



**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TR, Balıkesir University, Institute of HealthSciences



**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM STİLLERİ
DENEYİM, TERCİH VE ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVİM DERYA ASLANER

**Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Bilim Alan Kodu: 130108**



**BALIKESİR
2023**

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM
STİLLERİ DENEYİM, TERCİH VE ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVİM DERYA ASLANER

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. MEHMET YANIK**

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Bilim Alan Kodu: 130108

BALIKESİR

2023



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL VE ONAY

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı çerçevesinde **Sevim Derya ASLANER** tarafından yürütülmüş ve tamamlanmış olan

“Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Stilleri Deneyim, Tercih Ve Algıları”

başlıklı tez çalışması,
Balıkesir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca aşağıdaki jüri tarafından
YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 15 /08 / 2023

TEZ SINAV JÜRİSİ

Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
(Başkan)

Doç. Dr. Mehmet YANIK
Balıkesir Üniversitesi
Üye (Danışman)

Doç. Dr. Özkan IŞIK
Balıkesir Üniversitesi
Üye

Yukarıdaki Yüksek Lisans Tezi,
sınav jüri üyeleri tarafından imzalanarak 21/08/2023 tarihinde teslim edilmiştir.

Prof. Dr. Ziya İLHAN
Enstitü Müdürü

BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıpları kabullendiğimi **beyan ederim.**

... / ... / 2023

Sevim Derya ASLANER

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca çalışma konusunun belirlenmesinden tezin bitişine kadar tüm süreçlerde değerli bilgi ve deneyimleriyle yolumu aydınlatan tez danışmanım **Doç. Dr. Mehmet YANIK**'a;

Ne zaman danışacağım bir konu olsa her zaman bana değerli vaktini ayıran, çalışmanın istatistik ve analiz bölümlerinde büyük bir emeği olan **Arş. Gör. Tarık BALCI**'ya;

Lisans eğitimim boyunca yoluma ışık olan, tez konumun içeriğinde bulunan öğretim stillerinin her birinin önemini öğrencilik ve öğretmenlik hayatımda bana aşıl原因 **Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK**'e;

Çalışmamın tamamlanmasında anketleri gönüllü olarak doldurarak emeği geçen **Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerine**;

Ortaöğretimden bu yana hayatımın tümünde olduğu gibi tez çalışmam boyunca da her türlü manevi desteği sağlayan **Murat BEKTAŞ**'a;

Doğduğum günden bugüne, her zaman yanımda olan **canım aileme**;

ve tez çalışmasının bütün zorlayıcı anlarında yanımda olan biricik hayat arkadaşım **Erhan ASLANER**'e sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

İÇİNDEKİLER	i
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
TABLO DİZİNİ	viii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
2.GENEL BİLGİLER	5
2. 1. Beden Eğitimi ve Spor	5
2. 2. Beden Eğitimi ve Sporun Temel İlkeleri.....	7
2. 3. Beden Eğitimi ve Sporun Genel Amaçları	8
2. 4. Beden Eğitimi ve Sporun Özel Amaçları	9
2. 5. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Gelişime Katkıları	10
2.5.1. Fiziksel Gelişime Katkısı.....	10
2.5.2. Psikomotor Gelişimdeki Rolü.....	11
2.5.3. Zihinsel Gelişimdeki Rolü	11
2.5.4. Toplumsal ve Duygusal Gelişimdeki Rolü.....	12
2. 6. Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yaklaşımları.....	12
2. 6. 1. Beden Eğitimi Öğretiminde Sunuş Yolu Yaklaşımı.....	13
2. 6. 2. Beden Eğitimi Öğretiminde Buluş Yolu Yaklaşımı	14
2. 7. Mosston ve Ashworth'ün Öğretim Stilleri Yelpazesi	15
2. 7. 1. Komut Stili (A Stili)	16
2.7.1.1. Komut Stilinin Uygulaması	17
2.7.1.2. Komut Stilinin Yararları	19

2.7.1.3. Komut Stilinin Sınırlılıkları	20
2. 7. 2. Alıştırma Stili (B Stili).....	20
2.7.2.1. Alıştırma Stilinin Uygulanması.....	22
2.7.2.2. Alıştırma Stilinin Yararları	24
2.7.2.3. Alıştırma Stilinin Sınırlılıkları	25
2. 7. 3. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stili (C Stili)	25
2.7.3.1. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Uygulanması	27
2.7.3.2. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Yararları	28
2.7.3.3. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Sınırlılıkları.....	29
2. 7. 4. Kendini Denetleme Stili (D Stili)	29
2.7.4.1. Kendini Denetleme Stilinin Uygulaması	30
2.7.4.2. Kendini Değerlendirme Stilinin Yararları.....	32
2.7.4.3. Kendini Değerlendirme Stilinin Sınırlılıkları.....	32
2. 7. 5. Katılım Stili (E Stili).....	33
2.7.5.1. Katılım Stilinin Uygulaması	34
2.7.5.2. Katılım Stilinin Yararları	35
2.7.5.3. Katılım Stilinin Sınırlılıkları	36
2. 7. 6. Yönlendirilmiş Buluş Stili (F Stili).....	36
2.7.6.1. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Uygulaması	37
2.7.6.2. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Yararları	41
2.7.6.3. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Sınırlılıkları.....	41
2. 7. 7. Problem Çözme-Tek Doğru Stili (G Stili).....	42
2.7.7.1. Problem Çözme- Tek Doğru Stilinin Uygulaması	43
2.7.7.2. Problem Çözme-Tek Doğru Stilinin Faydaları	45
2.7.7.3. Problem Çözme-Tek Doğru Stilinin Sınırlılıkları.....	45
2. 7. 8. Problem Çözme-Farklı Yollar Üretimi Stili (H Stili)	45
2.7.8.1. Problem Çözme: Farklı Yollar Üretiminin Uygulaması	46
2.7.8.2. Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stilinin Faydaları.....	47
2.7.8.3. Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stilinin Sınırlılıkları	47
2. 7. 9. Öğrencinin Tasarımı Stili (I Stili).....	47
2.7.9.1. Öğrencinin Tasarımı Stilinin Uygulaması	48
2. 7. 10. Öğrencinin Başlatması Stili (J Stili)	49
2.7.10.1. Öğrencinin Başlatması Stilinin Uygulaması	49

2. 9. 11. Kendi Kendine Öğrenme Stili (K Stili)	51
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırma Modeli	52
3.2. Araştırma Grubu.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları.....	53
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	53
3.3.2. Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Anketi.....	53
3.3.3. K-12 Beden Eğitimi Derslerinde Deneyimlenen Öğretim Stilleri Anketi	54
3.4. Verilerin Analizi.....	54
4. BULGULAR.....	56
5.TARTIŞMA	65
6.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74
6.1. Sonuçlar.....	74
6.2. Öneriler.....	76
ÖZGEÇMİŞ.....	81
EKLER.....	82

ÖZET

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM STİLLERİ DENEYİM, TERCİH VE ALGILARI

Yapılan bu araştırma spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin beden eğitimi derslerinde öğretim stilleri deneyimlerini, ileride tercih edecekleri stilleri ve bu öğretim stilleri hakkındaki algılarını belirlemek için yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından kesitsel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini spor bilimleri fakültesi öğrencileri oluştururken örneklemini Balıkesir Üniversitesi spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Anketi (BEÖSDA)” kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada, hangi fark testlerinin kullanılacağını belirlemek üzere normallik dağılımı için ± 1 çarpıklık ve basıklık ölçütü, gruplara ilişkin varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla ise Levene testi sonuçları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda parametrik testler için veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Katılımcılar geçmişte komut, alıştırma ve katılım stillerini en fazla deneyimlediklerini, öğrencinin tasarımı, kendi kendine öğretme ve kendini denetleme stillerini ise en az deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar gelecekte beden eğitimi öğretmeni olduklarında en fazla tercih edecekleri stillerin sırasıyla alıştırma, katılım, eşli çalışma ve komut stilleri olacağını, en az tercih edecekleri stillerin ise sırasıyla kendi kendine öğretme, kendini denetleme ve öğrencinin tasarımı stillerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Beden eğitimi öğretmen adayı, öğretim stili, öğretim stilleri deneyimi*

ABSTRACT

TEACHING STYLES EXPERIENCES, PREFERENCES AND PERCEPTIONS OF SPORT SCIENCES FACULTY STUDENTS

This research was carried out to determine the teaching styles experiences of the students of the faculty of sports sciences in physical education classes, the styles they will prefer in the future and their perceptions about these teaching styles. The cross-sectional survey model, one of the quantitative research approaches, was used in the research.

While the population of the research was formed by the students of the Faculty of Sports Sciences, the sample consisted of students studying at the Faculty of Sports Sciences of Balıkesir University. "Personal Information Form" and "Physical Education Teachers Teaching Styles Value Perceptions Questionnaire" were used as data collection tools in the research.

The obtained data were analyzed with the SPSS program. In the study, ± 1 skewness and kurtosis criteria were used for the normality distribution to determine which difference tests would be used, and the Levene test results were used to determine the homogeneity of the variances related to the groups. Accordingly, it was determined that the data set for parametric tests showed a normal distribution.

Participants stated that they experienced the command, exercise and participation styles the most in the past, while they experienced the student's design, self-teaching and self-supervision styles the least. In addition, the participants stated that the styles they would most prefer when they became physical education teachers in the future, respectively, would be practice, participation, pair work and command styles, while the styles they would prefer the least were self-teaching, self-supervision and student design styles, respectively.

Keywords: Physical education teacher candidate, teaching style, teaching styles experience

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Mosston'un Öğretim Stilleri Yelpazesi	16
--	----

TABLO DİZİNİ

Tablo 3. 1. Çalışmaya Katılan Spor Bilimleri Öğrencilerine İlişkin Bilgiler.....	52
Tablo 4. 1. Spor Bilimleri Öğrencilerinin Geçmiş Beden Eğitimi Derslerinde (K-12) Öğretim Stillerini Deneyimleme Sıklığı.	56
Tablo 4. 2. Spor Bilimleri Öğrencilerin Öğretim Stillerine İlişkin Tercihleri.....	57
Tablo 4. 3. Spor Bilimleri Öğrencilerinin Öğretim Stillerine İlişkin Eğlence Algıları.	57
Tablo 4. 4. Spor Bilimleri Öğrencilerinin Öğretim Stillerine İlişkin Öğrenme Algıları.	58
Tablo 4. 5. Spor Bilimleri Öğrencilerinin Öğretim Stillerine İlişkin Motivasyon Algıları.	59
Tablo 4. 6. Spor Bilimleri Öğrencilerinin Genel Olarak Öğretim Stillerine İlişkin Değer Algıları.....	59
Tablo 4. 7. Spor Bilimleri Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Stillerine İlişkin Tercihlerinin Karşılaştırılması.	60
Tablo 4. 8. Spor Bilimleri Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Stillerine İlişkin Değer Algılarının Karşılaştırılması.....	61
Tablo 4. 9. Spor Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Öğretim Stillerine İlişkin Tercihlerinin Karşılaştırılması.	61
Tablo 4. 10. Spor Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Öğretim Stillerine İlişkin Değer Algılarının Karşılaştırılması.	62
Tablo 4. 11. Spor Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Öğretim Stillerine İlişkin Tercihlerinin Karşılaştırılması.	63
Tablo 4. 12. Spor Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Öğretim Stillerine İlişkin Değer Algılarının Karşılaştırılması.....	64

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Öğretim Stilleri Yelpazesi (Mosston ve Ashworth, 2008), öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına ve öğretim programlarının farklı eğitsel amaçlarına (psikomotor, bilişsel, duyuşsal) hitap edebilmek adına beden eğitimi öğretmenlerinin faydalanabileceği bir yöntem seti olarak kabul edilmektedir (Sanchez vd., 2012). Yelpazede yer alan çeşitli öğretim stillerinin beden eğitimi derslerinde kullanılması, derslerin daha kapsayıcı olması için imkân yaratmada, öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada ve psikomotor, bilişsel ve duyuşsal/sosyal öğrenme çıktılarına ulaşabilmede öğretmenlere kılavuzluk etmektedir (Ashworth, 2020; Bradford vd., 2020; Byra, 2018; Byra, 2019; Chatoupis, 2021; Garn ve Byra, 2002; Goldberger vd., 2012; SueSee, 2020;). Ülkemizde de 2006, 2009, 2013, 2017 ve son olarak 2018 senelerinde uygulanmaya başlayan Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programlarında (MEB, 2006, 2009, 2013, 2017, 2018) öğretmenlerin program kazanımlarını karşılayabilmeleri için öğretim stillerini kullanmaları gerektiği bildirilmiştir.

Mosston ve Ashworth (2008)'ün Öğretim Stilleri Yelpazesi'nde, her biri farklı eğitsel amaçların karşılanmasına katkı sağlayacağı öne sürülen ve öğrencilere farklı gelişimsel faydalar sağlayacağı varsayılan 2 küme altında toplanmış 11 öğretim stili yer almaktadır. Bu stilleri sırasıyla saymak gerekirse; sunuş kümesi altında toplanmış olan Komut (A), Alıştırma (B), Eşli Çalışma (C), Kendini Denetleme (D), Katılım (E) stilleri ve buluş kümesi altında toplanmış olan, Yönlendirilmiş Buluş (F), Problem Çözme-Tek Doğru (G), Problem Çözme- Farklı Yollar (H), Öğrencinin Tasarımı (I), Öğrencinin Başlatması (J) ve Kendi Kendine Öğretme (K) stilleridir. A-E stillerinde genel olarak öğrenenler, öğretmenin anlattığı ve gösterdiği biçimde etkinlikleri taklit ya da tekrar etmektedirler. F-K stillerinde ise genel olarak öğrenenler, daha önce öğrenmedikleri bilgi ya da becerileri keşfetmekte veya oluşturmaktadır.

Literatür incelendiğinde hem ülkemizde (Cengiz ve Serbes, 2014; Saraç ve Muştu, 2013; Serbes ve Cengiz, 2015; Yıldız vd., 2018) hem yurtdışında (Syrmpas ve Digelidis, 2014; Wilkinson vd., 2019; Zeng, 2016) beden eğitimi öğretmen adaylarının sunuş kümesi öğretim stillerini daha fazla tercih ettikleri ve sunuş kümesi stillerine ilişkin değer algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Spesifik olarak ise birçok çalışma sonucunda öğretmen adaylarının Yalpaze'nin ilk iki stilini daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Buna ek olarak, Cothran vd. (2000)'nin üniversite öğrencileriyle gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğrenciler, geçmişte öğretmenlerinin genellikle komut ve alıştırma stillerini kullanarak öğrettiklerini, geçmiş beden eğitimi derslerinde en az deneyimledikleri stillerin ise kendi kendine öğretme ve öğrencinin başlatması stilleri olduğunu belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada Syrmpas ve Digelidis (2014)'e göre beden eğitimi öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarında okuldaki beden eğitimi öğretmenlerinin komut, alıştırma ve yönlendirilmiş buluş stillerini daha fazla kullandığını, eşli çalışma, öğrencinin başlatması ve kendini denetleme stillerini ise daha az kullandıklarını bildirmiştir. Çalışma sonucunda beden eğitimi öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarında okullarda beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları stiller ile gelecekte kendilerinin tercih edeceklerini bildirdikleri stiller arasında önemli ilişkiler olduğu saptanmıştır. Son olarak, Yıldız vd. (2018), çalışmalarına pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencileri ile beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerini dahil etmiş ve her iki grubunun da sunuş stillerini daha fazla tercih ettikleri ve bu stillerin öğrenciler için daha faydalı olduğunu bildirdikleri görülmüştür. Çalışmada ayrıca, beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin, pedagojik formasyon öğrencilerine kıyasla komut ve alıştırma stilleri haricindeki stilleri daha fazla tercih ettikleri bulunmuştur.

Bu çalışma kapsamında ise spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören beden eğitimi ve öğretmenliği, antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği programlarında öğrenim gören öğrencilerinin öğretim stillerine ilişkin deneyimlerinin, tercihlerin ve değer algılarının belirlenmesi, çalışmanın problem durumunu oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, spor bilimleri fakóltesinde öğrenim gören ve gelecekte beden eğitimi öğretimi görevini üstlenecek beden eğitimi öğretmeni, antrenör ve spor yöneticisi adaylarının öğretim stillerine yönelik geçmiş deneyimlerinin, tercihlerinin ve değer algılarının belirlenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Alan yazın incelendiğinde beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stili deneyimleri, tercihleri ve stillere yönelik değer algılarına ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen, antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği gibi lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin öğretim stillerine ilişkin tercihleri ve değer algıları henüz bilinmemektedir. Ancak, pedagojik formasyon eğitimine ilişkin 29.12.2022 tarihli Yükseköđretim Genel Kurulu toplantısında alınan karar gereğince, spor bilimleri fakóltesi antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği gibi lisans programlarına kayıtlı olan öğrencilerin de eğitim-öğretim sürecinde 40 AKTS'lik (27 kredi) pedagojik formasyon derslerini seçmeli olarak almaları ve başarılı olup mezun olmaları durumunda beden eğitimi ve spor öğretmeni olmaya hak kazanacakları bildirilmiştir. Dolayısıyla, beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin yanı sıra antrenörlük ve spor yöneticiliği gibi lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin de öğretim stillerine ilişkin geçmiş beden eğitimi deneyimlerinin, stillere ilişkin kullanım tercihlerinin ve değer algılarının saptanması, beden eğitimi ve spor pedagojisine ilişkin eğilimlerinin ve algılarının açığa çıkarılabilmesi açısından önem arz etmektedir.

Özetle, beden eğitimi öğretimi görevini üstlenecek adayların gelecek mesleki yaşamlarında dikkate almakla sorumlu oldukları beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının gereksinimleri karşılayacak şekilde çeşitli öğretim stillerini tercih etmeleri ve bu stillerin kullanımının öğrencileri açısından faydasına inanmaları üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu doğrultuda, mevcut araştırmada spor bilimleri fakóltesi öğrencilerinin geçmiş beden eğitimi derslerinde öğretmenleri tarafından kullanılan ve meslek hayatlarında yapacakları uygulamalarda kullanmayı

tercih ettikleri ğretim stillerini belirlenmesinin ve ğretim stillerine y3nelik algılarının saptanmasının 3nemli bir değere sahip olduğu d3ş3n3lmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayılıları

Araştırmada olan 3rneklem grubunun evreni temsil ettiği kabul edilmektedir. Araştırmada kullanılan “Beden Eğitimi 3ğretmenleri 3ğretim Stilleri Değer Algıları Anketi-BE3SDA” geçerli ve g3venilir aynı zamanda araştırmanın amacına uygun bir araç oldukları kabul edilmektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen Kişisel Bilgi Formuna 3ęrencilerin içtenlikle cevap vereceği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın çalışma evreni 2022-2023 Eğitim-3ğretim yılında Balıkesir 3niversitesi Spor Bilimleri fak3ltesinde 3ęrenim g3ren 3ęrencilerle sınırlıdır. Bu araştırma Kişisel Bilgi Formu ve “Beden Eğitimi 3ğretmenleri 3ğretim Stilleri Değer Algıları Anketi-BE3SDA” ile sınırlıdır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar yalnızca çalışmanın 3rneklemindeki katılımcılarla benzer 3zellikler g3steren 3ęrencilerle genellenebilir.

2.GENEL BİLGİLER

2. 1. Beden Eğitimi ve Spor

Nixon ve Jewett (1969)' e göre beden eğitimi; bireyin en temel yapısıdır ve tıpkı edebiyat, drama, sanat, müzik gibi sözleri kullanmadan yapılan iletişim için bir temel olduğunu söylemişlerdir. (Akt: Karaküçük, 1999).

Bireyin psikomotor hareketlere katılmak yolu ile davranışlarında bilerek beden eğitimi hedeflerinde (psikomotor, duyuşsal, bilişsel ve sosyal) gelişme sürekliliğidir (Tamer ve Pulur, 2001).

Beden eğitimi, hareket etmeyi ve bununla birlikte öğrenmeyi amaçlayan ve çağdaş eğitimin temel ilkelerinden olan fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi bir bütün olarak sağlayan bir derstir (Kangalgil vd., 2006).

İnsan organizmasını bütünlüğünü koruyarak dengeyi sağlayarak gelişmesini sağlayan; bireyin fiziken, ruhen ve bilişsel olarak olumlu değişimini, bireyi toplumuna ve bireyin kendisine faydalı bir kişi olmasını hedefleyen psikomotor etkinlikler tümü “beden eğitimi” olarak nitelendirilir (Açak, 2006).

Beden eğitimi, insanın tümünü oluşturan fiziksel, sosyal ve bilişsel niteliklerin, yaşının ve var olan yeteneklerin gün yüzüne çıkarak en iyi duruma ulaştırması için fiziksel, zihinsel etkinlikler ve oyun ile birlikte yapılan aktiviteler bütünü olarak yer almaktadır (Kaya, 2018).

Kişinin fiziksel gelişim devamlılığında, bedensel beceriyi yükseltmekte psikomotor yetilerinin gelişmesinde ve tümünü yapabilmesinde beden eğitiminin etkisi çok fazladır. Beden eğitiminin bireyin diğer insanlarla arasında geçirdiği hayatta uyum gösterebilmesinde, kendisini anlatabilmesinde, toplumdaki diğer kişilerle iletişiminde uygun bir yaşam sürdürmesinde olumlu etkisi çok büyüktür (Karayazı, 2020).

Bütün bu tanımlara bakıldığında beden eğitiminin sanıldığı gibi sadece bedeni değil, insan hayatının toplumsal, bilişsel ve duygusal yönlerini de oldukça etkilediği tanımlanmaktadır. İnsanların potansiyel verimlerini yükseltmekte de faydasının olduğu, tek bir alanı değil alanların tümünü aynı anda geliştirdiği görülmüştür.

Günlük hayatımızda çok fazla işittiğimiz beden eğitimi ve sporun ortaya çıkışı insanların da ortaya çıkışı ile aynı anlarda oluştuğu söylenebilir. Canlı sayılabilmek için hareketin olması gerekmektedir ve insan bedeninin eğitilmesinin mühim bir kısmı hareketle başarılır. Bu nedenle beden eğitiminin tarihi kısmını hareketin esası oluşturmaktadır. Bu durumda ilk insanları değerlendirerek başlarsak spora da doğru değerlendirmeyi sağlamış olunur. İlk anlarda bireyin varlığını devam ettirebilmesi için tamamen kendi kendilerini yüreklendirerek yapılan yapay olmayan hareketler, şimdilerde teknolojinin bize sunduğu olanaklardan faydalanarak fiziksel ve bilişsel etkinlikleri doğallıktan ve sadece yaşamak için yapılan hareketlerle birbirinden ayırmış, bilerek ve isteyerek kendisi oluşturduğu yöntemlerle psikomotor ve sporsal aktiviteler haline getirmiştir (Akkoyunlu, 1996). Spor ve beden eğitimi kavramları birbiriyle iç içe olduklarından ayırt etmek zaman zaman güçleşmektedir. Spor, kişinin doğal etrafını beşeri etraf haline getirirken kazandığı yetenekleri iyi yöne götüren, belirlenmiş kurallar kapsamında materyal kullanılarak ya da kullanılmayarak, kişisel ya da grupla rekreatif etkinlikler şeklinde ya da her zaman yapılan bir iş biçimine getirerek gerçekleştirdiği aktivitelere denir. Ayrıca sosyalleştirici, halka iç içe getirici, fiziksel ve ruhsal alanları iyi yöne çeker. Rekabete dayalı, bazı durumlarda birbiriyle dayanışmayı gerektiren ve kültürel bir kavramdır. (Erkal, 1982). Bundan ötürü spor ile beden eğitimi birbirinden bu biçimde ayrabiliriz. Beden eğitimi eğiticiliğinin hedefi en iyi dereceleri yapma ya da ligin birincisi olma değil, bireyin kişiliğini oluşturması ve eğitimin bir aracı olarak dinlenme-çalışma şeklinde hayatımızın önemli kısmına bütünlük içerisinde düzenlenmesidir. Beden eğitimi olabildiğince rekabetten uzak durur ya da mücadeleyi ve ağır kas etkinliklerini en hafif seviyeye çekerek azaltır. Spor ise psikomotor becerilerin en fazla çalışması ve en iyi beceri şeklini görebilmek amacıyla bireyi düşünmeden zorlayarak ve neredeyse işkenceyle birinci olma, alanındaki rekorları egale etme gibi net mücadeleye çeviren bir olgu olarak bilinmektedir. Ancak “Beden Eğitimi” ile “Spor”un hangi çizgide başlayıp hangi çizgide sona erdiği net olarak literatürdeki yerini alamamıştır (Akkoyunlu, 1996)

2. 2. Beden Eğitimi ve Sporun Temel İlkeleri

- Erkek ve kız çocukların gelişim özellikleri ilk ergenlik döneminde psikomotor gelişim olarak benzemekte de olsa genel olarak farklı bir yol izlediğinden derslerde ve ders dışı etkinliklerde gözetilmelidir.
- Eğer derslerde yüklenmeli egzersizler yapılacaksa gelişim özellikleri benzer öğrenciler sınıflandırılarak tamamlanmalıdır.
- Beden eğitimi derslerinde ve ders dışı etkinliklerde egzersizleri yapan bütün öğrenciler gözlenerek çok fazla terleyen ve yorgunluk gösteren, derisinde kızarıklık görülen ve isteksizlik gösteren öğrencilerin durumları gözlenmelidir ve gereken yapılmalıdır.
- İlköğretim çağındaki öğrencilerin bedensel egzersizleri uygularken kas ve eklemleri çok fazla zorlamamalı ve durağan kas egzersizlerine pek yer verilmemelidir.
- İlköğretim çağındaki öğrencilerin fizyolojik gelişimleri henüz bitmediğinden, dayanıklılık egzersizleri gerçekleştirilirken oksijensiz çalışmalardan kaçınılmalıdır.
- Kuvvet egzersizlerinde ağırlık kullanılırken ilk olarak öğrencinin kendi vücut ağırlığı kullanılmalı veya çok hafif ağırlıklar kullanılmalıdır.
- Beden eğitimi derslerinde öğrenciye verilmek istenen kazanımlar oyun şeklinde kazandırılmalı, öğrencinin beden eğitimi derslerinden ve ders dışı etkinliklerden zevk alınması sağlanmalıdır.
- Beden eğitimi dersi işlenirken kullanılan alanın temiz, düzenli, yaralanmalara ve sakatlıklara mahal vermeyecek şekilde olmasına dikkat edilmelidir.
- Beden eğitimi dersleri tüm çocukların aktif katılım sağladığı bir ders olmalı, öğrenciler tarafından sıkıcı bir hale getirilmemelidir.
- Beden eğitimi etkinlikleri genel eğitim ile bir bütünlük sağlamalı.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kullandığı eğitim yöntemlerinin ana teması öğrenciyi anlama olmalı.
- Tüm öğrencilerin önceki tecrübeleri ve beceri gelişimi birbiriyle aynı olmayan şekilde geliştiği göz ardı edilmemelidir.
- Beden eğitimi öğretmenleri öğrencileri dikkat ederek seyredip başarılarını onaylamalı ve öğrencinin ihtiyaçlarını kenara bırakmamalıdır.
- Sürece ve ürüne yoğunlaşarak öğrenci sık sık değerlendirmelidir.

- Öğrenciler beden eğitimi derslerine başlamadan önce onlara uygun giyinme alanları oluşturulmalı ve uygun kıyafetlerle derse gelmeleri sağlanmalıdır (Demirci, 2008)

2. 3. Beden Eğitimi ve Sporun Genel Amaçları

Beden eğitiminin genel amaçlarını Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) şu şekilde sıralamıştır:

1. “Beden hareketlerinin kişinin gelişimleri için yapması gereken en mühim şeylerden birkaçı, bireyin sağlık durumunun iyiye gitmesine yardımcı olmak, onu dayanıklı duruma getirmek, kişinin kültürel ve sosyal ortamı, beslenme alışkanlığıyla doğduğu andan itibaren başlayabilecek postür bozukluklarını önlemek, eğer varsa bozuklukları düzeltmek olmalıdır.
2. Beden eğitimi hareketleri bireylerin estetik hislerinin ileri yönlere gitmesine yardımcı olmalıdır. Zevk alınmadan bir hareket sanatı oluşturmak, güzellik olgusuna terstir.
3. Öğrenenlerin bireysel ve toplumsal alışılmış hallerini geliştirmek de bir amaçtır. Bu hallere disiplinli olma, özkontrol, özgüven, kararları hızlı vermek, işbirliğiyle hareket etme, yükseklik, doğruluk, kendi ve başkalarının haklarını savunma, özgecilik gibi örnekler verilebilir.
4. Sağlık dolu ve neşeli bir hayat için istekli ve irade sahibi olmalarını sağlamak
5. Çocuklara hareketi severek ve haz duygusuyla yapmasını sağlamak
6. Ülkesini ve ülkesinin tabiatını sevmek ve onlara bağlı olma hissini geliştirmek.
7. Meslek okullarında beden eğitimini bir tarafa koyup bu okulların tek taraflı ilerlemesinin yarattığı noksanlıkları giderici kalitede olmalı, ayrıca meslek çalışması amacıyla lüzumlu görülen doğru şekil ve davranışları kazandırılmalıdır.
8. Özel eğitim okullarında kişilerde fonksiyonel uyum sağlamayı, onun yanı sıra sağlıklı, tedavi edici kalitede olmalıdır (MEB, 1997).”

2. 4. Beden Eğitimi ve Sporun Özel Amaçları

Güncel Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın amacı (MEB, 2018a); öğrenenlerin yaşamları sırasınca yer verecekleri hareket becerileri, aktif ve sağlıklı hayat becerileri, kavramları ve stratejilerini kazandırmaktır. Ayrıca, kendini yönetme yeteneği, düşünme ve sosyal yetenekler de ileri yöne taşınarak ortaöğretim seviyesine ulaşmaktır. Bu amaca bağlı olarak, dersi alan öğrencilerin aşağıda yer alan sekiz öğrenme çıktısına ulaşmaları beklenmektedir:

1. Çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini geliştirir.
2. Hareket kavramlarını ve ilkelerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.
3. Hareket stratejilerini ve taktiklerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.
4. Sağlıklı hayatla ilgili fiziksel etkinlik ve spor kavramlarıyla ilkelerini açıklar.
5. Sağlıklı olmak, sağlığını geliştirmek için fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılır.
6. Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikim ve değerlerimizi kavrar.
7. Beden eğitimi ve spor yoluyla öz yönetim becerilerini geliştirir.
8. Beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir.

Güncel ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının çıktıları ise aşağıdaki gibi aktarılmıştır (MEB, 2018b):

1. Dünyada ve Türkiye'de sporun tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olması,
2. Fiziksel etkinliklere katılım yoluyla hareket, bilgi ve becerilerini geliştirmesi ve bu becerileri alışkanlık hâline getirmesi,
3. Türk spor tarihinde başarılı olmuş sporcuları tanınması,

4. Sportif etkinlikler yoluyla spor kültürü edinmesi, spora özgü kuralları, bilgi ve becerileri uygulayabilmesi ve bu becerileri yaşantısında olumlu olarak kullanabilmesi,
5. Engellilerin ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bedensel, sosyal ve ruhsal olarak gelişmesinde sportif etkinliklerin rolünü ve önemini kavraması,
6. Millî bayramların ve kurtuluş günlerinin anlamını, önemini kavraması ve bu kutlamalara katılmaya gönüllü olması,
7. Atatürk'ün ve Türk düşünürlerinin beden eğitimi ve spor ile ilgili düşüncelerini özümsemesi,
8. Spor organizasyonlarına katılım yoluyla spor bilinci gelişmiş sosyal bireyler olarak yetişmesi,
9. Düzenli etkin katılım ile sağlığı güçlendirici bilgi ve becerileri hayatında ve kişisel gelişiminde kullanabilmesi,
10. Beden ve ruh sağlığını olumsuz etkileyen alışkanlık ve bağımlılıklardan uzak durması,
11. Başkalarının varlığını da kabul ederek onlara karşı her zaman dürüst, saygılı “adil oyun (fair play)” davranışta bulunması ve bunu alışkanlık hâline getirmesi,
12. Spor alanında faaliyet gösteren meslek grupları hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmaktadır.

2. 5. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Gelişime Katkıları

2.5.1. Fiziksel Gelişime Katkısı

Kişilerin fiziksel gelişimlerine destek olmak sadece beden eğitimine has bir hedeftir. Kişinin doğasında hareket etmek bulunur. Kaslar aktif şekilde, kemikler de pasif şekilde hareket sistemini oluşturur. Yani, bedensel egzersizler normal kemiklerin ve kasların gelişimi için mecburi hale gelmektedir. Aynı anda beden eğitimi egzersizleri, kemiklerin kendine özgü ağırlığını ve bağ dokularının esneklik durumunu iyileştirerek bunları dışarıdan gelen baskılar ve oluşabilecek gerginliklere karşı güçlendirir. Beden eğitimi egzersizleri düzenli şekilde gerçekleştirildiğinde, kişilerin

dayanıklılığını geliştirir ve fiziksel uygunluk durumunu geliştirir. Böylece vücudun içinde bulunan organların işleyişini ileri yöne götürür. Buna bağlı olarak organizmanın birbirinden farklı ortamlardan gelen farklılıklara daha çabuk uyum sağlaması ve yorgunluğu geciktirme durumu artar (Barrow, 1977).

2.5.2. Psikomotor Gelişimdeki Rolü

Psikomotor gelişim, esas olarak bireyin harekete ait davranışlardaki farklılıklarla ortaya koyar. Genel olarak beden kontrolü, beden koordinasyonu yani kas ve sinir sistemlerinin gelişimi demektir. Koşma, tırmanma, yakalama, sıçrama, takla atma gibi hareketlerin temelini atmaktadır. Bu hareketlerin gelişiminde olgunlaşma önemlidir fakat aynı zamanda çevresel faktörler olarak görülen imkanlar, iç isteklilik ve öğretim de önem arz etmektedir (Gallahue, 1982). Psikomotor özelliklerin kendiliğinden geliştiği çocuk geliştirirken kullanılan teknikler ve eğitim uygulamaları göstermektedir. Yani, psikomotor uyarıların gerçekleştirilmede ve çocukların etraflarına bakarak araştırma biçiminde yüreklendirmede yetersiz olmaktadır. Ebeveynler, sınırlayıcı ve kısıtlayıcı davranışlarıyla çocukları için en iyi olanı yaptıklarını sanmaktadır. Psikomotor gelişim kendiliğinden gelişmesi beklenmemeli ve üstünde durulmalıdır (Aracı, 2001).

2.5.3. Zihinsel Gelişimdeki Rolü

İnsanların kazandığı beceriler kendiliğinden olmaz, öğrenmeleri gerekmektedir. Bu sebeple kişinin öğrenmesini sağlayan mantık yürütme, algılama düşünme gibi zihinsel eylemlere ihtiyaç vardır. Becerilerin öğrenilirken ilk başta kaslar ile beyin arasında bir işbirliği kurulurken düşünmeyi, aynı zamanda zihinsel olarak uyanık kalma, hazırlık ve çaba göstermek gerekmektedir (Barrow, 1977).

Becerilerin öğrenilmesi sadece o beceriye ait düşünmeyi gerektirmez, buna bağlı olarak terimler, kurallar, yöntem ve tekniklerin edinilmesi de içerir. Hareketin doğası, hareketle alakalı mekan ve zaman gibi elemanları ilişkilendiren bilimsel ilkeleri anlamak, hareketin iyi gerçekleştirilmesi ve yapılan hareketin öneminin kavranması için de önemlidir (Barrow, 1977; Bucher, 1979).

2.5.4. Toplumsal ve Duygusal Gelişimdeki Rolü

Toplumsal gelişim ile duygusal gelişim ikisi karşılıklı olarak etkileşime giren gelişimlerdir. Kişilerin duygusal yönden gerçekten gelişmesinden ileriki zamanlarda kişi, diğer kişilere gerçekten katkı sağlayabilir. Bu sebeple kişinin önce kişisel olarak kendine uyum sağlaması, bir başka söyleyişle kendini olduğu gibi bilmesi ve sonrasında toplumdaki insanlarla ahenk içinde yaşaması mümkündür (Barrow, 1977).

Toplumsal bir deneyim olan ve duyguları içinde barındıran beden eğitimi etkinliklere katılım sağlayan kişi hareketleri kullanarak duygularını ifade etme imkanını kullanır. Kıskançlık, öfke, saldırganlık ve utangaçlık gibi duyguların içinde kalmayıp dışarı çıkmasını sağlar, bunları kontrol etmesini öğrenir. Duygusal enerjinin baskısından çıkmanın başka bir yöntemi oyun etkinliklerine ya da herhangi bir spor topluluğuna katılmaktır (Aracı, 2001).

Demokratik toplumlarda bütün kişilerin iş birliği ve grup bilincine bağlı olumlu duygular oluşturması beklenir. Beden eğitimi etkinliklerinin demokratik bir ortamda kişilerin planlama, programlama ve uygulamalara aktif katılımları ile yapılması kişilerde başkalarının haklarına saygı, kurallara uyma, yardımlaşma, işbirliğine dayalı hayat şeklini uygulayabilmek becerilerini ileri yöne taşır (Barrow, 1977).

Aynı zamanda kişilere aktif kalma, sorumluluk yükleme ve çıkan sonuçları kabullenme imkanları verir. Kişiler bireysel sorumlulukların bilincine varır ve onları kabul ederler. Tavrı, beğeni ve değerlerini (dostluk, dürüstlük, işbirliğine yatkınlık, sevecenlik vb.) davranış yoluyla ifade olanağı bulurlar (Aracı, 2001).

2. 6. Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yaklaşımları

Spor ile beden eğitiminin içindeki bir kabiliyetin öğrenenlere öğretildiği zamanlarda içinde çok fazla yaklaşım bulunmaktadır (Demirhan, 2002). Tümdengelim ile tümevarım yaklaşımları felsefi bir düşünceyle eğitime yansımıştır. Bu nedenle karar vericiliği öğreten ya da öğrenen merkezli anlayışa yaklaştıran sunuş ve buluş yollarından bahsedilebilir. Yöntem, teknik, taktik, stil, model ve strateji gibi kavramların spor eğitimi ile ilgili kaynaklarda bulunduğu bilinmektedir (Demirhan, 2002). 2002 yılında Mosston ve Ashworth'ün geliştirdiği “Öğretim Stilleri Yelpazesi”

beden eğitiminde öğretim yöntem ve yaklaşımlarını ele almış ve öğrenirken kullanılan stilleri “Sunuş” ve “Buluş” olarak iki başlığa ayırıp ortaya koymuştur (Özlu, 2014).

2. 6. 1. Beden Eğitimi Öğretiminde Sunuş Yolu Yaklaşımı

Buluş yoluyla öğretime karşı bir seçenek olarak Ausubel tarafından geliştirilmiş bir öğretim yöntem olan sunuş yolu, öğrencilerin bilgileri hazır alması, keşfetme olayını çok yaşamadıklarını belirtir. Bilgilerin hazır olarak öğrencilerin elinde olduğundan öğrencileri ezberlemeye itmez. Gerçek öğrenmenin ancak bilgiler öğrenenlere anlamlı bir şekilde sunulur ve öğrenciler de öğrenmeye karşı ilgili iseler gerçekleşir (Erden, 1997). İlk öncesinde konuyla ilgili kavram ve ilkelerin öğrenciye sunulup sonrasında bilgilerin ayrıntılı şekilde öğrenciye verilmesi hedeflendiğinden sunuş yolu yaklaşımı bazen ilke-örnek yöntemi veya tümdengelim yaklaşımı olarak da bilinebilir (Fidan, 2012). Öğreten öğretilecek bilgiye karar veren, kavram ve genellemeleri ileten ve örnek verebilen temel elemandır ve bu yaklaşımda büyük öneme sahiptir (Battal ve Bilen, 2010). Ausubel’in öğrenme-öğretme yaklaşımı öğrenenin bakış açısına göre yorumlanırsa alış yoluyla öğrenme, öğretmenin bakış açısından ise sunuş yoluyla öğretme şeklinde isimlendirilebilir (Senemoğlu, 2005).

Sunuş yoluyla gerçek öğrenmenin yapılabilmesi için bilgilerin organize edici olması ve edinilmesi gereken davranışların anlamlı biçimde birleştirilip bir bütün içerisinde olmalıdır. Anlatılan bilgiler görsellerle, grafik ve şemalarla desteklenmesi gerekmektedir. Verilen bilgilerin benzeyen ve birbirinden farklı yönlerinin üzerinde durulmalıdır. Verilen konuların ezberlenmesi için öğrenenlerin kolaylıkla bunu yapması veya bunun için öğrenenlerin motive edilmesi gereklidir. Aynı zamanda sorularını zorlanmadan sormaları ve düşündüklerini de korkmadan söylemeli, eğer gerek görülürse bir tartışma ortamı yaratılmalıdır (Fidan, 1986).

Sunuş yolu ile öğretme stratejisinde öğretim etkinlikleri dikkat çekmeyle başlamalıdır. Sonrasında öğrenene öğretmeyi amaçladığımız konu hakkında bilgilendirilip geçmiş bilgilerin hatırlamasını sağlamalıyız. Öğrenenin dikkatini konuya çekecek materyalleri kullanıp, yaptığı etkinlikleri ön plana çıkarmalıyız. Muhakkak geri bildirim vererek sonuçları değerlendirmeliyiz. Son olarak verilen

bilgileri sonrasında gerektiğinde hatırlayıp başka alanlarda rahatlıkla kullanmasını sağlamalıyız (Senemoğlu, 2001). Bir öğretmen eğer sunuş yoluyla öğrenmeyi derslerinde kullanacaksa yukarıda verilen maddelerdeki etkinliklere yer vermeli ve dikkatli kullanılmalıdır. Eğer süreçlerden bir tanesini atlarsa sunuş yoluyla öğrenme stratejisini başarılı bir şekilde uygulayamaz ve bu sebepten anlatılan ders sunuş yolunu kullanmamış olur.

2. 6. 2. Beden Eğitimi Öğretiminde Buluş Yolu Yaklaşımı

Buluş yolu yaklaşımının öğrenmede kullanılmasını söyleyen kişi Jerome S.Bruner'dir. Bruner'e göre öğrenci, edineceği bilgi veya beceriyi keşfederek, başka bir kişiye gerek duymadan aktif şekilde öğrenmelidir. Fakat öğretmenin öğrenciye yol göstericiliği bir kenara bırakılmaz (Akbaba, 1995). Buluş yoluyla öğretim, öğrenenlerin araştırma yapma ve problem çözme yeteneklerini geliştirmesini sağlar. Buluş yoluyla öğretimin uygulanması için öğretim materyalleri, kullanılan zaman ve araç-gereç en verimli şekilde kullanılması önemlidir.

Buluş yolu kullanılarak öğretim yapılıyorsa kazanılması amaçlanan özelliklerin bilişsel kısımda değerlendirme, analiz ve kavrama; duyuşsal kısımda değer verme ve tepkide bulunma basamaklarına ulaşması gerekmektedir. Bilişsel alanın ilk basamağı bilgi düzeyindeki ilk davranışlar kazanılmamışsa, bu durumu düzeltmeden buluş yöntemi kullanılmamalıdır (Sönmez, 2001).

Buluş yolu ile öğretme stratejisinde öğretim etkinlikleri Jacobsen ve diğerlerine göre öğretmenin örnekleri sunup, öğrenenin örnekleri betimlemesiyle başlar. Sonrasında öğretmen ek örnekler verir, öğrenenler bunları da betimleyip önceki örneklerle kıyaslarlar. Bir sonraki aşamada öğretmen yine ek örnek ve farklı olarak örnek olmayan durumları öğrenenlere verir. Öğrenenler bunları kıyaslar ve değişiklikleri fark ederler. Öğreten, öğrenenlere aralarındaki ilişkiyi anlaması için yol gösterir. Öğrenenler ilişkileri anlatır ve öğretmenin istediği benzer örnekleri bulurlar (Senemoğlu, 2005).

Buluş yoluyla öğretme stratejisinin olumlu tarafları ezber öğrenme yerine derinlemesine öğrenme ve bu şekilde öğrenmenin kalıcılığını sağlama, öğrenen ve öğretene öğrenmelerle ilgili hemen geri bildirim verme, üst düzey düşünme yeteneklerinin daha yüksek seviyelere çıkmasına yardımcı olma sayılabilir (Battal ve Bilen, 2010). Bu sebeple hem güdülenmenin hem de kalıcı öğrenmenin daha fazla olması sebebiyle buluş yolu kullanılması öğretim için daha faydalı olacaktır.

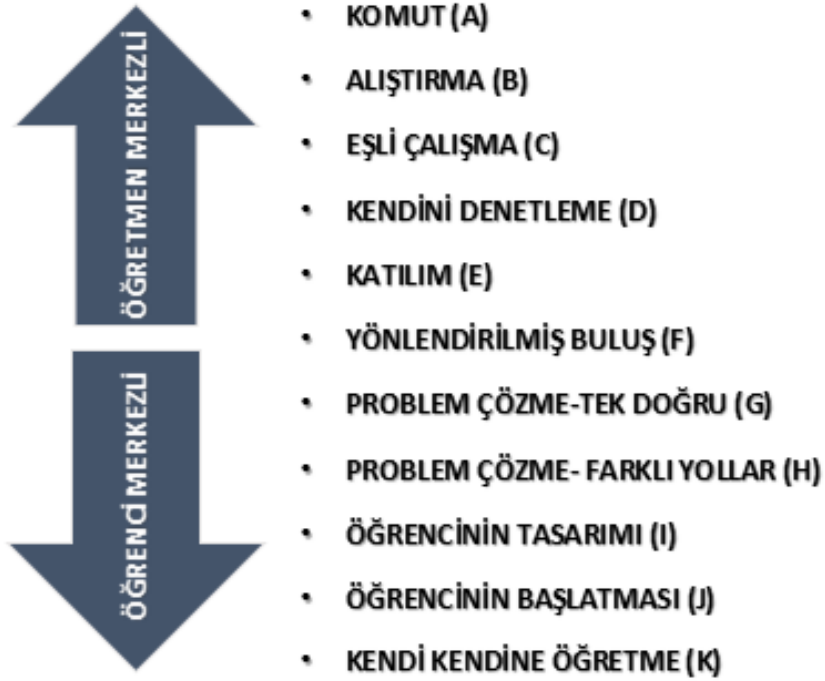
2. 7. Mosston ve Ashworth'ün Öğretim Stilleri Yelpazesi

Öğretim Stilleri Yelpazesi (Mosston ve Ashworth, 2008), amaçlarına ulaşmaları için beden eğitimi öğretmenlerine alternatif öğretme-öğrenme seçenekleri sunan güçlü bir teorik çerçevedir (Goldberger vd., 2012). 1966 yılında ilk kez tanıtılmasından (Mosston, 1966) bu yana 50 yıl geçmesine rağmen halen beden eğitimi alanında öğretim, antrenörlük ve bilimsel araştırmalar için pedagojik bir anlayış olarak uluslararası ölçekte varlığını sürdürmektedir (Hewitt vd., 2020). Öğretim stilleri Yelpazesinde, sunuş (reproduction) ve buluş (production) olmak üzere iki öğretim stili kümesi bulunmaktadır.

Sunuş kümesi stillerinde (A, B, C, D, E), öğrenciler, genel olarak beden eğitimi öğretmenlerinin onlara gösterdiği/sunduğu/açıkladığı bilgi veya becerileri tekrar/taklit eder. Bu kümedeki bilişsel işlem, genel olarak, hafızaya ya da hatırlamaya dayanır. Diğer yandan, buluş kümesi stilleri (F, G, H, I, J, K), öğrencilerin daha önceden bilmedikleri bilgi veya becerileri keşfetmelerine/üretmelerine odaklanan öğretim stilleridir (Mosston ve Ashworth, 2008). Yelpazede bulunan 11 öğretim stilini birbirinden ayıran özellik, her bir stilin öğretmen ve öğrencilere yönelik özel karar yapısıdır (Ashworth vd., 2007). Sözü geçen öğretim stillerinin her biri, eğitimin belirli amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlayan belirli-spesifik özelliklere sahiptir.

Öğretim Stilleri Yelpazesi'ne göre her kasıtlı öğretim eylemi, önceden alınmış bir kararın sonucudur. Yelpaze'de kimin (öğreten veya öğrenen) hangi kararları verdiğine bağlı olarak ortaya çıkmış 11 öğretim stili bulunmaktadır. Mosston, kararları, üç ana küme halinde düzenlemiştir. Bu kümelerin ilki hazırlık evresi-yapılacak etkinliklerin oluşturulması- iletişimden önce olarak adlandırılabilir. İkinci

olarak etkinliklerin yapıldığı iletişimin gerçekleştiği kısım ve son olarak etkinliklerin bitip dönüt verildiği değerlendirme- iletişimin sonrası şeklinde tanımlanmıştır. Yelpazenin ilk stili olan komutta, öğretmen maksimum düzeyde karar verir ve öğrenci minimum düzeyde karar verir. Diğer yandan Yelpazenin son stili olan kendi kendine öğretmede, öğretmen minimum düzeyde karar verir ve öğrenci maksimum düzeyde karar verir (Mosston ve Ashworth, 2008).



Şekil 1. Mosston'un öğretim stilleri (Mosston ve Ashworth, 2008)

2. 7. 1. Komut Stili (A Stili)

Yelpazenin ilk stili olan komut stilinde öğretmen merkezde ve kararları vericidir. Öğrenci ise sadece bu kararları uygular ve takip eder (Mosston ve Ashworth, 2008). Komut stilinde öğreten kişi bilgi ve deneyimleri eşliğinde becerileri öğretirken ilk başta beceri ile ilgili gerekli bilgileri verir, hareketle ilgili komutları verir ve yapılması gereken hareketi gösterir. Öğreten-öğrenen arasında belli bir sınır vardır çünkü aralarında sadece sözlü bir iletişim mevcuttur. Öğretenin verdiği komut tek bir işi ya da kazanılması gereken becerinin ayrıntılarını da içerebilir (Mosston ve

Ashworth, 2009). Komut stilini diğer stillerden ayıran özelliği kazanılması amaçlanan performansı en doğru biçimde kazandırılıp göz önüne çıkarılmasıdır. Bu durum için de komut stilinin ürün odaklı olduğu söylenebilir. Komutla öğretimde harekette bir tek doğru vardır ve devamlı tekrar yapılarak öğrenilir (Mosston ve Ashworth, 2008). Hareket alandaki tek uzman olan öğretene tarafından seçilir. Öğretim grupla gerçekleştirilir ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmaz. Etkinlikler grupla tekrarlanarak grupta birliktelik sağlanır. Bu durumda temel amaçlardan sapılmaz çünkü öğrenciler ilerlemeyi sağlarlar. Öğretimde kullanılan komut stilinin esas kısmını model alma ve yapılanın aynısını yapma oluşturur.

Mosston ve Ashworth'e göre komut stilinin öğrenenin öğrenmesini amaçladığı davranışlar arasında fazla araç gereç kullanarak, çok az bir vakitle ve bu vakti etkili kullanarak grupla beraber beceriyi doğru şekilde ve ahenkle sergilemektir. Verilen beceride öğretene kişinin uzman olması ve bu becerinin daha önceden öğretene karar verdiği bir beceri olması, aynı zamanda kültürün parçası olan gelenek ve görenekleri devam ettirmesi de hedeflenen davranışlar arasındadır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Bir öğretmenin komut stilini uyguladığında başarılı olabilmesi yukarıdaki maddelerle hedefleri uyuşmasına bağlı olabilir. Spor adına dövüş ve savunma sanatları, bale, buz pateni, senkronize dalma ve yüzme; diğer alanlardan ise orkestra ve koro çalışmaları, başka bir dildeki sözcüklerin doğru söylenmesi, tiyatro çalışmaları, milli bayram törenlerindeki yapılması gereken hareketler gibi amaçları olduğu haller komut stilinin tercih edildiği örnekler şeklinde sıralanabilir (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.7.1.1. Komut Stilinin Uygulaması

Komut stili uygulanırken bazı soruların cevaplanması önem arz etmektedir. Bu sorular:

- Öğretene ve öğrenenler arasındaki iletişim resmi bütün olarak nasıl görünmektedir?
- Öğretene verdiği teorik bilgiler uygulamaya yani bir ürün haline nasıl getirilir?

- Öğreten amaçlanan davranışın kazandırılıp kazandırılmadığına nasıl karar verir?

Bu soruların yanıtlarını alabilmek için kat edilecek yol en başta hazırlık safhası ile başlar (Mosston ve Ashworth, 2009).

a. Hazırlık Evresi

Bu ilk aşamada hedef bir plan oluşturmaktır. Öğrenme-öğretme amaçlarına uygun şekilde kararlar verilir, kazanılması amaçlanan davranış kararlaştırılır ve ders planında da yer verilir.

b. Uygulama Evresi

Öğrenenler kendilerinden beklenen şeyleri kavrar ve etkin katılıma motive edilir. Öğrenci ve öğretmenin sorumluluk ve rolleri kesin bir şekilde açıklanmalıdır. Öğreten belirlediği konuyu öğrenenlere verebilmek için öğrenenlerin yapması gereken durumları tanımlama, konuyu tanımlama ve konuya destek olacak bilgiler vermekle sorumludur (Mosston ve Ashworth, 2009) Görevi açıklama: Öğrencilere öğreten tarafından kazanılması amaçlanan davranışlar söylenir ve öğrenciler de ders sonunda ne davranışları yapacaklarını öğrenmiş olurlar.

Bunun için öğreten öğrenenlere farklı kararlar verilebileceğini söyler. Bu kararlar yapılacak görev ile ne zaman yapılacağına göre öğreten ve öğrenenler arasında verilebilir. Bu kararların dağıtılması öğretmenin tüm kararları belirlemesi ve öğrenenin ise kararları anlamak, onlara uymak ve bunların cevabını oluşturmak hakkında bir etkileşimdir. Bu etkileşimin hedefi anında cevap vermektir, bu da Komut (A) Stilidir. Bunun sonucunda öğrenenin yaptığı çalışmalar hızlı ve doğru biçimde öğrenmektedir. Amaçların başarılmasının kolaylaşması bir sıra şeklinde oluşan çalışmaların tekrar tekrar yapılması, çalışmanın doğruluk, açıklık ve senkronize şekilde yapılmasıyla gerçekleşir. Stillere ilgili yapılan çalışmalarda ilk başlarken birden beşe kadar tüm maddeler incelendiğinde, birçok öğrenenin iki ya da üç bölüm geçtikten sonra stillerin işleyişini ya da yapısını kavrayabildikleri görülmüştür. Bu sebepten ötürü, öğreten bir

sonraki aşamalarda umutları göz önüne sermek için stilin ismini söyler ve konuyu tanımlar (Mosston ve Ashworth, 2009).

Konunun öğrencilere tanımlanması: Öğrenme aşamalarında hangi işlerin uygulanacağı ve seçilen çalışmaların yapılacağı söylenir. Öğreten tüm faaliyetleri, faaliyetin kısımlarını ve kullanılan terimlerin tümünü söyler (Bahsedilen aşamaların sırası hedefe göre değişebilir). Böylece, performans modelini göz önüne serer. Çalışma bir film ile resim veya öğretmenin belirlediği modelle aynı biçimde performansı gösteren bir kişi yardımıyla gösterilebilir. Öğreten modelin tanımlanması amacıyla gerek gördüğü ayrıntıları söyler. Çalışmaların açıklama ya da gösterme vaktinde farklılıklar oluşturmak gerekebilir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Öğrencilere ek bilgiler verilmesi: Çalışma alanındaki ölçütlerin gösterilmesini ifade eder. Öğreten bu aşamadaki hazırlık ve komut kısımlarını belirler. Bunlar, içeriğin birbirinden değişik taraflarının yapılması hedefiyle kısım işaretlerini farklılaştırabilir. Sonraki bilgiler içerikle alakalı olacak şekilde de değişebilir. Bu esnada, öğretmen ve öğrenenler çalışmaya başlamaya hazır olması uygulama aşamasının esasıdır. Öğrenenler öğretmenin belirlediği ve yönettiği komut sinyalleri ile ritim-destek yöntemine göre devam eder (Mosston ve Ashworth, 2009).

c. Değerlendirme Evresi

Değerlendirme safhası kararları, öğrenenin çalışmasını yerine getirme ve öğretmenin kararlarını uygulama görevi ile ilişkili olarak öğrenene geri bildirim ortamı yaratır. Bu stilin psikomotor gelişime yararı tüm alıştırılmaları devamlı olarak uygulamak ve modeli tekrar etmekle gerçekleşir. Öğretmen ise hareketleri açıklayıp gösterirken artık en az şekilde süre harcar. Bu stilde çalışma için verilen zaman oldukça çoktur (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.7.1.2. Komut Stilinin Yararları

- Öğreten komutları kendisi verdiği için ders disiplini çok fazla bozulmaz.

- Öğrencilerin yerleşimleri ve hareketlerin organizasyonu basittir.
- Kalabalık öğrenci gruplarıyla ders işlemek için oldukça kullanışlıdır.
- Öğrenenler belirlenmiş sınırlar içinde kalmayı yani kuralları öğrenir.
- Takım sporlarında kullanılırsa psikomotor, duyuşsal ve sosyal beceriler gelişir.
- Derslerdeki içerikler sürekli tekrar edildiğinden pekiştirme iyi yapılır.
- Vakit iyi şekilde değerlendirilir.
- Dersteki güvenlik zafiyeti azalır (Yavaş ve İlhan,1996).

2.7.1.3. Komut Stilinin Sınırlılıkları

- Bazı öğrenciler dersten soğuyabilir çünkü hepsinin algılama yetenekleri, verilen komutu anlama vakitleri ve derse başlama süreleri farklıdır.
- Ders, bütün öğrenciler motive edilmediklerinde hedefine ulaşamayabilir.
- Öğrenci, ders esnasında sadece bedenen aktif olduğundan bilişsel gelişimi en alt düzeyde kalabilir ya da hiç gelişmeyebilir.
- Öğretenin öğrenenlere ilettiği komutların uygulanması, öğrenenin benlik gelişimi olumsuz şekilde değişebilir.
- Birbirleriyle iletişime girip düşünceler paylaşılmadığından karar verme, iletişim kurma, tartışma yeteneklerinin gelişimi sağlanmaz.
- Öğrenenler arası ilişki olmadığından görev ve sorumlulukları bölüşme yeteneği gelişmez.
- Devamlı aynı komutlar ve bunların aşırı tekrar edilmesi öğrenenleri sıkabilir.
- Hareketleri başarılı şekilde yapamayanlar için tüm öğrenenleri durdurmak derse durağanlık katar.
- Uygulamalarda bireysel farklılıklar dikkate alınmaz (Yavaş ve İlhan, 1996).

2. 7. 2. Alıştırma Stili (B Stili)

Bu stilin diğer stillere göre dikkat çeken kısmı aynısını yenileme veya ezberleme alıştırmalarının tek başına ve kendisine özgü şekilde yapılması ve bununla

ilgili geri bildirim verilmesidir. Alıştırma stiliyle yapılacak olan uygulamalarda hareketlerin yapılmasına ayrılan vakit çöktür. Ders devam ettikçe kullanılacak materyaller hakkında öğrenene bilgi verilir ve çalışmalarını için çalışma olanağı oluşturulur. Buradaki hedef öğrenene yapması gerektiğı kadar uygulama yapma olanağı vermektir. Alıştırma stilini uygulayan öğretmenin görevi tema ve kullanılacak materyallerle alakalı bütün bilgileri verdikten sonra öğrenene performansıyla ilgili geri bildirim vermektir. Öğrenenin görevi ise alıştırma stilinin uygulamasındaki amaçlanan davranışı dokuz kararı verip bireysel ve özel bir şekilde alıştırma yaparak bu stili uygulamaktır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Mosston ve Ashworth (2008) alıştırma stilinin öğrenene öğretmeyi amaçladığı tutum ve hareketleri şöyle sıraya koymuştur:

1. Hareket modelini gerçekleştirmek için tek başına bireysel olarak yeniden yapabilmek,
2. Verilmiş amacı gerçekleştirebilmek için gereken bilişsel mekanizmaları devreye sokmak,
3. Tek başına yapılan çalışmalarla konuyu anlamak ve özümsemek,
4. Amaçlanan davranışı edinebilmek amacıyla tekrar etmenin önemini anlamak (Mosston ve Ashworth, 2008).

Burada öğrenen kararları verirken aktif rol oynadığı dokuz karar söylenilebilir:

1. Çalışmaların sıralanması,
2. Başlama zamanı,
3. Yer
4. Duruş
5. Alıştırmaların ritmi ve hızı,
6. Giyim kuşam,
7. Araştırmaların arasında verilen aralık,
8. Durma zamanı
9. Yapılan çalışmalara açıklık katmak amacıyla verilen sorular.

Bu stilde komut stiline benzer olarak hazırlık ve değerlendirme safhasında öğrenen tüm kararları verirken komut stilinden farkı öğrenenin uygulama safhasında dokuz kararda da karar verici durumunda olmasıdır. Dokuz kararın öğretmenden öğrenciye verilmesi, tek başına birey olma vaktinin başlangıcıdır. Bu da öğrenen ve öğretenden bundan önceki davranışlarından değişik davranışlar ortaya çıkarır. Öğreten alıştırmalar, çalışmalar ve hareketler için komut vermemeyi alışkanlık haline getirmek mecburiyetindedir; öğrenen öğrenen kişi tarafından önceden hazırlanan ölçütler sınırında bu dokuz kararı nasıl verip uygulamaya geçirmesi gerektiğini öğrenme olanağının olduğunu görmektedir (Mosston ve Ashworth, 2008). Değerlendirme safhası kısmında, öğretenden öğrenenlerin gerçekleştirdiği performansı izler, sonrasında tüm öğrenenlere bireysel ve onlara özgü geri bildirim verir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.7.2.1. Alıştırma Stilinin Uygulanması

Yelpazedeki öğrenene bireysel karar verme hakkını tanıyan ve bu sorumluluğu kazandıran ilk stil alıştırma (B) stilidir. Bu stildeki çalışmaları yaparken yeni bir hakikat belirir. Bu uygulamalarda öğrenenler yalnızca çalışmayı değil, dokuz kararı kendileri verme alıştırmalarını da uygularlar. Öğrenen ve öğretenden öncekilerden değişik bir iletişim sağlanır. Öğretenden, öğrenenin çalışma sırasında çalışmaya uygun kararları derste uygulayabileceğini, bu konuda öğrenene güvenmeyi öğrenir. Öğrenen de çalışmaları uygularken dikkatli ve kimseye bağlı kalmadan kararları belirlemeyi öğrenir (Mosston ve Ashworth, 2009).

a. Hazırlık Evresi

Alıştırma stilinin komut stiline benzeyen tarafı öğretmenin bütün kararları hazırlık evresinde vermesidir. Ancak bu sefer öğretmen uygulama evresinde verilecek dokuz kararın öğrenciye verileceğini bilir ve alıştırma stilinin yapılmasında önem taşıyan alıştırmaları kendisi belirler (Mosston ve Ashworth, 2009).

b. Uygulama Evresi

Alıştırma stilinde öğretene ve öğrenene birbirinden değişik görevler verildiğinden dolayı, bu stilin yapısı ve öğrenenlere dokuz kararın verilmesi, ilk iki ya da üç aşama süresince öğrenenlere açıkça anlatılmalıdır. Bu aşama tamamlandıktan sonra, bir sonraki alıştırmaların açıklanması için uygulanacak stilin adı ya da harfi söylene öğrenenler için yeterli olacaktır (Mosston ve Ashworth, 2009). Uygulama adımları sırasıyla şöyledir: İlk olarak öğretene ortamı hazırlarken öğrenenlerin oturmalarını veya yanında kalmalarını söyler. Daha sonra öğretmen, stilin amaçlarını açıklar ve öğrencilerin tek başlarına bireysel olarak alıştırmaları uygulaması için onlara vakit ayırır. Herkese kendilerine özgü ve kişisel geri bildirim verebilmek için öğretene vakit tanınır. Öğretene öğrenenin görevlerini ve dokuz kararın devredilmesini anlatır. Öğretene kendi görevlerini anlatır. Öğrencilerden gelen sorulara cevap verir. Öğretene çalışmalarını sunar. Bundan sonra öğrenenler, çalışmalarla ilgili öğretmenlerin onlardan yapması gereken ne varsa bilir. Sonrasında öğretene alıştırmalarla ilgili ölçütleri ve destek sağlayacak bilgileri açıklar. Ölçütler, dokuz karar dediğimiz alıştırmaların yapılacağı ortamdaki yer, alıştırmaların süresinin ne kadar süreceği, eğer gerekliyse giyim-kuşam ile ilgilidir. Öğrenen öğretene verdiği vakti kullanır, üzerine süre kalırsa o sürede ne yapması gerektiğine kendisi karar vermelidir. Öğrenen uygulama safhasında kendine verilen kararları verir: Sınıf belirlenen alanda serbestçe dağılır, her öğrenen duracağı yerle alakalı kararları verir, uygulamasını yapar ve vermediği kararları vererek çalışmaya devam eder. Öğretene bu stilde öğrenciler çalışmalarını yaparken ilk zamanlarda onları gözlemler ve sonrasında öğrencilerle bireysel konuşabilmek, onlara dönüt verebilmek için aralarında gezinir (Mosston ve Ashworth, 2009).

c. Değerlendirme Evresi

Değerlendirme safhasının hedefi, tüm öğrenenlere geri bildirim verebilmektir. Bu işlemi öğretene yapabilmek için öğrenenlerin karar verme ve uygulama işlemlerini yaptığı görmesi ve öğrencilerin arasında gezinip onları gözlemlemesi gerekir. Bunu yaparken öğretene çalışmayı yapan öğrencilerde karar verme esnasında hatası ya da eksikliği olanları hızlıca belirlemelidir. Öğrenene düzeltici dönüt vermeli ve düzeltilen davranışı doğrulamak için öğrenenin yanında birkaç saniye durup diğer

öğrenenlerin yanına geçmelidir. Dokuz kararı doğru şekilde yapan ve alıştırmaları uygun şekilde yapan öğrenenleri gözlemlemeli ve geri bildirim vermelidir. Burada önemli olan nokta budur; çünkü sadece yanlış yapanlara değil, doğru yapanlara da dönüt verilmelidir. Dönüt şekilleri: Düzeltici dönüt, değer dönütü, belirsiz dönüt ve yansız dönüttür. Bunları ne zaman ne şekilde kullanacağını öğretmenin iyi bilmesi gerekmektedir. Bunu iyice düşünüp öğretene kullandığı dönütlerin öğrenen üzerinde nasıl bir etki yarattığını gözden geçirmelidir. Öğrenci ile sınıfın iklimi üzerinde olumlu etkiler eklenerek artar. Ancak, sınıfın hepsine yönelik dönütün gerektiği vakitler de vardır. Örnek vermek gerekirse birkaç öğrenen aynı yanlış yapıyorsa, tüm öğrenenleri veya öğrenenlerin hata yapanlarını durdurup çalışmayı yeniden gösterip ayrıntı bilgileri yeniden anlatmak ve sonrasında derse devam etmek çok daha verimli olacaktır. Ama yine de alıştırmaya stilinde kişiye özel dönütler verilmesinin daha uygun olduğu unutulmamalıdır. Dersin sonunda, dersin bitirilmesi için yaklaşık bir dakika süren kapanış için sınıfı toplayın. Bu, öğrenilen dersin çabuk bir yinelenmesi, öğrenenlere verilen genel bir geri bildirim veya bir sonraki alıştırmalar hakkında verilecek küçük ipuçları olabilir, bu da bütün sınıfta tamamlama hissiyatını yaratır. (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.7.2.2. Alıştırma Stilinin Yararları

- Öğrenenler bireysel kabiliyeti kadar uygulama yaptıkları için alıştırmadan sıkılmazlar.
- Çalışılan alanla ilgili ve organizasyonla ilgili sorun yoktur.
- Öğrenen vakti nasıl kullanacağını kendisi belirlediği için ders daha verimli geçecektir.
- Komut stilinden daha ilgi çekicidir.
- Öğrenciler bağımsız uygulama yaptıkları ve kendi kararlarını kendileri verdikleri için bu mekanizmanın yeteneği gelişir.
- Merak ve araştırma kabiliyeti gelişir (Yavaş ve İlhan, 1996).

2.7.2.3. Alıştırma Stilinin Sınırlılıkları

- Öğrenenin görev bilinci yeteneği gelişmiş değilse, bu durum öğrenen tarafından kötü kullanılabilir.
- Öğretmen dersin hakimiyetini yitirirse uygulamada gereksiz ses çıkabilir ya da sınıf dağılır.
- Öğrenci yeteneğinin altında kalırsa, ders öğrenciler için sıkıcı bir hale gelebilir.
- Derse ve uygulamaya ayrılan vakit eğer iyi düzenlenmezse, dersten ya da uygulamadan alınacak verim yüksek olmayabilir (Yavaş ve İlhan,1996).

2. 7. 3. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stili (C Stili)

Eşli çalışma stili veya işbirliğine dayalı stil olarak bilinen C stilinin ön plandaki özellikleri öğrenenin eşli çalışmayla iletişime girip o an geri bildirim alıp vermesidir. Geri bildirim için lüzumlu olan ölçütler dersten önce öğretene tarafından hazırlanır. C stilinde öğretene görevi ders ile ilgili kararları almak ve gözlemciye geribildirim sağlamak iken, öğrenenin görevi ise eşiyile beraber uygulama yapmaktır. Öğrenenin bir tanesi uygulayıcı durumundayken diğer öğrenen ise gözlemci pozisyonundadır. Öğretene önceden hazırladığı ölçütlere göre eşinin performansını değerlendirir ve ona dönüt verir. İlk uygulama bittiğinde gözlemci uygulamacı, uygulayıcı ise gözlemci olur. Bu nedenle stilin adı işbirliğine dayalı stil olarak adlandırılmıştır. Öğrenen, performansını gerçekleştirirken daha önceden alınmış kararlara uymaktadır. Değerlendirmede de kararlara katılma durumu vardır fakat sadece pekiştirme ve düzeltme verme anlamında vardır. İşbirliğinin iki önemli parçası uygulayıcılar arasındaki birbirleriyle olan iletişim ve anında geri bildirim sağlamaktır. Eşlerin seçilmesinde beceri düzeyi, boy uzunluğu, kilo gibi özellikler göz önünde bulundurulabilir. Grupta ikiden fazla öğrenen var olabilir. Örnek verilecek olursa, grupta üç öğrenen bulunuyor. Biri uygulayıcı, biri gözlemci, biri de ölçüt kağıdına performansın sonuçlarını yazar. Eğer grupta dört öğrenen var ise, gözlemcilerin iki adet olması gerekmektedir (Mosston ve Ashworth,2009).

Mosston ve Ashworth (2008) işbirliğine dayalı stilinin öğrenene öğretmeyi amaçladığı hareketleri şöyle sıraya sokar:

1. Hareketi uygularken gözlemci öğrencinin baktığı anda yeniden uygulayarak kazanılmaya çalışılan dersi anlamak
2. Verilen bir görevle kazanılması amaçlanan konunun basamaklarını, sıralamasını ve detay özelliklerini görselleştirmek
3. Öğrenene verilecek konuları birbiriyle kıyaslama, birbirinden değişik yönlerini öne çıkarmak ve performansı değerlendirme amacıyla hazırlanan ölçütleri kullanmak
4. Yapılan yanlışlarla alakalı anında geri bildirim vererek/alarak hataların düzeltilmesini sağlamak.
5. Bir görevi yerine öğretene yanında değilken de yapılmasını sağlamak.

Eşli çalışma stilinin esas hedefi, öğrenenler arası etkileşim ile toplumsal anlayışı sağlamaktır. Öğrenci diğer bir öğrenciyi gözlemlerken ve ona performansı ile ilgili bilgiyi sağlarken bu durum kolayca yapılabilir. Uygulamanın ölçüleri hakkında kriterleri belirten ölçüt çizelgesi öğretene tarafından hazırlanıp öğrenen tarafından stilde kullanılmaktadır. Kriterlerin olduğu bir çizelge gözlemciye de uygulayıcıya da somut bilgiler verdiğinden faydalıdır. Öğretene, gözlemci ve uygulayıcı ile yaratacağı etkileşimde; gözlemci rolünü üstlenen öğrenene göreviyle alakalı sorular sorup doğru olmayan geri bildirim sunduğunda performans ölçütlerine yeniden bakması söylenmeli, uygulayan öğrenciyi yaralayacak kelimeler kullanmamaya dikkat etmeli ve uygulayıcıya geri bildirim vermediğinde onu uyarmalıdır (Mosston ve Ashworth, 2009). Eşli çalışma stili kalabalık öğrenci gruplarında ve materyalin az olduğu sınıflarda daha kolay uygulanabilir. Yorulan öğrenciler kurdukları grupta rollerini değiştirerek dinlenme zamanı yaratabilirler. Grupları yaparken aynı oranda katılımı sağlamak için öğrencilerin aynı yetenek düzeyinde olan öğrencileri aynı gruplara koyarak ve iş birliği ilkesinin merkeze koyulmasını sağlamak önemlidir. Eşli çalışma stilinde hareketler sürekli gözlem altında tutulmalı, hemen düzeltilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin gelişimi doğru uygulamalar pekiştirmeler olumlu yönde ilerler. Saygı, hoşgörü, sabır gösterme; eleştiri yapma, iletişim kurma ve sorumluluk alma gibi duyuşsal özellikleri edinmek en başta dikkat edilecek noktalardır. Bu özellikler geliştiğinden birbirine sınıfta olan öğrencilerin toplumsal becerilerin

gelişmesi mümkündür. Aynı zamanda, etkin katılımdan dolayı bilişsel özelliklerin geliştirilmesini sağlar. Eşli çalışma stilinin çalışmanın eksik yönleri de bulunmaktadır. Bunlar öğretmenin öğrenenin yanında hep kalamaması, çok vakit gerektirdiğini, öğrenenin verdiği kararlara güvenmektir. Gelişim boyutunda ise en fazla toplumsal gelişim sağlanırken, duyuşsal üst düzeye yakın, bilişsel az, fiziksel gelişim ise en az seviyede kalmaktadır. (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.7.3.1. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Uygulanması

a. Hazırlık Evresi

Bir önceki stil olan alıştırma stilinde öğretmen belirlediği kararların yanında bu stilde de öğretmen, gözlemcinin kullanacağı kriterlerin içinde yazılı olduğu çalışma yaprağını önceden ortaya koyar ve düzenlemesini gerçekleştirir (Mosston ve Ashworth, 2009).

b. Uygulama Evresi

Bu evrede öğretmenin esas yapması gereken, öğrenciler arası yeni iletişim ve yeni görevler için uygun bir durum yaratmaktır. Alttaki sıralama bir kısım durumları sıralamaktadır.

- Öğrenenlere öğrenmesi gerekenin kullanılan eşli çalışma stilinin hedefinin başka bir öğrenciyle uygulama yapmak ve bu eşe geri bildirim vermesini sağlamasını belirtilmeli.
- Grubu üçlü oluşturun ve gruptaki bireylerin ayrı ayrı görevlerini belirtin. Gruptaki tüm öğrenenler sırayla gözlemci ve uygulayıcı rolünü üstlenecektir.
- Uygulayıcı öğrencinin görevinin uygulamaları yapmak ve aynı B stilinde yaptığı gibi dokuz kararı vermek olduğunu söyleyin. Bunun yanında, uygulayıcının yalnızca gözlemci ile etkileşime girdiğini de söyleyin.
- Gözlemci öğrenciye düşen görev, öğretmenin daha önceden hazırladığı ölçüt çizelgesine uyarak uygulayıcı rolündeki öğrenciye geri bildirim vermektir. Bu geri bildirim, çalışma esnasında ya da performansı bitirdikten sonra verilir.

Sonuç olarak, uygulama safhasında verilecek kararları uygulayan öğrenci, değerlendirme safhasında ise gözlemci öğrenci verir (Mosston ve Ashworth, 2009). Ve ikisinin görevleri değiştiği için öğrenciler iki evreye de katılmış olurlar.

c. Değerlendirme Evresi

Değerlendirme safhasında, gözlemci öğrenci verilen görevleri tamamlaması için altta sıralanan maddeleri uygulamalı:

- Öğretenden performansı tam gösterebilmek ile alakalı kriterleri öğrenin.
- Uygulayan öğrencinin yaptığı performansı izleyin.
- Performansı size verilen kriterlerle karşı karşıya getirin.
- Ölçütlere bağlı kalarak yapılan performansın doğru mu yanlış mı olduğuna karar verin.
- Ortaya çıkan sonucu uygulayıcı öğrenciye söyleyin.
- Eğer gerek duyarsanız öğretenele iletişim kurun (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.7.3.2. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Yararları

- Fazla öğrenci bulunan sınıfların bulunduğu okullarda uygulanması mümkündür.
- Öğrenenlerin uygulayıcı ve gözlemci olarak rollerini birbirleriyle değiştirmeleri dinlenmelerine de olanak sağlar.
- Verilen alıştırmalar uygulanırken, öğrenenlere yaptıkları yanlış uygulamalarla alakalı anında geri bildirim yapılması verilen konunun öğrenilmesini kolaylaştırır.
- Öğrenenler eşli çalışma stiliyle sorumluluk alma- sorumluluğu yerine gerektiği şekilde getirme ve liderlik gibi özelliklerini fazlasıyla geliştirirler.
- Öğrenenler, gözlemci olan gruptaki diğer bireylerce değerlendirmeye tabii tutulup eleştiriyi aldıkça duyuşsal özelliklerinde gelişmeler olur ve arkadaşlar arası etkileşime girdiklerinden sosyal becerileri de olumlu şekilde değişir.

- Öğrencilerin psikomotor özelliklerinin gelişmesinin yanı sıra bilişsel özelliklerinin gelişmesine de olanak yaratır (Yavaş ve İlhan,1996).

2.7.3.3. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Sınırlılıkları

- Öğreten ile öğrenenlerin yaptığı iletişimin arasında bir gözlemci bulunduğu için öğretmenin verdiği dönütlerde bazı eksiklikler yaşanabilir.
- Gözlemci rolünü üstlenen öğrenene güvenmek zorunda kalınır.
- Öğrenenler rollerini yeni alıştırmalarda değiştirdikçe yeni rollere uyum sağlaması fazla vakit alır (Yavaş ve İlhan,1996).

2. 7. 4. Kendini Denetleme Stili (D Stili)

Bu stilin diğer stillere göre daha dikkat çekici kısmı öğrenenin öğretmenin daha önceden hazırlanan ölçütlere bağlı kalarak uygulamaları yerine getirirken bu uygulamadaki gerçekleştirdiği performansını değerlendirmesini sağlamaktır. Bunun sonucu olarak öğrenenlerin uygulamadan sonra ortaya çıkacak performansları hakkında karar verme ve sorumluluk alma özelliğini iyi yöne doğru değiştirmesine yardımcı olur. Kendini değerlendirme stilinde öğretmenin rolü dersin içeriğiyle, ölçütlerle ve materyallerle ilgili kararların tamamını oluşturmak, öğrenenin rolü ise kimseye bağlı kalmadan alıştırmaları tamamlayıp öğretmenin onlara verdiği ölçütlere göre bireysel performansını değerlendirmeye almaktır (Mosston ve Ashworth, 2008). Bu stilde ana hedef, öğrenenin bireysel performansı ile daha önceden öğretmen tarafından belirlenmiş performansı kıyaslamasıdır. Öğrenenler arasında fiziksel ve duyuşsal farklılıklar bulunmaktadır. Bunlar boy, kilo, esneklik, kuvvet, sürat, dayanıklılık, geçmiş deneyimler vs. olarak sıralanabilir. Bu sebepten ötürü bireysel farklılıklar dikkate alınmak zorundadır. Öğrenenler öğrenme sürecine üst düzeyde katılırlar çünkü hareketleri çalışma alanında istedikleri yerde yapabilirler. Güdülenmeleri kimseye bağlı kalmadan bireysel olarak çalışmadan dolayı yüksektir. Öğretmenin öğrenenleri tek tek izleyip incelemesi için bolca vakti bulunmaktadır. Öğrenen kendi potansiyelini ve güçlerini öğrendiyse bireysel olarak bunları kullanır. Kendisini değerlendirme aşamasından sonra ise öğrenen eğer ölçütlere baktığında gerekiyorsa bir alt ya da üst

harekete geçebilir. Bunun sonucunda öğrenenin uygulamalara katılımcılık ve uygulamalarda yaratıcılık özellikleri gelişir. Materyale daha çok ihtiyaç duyulduğundan sınıf mevcudu fazla ise bu stilin uygulanması güçleşebilir. Ayrıyeten, tüm seviyedeki alıştırmalara uygun olduğu söylenemez. Öğrenen eğer bunları yapacak bir seviyede değilse, o seviyeye gelmesi mecburidir. Bowling, dart atma, okçuluk gibi hedef oyunları kendini denetleme stilinde kullanılabilir, ilk sıraya yazılacak branşlardandır. Bu branşların hepsinde, geri bildirim o etkinliği ilgilendirir ve ona bağımlıdır. Performansın iyiliği ya da kötülüğü öğrenenler tarafından alıştırmayı yaparken gözlemlenir. Bu kategoriye eğlence oyunları olarak adlandırılan; seksek, ip atlama ve misket gibi çocukların ilk öğrendiği oyunlar da dahil edilebilir. Aynı zamanda tırmanma, golf, bowling ve basketbolda basket atma gibi etkinliklerde de kendini denetleme stilinden yararlanılabilir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Mosston ve Ashworth (2008) kendini değerlendirme stilinin öğrenenin öğrenmesini amaçladığı davranışların sıralamasını şu şekilde yapmıştır:

1. Öğreten tarafından sunulan görevi tamamlarken kimseye bağlı kalmamak
2. Uygulama ve değerlendirme aşamasında kimseye bağlı kalmadığından devinim farkındalığını geliştirmek
3. Kendini değerlendirip kendine geri bildirim verebilme becerisini edinmek
4. Hareketleri uygularken olabildiğince etkin kalabilmek
5. Alıştırmaları uygularken onları kendiliğinden yapabilme becerisini kazanmak

2.7.4.1. Kendini Denetleme Stilinin Uygulaması

a. Hazırlık Evresi

Hazırlık evresinde yapılacak uygulamalar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenenleri etrafınıza toplayın.
- Kullanılacak stilin hedefini anlatın.
- Öğrenenlere verilecek görevleri söyleyin.

- Yapılacak alıştırılmaları öğrenenlere verin.
- Öğretenin görevlerini söyleyin.
- Alıştırılmaları uygularken öğrenenlere yardımcı olacak bilgileri söyleyin.
- Ölçütleri belirleyin.
- Alıştırılmaları uygulamaya başlaması için öğrenenleri dağıtın. Öğrenenler, duracakları yeri kendileri seçip kendini denetleme stilineki yeni kararları alıştırma stiline verdiği kararlara ekleyerek uygulamaya başlayacaklardır (Mosston ve Ashworth, 2009).

b. Uygulama Evresi

Bu safhada yapılacak olanları sıraya koyarsak:

- Öğrenenlerin etrafınıza gelmesini sağlayın.
- Kullanılacak stilin hedefini aktarın.
- Öğrenenlere verilecek görevleri söyleyin. (Bu stil ile ilgili kararları açıklayıp özellikle uygulamaya ayrılacak vakte önem verin.) Eşli çalışma stilinden kendini değerlendirme stiline geçişi anlatın.
- Öğretenin görevlerini söyleyin.
- Yapılacak araştırmaları öğrenenlere verin.
- Alıştırılmaları uygularken öğrenenlere yardımcı olacak bilgileri söyleyin.
- Ölçütleri belirleyin.
- Alıştırılmaları uygulamaya başlaması için öğrenenleri dağıtın (Mosston ve Ashworth, 2009).

c. Değerlendirme Evresi

Tüm öğrenenler uygulamaları yapmaya başlarken kriterlerin bulunduğu çizelgeyi kullanarak başlar. Tüm öğrenenler, bireysel hızlarına ve hareketi yapma ritmine bağlı kalarak bireysel geri bildirim için kriterlerin bulunduğu çizelgeyi ne zaman kullanması gerektiğine de kendisi karar verir. Değerlendirme de öğretmenin görevleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenenin verilen uygulamaları nasıl yaptığını izlemek.

- Öğrenenin kendisini değerlendirmek amacıyla kriterlerin bulunduğu çizelgeyi kullanmasını sağlamak.
- Öğrenen kendini değerlendirirken bu işlemdeki yeterliliği ve bu işlemi doğru yaptığından emin olmak için öğrenenle etkileşimde kalmak.
- Uygulamalar sona erdiğinde geri bildirim vermek. Verilen geri bildirimler tüm öğrenenleri kapsar ve öğrencilerin verilen görevleri tamamlamaları için genel bilgiler içerir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.7.4.2. Kendini Değerlendirme Stilinin Yararları

- Öğretenlerin öğrenenlere komut vermesi gerekmemektedir. Bu durumda öğretmenlere bağımlı kalmadan verilen alıştırmaları uygulamaları vakitten kazanç sağlamaktadır.
- Bağımlı kalmadan ve bireysel şekilde karar verebilmeleri öğrencilerin bilişsel gelişimine katkı sağlar.
- Öğrenenlerin sorumluluk bilinci ve yarışmacı ruhları özellikleri gelişir.
- Öğreten, yanlış yapan öğrencileri sürekli düzeltmekle vakit kaybetmez.
- İş ve ekonomi ilkeleri gibi öğrenme ilkeleri uygulanmaktadır (Yavaş ve İlhan,1996).

2.7.4.3. Kendini Değerlendirme Stilinin Sınırlılıkları

- Her daim içeriğe göre yetecek materyal bulunamayabilir.
- Öğretenin öğrenenlerdeki yönetimi çok azaldığından, alıştırmalar yapılırken öğrenenler gürültü çıkarabilir ve sınıfın dağınık bir hal almasına yol açabilir.
- Eğer öğrenenler verilen alıştırmaları uygularken eksik veya yanlış yaparlarsa, öğretmenler onları değerlendirirken sorunlar çıkabilir. (Yavaş ve İlhan,1996).

2. 7. 5. Katılım Stili (E Stili)

Öğrenciler için heyecan verici bir stildir. Bunun nedeni etkinliklerde öğrencilerin daha özgür olması ve onların ilgisini çekmesidir. (Mosston ve Ashworth, 2008). Katılım stiline öne çıkan özelliklerinden biri değişik yetenek seviyelerindeki öğrenenlerin performans ortaya çıkarabilecek seviyede birbirinden farklı olmayan alıştırmalara katılabilmeleridir. Katılım stilinde öğretmenin görevi içerikle alakalı olası yetenek seviyeleri içinde olmak üzere bütün kararları ve kullanılacak materyalleri belirlemektir. Öğrenenin görevi ise yapılması amaçlanan kazanımda yapabileceği seviyeyi seçmek, çalışmaya başlangıcı seçip uygulamak, lüzumlu görülürse alıştırma seviyesiyle ilgili değerlendirmeyi yapmak ve ölçütler göz önünde bulundurularak ortaya çıkan performansı değerlendirmektir (Mosston ve Ashworth, 2008). Katılım stiliyle yapılan derste öğrenen pasif değildir. Dersin hazırlık kısmında öğretmenin, uygulama ve değerlendirme kısmında ise öğrenen merkezlik esastır. Uygulanması amaçlanan davranışın kazandırılmasında tüm öğrenenlere eşit imkan verildiğinden bireysel farklılıklar sorun teşkil etmez. Katılım stilinde ön planda olması istenen tüm öğrenenlerin ayrı ayrı bireysel yeteneklerinin seviyesinde alıştırmaları yapabilmeleridir. Öğrenenler bir alıştırmayı yaparken onu tamamladıklarında daha yüksek aşamadaki hedefleri seçebilirler. Bunun sonucunda hem bireysel olarak yapabileceklerini öğrenirler hem de gerçekleştirebilecekleri amaçlar belirleyebilirler. Burada mühim sayılan şey uygulayabilecek bir alıştırma ve o alıştırmada bireysel yetenek seviyesine uygun amacı seçip ona ulaşabilmektir. Böylece öğrenenlerin hem isteklilikleri artar hem de öğrenenler bireysel değerlendirme yapabilmek için geri bildirim alabilirler. Öğrenenlere birbirinden farklı seçenekler sunulur. Bu sayede öğrencilerin derse katılımları artarken, önyargıları da azalma gösterir. Öğrenenler kimseye bağımlı olmadan çalıştıklarından öğrencilerde fiziksel ve duyuşsal gelişim en üst seviyede gelişirken, bilişsel kısım orta seviyede, toplumsal kısım ise çok az gelişim göstermektedir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Öğrenenin öğrenmesi amaçlanan katılım stilinde davranışlar şu şekilde sıralanmıştır:

1. Kişisel farklılıklara saygı duyulan bir sınıf alanı oluşturmak,

2. Bütün öğrenenlerin birbirinden farklı olmayan alıştırmalara katılımında aynı olmayan başlangıçlar verecek olanaklar sunmak,
3. Katılım sürerken öğrencilere farklı olanaklar vererek konuyu kazanma oranını yükseltmek,
4. Konuların birbiriyle ahengine olanaklar oluşturmak,
5. Değerlendirme işlemi yapılırken pekiştirmeler yapmak (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.7.5.1. Katılım Stilinin Uygulaması

a. Hazırlık Evresi

Hazırlık safhasında tüm kararları öğretene verir. Katılım stilini öğrenenlere anlatmak için öğretene, stilin nasıl olduğuyla alakalı sunu oluşturur. Stilin nasıl başlayıp nasıl devam edeceğini, sorulacak soruları ve kazanılacak konuları anlatır. Bundan sonraki evrelerde öğrenenlere bunları açıklamasına lüzum yoktur. Çünkü bu stilin nasıl olacağını öğrencilere anlatılışı öğrencilerin üzerinde etkili olduğundan yinelenmesine lüzum duyulmayacaktır. Sadece uygulamaya ihtiyaçları olacaktır. Öğretene, hazırlanan alıştırmalar amacıyla bireysel program oluşturur (Mosston ve Ashworth, 2009).

b. Uygulama Evresi

Katılım stilinin uygulanma safhası şu şekilde sıralanabilir:

- Stili anlatarak sınıfı hazırlayın. Bunu öğrenenlere sorular sorarak ya da direkt söyleyerek yapabilirsiniz.
- Stilin asıl amacını bildirin. Çalışmaları yaparken sınırlayarak tüm öğrenenleri alıştırmalara ekleyin.
- Öğrenenlere verilecek görevleri sunun.
- Seçenekleri tekrar kontrol edin.
- Ortaya çıkacak performans için bir başlangıç seviyesi belirleyin.
- Alıştırmaları gerçekleştirin.
- Bireysel performanslarını kriterlere göre değerlendirin.

- Farklı bir seviyenin yapılıp yapılmaması veya uygun olup olmadığına karar verin.

- Öğretenin görevlerini söyleyin.
- Öğrenenlerin sorduğu soruları cevaplayın.
- Öğreten kişi olarak öğrenenlerle etkileşime girin.
- Gerekli olacak ipucuları verin ve lüzumlu görülen parametreleri belirleyin.
- Bundan sonra, öğrenenler yerlerini seçip kişisel görevlerini tamamla

(Mosston ve Ashworth, 2009).

c. Değerlendirme Evresi

Öğrenenler, kriterlerin bulunduğu çizelgeyi göz önünde bulundurarak performanslarını değerlendireceklerdir. Belirli bir an sınıftaki öğrenenleri gözleyin, tüm öğrenenlerle onlara özel etkileşime girerek ve görevleri ile alakalı geri bildirim vererek aralarında dolaşın. Sözlü davranışın ilkesi, kendini değerlendirme stilindeki ile aynıdır. Bununla beraber öğrenenin hangi seviyeyi seçtiğini onaylamamak, onu doğrulamak gerekmektedir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.7.5.2. Katılım Stilinin Yararları

- Tüm öğrenenler bireysel olarak yarıştığında başarıyı hissetme olanağı vardır.

- Katılım öğrencilerin isteğine bağlı olduğundan isteklilik oranı daha fazladır.
- Öğretenin öğreneni gözleme olanağı yüksektir.
- Kişisel beceri seviyesine göre katılım imkanına sahip olmak pekiştirici etkiye sahiptir.

- Öğrenen alıştırmaları başardıkça öğrenme isteği de artar (Yavaş ve İlhan,1996).

2.7.5.3. Katılım Stilinin Sınırlılıkları

- Bütün öğrenenlerin beceri seviyeleri farklı olduğundan tek tek ilgilenmek kolay değildir.

- Sunulan görevlerin hiçbirini uygulamak istemeyen öğrenenler var olabilir. Tüm öğrenenleri alıştırmalarda aktif rol oynaması çok vakit alır.

- Materyallerin etkili bir şekilde düzenlenmesi lüzumludur.

- Görevlerin bireysel farklılıklara göre değişiklik göstermesi öğretene zora sokabilir.

- Organizasyon düzenli bir şekilde yapılmazsa uygulamaların akışı yavaşlayabilir, dersin ilerleyişini yavaşlatabilir (Yavaş ve İlhan,1996).

2. 7. 6. Yönlendirilmiş Buluş Stili (F Stili)

Yönlendirilmiş Buluş Stilinin diğer stillere göre ön planda olan kısmı, kişi ilk başta öğretene hazırladığı cevapları keşfeder ve bunu da mantıklı ve sıralı sorularla oluşturur. Öğretene görevi öğrencinin kendi bulacağı amaç ve durumu belirlemek, içerikle ilgili bütün kararları vermek, öğrenen için soruları hazırlamaktır. Öğrenenin görevi ise yanıtları bulabilmektir (Mosston ve Ashworth, 2008). Yönlendirilmiş Buluş Stili, öğrenenlere etraflarını kendisi bulabilme, sorunları çözebilme, koşulların farklılaşması durumunda buna uyum sağlama bu yüzden de kapalı bir çerçeve içinde kalmama imkanları sunar. Fakat bunu öğrenci soruların cevaplarını keşfetme sınırını geçerse başarabilirler. Keşfetme sınırı, öğrenenin içerikle alakalı kavram, düşünce ve sınırlılıklara cevap bulmaya çalıştığı ve bilgiyi öğrenebilmesinde katkısı olan ortamı belirtir (Mosston ve Ashworth, 2009). Planlama önemlidir çünkü buluşa ulaşabilmek için süreye ihtiyaç vardır. Öğrenciler sorular yüzünden üzerlerinde baskı hissetseler de amaçlarına vardıklarında mutlu olurlar. Yönlendirilmiş buluşla bilişsel ve duyuşsal gelişim en üst düzeyde iken, toplumsal gelişim düşük, fiziksel gelişim düzeyi en düşük seviyededir. Yönlendirilmiş buluş stilinin iyi yanı, deneyim yaşamamış öğrenenlere bir durumu öğretirken belirmesidir. Bu stili içerikle ilgili hiçbir fikri olmayan öğrenenlerle uygulamak çok fazla ilgi çekicidir. Öğrenenler ipucu sırasına, hemen hemen hiç durmadan cevap verirler ve bir hareket nüansıya alakalı tam olmayan bilgilerle ve silik hatırlamalarla ters tarafa geçmezler (Mosston ve

Ashworth, 2009). Bu göz önüne alındığında yönlendirilmiş buluşla bir şeyler öğretmeye öğretenin amacı; öğrenenleri belirlenmiş bir buluş sürecine dahil etmek; öğrenenin keşfettiği cevap ile öğretenin verilen uyarıcı-soru arasında harika bir etkileşim oluşturmak; mantıkla düşünüldüğünde bir olgunun keşfedilmesinde önemli rol oynayan sıralı buluş yeteneklerini yükseltmek ve hem öğretende hem de öğrenende buluş serisini tamamlayabilecek sabır yeteneğini olumlu yönde değiştirmek olduğu söylenebilir. Konuyu öğrenenlere verirken bir yönlendirilmiş buluş bölümüyle alakalı bir düşünceye sahip olabilmek için gidilebilecek en iyi yolun, ders hazırlığını güzel yapmak ve konuyu anlatmaya başlamadan önce bir öğrenenin uzun olmayan bir alıştırmayı yapması için yüreklendirmek olabilir. Alıştırmadan önce yapılan çalışma ve öğrenenlerin tamamıyla yapılan alıştırmalarda öğretenin görevi; sorulacak olan tüm soruları nasıl düzenlediyse o şekilde öğrencilere vermeyi bilmek, öğrenenlerin cevabını beklemek, yansıt dönüt ve değer dönütlerini kullanarak devamındaki soruları sormaktır. Hedefler ve içerik düzenlemesiyle dersin bir kısmını sonlandıran öğretmen, öğrenenlerin yaptığı alıştırmaları dikkatle incelemelidir. Bunun devamında tüm cevapların verilmesini beklemek, konuyla alakalı geri bildirim şekli, cevabı verilecek soruların nasıl sıraya sokulduğu, gerekirse sorulara başka soru katma ihtiyacı gelebilir. Yönlendirilmiş buluş stilini kullanırken öğrenenlere nasıl davranması gerektiğini kavratmak oldukça vakit alır. Ama vakit ilerledikçe öğretmen ve öğrencinin rolleri belirginleşmiş olacaktır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Yönlendirilmiş Buluş stilinde davranışların sıralaması şu şekilde yapılmıştır:

1. Öğretenin öğrenciye sunduğu bir görevdeki birbiriyle ilgili aşamaları anlamak,
2. Amacı, konuyu, ilke ve düşünceleri bulmak,
3. Keşif devamlılığını kademe kademe tecrübe etmek (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.7.6.1. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Uygulaması

Bu stilin nasıl ilerlediğini öğrenmeniz için, ilk önce altta hazırlık bölümünü anlatan kısımları okumalı ve bu kısımların sırasının nasıl olacağıyla alakalı birkaç

örnek durumu incelemelisiniz. Öğrenenlerin birini seçip kısa bir örnek gösterebilmek için onu isteklendirmelisiniz.

Öğretenin bu kısımdaki görevleri şu şekildedir:

- Tüm soruların hazırlandığı şekilde öğrencilere vermeyi bilmek,
- Öğrenenin cevabını beklemek,
- Yansız ve değer dönütlerini birleştirerek öğrencilere sunmak
- Bundan sonraki soruyla devam etmek (Mosston ve Ashworth, 2009).

Bu kısım bittiğinde, yaşıntı sonuçlarını kontrol edin. Oluşturulan maddeleri sırasıyla uygulayabildiniz mi? Tüm cevapları bekleme vakit ayırdınız mı? Yapılan alıştırmalara ya da cevaplara doğru geri bildirim sağlayabildiniz mi? Soruları sorarken doğru sıralamayı oluşturabildiniz mi? Soru ekleme ihtiyacı hissettiniz mi? Bu soruların yanıtını verdikten sonra, uygulamayı diğer öğrenenlerle ile yapmaya hazırsınızdır. Bundan sonraki safhalarda öğretene ve öğrenenlerin görevlerini sıralayacağız (Mosston ve Ashworth, 2009).

a. Hazırlık Evresi

Bu stilde öğretilen ve öğrenilen içerikler uygulamadaki verilecek kararları alakadar eder. Yönlendirilmiş buluş stilinde işlenecek içerikler hazırlandıktan sonraki ve en önemli adım, sıralamaya karar vermektir. Sıralama, öğrenenin hızlı olmadan, kademe kademe ve güvenli bir biçimde sonuca ulaşmasını sağlayacak soru ve ipuçlarından meydana gelir. Doğru şekilde devam edilebilmesi için bir önceki sıradaki soruya verilen cevaba bağlıdır. Bu sebeple, tüm sıralamayı çok dikkat edilerek tartılıp değerlendirilmeli ve denenmelidir. Sonrasında sıralamada hangi adımda olacağı belirlenmelidir. Sıralamadaki bu devamlılık, içerikle alakalı bir bağın varlığına işaret eder. Sıralamadaki adımların birbiriyle ilişkili olabilmesi için öğrenenin önceden seçilmiş bir uyarana vermiş olacağı muhtemel cevapların ne olacağını daha önceden bilmesi gerekmektedir. Muhtemel cevaplar, birbirinden farklılık yaratacak ve farklı yöne geçecek gibiyse o zaman farklılık yaratan cevapların fazlalığını azaltmak için öğretene farklı bir sıralama oluşturması gerekir. Bu sıralama, tahmin edilirse, daha minik ve bir önceki sıralamadaki maddeye daha yakın olacaktır. Aslına bakılırsa,

yönlendirilmiş buluş stilinin olması gereken biçimi, tüm ipuçlarına yalnızca bir tek yanıt alacak biçimde düzenlenmiş olanıdır. Cevapların sayısı biri geçerse öğretene, öğrencinin yalnızca sonuca ulaşabilecek en doğru olasılığı seçme ve diğer cevaplarından vazgeçmesi yönünde farklı bir ipucu vermek için hazır şekilde beklemelidir. Bireylerin beyinlerin düşünme şekli birbirlerinden değişiktir ve her daim farklı olmayan ipucuna öğrenenin istediği biçimde tepki oluşturmaz. Genellenirse öğrenen gerçek cevaba ulaşmaya ramak kalmıştır; fakat verilecek yeni anahtar kelime ya da sorulacak yeni bir soruyla onu istediğiniz cevaba yöneltmelisiniz (Mosston ve Ashworth, 2009).

b. Uygulama Evresi

Yönlendirilmiş buluş stilinde uygulama safhası, bir önceki safhada sıralanan maddeleri değerlendirir. Dikkatli bir biçimde düzenlenmiş, öğrencilerle tek tek test edilmiş, daha sonrasında yeniden bir düzenlemeyle testten geçirilen bir sıralamanın kullanılabilirliği ve başarı imkanı yüksektir. Öğrenenin cevap verirken bunu gerçek anlamda başaramazsa, ya bir adım ya da adımların tümünün hatalı olabileceğini gözler önüne serer.

Dikkatli bir biçimde maddelerin sıralanmasının yanında, öğretene bu durumun aşağıda sıralanmış bazı kurallarına da uymak zorundadır:

- Asla cevabı öğrenenlerle paylaşmayın
- Her daim öğrenenlerin cevaplarını vermesi için onlara vakit verin
- Sık sık geri bildirim verin.
- Sabırlı ve kabul edilebilir bir ortam oluşturun (Mosston ve Ashworth, 2009).

Bu görevler, gerçekten zorlayıcı olabilir; fakat yapılacak kısmın başarısız geçmemesi için çok gereklidir. İlk kural zorunludur. Eğer cevabı paylaşırsanız, buluşları birbirine bağlama işlemini mahvedersiniz. İkinci kural olan cevabı beklemek, öğrenciye zaman vermek cevabı düşünüp söylemek için lüzumlu görülür. Öğrenenin bir cevap için ihtiyaç duyduğu zaman genellikle çok kısadır, tüm sorular için olası birkaç saniyedir. Fakat öğretene bu zaman zarfında öğrenene müdahale etmeyip sabır göstermek zorundadır. (Yapılan araştırmalarda, bazı öğretmenlerin bir iki saniye bekleyip fazla beklemediğini gösteren bekleme vaktiyle alakalı birkaç araştırma

bilinmektedir.) Üçüncü kural, öğrenene sık sık geri bildirim vermek gerekir. Cevaplar verildikçe kısa bir “Evet”, başını öne geriye sallamak ya da “Doğru” demek bu stilin başlangıcında yeterli olacaktır. Çalışmanın kendisinin içinde geri bildirim varsa, öğrenen bazı cevapların sonuçlarını zaten bilecektir. Öğretenin görevi, oluşturduğu soruları öğrenciye sunmayı devam ettirmektir. Bu, öğrenene doğru sıralamada ilerlediğini gösterir. Dördüncü kural, duyuşsal bir farkındalığın oluşmasını sağlayacaktır. Öğreten sabırlı olmalı ve öğrenenlerin cevaplarını kabul edebilme becerisini göstermelidir. Bunlar, işlemin ilerleyişini devam ettirecektir. Eğer öğretmen öğrencilerine karşı sabırlı olmazsa ve onları azarlarsa öğrencinin istekliliği ve morali düşecek, huzurlu bir ortam oluşmayacak ve en sonunda yaptığı alıştırmayı sonucu almadan bitirecektir. Yönlendirilmiş buluş ile duyuşsal ve bilişsel alanlar, öğrenme devamlılığında karşıdan fark edilecek biçimde birbirlerine geçmiş olacaktır (Mosston ve Ashworth, 2009).

c. Değerlendirme Evresi

Yönlendirilmiş buluşta geri bildirim diğerlerinden değişiktir. Bir taraftan geri bildirim, öğretimin tüm ilerlemesinde bulunur. Öğrenciye verilen olumlu dönütler her aşamada başarısını ortaya koyan destekleyici tutumlar, öğrenenlerin konuyu kavraması ve başarıları ile ilgilidir. Bütün değerlendirme sürecinin tamamlanması, hedefin gerçekleşmesi ve içeriğin edinilmesi ile bitirilir. Sıralamanın her maddesinde verilen onaylayıcı tepki o anda, doğru ve bireysel bir değerlendirmenin yapılmasını sağlar. Hemen o anda verilen olumlu geri bildirim ve destek, sorunların çözülmesine yönelik bir yol bulmaya çalışmak, daha çok incelemek ve daha çok bilgi edinmek amacıyla devamlı bir katkı oluşturacak güç vazifesi yapar (Mosston ve Ashworth, 2008). Öğretenin reddetmeme hareketinden ve yanlış olmayan cevapları kabul etmesinden oluşan bu farklı geri bildirimler, bir sınıf ortamında güçlü bir toplumsal tesiri vardır. Dönütler sınıfın ortasında verilirse, öğrencilerin katılımlarını gösteren cevaplar zaman geçtikçe çoğalır. Çünkü öğrenciler kendilerini güvende hisseder ve cevap verme korkusu azalır. Bu işlemin, çok kalabalık olmayan sınıflarda işe yaradığını söylesek de öğretmenin tecrübesi bunu çok kalabalık mevcutlu sınıflarda da başarabilir. Kalabalık mevcutlu sınıflarda, tüm öğrencilerin ayrı ayrı konunun içinde olup olmadığını bilemeyebiliriz; ama öğrenmenin heyecanı, öğrencilerin durumuna

tesir eder ve öğrenenlerin psikomotor ve bilişsel işlemlere etkili bir biçimde iştirak etmesine yardımcı olur (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.7.6.2. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Yararları

- Bilişsel kısımda artı yöne doğru ilerler.
- Öğrenci daha isteklidir çünkü hareket yollarını kendisi bulur.
- Öğrenenler bireysel olarak kendisini değerlendirebilir.
- Öğreneni araştırmaya yöneltir.
- Öğrenenin kişisel gelişimleri ön plandadır.
- Öğreten, öğrenenin hatalı cevap vermesinden sonra doğru yöne çevirecek sorular sorduğundan hatalı pekiştirmeler olmaz.
- Sorulan tüm sorular sonrasında değerlendirme yapıldığından işlemin tümünde tek bir yönden bakılmayan bir değerlendirme yapılabilir.
- Öğrenme sürecinde ne kadar yüklenileceği öğretmenin belirlediği kadar yapılıır (Yavaş ve İlhan,1996).

2.7.6.3. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Sınırlılıkları

- Sonuç kısmında öğrenenin seviyesinden fazlaysa öğrenende bıkkınlık oluşturur.
- Öğrenmede bilinmeyenler çok fazla olursa öğrenme istenilen seviyede olmaz.
- Kalabalık sınıflar için pek uygun değildir çünkü her öğrenciyle tek tek ilgilenilir.
- Kullanılan dil öğrencilerin düzeyine göre değilse öğrencilerin seviyesinde gelişme olmaz.
- Temel hareketler döneminde (2-6 yaş) daha fazla kullanılır.
- Öğrenenin tüm soruların cevabını verebilmesi için düşünüldüğünden daha fazla vakit harcar (Yavaş ve İlhan,1996).

2. 7. 7. Problem Çözme-Tek Doğru Stili (G Stili)

Öğretmenlerin dersten önce hazırladıkları soruların öğrenenler tarafından çözümlenmesi veya belirlenen problemlerin çözümlenmesine Problem Çözme-Tek Doğru Stili denir. Problem çözmek, öğrenenin birbirinden farklı durumlar arası mantık kurma ve düşünme yeteneklerini işin içine katarak tek doğruya ulaşmaya gayret etmektir (Demirel, 1997). Problem çözme genellikle öğrenme-öğretme yaklaşımlarında araştırma yolunu seçer. Bilişsel ve duyuşsal alanlara etki eder. Bilişsel alanın uygulama aşamasındaki davranışları, duyuşsal alanın da analiz ile sentez özelliklerinin geliştirilmesinde kullanılır. Problem, bazı amaçları gerçekleştirmek için emek verdiğimiz ve bu amaçları gerçekleştirmek amacıyla araçlar kullanmamız lazım gelen bir haldir. Problem çözme ise konu alanı bilgisini seçip yapılması gereken işlere göre değişen bilişsel stratejilerin arasından birini seçmek ve daha sonra da o stratejiyi uygulamanın lazım geldiği bir faaliyettir. Problem çözmeye dikkat edilmesi gereken husus, hedefe yönlendirecek aracı bulup devam etmektir (Mosston ve Ashworth, 2009). Problem Çözme Yönteminin göz önünde olan özelliği soru hakkında cevabı bulduracak birkaç kelime verilerek bir sorunun tek cevabına ulaşmaktır. Bu stilde öğretmenin yapması gerekenler bulunması gereken amacı belirlemek, içerik dahil olmak üzere öğretimin konusunu belirlemek ayrıyeten öğrenene sorulacak tek soruyu belirlemektir. Öğrenenin yapması gereken ise öğretmenin yönettiği soruyu yanıtlamak amacıyla yargılama, düşünmek ve konular arasında bağlantılar yaratmaktır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Problem Çözme Stilinin ilerleyişi maddeler halinde şu şekilde sıralanmaktadır:

- Sorunun ne olduğunu keşfetme,
- Sorunun ne olduğunun açıklanması,
- Hipotezlerin kurulması,
- İçinden uygun olan hipotezleri seçip, onların sınanması,
- Açırtmaları gerçekleştirme ve denetleme aşaması (Çöndü, 1999).

Mosston ve Ashworth (2008) Problem Çözme-Tek Doğru stilinin öğrenene öğretmeyi amaçladığı davranışların sıralamasını şu şekilde yapmıştır:

1. Bir sorunun tek yanıtını veya bir problemin tek çözümünü bulmak
2. Mantıklı şekilde ilişki kurulduğunda tepki ve sonuca yönlendirecek konu devamlılığını keşfetmek,
3. Konuyu özümsemeyi sağlayacak örüntüyü bulmak (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.7.7.1. Problem Çözme- Tek Doğru Stilinin Uygulaması

a. Hazırlık Evresi

Hazırlık evresinde, öğretmenin içerikle ilgili verdiği üç mühim karar şunlardır: Yapılacak kısma göre genel içerik için karar verilmesi (modern dans, cimnastikte takla atma, golf vb.)

Konunun odak kısmı olacak belirlenen içerik için verilecek karar (cimnastikte taklada geriye takla, golfte topu deliğe sokma, modern danslarda dönüşler, vb.)

Birbirinden farklı çözümün bulunmasında belirli bir problem ya da soru dizisinin düzenlenmesi hakkında verilecek karar.

Problemlerin düzenlenmesiyle alakalı bu karar, öğretmenin için kısmın en kritik noktasıdır. Ayrıyeten öğretmenin için en zorlandığı kısım bilişsel gelişimdir. Öğretmenin ilk başta, uygulamanın belirlenen alanlarını, hareket sürecini, yapısının ne olduğunu bilme mecburiyetindedir (Mosston ve Ashworth, 2009).

b. Uygulama Evresi

Uygulama safhasında, öğrenen sorun için uygulanabilir birbirinden değişik çözümlere karar verir. Öğrenen, sorunu çözebilecek seçenekli cevapları keşfeder. Bu cevapların keşfedilmesi, bu evrede öğrenen aracılığıyla yapılan belli başlı içeriği meydana getirir. Sonuç olarak hazırlık safhasında öğretmenin genel içerikle alakalı kararları verir; uygulama safhasında ise, öğrenen, içeriğin ayrıntılarıyla alakalı kararları verir. Öğrenen tarafından keşfedilen çözümler, içeriği, bölümde ne yapılacağını oluşturur (Mosston ve Ashworth, 2009). Sorunların cevaplanmasının düzenlenmesiyle alakalı kararlar, öğrenen için kısmın en mühim parçasıdır. Öğrenen, bilişsel dengesizliğe girdiğinden problemlere çözümler bulmaya çalışır, hakikaten

yapılan etkinliklerle onları teste tabi tutar ve net sonuçla ilgili neticeyi oluşturur (Mosston ve Ashworth, 2009).

c. Değerlendirme Evresi

Öğrenenin cevabı bulduğu anlarda, öğreneni diğer kişilerin doğrulaması lüzum gerektirmez. Örnek vermek gerekirse, voleybol topuna vurduğunda olabilecek bir problem ile ilgili çözümleri incelerken zaten topu seyrettiğinde sonucu görecektir ve değerlendirecektir. Başka taraftan yapılacak faaliyetlerde öğrenen, çözülecek olan kısmın bazı taraflarını yakalayamayabilir. Burada, değerlendirme video çekilerek ya da öğretene yardımıyla tamamlanmalıdır. Öğrenen değerlendirme safhasında çok etkin olursa, amaca bir o kadar iyi şekilde yetişilir (Mosston ve Ashworth, 2009). Değerlendirme safhasında, öğrenen belirlenen çözümler ile alakalı değerlendirme kararları oluşturur. Öğrenen kendisine “Çözümüm soruya cevap veriyor mu? Cevabım sorunun çözümüne ulaştırıyor mu?” sorularını yöneltir. Eğer cevap “evet” ise o vakit öğrenen çözümünün problemle ilgili başka bir muhtemel çözümün var olduğunu kavrar. Fakat cevap “hayır” ise öğrenen çözümünün sorunu çözemediğinin farkına varır (Mosston ve Ashworth, 2009). Öğretene, sürecin ilerlemesini beklemek mecburiyetindedir. Başka vakitlerde ise öğrenenlerden herhangi biri seçenekleri çoğaltmakta zorluk çekebilir. Bu, çoğunlukla performanstaki psikomotor engel ya da bilişsel işlemdeki aralıklara bağımlı kalmaz. Duygusal kaçınma öğreneni alıştırmaya devam etmesini zorlaştıran bir şeydir. İşlemin hedefini yeniden söylemek ve bu bölümde hedeflenen durumun bulmak amacıyla araştırmak olduğu konusunda öğrenene güven vermek öğretene yapması gerekenlerden biridir. Komut ve katılım stilleri arasındaki (A-E stilleri) öğrenenin anında cevap vermesini lüzumlu görür. Yönlendirilmiş buluş stili, düşünme vakti ve gecikmiş cevap için sınıfı hazırlar. Problem çözme-tek doğru stilde ise tüm çözümleri bulabilmek amacıyla lüzumlu olan zaman yalnızca öğrenene bağlıdır. Bireyselleşme devamlılığı bilişsel gelişimde ve psikomotor performansta ortaya çıkar. Vakit ile uygulama nitelik ve nicelik durumlarınca ileri yöne taşınır. Kısım sonuçlandırıldığında, öğretene bitiriş için sınıfı etrafına çağırıp stil ya da işlemle alakalı sorunları sunabilir. Öğrenenlerin birbirinden değişik üretim işlemine katılımlarıyla alakalı olarak tüm öğrenenlere geri bildirim biçiminde de olabilir. Eğer öğrenenlerin bilişsel gelişimleri ön planda ise, öğrenenleri

bu stili uygulaması konusunda teşvik edici davranışlar gösterin (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.7.7.2. Problem Çözme-Tek Doğru Stilin Faydaları

- Öğreneni, öğrenirken etkin olmaya ve araştırmaya iter.
- Öğrenende bilişsel yetenekler gelişir.
- Öğrenende iç isteklilik artar.
- Disiplin problemi azalır.
- Fiziksel öğrenme ve gelişimi olumlu yöne doğru çekilir.
- Sorun çözmeyi yapabilen öğrenende benlik saygısı yükselir (Yavaş ve İlhan,1996).

2.7.7.3. Problem Çözme-Tek Doğru Stilin Sınırlılıkları

- Fazla süreler gerektirir.
- Fazla miktarda materyal istenebilir.
- Geniş ortamlara ihtiyaç duyulur.
- Gerekli önlemler alınmazsa öğrenende hata yapma korkusu, başarısızlık ve bilimsel eksiklik duygularının hissedilmesine sebebiyet verebilir (Yavaş ve İlhan, 1996).

2. 7. 8. Problem Çözme-Farklı Yollar Üretimi Stili (H Stili)

Problem Çözme-Farklı Yollar Üretimi Stilin ön planda olan özellikleri bir tek sorun veya soruyla ilgili birden fazla çözüm oluşturmaktır. Bu stilin kullanımında öğretmenin yapması gereken içerikle, sorulacak soruyla ve araç-gereçle alakalı kararlar vermektir. Öğrenenin yapması gereken özgül bir tek soruya birbirinden değişik düşüncelerle birbirinden değişik çözüm kısımları bulmaktır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Mosston ve Ashworth (2008) Problem Çözme- Farklı Yollar Üretimi stiline öğrenenin öğrenmesini amaçladığı davranışların sıralamasını şu şekilde yapmıştır:

1. Tek bir soruna çok çözüm yolu oluşturmak,
2. Bazı bilişsel etkinliklerde çoklu yaklaşımı tecrübe etmek,
3. Herhangi bir içerikte veya problemde birbirinden farklı yaklaşımlar yaratabilmek, çizilen sınırları büyütme,
4. Bir konuyu durağan kalan bir konu olarak değil; çok olduğu yerden iyi konuma getirilebilir, dar bir şekilde kalmamasını sağlayan bir eleman olarak görmek,
5. Özel hedeflerle alakalı soruların cevaplanmasını sağlamak ve çözümleri birbiriyle ilişkili ve planlı hale getirmek (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.7.8.1. Problem Çözme: Farklı Yollar Üretiminin Uygulaması

a. Hazırlık Evresi

Öğreten, belirlenecek genel konu alanıyla alakalı işleri halleder. Öğreten, öğrenenlerin kendi bireysel programını ileri yöne taşımak amacıyla başlığın ne olacağını belirler (Mosston ve Ashworth, 2009).

b. Uygulama Evresi

Uygulama evresinde kararların öğrenciye devri gerçekleşir. Öğrenci, problem ve çözümleri nasıl oluşturacağına karar verir. Öğrenen, bitirilen programın hangi bölümlerden oluşacağına karar verir. Bu önemli alanlar, iletişimden sonraki kısımlarda ölçütler olarak kullanılır. Öğretenin yapması gereken, öğrenenin konu ve stil ya da ikisini anda birbirleriyle alakalı sorularını cevaplamaktır. Ayrıyeten öğretmen sınıfla temas içinde olur çünkü öğrenenin nerede kaldığını ve nasıl ilerlediğini anlamak ve konu bağlantılarını yeniden kontrol etmek gibi konuları göz önünde bulundurmaya zorundadır (Mosston ve Ashworth, 2009).

c. Değerlendirme Evresi

Öğrenenin yapması gereken; çözümleri kontrol etmek, problemlerle ilişkileri bakımından doğru olduklarını ortaya çıkarmak, ilişkiler kurarak bunları birbirinden farklı bölümlere koymak ve bireysel programın ortaya çıkmasını sağlamaktır. Öğreten programın devam edişi, kriterlerin uygulamaya konulması, ortaya çıkan çelişkilerle alakalı olarak ve öğrenenin problemlerini cevaplamak amacıyla öğrenen ile iletişimini devam ettirmelidir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.7.8.2. Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stilinin Faydaları

- Öğrencinin yaratıcılığını arttırır çünkü öğreneni birbirinden değişik çözüm yolları araştırmaya yönlendirir.
- Öğrenenlere öğretime aktif katılım durumu oluşturur.
- Öğrenenlerin sosyal yeteneklerinin ilerlemesini sağlar.
- Öğrenenlerin analiz, sentez gibi daha yüksek bilişsel yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olur (Yavaş ve İlhan,1996).

2.7.8.3. Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stilinin Sınırlılıkları

- Öğrenenlerin içinden gelen istekliliğinin oluşması gerekmektedir.
- Öğrenenlerin grup oluşturmasına gerek duyulmaktadır (Yavaş ve İlhan,1996).

2. 7. 9. Öğrencinin Tasarımı Stili (I Stili)

Öğrencinin Tasarımı Stilinin ön planda özelliği bir sorunu veya bir sorunu çözümlerken tüm öğrenenlerin ayrı ayrı herhangi bir durumu bulmasında birine bağımlı olmamasıdır. Öğretenin yapması gereken içerikle ve araç-gereçle alakalı kararları vermektir. Öğrenenlerin yapması ise genel öğretimin içerikleriyle ilgili yapacağı araştırmaları yaparken nasıl bir yol izleyeceği, genel bir konu içinde bir türe özgü olan bir durumu keşfedecek sorular yaratıp yanıtlar sunmaktır. Bunun için

performans değerlendirme ölçütlerini bireysel olarak kendi oluşturur (Mosston ve Ashworth, 2008).

Mosston ve Ashworth (2008) Öğrencinin Tasarımı stilinin öğrenenin öğrenmesini amaçladığı davranışların sıralamasını şu şekilde yapmıştır:

1. Bireysel olarak düşünceler yaratmak ve birbirleriyle ilişkili ve planlı hale getirmek,
2. Fazla bir vakit harcanarak çalışılacak karmaşık bir konu alanı oluşturmak,
3. Bir sorunu araştırıp incelemek amacıyla düzenli ve planlı bir ilerleyişe başlamak,
4. Bireysel davranışlarını ve ortaya koyduğu performansı değerlendirmek için kriterler meydana getirmek (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.7.9.1. Öğrencinin Tasarımı Stilinin Uygulaması

a. Hazırlık Evresi

Öğreten, belirlenecek genel konu alanıyla alakalı işleri halleder. Öğreten, öğrenenlerin kendi bireysel programını ileri yöne taşımak amacıyla başlığın ne olacağını belirler (Mosston ve Ashworth, 2009).

b. Uygulama Evresi

Uygulama safhasında kararların öğrenciye devri gerçekleşir. Öğrenci, problem ve çözümleri düzeninin ne şekilde olacağına karar verir. Öğrenen, bitirilmiş programın nasıl bir sırayla olacağına karar verir. Bu mühim noktalar, iletişim sonrası safhasında ölçütler olarak kullanılır. Öğretenin yapması gereken, öğrenenin konu ve stil ya da ikisini anda birbirleriyle sorularını cevaplamaktır. Ayrıyeten öğreten öğrenenle temas içinde olur çünkü öğrenenin nerede kaldığını ve nasıl ilerlediğini doğrulamak ve konu ilişkilerini yeniden kontrol etmek gibi konuları göz önünde bulundurmaktır (Mosston ve Ashworth, 2009).

c. Uygulama Evresi

Öğrenenin yapması gereken; çözümleri kontrol etmek, problemlerle ilişkileri göz önüne alarak onların doğru olduklarını ispat etmek, ilişkiler kurarak onları birbirinden farklı bölümlere koymak ve bireysel programın ortaya çıkmasını sağlamaktır. Öğreten programın devam edişi, kriterlerin uygulamaya konulması, ortaya çıkan çelişkilerle alakalı olarak ve öğrenenin problemlerini cevaplamak amacıyla öğrenen ile iletişim kurmak zorundadır (Mosston ve Ashworth, 2009).

2. 7. 10. Öğrencinin Başlatması Stili (J Stili)

Öğrenenin başlattığı stilde dikkat çeken kısmı öğrenci bütün sorumluluğu üzerine alarak öğrenme sürecini kendisi başlatır. Bu stil; öğrencinin, kendisinin bireysel olarak tüm kararları vermesini başarabildiğini gösterir. Sınıfta kullanılan bir stil değildir, kişinin kendisini eğitmekle çalıştığı anlarda kullanılır. Bu stilde, hazırlık aşamasında öğretmen ve öğrenenin belirlediği tüm kararlar aynı birey tarafından verildiğinden kişi hem öğretmen hem de öğrenen rolündedir.

Mosston ve Ashworth (2009) Öğrencinin Başlatma stilinin öğrenenin öğrenmesini amaçladığı davranışların sıralamasını şu şekilde yapmıştır:

1. Kişinin bireysel tercihleri göz önüne alındığında bir öğretme işine girip devam ettirme, ayrıca oluşturma ve ileri yöne doğru taşıma yeteneklerini üst seviyeye çıkarmak,
2. Çok yönlü öğrenme tecrübelerine olanak oluşturmak.

2.7.10.1. Öğrencinin Başlatması Stilinin Uygulaması

a. Hazırlık Evresi

Öğrenen jimnastik veya başka sporların aletlerinin kullanılması, kar sporları, su sporları vb. gibi işlenecek genel konu seçimiyle alakalı karar verir. Öğrenen seçtiği konuların alanının sınırlanmasıyla önceden hazırlanmış bir oyun başlığı oluşturur.

Mesela, su içerisinde yapılan sporlar konusunda öğrenen “su ile ulaşım oyunları” başlığıyla uygulamaya yapmayı düşünebilir. Öğrenen belirlediği bu içeriğin imkanlarını araştırmak ve o imkanları kullanmak için nasıl bir alan yaratacağına karar verir. Bu alan için örnek verilecek olursa, bir göl içerisinde, “anakaraya” uygun bir uzaklıkta minik bir ada olabilir. Adanın bir kısmında yüksek ağaçlar varken bir kısmında ise kayalar mevcuttur. Çalılar ve ada ile dolu olan “anakara” arasındaki girinti çıkıntıları kayalar var eder. Öğrenen, bu içerikle ilintili sorunları netleştirmek amacıyla hangi aletlerin ve materyallerin lüzum gerektirdiğine karar verir. Artık öğrenen bu başlıkla ilintili sorular ve sorunları belirlemeyle alakalı kararlar verir (Mosston ve Ashworth, 2009).

b. Uygulama Evresi

Öğrenen, her problemin cevabını sorunlarını giderecek birbirinden farklı hareketleri sınyarak, inceleyerek ve bularak oluşturur. Cevapların bazıları bilişsel kısımda sınırlıyken, bilişselin dışında kalan kısımlar zihinsel kısım ve psikomotor performansın sonucunda çıkanlardır. İlk safhada kararlaştırılan sorunlarla alakalı cevapları birbirinden farklı yüzme ve yüzdürme hareketleri, kara oyunları vb. oluşturabilir. Öğrenen oluşturduğu hareketleri, önceden belirlenmiş kriterlere göre gruplara böler (Mosston ve Ashworth, 2009). Uygulama safhasındaki sınamalar esnasında öğrenen, sorunun düzenlenmesinde ayarlamalar gerçekleştirir, sıralanma ve dizilmeyi tekrar düzene koyar, hedeflenen grupların ne kadar geçerli olduğunu gözden geçirir ve bu alana yakışır faaliyetlerden oluşan birleştirilmiş olanı hızlı olmayacak şekilde kurar (Mosston ve Ashworth, 2009).

c. Değerlendirme Evresi

Hareket her uygulandığında probleme bir çözüm ürettiğinden geçerlilik gözden geçirilir ve bir gruba sokulmasının doğrulanması ile kararlar uygulanıyor olur (Mosston ve Ashworth, 2009). Tüm bunları uygularken öğrenen, ortaya çıkan sonuçları tertipli bir biçimde kayıt eder. Bu kayıt işlemi sorunlarla alakalı çözüm grupları arası etkileşimi gözler önüne serer. Bu işlem bitince öğrenen programın bölümlerini ya da tamamını izleyen öğretene ya da bazı durumlarda diğer öğrenenlerden ya da misafirlere oluşan bir seyirci grubunun önünde gerçekleştirebilir. Birbirinden

farklı olmayan işlem ve yöntemler, beden hareketleri ile farklı alanlar, birbirinden değişik araç-gereçler, nesnelere ve diğer kişiler arasındaki etkileşimi araştıran programların farkına varmak ve o programları bir düzene sokmak için uygulanabilir (Mosston, Ashworth, 2009).

2. 9. 11. Kendi Kendine Öğrenme Stili (K Stili)

Kendi Kendine Öğretme Stilinin dikkat edilecek kısmı bireysel kararlı olma ile aynı zamanda öğrenme isteğidir. Kendi kendine öğrenme stilinde öğrenen öğretici ve öğrenici görevlerini aynı anda üstüne alır ve öğretimin ilerlemesindeki tüm safhalarda tüm kararlara bireysel olarak kendi karar verir (Mosston ve Ashworth, 2008). Bu stilin diğer stillerden farklı özelliği insanın bireysel olarak kendi için tüm kararları verebilmesidir. Bu stilde bir etkinlik yapılabilmesi için bir gruptan ziyade kişinin öğrenme amacıyla kendi yarattığı alanlara ihtiyaç duyulur (Mosston ve Ashworth, 2009). Tüm öğrenme ilerlemeleri kişisel olarak sınırlandırılmış çerçevede yapılır. Yönlendiren veya gözleyen bir kişiye ihtiyaç yoktur. Eğer buna ihtiyaç duyulursa, bireyin kendi oluşturduğu bireysel kısmın dış tarafına taşmasına sebep oluşturabilir. Kendi kendine öğrenme stili her daim, tüm alanlarda ve öylesine bir olayda ya da politik sistemlerde uygulamaya konulabilir. Bu da bireyin kıyaslanamaz büyüme, öğrenme ve öğretim gücünün olduğunun bir delilidir (Mosston ve Ashworth, 2009).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öğretim stillerine yönelik deneyimlerinin, tercihlerinin ve değer algılarının belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışma, nicel araştırma yaklaşımlarından kesitsel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Tarama araştırmaları, bilinen bir evrenin üyelerinin mevcut görüşlerini, inançlarını ve tutumlarını mevcut haliyle ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalardır (McMillan ve Schumacher, 2014). Diğer bir ifadeyle tarama araştırmaları, araştırma konusunun herhangi bir değiştirme ve etkileme çabası gösterilmeden olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı çalışmalardır (Karasar, 2017).

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmaya, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yöntemiyle ulaşılan toplam 452 spor bilimleri fakültesi öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3. 1. Çalışmaya katılan spor bilimleri öğrencilerine ilişkin bilgiler.

Değişken	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	169	37.4
	Erkek	283	62.6
Yaş	18-20	162	35.8
	21-23	220	48.7
	24 ve üzeri	70	15.5
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor	150	33.2
	Antrenörlük Eğitimi	178	39.4
	Spor Yöneticiliği	124	27.4

Tablo 3. 2.(devam). Çalışmaya katılan spor bilimleri öğrencilerine ilişkin bilgiler.

Sınıf	1. Sınıf	132	29.2
	2. Sınıf	86	19.0
	3. Sınıf	121	26.8
	4. Sınıf	113	25.0
Toplam		452	100

Tablo 3.1'e göre araştırmaya katılım gösteren spor bilimleri öğrencilerinin %37.4'ünün (n=169) kadın, %62.6'sının ise (n=283) erkeklerden oluştuğu, %35.8'inin (n=162) 18-20 yaş, %48.7'sinin (n=220) 21-23 yaş ve %15.5'inin ise (n=70) 24 yaş ve üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %33.2'si (n=150) Beden Eğitimi ve Spor, %39.4'ü (n=178) Antrenörlük Eğitimi ve %27.4'ü ise Spor Yöneticiliği Bölümünde öğrenim görmektedir. Ayrıca, çalışmaya katılan spor bilimleri öğrencilerinin %29.2'si (n=132) birinci sınıfta, %19'u (n=86) ikinci sınıfta, %26.8'i (n=121) üçüncü sınıfta ve son olarak %25'i (n=113) ise dördüncü sınıfta öğrenim gördüğünü belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf ve yaş düzeyini belirlemeye yönelik soruları yer almıştır.

3.3.2. Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Anketi

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Cothran vd. (2000) (lisans öğrencileri) ve Kulinna ve Cothran (2003)'ün (beden eğitimi öğretmenleri) çalışmalarında geliştirilen, İnce ve Hünük (2010) tarafından ise geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan "Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Anketi (BEÖSDA)" kullanılmıştır. Veri toplama aracında 11 farklı öğretim

stiline ilişkin 11 farklı senaryo bulunmaktadır. Her bir stille ilgili senaryoda 4 ifade vardır ve bu ifadeler 5'li Likert tipi (1=Hiç-5=Her zaman) ölçekle değerlendirilmektedir. İlk ifade öğretim stillerini derslerde kullanma durumunu ölçmeye yöneliktir. Bununla birlikte, beden eğitimi öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalarda (Saraç ve Muştı, 2013; Sympas ve Digelidis, 2014) ilk ifade, katılımcıların belirli bir öğretim stilini öğretmen olduklarında tercih edip etmeyeceklerine ya da ne sıklıkla tercih edeceklerine (yönelim) yönelik bilgi almak amacıyla kullanılmaktadır. İkinci, üçüncü ve dördüncü ifadeler ise öğretmenlerin/öğretmen adaylarının tercih edilen stile yönelik değer algılarını (eğlence, öğrenme, motivasyon) belirlemeye yöneliktir. Örneğin, “*Bu yöntemin dersi öğrenciler için eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum*” ifadesi eğlence, “*Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum*” ifadesi öğrenme ve son olarak “*Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum*” ifadesi ise motivasyona yönelik değer algılarını ortaya koymaya çalışır. İnce ve Hünük (2010) tüm stillerin ayrı ayrı değer algısı boyutunda iç tutarlılığının 0.86 ile 0.95 arasında olduğunu bildirmiştir. Yapılan araştırmanın ise bu değerleri, 0.84-0.90 arasında tespit edilmiştir.

3.3.3. K-12 Beden Eğitimi Derslerinde Deneyimlenen Öğretim Stilleri

Anketi

Çalışma kapsamında ayrıca, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin geçmişte beden eğitimi ve spor derslerini (İlkokuldan-lise sonra [K-12]) yürüten öğretmenleri tarafından hangi öğretim stillerinin kullanıldığını saptamak amacıyla her bir öğretim stiline yönelik olarak “*Beden eğitimi öğretmenlerim dersleri bu yöntemle işledi*” ifadesine (1=Hiç-5=Her zaman) yanıt vermeleri istenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, SPSS 26 kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, hangi fark testlerinin kullanılacağını belirlemek üzere

normallik dağılımı için ± 1 çarpıklık ve basıklık ölçütü (Büyüköztürk, 2018), gruplara ilişkin varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla ise Levene testi sonuçları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda parametrik testler için veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerin (yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma) yanı sıra iki ilişkisiz grubun ortalama puanlarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla ilişkisiz grubun ortalama puanlarını karşılaştırmak içinse tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda istatistiksel farklılık çıkması durumunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında tüm analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, çalışmanın hedefi için alınan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular göz önüne serilmiştir.

Tablo 4. 1. Spor bilimleri öğrencilerinin geçmiş beden eğitimi derslerinde (K-12) öğretim stillerini deneyimleme sıklığı.

Öğretim Stilleri Yelpazesi	Geçmiş Beden Eğitimi Derslerinde Deneyimleme (Ara sıra-Her zaman)	
	Frekans (f)	Yüzde (%)
Komut Stili [A]	367	81.2
Alıştırma Stili [B]	327	72.3
Eşli Çalışma Stili [C]	273	60.4
Kendini Denetleme Stili [D]	213	47.1
Katılım Stili [E]	276	61.1
Yönlendirilmiş Buluş Stili [F]	222	49.1
Problem Çözme: Tek Doğru Stili [G]	218	48.2
Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stili [H]	230	50.9
Öğrencinin Tasarımı-Bireysel Program Stili [I]	202	44.7
Öğrencinin Başlatması Stili [J]	224	49.6
Kendi Kendine Öğretme Stili [K]	207	45.8

Tablo 4.1. incelendiğinde, çalışmaya katılan spor bilimleri öğrencilerinin ilkokuldan lise sona geçmiş beden eğitimi derslerinde öğretmenleri tarafından en fazla kullanıldığını düşündükleri öğretim stillerinin sırasıyla komut (%81.2), alıştırma (%72.3) ve katılım stilleri (%61.1) olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, en düşük sıklıkta deneyimledikleri öğretim stillerinin ise yine sırasıyla öğrencinin tasarımı-bireysel program (%44.7), kendi kendine öğretme (%45.8) ve kendini denetleme stilleri (%47.1) olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. 2. Spor bilimleri öğrencilerin öğretim stillerine ilişkin tercihleri.

Öğretim Stili Tercihleri	\bar{X}	SS
Komut Stili [A]	3.51	1.02
Alıştırma Stili [B]	3.76	0.90
Eşli Çalışma Stili [C]	3.51	0.88
Kendini Denetleme Stili [D]	3.21	1.04
Katılım Stili [E]	3.68	1.02
Yönlendirilmiş Buluş Stili [F]	3.33	1.02
Problem Çözme: Tek Doğru Stili [G]	3.34	1.05
Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stili [H]	3.44	1.04
Öğrencinin Tasarımı-Bireysel Program Stili [I]	3.26	1.05
Öğrencinin Başlatması Stili [J]	3.34	1.13
Kendi Kendine Öğretme Stili [K]	3.12	1.17

Tablo 4.2’te katılımcıların gelecekte beden eğitimi öğretmeni olduklarında tercih edeceklerini bildirdikleri öğretim stillerine ilişkin ortalama puanlar yer almaktadır. Buna göre, spor bilimleri öğrencilerin gelecekte beden eğitimi dersleri için en fazla tercih edeceklerini bildirdikleri öğretim stillerinin sırasıyla alıştırma ($\bar{X}=3.76\pm 0.90$), katılım ($\bar{X}=3.68\pm 1.02$), eşli çalışma ($\bar{X}=3.51\pm 0.88$) ve komut stilleri ($\bar{X}=3.51\pm 1.02$) olduğu, diğer yandan, en az tercih edeceklerini belirttikleri stillerin ise kendi kendine öğretme ($\bar{X}=3.12\pm 1.17$), kendini denetleme ($\bar{X}=3.21\pm 1.04$) ve öğrencinin tasarımı-bireysel program stilleri ($\bar{X}=3.26\pm 1.05$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 3. Spor bilimleri öğrencilerinin öğretim stillerine ilişkin eğlence algıları.

Eğlence Alt Boyutuna Yönelik Algılar	\bar{X}	SS
Komut Stili [A]	3.12	1.16
Alıştırma Stili [B]	3.82	0.96
Eşli Çalışma Stili [C]	3.80	0.91
Kendini Denetleme Stili [D]	3.21	1.03
Katılım Stili [E]	3.80	1.02
Yönlendirilmiş Buluş Stili [F]	3.42	0.97
Problem Çözme: Tek Doğru Stili [G]	3.33	1.08
Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stili [H]	3.48	0.99
Öğrencinin Tasarımı-Bireysel Program Stili [I]	3.36	1.03
Öğrencinin Başlatması Stili [J]	3.48	1.07
Kendi Kendine Öğretme Stili [K]	3.29	1.18

Tablo 4.3'te spor bilimleri öğrencilerinin değer algıları eğlence alt boyutuna ilişkin ortalama puanlar yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, spor bilimleri öğrencilerin beden eğitimi derslerinde öğrenciler için en eğlenceli olduğuna inandıkları öğretim stillerinin sırasıyla alıştırma ($\bar{X}=3.82\pm0.96$), eşli çalışma ($\bar{X}=3.80\pm0.91$), katılım stilleri olduğu ($\bar{X}=3.80\pm1.02$), diğer yandan öğrenciler için daha az eğlenceli olduğuna inandıkları stillerin ise komut ($\bar{X}=3.12\pm1.16$), kendini denetleme ($\bar{X}=3.21\pm1.03$) ve kendi kendine öğretme stilleri ($\bar{X}=3.29\pm1.18$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. 4. Spor bilimleri öğrencilerinin öğretim stillerine ilişkin öğrenme algıları.

Öğrenme Alt Boyutuna Yönelik Algılar	\bar{X}	SS
Komut Stili [A]	3.62	1.05
Alıştırma Stili [B]	3.95	0.93
Eşli Çalışma Stili [C]	3.73	0.92
Kendini Denetleme Stili [D]	3.44	1.05
Katılım Stili [E]	3.83	0.98
Yönlendirilmiş Buluş Stili [F]	3.52	1.01
Problem Çözme: Tek Doğru Stili [G]	3.44	0.99
Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stili [H]	3.62	1.01
Öğrencinin Tasarımı-Bireysel Program Stili [I]	3.45	1.04
Öğrencinin Başlatması Stili [J]	3.54	1.14
Kendi Kendine Öğretme Stili [K]	3.35	1.20

Tablo 4.4'te spor bilimleri öğrencilerinin değer algıları öğrenme alt boyutuna ilişkin ortalama puanlar sunulmuştur. Bu doğrultuda, spor bilimleri öğrencilerin beden eğitimi derslerinde öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenebilmeleri açısından daha faydalı olduğuna inandıkları öğretim stillerinin sırasıyla alıştırma ($\bar{X}=3.95\pm0.93$), katılım ($\bar{X}=3.83\pm0.98$) ve eşli çalışma stilleri olduğu ($\bar{X}=3.73\pm0.92$), öte yandan, derslerde öğrenme açısından daha az faydalı olduğuna inandıkları stillerin ise kendi kendine öğretme ($\bar{X}=3.35\pm1.20$), kendini denetleme ($\bar{X}=3.44\pm1.05$) ve problem çözme-tek doğru stilleri ($\bar{X}=3.44\pm0.99$) olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. 5. Spor bilimleri öğrencilerinin öğretim stillerine ilişkin motivasyon algıları.

Motivasyon Alt Boyutuna Yönelik Algılar	\bar{X}	SS
Komut Stili [A]	3.37	1.09
Alıştırma Stili [B]	3.90	0.95
Eşli Çalışma Stili [C]	3.81	0.91
Kendini Denetleme Stili [D]	3.43	1.07
Katılım Stili [E]	3.88	0.99
Yönlendirilmiş Buluş Stili [F]	3.50	1.01
Problem Çözme: Tek Doğru Stili [G]	3.42	1.09
Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stili [H]	3.66	1.04
Öğrencinin Tasarımı-Bireysel Program Stili [I]	3.48	1.06
Öğrencinin Başlatması Stili [J]	3.63	1.12
Kendi Kendine Öğretme Stili [K]	3.38	1.19

Tablo 4.5'te katılımcıların değer algıları motivasyon alt boyutu ortalama puanlar bulunmaktadır. Buna göre, spor bilimleri öğrencilerin beden eğitimi derslerinde daha motive edici olduğuna inandıkları öğretim stillerinin sırasıyla alıştırma ($\bar{X}=3.90\pm 0.95$), katılım ($\bar{X}=3.88\pm 0.98$) ve eşli çalışma stilleri olduğu ($\bar{X}=3.81\pm 0.91$), diğer yandan, daha az motive edici olduğuna inandıkları stillerin ise komut stilleri ($\bar{X}=3.37\pm 1.09$), kendi kendine öğretme ($\bar{X}=3.38\pm 1.19$) ve problem çözme-tek doğru ($\bar{X}=3.42\pm 1.09$) ve olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 6. Spor bilimleri öğrencilerinin genel olarak öğretim stillerine ilişkin değer algıları.

Değer Algıları	\bar{X}	SS
Komut Stili [A]	3.37	0.97
Alıştırma Stili [B]	3.89	0.84
Eşli Çalışma Stili [C]	3.78	0.80
Kendini Denetleme Stili [D]	3.36	0.93
Katılım Stili [E]	3.84	0.89
Yönlendirilmiş Buluş Stili [F]	3.48	0.89
Problem Çözme: Tek Doğru Stili [G]	3.40	0.93
Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stili [H]	3.59	0.91
Öğrencinin Tasarımı-Bireysel Program Stili [I]	3.43	0.93
Öğrencinin Başlatması Stili [J]	3.55	1.02
Kendi Kendine Öğretme Stili [K]	3.34	1.09

Tablo 4.6’da spor bilimleri öğrencilerinin genel olarak değer algılarına ilişkin ortalama puanlar sunulmuştur. Buna göre, spor bilimleri öğrencilerin beden eğitimi derslerinde öğrencileri açısından daha faydalı olduğuna inandıkları öğretim stillerinin sırasıyla alıştırma ($\bar{X}=3.89\pm 0.84$), katılım ($\bar{X}=3.84\pm 0.89$) ve eşli çalışma stilleri olduğu ($\bar{X}=3.78\pm 0.80$), diğer yandan, daha az faydalı olduğuna inandıkları stillerin ise kendi kendine öğretme ($\bar{X}=3.34\pm 1.09$), kendini denetleme ($\bar{X}=3.36\pm 0.93$) ve problem çözme-tek doğru stilleri ($\bar{X}=3.40\pm 0.93$) olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. 7. Spor bilimleri öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğretim stillerine ilişkin tercihlerinin karşılaştırılması.

Öğretim Stili Tercihleri	Erkek (n=283) $\bar{X} \pm SS$	Kadın (n=169) $\bar{X} \pm SS$	t (450)	p
Komut Stili [A]	3.57 ± 1.01	3.41 ± 1.04	1.580	0.11
Alıştırma Stili [B]	3.76 ± 0.86	3.78 ± 0.97	-0.210	0.83
Eşli Çalışma Stili [C]	3.50 ± 0.84	3.52 ± 0.96	-0.252	0.80
Kendini Denetleme Stili [D]	3.18 ± 1.04	3.26 ± 1.04	-0.793	0.43
Katılım Stili [E]	3.67 ± 0.99	3.69 ± 1.08	-0.115	0.91
Yönlendirilmiş Buluş Stili [F]	3.35 ± 0.99	3.28 ± 1.07	0.759	0.45
Problem Çözme: Tek Doğru Stili [G]	3.32 ± 1.01	3.37 ± 1.13	-0.464	0.64
Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stili [H]	3.41 ± 1.03	3.47 ± 1.07	-0.592	0.55
Öğrencinin Tasarımı-Bireysel Program Stili [I]	3.30 ± 1.06	3.20 ± 1.03	1.032	0.30
Öğrencinin Başlatması Stili [J]	3.38 ± 1.12	3.27 ± 1.16	1.015	0.31
Kendi Kendine Öğretme Stili [K]	3.15 ± 1.14	3.07 ± 1.23	0.708	0.48

Tablo 4.7’de spor bilimleri öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğretim stillerine yönelik tercih ortalamaları yer almaktadır. Katılımcıların cinsiyetleri açısından öğretim stillerine ilişkin tercihlerinde farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre katılımcıların öğretim stili tercih ortalamalarında istatistiksel farklılık bulunmadığı göz önüne serilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4. 8. Spor bilimleri öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğretim stillerine ilişkin değer algılarının karşılaştırılması.

Öğretim Stili Değer Algıları	Erkek ($\bar{X} \pm SS$)	Kadın ($\bar{X} \pm SS$)	t (450)	p
Komut Stili [A]	3.40 ± 0.95	3.33 ± 1.00	0.760	0.45
Alıştırma Stili [B]	3.83 ± 0.84	3.99 ± 0.84	-1.904	0.06
Eşli Çalışma Stili [C]	3.74 ± 0.78	3.85 ± 0.82	-1.446	0.15
Kendini Denetleme Stili [D]	3.39 ± 0.92	3.31 ± 0.95	0.864	0.39
Katılım Stili [E]	3.80 ± 0.89	3.90 ± 0.90	-1.139	0.26
Yönlendirilmiş Buluş Stili [F]	3.48 ± 0.87	3.48 ± 0.91	-0.008	0.99
Problem Çözme: Tek Doğru Stili [G]	3.38 ± 0.91	3.43 ± 0.97	-0.603	0.55
Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stili [H]	3.56 ± 0.87	3.63 ± 0.98	-0.843	0.40
Öğrencinin Tasarımı-Bireysel Program Stili [I]	3.44 ± 0.92	3.42 ± 0.93	0.270	0.79
Öğrencinin Başlatması Stili [J]	3.53 ± 1.00	3.58 ± 1.04	-0.572	0.57
Kendi Kendine Öğretme Stili [K]	3.35 ± 1.04	3.32 ± 1.17	0.368	0.71

Tablo 4.8’de katılımcıların cinsiyetlerine göre öğretim stillerine yönelik değer algısı (eğlence, öğrenme, motivasyon) ortalamaları sunulmuştur. Cinsiyete göre öğretim stillerine ilişkin değer algılarındaki farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları, öğretim stili değer algısı ortalamaları açısından istatistiksel olarak farklılık bulunmadığını göstermiştir ($p>0.05$).

Tablo 4. 9. Spor bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme göre öğretim stillerine ilişkin tercihlerinin karşılaştırılması.

Tercih	BES (n=150) $\bar{X} \pm SS$	AE (n=178) $\bar{X} \pm SS$	SY (n=124) $\bar{X} \pm SS$	F	p	Fark (Scheffe)
A Stili	3.56±0.99	3.43±1.06	3.56±1.01	0.889	0.41	-
B Stili	3.74±0.87	3.66±0.94	3.94±0.85	3.480	0.03	SY-AE
C Stili	3.41±0.80	3.39±0.88	3.79±0.94	9.111	<0.01	SY-BES SY-AE
D Stili	3.19±1.04	3.16±1.06	3.31±1.01	0.781	0.46	-
E Stili	3.65±1.04	3.52±1.03	3.94±0.95	6.450	<0.01	SY-AE
F Stili	3.32±0.99	3.20±1.01	3.52±1.05	3.630	0.03	SY-AE
G Stili	3.21±1.01	3.29±1.05	3.56±1.08	4.067	0.02	SY-BES
H Stili	3.32±1.03	3.36±1.03	3.69±1.04	5.058	0.01	SY-BES SY-AE
I Stili	3.23±1.06	3.22±1.05	3.36±1.02	0.808	0.45	-
J Stili	3.35±1.11	3.25±1.18	3.44±1.10	0.975	0.38	-
K Stili	3.09±1.16	3.12±1.20	3.15±1.16	0.088	0.92	-

BES: Beden Eğitimi ve Spor; AE: Antrenörlük Eğitimi; SY: Spor Yöneticiliği

Spor bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümler açısından öğretim stillerine ilişkin tercihlerinde farklılığın tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar ortaya konmuştur (Tablo 4.10). Alıştırma (F=3.480; p=0.03), eşli çalışma (F=9.111; p<0.01), katılım (F=6.450; p<0.01), yönlendirilmiş buluş (F=3.630; p=0.03), problem çözme-tek doğru (F=4.067; p=0.02) ve problem çözme-farklı yollar üretimi (F=5.058; p=0.01) stillerine yönelik tercih ortalamalarında istatistiksel farklılık olduğu görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla gerçekleştirilen post-hoc Scheffe testi sonuçlarına göre, spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin antrenörlük bölümünde öğrenim görenlere kıyasla alıştırma, katılım ve yönlendirilmiş buluş stillerini daha fazla tercih ettikleri (p<0.05), yine spor yöneticiliği bölümünde öğrenim görenlerin hem beden eğitimi ve spor hem de antrenörlük bölümü öğrencilerine kıyasla eşli çalışma stili ile problem çözme-farklı yollar üretimi stillerini daha fazla tercih ettikleri (p<0.05), son olarak da benzer şekilde spor yöneticiliği öğrencilerinin problem çözme-tek doğru üretimi stilini beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerine nazaran daha çok tercih edildiği (p<0.05) ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. 10. Spor bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme göre öğretim stillerine ilişkin değer algılarının karşılaştırılması.

Değer Algıları	BES (n=150) $\bar{X} \pm SS$	AE (n=178) $\bar{X} \pm SS$	SY (n=124) $\bar{X} \pm SS$	F	p	Fark (Scheffe)
A Stili	3.39±0.92	3.32±0.97	3.43±1.04	0.489	0.61	-
B Stili	3.87±0.81	3.84±0.88	3.99±0.83	1.173	0.31	-
C Stili	3.72±0.70	3.69±0.83	3.97±0.83	4.964	0.01	SY-BES SY-AE
D Stili	3.42±0.89	3.26±0.97	3.42±0.91	1.647	0.19	-
E Stili	3.89±0.85	3.70±0.94	3.98±0.83	4.134	0.02	SY-AE
F Stili	3.47±0.85	3.39±0.93	3.63±0.84	2.623	0.07	-
G Stili	3.34±0.91	3.37±0.97	3.51±0.89	1.310	0.27	-
H Stili	3.56±0.90	3.47±0.96	3.79±0.84	4.704	0.01	SY-AE
I Stili	3.41±0.94	3.40±0.92	3.51±0.92	0.591	0.55	-
J Stili	3.58±0.92	3.47±1.12	3.62±0.97	0.970	0.38	-
K Stili	3.37±1.03	3.31±1.16	3.34±1.06	0.134	0.87	-

Spor bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümler açısından öğretim stillerine ilişkin değer algılarında (eğlence, öğrenme, motivasyon) farklılığı tespit

etmek açısından gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları (Tablo 4.11), eşli çalışma ($F=4.964$; $p=0.01$), katılım ($F=4.134$; $p=0.02$) ve problem çözme-farklı yollar üretimi ($F=4.704$; $p=0.01$) stillerine yönelik değer algısı ortalamalarında istatistiksel farklılık olduğunu göstermiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla gerçekleştirilen post-hoc Scheffe testi sonuçlarına göre, spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin antrenörlük bölümünde öğrenim görenlere kıyasla katılım ve problem çözme-farklı yollar üretimi stillerinin beden eğitimi derslerinde öğrenciler açısından faydalı olduğuna daha fazla inandıkları ($p<0.05$), yine spor yöneticiliği bölümünde öğrenim görenlerin hem beden eğitimi ve spor hem de antrenörlük bölümü öğrencilerine kıyasla eşli çalışma stiline öğrenciler için faydalı olduğuna daha fazla inandıkları ($p<0.05$) saptanmıştır.

Tablo 4. 11. Spor bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre öğretim stillerine ilişkin tercihlerinin karşılaştırılması.

Tercih	1. Sınıf (n=132) $\bar{X} \pm SS$	2. Sınıf (n=86) $\bar{X} \pm SS$	3. Sınıf (n=121) $\bar{X} \pm SS$	4. Sınıf (n=113) $\bar{X} \pm SS$	F	p	Fark (Scheffe)
A Stili	3.86±0.97	3.48±1.01	3.19±1.04	3.45±0.95	9.887	<0.01	1-3 1-4
B Stili	4.07±0.88	3.86±0.77	3.56±0.93	3.55±0.87	10.172	<0.01	1-3 1-4
C Stili	3.67±0.94	3.49±0.78	3.39±0.98	3.45±0.77	2.483	0.06	-
D Stili	3.34±1.10	3.36±1.05	3.09±1.02	3.07±0.96	2.530	0.06	-
E Stili	3.70±1.06	3.71±1.03	3.79±0.92	3.52±1.07	1.360	0.25	-
F Stili	3.48±1.02	3.43±1.00	3.21±1.05	3.19±0.98	2.659	0.05	-
G Stili	3.55±1.07	3.37±1.09	3.16±1.06	3.26±0.96	3.208	0.02	1-3
H Stili	3.67±1.01	3.53±1.06	3.29±1.03	3.25±1.03	4.553	<0.01	1-3 1-4
I Stili	3.36±0.99	3.36±1.08	3.16±1.06	3.18±1.07	1.322	0.27	-
J Stili	3.46±1.13	3.48±1.11	3.31±1.09	3.11±1.18	2.579	0.05	-
K Stili	3.08±1.17	3.33±1.21	3.21±1.10	2.92±1.20	2.246	0.08	-

Spor bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre öğretim stillerine ilişkin tercihlerinde farklılığı tespit etmek açısından gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları göz önüne serilmiştir (Tablo 4.12). Komut ($F=9.887$; $p<0.01$), alıştırma ($F=10.172$; $p=0.02$), problem çözme-tek doğru ($F=3.208$; $p=0.02$) ve problem çözme farklı yollar üretimi ($F=4.553$; $p<0.01$) stillerine yönelik tercihlerde istatistiksel farklılık olduğunu göstermiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan post-hoc Scheffe testi sonuçları, birinci sınıfta öğrenim gören

öğrencilerin hem üçüncü hem de dördüncü sınıfta öğrenim görenlere kıyasla komut, alıştırma ve problem çözme-farklı yollar üretimi stillerini daha fazla tercih ettiklerini ($p<0.05$), yine birinci sınıfta öğrenim görenlerin üçüncü sınıf öğrencilerine problem çözme-tek doğru stilini daha fazla tercih ettiklerini ($p<0.05$) göstermiştir.

Tablo 4. 12. Spor bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre öğretim stillerine ilişkin değer algılarının karşılaştırılması.

Tercih	1. Sınıf (n=132) $\bar{X} \pm SS$	2. Sınıf (n=86) $\bar{X} \pm SS$	3. Sınıf (n=121) $\bar{X} \pm SS$	4. Sınıf (n=113) $\bar{X} \pm SS$	F	P	Fark (Scheffe)
A Stili	3.60 0.95	3.39 0.96	3.21 0.96	3.28 0.98	3.938	0.01	1-3
B Stili	4.10 0.80	4.00 0.76	3.74 0.85	3.72 0.88	6.313	<0.01	1-3 1-4
C Stili	3.92 0.83	3.75 0.67	3.65 0.88	3.77 0.73	2.380	0.07	-
D Stili	3.43 0.97	3.33 0.86	3.31 0.98	3.36 0.88	0.410	0.75	-
E Stili	3.82 0.88	3.89 0.83	3.85 0.93	3.81 0.91	0.169	0.92	-
F Stili	3.50 0.89	3.50 0.90	3.43 0.89	3.50 0.87	0.204	0.89	-
G Stili	3.52 0.88	3.36 0.98	3.27 0.96	3.43 0.92	1.547	0.20	-
H Stili	3.70 0.86	3.66 0.90	3.46 0.89	3.53 0.99	1.844	0.14	-
I Stili	3.49 0.94	3.46 0.91	3.36 0.84	3.41 1.02	0.503	0.68	-
J Stili	3.68 1.03	3.59 0.95	3.50 1.02	3.41 1.04	1.561	0.20	-
K Stili	3.37 1.13	3.46 0.99	3.36 1.05	3.20 1.14	1.037	0.38	-

Spor bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi açısından öğretim stillerine ilişkin değer algılarında (eğlence, öğrenme, motivasyon) farklılığı tespit etmek açısından gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları yukarıda yer almıştır (Tablo 4.13). Komut ($F=4.964$; $p=0.01$) ve alıştırma ($F=4.134$; $p=0.02$) stillerine yönelik değer algısı ortalamalarında istatistiksel farklılık olduğunu göstermiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla gerçekleştirilen post-hoc Scheffe testi sonuçlarına göre, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin üçüncü sınıfta öğrenim görenlere kıyasla komut stilinin öğrenciler açısından faydalı olduğuna daha fazla inandıkları ($p<0.05$), yine birinci sınıfta öğrenim görenlerin hem üçüncü hem dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla alıştırma stilinin öğrenciler için faydalı olduğuna daha fazla inandıkları ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

5.TARTIŞMA

Bu çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin geçmişte beden eğitimi derslerinde öğretmenleri tarafından en fazla kullanıldığını düşündükleri üç öğretim stiline komut, alıştırma ve katılım olduğu, diğer yandan, derslerde en az oranda kullanıldığı düşündüklerinin ise öğrencinin tasarımı-bireysel program, kendi kendine öğretim ve kendini denetleme stilleri olduğu bulunmuştur. Bunun sebebinin şu anki öğrencilerin öğretmenlerinin geleneksel eğitimden geldikleri için öğretmen merkezli stillere daha ağırlık vermesi olabilir. Aynı zamanda öğretmen merkezli stillerin zamanın daha etkili kullanımı ve daha çok öğrenciye aynı anda hitap edebilme olasılığı daha yüksek olduğundan kullanılma oranının daha yüksek olduğu da düşünülebilir. Demirhan ve arkadaşlarının (2008) ortaya koyduğu araştırmada beden eğitimi öğrencilerinin alıştırma ve komut stillerini derslerinde daha çok kullanmalarının sebebini daimici ve esasici eğitim yaklaşımlarından kaynaklandığını söylemişlerdir (Demirhan vd., 2008)

Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Örneğin, Cothran vd. (2000), 438 üniversite öğrencisinin kendi geçmiş beden eğitimi deneyimlerine (okul öncesinden lise sona) başvurarak, öğretmenlerinin kullandığı öğretim stillerini belirlemeye yönelik bir araştırma yürütmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler, öğretmenlerinin genellikle komut ve alıştırma stillerini kullanarak öğrettiklerini, öğretmenlerinin en az kullandıkları stillerin ise kendi kendine öğretim ve öğrencinin başlatması stilleri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Sympas ve Digelidis (2014), Yunanistan'da öğrenim gören 288 beden eğitimi öğretmen adayı ile yapmış oldukları araştırma sonucunda, geçmiş yaşantılarında okuldaki beden eğitimi öğrencilerinin komut, alıştırma ve yönlendirilmiş buluş stillerini diğer stillere göre daha fazla kullandığını, eşli çalışma, öğrencinin başlatması ve kendini denetleme stillerini ise daha az kullandıklarını bildirmiştir.

Çalışmadan elde edilen bu sonuçlar, beden eğitimi öğretmenleriyle yürütülen çalışmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Örneğin, Ünlü ve Aydos (2007) beden eğitimi öğreticilerinden 55 tanesinin örneklem olduğu çalışmada beden eğitimi öğreticilerinin daha fazla öğretmen merkezli stilleri kullandığını araştırmada göstermiştir. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin hangi stili kullanıp kullanmadığında cinsiyet değişkenine göre farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı anda hizmet süresi değişkenine göre stil kullanımına bakıldığında çalışmalarında diğerlerine göre daha önce mesleğe atılan öğretmenlerin öğretmen merkezli yöntemleri daha çok kullandıkları görülmektedir.

Demirhan vd. (2008)'nin beden eğitimindeki öğretim programları ve onların yürütülmesiyle alakalı öğretmenlerin düşüncelerinin öğrenildiği çalışmada beden eğitimi öğretmenleri en çok öğretmen merkezli Komut (A) Stiline yer verdikleri tespit etmişlerdir. Aynı zamanda Alıştırma (B) stilini de çok kullandıkları görülmüştür.

Ülkemizin tüm bölgelerinin on altı ayrı şehrinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin 284'ünün katıldığı Şirinkan ve Erciş (2009)'in gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin daha fazla kullandıkları stillerin öğretmen merkezli stiller olduğu görülmüştür. En etkili stillerin Komut (A) ve Alıştırma (B) ve üçüncü olarak Kendini Denetleme (D) stili olduğunu belirtmiştir. Elde edilen diğer bulgulara göre öğretmenler her zaman kullandıkları stilin komut stili olduğu, diğer stilleri genellikle kullandıkları fakat kullanılması gerektiğini savunmuşlardır. En az kullanılan, en az etkili olan ve en az uygulanması gerektiğini savundukları iki stil ise Yönlendirilmiş Buluş ve Kendi Kendine Öğretme stilleri olduğu araştırmanın sonucunda görülmektedir.

Curtner-Smith vd. (2001), beden eğitimi öğreticilerinin derslerde yer verdikleri öğretim stillerini göz önüne sermek amacıyla yaptıkları araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin en çok alıştırma stilini kullandıkları, ardından sırasıyla komut ve yönlendirilmiş buluş stillerini kullandıklarını göz önüne sermiştir. En az seviyede ise problem çözme-farklı yollar üretimi, eşli çalışma, kendini denetleme ve katılım stilini kullandıkları bulunmuştur.

Salvara ve Birone (2002) Macaristan ve Yunanistan'daki beden eğitimi öğretmenlerinin 84'üyle yaptığı derslerinde hangi stilleri ne kadar kullandığının karşılaştırdığı çalışmalarında öğretmen merkezli stillere öğrenci merkezli stillere göre derslerde daha çok yer verildiği ortaya konmuştur. Macaristan'da da, Yunanistan'da da de en fazla alıştırma stilinin derslerde yer verildiği ortaya çıkmıştır.

Kulinna ve Cothran (2003) beden eğitimi öğreticilerinin 212'sinin katıldığı araştırmada, öğreticilerin derslerde en çok öğretmen merkezli stilleri kullandığı ve bunların sırasıyla Komut, Alıştırma, Eşli Çalışma ve Kendini Denetleme olduğu (Yıldız ve Kangalgil, 2014) ve en çok kullanılan beş stilden sadece birinin öğrenci merkezli olduğu belirtilmiştir. Bu stilin ise Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi olduğu görülmüştür (Kullina ve Cothran, 2003).

Banville vd. (2003), Kanada ve Fransa'da görev yapan beden eğitimi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin en çok öğretmen merkezli stilleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Cothran ve arkadaşlarının birbirinden farklı 7 ülkeden 140 beden eğitimi öğreticisinin kullandığı öğretim stillerinin kültürler arası incelendiği araştırmada, ülkeler arası farklılıklar bulunmuştur. Kore, Avustralya, Portekiz'deki öğreticilerin en çok komut stilinin, Kanada, ABD ve Fransa'daki öğreticilerin en çok alıştırma stilini; İngiltere'deki öğreticilerin en çok işbirliğine dayalı stillerine derslerinde yer verdikleri görülmüştür. Avustralya, İngiltere ve Kanada'daki öğretmenlerin Kore ve Portekiz'deki öğretmenlerin kullandıkları stiller karşılaştırıldığında öğrenen merkezli stilleri daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır (Cothran vd., 2005).

Macfadyen ve Campbell (2006), İngiltere'deki beden eğitimi öğretmenlerinin katıldığı araştırmalarında diğer çalışmalara benzer olarak öğretmenlerin öğreten merkezli stilleri daha çok kullandıklarını gözler önüne sermişlerdir.

İnce ve Hünük (2010), yaptıkları araştırmada daha tecrübeli beden eğitimi öğreticilerinin öğretmen merkezli stillere daha fazla derslerinde yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Bunun sebebinin daha uzun yıllardır beden eğitimi öğretmenliği yapan

kişilerin taklide dayalı temel hareket becerilerinin gelişmesi üzerine bir beden eğitimi dersi vermeleri ile ilişkilendirmiştir.

Jaakkola ve Watt'ın 294 Finli beden eğitimi öğretmenin katıldığı çalışma sonucunda öğretmenlerin en çok alıştırmaya ve komut stillerini, en az yönlendirilmiş buluş ve kendini değerlendirme stillerine derslerinde yer verdiği görülmüştür. Araştırmaya dahil olan öğretmenler, tercihlerinin öğrenci merkezli yöntemden çok öğretmen merkezli olduğunu belirtmişlerdir (Jaakkola ve Watt, 2011). Araştırmanın devamında Finli beden eğitimi öğrencilerinin stillere ait değer algılarına bakıldığında problem çözme- farklı yollar üretimi ve alıştırmaya stillerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkarken problem çözme- tek doğru ve işbirliğine dayalı stillerinin daha alt seviyelerde olduğu araştırmada belirtilmiştir (Jaakkola ve Watt, 2011).

SueSee ve Edwards'ın (2011) Avustralya'daki Queensland eyaletinin örneklem olarak seçildiği, 110 öğreticinin derslerinde daha çok kullandıklarını söyledikleri ve 9 öğreticinin gerçek sınıf alanında yer verdikleri öğretim stillerinin belirlenmesine yönelik araştırmalarında öğretmenlerin çok çeşitli stilleri kullandıklarını söyleyip derslerinde hep tekrara düşülmesi ve bazı stilleri derslerde hiç kullanmamış olmaları görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin en çok Komut ve Alıştırma stilini derslerinde yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Derslerinde hiç tercih etmedikleri stiller ise kendi kendine öğretme, öğrencinin tasarımı, öğrencinin başlatması, problem çözme-tek doğru, yönlendirilmiş buluş ve katılım stilleri olarak göz önüne serilmiştir (SueSee ve Edwards, 2011).

Hein vd. (2012), Avrupa'da birbirinden değişik 5 ülkedeki beden eğitimi öğrencilerinin 176'sının derslerde kullandığı stilleri ve bu stillere ilişkin değer algılarını inceleyen araştırmalarında aralarında farklılıklar olsa bile tüm ülkelerde derslerde en fazla yer verilenlerin alıştırmaya ve komut stilleri olduğunu ortaya koymuşlardır (Hein vd., 2012).

Yıldız ve Kangalgil (2013), Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve İç Anadolu bölgelerinde görev yapan 700 beden eğitimi öğretmenin katılımıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde en fazla tercih ettikleri stillerin; eşli çalışma, komut ve alıştırmaya olduğu;

en az tercih ettikleri stillerin öğrencinin tasarımı, yönlendirilmiş buluş ve kendi kendine öğretme stilleri olduğu bulunmuştur.

Özlu (2014), Türkiye’de ortaokul ve ortaöğretimde beden eğitimi öğretimi yapan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stillerini ve stillere yönelik değer algılarını belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu amaçla çalışmaya yedi farklı coğrafi bölgeden ve 27 ilden 1682 beden eğitimi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada yer alan beden eğitimi öğreticileri, en fazla komut, alıştırma ve eşli çalışma stillerine derslerinde yer verdiklerini söylerken, derslerde kendi kendine öğretme, öğrencinin başlatması, kendini denetleme stillerine diğer stillere göre daha az yer verdiklerini söylemişlerdir.

Syrmpas vd. (2016) çalışmalarında Yunanistan’da beden eğitimi öğretmenliği mesleğini sürdüren araştırmacılarının öğrenci merkezli değil, öğretmen merkezli stilleri daha çok kullanmaya meyilli olduğu görülmüştür.

Parsak (2018), yaptığı araştırmanın sonucu olarak Adana şehrinde beden eğitimi öğretmenliği yapan örneklemin en çok alıştırma stili ve komut stilini, kendi kendine öğretme stili ile öğrencinin başlatması stillerini diğer stillere kıyasla en az kullandıklarını çalışmasında belirtmiştir.

Çalışmaya katılan spor bilimleri öğrencilerinin gelecekte beden eğitimi dersleri için en fazla tercih edeceklerini belirttikleri dört öğretim stilinin sırasıyla alıştırma, katılım, eşli çalışma ve komut stilleri olduğu, diğer yandan, en az tercih edeceklerini belirttikleri stillerin ise kendi kendine öğretme, kendini denetleme ve öğrencinin tasarımı-bireysel program stilleri olduğu saptanmıştır. Bunun sebebinin ise öğrencilerin üniversiteye gelene kadar beden eğitimi öğretmenlerinden gördükleri eğitimi benimsemeleri ve kendilerini yeni stillere alıştıramamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, Syrmpas ve Digelidis (2014)’in araştırmasının sonucunda, gelecekte beden eğitimi öğretmeni olduklarında, kendi kendine öğretme, öğrencinin tasarımı ve öğrencinin başlatması stillerinden daha sık düzeyde, alıştırma, komut ve katılım stillerini kullanmayı tercih edeceklerini bildirmişlerdir. Ek olarak,

beden eğitimi öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarında okullarda beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları stiller ile gelecekte kendilerinin tercih edebileceklerini bildirdikleri stiller arasında önemli ilişkiler olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stili tercihlerinin çoğunlukla beden eğitimi ile ilgili önceki deneyimlerine (okul öncesinden lise sona) dayanarak oluştuğunu göstermiştir.

Saraç ve Muştu'nun (2013) Türkiye'de bulunan beş farklı üniversiteden son sınıf 141 beden eğitimi öğretmen adayı ile yürüttüğü araştırmada, öğretmen adaylarının en fazla tercih ettikleri stillerin komut, alıştırma ve eşli çalışma olduğu, en az tercih ettikleri stillerin ise kendi kendine öğretme, öğrencinin başlatması ve kendini denetleme olduğu rapor edilmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde son sınıf beden eğitimi öğretmen adaylarının genellikle sunuş kümesi stillerini tercih ettikleri belirtilmiştir.

Cengiz ve Serbes (2014), beden eğitimi ve spor öğreticiliği bölümü son sınıfta öğrenci olan öğretmen adaylarının öğretim stili tercihlerini ve stillere ait değer algılarını ölçmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmaya ülkemizin her coğrafi bölgesini kapsayan ve birbirinden değişik dokuz üniversitede öğrenci olarak bulunan 330 son sınıf beden eğitimi öğretmen adayı katılmıştır. Elde edilen sonuçlar, beden eğitimi öğretmen adaylarının daha çok sunuş kümesi öğretim stillerini tercih ettiklerini göstermiştir. Araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği öğretim stilleri sunuş kümesi içerisinde yer alan komut ve alıştırma olurken, en az tercih edilen öğretim stillerinin öğrencinin başlatması ve kendi kendine öğretme olduğu belirlenmiştir.

Spor bilimleri öğrencilerinin stilleri eğlenceli görüp görmemeleri açısından bakıldığında beden eğitimi derslerinde öğrenciler için en eğlenceli görülen öğretim stillerinin sırasıyla alıştırma, eşli çalışma ve katılım stilleri olduğu belirlenmiştir. Öte yandan öğrenciler için daha az eğlenceli gördükleri stillerin ise komut, kendini denetleme ve kendi kendine öğretme stilleri olduğu belirlenmiştir.

Spor bilimleri öğrencilerinin stillere derslerde kavramları ve becerileri öğrenme açısından faydalı gördükleri stillere bakıldığında beden eğitimi derslerinde

öğrencilerin daha yararlı gördükleri öğretim stillerinin sırasıyla alıştırma katılım ve eşli çalışma stilleri olduğu görülmüştür. Diğer yandan, öğrencilerin daha az yararlı gördükleri stillerin ise kendi kendine öğretme, kendini denetleme ve problem çözme-tek doğru stilleri olduğu görülmüştür. Yapılan diğer çalışmalara bakıldığında öğretmen adaylarının komut, alıştırma ve eşli çalışma stillerini diğer stillere göre daha eğlenceli bulduğu görülmüştür (Cengiz ve Serbes, 2014; İnce ve Hünük, 2010; Saraç ve Muştu, 2013).

Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Kulinna ve Cothran'ın (2003), ABD'de görev yapan 212 beden eğitimi öğretmenin, öğrencileri için en yararlı bulduğu stillerin alıştırma, eşli çalışma ve katılım stili olduğu, en az yararlı buldukları stillerin ise kendini denetleme, kendi kendine öğretme ve öğrencinin başlatması stilleri olduğu saptanmıştır.

Spor bilimleri öğrencilerinin stillere motive etme açısından bakıldığında beden eğitimi derslerinde öğrencilerin derste daha motive edici gördükleri öğretim stillerinin sırasıyla alıştırma, katılım ve eşli çalışma stilleri olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, daha az motive edici olduğuna inandıkları stillerin ise kendi kendine öğretme, problem çözme-tek doğru ve kendini denetleme stilleri olduğu tespit edilmiştir. Literatürdeki diğer araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının komut, alıştırma ve eşli çalışma stillerini diğer stillere göre daha motive edici bulduğu belirlenmiştir (Cengiz ve Serbes, 2014; İnce ve Hünük, 2010; Saraç ve Muştu, 2013).

Spor bilimleri öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğretim stillerini tercih etmelerinde ve değer verme açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmaya benzer olarak Türkiye'de ve yurtdışında yapılan diğer araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının stilleri tercih etmeleri ve stillere verdikleri değerlerin cinsiyete göre değişmediği görülmüştür (Cengiz ve Serbes, 2014; Kulinna ve Cothran, 2003; İnce ve Hünük, 2010).

Bunun tersine Saraç ve Muştu (2013)'nin araştırmasında erkek beden eğitimi öğretmeni adayları Katılım (E) stilini daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Kadın beden eğitimi öğretmeni adaylarının Öğrencinin Tasarımı (I), Kendi Kendine Öğretme

(K) ve Katılım (E) stillerinin değer algıları erkek öğretmen adaylarına göre daha alt seviyede çıkmıştır.

Spor bilimleri öğrencilerinin buldukları bölümlere bakıldığında spor yöneticiliği bölümündeki öğrencilerin antrenörlük bölümündeki öğrencilere göre alıştırmaya, katılım ve yönlendirilmiş buluş stillerini daha çok tercih ettikleri, yine spor yöneticiliği bölümündeki öğrencilerin hem beden eğitimi öğretmenliği hem de antrenörlük bölümü öğrencilerine göre eşli çalışma stili ile problem çözme-farklı yollar üretimi stillerini daha fazla tercih ettikleri, son olarak da benzer şekilde spor yöneticiliği öğrencilerinin problem çözme-tek doğru üretimi stilini beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerine nazaran daha fazla tercih ettikleri ortaya konmuştur.

Yıldız vd. (2018)'in öğrencilerle yaptığı çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümündeki öğrenciler, diğer bölümdeki öğrencilere göre sunuş yolunu kullanan stillerden eşli çalışma, kendini denetleme, katılım stilini tercih ettiği görülmüştür. Buluş yolunu kullanan stillerden ise yönlendirilmiş buluş, problem çözme-tek doğru, problem çözme-farklı yolların üretimi, öğrencinin tasarımı, öğrencinin başlatması, kendi kendine öğretme stillerine derslerinde daha çok yer verecekleri görülmüştür.

Spor bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümler açısından öğretim stillerine ilişkin değer algılarında spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin antrenörlük bölümünde öğrenim görenlere kıyasla katılım ve problem çözme-farklı yollar üretimi stillerinin beden eğitimi derslerinde öğrenciler açısından faydalı olduğuna daha fazla inandıkları, yine spor yöneticiliği bölümünde öğrenim görenlerin hem beden eğitimi ve spor hem de antrenörlük bölümü öğrencilerine kıyasla eşli çalışma stilinin öğrenciler için faydalı olduğuna daha fazla inandıkları saptanmıştır.

Yıldız vd. (2018)'nin öğrencilerle yaptığı çalışmada öğretim stillerine değer verme açısından bakıldığında beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı öğrencilerinin komut, alıştırmaya, eşli çalışma ve problem çözme- farklı yolların üretimi stillerine değer verirken; diğer bölümlerdeki öğrencilerin “komut, alıştırmaya, eşli çalışma ve yönlendirilmiş buluş stillerine değer verdikleri tespit edilmiştir.

Spor bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre öğretim stillerine ilişkin tercihlerine bakıldığında birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hem üçüncü hem de dördüncü sınıfta öğrenim görenlere kıyasla komut, alıştırma ve problem çözme-farklı yollar üretimi stillerini daha fazla tercih ettiklerini görülmüştür. Yine birinci sınıfta öğrenim görenlerin üçüncü sınıf öğrencilerine problem çözme-tek doğru stilini daha fazla tercih ettiklerini göstermiştir.

Spor bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi açısından öğretim stillerine ilişkin değer algılarında, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin üçüncü sınıfta öğrenim görenlere kıyasla komut stilinin öğrenciler açısından faydalı olduğuna daha fazla inandıkları bulunmuştur. Yine birinci sınıfta öğrenim görenlerin hem üçüncü hem dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla alıştırma stilinin öğrenciler için faydalı olduğuna daha fazla inandıkları tespit edilmiştir. Birinci sınıf öğrencilerindeki bu farklılığın sebebi ortaöğretimden yeni çıkmaları ve geçmişteki beden eğitimi öğretmenlerinin bu stilleri daha çok kullanmalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

6.SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Yapılmış olan bu çalışmada spor bilimleri fakültesinde şu anda öğrenci olan ve ileride beden eğitimi öğretmeni, antrenör ve spor yöneticisi olarak görev yapacak olan spor eğitimcilerinin spor eğitiminde kullanılan öğretim stillerine yönelik deneyim, tercih ve algılarını ortaya konması amaçlanmıştır.

Öğrencilerin geçmişte deneyimledikleri derslerde öğretmenlerinin en çok kullandıklarını düşündükleri stilin komut stili, ikinci olarak alıştırma stili ve üçüncü olarak katılım stili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerinin en az kullandıklarını düşündükleri stiller ise öğrencinin tasarımı, kendi kendine öğretme ve kendini denetleme stili şeklinde sıralamışlardır.

Öğrenciler gelecekte beden eğitimi öğretimini gerçekleştirirken kullanacakları stilleri ise sırasıyla alıştırma, katılım, eşli çalışma ve komut stili olduğunu söylemişlerdir. En az kullanacaklarını düşündükleri stilleri ise kendi kendine öğretme, kendini denetleme ve öğrencinin tasarımı olarak sıralamışlardır.

Spor bilimleri öğrencilerinin beden eğitimi öğretiminde kullanılan stillerden en eğlenceli buldukları stillerin ilk sırada alıştırma, ikinci sırada eşli çalışma ve üçüncü sırada katılım stili bulunmaktadır. Daha az eğlenceli olduğunu düşündükleri stiller ise sıralandığında komut stili birinci sıradayken kendini denetleme stili ikinci, kendi kendine öğretme stili ise üçüncü sıradadır.

Becerilerinin gelişmesi ve kavramları öğrenme açısından en yararlı olan stilleri alıştırma stili, katılım stili ve eşli çalışma stilleri olarak sıralarken beceri ve kavramların öğrenilmesi açısından daha az yararlı olarak gördükleri stillerin ise kendi kendine öğretme, kendini denetleme ve problem çözme-tek doğru olduğunu öğrenciler

belirtmiştir. Öğrencilerin en yararlı bulduğu stiller geçmişte öğretmenlerinin en çok kullandığı stiller olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi öğretiminde öğrencileri en motive eden stillerin alıştırma, katılım ve eşli çalışma stili olduğunu belirtmişlerdir. Daha az motive eden stillerin ise kendi kendine öğretme, problem çözme-tek doğru ve kendini denetleme stilleri olduğunu düşünmüşlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretim stillerini tercih etme ve değer algıları ortalamaları göz önüne alındığında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat şu anda öğrenim gördükleri bölümlere göre spor yöneticiliği öğrencilerinin antrenörlük öğrencilerine göre alıştırma, katılım ve yönlendirilmiş buluş stillerini daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Yine spor yöneticiliği öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenliği ve antrenörlük öğrencilerinden daha fazla eşli çalışma ve problem çözme-farklı yollar üretimi stillerini tercih ettikleri görülmüştür. Son olarak spor yöneticiliği öğrencilerinin problem çözme-farklı yollar üretimi stilini beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerinden daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretim stillerine ait değer algılarının bölümler arasındaki farklılığı yine spor yöneticiliği öğrencileri yaratmıştır. Spor yöneticiliği bölümü öğrencileri antrenörlük bölümü öğrencilerine göre katılım ve problem çözme- farklı yollar üretimi stilini daha yararlı görürken yine spor yöneticiliği öğrencileri hem beden eğitimi öğretmenliği hem de antrenörlük öğrencilerine göre eşli çalışma stilinin daha yararlı olduğunu düşünmüşlerdir.

Sınıf düzeyine göre öğretim stilleri tercihi değişiklik göstermiştir. Komut, alıştırma ve problem çözme- farklı yollar üretimi stilleri üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre birinci sınıf öğrencileri tarafından daha çok tercih edilirken, yine birinci sınıf öğrencileri problem çözme-tek doğru stilini üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha çok tercih ettiği görülmüştür. Değer algılarında ise birinci sınıf öğrencileri üçüncü sınıf öğrencilerine göre komut stilini daha yararlı görmüştür. Yine birinci sınıf öğrencileri üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre alıştırma stilinin daha yararlı olduğunu düşünmüşlerdir.

6.2. Öneriler

- Öğrenciler farklı becerileri kazanabilmeleri için farklı stillere ihtiyaç duyacaklardır, bu nedenle onlara üniversite eğitimlerinde olabildiğince farklı stilleri kullanabilecekleri özellikle değer algılarının düşük olduğu stillere yönlendirme yapılmalıdır.
- Öğrencilerin tercih etmediği, eğlenceli ve motive edici bulmadığı, beceri ve kavramların öğretiminde yararlı bulmadığı ve genel olarak değer algılarının düşük çıktığı stiller ile ilgili bunların sebebinin araştırıldığı bir çalışma daha yapılabilir.
- Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öğrenci merkezli stilleri kullanmaları için hali hazırda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ve akademisyenlerin özellikle öğrenci merkezli stilleri derslerinde kullanmaları teşvik edilmelidir.
- Daha sonra yapılacak olan çalışmalarda spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin bölümler arası stilleri tercih etme ve değer verme farklılıklarına bakılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açak, M. (2005). *Beden Eğitimi Öğretmeni El Kitabı*, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ağgez, İ.T. (2015). *Beden eğitimi öğretmenleri tarafından kullanılan öğretim stilleri*. Yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Akbaba, S. (1995). *Öğrenme Psikolojisi*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, Erzurum.
- Akkoyunlu, Y. (1996). *Beden Eğitimi ve Spor*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.1, 80-81.
- Aktop, A. ve Karahan, N. (2012). Physical education teacher's views of effective teaching methods in physical education. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 46, 1910-1913
- Aslan, H., Yıldız B. (2019). Öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Tam Metin Bildiri Kitabı, 2-4 Mayıs 2019. Çeşme /İzmir.
- Bakar, H. İ. (2009). *Sosyoloji (3.Baskı)*. Ankara: Uşak Yayınları
- Banville, D., Richard, J. F. ve Raiche, G. (2003). French Canadian physical education teachers' usage of mosston spectrum of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(1), A36.
- Barrow, J. C. (1977). The variables of leadership: A review and conceptual framework. *Academy of management Review*, 2(2), 231-251.
- Battal, N., Bilen, M. (Ed.). (2010). *Eğitimde İlke Ve Yöntemler*. Ankara: Betik Kitap.
- Bilir, P. (2008). Yeni beden eğitimi öğretim programı ve köy enstitülerinde beden eğitimi derslerinin yapılandırmaçı öğretim yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 145-150.
- Bucher, C. A., & Thaxton, N. A. (1979). *Physical Education for Children: Movement Foundations and Experiences*. Instructor's Supplement
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (24. baskı). Pegem Akademi.
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: the contributions of two eras. *Quest*, 52 (3), 229 – 245
- Cengiz, C., & Serbes, Ş. (2014). Türkiye'deki beden eğitimi öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri ve stillere ilişkin değer algıları. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(2), 21-34.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Ward, E. (2000). Students' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Research and Development in Education*, 34, 93-103.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2020). *Statistics without Maths for Psychology* (8th ed.). Pearson.
- Dedeşah, U. E. (2020). *Oyun ve fiziki etkinlikler dersinde kullanılan öğretim stillerinin belirlenmesi ve algısal olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın, Turkey
- Demirci, A. (2007). *İlköğretimde Beden Eğitimi Dersi Etkinlikleri* (4. – 8. Sınıflar Yeni Öğretim Programı) Nobel Basımevi. Ostim- Ankara
- Demirel, Ö.(2011). *Öğretme Sanatı Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirhan, G. (2002). Spor eğitiminde yöntem, strateji, teknik kavram ve uygulamaları. 7. International Sport Sciences Congress 25-27 Ekim 2019. Alanya, Turkey
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A. ve ...Açıkada, C. (2008). Beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157-180.
- Erden, M. (1997). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Alkım Yayıncılık, İstanbul.
- Erkal, M. (1982). Sosyolojik Açından Spor. İstanbul: Filiz Kitapevi.
- Ertan, H. ve Çiçek, Ş. (2003). Türkiye’de ilköğretim beden eğitimi derslerinde öğrenci başarısının değerlendirilmesine ilişkin yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 76-83.
- Ertürk, S. (1979). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, N., ve Erden, M. (1994). Eğitime giriş. Meteksan Anonim Şirketi.
- Fidan, N. (2012). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Fraenkel, J.R., Wallend, N.E., & Hyun, H.H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed). McGraw Hill.
- Gallahue, D. L. (1982). Assessing motor development in young children. *Studies in Educational Evaluation*, 8(3), 247-252.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal Of Sports Science And Mdicine*, 11, 123-130.
- Hill, G. ve Brodin K.L. (2004). Physical education teachers’ perception of the adequacy of university course work in preparation for teaching. *The Physical Educator*, 61 (2), 75-87
- İnce, M. L., & Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 129-139.
- İnce, M. L. ve Ok, A. (2005). Moving prospective physical education teachers to learner centered teaching: can it be stimulated in a traditional context. *Journal of International Council for Health, Physical Education, Sport and Dance*, 41(1), 6-12.
- Jaakkola, T. ve 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.
- Kangalıl, M., Hünük, D., Demirhan G. (2006). İlköğretim, Lise Ve Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması, *Spor Bilimleri Dergisi*, 17 (2), 49-50
- Karaküçük, S. (1999). Okul yöneticilerinin ders dışı etkinliklerine yaklaşımları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 51-62.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler (32nd Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karayazı, T. (2020). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Atanma Usullerine Göre Örgütsel Bağlılık, Mesleki Stres ve Diğerkâmlık Düzeylerinin İncelenmesi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Doktora Tezi. Kütahya.
- Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers’ self-reported use of and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597-609.

- Macfadyen, T. ve Campbell, C. (2006). *An investigation into the teaching styles of secondary school physical education teachers*. In: BERA 2005 Conference Paper.
- McMillan, J. W., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry (7. bs.)*. Pearson.
- MEB. (2007). *Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2009). *Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). Ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıflar beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı. Erişim tarihi; 18.12.2020, www.meb.gov.tr.
- MEB. (2018). Ortaöğretim 9,10,11 ve 12. sınıflar beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı. Erişim tarihi; 18.12.2020, www.meb.gov.tr.
- MEB (2000). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışmaları rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Mirzeoğlu, D. (2013). Eğitim (pedagoji) temelleri. N. Mirzeoğlu (Ed.), *Spor Bilimlerine Giriş içinde (95)*. Ankara: Spor Yayınevi.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: First online edition*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Mosston, M., Ashworth, S. (2009). *Beden Eğitimi Öğretimi*.(4. Baskı). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Özkatar Kaya, E. (2018). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Düzenleme ve Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı*. Doktora Tezi. Kayseri.
- Özlü, K. (2014). *Türkiye’de ortaokul ve liselerde çalışmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve öğretim stillerini algılayışları*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Parker, M. ve Curtner-Smith, M. (2012). Preservice teachers’ use of production and reproduction teaching styles within multi-activity and sport education units. *European Physical Education Review*, 18(1), 127-143.
- Parsak, B. (2018) Ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin algılanan ve gözlenen beden eğitimi öğretim stilleri tercihleri ve stillere yönelik değer algıları. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Pulur, A. ve Tamer, K. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset.
- Salvara, M., Birone, E. (2002) Teachers' use of teaching styles: A Comparative Study Between Greece and Hungary, *International Journal of Applied Sports Sciences*, 14(2), 46-69.
- Sanchez, E., Byra, M., & Wallhead, T. (2012). Students’ perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17, 317–330.
- Saraç, L. ve Muştı, E. (2013). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim stillerini kullanım düzeyleri ile stillere ilişkin değer algılarının incelenmesi*. Pamukkale Journal of Sport Sciences, 4(2),112-124.
- Serbes, Ş. ve Cengiz, C. (2015). Sınıf öğretmeni ve beden eğitimi öğretmeni adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri ve stillere ilişkin değer algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 101-114.

- Senemoğlu, N. (2001). İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 2, Öğrenme Ürünleri Ve Öğretimi. Ankara: M.E.B.Yaynevi. 60.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim, Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education. (3. Baskı)*. California: Mayfield Publishing Company.
- Singer, R. N. & Dick, W. (1974). *Teaching Physical Education, A Systems Approach*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sönmez, V. (2001). Program Gelişirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SueSee, B. ve Edwards, K. (2011). *Self-identified and observed teaching styles of senior physical education teachers in Queensland schools*. In Proceedings of the 27th Australian Council for Health, Physical Education and Recreation Conference (ACHPER 2011) (pp. 208-219). Australian Council for Health Physical Education and Recreation (ACHPER).
- Şirinkan, A. ve Erciş, S. (2009). İlköğretim okullarındaki beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme kriterlerinin araştırılması. *Niğe Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 184-189.
- Syrmpas, I. and Digelidis, N. (2014). Physical education student teachers' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 52-59.
- Syrmpas, I., Digelidis, N. ve Watt, A. (2016). An examination of greek physical educators' implementation and perceptions of spectrum teaching styles. *European Physical Education Review*, 22(2), 201-214.
- Temiz, A. (2017). Özel öğretim yöntemleri – 2. Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Ders Notları, Hatay
- Ünlü, H. ve Aydos, L. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Niğe Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-51.
- Variş, F. (1976). Eğitimde Program Gelişirme. Teori ve Teknikler. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 53
- Yapıcı, M. (2003). Yaygın Eğitim, Üniversite Ve Toplum Bilim Eğitim Ve Düşünce Dergisi, 3, (1), 6.
- Yavaş, M., İlhan A. (1996). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*, Bursa: Melisa Matbaacılık.
- Yıldız, E. ve Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve kullandıkları öğretim yöntemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(1).

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Sevim Derya ASLANER
Eğitim	
Lise	Balıkesir Cumhuriyet Anadolu Lisesi (2015)
Lisans	Manisa Celal Bayar Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi (2015-2019)
Yüksek Lisans	Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı (2023)
Yabancı Dil Bilgisi	
İngilizce	YÖKDİL - 2019 – 63.75

EKLER

EK-1. ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.05.2023-E.258234



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-14093969-300-258234
Konu :Etik Kurul Onayı

25.05.2023

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Anabilim Dalımız Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sevim Derya ASLANER' in Doç. Dr. Mehmet YANIK'ın danışmanlığında yürüttüğü "Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Stillerine İlişkin Deneyim, Tercih ve Algıları " başlıklı tez çalışması için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 12.05.2023 tarihli ve 2023/03 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ziya İLHAN
Müdür

Ek:Yazı ve Eki

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSRLDBM5E Pin Kodu :81862

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebys>

Adres:Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir
Telefon:2666121462-1040 Faks:2666121009
e-Posta:sagbilen@balikesir.edu.tr Web:www.saglikbilimleri.balikesir.edu.tr
Kep Adresi:balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ahmet ÇAKAR
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 05418092662



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KOMİSYONU
ONAY BELGESİ

Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sevim Derya ASLANER'in Doç. Dr. Mehmet YANIK'ın danışmanlığında yürüttüğü "**Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Stillerine İlişkin Deneyim, Tercih ve Algıları**" başlıklı tez çalışması için bilimsel etik kurul onay belgesi talebi komisyonumuzca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.
12.05.2023

Komisyon Başkanı
Prof. Dr. Bayram ŞAHİN

Prof. Dr. Elif ÇİMEN
Üye

Prof. Dr. Sebahattin KARAMAN
Üye

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU
Üye

Prof. Dr. Uğur GÜRGAN
Üye

EK-2. ANKET

Değerli Öğrenciler,

Bu araştırmada; okul öncesi eğitimden lise sona kadar geçen süreçte beden eğitimi öğretmenlerinizin derslerde kullandığı öğretim yöntemlerini ve sizin öğretim yöntemi tercihlerinizi belirlemeyi amaçlamaktayız. Cümleleri okuduktan sonra size en uygun seçeneği (X) işaretleyiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız. Desteğiniz için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Kişisel Bilgi Formu

Bölümünüz:

Sınıf Düzeyiniz:

Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın

Yaşınız:

Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Anketi-BEÖSDA

1. Komut Yöntemi: 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
Beden eğitimi öğretmenlerim, dersleri komut yöntemiyle işlerdi.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Ben, öğretmen olduğumda, komut yöntemiyle beden eğitimi dersini işlemeyi tercih ederim.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Komut yönteminin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Komut yönteminin, öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Komut yönteminin, öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman

2. Alıştırma Yöntemi: 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
Beden eğitimi öğretmenlerim, dersleri alıştırma yöntemiyle işlerdi.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Ben, öğretmen olduğumda, alıştırma yöntemiyle beden eğitimi dersini işlemeyi tercih ederim.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Alıştırma yönteminin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Alıştırma yönteminin, öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Alıştırma yönteminin, öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman

3. Eşli Çalışma Yöntemi: İki öğrenci öğretmenin hazırlanmış 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.

Beden eğitimi öğretmenlerim, dersleri eşli çalışma yöntemiyle işlerdi.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Ben, öğretmen olduğumda, eşli çalışma yöntemiyle beden eğitimi dersini işlemeyi tercih ederim.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Eşli çalışma yönteminin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Eşli çalışma yönteminin, öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Eşli çalışma yönteminin, öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman

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

Beden eğitimi öğretmenlerim, dersleri kendini denetleme yöntemiyle işlerdi.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Ben, öğretmen olduğumda, kendini denetleme yöntemiyle beden eğitimi dersini işlemeyi tercih ederim.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Kendini denetleme yönteminin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Kendini denetleme yönteminin, öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Kendini denetleme yönteminin, öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman

5. Katılım Yöntemi: 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.

Beden eğitimi öğretmenlerim, dersleri katılım yöntemiyle işlerdi.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Ben, öğretmen olduğumda, katılım yöntemiyle beden eğitimi dersini işlemeyi tercih ederim.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Katılım yönteminin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Katılım yönteminin, öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Katılım yönteminin, öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman

6. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi: 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.

Beden eğitimi öğretmenlerim, dersleri yönlendirilmiş buluş yöntemiyle işlerdi.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Ben, öğretmen olduğumda, yönlendirilmiş buluş yöntemiyle beden eğitimi dersini işlemeyi tercih ederim.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Yönlendirilmiş buluş yönteminin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Yönlendirilmiş buluş yönteminin, öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Yönlendirilmiş buluş yönteminin, öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman

7. Problem Çözme-Tek Doğru Yöntemi: 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.

Beden eğitimi öğretmenlerim, dersleri problem çözme-tek doğru yöntemiyle işlerdi.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Ben, öğretmen olduğumda, problem çözme-tek doğru yöntemiyle beden eğitimi dersini işlemeyi tercih ederim.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Problem çözme-tek doğru yönteminin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Problem çözme-tek doğru yönteminin, öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Problem çözme-tek doğru yönteminin, öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman

8. Problem Çözme-Farklı Yollar Üretimi Yöntemi: Öğretmen öğrencilerden bir hareket problemini çözmelerini ister. Öğrenciler sorulan hareket problemine değişik çözümler keşfetmeye çalışırlar. Öğrencilerin soruyu doğru cevaplamaları için çok sayıda yol vardır.

Beden eğitimi öğretmenlerim, dersleri problem çözme-farklı yollar üretimi yöntemiyle işlerdi.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Ben, öğretmen olduğumda, problem çözme-farklı yollar üretimi yöntemiyle beden eğitimi dersini işlemeyi tercih ederim.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Problem çözme-farklı yollar üretimi yönteminin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Problem çözme-farklı yollar üretimi yönteminin, öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Problem çözme-farklı yollar üretimi yönteminin, öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman

9. Öğrencinin Tasarımı-Bireysel Program Yöntemi: 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.

Beden eğitimi öğretmenlerim, dersleri bireysel program yöntemiyle işlerdi.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Ben, öğretmen olduğumda, bireysel program yöntemiyle beden eğitimi dersini işlemeyi tercih ederim.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Bireysel program yönteminin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Bireysel program yönteminin, öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Bireysel program yönteminin, öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman

10. Öğrencinin Başlatması Yöntemi: 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.

Öğrenciyken, beden eğitiminde bu tarzda öğrenme faaliyetlerine katıldık.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Ben, öğretmen olduğumda, öğrencinin başlatması yöntemine öğrencilerimi sevk etmeyi tercih ederim.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Öğrencinin başlatması yönteminin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Öğrencinin başlatması yönteminin, öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Öğrencinin başlatması yönteminin, öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman

11. Kendi Kendine Öğretme Yöntemi: Öğrenci yeni bir şey öğrenmek konusundaki her şeye kendi karar verir. Öğretmeni bu sürece katıp katmayacaklarına bile öğrenciler karar verir. Öğretmen öğrencinin öğrenme konusundaki verdiği kararları kabul eder.

Öğrenciyken, beden eğitiminde bu tarzda öğrenme faaliyetlerine katıldık.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Ben, öğretmen olduğumda, kendi kendine öğretme yöntemine öğrencilerimi sevk etmeyi tercih ederim.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Kendi kendine öğretme yönteminin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Kendi kendine öğretme yönteminin, öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Kendi kendine öğretme yönteminin, öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman



Eğitimde, bilimde, sanatta çağdaş...



Balıkesir Üniversitesi
Tıp Fakültesi Dekanlık Binası
Çağış Yerleşkesi/BALIKESİR



(0 266) 612 14 62
sagbilen@balikesir.edu.tr
<http://www.balikesir.edu.tr>

