

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER DERSİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM STİLLERİNİN
BELİRLENMESİ VE ALGISAL OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Uğur Erhan DEDEŞAH

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Ender EYUBOĞLU

BARTIN – 2020

T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER DERSİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM
STİLLERİNİN BELİRLENMESİ VE ALGISAL OLARAK İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Uğur Erhan DEDEŞAH

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Ender EYUBOĞLU

BARTIN – 2020

KABUL VE ONAY

Uğur Erhan DEDEŞAH tarafından hazırlanan “Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinde Kullanılan Öğretim Stillerinin Belirlenmesi ve Algısal Olarak İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 15 /01/ 2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oy birliği ile** başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Sınav Jürisi

Ünvanı, Adı Soyadı

İmza

Başkan :

Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN



Üye :

Dr. Öğr. Üyesi Ender EYUBOĞLU
(Danışman)



Üye :

Dr.Öğr. Üyesi Murat ÇELEBİ




Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .. / .. / 2020 tarih ve .. sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Ender EYUBOĞLU danışmanlığında hazırlamış olduğum “**Oyun Ve Fiziki Etkinlikler Dersinde Kullanılan Öğretim Stillerinin Belirlenmesi Ve Algısal Olarak İncelenmesi**” adlı Yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.


25.12.2019
Uğur Erhan DEDEŞAH

ÖN SÖZ

Ülkemizde ve dünyada sosyal aktivitelere; bunların içerisinde de oyun ve fiziki etkinliklere olan ilgi ve önem son yıllarda oldukça artmıştır. Bilişim araçları kullanımının anaokulu yaşının altına düşmüş olması, çocukların hareketten yoksun bir yaşamı benimsemeleri obezite hastalığının çok küçük yaşlara kadar düşmesine sebep olmuştur. Bu durum bilinçli ailelerin, çocuklarını erken yaşta çeşitli sportif etkinlik kurslarına yönlendirmelerine sebep olmuştur. Ebeveynler Zihinsel gelişimin yanında Bedensel gelişiminde önemli olduğunun farkına varmış hatta iki unsurun birbirini tamamladığı konusunda bilinçlenmişlerdir.

Fiziki Etkinlik ve Oyun aynı zamanda bireyin sosyalleşmesinde rol oynayan önemli bir faktördür. Bu etkinliklerle çocuk kazanma ve kaybetme duygusunu yaşamakta, işbirliği kurma, grup halinde hareket edebilme, karşılaştığı zorlu durumlarda aniden karar verebilme, sorumluluk alabilme ve başkalarıyla rekabet edebilme gibi birçok önemli konuda kendini geliştirebilmektedir.

Günümüzde bazı sporsal faaliyetlerdeki başarısızlık; spora başlama yaşı, devşirme sporcular, ders saatleri gibi birçok tartışmayı beraberinde getirmektedir. Bütün bunların yanında en önemli konulardan birisi de Beden Eğitimi ve Spor, oyun ve fiziki etkinlikler dersinde kullanılan öğretim teknikleri ve bu tekniklerin kazanımları sağlamadığı etkinliğidir.

“Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinde Kullandıkları Öğretim Stillerinin Belirlenmesi ve Bu Öğretim Stillerine Algılarının İncelenmesi” başlığı altında çalışılan Tez’de ; sınıf öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri ve bu stillere algıları incelenmiştir.

Bu çalışmada her zaman ve her koşulda bana rehberlik eden, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen umutsuzluğa kapıldığım her anda yanımda olup beni güdülendiren danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ender EYUBOĞLU’na, her konuda ; hep biraz daha iyiye yönlendiren Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN ve Dr. Öğr. Üyesi Murat DALKILIÇ’a, bana tecrübeleriyle yardımcı olan eski mesai arkadaşım Rehberlik Öğretmeni Ramazan GÜRER’e, çalışma sürecimde bana sabırla katlanan ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşim Ümmü Gülsüm DEDEŞAH’a ve çalışmalarım sırasında bazen oyun oynamayı aksatmak zorunda kaldığım canım oğlum Enes Alp DEDEŞAH’ a teşekkür ederim.

Uğur Erhan DEDEŞAH

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinde Kullanılan Öğretim Stillerinin Belirlenmesi ve Algısal Olarak İncelenmesi

Uğur Erhan DEDEŞAH

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ender EYUBOĞLU

Bartın – 2020, Sayfa: XI + 57

Günümüz toplumlarında eğitim ve öğretimin geliştirilmesi adına sürekli olarak çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Öğretim stilleri de bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkmış ve öğretmenlerin öğretme süreçlerini kolaylaştırmanın yanı sıra öğrenci konumundaki kesimin öğrenme sürecini de kolaylaştırmak ve sürecin gelişimini sağlamak adına kullanılmaktadır. Şüphesiz öğretmene, öğrencilere, mevcut ortama, koşullara ve öğretmeye konu olan unsurlara bağlı olarak öğretme stilleri farklılık göstermektedir. Çalışma kapsamında da oyun ve fiziki etkinlikler dersi özelinde sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerinin belirlenmesi ve bu stillere yönelik algıların belirlenmesine çalışılmıştır. Buna göre çalışma içerisinde eğitim kavramına yer verilmiş, Türk Milli Eğitim sisteminin amaçlarından bahsedilmiş, genel öğretim yöntemlerine, oyun ve fiziksel etkinlikler dersinin içeriğine ve öğretim stillerine teorik olarak yer verilmiştir. Daha sonra ise yapılan saha çalışması neticesinde elde edilen bulgular SPSS 22.0 programında analiz edilerek yorumlanmıştır. Katılımcıların en çok tercih ettikleri öğretim stili komut stili iken daha sonra en çok tercih edilen stil alıştırmadır. Yapılan analizler neticesinde öğretim stillerinin farklı alt boyutlarında cinsiyete, yaşa, hizmet süresine ve kadro türüne göre öğretim stilleri algılarının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim stili, Sınıf öğretmeni, Oyun ve fiziki etkinlikler

ABSTRACT

Master Thesis

Determination and Perceptual Investigation of Teaching Styles Used in Games and Physical Activities

Uğur Erhan DEDEŞAH

Bartın University

Institute of Educational Sciences Department of Physical Education and Sports Teaching

Department of Physical Education and Sports

Thesis Advisor: Dr. Lecturer Membet Ender EYUBOGLU

Bartın – 2020, Page: XI + 57

In today's societies, studies are carried out continuously to improve education and training. Teaching styles have emerged as a result of these studies and are used in order to facilitate the learning process of the student sector as well as to facilitate the development of the process as well as facilitating the teaching process of teachers. Of course, teaching styles differ depending on the teacher, the students, the current environment, the conditions and the elements that are the subject of the teaching. Within the scope of the study, it was tried to determine the teaching styles of classroom teachers and perceptions about these styles in the context of play and physical activities course. Accordingly, the concept of education was included in the study, the aims of the Turkish National Education system were mentioned, the general teaching methods, the content of the game and physical activities course and the teaching styles were given theoretically. Then, the findings obtained as a result of the field study were analyzed and interpreted in SPSS 22.0 program. The most preferred teaching style of the participants was the command style, and then the most preferred style was the practice style. As a result of the analyzes, it was concluded that the perceptions of teaching styles differ in different sub-dimensions of teaching styles according to gender, age, length of service and type of staff.

Key words: Teaching Style, Classroom Teacher, Play and Physical Activities

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	II
BEYANNAME	III
ÖN SÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VII
TABLOLAR LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
EKLER LİSTESİ	XI

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	1
1.3. Önem	2
1.4. Sayıtlar	2
1.5. Sınırlılıklar	2
1.6. Tanımlar	3
İKİNCİ BÖLÜM: LİTERATÜRLE İLGİLİ VE ARAŞTIRMALAR	4
2.1. Eğitim	4
2.1.1. Formal Eğitim	5
2.1.2. Informal Eğitim	5
2.2. Türk Milli Eğitiminin Amaçları	6
2.2.1. Genel Amaçlar	6
2.2.2. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri	8
2.3. Öğrenme, Öğretim ve Öğretmen	10
2.3.1. Öğrenme	10
2.3.2. Öğretim ve Öğretme	12
2.4. Öğretim Stratejileri ve Teknikleri	14
2.4.1. Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi	15
2.4.2. Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi	16
2.5. Genel Öğretim Yöntemleri	18
2.6. Fiziksel Etkinlik ve Oyun Eğitimi Dersinin Genel Amaçları	20

2.7. Sınıf Öğretmeni	21
2.8. Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yaklaşımları	21
2.9. Mosston'un Öğretim Stilleri Yelpazesi	22
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	25
3.1. Araştırmanın Amacı	25
3.2. Denenceler / Alt Amaçlar	25
3.3. Araştırmanın Modeli	25
3.4. Katılımcılar	25
3.5. Veri Toplama Araçları	26
3.6. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	26
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	27
4.1. Demografik Bulgular	27
4.2. Fark Analizi Bulguları	33
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	42
5.1. Sonuçlar	42
5.2. Tartışma	43
5.3. Öneriler	44
KAYNAKÇA	45
EKLER	48
ÖZGEÇMİŞ	57

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
4.1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı	27
4.2. Katılımcıların Yaş Dağılımı	27
4.3. Katılımcıların Bölüm Dağılımı	28
4.4. Katılımcıların Yerleşim Yeri Dağılımı	29
4.5. Katılımcıların Hizmet Süresi Dağılımı	30
4.6. Katılımcıların Yan Alan Dağılımı	31
4.7. Katılımcıların Öğretim Stillerinin Belirlenmesi ile İlgili Tercih Dağılımları	32
4.8. Katılımcıların Öğretim Yöntemlerinin Belirlenmesi ile İlgili Tercih Dağılımları	33
4.9. Cinsiyete Göre Bağımsız t Testi Sonuçları	33
4.10. Yaşa Göre Anova Testi Sonuçları	35
4.11. Yerleşim Yerine Göre Anova Testi Sonuçları	36
4.12. Hizmet Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	38

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
3.1. Eğitim Süreci	4

EKLER LİSTESİ

Ek	Sayfa
No	No
1. Mosston Öğretim Stilleri Ölçeği	51
2. Demografik Özellikler	56
3. Etik Kurulu Raporu	57
4. Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	58
5. Mosston Öğretim Stilleri Ölçeği Kullanım İzni	59

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Oyun ve fiziki etkinlikler dersi, bireylerin hareket ve zihinsel becerilerini geliştirmenin yanı sıra spor yapma alışkanlığı da kazandırmaktadır. Bu yönüyle özellikle Türkiye gibi fiziksel hareketin ve spor yapma alışkanlığının düşük olduğu bir ortamda verileceği eğitimler çok daha değerli bir hale gelmektedir. Türkiye’de, oyun ve fiziki etkinlikler dersi, ilköğretim programlarına kadar indirgenmiş olup, öğrencilerin geç kalınmadan bu alışkanlıkları edinmeleri adına çaba sarf edilmektedir. Buna göre çalışmanın problemi; “oyun ve fiziki etkinlikler dersinde öğretmenlerin hangi öğretim stillerini kullandığı ve bu problemlere algılarıdır.

Araştırmanın alt problemleri ise; bu öğretim stili tercihlerinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu demografik özellikler ise cinsiyet, yaş, yerleşim yeri ve hizmet süresidir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Zonguldak ilinde resmi ilkokul kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler derslerinde uyguladıkları öğretim stillerinin belirlenmesi ve bu öğretim stillerine algılarının incelenmesidir.

Temel eğitimin birinci aşaması olan 1. - 4. Sınıflarda Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi, 1. - 3. Sınıflarda 5 saat, 4. Sınıflarda ise 2 saat olarak müfredatta yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, güncellenen öğretim programı ile bu aşamada hareket yetkinliği ve aktif ve sağlıklı yaşam ile ilgili 106 adet kazanımı öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir. Bu rakamın ortaokullarda 122 kazanım, liselerde 144 kazanım olduğu bilinmektedir. Oranlandığında sınıf öğretmenlerinden kazandırılması beklenen hareket yetkinliği ve aktif - sağlıklı yaşam becerileri azımsanmayacak ciddiyette bir rakamdır.

Spor becerilerinin öğrenilmesinde kritik bir dönem olan 6 - 10 yaşta sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve bu stillerle ilgili algıları önem arz etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın vazgeçilmez unsuru olan öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturacak öğretim stillerini kullanmak kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için önemlidir.

Zonguldak ili genelinde görev yapan farklı yaş, cinsiyet ve deneyimdeki sınıf öğretmenlerinin çeşitli fiziki koşullara sahip kurumlardaki Fiziki Etkinlik ve Oyun Eğitimi dersinde kullandıkları öğretim stillerini ve bu stilleri algılayışları yaş (genç - genç yetişkin ve orta yaş), cinsiyet (kadın - erkek), öğrenim durumu (lisans - lisansüstü), üniversiteden mezun olunan bölüm, görev yaptıkları yerleşim yeri türü (il, ilçe, belde, köy), görevdeki hizmet süresi, kadro durumu (ücretli, sözleşmeli, kadrolu), yan alan (Beden Eğitimi ve Spor – Diğer) durumlarına göre belirlenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

1.3. Önem

Oyun ve fiziki etkinlikler dersi, ifade edildiği üzere öğrencilere hareket ve zihinsel beceri kazandırmanın yanı sıra spor yapma alışkanlığı da kazandırmaktadır. Bu yönüyle sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi özelinde öğretim stillerinin ve öğretmen stillerine yönelik algılarının incelenmesi hem öğrencilerin gelişimi, hem de sınıf öğretmenlerinin yaklaşımlarının belirlenmesi adına büyük önem taşımaktadır. Elde edilecek bulguların sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi hususunda eğitimciler ve yöneticiler adına da önemli bilgiler sunacak olması araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Çalışma kapsamında 3 temel sayıtlı bulunmaktadır. Bunlar;

1. Araştırmaya katılacak sınıf öğretmenlerinin seçiminde ele alınan ölçütler yansızlık açısından yeterli olacağı varsayılacaktır.
2. Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler araştırmaya katılacak sınıf öğretmenlerini eşit düzeyde etkileyecektir.
3. Sınıf öğretmenlerinin, Mosston Öğretim Stilleri Ölçeğine samimi bir şekilde cevap vereceği varsayılacaktır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma kapsamında 3 temel sınırlılık bulunmaktadır. Bunlar;

1. Bu araştırma sonuçları 2018 - 2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma sonuçları örnekleme belirtilen 100 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma sonuçları Mosston Öğretim Stilleri Ölçeğindeki verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

- **Öğretim:** Resmi eğitim kurumları tarafından verilen, belirli bir zaman ve plan dahilinde yürütülen öğrenme etkinliklerinin bütünüdür. Öğretim, belirli bir amaç ve belirli bir plan doğrultusunda yürütülmelidir.
- **Öğrenme:** Bireylerin doğumlarından ölümlerine kadar ki süreç içerisinde edindikleri bilgi ve deneyimlerin edinim sürecidir.
- **Öğretmen:** Belirli bir amaç ve belirli bir plan doğrultusunda yürütülen öğretim sürecinin etkinliğini sağlamak, öğrenme amacında olan birey ya da bireylerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayan öğreticidir. Bir öğretmen, öğrenme amacında olan birey ya da bireyler için en uygun öğretim tekniklerini tercih ederek sürecin etkinliğini arttırmak ile yükümlüdür.
- **Eğitim Programı:** Öğretim sürecinin gerçekleştirildiği, öğrenme amacı içerisinde olan kişi ya da kişiler ile öğretmeni bir araya getiren ve öğretim sürecinin belirli bir plan dahilinde gerçekleştirilmesine katkı sağlayan çok boyutlu programdır.
- **Öğretim Programı:** Eğitim programının bir parçası olmakla birlikte öğretim sürecinde yararlanılacak yöntemlerin ve etkinliklerin planlandığı programdır.
- **Ders Programı:** Eğitim programı içerisinde verilecek dersler özelinde ele alınacak konuların ve zaman çizelgesinin hazırlandığı, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yanı sıra değerlendirme esaslarının da belirlendiği yönlendirici programdır.
- **Öğretim Stili:** Öğretici konumundaki bireyin öğrenci konumundaki bireye öğretim sürecinde kullandığı öğretim şekli.

BÖLÜM II

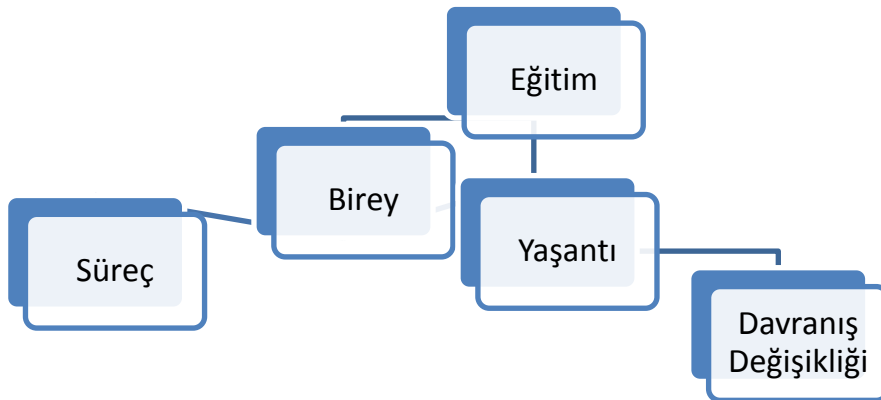
İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim

Eğitim denildiğinde akla ilk olarak eğitim kurumlarında verilen süreç akla gelse de eğitim, bireylerin yaşamları boyunca devam eden çok yönlü ve uzun soluklu bir süreçtir. Her birey, doğduğu andan itibaren eğitim almaya ve kendisini eğitmeye başlamaktadır. İlk eğitim şüphesiz ebeveynler tarafından verilirken, daha sonra okul çağının gelmesi ile birlikte eğitim kurumlarında bu süreç devam etmektedir (Temiz, 2017, 4). Okul sürecinin sona ermesinin ardından ise her birey kişisel eğitime devam etmektedir. Eğitim, bireylerin bilgi birikimlerini arttırmak, vasıflı bir hale getirmek ve meslek sahibi olmalarını sağlamak adına verilse de bireylerin sahip oldukları değerlerin oluşumu, kültür edinmeleri ve toplumsal mirası gelecek nesillere taşımalarında da önemli bir role sahiptir (Byra, 2000, 229).

Eğitim kavramına yönelik genel bir tanımlamada bulunmak gerekir ise eğitim; belirli bir alanda bireysel gelişimi sağlamak, bilgi birikimini ve performansını arttırmak adına gerçekleştirilen öğrenim ve öğretim sürecidir. Eğitim sürecinin çeşitli aşamaları mevcuttur. Başlıca bu aşamalar şunlardır (Demirhan, 2002, 80):

- Eğitim ihtiyacının belirlenmesi,
- Bu ihtiyacın giderilmesi adına sürecin planlanması,
- Eğitim sürecinin gerçekleştirilmesi,
- Eğitim sürecinin ve sonuçlarının değerlendirilmesi.



Şekil 3.1. Eğitim süreci

2.1.1 Formal Eğitim

Formal eğitim, belirli bir plan ve program dahilinde gerçekleştirilen eğitim türüdür. Formal eğitim kapsamında eğitim alan kişi ya da kişiler belirli bir amaç dahilinde, belirli bir zaman zarfı içerisinde eğitime tabi tutulmaktadır. Bu eğitim, planlı bir şekilde aşamalı olarak gelişim gösterme amacıyla gerçekleştirilmektedir. Okullarda ve özel eğitim kurumlarında verilen eğitimler formal eğitim kapsamına girmektedir. Formal eğitim, kendi içerisinde örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Ertan ve Çiçek, 2003, 76).

- **Örgün Eğitim:** Yasalar dahilinde farklı yaş aralıklarında farklı düzeylerde verilen eğitim türüdür. Türkiye’de 6 yaştan itibaren sırasıyla ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim şeklinde farklı eğitim düzeyleri bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim için de “ana sınıfları” bulunmaktadır.
- **Yaygın Eğitim:** Örgün eğitim içerisinde ilköğretim ve ortaöğretim zorunlu olmasına karşın bu eğitimleri alamayan ya da tamamlayamayan bireyler için verilen eğitimlerdir.

2.1.2. İnfomal Eğitim

İnfomal eğitim ise bireyin doğumundan ölümüne kadar geçen süreçte alınan eğitim olarak tanımlanmaktadır. Formal eğitim gibi herhangi bir kuruma, plana ve programa ihtiyaç duyulmaksızın bireylerin gündelik yaşam içerisinde dahi edindikleri eğitim sürecidir. İnfomal eğitim, aynı zamanda formal eğitim içerisinde de yer alabilmektedir. Formal eğitim kapsamında örneğin bir eğitim kurumunda belirli bir alanda eğitim verilmekte iken sınıf ortamında eğitici ya da öğrenciler arasında geçen diyaloglar ve tavırlar da bireyin eğitimine katkı sağlamakta ve farklı alanlarda gelişmesini sağlamaktadır. Bu da formal eğitim içerisinde infomal eğitimin de yer almasına bir örnek oluşturmaktadır (Saraç ve Muştu, 2013, 112).

İnfomal eğitim, teorik bilgilerin dışında değerlerin oluşumu, kültürün öğrenimi, toplumsal ve bireysel saygının gelişimi gibi konularda ağırlık kazanmaktadır. Bireylere iyi ile kötüyü, doğru ile yanlış öğretme ve göstermede infomal eğitim etkili olmaktadır.

Formal eğitim ile informal eğitim arasında birçok farklılık bulunmakla birlikte başlıca bu farklılıklar şunlardır:

- Formal eğitim belirli bir plan ve program dahilinde gerçekleştirilirken, informal eğitim plansız ve programsız bir şekilde gerçekleştirilmektedir.
- Formal eğitim belirli bir süre zarfı içerisinde gerçekleştirilirken, informal eğitim bireyin doğumundan ölümüne kadar devam etmektedir.
- Formal eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim olmak üzere toplamda 12 yıl boyunca zorunludur, informal eğitimde ise herhangi bir zorunluluk bulunmamaktadır.
- Formal eğitim teorik bilgilere odaklanırken, informal eğitim değerlere, toplumsal kültüre ve iyi – kötü öğretimine odaklanmaktadır.

2.2. Türk Milli Eğitiminin Amaçları

2.2.1. Genel Amaçlar

Türkiye’de Türk milli eğitiminin amaçları, Milli Eğitim Bakanlığı’nın kontrolünde merkezi yönetim tarafından belirlenmekte ve geliştirilmektedir. Bu doğrultuda konuya ilişkin yasal düzenlemeler, yönetmelikler, eğitim öğretim programları ve diğer tüm kararlar merkezi yönetim tarafından Milli Eğitim Bakanlığı aracılığı ile alınmaktadır (Büyükduman, 2002, 12). Türkiye’de zorunlu eğitim 12 yıldır ve getirilmiş olan 4+4+4 sistemi ile birlikte tüm eğitim kademelerindeki eğitim öğretim programı, müfredatlar ve diğer unsurlar da yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmekte ve geliştirilmektedir. Milli eğitimin temel amacı şüphesiz her bireyin temel hakkı olan eğitim hakkının tanınmasını sağlamak ve eğitimin kalitesini arttırmak adına çaba sarf etmektir. Bununla birlikte milli eğitimin amaçlarını resmi olarak şu şekilde özetlemek mümkündür (MEB, 2018, 15):

1. Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı kalarak Türkiye Cumhuriyeti anayasasında yer alan Atatürk milliyetçiliği kapsamında Türk milletinin değerlerini koruyan, ilkelerini benimsemiş, ulusal kalkınmasına, sosyo kültürel gelişmesine katkı sağlayan, kişi hak ve özgürlüklerini koruyan, Türkiye Cumhuriyeti’ni daha modern, daha gelişmiş bir ülke haline getirmek adına katkılar sunan, devletin demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olma özelliklerine bağlı kalan bireyler yetiştirmesine katkı sunmak,

2. Bireysel ve toplumsal olarak hem bedensel, hem zihinsel, hem duygusal hem de ahlaken gelişimine katkı sağlamak, insan hakların korunmasına ve geliştirilmesine olanak tanıyan, eşitlikçi, özgürlükçü ve yaratıcı bireyler yetiştirilmesini mümkün kılmak,
3. Bireylerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkartarak geliştirilmesine katkı sağlayacak, zihinsel ve fiziksel gelişime katkı sağlayacak, iyi sporcular, iyi çalışanlar, iyi yöneticiler yetiştirilmesi katkı sağlayacak, bireysel ve toplumsal mutluluğun sağlayıcılarından olan bir eğitim sistemi sunmak.

Türk milli eğitiminin temel hedefi bireysel ve toplumsal gelişimi sağlayıp, bireysel ve toplumsal huzurun inşa edilmesine, mutluluğun sağlanmasına katkı sunmak kadar toplumsal birlik ve beraberliğin de korunmasında araç olmaktadır (Okçabol, 2001, 21).

Türkiye, devlet olarak ve devlet kurumu nezdinde Milli Eğitim Bakanlığı'na eğitimde önemli amaçlar ve ilkeler benimsemiş ve bu ilkeler uygulamada da yürürlüğe girmesi için çaba sarf edilmektedir. Türk milli eğitiminin başlıca sorunları arasında sürekli değişen eğitim ve sınav sistemi yer almaktadır. Sürekli olarak yapılan bu değişimler istikrarsızlığa, velilerin ve öğrencilerin kafasının karışmasına neden olmaktadır. Bununla son yıllarda eğitim öğretime yapılan yatırımların da oldukça arttığı görülmektedir.

Dünya ülkeleri üç sınıfta kategorize edilmektedir ve gelişmiş ülkeler, gelişmekte olan ülkeler ve gelişmemiş ülkeler şeklinde bir ayırım yapılmaktadır. Türkiye, her ne kadar gelişmekte olan ülkeler arasında yer alsa da eğitime ayrılan bütçede gelişmiş birçok ülkeyle yarıştığı görülmektedir. Türkiye'de zorunlu olan 12 yıllık eğitimin gerçek hayata yeteri kadar yansması hedeflenmektedir. Daha açık bir ifade ile her ne kadar zorunlu eğitim getirilmiş olsa da; her bireyin bu zorunlu eğitimi tamamlaması için de fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmaktadır.

Türkiye, eğitim öğretimde kadın erkek eşitliğini savunan bir ülkedir ve bu eşitliği tam anlamıyla sağlamış durumdadır. Kız çocuklarının zorunlu eğitimden faydalanma oranları erkek çocuklarına yaklaştığı durumdadır. Bu durum Türk milli eğitiminin cinsiyet ayrımı yapmaksızın eğitim öğretimde fırsat eşitliğini sağlandığının göstergesidir. Okul öncesi eğitime yönelik bilincin geliştirilmesi ve okul öncesi eğitim oranının artırılması gerekmektedir. Sayıları az da olsa; Ebeveynlerin okul öncesi eğitim öğretimin önemini farkına varmamış olması önemli bir sorundur. Son olarak çocuk işçi konusu da Türk milli eğitiminin sorunları arasında yer almaktaydı ; son çıkan yasalarla birlikte bu

durumunda büyük oranda önüne geçilerek ; bireyler arasında fırsat eşitliği büyük oranda sağlanmış durumdadır. (MEB, 2018, 16).

Türkiye, sosyal bir hukuk devletidir ve Türk milli eğitiminin temelinde de bu anlayış yer almaktadır. Kadın erkek eşitliğinin yasalar nezdinde sağlanmış olduğu görülmektedir ve toplum nezdinde tam anlamıyla sağlanmaya çalışılmaktadır. Kız çocuklarının okuma oranının yükselmeye başlaması bu durumun en önemli göstergelerindendir. Çocuk işçilerin önlenmeye çalışılması yine zorunlu eğitime katılan çocuk oranının yükselmesini sağlamaktadır. Fakat, Türkiye’de nüfusun ve ekonominin dengeli dağılmamasına bağlı olarak sunulan eğitim olanaklarının bölgesel farklılıklar göstermesinin önüne geçilmeye çalışılmaktadır. Teoride doğru adımlar atılmakta pratikte bu adımların uygulanmasına çalışılmaktadır. Türk milli eğitiminin amacına ulaşabilmek için doğru adımlar attığı; tam anlamıyla ifade etmek mümkün olmaktadır (Tok, 2007, 35).

2.2.2. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri

Türk milli eğitiminin temel ilkeleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında tanımlanmaktadır. Buna göre Türk milli eğitiminin temel ilkeleri 14 alt başlıkta ele alınmaktadır. Bu alt başlıklar ve kapsamaları şunlardır (Gültekin, 2008, 27):

- 1. Genellik ve eşitlik:** Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde ikamet eden her bireyin eğitim öğretim hakkı bulunmaktadır. Türk milli eğitiminin temel ilkelerinin başında da genellik ve eşitlik gelerek bu hakka sahip her bireye eğitim ve öğretim sunulması prensibi taşınmaktadır.
- 2. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları:** Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar göz önüne alınarak eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesi Türk Milli Eğitiminin bir diğer temel ilkesidir.
- 3. Yönelme:** Eğitim programları bazı temel kriterlere göre geliştirilse de her bireyin ilgi ve yeteneği farklıdır. Eğitim programlarının temel hedeflerinden birisi de bireylerin ilgi ve yetenekleri ortaya çıkartarak geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Yönelme ilkesi de Türk milli eğitiminin bu temel hedefine katkı sağlamak adına benimsenmektedir.
- 4. Eğitim Hakkı:** İfade edildiği üzere Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde ikamet eden her birey “eğitim hakkına sahiptir” anlayışı Türk milli eğitimini temel ilkeleri arasında yer almaktadır.

5. **Fırsat ve İmkan Eşitliği:** Dil, din, ırk, cinsiyet veya farklı hiçbir unsura göre ayırım yapılmaksızın her bireye sunulan olanaklardan eşit faydalanma fırsatı sunulması anlayışına dayanmaktadır.
6. **Süreklilik:** Türkiye’de zorunlu eğitim 12 yıldır ve herhangi bir sebep ya da baskı sonucu bu zorunlu eğitimin yarıda bırakılmasına, zorunlu eğitimin tamamlanmamasına imkan verilmemesi anlayışına dayanmaktadır. Maddi yetersizlik, aile baskısı veya diğer unsurlara bağlı olarak bireyin eğitimin hakkının elinden alınmasına izin verilmeme anlayışına dayalı bir ilkedir.
7. **Atatürk İnkılap ve İlkeleri, Atatürk Milliyetçiliği:** Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk’tür ve O’nun açtığı yolda, koyduğu hedeflere ulaşılması adına eğitim önemli bir araçtır. Eğitim programları da Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı kalınarak oluşturulmakta ve geliştirilmektedir. Temel hedef, Atatürk’ün Türkiye Cumhuriyeti’nin gelişimi adına belirlediği hedeflere ve prensiplere bağlı kalınarak eğitimden yararlanılmasıdır.
8. **Demokrasi Eğitimi:** Türkiye Cumhuriyeti, bağımsız ve demokratik bir ülkedir. Eğitim öğretim alanında demokrasinin korunması öncelikler arasındadır ve eğitimde demokrasi benimsendiği kadar gelecek nesillere de demokrasinin öğretilmesi ve benimsetilmesi adına eğitim programları geliştirilmektedir. Demokrasi eğitimi de hem demokrasinin korunmasını hem de demokrasinin öğretilmesini ve geliştirilmesini amaçlayan bir ilkedir.
9. **Laiklik:** Türkiye Cumhuriyeti’nin temel ilke ve inkılapları arasında yer alan laiklik, Türk milli eğitiminin de temel ilkeleri arasında yer almaktadır. Bu ilke kapsamında dini eğitim değil bilimsel eğitim hedeflenmektedir. Dini eğitim için ayrıca alt eğitim kurumları bulunmaktadır. Ancak Türk milli eğitiminin temel hedefi bilimsel eğitimin sunulmasıdır.
10. **Bilimsellik:** Günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin bilime sırt çevirmeleri söz konusu olamayacak bir husustur. Bu doğrultuda Türkiye Cumhuriyeti de bilimsel gelişmeleri yakından takip etmekte ve bilimsellik anlayışı ile gelişme kaydetmektedir. Türk milli eğitiminin temel ilkelerinden birisi de bilimsel eğitim öğretim programlarının ve müfredatlarının geliştirilmesi, bilimin takip edilmesidir. Verilen eğitimin verimliliğini arttırmak ve gelişimini sağlamak adına bu ilkeye bağlı kalınmaktadır.

- 11. Karma Eğitimi:** Türkiye Devleti cumhuriyet rejimini seçmiş bir ülkedir ve buna paralel olarak kadın erkek eşitliği savunmakta ve sağlanmaktadır. Eğitim alanında da kadın erkek ayırımına gidilmeksizin, herhangi bir ayrıştırmada bulunulmadan bir arada eğitim sunulmaktadır. Karma eğitim, Türk milli eğitiminin temel ilkeleri arasında yer almaktadır.
- 12. Planlılık:** Türk milli eğitimi, Türkiye Cumhuriyeti'nin prensiplerine ve hedeflerine ulaşılmasında önemli bir araçtır. Dolayısıyla iktisadi, kültürel ve sosyal kalkınmaya katkı sağlayacak bir planlama çerçevesinde Türk milli eğitiminin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu ilke ile birlikte bu anlayış korunmakta, hem toplumsal gelişmeler hem de teknolojik gelişmeler takip edilerek ulusal kalkınmaya katkı sağlayacak planlamalar yapılmaktadır.
- 13. Okul ve Ailenin İşbirliği:** Bireyin eğitimi ailede başlamaktadır. Bu sebeple bireyin eğitimini yalnızca eğitim kurumlarına yüklemek doğru değildir. Bu sebeple de aile – okul ilişkisinin oluşturulması ve geliştirilmesi bireyin eğitimini tamamlamada büyük bir öneme sahiptir. Türk milli eğitiminin temel ilkelerinden birisi de okul ile ailenin işbirliği içerisinde olmasıdır.
- 14. Her Yerde Eğitim:** Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde devletin temel görevlerinden birisi de her bölgede eşit eğitim olanaklarının sunulmasıdır. Her yer de eğitim ilkesi de bazı alt kriterler oluşturulmakla birlikte her bölgeye eğitim olanaklarının taşınması anlayışını savunmaktadır.

2.3. Öğrenme, Öğretim ve Öğretme

2.3.1. Öğrenme

Öğrenme kavramına yönelik tek bir tanımda uzlaşmak kolay değildir çünkü öğrenme amacına ve bakış açısına göre tanımı değişkenlik gösterebilmektedir. Buna karşın daha önce ifade edildiği üzere bireyin doğumundan ölümüne kadar ki süreçte bilgi ve değerler edinimi olarak tanımlamak mümkündür. Öğrenme kavramına yönelik literatür incelendiğinde olguya yönelik farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar şunlardır (Gültekin, 2008, 30):

1. Davranışçı öğrenme yaklaşımı
2. Bilişsel öğrenme yaklaşımı
3. Duyuşsal öğrenme yaklaşımı
4. Nörofizyolojik öğrenme yaklaşımı

Bu yaklaşımlar aynı zamanda literatürde kabul görmüş kuramlar olmakla birlikte literatürde farklı kuramlara rastlamak da mümkündür. Buna karşın literatürde kabul görmüş yalnızca bu dört yaklaşımı ele almakta yarar vardır (Şuheda, 1992, 48).

- **Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı:** En eski öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir ve kökeninin Aristo'ya kadar dayandığı düşünülmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenme süreci uyarıcı ile davranış arasındaki ilişkinin gelişimi ile gerçekleşmektedir. Bu süreç içerisinde öğrenen kişi ya da kişiler davranışsal olarak gelişim süreci yaşamaktadır. Davranışlarda meydana gelen değişimler neden ve nasıl sorusu üzerinden incelenmektedir. Bu yaklaşımda temel unsur bireyin deneyimlemesi, bir başka ifade ile yapması ve bunun sonucunda öğrenmesidir. Teorik bilgilerden ziyade uygulamalı bilgilere öncelik verilmektedir. Bu doğrultuda ödüllendirme ve cezalandırma gibi farklı yöntemlerle bireyin cesaretlendirilmesi ve yapması adına teşvikte bulunulmasına yer verilmektedir.
- **Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı:** Bu yaklaşımda davranışsal öğrenim yaklaşımdan farklı olarak zihinsel bir süreç kabul edilmektedir. Birey, uyarıcıların etkilerine zihninde yer vermekte ve zihninde yer alan mevcut olguları biçimlendirerek öğrenim sürecini gerçekleştirmektedir. Bu yaklaşımda uygulamadan çok zihinsel edinim süreci ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda da birey kendisine aktarılan bilgileri zihninde depolamakta ve belleğine kaydederek öğrenme sürecini tamamlamaktadır. Bir başka ifade ile teorik bir yaklaşım olarak bireyin süreci yaşadığını ifade etmek de mümkündür.
- **Duyuşsal Öğrenme Yaklaşımı:** Bu yaklaşımda öğrenme sürecinin temelinde sonuç yer almaktadır. Öğrenme süreci sonuçlar üzerinden ele alınmaktadır ve bireyin duyuşsal gelişimini içermektedir. Bu doğrultuda bireyin benlik gelişimi, değerler ve ahlak edinimi ön planda tutulmaktadır.

- **Nörofizyolojik Öğrenme Yaklaşımı:** Son olarak bu yaklaşıma göre ise öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişki ele alınır. Bu doğrultuda bireyin öğrenme sürecinde beyin hücrelerinde meydana gelen değişimler incelenmektedir. Buna bağlı olarak öğrenme sürecinin bireyde biyokimyasal bir değişime yol açtığı kabul edilmektedir.

Daha önce de ifade edildiği üzere literatürde farklı öğrenme yaklaşımlarına rastlamak mümkündür. Ele alınan bu dört yaklaşım, kabul görmüş yaygın yaklaşımlar olmakla birlikte tüm yaklaşımların temelinde öğrenme sürecinin ele alınış yönü itibari ile farklılıklara rastlanmaktadır. Her yaklaşım, öğrenme olgusunu ve sürecini farklı açılardan, farklı olgular üzerinden ele almakta ve değerlendirmektedir. Bu da öğrenme yaklaşımlarına yönelik tek bir doğrunun olmamasını sağladığı gibi birden fazla yaklaşımın da doğru değerlendirmeler yapılabilmesi adına işlevselliğini arttırmaktadır (Güven, 2004, 7). Yine de genel olarak öğrenme süreci bireyin bilgi ve deneyim birikimini artırma süreci olarak ifade etmek mümkündür. İyi ve kötü, doğru ve yanlış hayatın her alanında yer almakta olup bu durum bilgi ve deneyimler için de geçerlidir. Dolayısıyla öğrenme sürecine ilişkin bireyi iyiye götürdüğünü ya da olumlu sonuçlar verdiğini genelleyerek kabul etmek doğru değildir. Bu noktada belirleyici olan yine bireyin sahip olduğu değerler ve doğrulardır ki bu da özünde öğrenme sürecinin bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Verilen eğitimler kapsamında gerçekleştirilen öğretme ve öğrenme süreci bireyi daha iyiye taşımak, gelişimine katkı sağlamak adına gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda da öğrenme sürecini yalnızca teorik bilgi edinimleri olarak değil deneyimler ve değerler edinimi olarak da değerlendirmek daha doğrudur (MEB, 2017, 53).

2.3.2. Öğretim ve Öğretme

Öğretim ve öğretme süreci öğrenme sürecinin tamamlayıcısı konumundadır. Bu doğrultuda öğrenen taraf kadar öğretene tarafın da sorumlulukları bulunmaktadır. Öğreten tarafın sorumluluklarını yerine getirebilmesi ve öğrenim sürecini etkin bir hale getirebilmek adına kabul görmüş çeşitli ilkeler bulunmaktadır (Ünlü ve Aydos, 2007, s.74). Bu ilkeler şunlardır:

- **Çocuğa Görelik İlkesi:** Her bireyin öğrenme süreci ve ideal öğrenme yaklaşımı farklıdır. Bu sebeple öğreticinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak buna göre öğretim sürecini şekillendirmesi gerekmektedir.

- **Hayatilik İlkesi:** Eğitim ve öğretim temel olarak eğitim kurumlarında yani okullarda verilmektedir. Çoğu zaman eğitim çağındaki bireyler için okul ortamı bir araçtan çok zorunluluk olarak algılanmaktadır. Bu noktada bireylere okulun kişisel gelişimleri adına bir araç olduğunun aktarılması ve okul ortamının özünde hayatın kendisinin olduğu yansıtmak gerekmektedir.
- **Bilinenden – Bilinmeyene Öğretim İlkesi:** Öğretim ve öğrenim belirli bir süreci kapsamaktadır. Bu noktada öğrenen konumundaki bireye öğretilmeye çalışılan bilgi ve deneyimler bilinenden bilinmeyene doğru gerçekleştirilmelidir. Geçmiş bilgi ve deneyimleri bulunan bir bireyin öğretilen yeni bilgi ve deneyimleri bu bilgi ve deneyimlerin üzerine koyarak algılaması çok daha kolay bir hale gelmektedir ki bu da öğretim ve öğrenim sürecinin işlevselliğini arttırmaktadır.
- **Açıklık İlkesi:** Açıklık ilkesi aynı zamanda ayanilik ilkesi olarak tanımlanmaktadır. Bu ilke kapsamında öğrenen konumundaki bireye öğrenme sürecinde aktarılmak istenen bilgi ve deneyimler ile karşı karşıya gelmesi sağlanarak deneyimlemesi amaçlanmaktadır. Bireyin, deneyimleyerek, gerektiğinde zorluklarla karşı karşıya gelerek öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesine çalışılmaktadır. Ayrıca kullanılan dil de son derece açık ve anlaşılırdır.
- **Somuttan – Soyuta Öğretim İlkesi:** Somut, gözlenen, incelenen ve ölçülebilen nesne, olgu ve olaylardır. Soyut ise duyu organlarından bağımsız düşünebilmelidir. Özellikle küçük yaşlarda (İlköğretim 1. 5. sınıf) bulunan öğrencilere yapılan öğretim etkinliklerinin duyu organlarına bağlı olarak gerçekleştirilmesi önemlidir.
- **Tasarruf (Ekonomiklik) İlkesi:** Eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde kaynakların en verimli şekilde kullanılarak zaman ve emek gücünün boşa harcanmamasının önüne geçmek adına benimsenen ilke.
- **Yakından – Uzağa Öğretim İlkesi:** Öğrenmenin yakın çevreden konulardan ve ilgilere başlayarak uzak çevre, konulara ve ilgilere doğru yönelmesidir.
- **Uygulanabilirlik (İş - Aktivite Yaparak – Yaşayarak Öğrenme) İlkesi:** Öğretimin yaparak-yaşayarak gerçekleştirilmesidir. Nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak nitelendirilen “öğrenme” sürecinde davranışın kalıcılığı yaparak ve yaşayarak gerçekleştirilen aktivitelerle kazanılır.
- **Güncellik (Aktüalite) İlkesi:** Eğitim öğretim süreci içerisinde hem bilgi aktarımı hem de aktarım yöntemlerinin güncel olması ilkesidir.

2.4. Öğretim Stratejileri ve Teknikleri

Gündelik yaşamın kargaşası ve yoğunluğu içerisinde her birey bilerek ya da bilmeyerek yoğunluğunu atlatabilmek ve gerçekleştirmek istediklerini tamamlayabilmek adına çeşitli stratejiler geliştirmektedir. Bu stratejiler, sürecin en hızlı ve en etkin şekilde gerçekleşmesi amacıyla dayanmaktadır. Temel hedef, istenilen duruma ulaşmaktır. Bu doğrultuda stratejileri, hedefe giden aracı yollar şeklinde ifade etmek de mümkündür. Ya da bir başka ifade ile çeşitli teknik ve taktiklerin bir araya getirilmesi ile bireyin hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacak yöntem şeklinde tanımlamak mümkündür. Öğretim de birçok değişkenin dikkate alınması gereken oldukça zahmetli ve gerekli bir süreçtir. Öğretmen, öğrenci ve aracı unsurlar bir araya getirilerek yüksek verimlilik elde edilmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple de etkin stratejilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Senemoğlu, 2009, 29).

Öğretim stratejisine ilişkin bir tanımda bulunmak gerekir ise belirlenmiş öğretim hedeflerine ulaşılması adına gerekli unsurların ve kullanılması uygun yöntemlerin belirlenmesini sağlayan bakış açısı olarak ifade etmek mümkündür. Öğretim stratejisinin temelinde öğrenme ve öğretme olgusu yer almaktadır. Temel hedef öğrencinin en etkin şekilde öğrenmesini, öğretmenin de en etkin şekilde öğretmesini sağlayacak ortamın bulunması ve bu noktaya ulaşılması adına gerekli unsurların belirlenerek bir araya getirilmesini sağlamaktır. Bu noktada öğretme stratejileri yalnızca öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiyi değil bu ilişkide rol alan tüm unsurları kapsamaktadır. Öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimin kurulacağı ortamın nitelikleri, kullanılacak teknoloji, tercih edilecek öğretim teknikleri gibi birçok unsur öğretme stratejileri kapsamında yer almaktadır. Nitekim öğrenciye, öğretmene, ortama, kullanılan araçlara ve konuya göre farklı öğretim stratejilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda tercih edilen öğretim stratejilerini de kendi içerisinde ikiye ayırmak mümkündür (Tan, 2005, 40). Bunlar;

1. Sunuş yoluyla öğretme stratejisi
2. Buluş yoluyla öğretme stratejisi

Her iki yöntemde de temel amaç en etkin öğretme stratejisinin geliştirilmesi ve öğretme sürecinin inşa edilmesidir. Buna bağlı olarak da farklı yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda her iki yöntemi de alt başlıklar halinde ele almakta yarar vardır.

2.4.1. Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi

Ausubel, kavram, ilke ve fikirlerin öğretmen tarafından örgütlenerek sunulmasını, öğrencilerin de sunulan bilgiyi anlamlı biçimde öğrenmesi gerektiğini savunmuştur. Sunuş yoluyla öğretim herhangi bir konu alanı ile ilgili ön öğrenmelerin yeterli olmadığı ve konunun yeni öğrenilmeye başlandığı durumlarda kullanılan etkili bir stratejidir. Sunuş yoluyla öğretim, açıklayıcı, yorumlayıcı bir yaklaşımla kavram ve genellemelerin öğretmen tarafından açıklandığı bir öğretme yoludur. Bir diğer ifadeye göre ise sunuş yoluyla öğretme stratejisi, öğretim süreci içerisinde bilgilerin belirli bir özen ve düzen içerisinde öğrencilerin öğrenimine uygun hale getirilme süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Bilen, 2006, 12).

Bu stratejinin temelinde öğretmen yer almaktadır ve öğrencilerinin aktarılan bilgileri kavramalarını kolaylaştırıcı unsurlardan yardım alınmaktadır. Bu yöntemin ana unsuru öğretmendir ve sürecin başarısını belirleyen de öğretmen ve yardımcı unsur seçiminde yaptığı tercihlerdir. Bu yardımcı unsurlar öğretim yöntemi ve kullanılan materyaller olarak genellenebilmektedir (İnce ve Hünük, 2010, 49).

Bu strateji, okullarda çok yaygın bir şekilde bilginin aktarılması, kavram, ilke ve genellemelerin açıklanmasında kullanılmaktadır. Sunuş yoluyla öğretmede bilgilerin düzenlenmiş, sıralanmış olması gerekmektedir. Öncelikle genel ilke ve kavramlar verilir, bunu ayrıntılı bilgilerin kazandırılması izler. Bu yaklaşım temelinde bilgi akışının en ideal hale getirilmesi ve öğrencinin öğrenim sürecinin kolaylaşması yer almaktadır. Bu doğrultuda öncelikli olarak konuya ilişkin genel bir yaklaşımda bulunulurken, sonrasında örneklerle daha özel ve daha anlaşılır bir tutum sergilenmektedir. Son aşamada ise örnekler üzerinden bolca tekrar yapılarak konunun pekişmesi sağlanmaktadır (Fer, 2007, 8).

Sunuş stratejisi; öğretmen merkezli olması, öğrencide sorumluluk duygusu geliştirmemesi, öğrencileri pasif-alıcı konumuna sürüklemesi, üst düzey zihinsel becerileri geliştirmemesi ve bilimsel kuşkuculuğu öğretmemesi gibi sebeplerden dolayı sıklıkla eleştirilmiştir. Tüm bu eleştirilere karşın sunuş stratejisinin kalabalık öğretim alanlarına uygun olması, kaynakların verimli kullanılmasına olanak sağlaması ve uygulama sürecinin basit olması gibi özellikleri ile yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Bilen, 2006, 13).

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin temel özellikleri şunlardır (Fer, 2007, 8):

- Baş aktör öğretmendir. Öğretmenin seçtiği sunuş yöntemleri, kullanılan materyaller, oluşturulan eğitim ortamı ve sağlanan öğretmen – öğrenci ilişkisi sürecin başarısında belirleyici faktörlerdir. Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak yardımcı araçları deney ve gözlem yoluyla belirlemekte, öğrenciler için en faydalı olacağını düşündüğü araçları kullanmaktadır.
- Öğretmen açıklayıcıdır. Bilgilerini, deneyimleri ve süreci açıklayarak öğrencilerin öğrenmesini sağlamaktadır. Bu noktada öğrenciler de alıcı konumunda yer almaktadır. Sürecin başarısı için alıcıların yani öğrencilerin etkin bir katılım göstermeleri, etkin katılım göstermelerinin sağlanması büyük öneme sahiptir. Öğretmen, öğrencilere aktardığı bilgileri örneklerle desteklemekte ve öğrencileri bir nevi aktardıklarının doğruluğuna ikna etmektedir.
- Öğretmenin derse ön hazırlık yapması gerekmektedir. Hazırladığı materyaller eşliğinde öğrencilerin aktarılanları daha kolay anlamaları adına yöntemler geliştirmekte ve tercih etmektedir.
- Sunuş yoluyla öğretim her ne kadar sözel bir yaklaşım dayansa da birçok görsel materyalle sözel olarak aktarılan bilgiler desteklenebilmektedir. Öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap etmek bu yöntemde oldukça önemlidir.
- Anlamli öğrenmenin olabilmesi için ders sunumunda aşamalılık ilkesi uygulanmalıdır. Öğretim adım adım ilerler. Sunulan bilgiler, genelden özele doğru bir sıra izlemelidir, diğer bir anlatımla, tümdengelim süreci kullanılmalıdır. Her öğrenme basamağında, önce öğrenilmiş bilgilerle yeni öğrenilenler arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulur. Böylece öğrencinin, anlamli öğrenmesi sağlanır.

2.4.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Buluş yoluyla öğretim stratejisi, Bruner'in anlamli öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bruner'e göre öğretmenin temel görevi; önceden belirlenmiş olan bilgileri öğrencilere aktarmak değil, öğrencilerin kendi deneyimleriyle öğrenebilecekleri ortamları oluşturmaktır (Ocak, 2007, 30).

Buluş yolu, öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını teşvik edici bir öğretim stratejisidir. Bruner'e göre öğretmenin rolü, önceden paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır (Tan, 2005, 41).

Bruner, öğrencilerin birer bilim adamı gibi düşünmelerini sağlamak gerektiğini ifade etmektedir. Bunu sağlamanın yolunun da buluş yoluyla öğretim olduğunu ileri sürmektedir. Buluş yoluyla öğretim stratejisinde, öğrencilerin aktif araştırmacılar haline gelebileceği düşünülmektedir. Bruner'e göre öğretmen, öğrencilere kavramları, ilkeleri kendisi vermek yerine, öğrencileri deney yapmaya, ilkeleri, kavramları bulmaya teşvik etmelidir (Ocak, 2007, 32).

Buluş yolu, belli bir problem veya konu alanı ile ilgili verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bütüne ulaşmayı sağlayan, öğrenci etkinliğine dayanan öğrencileri güdüleyici bir öğretim stratejisidir. Bu stratejide öğretmenin rehberliğinde, öğrencilerin konuyu kendi kendilerine tümevarım yoluyla öğrenmeleri söz konusudur. Burada öğretmenin temel görevi öğrenciyi yönlendirmek ve cevabı ona buldurmaktır. Bu stratejide, sunuş yolunda olduğu gibi, öğretmen bilgiyi sağlayan, bu bilgileri somutlaştırıcı örnekleri seçen ve içeriği öğrencilere doğrudan sunan kişi değildir (Tan, 2005, 41).

Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretime göre daha çok öğrenci etkinliğine dayanan ve öğrenmeye güdülemede etkili bir stratejidir.

Buluş stratejisinde öğrenciyi düşündürme ve keşfetmeye götüren sorular veya örnek olayların sunulması; verilen örneklerden yola çıkarak öğrencinin temel ilkelere ve genellemelere kendi çabasıyla ulaşması söz konusudur. Öğrenciler daha önceden araştırılmış bir gerçeği kendileri için araştırırlar. Öğrenci, problemi çözerken tarihi bir tarihçi gibi ya da coğrafyayı bir coğrafyacı gibi çalışır, ilkeleri ve genellemeleri kendisi bulur (Savaş, 2007, 26).

Buluş yoluyla öğretimin kurucusu olan Bruner, bu stratejiyi dört öge üzerine temellendirmiştir (Uşun, 2007, 17).

1. Öğrencilerin, öğrenmeye hazır bulunuşluğunu sağlayacak yaşantıların belirlenmesi,
2. Öğretim muhtevasının yapılaştırılması,
3. Öğrenme yaşantılarının sıralanması,
4. Öğrenme sürecinde pekiştiricilerin rolünün ve nasıl dağıtılacağı belirlenmesi

Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılmasını buluş yoluyla öğrenme stratejisini kullanarak sağlayabilir. Öğretim, öğrencilerin merakını uyandıracak onun gerçek yaşamında karşısına çıkabilecek bir problemle ya da örnek durumlar ile başlar. Örnek olaylar, sorular ve diğer uyarıcılar titizlikle seçilir ve yapılandırılır. Problem ya da örnek olaylar ne çok zor ne de çok kolay olmamalı öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır. Uyarıcıların çok zor ve karmaşık olması hem öğrencilerin hayal kırıklığı yaşamasına sebep olabilir hem de onların güdülenmesine engel olabilir. Problem ya da örnek olaylar, öğrencinin merakını çekecek, onun keşfetme heyecanını uyandırabilecek nitelikte olmalıdır. Öğrenci edindiği daha doğrusu keşfettiği ilke ve genellemeleri yeni bir problem durumuna uygulayarak yaşamını kolaylaştırır. Bu amaçla öğrenciye, karşılaştığı problemleri çözmek için, ilgili verileri seçme, analiz etme ve bunlardan ilke ve genellemelere ulaşma fırsatı verilmeli, pratik yapma olanağı sağlanmalıdır (Demirel, 2007, 18).

2.5. Genel Öğretim Stilleri

Öğretim yöntemlerinin tercihi kişiden kişiye, alandan alana farklılık göstermekle birlikte literatürde çeşitli başlıklar altında sınıflandırılmış durumdadır. Buna göre başlıca genel öğretim yöntemleri ve özellikleri şunlardır (Kurtuluş, 2014, 32):

- **Komut Stili:** Bu öğretim stili komutlar üzerinden yürütülmektedir ve öğretmen tüm komutları veren konumundadır. Sürecin işleyişindeki tüm kontrol öğretmene aittir. Buna bağlı olarak da ön hazırlıkların yapılması, uygulanması ve değerlendirilmesi işlevlerinde tüm kararlar öğretmene ait olup öğrenci öğretmenin komutlarını yerine getirmek ile yükümlüdür. Bu öğretim stiline başlıca özelliği öğretmen ile öğrenci arasında doğrudan ve anında gerçekleşen bir ilişkinin kuruluyor olmasıdır (Mosston ve Aswort, 2001, 17).
- **Alıştırma Stili:** Alıştırmayla öğretim, roller ve alınan kararlar ile bireysel farklılıkları göz önüne almaması ve az düşünce içermesi başta olmak üzere birçok konuda komutla benzerdir. Komuttan farkı, konu öğrencilere bir kez aktarıldıktan sonra öğrenciler, istedikleri sürede harekete başlayarak, istedikleri süre, aralık ve sayıda hareket yaparak, istedikleri sürede bitirmekte olmalarıdır. Burada zaman kontrolü ağırlıklı olarak öğrenci tarafından yapılmaktadır (Keske, 2007, 19).

- **Eşli Çalışma Stili:** Bu öğretim stilinde öğrenciler eşleştirilir ve kendilerine verilen bir görevi birlikte çalışarak yerine getirmeleri istenir. Bu öğretim stili ile birlikte öğrencilere birlikte çalışma becerisi kazandırılırken, bilişsel ve duyuşsal öğrenim deneyimleri de kazandırılmaktadır. Bu stil içerisinde öğretmenin rolü gözlem yapmak ve öğrencilerin gelişimlerine yönelik tespitlerde bulunmaktır. Ayrıca süreç içerisinde gerekli uyarı ve düzeltmelerde bulunarak öğrencilerin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Tamer ve Pulur, 2001, 23).
- **Kendini Denetleme Stili:** Bu stilde öğrenciler, öğretmenin belirlediği ölçütlere göre, kendi yaptıkları hareketlerin değerlendirilmesini yaparlar. Böylece kendi performanslarının düzeyi ile ilgili kararlara varırlar. Bu stilde öğretmenin görevi öğrencilerin kendilerini doğru olarak değerlendirmelerine yardımcı olmaktır. Ancak öğretmen öğrencilerinin performansları ile ilgili herhangi bir değerlendirmede bulunmaz. Öğrenciler çalışmalarında performans ölçüt kartı kullanırlar (Çelik, 2011, 32).
- **Katılım Stili:** Bu stilde öğretmen öğrencilerin herhangi bir ölçüte bağlı kalmadan çalışmalarını talep eder. Stilin temel noktası tüm öğrencilerin etkinliklere katılması ve kendi stillerini tercih etmeleri ya da geliştirmeleridir. Bu sayede farklılıklar gözlemlenebildiği gibi öğrencilerin hangi öğretim stillerine yatkın olduklarına dair tespitlerde de bulunulabilmektedir (Tamer ve Pulur, 2001, 25).
- **Yönlendirilmiş Buluş Stili:** Beden eğitimi derslerinde etkili olarak kullanılabilcek bir başka stil yönlendirilmiş buluş stilidir. Öğrenciyi buluşa yönelten ilk stilin adı yönlendirilmiş buluştur. Bu stilin özelliği, özel bir öğretmen-öğrenci ilişkisi ortaya koymasdır (Çelik, 2011, 34).
- **Tek Doğru Stili:** Bu stilde mevcut bir problem ve mevcut tek bir çözüm bulunmaktadır. Öğretmen soruyu öğrenciye yöneltir ve söz konusu tek çözümü bulması ister. Öğrenciler doğruyu bulmaya çalışırken de öğretmen sınıf içerisinde gezerek gözlemde bulunur (Mosston ve Ashworth, 2001, 25).
- **Çok Doğru Stili:** Bu stilde ise yine mevcut bir problem var olup bu kez birden fazla çözüm bulunmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin hangi çözüme ve neden ulaştığını takip etmek adına sınıf içerisinde gözlemde bulunur (Mosston ve Ashworth, 2001, 25).

- **Öğrencinin Tasarımı Stili:** Bu stilde genel konu ve genel konu çerçevesindeki genel başlık ile ilgili kararı öğretmen verir. Öğrenci ise bu başlık çerçevesinde sorular ve çözümler ile ilgili kararları verir. Öğrenci kategorilere, temalara ve hedeflere göre çözümleri düzene sokar ki bu da öğrencinin bulduğu ve düzenlediği kişisel programı oluşturur (Çelik, 2011, 38).
- **Öğrencinin Başlatması Stili:** Birçok yönden öğrencinin tasarımı stiline benzetmekle birlikte bu stilde öğrenci stili kendisi başlatmaktadır. Komut stilinde tüm kararları öğretmen verirken bu stilde tüm kararları öğrenci vermektedir. Öğretmen ise öğrencinin kararları dinlemek, gözlemek, sorular sormak ve gerekli hususlarda uyarmak ile yükümlüdür. Bu stilde tüm sorumluluk öğrenciye aittir (Mosston ve Ashworth, 2001, 29).
- **Kendi Kendine Öğretme Stili:** Bu stil sınıfta değil, bireyin kendini eğitmekle uğraştığı durumlarda gerçekleşir. Bu çeşit durumlarda, önceden öğretmen ve öğrenci tarafından verilen bütün kararlar aynı kişi tarafından verilir. Bu kişi hem öğretmen hem de öğrenci rolüne girer. Dışarıdan gözlem yapan birine gerek yoktur (Çelik, 2011, 39).

2.6. Fiziksel Etkinlik ve Oyun Eğitimi Dersi Öğretim Programının Amaçları

Fiziksel etkinlik ve oyun eğitimi dersi zorunlu eğitim kapsamında birinci sınıflardan itibaren verilen bir ders olarak müfredatta yer almaktadır. Fiziksel etkinlik ve oyun eğitimi dersi, öğrencilerin fiziksel becerilerinin geliştirilmesi ve oyunlar eşliğinden zihinsel becerilerinin geliştirilmesi adına oluşturulmuş bir ders olarak yer almaktadır. Fiziksel etkinlik ve oyun eğitimi dersi öğretim programının başlıca amaçları şunlardır (Yaylacı, 1998, 6):

- Öğrencilerin fiziksel etkinliklere katılım isteklerinin oluşturulması ve artırılması,
- Öğrencilerin fiziksel gelişimlerine katkı sağlanması,
- Öğrencilerin oyun eğitimini gerçekleştirerek hayal güçlerinin gelişimine katkı sağlamak,
- Öğrencilerin aktif ve sağlıklı bir yaşam sürmeleri adına gerekli bilincin oluşturulmasına katkı sağlamak,
- Yaratıcılığın geliştirilmesi,
- Evrensel değerlerin öğretilmesi,

2.7. Sınıf Öğretmeni

Sınıf öğretmeni, ilköğretim programı kapsamında öğrencilerin başta okuma becerileri olmak üzere matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve el becerisi alanlarında gelişimlerini sağlamakla görevli öğretmendir. Sınıf öğretmenin başlıca görevleri şunlardır (Kurtuluş, 2014, 35):

- Çocuklara okuma ve yazma öğretmek,
- Çocukların matematik ve fen bilgisi gibi alanlarda temel bilgileri edinmesini sağlamak,
- Müfredatın öngördüğü bilgileri ve becerileri çocuklara kazandırmak,
- Başarısızlığı ya da uyumsuzluğu olan çocukları tespit etmek ve rehberlik servisi ile görüşmek,
- Öğrencilerin öğrenme kapasitelerindeki farklılıkları algılamak,
- Çocukların akıl yürütme becerisini geliştirmeye çalışmak,
- Çağdaş eğitim metotlarından yararlanmak.

2.8. Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yaklaşımları

Her ders ve alan özelinde olduğu gibi beden eğitimi ve spor öğretiminde de iyi öğretmenin temelinde yüksek bilgi birikimi ve fiziksel gelişimin yanı sıra öğretebilme becerisinin gelişmişliğine ihtiyaç duyulmaktadır. İyi öğretmenliğin temelinde elbette çok bilmenin rolü büyüktür ancak bunun yanı sıra bilineni öğretebilme yetisi çok daha önemlidir (Şirinkan ve Erciş, 2009, 17).

Her ne kadar geçmiş dönemlerde farklı öğretim teknikleri ve öğretmen – öğrenci ilişkileri var olmuş olsa da günümüz gelişmişliği içerisinde korku temelli öğretim teknikleri değil, saygı bazlı öğretim teknikleri daha çok kabul görmektedir. Öğrenciler, korktukları öğretmenlerinden değil, saygı duydukları öğretmenleri ile çok daha fazla ilişki kurabilmektedir. Bu da özünde değişen öğretim tekniklerinin ve toplumların bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda beden eğitimi ve sporda öğretim stillerini iki alt başlıkta genel olarak ayırmak mümkündür. Bu başlıklar ve kapsamaları şu şekildedir (Metzler, 2005, 29):

- **Öğretmen temelli öğretim yaklaşımları:** Bu öğretim yaklaşımının temelinde de ifade edildiği ve ayrımı yapıldığı üzere otokratik öğretim yaklaşımı yer almaktadır. Bu yaklaşım özelinde geleneksel öğretim teknikleri ağırlıklı olarak ele alınmakta olup öğretmenin bir öğretim yaklaşımı vardır ve öğrenciler bu yaklaşıma ayak uydurarak kendi gelişimlerini sağlamak adına çaba sarf etmek zorunda kalmaktadır. Buna göre öğrenciler, öğretmenlerini adeta taklit ederek bilgi ve deneyimlerinden faydalanma yoluna gitmektedir (Metzler, 2005, 29).
- **Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı:** Bu öğretim yaklaşımı ise daha modern bir stil olup öğretmeni değil öğrenciyi ana faktör olarak ele almaktadır. Öğretmen, öğrencileri bilgi ve becerilerine bağlı olarak uygun öğretim yaklaşımlarını tercih etmektedir. Bu yaklaşım özelinde tek düzelikten söz etmek mümkün değildir. Öğretmen, öğrenci grubuna bağlı olarak farklı öğretim yöntemlerini kullanarak sürecin idealleşmesi adına çaba sarf etmektedir (Metzler, 2005, 29).

Öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı ile öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı arasında yalnızca tanımlarına bakarak dahi farklılıkları görmek mümkündür ancak; bu farklılıkları genel olarak ele almak gerekirse şu şekilde sıralamak mümkündür (Metzler, 2005, 30):

- Öğretmen merkezli öğretim yaklaşımında öğretmen kendi öğretim yöntemlerini kullanmakta ve öğrencilerin bu yöntemlere göre gelişim kaydetmelerini beklemektedir. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımında ise öğrenciler için ideal öğrenim yöntemleri tespit edilerek öğretmen bu yöntemleri kullanmaktadır.
- Öğrenme sürecinde elbette öğrenen konumundaki kişi ve kişilere sorumluluk düşmektedir. Ancak, bu sorumluluk öğretmen merkezli öğretim yaklaşımında tamamen öğrenen kesime bırakılmaktadır. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımında ise bu sorumluluğun önemli bir kısmı öğretmene yüklenmektedir.

2.9. Mosston'un Öğretim Stilleri Yelpazesi

Mosston'un öğretim stilleri yelpazesinin temelinde öğretmen – öğrenci ilişkisinin geliştirilmesi yer almaktadır. Bu amaçla öğretmenleri öncelikli olarak öğrencileri bireysel ve fiziksel olarak becerilerini geliştirici bir tavır içerisinde olmaları adına yönlendirmektedir (Mosston ve Ashworth, 2002, 14).

Beden eğitimi derslerinde fiziksel etkinliğin ön planda olduğu dikkate alındığında öğrencilerin fiziksel becerilerinin geliştirilmesi ders kapsamındaki temel amaç durumundadır. Öğretmenlerin de öğrencilerin fiziksel becerilerini geliştirmeleri adına çaba sarf etmeleri elbette öncelik haline getirilmelidir ki; Mosston öğretim stilleri yelpazesi de bu anlayışı ön plana çıkartmaktadır (Mosston ve Ashworth, 2002, 14).

Bir öğrencinin fiziksel ve zihinsel gelişiminde şüphesiz öğretmenlerin önemli rolü bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen – öğrenci ilişkisi de bu süreç içerisinde belirleyici olmaktadır. Öğretmen ile öğrenci arasında iletişim ve uyum ne kadar yüksek olur ise aralarındaki etkileşim fazla olacağı gibi öğretmenin öğrencisinin becerilerini keşfetmesi ve becerilerini geliştirmek adına aktardıklarının öğrenci tarafından uygulanması da kolaylaşmaktadır. Mosston öğretim stilleri yelpazesi de öğretme davranışları, öğrenme davranışları ve hedefler arasında bir ilişki kurarak bu bağın geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda da üç seçenek sunmaktadır. Bunlar (Mosston ve Ashworth, 2002, 14).

1. Hedefler hakkında soru sormak ve daha sonra öğretmen ve öğrenci ile bağlantılarını incelemek mümkündür.
2. Öğrenme davranışı hakkında soru sormak ve bundan sonra diğer ikisi ile ilişkisini araştırmak mümkündür.
3. Öğretme davranışını başlangıç noktası olarak ele almak ve daha sonra Ö-Ö-H ilişkilerinde olası seçenekleri belirlemektir. Birleştirilmiş bir öğretim kuramı geliştirme girişiminde, öğretme davranışı başlangıç noktası olarak kullanılır.

Öğretme, bir süreç bütünüdür ve bu süreç de, içerisinde birçok kararı barındırmaktadır. Mosston öğretim stilleri de bu kararlar bütününde her bir kararın bir sonraki karar üzerindeki etkisini dikkate alarak kararları bir bütün olarak ele almakta ve bölümlere ayırmaktadır. Bu bölümler şunlardır (Mosston ve Ashworth, 2002, 15).

- Hazırlık (etkileşim öncesi),
- Uygulama (etkileşim)
- Değerlendirme (etkileşim sonrası).

İlk evre hazırlık evresidir ve bu evre içerisinde öğretmenler aşağıdaki maddelerde kararlar almaktadır. Bu maddeler şunlardır (Mosston ve Ashworth, 2002, 15):

1. Bölümün hedefi,
2. Bir öğretim stiline belirlenmesi,
3. Beklenen öğrenme stili
4. Kime öğretilecek
5. Konu (Neden bu konu, Nicelik, Nitelik, Sıra)
6. Nerede öğretilecek (mekan)
7. Ne zaman öğretilecek (Başlama zamanı, Hız ve ritm, Süre, Durma zamanı, Aralık, Bitiş)
8. Duruş
9. Kıyafet ve görünüm
10. İletişim
11. Sorulara yaklaşım
12. Düzen ayarlamaları
13. Parametreler
14. Sınıf iklimi
15. Değerlendirme işlemleri ve araçları
16. Diğer

Bu maddelerin her biri hazırlık evresi kapsamında yer almakla birlikte aynı zamanda uygulama kısmının da oluşumunu şekillendirmektedir. Öğretmenin en etkin uygulama yöntemlerini belirlemesi adına hazırlık süreci oldukça önemlidir. İkinci evre olan uygulama evresinde de şu maddelere karar verilmektedir:

1. Uygulama
2. Uygulamaya yönelik kararlar
3. Diğer

Sürecin son evresinde ise hazırlığın ve uygulamanın ardından yapılan uygulamanın değerlendirilmesi gerçekleştirilmektedir. Hazırlık evresi uygulama evresinin oluşturucusu iken değerlendirme evresi uygulama evresinin ele alındığı evredir.

- Performans hakkında bilgi toplama
- Bilgiyi ölçüte göre değerlendirme
- Dönüt şekilleri

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı

Çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerinin belirlenmesi ve yapılan analizler neticesinde sınıf öğretmenlerinin öğretim stili düzeylerinin geliştirilmesi adına öneriler getirmektir.

3.2. Denenceler / Alt Amaçlar

Çalışma kapsamında alt amaçlar şunlardır:

- Katılımcıların cinsiyetlerine göre öğretim stillerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Katılımcıların yaşlarına göre öğretim stillerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Katılımcıların bölümlerine göre öğretim stillerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Katılımcıların yerleşim yerlerine göre öğretim stillerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Katılımcıların hizmet sürelerine göre öğretim stillerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Katılımcıların Öğretim Stillerinin Belirlenmesi ile ilgili Tercih dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.3. Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında nicel araştırma modellerinden olan betimsel model kullanılmıştır. Bu modelin tercih edilmesindeki temel unsur sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerinin belirlenmesi ve algılarının incelenmesidir.

3.4. Katılımcılar

Çalışmaya 2018 - 2019 eğitim-öğretim yılı 2.döneminde Zonguldak ilinde hizmet veren toplam 100 (65 erkek, 35 kadın) sınıf öğretmeni katılmış ve bu öğretmenler kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında demografik özelliklerin yanı sıra “Mosston Öğretim Stilleri” ölçeğinin yer aldığı araştırma formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kulinna ve Cothran (2003) tarafından geliştirilmiş ve İnce ve Hünük (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış “Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Anketi-BEÖSDA” kullanılmıştır. Beden eğitimi öğretmenleri için geliştirilen anketin beden eğitimi öğretmen adayları için de geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır (Cengiz ve Serbes, 2013). Ankette 11 farklı öğretim stiline (Komut Stili-A, Alıştırma Stili-B, Eşli Çalışma Stili-C, Kendini Denetleme Stili-D, Katılım Stili-E, Yönlendirilmiş Buluş Stili-F, Problem Çözme: Tek Doğru Stili-G, Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stili-H, Öğrencinin Tasarımı Stili-I, Öğrencinin Başlatması Stili-J, Kendi Kendine Öğretme Stili-K) ilişkin 11 senaryo bulunmaktadır. Ankette her bir stile ait senaryoya ilişkin 4 soru bulunmakta ve bu sorular 5’li Likert tipi (1= Hiç, 2= Nadiren, 3= Ara sıra, 4= Sıklıkla, 5= Her zaman) ölçekle değerlendirilmektedir. Her bir stil için alınabilecek en düşük puan 4, alınabilecek en yüksek puan ise 20’dir. Ortalama olarak ise 1 – 5 aralığında bir puanlama gerçekleştirilmektedir.

Mosston öğretim stilleri ölçeğinin sadece ; öğretim yöntemlerini kullanma alt boyutu ile ilgili veriler analize dahil edilmiştir. Ölçeğin kullanım boyutu kullanılmış ve değerlendirilmiştir.

3.6. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışma kapsamında yüz yüze anket yöntemi kullanılarak veri toplama süreci tamamlanmış ve SPSS 22.0 programında araştırma verilerinin analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda frekans tablolarının yanı sıra Bağımsız t Testi, Anova Testi, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis fark testlerinden yararlanılmıştır.

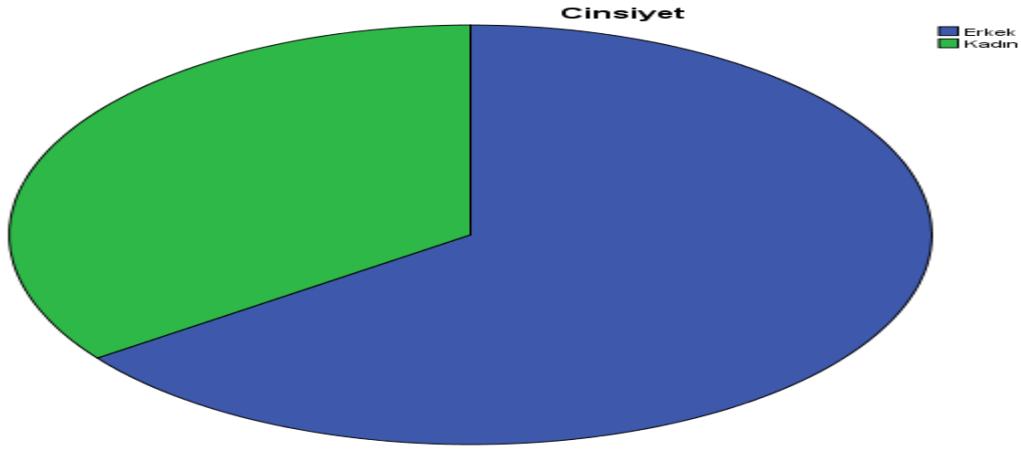
BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Demografik Bulgular

Tablo 4.1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

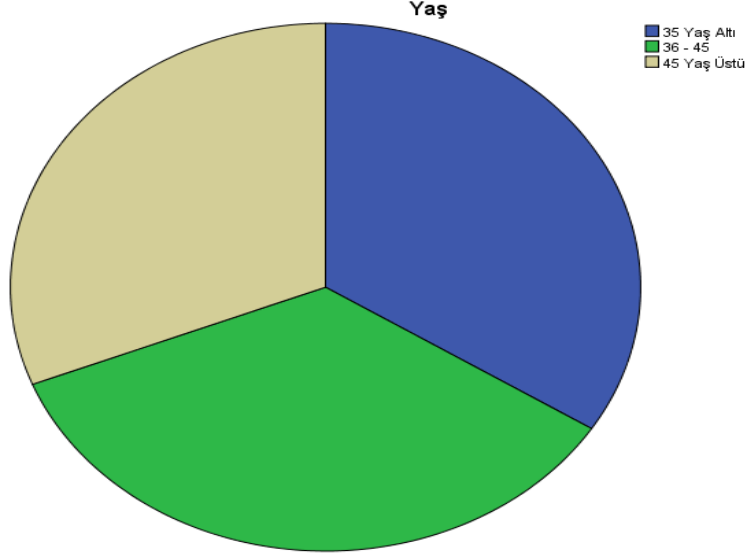
Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	65	65,0
	Kadın	35	35,0



Katılımcıların %65'i (65) erkek, %35'i (35) kadındır. Buna göre erkek katılımcıların ağırlıkta olduğunu ifade etmek mümkündür.

Tablo 4.2. Katılımcıların Yaş Dağılımı

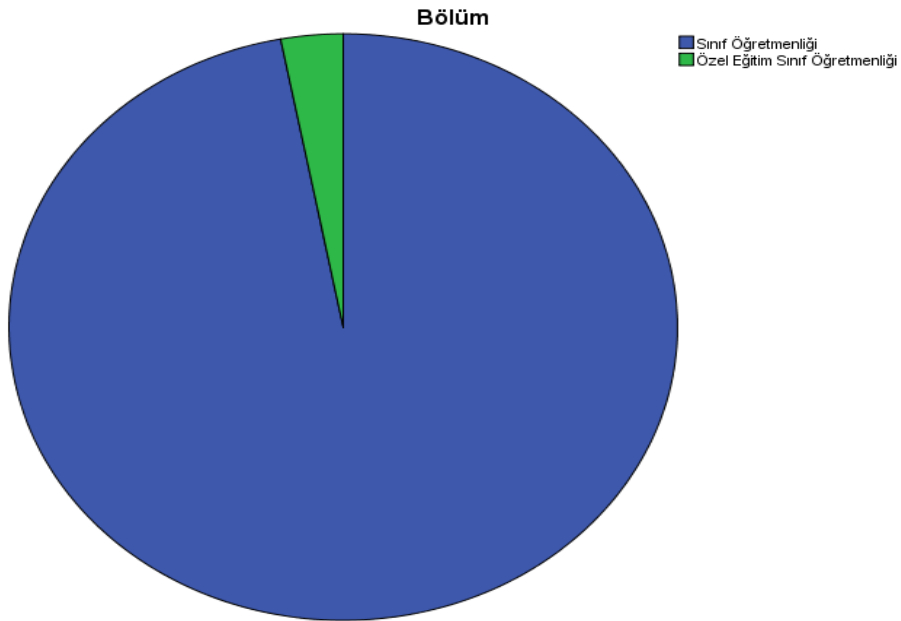
Değişken	Gruplar	f	%
Yaş	35 Yaş Altı	34	34,0
	36 – 45 Yaş	35	35,0
	45 Yaş Üstü	31	31,0



Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde %35'inin (35) 36 – 45 yaş aralığında olduğu görülürken, %34'ünün (34) 35 yaşın altında, %31'inin (31) ise 45 yaşın üstünde oldukları görülmektedir.

Tablo 4.3. Katılımcıların Bölüm Dağılımı

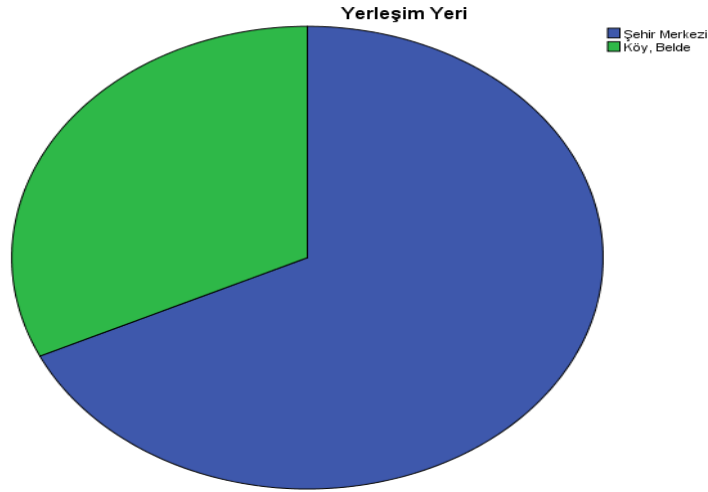
Değişken	Gruplar	F	%
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	97	97,0
	Özel Eğitim	3	3,0



Katılımcıların %97'si (97) sınıf öğretmenliği mezunu iken %3'ü (3) özel eğitim sınıf öğretmenliği mezunudur. Yapılan uygulamada, Özel Eğitim bölümü mezunlarının sayısının az olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin her okulda Özel Eğitim sınıfı olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Özel Eğitim öğretmeni bulunan okullarında yakın çevresinde Özel Eğitim ve uygulama okulu bulunmadığından zorunluluktan sınıf açıldığı bilgisine erişilmiştir.

Tablo 4.4. Katılımcıların Yerleşim Yeri Dağılımı

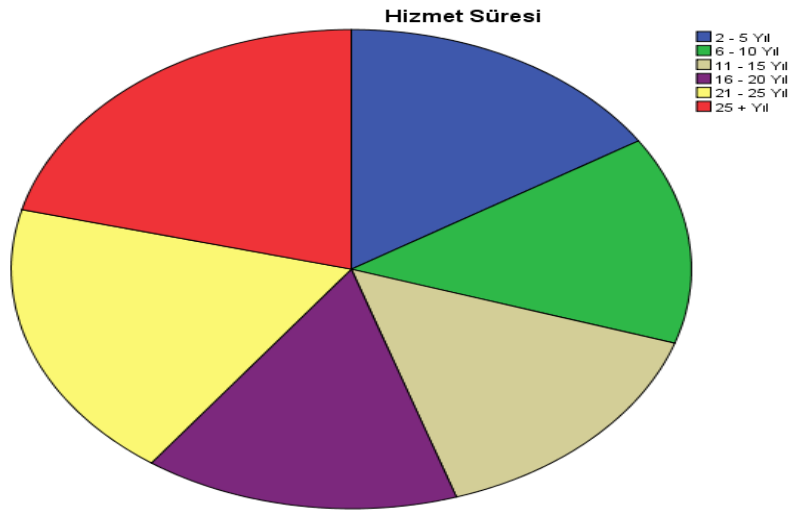
Değişken	Gruplar	F	%
Yerleşim Yeri	Şehir Merkezi	68	68,0
	Köy, Belde	32	32,0



Katılımcıların %68'i (68) merkezde yaşarken, %32'si (32) kırsalda yaşamaktadır. Kırsal bölgelerdeki okullarda derslik sayısı az olduğundan öğretmen sayısı da merkezdeki okullara göre çok daha azdır. Bu nedenle uygulamada köy ve beldelerde çalışan öğretmenlere daha az ulaşılabilmektedir. Örneğin; şehir merkezinde 1 okulda 40 personeli bulunan bir okulda 5 sınıf öğretmenine uygulama yaptırılabilirken ; köy ve beldelerde 5 okulda 2 yada 3 sınıf öğretmenine ancak uygulama yaptırılabilir.

Tablo 4.5. Katılımcıların Hizmet Süresi Dağılımı

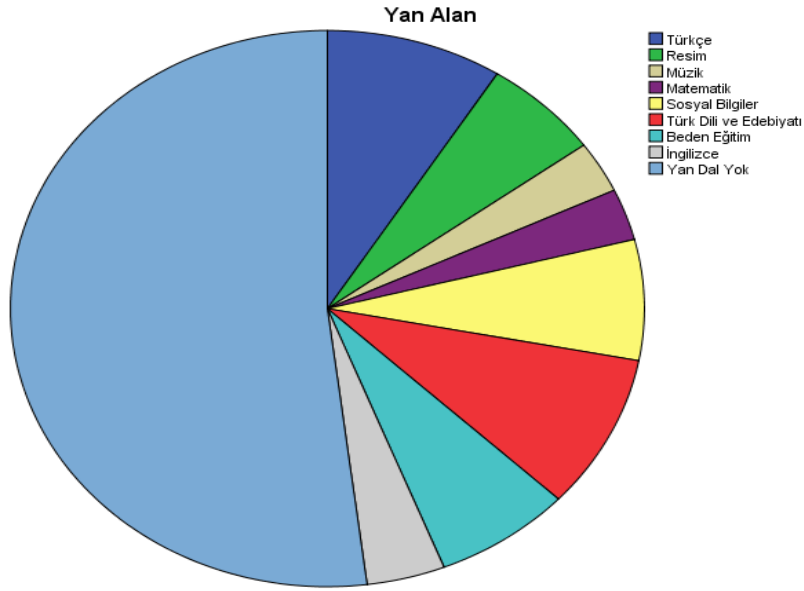
Değişken	Gruplar	F	%
Hizmet Süresi	2 – 5 Yıl	16	16,0
	6 – 10 Yıl	14	14,0
	11 – 15 Yıl	15	15,0
	16 – 20 Yıl	15	15,0
	21 – 25 Yıl	19	19,0
	25 + Yıl	21	21,0



Katılımcıların hizmet süresi dağılımları incelendiğinde %21'inin (21) 25 yılın üzerinde hizmet süresine sahip oldukları görülürken, %19'unun (19) 21 – 25 yıl aralığında, %16'sının (16) 2 – 5 yıl aralığında, %15'inin (15) 11 – 15 yıl aralığında, yine %15'inin (15) 16 – 20 yıl aralığında ve %14'ünün (14) 6 – 10 yıl aralığında hizmet süresine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.6. Katılımcıların Yan Alan Dağılımı

Değişken	Gruplar	F	%
Yan Alan	Türkçe	9	9,0
	Resim	6	6,0
	Müzik	3	3,0
	Matematik	3	3,0
	Sosyal Bilgiler	7	7,0
	Türk Dili ve Edebiyatı	9	9,0
	Beden Eğitimi	7	7,0
	İngilizce	4	4,0
	Yan Dal Yok	52	52,0



Katılımcıların %9'u (9) Türkçe, yine %9'u (9) Türk dili ve edebiyatı, %7'si (7) sosyal bilgiler, yine %7'si (7) beden eğitimi, %6'sı (6) resim, %4'ü (4) İngilizce, %3'ü (3) müzik ve yine %3'ü (3) matematik yan dalına sahiptir. Katılımcıların %52'si (52) ise yan dala sahip değildir.

Tablo 4.7. Katılımcıların Öğretim Stillerinin Belirlenmesi ile İlgili Tercih Dağılımları

Öğretim Stilleri	Minimum	Maksimum	Ortalama
Komut Stili	1,75	5,00	3,78
Alıştırma Stili	1,00	5,00	3,50
Eşli Çalışma Stili	1,00	5,00	2,97
Kendini Denetleme Stili	1,00	4,75	2,42
Katılım Stili	1,00	5,00	2,95
Yönlendirilmiş Buluş Stili	1,00	5,00	2,97
Problem Çözme Stili	1,00	5,00	2,76
Tek Doğru Stili	1,00	5,00	2,84
Öğrencinin Tasarımı Stili	1,00	5,00	2,94
Öğrencinin Başlatması Stili	1,00	5,00	2,47
Kendi Kendine Öğretme Stili	1,00	4,75	2,27

Katılımcıların öğretim stillerinin belirlenmesine yönelik tercih dağılımları incelendiğinde en küçük değer 1 en büyük değer 5 olduğu değer aralığında en yüksek ortalamanın 3.78 ile komut stiline ait olduğu görülmektedir ki bu da katılımcıların öğretim stilleri içerisinde en çok komut stilini tercih ettikleri anlamına gelmektedir. Çünkü sınıf öğretmenleri ilkökul 1-4 sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin güvenlikleri amacıyla hepsinin kontrol altında tutabilmede en etkili stilin komut stili olduğunu düşünmektedirler. İkinci sırada 3.50 ortalama ile alıştırma stili yer almıştır. Alıştırma stilinin ikinci sırada yer almasının nedeni bir çok yönüyle komut stiline benzemesidir, kontrol yine büyük oranda öğretmendedir. Üçüncü sırada 2.97 ortalama ile eşli çalışma stili ve yönlendirilmiş buluş stili yer almaktadır. İşbirliği ve uyum içinde öğrenmenin kritik dönemi olan ilkökulda eşli çalışma yöntemi ara sıra kullanılmaktadır. Öğretmen bu stili kullanırken gözlem yapma şansını da bulmaktadır. Yönlendirilmiş buluş stilinde öğrenci daha aktiftir.

Katılımcıların en az tercih ettikleri öğretim stilleri ise 2.27 ortalama ile kendi kendine öğretme stili, 2.42 ortalama ile kendini denetleme stili ve 2.47 ortalama ile öğrencinin başlatması stilidir. Bu stillerin daha az tercih edilmesinin nedeni ; fiziki

koşulların uygun olmaması, öğrencilerin güvenliklerinin bu stilde daha zor sağlanması gibi birçok sebepleri bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin algularından anlaşılacağı üzere aslında bu stillerin daha verimli ve etkili olduğunu bildikleri ; fakat uygulamada yaşanan sıkıntılardan kullanamadıkları düşünülmektedir.

Tercih dağılımlarına bakıldığında komut stilinin öğrencilerin kontrolü açısından yıllardır klasikleşen bir stil olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8. Katılımcıların Öğretim Yöntemlerinin Belirlenmesi ile İlgili Tercih Dağılımları

Öğretim Yöntemi	Minimum	Maksimum	Ortalama
Kullanım Yöntemi	1,00	4,27	2,19
Eğlence Yöntemi	1,36	4,82	3,03
Öğrenme Yöntemi	1,36	5,00	3,24
Motivasyon Yöntemi	1,36	4,82	3,12

Katılımcıların öğretim yöntemlerinin belirlenmesine yönelik tercih dağılımları incelendiğinde en küçük değer 1 en büyük değer 5 olduğu değer aralığında en yüksek ortalamanın 3.24 ile öğrenme yöntemine ait olduğu görülmektedir. Bu yöntemi 3.12 ortalama ile motivasyon yöntemi takip ederken, 3.03 ortalama ile eğlence yöntemi ve 2.19 ortalama ile kullanım yöntemi şeklinde bir sıralama ortaya çıkmaktadır.

4.2.Fark Analizi Bulguları

Tablo 4.9. Cinsiyete Göre Bağımsız t Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort.	S.S	T	p
Komut Stili	Erkek	65	3,70	,75	-1,157	,247
	Kadın	35	3,91	,77		
Alıştırma Stili	Erkek	65	3,52	,93	-,527	,599
	Kadın	35	3,45	,88		
Eşli Çalışma Stili	Erkek	65	3,03	,89	-1,165	,244

	Kadın	35	2,85	,96		
Kendini Denetleme Stili	Erkek	65	2,21	,97	-2,654	,008
	Kadın	35	2,80	1,07		
Katılım Stili	Erkek	65	2,97	1,07	-,690	,490
	Kadın	35	2,90	,88		
Yönlendirilmiş Buluş Stili	Erkek	65	2,92	1,00	-,783	,433
	Kadın	35	3,06	1,07		
Tek Doğru Stili	Erkek	65	2,72	1,07	-,355	,722
	Kadın	35	2,82	1,17		
Çok Doğru Stili	Erkek	65	2,82	,94	-,341	,733
	Kadın	35	2,86	1,00		
Öğrencinin Tasarımı Stili	Erkek	65	2,93	1,05	-,138	,890
	Kadın	35	2,95	1,05		
Öğrencinin Başlatması Stili	Erkek	65	2,55	1,11	-1,195	,232
	Kadın	35	2,30	1,18		
Kendi Kendine Öğretme Stili	Erkek	65	2,26	1,22	-,187	,852
	Kadın	35	2,28	,99		

Yapılan fark testi sonucunda %95 güven düzeyinde katılımcıların öğretim stillerinde yalnızca “kendini denetleme stilinde” istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ($p= 0.008$) rastlanırken diğer öğretim stillerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kendini denetleme stilinde ise kadın katılımcılarının öğretim stili tercihlerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.10. Yaşa Göre Anova Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	Ort.	S.S	F	p
Komut Stili	35 Yaş Altı	34	3,69	,68	,607	,547
	36 – 45 Yaş	35	3,89	,76		
	45 Yaş Üstü	31	3,74	,85		
Alıştırma Stili	35 Yaş Altı	34	3,41	,89	,302	,740
	36 – 45 Yaş	35	3,51	,89		
	45 Yaş Üstü	31	3,58	,98		
Eşli Çalışma Stili	35 Yaş Altı	34	2,95	,90	1,633	,201
	36 – 45 Yaş	35	3,17	,94		
	45 Yaş Üstü	31	2,76	,87		
Kendini Denetleme Stili	35 Yaş Altı	34	2,58	1,11	,685	,506
	36 – 45 Yaş	35	2,37	1,05		
	45 Yaş Üstü	31	2,29	,95		
Katılım Stili	35 Yaş Altı	34	3,06	1,05	,421	,658
	36 – 45 Yaş	35	2,84	1,01		
	45 Yaş Üstü	31	2,94	,96		
Yönlendirilmiş Buluş Stili	35 Yaş Altı	34	2,99	1,07	,939	,395
	36 – 45 Yaş	35	3,12	,93		
	45 Yaş Üstü	31	2,78	1,07		
Tek Doğru Stili	35 Yaş Altı	34	2,79	1,11	,883	,417
	36 – 45 Yaş	35	2,91	1,15		
	45 Yaş Üstü	31	2,55	1,03		
	35 Yaş Altı	34	2,97	,98	,539	,585

Çok Doğru Stili	36 – 45 Yaş	35	2,81	,94		
	45 Yaş Üstü	31	2,72	,96		
Öğrencinin Tasarımı Stili	35 Yaş Altı	34	2,97	1,07	,047	,955
	36 – 45 Yaş	35	2,90	1,00		
	45 Yaş Üstü	31	2,94	1,12		
Öğrencinin Başlatması Stili	35 Yaş Altı	34	2,77	1,15	5,711	,005
	36 – 45 Yaş	35	2,65	1,05		
	45 Yaş Üstü	31	1,92	1,05		
Kendi Kendine Öğretme Stili	35 Yaş Altı	34	2,36	1,24	,886	,416
	36 – 45 Yaş	35	2,39	1,12		
	45 Yaş Üstü	31	2,04	1,04		

Yapılan fark testi sonucunda %95 güven düzeyinde katılımcıların öğretim stillerinde yalnızca “öğrencinin başlatma stilinde” istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ($p=0.005$) rastlanırken diğer öğretim stillerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğrencinin başlatma stilinde ise 45 yaş üstü katılımcılarının öğretim stili tercihlerinin diğer katılımcılara göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda 45 yaş üstü katılımcıların daha genç nesle göre öğrencinin başlatma stilini daha az tercih ettiği görülmektedir.

Tablo 4.11. Yerleşim Yerine Göre Bağımsız t Testi Sonuçları

Ölçek	Yerleşim Yeri	N	Ort.	S.S	t	p
Komut Stili	Şehir Merkezi	68	3,73	,82	-,748	,455
	Köy, Belde	32	3,88	,60		
Alıştırma Stili	Şehir Merkezi	68	3,53	,99	-,743	,458
	Köy, Belde	32	3,43	,74		
Eşli Çalışma	Şehir Merkezi	68	2,93	,96	-,575	,565

Stili	Köy, Belde	32	3,05	,81		
Kendini Denetleme Stili	Şehir Merkezi	68	2,33	1,05	-1,117	,264
	Köy, Belde	32	2,60	1,00		
Katılım Stili	Şehir Merkezi	68	2,87	1,03	-1,392	,164
	Köy, Belde	32	3,10	,94		
Yönlendirilmiş Buluş Stili	Şehir Merkezi	68	3,00	1,09	-,289	,772
	Köy, Belde	32	2,90	,87		
Tek Doğru Stili	Şehir Merkezi	68	2,69	1,17	-1,012	,312
	Köy, Belde	32	2,89	,94		
Çok Doğru Stili	Şehir Merkezi	68	2,77	1,00	-1,343	,179
	Köy, Belde	32	2,96	,86		
Öğrencinin Tasarımı Stili	Şehir Merkezi	68	2,87	1,05	-1,059	,290
	Köy, Belde	32	3,07	1,04		
Öğrencinin Başlatması Stili	Şehir Merkezi	68	2,35	1,09	-1,382	,167
	Köy, Belde	32	2,71	1,20		
Kendi Kendine Öğretme Stili	Şehir Merkezi	68	2,25	1,10	-,161	,872
	Köy, Belde	32	2,32	1,24		

Yapılan fark testi sonucunda %95 güven düzeyinde katılımcıların öğretim stilleri tercihlerinde yaşam yerlerine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 4.12. Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Hizmet Süresi	N	Ort.	S.S	F	p
Komut Stili	2 – 5 Yıl	16	3,76	,43	1,844	,870
	6 – 10 Yıl	14	3,73	1,02		
	11 – 15 Yıl	15	3,68	,83		
	16 – 20 Yıl	15	3,78	,60		
	21 – 25 Yıl	19	3,71	,90		
	25 + Yıl	21	3,95	,74		
Alıştırma Stili	2 – 5 Yıl	16	3,32	,71	3,131	,680
	6 – 10 Yıl	14	3,39	,99		
	11 – 15 Yıl	15	3,36	,93		
	16 – 20 Yıl	15	3,58	,92		
	21 – 25 Yıl	19	3,51	1,10		
	25 + Yıl	21	3,73	,84		
Eşli Çalışma Stili	2 – 5 Yıl	16	2,81	,89	1,223	,943
	6 – 10 Yıl	14	3,08	,75		
	11 – 15 Yıl	15	2,88	1,06		
	16 – 20 Yıl	15	3,15	,92		
	21 – 25 Yıl	19	3,00	1,03		
	25 + Yıl	21	2,92	,89		
Kendini Denetleme Stili	2 – 5 Yıl	16	2,50	1,12	3,086	,687
	6 – 10 Yıl	14	2,60	1,15		
	11 – 15 Yıl	15	2,61	,98		
	16 – 20 Yıl	15	2,31	1,10		

	21 – 25 Yıl	19	2,10	1,09		
	25 + Yıl	21	2,46	,89		
Katılım Stili	2 – 5 Yıl	16	3,06	1,17	8,480	,132
	6 – 10 Yıl	14	3,14	,81		
	11 – 15 Yıl	15	2,51	1,11		
	16 – 20 Yıl	15	2,96	,94		
	21 – 25 Yıl	19	2,63	,83		
	25 + Yıl	21	3,32	1,00		
Yönlendirilmiş Buluş Stili	2 – 5 Yıl	16	2,81	1,02	5,893	,317
	6 – 10 Yıl	14	3,10	1,10		
	11 – 15 Yıl	15	3,06	1,09		
	16 – 20 Yıl	15	3,43	,89		
	21 – 25 Yıl	19	2,72	,98		
	25 + Yıl	21	2,84	1,04		
Tek Doğru Stili	2 – 5 Yıl	16	2,67	,96	4,018	,547
	6 – 10 Yıl	14	3,08	1,13		
	11 – 15 Yıl	15	3,11	1,11		
	16 – 20 Yıl	15	2,73	1,25		
	21 – 25 Yıl	19	2,56	1,16		
	25 + Yıl	21	2,55	1,01		
Çok Doğru Stili	2 – 5 Yıl	16	2,82	,92	3,385	,641
	6 – 10 Yıl	14	3,26	,94		
	11 – 15 Yıl	15	2,80	,96		
	16 – 20 Yıl	15	2,83	1,00		

	21 – 25 Yıl	19	2,71	1,02		
	25 + Yıl	21	2,71	,93		
Öğrencinin Tasarımı Stili	2 – 5 Yıl	16	3,04	1,20	2,118	,833
	6 – 10 Yıl	14	3,10	,61		
	11 – 15 Yıl	15	2,81	1,31		
	16 – 20 Yıl	15	2,73	,71		
	21 – 25 Yıl	19	3,02	1,16		
	25 + Yıl	21	2,90	1,13		
Öğrencinin Başlatması Stili	2 – 5 Yıl	16	2,98	1,20	11,604	,041
	6 – 10 Yıl	14	2,57	1,16		
	11 – 15 Yıl	15	2,53	1,07		
	16 – 20 Yıl	15	2,51	,78		
	21 – 25 Yıl	19	2,64	1,25		
	25 + Yıl	21	1,77	1,01		
Kendi Kendine Öğretme Stili	2 – 5 Yıl	16	2,48	1,36	4,202	,521
	6 – 10 Yıl	14	2,17	1,19		
	11 – 15 Yıl	15	2,43	1,16		
	16 – 20 Yıl	15	2,21	1,10		
	21 – 25 Yıl	19	2,48	1,00		
	25 + Yıl	21	1,91	1,10		

Yapılan fark testi sonucunda %95 güven düzeyinde katılımcıların öğretim stillerinde yalnızca “öğrencinin başlatması stilinde” istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ($p=0.041$) rastlanırken diğer öğretim stillerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öğrencinin başlatma stilinde ise 25 yıl üstü hizmet süresine sahip katılımcılarının öğretim stili tercihlerinin diğer katılımcılara göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tıpkı yaş değişkeninde olduğu gibi bir kez daha katılımcıların yaşına paralel olarak deneyimleri arttığında öğrencinin başlatma stilini daha az tercih ettikleri görülmektedir. Bir başka deyişle genç neslin eğitim – öğretim de öğrencileri daha fazla aktif öğrenme işine dahil etmeye çalıştıkları söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Her bireyin öğrenme şekli farklılık gösterdiği gibi her öğretmenin de öğretme şekli farklılık göstermektedir. Bu noktada öğrenci ile öğretmen arasında doğru iletişim kurulması ve karşılıklı ihtiyaçlara bağlı olarak ortak dilin geliştirilerek uygun yöntemin seçilmesi öğrenme ve öğretme sürecinin gelişimi adına büyük önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında oyun fiziki etkinlikler dersi özelinde sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerinin belirlenmesi ve bu stillerin öğretmenler tarafından algılanışları ele alınmıştır. Bu doğrultuda teorik çalışmanın yanı sıra yapılan saha çalışması neticesinde elde edilen veriler analiz edilerek ortaya çıkan bulgular yorumlanmıştır. Buna göre çalışmanın örnekleme ilişkin demografik bulgular şu şekildedir:

- Katılımcıların %65'i (65) erkek, %35'i (35) kadındır
- Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde %35'inin (35) 36 – 45 yaş aralığında olduğu görülürken, %34'ünü (34) 35 yaşın altında ve %31'inin (31) 45 yaşın üzerinde olduğu görülmektedir.
- Katılımcıların %97'si (97) sınıf öğretmenliği mezunu iken %3'ü (3) özel eğitim sınıf öğretmenliği mezunudur.
- Katılımcıların %68'i (68) merkezde yaşarken, %32'si (32) kırsalda yaşamaktadır.
- Katılımcıların hizmet süresi dağılımları incelendiğinde %21'inin (21) 25 yılın üzerinde hizmet süresine sahip oldukları görülürken, %19'unun (19) 21 – 25 yıl aralığında, %16'sının (16) 2 – 5 yıl aralığında, %15'inin (15) 11 – 15 yıl aralığında, yine %15'inin (15) 16 – 20 yıl aralığında ve %14'ünün (14) 6 – 10 yıl aralığında hizmet süresine sahip oldukları görülmektedir.
- Katılımcıların %98'i (98) kadrolu, %2'si (2) sözleşmelidir.
- Katılımcıların %9'u (9) Türkçe, yine %9'u (9) Türk dili ve edebiyatı, %7'si (7) sosyal bilgiler, yine %7'si (7) beden eğitimi, %6'sı (6) resim, %4'ü (4) İngilizce, %3'ü (3) müzik ve yine %3'ü (3) matematik yan dalına sahiptir. Katılımcıların %52'si (52) ise yan dala sahip değildir.

Araştırmanın örnekleme “Mosston Öğretim Stilleri” ölçeğinde yer alan maddeler yönelti olarak öğretim stillerine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu algıların demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği yapılan fark analizleri sonucunda tespit edilmiştir. Buna göre yapılan fark analizleri sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Kendini denetleme stilinde kadın katılımcılarının öğretim stili düzeylerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
- Öğrencinin başlatma stilinde 45 yaş üstü katılımcılarının öğretim stili düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
- Öğrencinin başlatma stilinde 25 yıl üstü hizmet süresine sahip katılımcılarının öğretim stili düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
- Hem tek doğru stilinde hem de kendi kendine öğretme stilinde ücretli katılımcıların öğretim stili düzeylerinin kadrolu katılımcılara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
- Yapılan fark testi sonucunda katılımcıların öğretim stillerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Yapılan teorik çalışma ve saha çalışması neticesinde elde edilen veriler ışığında yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerine ilişkin algıları demografik özelliklerine göre farklılık göstermektedir.

5.2. Tartışma

Öğretim stilleri eğitim öğretimin geliştirilmesi adına büyük önem taşıdığından literatürde de genişçe yer bulmaktadır. Buna göre konuya ilişkin benzer çalışmalardan birinde Üredi ve Üredi (2007), çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının tercih ettikleri öğretim stillerini yordama gücü araştırılmıştır. Araştırma sonucu öğretmenlik meslek algısının uzman öğretim stiline % 5,4’ünü, otorite öğretim stiline % 4,7’sini, kişisel model öğretim stiline % 8’ini, kolaylaştırıcı öğretim stiline % 12,7’sini, temsilci öğretim stiline % 10’nu açıkladığını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, alan bilgisi algısının uzman ve otorite öğretim stillerinin; mesleki formasyon ve alan bilgisi algısının kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerinin anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Konuya ilişkin bir diğeri benzer çalışmada Üredi ve Güven (2007), ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının diğeri öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Son olarak konuya ilişkin bir diğeri benzer çalışma ele alındığında Bilgin ve Bahar (2008), sınıf öğretmenlerinin (N=57) öğretme ve öğrenme stillerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar sınıf öğretmenlerinin; i) uzman, yol gösterici ve temsilci öğretme stillerinin otoriter ve kişisel model öğretme stillerinden daha baskın olduğunu, ii) işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerinin bağımsız, pasif, bağımlı ve katılımcı öğrenme stillerinden daha baskın olduğunu göstermiştir. Öğretme stilleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki dikkate alındığında öğretmenlerin bazı öğrenme ve öğretme stilleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları eleştirel bir yaklaşımla yorumlanmıştır.

5.3. Öneriler

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular ve literatür taraması sonucunda getirilebilecek başlıca öneriler şunlardır:

- Öğretme stillerine ilişkin algılar demografik özelliklere göre farklılık göstermektedir. Bu noktada öğretmenlerin algılarından ziyade öğrenciler için uygun öğretim stillerinin benimsenmesi sürecin gelişimi adına faydalı olacaktır.
- Öğretmenlerin farklı öğretim stillerine ilişkin deneyimlerini arttırarak sınıf ortamındaki ihtiyaca bağlı olarak en uygun öğretim stilini tercih etmelerine olanak sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1).
- Büyükduman, İ. (2002). Bilgisayar destekli ingilizce eğitimi. Erişim Tarihi: 6 Eylül 2019, <http://www.academia.edu/4120762>
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: the contributions of two eras. *Quest*, 52 (3), 229 – 245.
- Çelik, Z. (2011). *Basketbol öğretiminde farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme alanları üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Turkey
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirhan, G. (2002). Spor eğitiminde yöntem, strateji, teknik kavram ve uygulamaları. 7. International Sport Sciences Congress 25-27 Ekim 2019. Alanya, Turkey
- Ertan, H. ve Çiçek, Ş. (2003). Student achievement evaluation approaches in elementary physicaleducation courses in turkey, *Hacettepe University Jpurnal of Education*, 25, 76 – 83.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2008). *Okul öncesi eğitimde kullanılan öğrenme yaklaşımları; özel öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Güven, B. (2004). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine, hizmet yıllarına, görev yaptıkları illere ve okul türlerine göre değişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Turkey
- İnce, M. ve Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları, *Eğitim ve Bilim*, 35 (157).
- Keske, G. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve karşılaştıkları sorunlar (Gaziantep ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Turkey.
- Kurtuluş, Ö. (2014). *Türkiye’de ortaokul ve liselerde çalışmakta olan beden eğitimi*

öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve öğretim stillerini algılayışları.
Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya, Turkey.

MEB (2017). *İlköğretim beden eğitimi ve spor dersi 5 – 8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2018), *Temel eğitim oyun ve fiziki etkinlikler dersi 1 – 4. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Metzler, M. (2005). *Instructional models for physical education*. Holcomb Hathaway, Arizona.

Mosston, M. , Asworth, S. (2001). *Beden eğitimi öğretimi* (2. Baskı). Çeviren: Eda Tüzemen. Ankara: Bağırhan Yayınevi.

Mosston, M. ve Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education*. Merrill Pub.Co. Columbus.

Ocak, G. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Okçabol, R. (2001). *Eğitim hakkı gerçekleşmeyen bir ilke*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

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.

Savaş, B. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şirinkan, A. ve Erciş, S. (2009). İlköğretim okullarında beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri ve ölçme - değerlendirme kriterlerinin karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (3).

Şuheda, Ö. (1992). Çocuğun gelişiminde hareket ve oyunun önemi. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı okul içi beden eğitimi ve izcilik daire başkanlığı 1.eğitim kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset Mat. San. ve Tic. Ltd. A.Ş.

Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Temiz, A. (2017). *Özel öğretim yöntemleri – 2*. Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Ders Notları, Hatay.
- Tok, Ş. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uşun, S. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemler*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Ünlü, H. ve Aydos, L. (2007). Öğretmen görüşlerine göre; beden eğitimi derslerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2). 71 – 81, Aksaray.
- Üredi, L. ve Güven, Y. (2007). İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(1).16.
- Üredi, L. ve Üredi I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Yaylacı, F. (1998). *İlköğretim okulları beden eğitimi dersi program ve uygulamaların değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya, Turkey.

EKLER

Ek-1: Mosston Öğretim Stilleri Ölçeği

Mosston Öğretim Stilleri Ölçeği

Yönerge

Aşağıda Beden Eğitimi Öğretimine özgü 11 adet öğretim stili ile ilgili senaryolar bulacaksınız. Her bir senaryoyu dikkatle okuduktan sonra altında verilen maddeler doğrultusunda size en uygun olan maddeyi daire içine alınız.

Öğretim Yöntemi Senaryoları

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

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
a) Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
b) Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
c) Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
d) Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5

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

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
a) Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
b) Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
c) Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
d) Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5

1
İsmail ÖZTÜRK
Şube Müdürü

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

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
a) Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
b) Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
c) Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
d) Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5

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

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
a) Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
b) Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
c) Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
d) Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5

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

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
a) Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
b) Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
c) Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
d) Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5

İsmail ÖZTÜRK
Şube Müdürü

2

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

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
a) Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
b) Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
c) Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
d) Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5

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

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
a) Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
b) Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
c) Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
d) Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5

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

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
a) Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
b) Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
c) Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
d) Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5

3



İsmail ÖZTÜRK
Şube Müdürü

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

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
a) Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
b) Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
c) Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
d) Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5

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

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
a) Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
b) Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
c) Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
d) Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5

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

	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
a) Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
b) Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
c) Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
d) Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5

4

İsmail ÖZTÜRK
Şube Müdürü

Değerlendirme

Senaryo numarasına göre a, b, c ve d maddelerine verdiğiniz puanları aşağıdaki forma işleyiniz.

Senaryo	Yöntem/Stil	a. Kullanım	b. Eğlence	c. Öğrenme	d. Motivasyon
1	A. Komut				
2	B. Alıştırma				
3	C. Eşli Çalışma				
4	D. Kendini Denetleme				
5	E. Katılım				
6	F. Yönlendirilmiş Buluş				
7	G. Problem Çözme (tek doğru)				
8	H. Problem Çözme (çok doğru)				
9	J. Öğrencinin Tasarımı				
10	I. Öğrencinin Başlatması				
11	K. Kendi Kendine Öğrenme				

Kaynak: Ince, M.L., Hunuk, D. (2010). Experienced physical education teachers' use and perceptions of teaching styles during the educational reform period. *Education and Science*, 157, p.128-139.


İsmail ÖZTÜRK
Şube Müdürü

5

Ek-2.Demografik Özellikler

1. Cinsiyetiniz

Erkek () Kadın ()

2. Yaşınız

18 – 25 () 26 – 35 () 36 – 45 () 46 – 55 () 55 + ()

3. Mezun Olduğunuz Bölüm

Sınıf Öğretmenliği () Özel Eğitim Sınıf Öğretmenliği ()

4. Yerleşim Yeriniz

Şehir Merkezi () Köy, Belde ()

5. Hizmet Süreniz

0 – 1 Yıl () 2 – 5 Yıl () 6 – 10 Yıl () 11 – 15 Yıl () 16 – 20 Yıl () 21 – 25 Yıl ()
25 + Yıl ()

6. Kadro Türünüz

Kadrolu () Ücretli ()

7. Yan Dalınız

Türkçe () Resim () Matematik () Beden Eğitimi () Sosyal Bilgiler ()
)

Müzik () İngilizce () Türk Dili ve Edebiyatı () Yan Dal Yok ()

Ek 3. Etik Kurulu Onayı

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu
ONAY BELGESİ

Protokol No:	2018-108
Araştırmanın Başlığı:	" Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinde Kullandıkları Öğretim Stillerinin Belirlenmesi ve Bu Öğretim Stillerine Algılarının İncelenmesi"
Proje Yürütücüsü:	Uğur Erhan DEDEŞAH
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	13.11.2018
Karar Tarihi:	23.11.2018

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ashi YAZICI
Başkan

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Başkan Vekili

Doç. Dr. Fatma BAĞDATLI ÇAM
Üye

Doç. Dr. Şaban ESEN
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Bilge SULAK AKYÜZ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Fethi NAS
Üye

Ek 4. Zonguldak İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702-605.01-E.24744915
Konu : Araştırma İzni (Uğur Erhan DEDEŞAH)

21/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 13/12/2018 tarihli ve 12240456000-E.1800087130 sayılı yazısı ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Uğur Erhan DEDEŞAH'ın "**Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinde Kullandıkları Öğretim Stillerinin Belirlenmesi ve Bu Öğretim Stillerine Algularının İncelenmesi**" adlı yüksek lisans tez çalışmasını İlimiz genelinde Müdürlüğümüze bağlı İlkokullarda görev yapmakta olan Sınıf Öğretmenlerine veri sağlamak amacıyla yapacağı araştırma ile ilgili Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Tez Çalışması kapsamında Araştırma Çalışmasını uygulamak istediği Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca, Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 13/12/2018 tarihli ve 12240456000-E.1800087130 sayılı yazısı ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Uğur Erhan DEDEŞAH'ın "**Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinde Kullandıkları Öğretim Stillerinin Belirlenmesi ve Bu Öğretim Stillerine Algularının İncelenmesi**" adlı yüksek lisans tez çalışmasını İlimiz genelinde Müdürlüğümüze bağlı İlkokullarda görev yapmakta olan Sınıf Öğretmenlerine veri sağlamak amacıyla yapacağı araştırma ile ilgili Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, söz konusu çalışmanın "22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2017/25 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul Müdürlüklerinin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlüklerinin Koordinesinde ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Murat KAPICI
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
21/12/2018

Dr.Nevzat TAŞDAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Valilik Binası Kat:3 Oda No:323
Mekez/Zonguldak

Bilgi için: N.NAS ÇAKIR

Ek .5 Mosston Öğretim Stilleri Ölçeği Kullanım İzni

24.10.2018

Posta - erhandedesah@hotmail.com

Outlook Posta

Posta ve Kişilerde ara

^ Klasörler

Gelen Kutusu 1536

Gereksiz E-posta 63

Taslaqlar 1

Gönderilmiş Öğeler

▼ Silinmiş Öğeler 56

Albaraka Türk

Arşiv

Konuşma Geçmiş

Mühendisler Villaları

Selin Çetin

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | ↑ ↓ :

Re: Mosston Öğretim Stilleri Ölçeğini Kullanım İzni

MI Mustafa Levent Ince <m.levent.ince@gmail.com>
Bugün, 13:47
Siz

Erhan bey,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

Mustafa Levent İnce

erhan dedesah <erhandedesah@hotmail.com>, 24 Eki 2018 Çar, 12:51 tarihinde şunu yazdı:

Sn. Prof. Dr. Mustafa Levent İNCE,

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı Beden Eğitimi Ve S
Bilim Dalında Yüksek Lisans yapmaktayım.

'Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde kullandıkları öğretim stillerinin belirlenmesi ve bu öğreti
algılarının incelenmesi' konulu tez çalışmam için; 'Mosston Öğretim Stilleri Ölçeğinden faydalanmak istiyorum.
Gereğini olurlarınıza arz ederim.

24/10/2018

Uğur Erhan DEDEŞAH
Öğretmenlerimizle 2023 Projesi
Zonguldak II Formatörü

--
Mustafa Levent İnce

Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
Dumlupınar Bulvarı, No: 1, Ankara, Türkiye
Tel: +90 (312) 2104020

Middle East Technical University
Faculty of Education, Physical Education & Sports Department
Dumlupınar Blv, No: 1, Ankara, Turkey 06800
Tel: +90 (312) 2104020

Premium'a yükseltin

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Uğur Erhan DEDEŞAH
Doğum Yeri ve Tarihi	Gaziantep / 22.02.1984
Eğitim Durumu	Lisans
Lisans Öğrenimi	Gaziantep Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
Yüksek Lisans Öğrenimi	Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Ana Bilim Dalı (2016 Devam etmekte)
Bildiği Yabancı Diller	Almanca
Bilimsel Faaliyet ve Yayınlar	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Zaman Yönetiminin incelenmesi. Dedeşah, U.E , Gürer , Öz, N. ,B. , Acun, A. 3. Uluslararası Spor Bilimleri Turizm ve Rekreasyon Öğrenci Kongresi Gaziantep (27-29 Mayıs 2016)
İş Deneyimi	Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Beden Eğitimi Öğretmeni (2008-2019)
Çalıştığı Kurum	Piri Reis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
E- Posta	erhandedesah@hotmail.com
Tarih	23.12.2019