkenine göre farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(6)}=20.53$, $p<0.01$). Öğrencinin Tasarımı (I) Stilini en çok Doğu Anadolu Bölgesinde (%95.2) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları gözlenirken, Karadeniz Bölgesinde (%80.3) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin diğer bölgelere göre daha az kullandıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencinin Başlatması (J) Stilinin coğrafi bölgelere göre kullanım durumları incelendiğinde ($\chi^2_{(6)}=45.03$, $p<0.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğrencinin Başlatması (J) Stilini en çok Doğu Anadolu Bölgesinde (%95.2) görev yapan beden eğitimi öğretmenleri kullanırken, Ege Bölgesinde (%53.2) görev yapan beden eğitimi öğretmenleri diğer bölgelere göre daha az kullandıkları gözlemlenmiştir.

Kendi Kendine Öğretme (K) Stilinin coğrafi bölgelere göre kullanım durumları incelendiğinde ($\chi^2_{(6)}=44.02$, $p<0.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Kendi Kendine Öğretme (K) Stilini en çok Doğu Anadolu Bölgesinde (%83.9) görev yapan beden eğitimi öğretmenleri kullanırken, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde (%41.4) görev yapan beden eğitimi öğretmenleri diğer bölgelere göre daha az kullandıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 11. Yerleşim Yeri Türü Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları

Stiller		Şehir		Büyükşehir		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
A	Kullanmayan	15	2.3	15	1.4	30	1.8
	Kullanan	627	97.7	1025	98.6	1652	98.2
B	Kullanmayan	45	7.0	60	5.8	105	6.2
	Kullanan	597	93.0	980	94.2	1577	93.8
C*	Kullanmayan	64	10.0	72	6.9	136	8.1
	Kullanan	578	90.0	968	93.1	1546	91.9
D	Kullanmayan	102	15.9	132	12.7	234	13.9
	Kullanan	540	84.1	908	87.3	1448	86.1
E**	Kullanmayan	99	15.4	98	9.4	197	11.7
	Kullanan	543	84.6	942	90.6	1485	88.3
F	Kullanmayan	57	8.9	101	9.7	158	9.4
	Kullanan	585	91.1	939	90.3	1524	90.6
G	Kullanmayan	69	10.7	129	12.4	198	11.8
	Kullanan	573	89.3	911	87.6	1484	88.2
H	Kullanmayan	64	10.0	110	10.6	174	10.3
	Kullanan	578	90.0	930	89.4	1508	89.7
I***	Kullanmayan	117	18.2	146	14.0	263	15.6
	Kullanan	525	81.8	894	86.0	1419	84.4
J****	Kullanmayan	224	34.9	292	28.1	516	30.7
	Kullanan	418	65.1	748	71.9	1166	69.3
K*****	Kullanmayan	311	48.4	443	42.6	754	44.8
	Kullanan	331	51.6	597	57.4	928	55.2
TOPLAM		642	100.0	1040	100.0	1682	100.0

* $\chi^2=4.96$, $p<0.05$, ** $\chi^2=13.81$, $p<0.01$, *** $\chi^2=5.27$, $p<0.05$, **** $\chi^2=8.67$, $p<0.01$, ***** $\chi^2=5.49$, $p<0.05$

Öğretmenlerin öğretim stillerini kullanımları görev yaptıkları yerleşim yeri türü değişkenine göre incelendiğinde büyükşehirlerde (%93.1) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin şehirlerde (%90.0) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine göre Eşli Çalışma (C) Stilini kullanma durumlarında ($\chi^2_{(1)}=4.96$, $p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Büyükşehirlerde (%90.6) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin şehirlerde (%84.6) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine göre Katılım (E) Stilini kullanma durumlarında ($\chi^2_{(1)}=13.81$, $p<0.01$) düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir ($p<0.01$).

Büyükşehirlerde (%86.0) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin şehirlerde (%81.8) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine göre Öğrencinin Tasarımı (I) Stilini kullanma durumlarında ($\chi^2_{(1)}=5.27$, $p<0.01$) düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Büyükşehirlerde (%71.9) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin şehirlerde (%65.1) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine göre Öğrencinin Başlatması (J) Stilini kullanma durumlarında ($\chi^2_{(1)}=8.67$, $p<0.01$) düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Büyükşehirlerde (%57.4) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin şehirlerde (%51.6) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine göre Kendi Kendine Öğretme (K) Stilini kullanma durumlarında ($\chi^2_{(1)}=5.49$, $p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Tablo 12. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları

Stiller		1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21 yıl ve üzeri		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A*	Kullanmayan	17	4.0	1	0.3	6	1.6	5	1.5	1	0.7	30	1.8
	Kullanan	413	96.0	387	99.7	380	98.4	326	98.5	146	99.3	1652	98.2
B	Kullanmayan	32	7.4	24	6.2	22	5.7	20	6.0	7	4.8	105	6.2
	Kullanan	398	92.6	364	93.8	364	94.3	311	94.0	140	95.2	1577	93.8
C	Kullanmayan	31	7.2	33	8.5	30	7.8	28	8.5	14	9.5	136	8.1
	Kullanan	399	92.8	355	91.5	356	92.2	303	91.5	133	90.5	1546	91.9
D	Kullanmayan	54	12.6	54	13.9	52	13.5	59	17.8	15	10.2	234	13.9
	Kullanan	376	87.4	334	86.1	334	86.5	272	82.2	132	89.8	1448	86.1
E	Kullanmayan	45	10.5	47	12.1	49	12.7	38	11.5	18	12.2	197	11.7
	Kullanan	385	89.5	341	87.9	337	87.3	293	88.5	129	87.8	1485	88.3
F	Kullanmayan	33	7.7	37	9.5	38	9.8	32	9.7	18	12.2	158	9.4
	Kullanan	397	92.3	351	90.5	348	90.2	299	90.3	129	87.8	1524	90.6
G	Kullanmayan	51	11.9	45	11.6	43	11.1	43	13.0	16	10.9	198	11.8
	Kullanan	379	88.1	343	88.4	343	88.9	288	87.0	131	89.1	1484	88.2
H	Kullanmayan	50	11.6	41	10.6	31	8.0	37	11.2	15	10.2	174	10.3
	Kullanan	380	88.4	347	89.4	355	92.0	294	88.8	132	89.8	1508	89.7
I	Kullanmayan	63	14.7	63	16.2	67	17.4	54	16.3	16	10.9	263	15.9
	Kullanan	367	85.3	325	83.8	319	82.6	277	83.7	131	89.1	1419	84.4
J	Kullanmayan	125	29.1	123	31.7	127	32.9	105	31.7	36	24.5	516	30.7
	Kullanan	305	70.9	265	68.3	259	67.1	226	68.3	111	75.5	1166	69.3
K	Kullanmayan	185	43.0	185	47.7	176	45.6	144	43.5	64	3.5	754	44.8
	Kullanan	245	57.0	203	52.3	210	54.4	187	56.5	83	56.5	928	55.2
TOPLAM		430	100.0	388	100.0	386	100.0	331	100.0	147	100.0	1682	100.0

* $\chi^2 = 17.99$, $p < 0.05$

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin öğretim stillerini kullanımları hizmet yılları değişkenine göre incelendiğinde 6-10 yıl arası (%99.7) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin Komut (A) Stilini kullanma durumlarında 21 yıl ve üzeri (%99.3), 16-20 yıl (%98.5), 11-15 yıl (%98.4) ve 1-5 yıl arası (%96.0) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine göre ($\chi^2_{(4)}=17.99$, $p<0.05$) düzeyinde anlamlı fark olduğu gözlenmiştir.

Tablo 13. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları

Stiller		Kadrolu		Ücretli		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
A	Kullanmayan	29	1.8	1	1.4	30	1.8
	Kullanan	1583	98.2	69	98.6	1652	98.2
B	Kullanmayan	102	6.3	3	4.3	105	6.2
	Kullanan	1510	93.7	67	95.7	1577	93.8
C	Kullanmayan	132	8.2	4	5.7	136	8.1
	Kullanan	1480	91.8	66	94.3	1546	91.9
D	Kullanmayan	225	14.0	9	12.9	234	13.9
	Kullanan	1387	86.0	61	87.1	1448	86.1
E	Kullanmayan	191	11.8	6	8.6	197	11.7
	Kullanan	1421	88.2	64	91.4	1485	88.3
F	Kullanmayan	155	9.6	3	4.3	158	9.4
	Kullanan	1457	90.4	67	95.7	1524	90.6
G	Kullanmayan	190	11.8	8	11.4	198	11.8
	Kullanan	1422	88.2	62	88.6	1484	88.2
H*	Kullanmayan	161	10.0	13	18.6	174	10.3
	Kullanan	1451	90.0	57	81.4	1508	89.7
I	Kullanmayan	255	15.8	8	11.4	263	15.6
	Kullanan	1357	84.2	62	88.6	1419	84.4
J	Kullanmayan	498	30.9	18	25.7	516	30.7
	Kullanan	1114	69.1	52	74.3	1166	69.3
K	Kullanmayan	727	45.1	27	38.6	754	44.8
	Kullanan	885	54.9	43	61.4	928	55.2
TOPLAM		1612	100.0	70	100.0	1682	100.0

* $\chi^2=5.33$, $p<0.05$

Öğretmenlerin öğretim stillerini kullanımları çalışma durumları değişkenine göre incelendiğinde Kadrolu (%90.0) çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin Ücretli (%81.4) çalışan beden eğitimi öğretmenlerine göre Problem Çözme Yöntemi: Farklı Yollar Üretimi (H) Stilinin kullanımlarında ($\chi^2_{(1)}=5.33$, $p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Tablo 14. Unvan Değişkenine Göre Stilleri Kullanma Durumları

Stiller		Uzman Öğretmen		Formatör		Öğretmen		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
A	Kullanmayan	7	4.0	1	3.2	22	1.5	30	1.8
	Kullanan	169	96.0	30	96.8	1453	98.5	1652	98.2
B	Kullanmayan	14	8.0	1	3.2	90	6.1	105	6.2
	Kullanan	162	92.0	30	96.8	1385	93.9	1577	93.8
C	Kullanmayan	14	8.0	3	9.7	119	8.1	136	8.1
	Kullanan	162	92.0	28	90.3	1356	91.9	1546	91.9
D	Kullanmayan	21	11.9	6	19.4	207	14.0	23	13.9
	Kullanan	155	88.1	25	80.6	1268	86.0	1448	86.1
E	Kullanmayan	19	10.8	4	12.9	174	11.8	197	11.7
	Kullanan	157	89.2	27	87.1	1301	88.2	1485	88.3
F	Kullanmayan	23	13.1	4	12.9	131	8.9	158	9.4
	Kullanan	153	86.9	27	87.1	1344	91.1	1524	90.6
G	Kullanmayan	23	13.1	6	19.4	169	11.5	198	11.8
	Kullanan	153	86.9	25	80.6	1306	88.5	1484	88.2
H	Kullanmayan	16	9.1	5	16.1	153	10.4	174	10.3
	Kullanan	160	90.9	26	83.9	1322	89.6	1508	89.7
I	Kullanmayan	22	12.5	6	19.4	235	15.9	263	15.6
	Kullanan	154	87.5	25	80.6	1240	84.1	1419	84.4
J	Kullanmayan	52	29.5	13	41.9	451	30.6	516	30.7
	Kullanan	124	70.5	18	58.1	1024	69.4	1166	69.3
K	Kullanmayan	70	39.8	17	54.8	667	45.2	754	44.8
	Kullanan	106	60.2	14	45.2	808	54.8	928	55.2
TOPLAM		176	100.0	31	100.0	1475	100.0	1682	100.0

Öğretmenlerin öğretim stillerini kullanımları sahip oldukları unvan değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p < 0.05$).

Tablo 15. Yaş Grubu Değişkenine Göre Değer Algıları

Stiller	23-30 yaş genç (1) (n=301)		31-40 yaş genç yetişkin (2) (n=959)		41-63 yaş orta yaş (3) (n=422)		F	p	Farklı Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
A	11.71	2.42	11.92	2.44	11.90	2.50	0.88	0.42	
B	11.23	2.94	11.35	2.82	11.51	2.70	0.96	0.38	
C	10.52	2.80	10.25	2.86	10.35	2.69	1.12	0.33	
D*	9.64	3.04	9.12	3.20	9.59	3.14	5.01	0.01	1-2, 2-3
E*	10.28	2.97	9.81	3.10	10.20	3.19	3.97	0.02	1-2, 2,3
F	9.88	3.04	9.83	2.89	9.84	3.11	0.03	0.97	
G	9.68	3.16	9.40	3.21	9.67	3.15	1.60	0.20	
H*	9.73	3.24	9.26	3.39	10.07	3.26	9.21	0.00	1-2, 2-3
I*	9.73	3.24	9.26	3.39	10.07	3.26	9.21	0.00	1-2, 2-3
J	8.43	3.53	8.10	3.56	8.43	3.65	1.73	0.18	
K	7.51	3.93	7.16	3.65	7.59	3.84	2.26	0.10	

* p<0.01

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretim stillerine karşı değer algıları yaş grupları değişkenine göre incelendiğinde Kendini Denetleme (D) F(5.01), p<0.01, Katılım (E) F(3.97) p<0.05, Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi (H) F(9.21) p<0.01, Öğrencinin Tasarımı (I) F(9.21) p<0.01 stillerinde anlamlı bir fark gözlemlenmiştir.

Kendini Denetleme (D) Stiline karşı değer algılarında 23-30 yaş genç öğretmenler (\bar{X} =9.64) ile 31-40 yaş genç yetişkin öğretmenler (\bar{X} =9.12) arasında ve 41-63 yaş arası orta yaşlı öğretmenler 31-40 yaş genç yetişkin öğretmenler (\bar{X} =9.59) arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (p<0.01).

Katılım (E) Stiline karşı değer algılarında 23-30 yaş genç öğretmenler (\bar{X} =10.28) ile 31-40 yaş genç yetişkin öğretmenler (\bar{X} =9.81) arasında ve 41-63 yaş arası orta yaşlı öğretmenler 31-40 yaş genç yetişkin öğretmenler (\bar{X} =10.20) arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (p<0.01).

Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi (H) Stiline karşı değer algılarında 23-30 yaş genç öğretmenler (\bar{X} =9.73) ile 31-40 yaş genç yetişkin öğretmenler (\bar{X} =9.26) arasında

ve 41-63 yaş arası orta yaşlı öğretmenler ($\bar{X} = 10.07$) ile 31-40 yaş genç yetişkin öğretmenler ($\bar{X} = 9.26$) arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir ($p < 0.01$).

Öğrencinin Tasarımı (I) Stiline karşı değer algılarında 23-30 yaş genç öğretmenler ($\bar{X} = 9.73$) ile 31-40 yaş genç yetişkin öğretmenler ($\bar{X} = 9.26$) arasında ve 41-63 yaş arası orta yaşlı öğretmenler ($\bar{X} = 10.07$) ile 31-40 yaş genç yetişkin öğretmenler (9.26) arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir ($p < 0.01$).

Tablo 16. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Stillerine İlişkin Değer Algıları

Stiller	Kadın (n=523)		Erkek (n=1159)		t	p
	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
A	12.02	2.45	11.81	2.45	1.64	0.10
B	11.45	2.73	11.33	2.84	0.75	0.45
C	10.40	2.79	10.29	2.82	0.76	0.45
D	9.36	3.17	9.32	3.17	0.24	0.81
E	10.17	2.92	9.91	3.18	1.56	0.12
F	9.71	2.92	9.90	2.10	1.24	0.21
G	9.52	3.20	9.51	3.19	0.07	0.95
H	9.57	3.36	9.54	3.34	0.17	0.86
I	9.57	3.36	9.54	3.34	0.17	0.86
J	8.30	3.52	8.22	3.61	0.45	0.65
K	7.31	3.71	7.34	3.78	-0.17	0.87

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların tüm öğretim stillerine ilişkin değer algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p < 0.05$).

Tablo 17. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretim Stillerine İlişkin Değer Algıları

Stiller	Lisans (n=1584)		Lisansüstü (n=98)		t	p
	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
A*	11.91	2.44	11.36	2.55	2.18	0.03
B	11.38	2.81	11.18	2.76	0.67	0.50
C	10.35	2.80	9.93	2.88	1.43	0.15
D	9.34	3.18	9.20	3.00	0.41	0.69
E	10.00	3.11	9.79	3.00	0.67	0.50
F	9.84	2.98	9.87	2.85	-0.09	0.93
G	9.51	3.20	9.65	3.02	-0.44	0.66
H	9.53	3.35	9.74	3.37	-0.61	0.54
I	9.53	3.35	9.74	3.37	-0.61	0.54
J	8.22	3.57	8.55	3.72	-0.88	0.38
K	7.31	3.74	7.63	3.94	-0.82	0.41

* p<0.05

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretim stillerine ilişkin değer algıları öğrenim durumları değişkenine göre incelendiğinde Lisans (\bar{X} =11.91) mezunu beden eğitimi öğretmenleri ile Lisansüstü (\bar{X} =11.36) eğitim mezunu beden eğitimi öğretmenlerinin Komut (A) Stiline ilişkin değer algılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmiştir (p<0.05).

Tablo 18. Üniversite Kuruluş Yılı Değişkenine Göre Değer Algıları

Stiller	0-10 Yıl Arası (1) (n=184)		11-20 Yıl Arası (2) (n=176)		21-30 Yıl Arası (3) (n=892)		31 Yıl ve Üzeri (4) (n=430)		F	p
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
A	12.01	2.46	12.19	2.40	11.88	2.38	11.70	2.60	1.88	0.13
B	11.34	2.88	11.66	2.73	11.34	2.78	11.32	2.88	0.71	0.55
C	10.30	2.92	10.66	2.78	10.29	2.78	10.25	2.83	1.01	0.39
D	9.34	3.09	9.53	3.22	9.33	3.22	9.24	3.08	0.36	0.78
E	10.05	3.34	10.02	3.18	10.00	3.04	9.93	3.11	0.08	0.97
F	10.10	3.13	9.88	3.04	9.87	2.88	9.66	3.07	1.01	0.39
G	9.70	3.14	9.88	3.26	9.50	3.13	9.33	3.30	1.45	0.23
H	9.86	3.28	9.84	3.31	9.56	3.31	9.26	3.46	2.08	0.10
I	9.86	3.28	9.84	3.31	9.56	3.31	9.26	3.46	2.08	0.10
J	8.17	3.46	8.72	3.50	8.25	3.60	8.05	3.61	1.49	0.22
K	7.29	3.80	7.56	3.89	7.26	3.71	7.41	3.77	0.40	0.75

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların tüm öğretim stillerine karşı değer algılarında mezun olunan üniversitenin eğitim verme süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p < 0.05$).

Tablo 19. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Değer Algıları

Stiller	BESYO (1) (n=1380)		Eğitim Fakültesi Bölüm (2) (n=270)		Alan Değişikliği (3) (n=32)		F	p
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
A	11.87	2.46	11.97	2.41	11.50	2.45	0.56	0.57
B	11.34	2.81	11.44	2.88	12.19	2.25	1.55	0.21
C	10.37	2.78	10.06	2.97	10.63	2.42	1.50	0.22
D	9.34	3.12	9.28	3.41	9.16	2.99	0.10	0.91
E	9.96	3.08	10.06	3.23	10.81	3.16	1.26	0.29
F	9.87	2.89	9.71	3.32	9.81	3.44	0.30	0.74
G	9.57	3.17	9.21	3.28	9.69	3.13	1.53	0.22
H	9.56	3.30	9.45	3.58	9.91	3.29	0.30	0.74
I	9.56	3.30	9.45	3.58	9.91	3.29	0.30	0.74
J	8.20	3.55	8.35	3.66	9.31	3.88	1.68	0.19
K	7.28	3.72	7.55	3.94	7.53	3.48	0.62	0.54

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların tüm öğretim stillerine karşı değer algılarında mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p < 0.05$).

Tablo 20. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretim Stillerine İlişkin Değer Algıları

Stiller	Ortaokul (n=847)		Lise (n=835)		t	p
	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
A	11.84	2.45	11.92	2.45	-0.73	0.46
B	11.48	2.76	11.25	2.85	1.66	0.10
C	10.32	2.80	10.32	2.82	-0.04	0.97
D	9.30	3.21	9.36	3.12	-0.41	0.68
E	10.01	3.05	9.97	3.16	0.21	0.84
F	9.83	2.97	9.86	2.98	-0.23	0.82
G	9.48	3.23	9.56	3.16	-0.51	0.61
H	9.49	3.32	9.60	3.38	-0.62	0.53
I	9.49	3.32	9.60	3.38	-0.62	0.53
J	8.15	3.53	8.33	3.63	-1.02	0.31
K	7.18	3.64	7.49	3.86	-1.70	0.10

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların tüm öğretim stillerine ilişkin değer algılarında öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p < 0.05$).

Tablo 21. Görev Yapılan Bölge Değişkenine Göre Değer Algıları

Stiller	Akdeniz (1) (n=313)		D. Anadolu (2) (n=62)		Ege (3) (n=79)		G.D. Anadolu(4) (n=133)		İç Anadolu (5) (n=411)		Karadeniz (6) (n=446)		Marmara (7) (n=238)		F	p
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
A*	12.00	2.42	10.81	2.35	11.71	2.72	12.26	2.45	11.59	2.48	11.76	2.41	12.57	2.22	7.12	0.000
B*	11.69	2.62	10.66	2.74	11.46	2.78	11.59	2.89	11.10	2.85	11.10	2.85	11.95	2.77	4.52	0.000
C*	10.71	2.62	10.31	2.31	9.89	2.84	10.74	2.87	10.27	2.73	9.98	2.97	10.47	2.88	3.08	0.005
D*	9.78	3.04	10.27	2.73	9.09	3.14	9.08	2.93	9.21	3.19	8.99	3.28	9.57	3.22	3.39	0.002
E*	10.27	2.98	10.50	2.49	9.76	3.44	9.92	3.29	10.06	2.94	9.54	3.29	10.32	3.03	2.84	0.009
F**	10.04	2.99	9.63	2.76	9.62	2.47	10.04	3.15	9.86	2.83	10.04	2.96	9.19	3.27	2.69	0.013
G*	9.66	3.32	9.45	2.80	8.82	3.05	10.08	3.35	9.79	2.99	9.50	3.17	8.82	3.32	3.84	0.001
H*	10.07	3.19	10.26	3.02	8.95	3.46	9.15	3.23	9.63	3.26	9.46	3.48	9.10	3.44	3.29	0.003
I*	10.07	3.19	10.26	3.02	8.95	3.46	9.15	3.23	9.63	3.26	9.46	3.48	9.10	3.44	3.29	0.003
J*	8.36	3.54	9.66	2.73	6.85	3.70	7.45	3.58	8.64	3.66	8.18	3.61	8.06	3.35	5.82	0.000
K*	7.50	3.74	8.68	3.35	6.30	3.76	6.65	3.76	7.69	3.70	7.30	3.90	6.93	3.50	4.28	0.000

* p<0.01, ** p<0.05

Tablo 21'e göre Komut (A) Stiline karşı değer algıları incelendiğinde Marmara Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 12.57$) en yüksek değer algısına sahipken Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 10.81$) diğer bölgelere göre en düşük değer algısına sahiptirler. Ayrıca bölgeler arasındaki farklılıklar incelendiğinde Akdeniz Bölgesi ($\bar{X} = 12.00$) ile Doğu Anadolu ($\bar{X} = 10.81$), İç Anadolu ($\bar{X} = 11.59$) ve Marmara Bölgeleri ($\bar{X} = 12.57$) arasında, Doğu Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 10.81$) ile Ege ($\bar{X} = 11.71$), İç Anadolu ($\bar{X} = 11.59$), Güneydoğu Anadolu ($\bar{X} = 12.26$), Karadeniz ($\bar{X} = 11.76$) ve Marmara Bölgeleri ($\bar{X} = 12.76$) arasında, Ege Bölgesi ($\bar{X} = 11.71$) ile Marmara Bölgesi ($\bar{X} = 12.76$) arasında, İç Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 11.59$) ile Güneydoğu Anadolu ($\bar{X} = 12.26$) ve Karadeniz Bölgeleri ($\bar{X} = 11.76$) arasında, Güneydoğu Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 12.26$) ile Marmara Bölgesi ($\bar{X} = 12.57$) arasında, Karadeniz Bölgesi ($\bar{X} = 11.76$) ile Marmara Bölgesi ($\bar{X} = 12.57$) arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Alıştırma (B) Stiline karşı değer algıları incelendiğinde Marmara Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 11.95$) en yüksek değer algısına sahipken Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 10.66$) diğer bölgelere göre daha düşük değer algısına sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin Alıştırma (B) Stiline karşı değer algıları coğrafi bölgeler değişkenine göre incelendiğinde Akdeniz Bölgesi ($\bar{X} = 11.69$) ile Doğu Anadolu ($\bar{X} = 10.66$), Güneydoğu Anadolu ($\bar{X} = 11.59$) ve Karadeniz Bölgeleri ($\bar{X} = 11.10$) arasında, Doğu Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 10.66$) ile İç Anadolu ($\bar{X} = 11.10$) ve Marmara Bölgeleri ($\bar{X} = 11.95$) arasında, Güneydoğu Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 11.59$) ile Marmara Bölgesi ($\bar{X} = 11.95$) arasında, Karadeniz Bölgesi ($\bar{X} = 11.10$) ile Marmara Bölgesi ($\bar{X} = 11.95$) arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Eşli Çalışma (C) Stiline karşı değer algıları incelendiğinde Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 10.74$) en yüksek değer algısına sahipken, Ege Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 9.89$) diğer bölgelere göre daha düşük değer algısına sahiptirler. Ayrıca bölgeler arasındaki farklılıklar incelendiğinde Akdeniz Bölgesi ($\bar{X} = 10.71$) ile Ege Bölgesi ($\bar{X} = 9.89$), Güneydoğu

Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 10.74$) ve Karadeniz Bölgesi ($\bar{X} = 9.98$) arasında, Ege Bölgesi ($\bar{X} = 9.89$) ile İç Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 10.27$) arasında, İç Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 10.27$) ile Karadeniz Bölgesi ($\bar{X} = 9.98$) arasında, Karadeniz Bölgesi ($\bar{X} = 9.98$) ile Marmara Bölgesi ($\bar{X} = 10.47$) arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Kendini Denetleme (D) Stiline karşı değer algıları incelendiğinde Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 10.27$) en yüksek değer algısına sahipken, Karadeniz Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 8.99$) diğer bölgelere göre daha düşük değer algısına sahiptirler. Ayrıca bölgeler arasındaki farklılıklar incelendiğinde Akdeniz Bölgesi ($\bar{X} = 9.78$) ile İç Anadolu ($\bar{X} = 9.21$), Güneydoğu Anadolu ($\bar{X} = 9.08$) ve Karadeniz Bölgeleri ($\bar{X} = 8.99$) arasında, Doğu Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 10.27$) ile Ege ($\bar{X} = 9.09$), İç Anadolu ($\bar{X} = 9.21$), Güneydoğu Anadolu ($\bar{X} = 9.08$) ve Karadeniz Bölgeleri ($\bar{X} = 8.99$) arasında, Karadeniz Bölgesi ($\bar{X} = 8.99$) ile Marmara Bölgesi ($\bar{X} = 9.57$) arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Katılım (E) Stiline karşı değer algıları incelendiğinde Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 10.50$) en yüksek değer algısına sahipken, Karadeniz Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 9.54$) diğer bölgelere göre daha düşük değer algısına sahiptir. Ayrıca bölgeler arasındaki farklılıklar incelendiğinde Karadeniz Bölgesi ($\bar{X} = 9.54$) ile Akdeniz ($\bar{X} = 10.27$), Doğu Anadolu ($\bar{X} = 10.54$), Güneydoğu Anadolu ($\bar{X} = 9.92$) ve Marmara Bölgesi ($\bar{X} = 10.32$) arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Yönlendirilmiş Buluş (F) Stiline karşı değer algıları incelendiğinde Akdeniz, Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 10.04$) en yüksek değer algısına sahipken, Marmara Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 9.19$) diğer bölgelere göre daha düşük değer algısına sahiptir. Ayrıca bölgeler arasındaki farklılıklar incelendiğinde Marmara Bölgesi ($\bar{X} = 9.19$) ile Akdeniz ($\bar{X} = 10.04$), İç Anadolu ($\bar{X} = 9.86$), Güneydoğu Anadolu ($\bar{X} = 10.04$) ve Karadeniz Bölgesi ($\bar{X} = 10.04$) arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Problem Çözme Tek Doğru (G) Stiline karşı değer algıları incelendiğinde Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 10.08$) en yüksek değer algısına sahipken, Marmara ve Ege Bölgelerinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 8.82$) diğer bölgelere göre daha düşük değer algısına sahiptir. Ayrıca bölgeler arasındaki farklılıklar incelendiğinde Akdeniz Bölgesi ($\bar{X} = 9.66$) ile Ege ($\bar{X} = 8.82$) ve Marmara Bölgeleri ($\bar{X} = 8.82$) arasında, Ege Bölgesi ($\bar{X} = 8.82$) ile İç Anadolu ($\bar{X} = 9.79$) ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri ($\bar{X} = 10.08$) arasında, İç Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 9.79$) ile Marmara Bölgesi ($\bar{X} = 8.82$) arasında, Güneydoğu Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 10.08$) ile Marmara Bölgesi ($\bar{X} = 8.82$) arasında, Karadeniz Bölgesi ($\bar{X} = 9.50$) ile Marmara Bölgesi ($\bar{X} = 8.82$) arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Problem Çözme Farklı Yollar Üretimi (H) Stiline karşı değer algıları incelendiğinde Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 10.26$) en yüksek değer algısına sahipken, Ege Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 8.95$) diğer bölgelere göre daha düşük değer algısına sahiptir. Ayrıca bölgeler arasındaki farklılıklar incelendiğinde Akdeniz Bölgesi ($\bar{X} = 10.07$) ile Ege ($\bar{X} = 8.95$), İç Anadolu ($\bar{X} = 9.63$), Karadeniz ($\bar{X} = 9.46$) ve Marmara Bölgeleri ($\bar{X} = 9.10$) arasında, Doğu Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 10.26$) ile Ege Bölgesi ($\bar{X} = 8.95$), İç Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 9.63$) ve Marmara Bölgesi ($\bar{X} = 9.10$) arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Öğrencinin Tasarımı (I) Stiline karşı değer algıları incelendiğinde Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 10.26$) en yüksek değer algısına sahipken, Ege Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 8.95$) diğer bölgelere göre daha düşük değer algısına sahiptir. Ayrıca bölgeler arasındaki farklılıklar incelendiğinde Akdeniz Bölgesi ($\bar{X} = 10.07$) ile Ege ($\bar{X} = 8.95$), İç Anadolu ($\bar{X} = 9.63$), Karadeniz ($\bar{X} = 9.46$) ve Marmara Bölgeleri ($\bar{X} = 9.10$) arasında, Doğu Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 10.26$) ile Ege ($\bar{X} = 8.95$), İç Anadolu ($\bar{X} = 9.63$) ve Marmara Bölgeleri ($\bar{X} = 9.10$) arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Öğrencinin Başlatması (J) Stiline karşı değer algıları incelendiğinde Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 9.66$) en yüksek değer algısına

sahipken, Ege Bölgelerinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 6.85$) diğer bölgelere göre daha düşük değer algısına sahiptir. Ayrıca bölgeler arasındaki farklılıklar incelendiğinde Akdeniz Bölgesi ($\bar{X} = 8.36$) ile Doğu Anadolu ($\bar{X} = 9.66$), Ege ($\bar{X} = 6.85$) ve İç Anadolu Bölgeleri ($\bar{X} = 8.64$) arasında, Doğu Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 9.66$) ile Ege ($\bar{X} = 6.85$), İç Anadolu ($\bar{X} = 8.64$), Güneydoğu Anadolu ($\bar{X} = 7.45$), Karadeniz ($\bar{X} = 8.18$) ve Marmara Bölgeleri ($\bar{X} = 8.06$) arasında, Ege Bölgesi ($\bar{X} = 6.85$) ile Güneydoğu Anadolu ($\bar{X} = 7.45$), Karadeniz ($\bar{X} = 8.18$) ve Marmara Bölgeleri ($\bar{X} = 8.06$) arasında, İç Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 8.64$) ile Güneydoğu Anadolu ($\bar{X} = 7.45$) ve Karadeniz Bölgeleri ($\bar{X} = 8.18$) arasında, Güneydoğu Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 7.45$) ile Marmara Bölgesi ($\bar{X} = 8.06$) arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Kendi Kendine Öğretmen (K) Stiline karşı değer algıları incelendiğinde Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 8.68$) en yüksek değer algısına sahipken, Ege Bölgelerinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 6.30$) diğer bölgelere göre daha düşük değer algısına sahiptir. Ayrıca bölgeler arasındaki farklılıklar incelendiğinde Akdeniz Bölgesi ($\bar{X} = 7.50$) ile Doğu Anadolu ($\bar{X} = 8.68$), Ege ($\bar{X} = 6.30$) ve İç Anadolu Bölgeleri ($\bar{X} = 7.69$) arasında, Doğu Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 8.68$) ile Ege ($\bar{X} = 6.30$), İç Anadolu ($\bar{X} = 7.69$), Karadeniz ($\bar{X} = 7.30$) ve Marmara Bölgeleri ($\bar{X} = 6.93$) arasında, Ege Bölgesi ($\bar{X} = 6.30$) ile Güneydoğu Anadolu ($\bar{X} = 6.65$) ve Karadeniz Bölgeleri ($\bar{X} = 7.30$) arasında, İç Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 7.69$) ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 6.65$) arasında, Güneydoğu Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 6.65$) ile Marmara Bölgesi ($\bar{X} = 6.93$) arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Tablo 22. Görev Yapılan Bölge Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Bulunan Bölgelere Göre Stillerin Dağılımı

	Doğu Anadolu Bölgesi (2)	Ege Bölgesi (3)	İç Anadolu Bölgesi (4)	Güneydoğu Anadolu Bölgesi (5)	Karadeniz Bölgesi (6)	Marmara Bölgesi (7)
Akdeniz Bölgesi (1)	A, B, J, K	C, G, H, I, J, K	A, D, H, I, J, K	B, C, D	B, C, D, E, H, I	A, F, G, H, I
Doğu Anadolu Bölgesi (2)		A, D, H, I, J, K	A, B, D, H, I, J, K	A, D, J	A, D, E, J, K	A, B, H, I, J, K
Ege Bölgesi (3)			C, G	G, J, K	J, K	A, J
İç Anadolu Bölgesi (4)				A, J, K	A, C, J	F, G
Güneydoğu Anadolu Bölgesi (5)					E	A, B, F, G, J, K
Karadeniz Bölgesi (6)						A, B, C, D, E, F, G

Tablo 22’de anlamlı farklılık bulunan bölgelerin hangi stillerde farklılık oluşturduğu gösterilmektedir.

Tablo 23. Yerleşim Yeri Türü Değişkenine Göre Öğretim Stillerine İlişkin Değer Algıları

Stiller	Şehir (n=642)		Büyükşehir (n=1040)		t	p
	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
A	11.76	2.48	11.95	2.43	-1.55	0.12
B	11.29	2.94	11.42	2.76	-0.85	0.39
C	10.19	2.98	10.40	2.70	-1.51	0.13
D	9.24	3.26	9.38	3.11	-0.90	0.37
E	9.86	3.29	10.07	2.99	-1.33	0.19
F	9.80	2.97	9.87	2.98	-0.43	0.67
G	9.54	3.18	9.50	3.20	0.20	0.84
H	9.43	3.50	9.61	3.25	-1.05	0.30
I	9.43	3.50	9.61	3.25	-1.05	0.30
J	8.24	3.84	8.24	3.40	0.02	0.98
K	7.38	3.95	7.31	3.63	0.36	0.72

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların tüm öğretim stillerine ilişkin değer algılarında öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p < 0.05$).

Tablo 24. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Değer Algıları

Stiller	1-5 Yıl Arası (1) (n=430)		6-10 Yıl Arası (2) (n=388)		11-15 Yıl Arası (3) (n=386)		16-20 Yıl Arası (4) (n=331)		21 Yıl ve Üzeri (5) (n=147)		F	p	Farklı Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
A	11.76	2.33	12.01	2.49	11.86	2.51	11.86	2.41	11.99	2.62	0.59	0.67	
B	11.43	2.83	11.39	2.83	11.30	2.82	11.25	2.78	11.57	2.75	0.45	0.77	
C	10.54	2.76	10.46	2.82	10.21	2.94	10.00	2.79	10.35	2.61	2.09	0.08	
D	9.51	3.13	9.33	3.14	9.26	3.17	9.05	3.23	9.62	3.19	1.32	0.26	
E	10.28	3.08	9.96	2.98	9.73	3.13	9.82	3.14	10.29	3.30	2.20	0.07	
F	9.96	3.02	9.89	2.93	9.82	2.88	9.66	2.97	9.82	3.23	0.50	0.74	
G	9.66	3.15	9.56	3.26	9.32	3.13	9.39	3.24	9.80	3.14	1.03	0.39	
H*	9.88	3.22	9.51	3.37	9.13	3.42	9.42	3.37	10.03	3.32	3.45	0.01	1-3, 3-5
I*	9.88	3.22	9.51	3.37	9.13	3.42	9.42	3.37	10.03	3.32	3.45	0.01	1-3, 3-5
J	8.53	3.55	8.32	3.55	7.95	3.54	8.02	3.62	8.48	3.69	1.84	0.12	
K	7.66	3.83	7.30	3.73	7.01	3.60	7.24	3.74	7.52	3.97	1.67	0.16	

* p<0.01

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretim stillerine karşı değer algıları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi (H) F (3.45), p<0.01, Öğrencinin Tasarımı (I) F(3.45) p<0.01 stillerinde anlamlı bir fark gözlemlenmiştir.

Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi (H) Stiline karşı değer algılarında 1-5 yıl aralığında görev süresi olan öğretmenler (\bar{X} =9.88) ile 11-15 yıl aralığında görev süresi olan öğretmenler (\bar{X} =9.13) arasında ve 21 yıl ve üzerinde görev yapmış olan öğretmenler (\bar{X} =10.03) ile 11-15 yıl aralığında görev süresi olan öğretmenler (\bar{X} =9.13) arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (p<0.01).

Öğrencinin Tasarımı (I) Stiline karşı değer algılarında 1-5 yıl aralığında görev süresi olan öğretmenler ($\bar{X} = 9.88$) ile 11-15 yıl aralığında görev süresi olan öğretmenler ($\bar{X} = 9.13$) arasında, 21 yıl ve üzerinde görev yapmış olan öğretmenler ($\bar{X} = 10.03$) ile 11-15 yıl aralığında görev süresi olan öğretmenler ($\bar{X} = 9.13$) arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p < 0.01$).

Tablo 25. Çalışma durumu değişkenine göre öğretim stillerine ilişkin değer algıları

Stiller	Kadrolu (n=1612)		Ücretli (n=70)		t	p
	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
A	11.88	2.45	11.87	2.47	0.03	0.98
B	11.37	2.82	11.41	2.65	-0.14	0.89
C	10.31	2.79	10.57	3.17	-0.68	0.50
D	9.32	3.17	9.50	3.23	-0.46	0.65
E*	9.96	3.11	10.76	2.84	-2.11	0.04
F**	9.79	2.97	10.99	2.89	-3.30	0.00
G**	9.47	3.19	10.57	2.92	-2.83	0.00
H	9.52	3.36	10.09	3.10	-1.38	0.17
I	9.52	3.36	10.09	3.10	-1.38	0.17
J	8.22	3.58	8.71	3.44	-1.13	0.26
K	7.30	3.74	8.03	4.12	-1.59	0.11

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretim stillerine ilişkin değer algıları çalışma durumları değişkenine göre incelendiğinde Katılım (E) Stiline yönelik değer algılarında ücretli ve kadrolu çalışan beden eğitimi öğretmenleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Buna göre ücretli ($\bar{X} = 10.76$) beden eğitimi öğretmenleri Katılım (E) Stiline kadrolu ($\bar{X} = 9.96$) beden eğitimi öğretmenlerine göre değer algıları daha yüksektir.

Yönlendirilmiş Buluş (F) Stiline yönelik değer algılarında ücretli ve kadrolu çalışan beden eğitimi öğretmenleri arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı fark gözlenmiştir. Ücretli ($\bar{X} = 10.99$) beden eğitimi öğretmenleri Yönlendirilmiş Buluş (F) Stiline kadrolu ($\bar{X} = 9.79$) beden eğitimi öğretmenlerine göre değer algıları daha yüksektir.

Problem Çözme: Tek Doğru (G) Stiline yönelik değer algılarında ücretli ve kadrolu çalışan beden eğitimi öğretmenleri arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı fark gözlenmiştir.

Ücretli ($\bar{X} = 10.57$) beden eğitimi öğretmenleri Problem Çözme: Tek Doğru (G) Stiline kadrolu ($\bar{X} = 9.47$) beden eğitimi öğretmenlerine göre değer algıları daha yüksektir.

Tablo 26. Unvan Değişkenine Göre Değer Algıları

Stiller	Uzman Öğretmen (1) (n=176)		Formatör (2) (n=31)		Öğretmen (3) (n=1475)		F	p	Farklı Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
A	11.90	2.55	11.29	2.95	11.89	2.43	0.92	0.40	
B	11.70	2.73	11.61	3.13	11.32	2.81	1.52	0.22	
C	10.48	2.75	9.90	2.83	10.31	2.82	0.62	0.54	
D	9.63	3.15	8.84	3.35	9.31	3.16	1.18	0.31	
E	10.52	3.14	8.97	3.10	9.95	3.09	4.42	0.01	1-2, 1-3
F	10.14	3.07	9.68	3.00	9.81	2.96	1.03	0.36	
G	10.05	3.38	8.97	3.09	9.46	3.16	3.08	0.05	1-3
H	9.91	3.45	9.42	3.25	9.50	3.34	1.21	0.30	
I	9.91	3.45	9.42	3.25	9.50	3.34	1.21	0.30	
J	8.78	3.77	7.77	3.96	8.19	3.54	2.46	0.09	
K	7.87	3.85	6.90	3.56	7.28	3.74	2.17	0.12	

* p<0.05

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretim stillerine karşı değer algıları unvan değişkenine göre incelendiğinde Katılım (E) F (4.42), p<0.05, Problem Çözme: Tek Doğru (G) F(3.08) p<0.05 stillerinde anlamlı bir fark gözlemlenmiştir.

Katılım (E) Stiline karşı değer algılarında Uzman Öğretmenler ($\bar{X} = 10.52$) ile Formatör öğretmenler ($\bar{X} = 8.97$) arasında ve Uzman Öğretmenler ($\bar{X} = 10.52$) ile Öğretmenler ($\bar{X} = 9.95$) arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (p<0.05).

Problem Çözme: Tek Doğru (G) Stiline karşı değer algılarında Uzman Öğretmenler ($\bar{X} = 10.05$) ile Öğretmenler ($\bar{X} = 9.46$) arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (p<0.05).

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Yapılan bu çalışma Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerini ve bu stillere ait değer algılarını ortaya koymuştur. Çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular, Türkiye’deki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin daha çok öğreten merkezli stilleri tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin öğreten merkezli stilleri kullanma tercihlerinde mezun oldukları üniversitelerin eğitim verme süresi, görev yaptıkları okul türü ve sahip oldukları unvan değişkenlerinin etkili olmadığı görülürken yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olunan bölüm, görev yapılan coğrafi bölge, görev yapılan yerleşim yeri türü, hizmet süresi ve kadro durumları değişkenlerinin anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde daha önce yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Cengiz ve Serbes 2014 yılında beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının stil kullanımında öğreten merkezli stilleri daha çok tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Çalışmada öğretmen adaylarının stiller üzerindeki değer algıları incelendiğinde daha çok öğreten merkezli stillere değer verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Cengiz ve Serbes, 2014).

Cengiz, Serbes gibi Saraç ve Muştu da 141 beden eğitimi öğretmeni adayı üzerinde yaptıkları araştırmada beden eğitimi öğretmeni adaylarının en fazla tercih ettiği öğretim stillerinin öğreten merkezli stiller olan Komut, Alıştırma ve Eşli Çalışma Stilleri olduğunu ve öğretmen adaylarının değer algılarının öğreten merkezli stillere yönelik olumlu olduğu sonucunu elde etmişlerdir (Saraç ve Muştu, 2013).

Aktop ve Karahan’a (2012) göre kadınlar Komut (A) Stilini, erkekler ise Alıştırma (B) Stilini kullanmaktadırlar.

İnce ve Hünük (2010), beden eğitimi ve spor programının uygulanmasında rehber olacaklarını düşündükleri formatör ve koordinatör formatör beden eğitimi öğretmenlerinin öğreten merkezli stillere daha çok değer verdiklerini ve bu stilleri kullandıklarını tespit etmişlerdir (İnce ve Hünük, 2010).

Şirinkan ve Erciş 16 ayrı ilde görev yapan 284 beden eğitimi öğretmeni üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri incelemiş öğreten merkezli yöntemlerin daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmışlardır (Şirinkan ve Erciş, 2009).

Demirhan ve arkadaşları “Beden Eğitimi Öğretim Programları ve Programların Yürütülmesine ilişkin Paydaş Görüşlerin Karşılaştırılması” adlı çalışmasında beden eğitimi öğretmenleri en fazla öğreten merkezli Komut (A) Stilini kullandıklarını belirtmişlerdir (Demirhan vd., 2008).

Ünlü ve Aydos ise ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerini incelemiş ve öğreten merkezli stillerin kullanımının daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir (Ünlü ve Aydos, 2007).

Ertan ve Çiçek, 2003 yılında yaptıkları çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin en çok komut ve alıştıırma stilleri ile derslerini işlediklerini belirlemişlerdir.

Ülkemizde yapılan çalışmalarla yurt dışında alanda yapılan çalışmaların sonuçları benzerlik göstermektedir. Avrupa'nın farklı ülkelerindeki beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerini ve bu stillere ilişkin değer algılarını inceleyen Hein ve arkadaşları (2012), en fazla kullanılan stillerin Alıştıırma (B) ve Komut (A) stilleri olduğunu belirtmişlerdir (Hein vd., 2012).

Jaakkola ve Watt'ın 294 Finli beden eğitimi öğretmeni üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, en fazla Komut (A) ve Alıştıırma (B) stillerini, en az Kendini Denetleme (D) ve Yönlendirilmiş Buluş (F) stillerini kullanmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmen merkezli yöntemleri öğrenci merkezli yöntemlere göre daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Jaakkola ve Watt, 2011).

Cothran ve arkadaşları, Portekiz ve Kore'deki öğretmenlerin Komut ve Alıştıırma stillerini daha fazla kullandıklarını belirtirken; Kanada, Avustralya ve İngiltere'deki öğretmenlerin Portekiz ve Kore'deki öğretmenlere oranla öğrenen merkezli stilleri daha fazla kullandıkları belirtmişlerdir (Cothran vd., 2005).

Katılımcıların stillere ilişkin değer algıları incelendiğinde, öğreten merkezli stillere daha çok değer verdikleri görülmektedir. Öğretmenler, öğreten merkezli stillerin dersin eğlenceli hale gelmesinde, öğrenmenin daha verimli hale gelmesinde ve öğrencilerin

öğrenmeye motive olmasında etkili olduğunu düşünmekte ve bu nedenle öğreten merkezli stilleri kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin öğreten merkezli stillere değer algılarında cinsiyet, mezun olunan üniversitenin eğitim verme süresi, mezun olunan bölüm, görev yaptıkları okul ve yerleşim türü değişkenlerinin etkili olmadığı görülürken yaş, öğrenim durumu görev yapılan coğrafi bölge, hizmet süresi, kadro durumu ve sahip oldukları unvan değişkenlerinin anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerine ilişkin değer algılarını incelenmiş ve katılımcıların öğreten merkezli yöntemlere ilişkin değer algıları daha yüksek çıkmıştır. Çalışmada katılımcıların öğreten merkezli Komut (A), Alıştırma (B), Eşli Çalışma (C) stillerine ilişkin değer algılarını oluşturan eğlence, öğrenme ve motivasyon boyutlarında daha etkin bir öğrenme-öğretme süreci ortaya çıkacağı görüşünde oldukları belirtilmiştir. Bu çalışmalarda öğretim stillere ilişkin değer algıları en düşük çıkan stiller kendi Kendine Öğretme (K), Öğrencinin Başlatması (J) ve Kendini Denetleme (D) Stilleri'dir (Cengiz ve Serbes, 2014; Saraç ve Muştı, 2013).

İnce ve Hünük, formatör ve koordinatör formatör beden eğitimi öğretmenlerinin en fazla değer verdiği öğretim stillerini Alıştırma (B), Komut (A), Eşli Çalışma (C) Stilleri olarak sıralarken en az değer verilen stilleri ise Kendi Kendine Öğretme (K), Öğrencinin Başlatması (J) ve Kendini Denetleme (D) olarak sıralamıştır (İnce ve Hünük, 2010).

Bu çalışmalara paralel olarak Şirinkan ve Erciş (2009), Komut (A) ve Alıştırma (B) stillerini en etkili stiller olarak belirtirken diğer çalışmaların aksine Kendini Denetleme (D) stilini üçüncü en etkili stil olarak belirtmişlerdir (Şirinkan ve Erciş, 2009).

Jaakkola, Watt Finli beden eğitimi öğretmenlerinin Alıştırma (B) ve Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi (H) stillerine ilişkin değer algılarının daha fazla olduğunu belirtirken, Eşli Çalışma (C) ve Problem Çözme: Tek Doğru (G) Stilleri'ne ilişkin değer algılarının daha düşük olduğunu belirtmişlerdir (Jaakkola ve Watt, 2011).

Genel bir ifade ile kullanım ve değer algıları açısından öğreten merkezli stiller, beden eğitimi öğretmenleri tarafından daha çok kullanılan ve değer verilen stiller olarak ortaya çıkarken öğrenen merkezli Kendi Kendine Öğretme Stili, Öğrencinin Başlatması Stili ve öğreten merkezli Kendini Denetleme Stili daha az kullanılan ve değer verilen stil olarak ön plana çıkmaktadır.

31-40 yaş arası beden eğitimi öğretmenlerinin Kendini Denetleme (D) ($p<0.01$), Öğrencinin Tasarımı (I) ($p<0.05$) ve Öğrencinin Başlatması Stillerinin kullanımında 23-30 yaş ve 41-63 yaş arası beden eğitimi öğretmenlerine göre farklılık gözlenmiştir. 31-40 yaş arası genç yetişkin olarak nitelendirilen beden eğitimi öğretmenleri öğrenen merkezli Öğrencinin Tasarımı (I) ve Öğrencinin Başlatması (J) stillerini ve öğreten merkezli Kendini Denetleme (D) Stilini diğer yaş gruplarına oranla daha az kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aynı zamanda 31-40 yaş grubu beden eğitimi öğretmenlerinin Kendini Denetleme (D), Katılım (E), Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi (H), Öğrencinin Tasarımı (I) stillerine ilişkin değer algı ortalamaları diğer yaş gruplarına oranla daha düşüktür.

Cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerinin stil kullanımları incelendiğinde erkek ve kadın beden eğitimi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak öğreten merkezli stilleri kullandıkları gözlenirken erkek beden eğitimi öğretmenlerinin kadın beden eğitimi öğretmenlerine oranla Katılım (E) Stilini daha az kullandıkları belirlenmiştir. Diğer stillerin kullanımında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Cengiz ve Serbes (2014), İnce ve Hünük ile Kullina ve Cothran'da (2003) çalışmalarında stil kullanımına ilişkin cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlamamışlardır. Bu da bizim bulgularımızı destekler niteliktedir. Bunun yanında bulgularımızın aksine Saraç ve Muştı (2013) erkek öğretmen adaylarının Katılım (E) stilini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarımıza göre beden eğitimi öğretmenlerinin stillere ilişkin değer algılarında da cinsiyet değişkeni anlamlı bir farka neden olmamaktadır. İnce ve Hünük (2010) ile Cengiz ve Serbes de (2014) araştırmalarında cinsiyet değişkeninin stillere ilişkin değer algılarında bir fark oluşturmadığını belirtmişlerdir. Saraç ve Muştı'ya (2013) göre ise kadın öğretmen adaylarının Katılım (E), Öğrencinin Tasarımı (I), Kendi Kendine Öğretme (K) Stillerine karşı değer algıları erkek adaylara oranla daha düşük sonuçlar vermektedir. Ayrıca Ünlü ve Aydos da (2007) cinsiyet değişkeninin stil tercihinde farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan yola çıkarak bazı çalışmaların bizim sonuçlarımızı destekler nitelikte olduğu, bazı çalışmaların ise desteklemediği görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmenlerinin lisans veya lisansüstü eğitim almış olmalarına göre stilleri kullanımları incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin Kendini Denetleme (D) stilini lisansüstü eğitim almış öğretmenlere göre ($p<0.01$) düzeyinde daha az tercih ettikleri belirlenmiştir. Diğer stillerin kullanımında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. İnce ve

Hünük (2010), formatör ve koordinatör formatör beden eğitimi öğretmenlerinin stil kullanımında eğitim düzeyine göre bir farka rastlamamışlardır.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretim stillerine karşı değer algıları, öğrenim durumları değişkenine göre incelenmiş ve Komut (A) Stiline karşı lisansüstü eğitim almış beden eğitimi öğretmenlerinin daha az değer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. İnce ve Hünük (2010) öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarının stile ilişkin değer algılarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Ancak lisans eğitiminden sonra lisansüstü eğitim ve özel öğretim yöntemleri dersi almış beden eğitimi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı daha iyi özümseyerek mesleğine uyguladığını düşünebiliriz.

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stillerini kullandıklarında mezun oldukları üniversitelerin beden eğitimi öğretmeni yetiştiren bölümlerinin eğitim verme süreleri değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($p < 0.05$). Farklılık oluşmamasının sebebi, üniversitelerin lisans eğitiminde beden eğitimi öğretmeni adaylarına aynı müfredat doğrultusunda eğitim vermeleri olarak açıklanabilir. Cengiz ve Serbes (2014), öğrenim görülen üniversiteye göre stil tercihlerinde anlamlı farkların olduğunu tespit etmişlerdir. İki çalışma arasındaki bu farklılık beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra okul, öğrenci, buldukları çevre ve diğer deneyimli beden eğitimi öğretmenleri ile etkileşimleri sonucunda değişim göstermiş olabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin stile ilişkin değer algıları, mezun oldukları üniversitelerin beden eğitimi öğretmeni yetiştiren bölümlerinin eğitim verme süreleri değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Kullanımları ile doğru orantılı bir yol izleyen stile ilişkin değer algısının üniversite değişkenine göre farklılaşması beklenmemesi gerekir.

Öğretmenlerin stil kullandıkları mezun oldukları bölüm değişkenine göre incelendiğinde, Komut (A) Stilinin kullanımında lisans eğitiminde yan alan olarak beden eğitimi seçen ve alan değişikliği ile beden eğitimi öğretmeni kadrosuna geçen öğretmenler ile beden eğitimi spor yüksekokulu ve eğitim fakültesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü mezunları arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın nedeni özellikle esas alan olarak sınıf öğretmenliğinden alan değiştiren bu grup lisans eğitimi ve görev süresi boyunca sınıf ortamında farklı etkinlikler ve farklı yöntemler kullanmış olduğu düşünülürse ve Komut (A) Stilinin beden eğitimi dersi ve öğretimine özel bir yapısı olmasıyla açıklanabilir. Diğer stillerin kullanımında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin stile ilişkin değer algılarında mezun oldukları bölüm değişkeni anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Zamanla üniversitelerin bölüm isimleri değişikliğe uğrasa da ders müfredatı benzerlik gösterdiği için alınan eğitimin düzeyinin her grupta aynı seyretmesi beklenmektedir. Bu nedenle bölüm değişkeni stilin kullanımında ya da stile ilişkin değer algılarında anlamlı farklılıklar oluşturmamaktadır.

Öğretim stillerinin kullanımı ve stillere ilişkin değer algıları, öğretmenlerin eğitim verdikleri okul düzeyine göre farklılık göstermemektedir. İnce ve Hünük de (2010) çalışmalarında formatör ve koordinatör beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim verdikleri okul düzeylerinin stil kullanımında ve stile ilişkin değer algılarında farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Stillerin kullanım durumları görev yapılan coğrafi bölge değişkenine göre incelendiğinde Komut (A), Kendini Denetleme (D), Katılım (E), Yönlendirilmiş Buluş (F), Öğrencinin Tasarımı (I), Öğrencinin Başlatması (J) ve Kendi Kendine Öğretme (K) stillerinin kullanımları coğrafi bölgelere göre farklılık göstermektedir. Stile ilişkin değer algıları incelendiğinde tüm bölgelerde anlamlı farklılıklar gözlenmektedir. Özellikle Doğu Anadolu Bölgesinde öğrenen merkezli stillerin kullanım ve stillere ilişkin değer algı yüzdelerinin diğer bölgelere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak bakanlık bünyesinde yapılan atamalarda Doğu Anadolu Bölgesine ağırlık verilmesiyle yeni mesleğe başlayan öğretmenlerin bu sonuçta etkisi olduğu söylenebilir ve eğitim alanında bölgeye yapılan yatırımlar gösterilebilir.

Öğretmenlerin öğretim stillerini kullanımları görev yaptıkları yerleşim yeri türü değişkenine göre incelendiğinde Eşli Çalışma (C), Katılım (E), Öğrencinin Tasarımı (I), Öğrencinin Başlatması (J) ve Kendi Kendine Öğretme (K) stillerinin kullanılma durumlarında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($p < 0.05$). Şehir ve ya büyükşehir değişkenlerine göre öğretmenlerin stil kullanımları incelendiğinde büyükşehirlerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen merkezli Öğrencinin Tasarımı (I), Öğrencinin Başlatması (J) ve Kendi Kendine Öğretme (K) stillerini şehirlerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine göre daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Stillere ilişkin değer algılarında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Büyükşehirlerin eğitim imkânları ve eğitime yapılan yatırımlar göz önüne alındığında özellikle beden eğitimi dersi gibi çok çeşitli materyallere ihtiyaç duyulan bir dersin işlenişini öğretmen merkezli olmaktan öğrenen merkezli olmaya doğru yöneldiğini söyleyebiliriz.

Beden eğitimi öğretmenlerinin stil kullanımları, hizmet süreleri açısından incelendiğinde Komut (A) Stilinin kullanımında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Mesleğe yeni başlayan (1-5 yıl) öğretmenler daha deneyimli öğretmenlere göre Komut (A) Stilini daha az kullanmaktadır. Bunun nedenini lisans eğitimini yeni bitirmiş yeni bilgilere sahip genç öğretmenlerin farklı yöntemlere daha fazla ağırlık vermesi olarak açıklayabiliriz. 11-15 yıl hizmet süresine sahip beden eğitimi öğretmenlerinin stile ilişkin değer algıları diğer meslektaşlarına oranla Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi (H) ve Öğrencinin Tasarımı (I) Stilllerinde farklılık göstermektedir. Hemen hemen 31-40 yaş grubu aralığına denk gelen bu dönem bulguları yaş grubu değişkeni ile benzer sonuçları vermektedir. Stil kullanımını hizmet süresi değişkenine göre inceleyen Ünlü ve Aydos (2007), çalışmalarında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öğreten merkezli yöntemleri daha fazla tercih ettiklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin öğretim stillerini kullanımları çalışma durumları değişkenine göre incelendiğinde, Problem Çözme Yöntemi: Farklı Yollar Üretimi (H) Stilinin kullanılma durumunda anlamlı bir fark gözlenmiştir ($p < 0.05$). Öğretmenlerin kadro durumlarına göre stil kullanımları incelendiğinde Problem Çözme Yöntemi: Farklı Yollar Üretimi (H) Stilinin kullanımında ücretli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ücretli öğretmenler diğer öğrenen merkezli yöntemleri kadrolu öğretmenlere göre ortalama değer üzerinde kullanmaktadır. Stillere ilişkin değer algılarında ise stil yelpazesinde öğrenen merkezli stillere geçildikçe ücretli öğretmenlerin ortalamalarının kadrolu öğretmenlere göre arttığı görülebilmektedir. Bunun nedeni olarak ücretli öğretmenlerin mesleğe başlama arzusu ile birlikte öğretmeye daha önem vermeleri ve özel okullarda görev yaptıkları göz önünde bulundurulursa kurum içerisinde kendini kabul ettirebilme isteğinde olmaları gösterilebilir.

Öğretmenlerin öğretim stillerini kullanımları sahip oldukları unvan değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte uzman öğretmenlerin stillere ilişkin değer algılarının Katılım (E) ve Problem Çözme: Tek Doğru (G) stillerinde formatör öğretmenlere ve öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Genel bir ifade ile kullanım ve değer algıları açısından öğreten merkezli stiller beden eğitimi öğretmenleri tarafından daha çok kullanılan ve değer verilen stiller olarak ortaya çıkarken öğrenen merkezli Kendi Kendine Öğretme Stili, Öğrencinin Başlatması Stili ve Öğreten Merkezli Kendini Denetleme Stili daha az kullanılan ve değer verilen stil olarak ön plana çıkmaktadır.

Beden eğitiminde öğretim stillerinin kullanılışı ve algılanışı ile ilgili bugüne kadar yapılan çalışmalar beden eğitimi öğretmen adayları ile koordinatör ve formatör öğretmenleri kapsamakta ve daha yerel nitelik taşımaktaydı. Bu çalışma ile meslekteki çalışma yılları geniş bir aralığı kapsayan öğretmenlerin öğretim stillerini kullanmaları ve onların bu stillere ilişkin değer algıları yapılandırmacı yaklaşıma ve öğrenen merkezli öğretim programına göre değerlendirildi. Aynı zamanda bu çalışma önceki çalışmaların aksine Türkiye genelinde yapıldı ve stil kullanımına ilişkin merak edilenleri en genel anlamda göstermiş bulunmaktadır. Çalışmamızda beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stilleri kullanımları ve stillere ilişkin değer algıları yaş (genç-genç yetişkin-orta yaş), cinsiyet (kadın, erkek), öğrenim durumları (lisans, lisansüstü), mezun olunan üniversite ve bölüm, görev yaptıkları okul düzeyleri (ortaokul, lise), görev yaptıkları yerleşim yeri türü (şehir, büyükşehir) ve coğrafi bölgeler, görevdeki hizmet süresi, kadro durumu (kadrolu, ücretli) ve unvanlarına (uzman öğretmen, formatör öğretmen, öğretmen) göre incelenmiştir. En son geliştirilen beden eğitimi dersi öğretim programının hazırlanmasında yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış, program kazanımları oluşturulurken de bu kazanımlara ulaşılmasında beden eğitimi öğretmenlerinin kullanacakları öğretim stillerinin öğrenen merkezli olması beklenmiştir. Ancak yaptığımız çalışmanın sonunda elde ettiğimiz istatistiki veriler bunun tam tersini göstermektedir. Türkiye’de ortaokul ve liselerde görev yapan 1682 beden eğitimi öğretmenine ulaştığımız bu çalışmamızın sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerimiz öğreten merkezli öğretim stillerini daha çok kullanmakta ve bu stillere değer vermektedirler.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Bu çalışma sonuçlarına göre bakanlık bünyesinde yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarında öğretim stillerinin kullanılabilirliğini anlatan faaliyetlere geniş olarak yer verilmeli, yapılandırmacı yaklaşımın içeriği daha açık bir şekilde öğretmenlere aktarılmalı, öğrenmenin bu yaklaşımla kalıcılığının arttığı belirtilmelidir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Daha sonra yapılacak olan çalışmalarda ulaşmakta güçlük çekilen katılımcı gruplarına ulaşılmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu öğrenen merkezli stilleri doğru anlayıp anlamadıkları, nerelerinde eksiklik gördüklerinin araştırılması öğretim programının hazırlanmasında kolaylık sağlayacaktır.

YEDİNCİ BÖLÜM

7. KAYNAKLAR

1. Akkoyunlu, Y. (1996). Beden Eğitimi ve Spor. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.1, 80-81.
2. Aktop, A., Karahan, N. (2012). Physical Education Teacher's Views Of Effective Teaching Methods in Physical Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1910-1913.
3. Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. (4. Baskı) Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
4. Bakar, H. İ. (2009). *Sosyoloji* (3.Baskı). Ankara: Uşak Yayınları.
5. Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
6. Başoğlu, B. (1995). Ankara ili devlet liselerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki sorunları üzerine bir araştırma. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
7. Battal, N., Bilen, M. (Ed.). (2010). *Eğitimde İlke Ve Yöntemler*. Ankara: Betik Kitap.
8. Bilen, M. (1993). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Takav.
9. Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
10. Beydoğan, Ö. (2001). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Erzurum: Eser Ofset.
11. Büyükkaragöz, S.S., Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları, Öğretimde Planlama Uygulama*(10.Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
12. Byra, M. (2000). *A Review Of Spectrum Research: The Contributions of Two Eras*. *Quest*, 52, 229-245.
13. Cengiz, C., Serbes, Ş. (2014). Türkiye'deki Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Değer Algıları. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 21-34.
14. Cothran, D.J., Kulinna, P.H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., Mac Phail, A., Macdonald, D., Richard, J. F., Sarmiento, P., and Kirk, D. (2005). A Cross-Cultural Investigation of The Use of Teaching Styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 76 (2), 193-201.
15. Çoban, A. (2007). *Temel Kavramlar Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Ed. Gürbüz Ocak). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
16. Çöndü, A. (1999). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

17. Demirel, Ö. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
18. Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*(8. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
19. Demirel, Ö.(2011). *Öğretme Sanatı Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
20. Demirel, Ö. (2012).*Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
21. Demirezen, S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
22. Demirhan, G. (2002). Spor Eğitiminde Yöntem, Strateji, Teknik Kavram ve Uygulamalar. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 27-29 Ekim. Antalya. Kongre Kitabı, 80-87.
23. Demirhan, G. (2006). *Spor Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi-Bağırhan Yayımevi.
24. Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, Y., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., Güven, B., Kangalgil, M., Hünük, D., Koca, C. ve Açıkkada, C. (2008). Beden Eğitimi Öğretim Programları ve Programların Yürütülmesine İlişkin Paydaş Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157–180.
25. Doğanay, A. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
26. Erdem, M., Akkoyunlu, B., (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 1, 2-11.
27. Erden, M., Akman, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
28. Ergün, M., Özdaş, A. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
29. Erkal, M. (1982). *Sosyolojik Açıdan Spor*. İstanbul: Filiz Kitapevi.
30. Ertan, H., Çiçek, Ş. (2003). Student Achievement Evaluation Approaches in Elementary Physical Education Courses in Turkey, *Hacettepe University Journal of Education*, 25, 76-83.
31. Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*(8. Basım). Ankara: Meteksan Yayınevi.
32. Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*(3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

33. Hazar, M. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutibay yayınları.
34. Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., Valantiniene, İ. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123-130.
35. Hellison, D. (2003). Teaching Personal and Social Responsibility in Physical Education. In S. Silverman, & C. Ennis, *Students Learning in Physical Education: Applying Research To Enhance Instruction* (pp.241-254). Champaign: Human Kinetics
36. Holst, V., A. (1993). Planning Physical Education with Intent: A Personal Meaning Approach. *Casper Journal*, 59, 3.
37. İnce, M. L., Hünük, D. (2010). Eğitim Reformu Sürecinde Deneyimli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 128-139.
38. İşman, A., Eskicumalı, A. (2001). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
39. Jaakkola, T. T., Watt, A. (2011). Finnish Physical Education Teachers' Self-Reported Use and Perceptions of Mosston and Ashworth's Teaching Styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 248-262.
40. Karasar, n. (2004). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
41. Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
42. Kılıç, L. (2005) *Uzaktan Öğretim Tasarım Birimi*(5.Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
43. Korkmaz H., Kaptan F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik, başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-66.
44. Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
45. Kullinna, P. H.,&Cothran, D. J. (2003) Physical Education Teachers Self-Reported Use and Perceptions of Various Teaching Styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597-609.
46. Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

47. Küçükahmet, L., (2008). *Etkili Öğretimin İlkeleri*. Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi, 3, 28-35.
48. Lumpkin, A. (1990). *Physical Education and Sport: A Contemporary Introduction* (2nd ed.). St. Louis, MO: Times Mirror/Mosby.
49. MEB., (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
50. MEB., (2013). *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı* (5-8. Sınıflar) Ankara: Devlet Kitapları.
51. Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
52. Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*(3th ed.). Columbus: Merrill Pub. Co.
53. Mosston, M., Ashworth, S. (2009). *Beden Eğitimi Öğretimi*.(4. Baskı). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
54. Nixon, J.E.,& Locke, L.F. (1973). *Researchon Teaching Physical Education*. In R.M.W. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand Mc Nallyand Company, (1210-1242).
55. Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim: Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler*(2.Basım). Ankara.
56. Orhaner, E., Tunç, A. (2003). *Ticaret ve Turizm Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitapevi.
57. Özmen, Ö. (1999). *Çağdaş Sporda Eğitim Üçgeni*(2. Baskı). Ankara: Bağırğan Yayınevi.
58. Saraç, L., Muştı, E. (2013). Öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim stillerini kullanım düzeyleri ile stillere ilişkin değer algılarının incelenmesi. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 112-124.
59. Senemoğlu, N. (2001). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı* Modül 2, Öğrenme Ürünleri Ve Öğretimi. Ankara: M.E.B.Yayınevi.
60. Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Gazi Kitapevi.
61. Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
62. Singer, R. N. & Dick, W. (1974). *Teaching Physical Education, A Systems Approach*. Boston: Houghton Mifflin Company.
63. Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

64. Şirinkan, A., Erciş, S. (2009). İlköğretim okullarında beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme kriterlerinin karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 184-189.
65. Tamer K., Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Ada Matbaacılık.
66. Tan Ş., Sevinç, Ö. S., Akcan K. (2005). Çağdaş öğretmen nitelikleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 3 (1) , 97-115.
67. Taymaz, H. (1973) *Mesleki ve Teknik Öğrenim Okulları Ders Kitapları Dizisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
68. Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
69. Ünlü, H., Aydos, L. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 40-51.
70. Woolfolk, A. (1995). *Educational Psychology* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
71. Yapıcı, M. (2003). Yaygın Eğitim, Üniversite Ve Toplum Bilim Eğitim Ve Düşünce Dergisi, 3, (1), 6.
72. Yavaş, M., İlhan A. (1996). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*, Bursa: Melisa Matbaacılık.
73. Yaylacı, F. (1998). İlköğretim okulları beden eğitimi dersi programı ve uygulamalarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Malatya.
74. Yıldırım, A., Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
75. Yılmaz, H., Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Mikro Yayınları.
76. Yiğit, B., Bayraktar, M. (2006). *Okul-Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

SEKİZİNCİ BÖLÜM

8. EKLER, ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ

8.1. Ekler

8.1.1. Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Anketi (BEÖSDA)

ÖĞRETİM YÖNTEMİ SENARYOLARI

1. Öğretmen becerileri parçalara böler ve becerinin doğru yapılışını gösterir. Öğrenciler öğretmen kendilerine söylediği anda ve tam olarak öğretmenin söylediği gibi yapmaya çalışırlar. Öğretmen öğrencilere geribildirim (düzeltme) verir ve öğrenciler öğretmenin gösterdiği örneğe benzer şekilde yapmaya çalışırlar.

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Öğretmen spor salonunda öğrencilerin bir becerinin farklı bölümlerini veya değişik becerileri çalışabilecekleri birkaç istasyon hazırlar. Öğrenciler istasyonlar arasında gelip giderler ve hareketleri (etkinlikleri) kendi hızlarında yaparlar. Öğretmen etrafta dolaşır ve ihtiyaç olduğunda öğrenciye yardım eder.

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. İki öğrenci öğretmenin hazırlamış olduğu bir hareket üzerinde birlikte çalışır. Bir öğrenci hareketi (etkinliği) uygularken diğer öğrenci eşine geribildirim verir. Öğrenciler birbirlerine iyi geribildirim vermelerine yardımcı olabilecek bir kontrol listesi kullanabilirler.

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Öğrenciler bir konu üzerinde bireysel olarak çalışır ve çalışmalarını kendileri kontrol ederler. Öğretmen öğrencilere konuyu öğrenirken kendilerine geribildirim verebilecekleri bir kontrol listesi verebilir.

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Öğretmen farklı zorluk seviyeleri olan bir öğrenme etkinliğini planlar. Öğrenciler üzerinde çalışmak istedikleri seviyeyi seçerler. Öğrenciler etkinliğin seviyelerini değiştirerek kendi becerilerine uygun olacak şekilde etkinliği kolaylaştırma ya da zorlaştırma kararı alabilirler.

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Öğretmen öğrencilerden bir hareket problemine çözüm getirmelerini ister. Öğretmen öğrencilere konuya özel bir seri soru sorar ve öğrenciler öğretmenin keşfetmelerini istedikleri doğru cevabı bulana kadar kendi cevaplarını denerler.

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Öğrenciler bir beceriyi veya konuyu mantıksal sorgulama yöntemini kullanarak öğrenmeye çalışırlar. Öğretmen öğrencilere bir soru sorar ve öğrenciler bunu sorgular ve farklı çözümler üzerinde düşünürler. Soru üzerinde eleştirel düşünerek ve çözümleri deneyerek, öğrenciler sorunun tek doğru cevabını keşfedebilirler.

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Öğretmen öğrencilerden bir hareket problemini çözmelerini ister. Öğrenciler sorulan hareket probleminde değişik çözümler keşfetmeye çalışırlar. Öğrencilerin soruyu doğru cevaplamaları için çok sayıda yol vardır.

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Öğretmen genel konuyu seçer fakat öğrenciler öğrenme deneyimi ile ilgili kararların çoğunu kendileri verirler. Öğrenciler öğretmenin rehberliği altında ne öğreneceklerine karar verirler ve daha sonra öğretmene danışarak kendilerine kişisel bir öğrenme programı tasarlarlar.

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

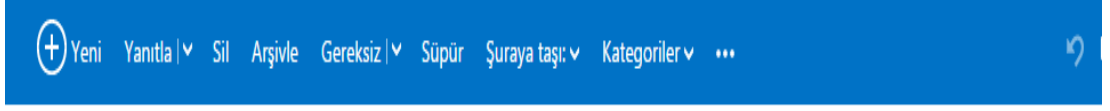
10. Öğrenciler hem ne öğreneceklerine hem de nasıl öğreneceklerine kendileri karar verirler. Öğretmen ve öğrenciler temel bazı ölçütleri belirlerler fakat öğrenciler nasıl ve neyi öğrenecekleri hakkındaki kararların tamamından sorumludurlar. Öğrenci ihtiyaç duyarsa, öğretmen bilgi vererek yardımcı olabilir.

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Öğrenci yeni bir şey öğrenmek konusundaki her şeye kendi karar verir. Öğretmeni bu süreçte katıp katmayacaklarına bile öğrenciler karar verir. Öğretmen öğrencinin öğrenme konusundaki verdiği kararları kabul eder.

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8.1.2. Anket Kullanım İzni



Re: Anket Kullanım İzni



mince@metu.edu.tr (mince@metu.edu.tr) [Kişilere ekle](#) 17.07.2013

Kime: "Kurtuluş ÖZLÜ"

Sayın Özlü,

Anketi kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

M. Levent İnce

8.1.3. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Anket Uygulama İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605/506145

04/02/2014

Konu: Araştırma İzni

Sayın: Kurtuluş ÖZLÜ
(Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, AMASYA)

İlgi: 06.12.2013 tarihli dilekçe.

İlgi yazı ile Genel Müdürlüğümüze başvurmuş olduğunuz "Türkiye'de Ortaokul ve Liselerde Çalışmakta Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Öğretim Stillerini Algılayışları" konulu yüksek lisans tezinde kullanılacak veri toplama araçları ve araştırma iznine ait talebiniz Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan 4 sayfadan oluşan veri toplama aracının eğitim öğretimi aksatmamak ve gönüllülük esas olmak kaydıyla, örneklem olarak belirlenen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir. Ayrıca araştırmanın bitiminde sonuç raporunun bir örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa KOÇ
Bakan a.
Genel Müdür

EK: Veri Toplama Araçları (4 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ed95-256d-37d1-bb5c-6aae kodu ile yapılabilir.

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

8.1.4. Amasya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimi Proje Destek Onay Yazısı



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi

Sayı : 96828008- 753
Konu : Bilimsel Araştırma Projeleri

06.12.2013

İLGİLİ MAKAMA

Üniversitemizin desteklediği Bilimsel Araştırma Projelerinden yürütücülüğünü Yrd.Doç.Dr. Şule KIRBAŞ' ın yaptığı ve Araştırmacı olarak Kurtuluş ÖZLÜ' nün görevlendirildiği SEB-BAP 13-016 nolu ve "Liselerde çalışmakta olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Öğretim Stillерinin Algılayışları" başlıklı proje Üniversitemiz Sosyal ve Eğitim Bilimleri Komisyon Başkanlığınca kabul edilmiş ve Desteklenmesine karar verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.


Yrd.Doç. Önder İDİL
BAP Birimi Koordinatörü

8.2. Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri

8.2.1. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :Kurtuluş ÖZLÜ
Doğum Yeri ve Tarihi :Amasya, 18.07.1980
Medeni Hali :Evli
Yabancı Dili :İngilizce
İletişim Adresi :Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi AMASYA
E-posta Adresi :kurtulusozlu05@gmail.com.tr

Eğitim ve Akademik Durum

Lise :Amasya Atatürk Lisesi, 1998
Lisans :Gazi Üniversitesi Kastamonu Beden Eğitimi Spor ve Yüksekokulu, 2002
Yüksek Lisans :Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (Tezsiz), 2013
:Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

8.2.2. İletişim Bilgileri

İletişim Bilgileri

İletişim Adresi :Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi AMASYA
E-posta Adresi :kurtulusozlu05@gmail.com.tr