

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM
YAKLAŞIMLARI VE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM
YAPMAYA YÖNELİK TUTUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kadir Murat TURAN

**TRABZON
Ocak, 2022**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM
YAKLAŞIMLARI VE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM YAPMAYA
YÖNELİK TUTUMLARI**

**Kadir Murat TURAN
ORCID:0000-0002-7599-3647**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce
Yüksek Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir**

**Tezin Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun ALEMDAĞ
ORCID: 0000-0001-9892-820X**

**TRABZON
Ocak, 2022**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığımı ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Kadir Murat TURAN
28 / 01 / 2022

ÖN SÖZ

Eğitim, yaşantımızın her alanında olduğu gibi sürekli değişim ve gelişim içerisinde olan bir kavramdır. Yıllar içerisinde yaşanan bilimsel ve teknolojik inovasyonlar eğitimin içeriğini ve niteliğini de oldukça fazla etkilemiştir. Yaşanan bunca gelişme karşısında eğitimin ve öğretimin teknolojiyi kabullenip öğretim programlarına yansıtması kaçınılmaz bir son olmuştur. Öğretmenler için daha çeşitli aktarım fırsatları sunmakla birlikte sağladığı özgürlük sayesinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme eksikliklerini giderme konusunda da oldukça büyük bir çözüm olanağı sağlamıştır. Dijital materyal ve araç-gereç sağlanması açısından biraz maliyetli olsa da sağladığı faydalardan dolayı öğretim kurumları da son yıllarda eğitim ve teknolojiyi birleştirmeye başlamışlardır. Sosyal, ekonomik ve eğitim anlamında gelişmiş ülkeleri incelediğimizde bu ülkelerin eğitim sistemlerinin içerisine bilim ve teknolojiyi ne denli entegre ettiğini görmekteyiz bizde ülkemizi muasır medeniyetler seviyesine hatta daha da üstüne çıkartmak için eğitim sistemimizin içine bilgisayar destekli eğitimi ve teknolojiyi dahil etmeliyiz.

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretim yaklaşımları ve bilgisayar destekli öğretim yapmaya yönelik tutumlarını incelenmektedir. Spor eğitimcilerinin kullandıkları öğretim stilleri, bilim ve teknolojiyi öğretim stilleriyle bağdaştırıp bağdaştırmadıkları, bilgisayar destekli eğitimle sporun arasındaki bağlantı hakkında ki tutumları hakkında bilgi sahibi olunmasına yardımcı olacaktır. Umarım bu çalışma bu alanda bilgi sahibi olmak isteyen kişiler için biraz da olsa yol haritası ve yardımcı bir kaynak olabilir.

Araştırma süreci boyunca tüm bilgi ve deneyimlerini benden esirgemeyen, doğru bir araştırma yapma konusunda beni yönlendiren, her anlamda bana sonsuz destek olan danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun Alemdağ'a teşekkürü bir borç bilirim. Verilerin toplanması aşamasında yardımlarını esirgemeyen öğretim elemanları hocalarıma ve araştırmaya katılan Trabzon Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu bölümlerinde okuyan tüm öğrenci arkadaşlarıma da teşekkür ederim. Ayrıca eğitim yaşantım boyunca desteklerini hep kalbimde hissettiğim annem Mehtap TURAN'a ve kardeşim Kağanca TURAN'a minnetlerimi ve sevgilerimi sunarım.

İlgi ve hevesle üzerinde durduğum çalışmanın yararlı olabilmesini istiyor ve bana destek olan herkese çok teşekkür ediyorum.

Ocak, 2022

Kadir Murat TURAN

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1. 5. Tanımlar.....	4
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	5
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	5
2. 1. 1. Eğitim.....	5
2. 1. 1. 1. Formal Eğitim.....	5
2. 1. 1. 2. İnfomal Eğitim.....	6
2. 1. 2. Öğretmen ve Sahip Olması Gereken Özellikler.....	6
2. 1. 3. Beden Eğitimi ve Spor.....	7
2. 1. 4. Beden Eğitimi ve Sporun Temel İlkeleri.....	7
2. 1. 5. Beden Eğitimi ve Sporun Genel Amaçları.....	8
2. 1. 6. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Gelişime Katkıları.....	9
2. 1. 7. Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yaklaşımları.....	11
2. 1. 7. 1. Beden Eğitimi Öğretiminde Sunuş Yolu Yaklaşımı.....	12
2. 1. 7. 2. Beden Eğitimi Öğretiminde Buluş Yolu Yaklaşımı.....	13
2. 1. 8. Mosston'un Öğretim Stilleri Yelpazesi.....	14
2. 1. 8. 1. Komut Stili (A Stili).....	14
2. 1. 8. 2. Alıştırma Stili (B Stili).....	15
2. 1. 8. 3. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stili (C Stili).....	16

2. 1. 8. 4. Kendini Denetleme Stili (D Stili).....	17
2. 1. 8. 5. Katılım Stili (E Stili).....	18
2. 1. 8. 6. Yönlendirilmiş Buluş Stili (F Stili).....	18
2. 1. 8. 7. Problem Çözme-Tek Doğru Stili (G Stili).....	19
2. 1. 8. 8. Problem Çözme-Farklı Yollar Üretimi Stili (H Stili).....	20
2. 1. 8. 9. Öğrencinin Tasarımı Stili (I Stili).....	20
2. 1. 8. 10. Öğrencinin Başlatması Stili (J Stili).....	21
2. 1. 8. 11. Kendi Kendine Öğrenme Stili (K Stili).....	21
2. 1. 9. Sporda Teknoloji.....	21
2. 1. 10. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Spor Alanında Kullanımı.....	21
2. 1. 11. Beden Eğitimi ve Sporda Teknoloji Kullanımı.....	23
2. 1. 12. Bilgisayar Destekli Öğretim.....	24
2. 1. 13. Bilgisayar Destekli Eğitimin Amaçları.....	25
2. 1. 14. Bilgisayar Destekli Eğitimin Faydaları.....	25
2. 1. 15. Bilgisayar Destekli Eğitimin Sınırlılıkları.....	26
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu.....	26
2. 2. 1. Öğretim Stilleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	27
2. 2. 2. Öğretim Stilleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	28
2. 2. 3. Bilgisayar Destekli Öğretim Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	29
2. 2. 4. Bilgisayar Destekli Öğretim Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	30
3. YÖNTEM.....	31
3. 1. Araştırma Modeli.....	31
3. 2. Araştırma Grubu.....	31
3. 3. Veri Toplama Araçları.....	32
3. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu.....	32
3. 3. 2. Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Ölçeği.....	32
3. 3. 3. Bilgisayar Destekli Öğretim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği.....	33
3. 2. Veri Toplama Süreci.....	33
3. 3. Verilerin Analizi.....	33
4. BULGULAR.....	35
4. 1. Öğretim Stilleri ile İlgili Bulgular.....	35
4. 2. Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutum ile İlgili Bulgular.....	55

5. TARTIŞMA.....	60
5. 1. Öğretim Stillerine İlişkin Değerlendirme.....	60
5. 2. Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Değerlendirme.....	62
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	64
6. 1. Sonuçlar.....	64
6. 2. Öneriler.....	65
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	65
6. 2. 2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	66
7. KAYNAKLAR.....	67
8. EKLER.....	74
9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	80

ÖZET

Bedens Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretim Yaklaşımları ve Bilgisayar Destekli Öğretim Yapmaya Yönelik Tutumları

Bedens eğitimi ve spor kişileri fiziksel, psikolojik, sosyal ve kültürel birçok yönden etkileyen geniş kapsamlı bir alandır. Teknoloji ise sürekli gelişim ve değişim göstermesi sebebiyle eğitimin içine daha fazla girerek eğitimin niteliğinin artmasına zemin hazırlamıştır. Bu çalışmanın amacı ise bedens eğitimi öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımları ve bilgisayar destekli öğretim yapmaya yönelik tutumlarının incelenmesidir. Araştırmada, yöntembilim yaklaşımı olarak nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu üniversitede öğrenim gören bedens eğitimi öğretmen adayları oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada kişisel bilgi formunun yanı sıra *bedens eğitimi öğretmenleri öğretim stilleri değer algıları ölçeği* ve *bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği* kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel test olarak t- testi, ANOVA ve Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin stilleri kullanma durumları, buluş (öğrenen merkezli) yaklaşımından sunuş (öğreten merkezli) yaklaşımına gidildikçe artış göstermektedir. Öğretim stilleri kullanım düzeyi yaş değişkeni ile öğrencinin tasarımı stili, sınıf değişkeni ile kendi kendine öğretme stili, GNO ile öğrencinin başlatması ve kendi kendine öğretme stili arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğretim stilleri değer algıları ise cinsiyet değişkeni ile katılım, farklı yollar üretimi ve öğrencinin tasarımı stilleri, yaş değişkeni ile öğrencinin tasarımı stili, bilgisayar kullanım düzeyi ve komut stili arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bilgisayarın spor eğitime uygun olup olmadığı değişkeninde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bilgisayar destekli eğitim açısından önemli olan nokta kişisel bilgisayara sahip öğrencilerde tahmin edildiği üzere anlamlı farklılığa rastlanırken bilgisayar kullanım düzeyi, bilgisayar eğitimi alma ve bilgisayardan destek almanın sonuç üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Bilgisayar destekli eğitimin spor eğitime uygun olduğu boyutunda ise anlamlı farklılık görülmüştür. Genel anlamda öğretim stilleri kullanım düzeyi ve bilgisayar destekli eğitimin ilişkisini incelediğimizde aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını görünürken öğretim stilleri değer algılarıyla bilgisayar destekli eğitimin ilişkisi arasında komut stilinde yüksek düzeyde, tek doğru stilinde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretim Stilleri, Tutum, Bilgisayar Destekli Öğretim, Bedens Eğitimi, Spor Eğitimsi, Teknoloji

ABSTRACT

Teaching Approaches of Physical Education Teacher Candidates And Their Attitudes Towards Computer Assisted Instruction

Physical education and sports is a broad field that affect people in many ways, physically, pschologically, socially and culturally. Technology on the other hand, is an important part of education due to its continuous development annd change. It has paved the way for increasing the quality of education by getting more involved in it. The aim of this study is to examine the physical education teacher candidates' approaches to education and their attitudes towards the use of computer support in education. Quantitative research as a methodology approach in research Cross-sectional scanning method will be used. The sample group of the research is physical education teacher candidates studying at university. As a data collection tool, in addition to personal information forms, physical education teacher's teaching styles value perception scale and attitude scale towards computer-assisted education were used. SPSS 21.0 statistical package program was used to analyze the data. T-test, ANOVA and Pearson correlation test were used as statistical tests. The use of styles by teachers decreases as one moves from the discovery (learner-centered) approach to the presentation (teacher-centered) approach. There was a negative and low-level significant relationship between the level of use of teaching styles and the student's design style, the class variable and the self-teaching style, the GPA and the student's initiation and self-teaching style. On the other hand, there were significant differences between the teaching styles and value perceptions, between the gender variable and participation, the production of different ways and the student's design styles, the age variable and the student's design style, computer usage level and command style. A significant difference was found in the variable of whether the computer is suitable for sports education. The important point in terms of computer-assisted education was that, as predicted, there was a significant difference in students with a personal computer, while the level of computer use, computer training and computer support had no effect on the result. There was a significant difference in the dimension that computer-assisted education is suitable for sports education. When we examined the relationship between the level of use of teaching styles and computer-assisted education in general terms, it was seen that there was no significant difference between them. It has been revealed that there is a high-level significant relationship in the command style and a low-level significant relationship in the one-correct style between the value perceptions of teaching styles and computer-assisted education.

Keywords: Teaching Styles, Attitude, Computer-Assisted Instruction, Physical Education, Sports Educator, Technology

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı ve Normal Dağılım Durumlarının İncelenmesi.....	32
2.	Öğretim Stilleri Kullanım Durumları, Kullanım Düzeyi ve Değer Algıları Ortalamaları.	35
3A.	Ölçek Puanlarının Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normal Dağılım Durumunun Değerlendirilmesi	36
3B.	Ölçek Puanlarının Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normal Dağılım Durumunun Değerlendirilmesi (Öğretim Stilleri Kullanım Düzeyleri).....	37
3C.	Ölçek Puanlarının Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normal Dağılım Durumunun Değerlendirilmesi (Öğretim Stilleri Değer Algıları)	38
4.	Öğretim Stilleri Değer Algılarının Kullanım Durumuna Göre Dağılımı.....	38
5.	Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	39
6.	Öğretim Stilleri Kullanım Düzeyleri ile Yaş Arasındaki İlişki	39
7.	Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Sınıfa Göre Dağılımı	40
8.	Öğretim Stilleri Kullanım Düzeyleri ile Gno Arasındaki İlişki	41
9.	Öğretim Stilleri Kullanım Düzeyleri ile Aylık Harcama Arasındaki İlişki	42
10.	Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Dağılımı.....	42
11.	Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı	43
12.	Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Bilgisayar Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı	43
13.	Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre Dağılımı ..	44
14.	Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Bilgisayardan Destek Alma Durumuna Göre Dağılımı	45
15.	Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Bilgisayarın Spor Eğitimi İçin Uygun Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı	47
16.	Öğretim Stilleri Değer Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı	48
17.	Öğretim Stilleri Değer Algıları ile Yaş Arasındaki İlişki	48
18.	Öğretim Stilleri Değer Algılarının Sınıfa Göre Dağılımı	49
19.	Öğretim Stilleri Değer Algıları ile Genel Not Ortalaması Arasındaki İlişki.....	50
20.	Öğretim Stilleri Değer Algıları ile Aylık Harcama Arasındaki İlişki	50
21.	Öğretim Stilleri Değer Algılarının Gelir Durumuna Göre Dağılımı	50

22.	Öğretim Stilleri Değer Algılarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı	51
23.	Öğretim Stilleri Değer Algılarının Bilgisayar Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı ..	52
24.	Öğretim Stilleri Değer Algılarının Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre Dağılımı	53
25.	Öğretim Stilleri Değer Algılarının Bilgisayardan Destek Alma Durumuna Göre Dağılımı	54
26.	Öğretim Stilleri Değer Algılarının Bilgisayarın Spor Eğitimi İçin Uygun Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı.....	54
27.	Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Cinsiyete Göre Dağılımı	55
28.	Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutum ile Yaş Arasındaki İlişki.....	55
29.	Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Sınıfa Göre Dağılımı	56
30.	Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutum ile Genel Not Ortalaması Arasındaki İlişki	56
31.	Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutum ile Aylık Harcama Arasındaki İlişki.....	56
32.	Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Gelir Durumuna Göre Dağılımı	57
33.	Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı.....	57
34.	Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Bilgisayar Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı	57
35.	Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre Dağılımı	58
36.	Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Bilgisayardan Destek Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	58
37.	Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Bilgisayarın Spor Eğitimi İçin Uygun Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı	58
38.	Öğretim Stilleri Kullanım Düzeyleri ile Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutum Arasındaki İlişki.....	59
39.	Öğretim Stilleri Değer Algıları ile Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutum Arasındaki İlişki	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Mosston'un Öğretim Stilleri Yelpazesi.....	14
2.	Bilgi ve iletişim teknolojilerinin spor alanında kullanımı.....	22
3.	Spor alanında kullanılan bilgi ve iletişim teknolojisi unsurları.....	22



KISALTMALAR LİSTESİ

- BDÖ** : Bilgisayar Destekli Öğretim
ÖSÖ : Öğretim Stilleri Ölçeği
ANOVA : Varyans Analizi (Analyze Variance)



1. GİRİŞ

Beden eğitimi ve spor dersi öğrencilerin fiziksel, ruhsal, zihinsel, kültürel ve sosyal alanlarda gelişimine katkı sağlayan çok yönlü bir olgudur. Eğitim-öğretim faaliyetlerinden bir yandan öğrencilerin gelişimine katkıda bulunması, bir yandan da öğrenciler ve öğretmenler için eğlenceli bir işleyiş göstermesi beklenir (Bailey, 2001).

Öğrencilerin derslerden maksimum fayda sağlayabilmeleri için eğitimin niteliğini artırmaya yönelik araştırmalar her geçen gün yapılmaya devam etmektedir. Bu verimliliği yükseltmenin ana unsurlarından biri öğretim tekniklerinin öğrenciye sunulma şeklidir. Bu sunulma biçimleri model, yöntem, strateji gibi birçok isim almıştır. Beden eğitimi öğretimi alanındaki sunum biçimleriyle ilgili yaklaşımların yer verildiği ilk kaynak Mosston ve Ashworth (2008) tarafından 1966 yılında yazılan “Beden Eğitimi Öğretimi-Teaching Physical Education” isimli ve içeriğinde beden eğitimi öğretimiyle alakalı yaklaşımları barındıran kaynak geçmişten bugüne değin öğretmen yetiştiren kuruluşlar ve beden eğitimi öğretmenleri tarafından da kullanılmaya devam etmiştir. Mosston ve Ashworth’un (2008) kazandırdığı 11 öğretim stilinden A-Komut Stili, B-Alıştırma Stili, C-Eşli Çalışma Stili, D-Kendini Denetleme Stili, E-Katılım Stili, F-Yönlendirilmiş Buluş Stili, G-Problem Çözme: Tek Doğru Stili, H-Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stili, I-Öğrencinin Tasarımı Stili, J-Öğrencinin Başlatması Stili ve K-Kendi Kendine Öğretme Stili olarak bahsetmek mümkündür. Bu yaklaşımların ilk 5 tanesi (A-E) öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin tekrar yoluyla sürdürüldüğü; diğer 6 tanesi ise (F-K) yeni kazanımların ortaya çıkarıldığı öğretim stilleri olarak göze çarpmaktadır. Başlıca 5 stil temel kavramlara önem veren, gelenekselleşmiş eğitim anlayışının ön planda olduğu öğrencilerin eski bilgilerini yeniden tekerrür ettirdiği, tanımlamalar yapan, sadece eski veya günümüzdeki bilgileri ile ilgilendiği bir yaklaşım iken; F-G arasındaki stiller bir tek doğru üzerine odaklanmış bilgilerin edinilmesine; H-K arasındaki stiller ise öğrencileri bir nevi uzak cevapları keşfetmeye yönlendiren, farklı düşünceler ve kavramlarla etkileşim içerisinde bulunmasına yöneliktir. Yani F-K arasındaki stiller bilgilerin hatırlansın diye değil yeni bilgilere kucak açılın ideolojisiyle hareket eder (Mosston & Ashworth, 2008). Öğretim stillerinin bu denli geniş bir kapsamı olması öğrencileri belirlenen hedeflere ulaştırmada öğretmene seçilen kazanımın aktarılması adına büyük bir yelpaze olanağı sağlar. Bu geniş yelpazede öğretmeni ve öğrenciyi tekdüzelik ve sadelikten kurtararak hem dersi daha eğlenceli hale getirecek hem de hedefe uygun stillerin aralarında bağ kurularak kullanılması kazanımlara ulaşmak adına önemli bir yol haritası olacaktır (Byra, 2000). Bu yol haritasında gerekli olan stil veya stilleri en doğru yer ve zamanda kullanabilmektir; yani iyi bir yöntemden geçen yol öğrencilerin ihtiyaçlarını etkinliğin özelliklerini, tüm öğrencilerin etkin ve aktif katılımını göz önünde bulunduran ve sağlayan yöntem olacaktır (Tamer & Pulur, 2001, s.110).

Yapılan bilimsel araştırmalar sonucunda öğrencilerin etkin ve aktif katılımında bulunduğu stillerin daha etkili olduğu belirtilmektedir. Demirhan (2002) çalışmasında beden eğitimi ve spor

derslerinde öğrenci merkezli yöntemlerin seçilmesinin öğrenciler açısından daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağladığına dair anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Bu durum göz önüne alındığında değişen ve gelişen teknolojiyle birlikte öğretim stillerinin içine öğrencinin daha fazla aktif olacağı daha fazla uyarıcısına hitap eden materyallerin kullanılması daha mantıklı olacaktır. Tüm bunların sonucunda bilginin sürekli arttığı ve bundan dolayı her geçen gün yeni teknolojilerin ortaya çıktığı günümüzde eğitim sistemi ve anlayışı da gelişecek ve değişecektir. Yeni eğitim sistemleri çağa uygun şekilde modernize olup, bilgi toplumunun en önemli ferdi olan öğrencilerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi hususunda devamlı olarak bu yeniliğe ayak uydurmak zorundadır. Bu gelişimlerden dolayı eğitim-öğretim kurumları yeni teknolojiler konusunda öğretmen öğrenci yönetici ve aileleri bilgilendirmeli, bireylere bu teknolojileri nasıl kullanacakları hakkında gerekli bilgi ve donanımı sağlamalıdır (Varank, 2009).

Günümüzde öğrencilerin klasik yaklaşımdansa kalıcı ve daha kolay bir öğrenim gerçekleştirebilmesi bilgisayar destekli öğretim ile sağlanabilir. Bilgisayar destekli öğretim yalnız eğitimde değil gündelik hayatta da öğrencilere yarar sağladığı birçok konu vardır (Şimşek, 2002). Bilgisayar, öğretmenlerin veya geleneksel eğitim anlayışının tıkanıdığı, yeterli seviyede görsel ya da algısal bilinç sağlayamadığı noktalarda gerekli yardımı yaparak, zor gibi görünen, çıkmazda sanılan durumları tersine çevirebilmektedir. Öğretimde hem görsel hem işitsel duylulara hitap ederek kazanımların daha kolay edinilmesine katkı sağlayabilmektedir. Aynı zamanda birden fazla eğitim aracının yapacağı işi tek başına yapması bakımından malzeme tasarrufu da sağlayabilmektedir (Aşkar, 1991).

Gelişmiş ülkelerin bilgisayarlı eğitim sistemlerinin içine entegre ettiklerini görmekteyiz. Bu ülkelerin eğitimdeki başarıları ve gelişmişlik seviyeleri ile eğitimde teknoloji kullanımları paralellik göstermektedir. Öğretimin odağına bilgisayarı alan eğitime “Bilgisayar Destekli Öğretim” (BDÖ) adı verilmektedir. Bilgisayar destekli öğretimde öğrenci kendi öğrenme hızına göre etkinlikler yapabilir ve kendine uygun bir araştırma ortamı hazırlayabilir. Bilgisayar destekli öğretimde amaç bilgisayarın öğretmenin yerine geçmesi değil aksine öğretmene destek verici, yardımcı olabilecek bir alternatif sunmaktır yani bilgisayar amaç değil araç olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2003).

Teknoloji hayatımızın her alanını etkilediği gibi eğitimi de etkileyecektir; bu da demek oluyor ki teknoloji ve bilimselliğin en önemli ürünlerinden biri olan bilgisayarlar eğitim sisteminde bilgisayar destekli öğretim olarak yerini alacaktır. Bilgisayarlar destekli öğretim bilgisayarın öğrenme-öğretme faaliyetleri ve okulun yönetimindeki süreçlerde kullanılması şeklinde tanımlanabilir (Demirel, Seferoğlu, & Yağcı, 2001, s.116). Bu yenilikçi gelişmeler ve bilgiler ışığında bu çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımları ve bilgisayar destekli öğretim yapmaya yönelik tutumları ölçmek amaçlanmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amaç beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarının incelenmesidir. Ayrıca bu tutumların öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinden edinilen bağımsız değişkenlere göre farklılıklarının belirlenmesi de planlanmaktadır. Araştırmada beden eğitimi öğretmenleri tarafından kullanılan öğretim stilleri ve bu stillerle ilişkili değer algıları ve aynı zamanda bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları *cinsiyet, yaş, sınıf, genel not ortalaması, aylık harcama, gelir durumu, kişisel bilgisayara sahip olma, bilgisayar eğitimi alma, bilgisayar kullanım düzeyi, bilgisayardan destek alma, bilgisayarın spor eğitimi için uygun olup olmadığı* açısından incelenirken aynı zamanda öğretim stilleri ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum arasındaki ilişki incelenmektedir.

1.2. Araştırmanın Gereçesi ve Önemi

Bu çalışmada spor eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum incelenmektedir. Literatür incelendiğinde bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumun ve öğretim stillerinin farklı çalışmalarda incelendiği görülmektedir. İlgili literatürde bilgisayar destekli öğretim ile ilgili, Murathan (2014) “*Spor Eğitimcilerinin Bilgisayar Destekli Eğitim Algılarının Öğrenmeye İlişkin Tutumları Açısından Değerlendirilmesi*” çalışmasından, Sunğur (2015) “*Bilgisayar Destekli Öğretimin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi Üzerine Meta Analiz Çalışması*” araştırmasından ve öğretim stilleri ile ilgili, İnanır (2020) “*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının Öğretim Stillerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*” çalışmasından, Özlü (2014) “*Türkiye’de Ortaokul ve Liselerde Çalışmakta Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Öğretim Stillerini Algılayışları*” araştırmasından, Ağgez (2015) “*Beden Eğitimi Öğretmenleri Tarafından Kullanılan Öğretim Stilleri*” çalışmalarından referans alındığı söylenebilir. Fakat spor eğitiminde kullanılan öğretim stilleri ile bilgisayar destekli öğretimin birlikte incelendiği çalışmaya rastlanmamaktadır. Şu anki çalışma bu anlamda özgündür denilebilir. Gelecekte bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmadaki temel sınırlılıklar şunlardır:

- Trabzon Üniversitesinde eğitim görmekte olan spor bilimleri fakültesi öğrencileri,
- Araştırmada incelenen çalışmalar Türkçe ya da diğer dillerdeki makaleler ve tezler (yüksek lisans/doktora),
- 2021-2022 eğitim-öğretim yılı,
- Ölçüm için belirlenmiş veri toplama araçları,

- Araştırmacının veri değerlendirmesi ve yorumlama becerisi,
- Araştırmada elde edilebilen kaynaklar araştırma için belirlenen sınırlılıklardır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın planlanması ve elde edilen bulguların yorumlanmasında aşağıda belirlenen varsayımlar söz konusudur;

- Bu araştırma için öğrencilere uygulanan BDÖ ve ÖSÖ ölçekleri geçerli ve güvenilir birer araçtır.
- Katılımcıların veri toplama aracındaki sorulara samimi ve yansız yanıt verdiği varsayılmaktadır.
- Araştırma kapsamında aranan literatürden elde edilen bilgilerin nesnelliği yansıttığı varsayılmaktadır.
- Ölçeklerin, örneklem grubunun gerçek niyetlerini/görüşlerini açığa çıkaracak yeterlilik de olduğu bilinmektedir.
- Sonuçlanan istatistiksel işlemlerin geçerlilik ve güvenilirliğinin tam olduğu varsayılmaktadır.
- Anket maddelerinin okuyucular açısından doğru olarak anlaşıldığı anlaşılmayan yerlerin düzeltildiği varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Beden Eğitimi: Jimnastik, spor ve oyun gibi eğitsel içerikli ama aynı zamanda fiziksel aktiviteleri içinde barındıran bir kavram olarak fiziksel aktiviteler içerisinde ve fiziksel aktiviteler yoluyla eğitim şeklinde açıklanabilir (Öncü, 2007).

Öğretim: Öğretim programlarındaki temel ilkelere uygun bir şekilde bir dersin öğrenme ve öğretme süreci içerisinde beklenen ve istenen davranışlar oluşana kadar nitelikli bir şekilde devam etmesidir (Özçelik, 2014).

Öğretim Stili: Eğitim-öğretim ve öğrenme süreci içerisinde sürekli ve tutarlı olarak öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim durumu olarak tanımlanabilir (Grasha, 2002).

Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ): Bilgisayar ve teknoloji yoluyla öğrencilerin bireysel hız ve algı kapasiteleri göz önüne alınarak etkinlikler yapabileceği eğitim şekli denilebilir (Demirel, 2003).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi açıklanmıştır.

2.1.1. Eğitim

“Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1975, s. 3). Burada kullanılan “istendik” kelimesiyle kastedilen her değişimin eğitim anlamına gelmediği istenilen yönde toplumun normlarına uygun şekilde gerçekleşen durumlardır. Bir diğer önemli nokta ise planlı programlı bir şekilde ilerlenmesidir bu da “kasıt” kelimesiyle vurgulanmıştır. Son olarak “yaşantı yoluyla” sözleriyle öğrencinin kendi deneyimleriyle, yaparak, yaşayarak öğrenmesinin önemi ortaya konulmak istenmiştir (Gürsel, 2012, s.1).

2.1.1.1. Formal Eğitim

Kontrollü bir ortamda gerçekleştirilen planlı, düzenli önceden gerekli hazırlıkları yapılmış hedef ve amaçları önceden belirlenmiş sürece formal eğitim denilmektedir. Bu süreçte öğretmen gerekli planları hazırlar uygular ve kontrol eder. Okullar formal eğitimin en önemli merkezi konumundadır yani temel taşıdır. Okulların yalnızca formal değil informal anlamda da katkı sağladığı bireyi yalnızca ders anlamında ele almadığı da yadsınamaz bir gerçektir. Öğrenci yalnızca istendik davranışlar kazanmakla kalmaz okulun informal yanının getirdiği sosyal alanda da değişim ve gelişim gösterir (Yiğit & Bayraktar, 2006).

Örgün Eğitim: Belirli yaş aralığındaki kişilere milli eğitim programları doğrultusunda ve milli eğitimin amaçları çerçevesinde verilen, eğitim kurumlarında devam eden bir süreci kapsar. Örgün eğitimin kapsadığı gruplar: Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim.

Yaygın Eğitim: Örgün eğitim veren kurumların dışında kalan bireyler için düzenlenen her türlü eğitim faaliyetini kapsamaktadır. Yaygın eğitimdeki süreç örgün eğitime göre daha kısa ve hedef odaklıdır (Taymaz, 1989, s. 5).

Kontrollü bir ortamda gerçekleştirilen planlı, düzenli önceden gerekli hazırlıkları yapılmış hedef ve amaçları önceden belirlenmiş sürece formal eğitim denilmektedir. Bu süreçte öğretmen gerekli planları hazırlar uygular ve kontrol eder. Okullar formal eğitimin en önemli merkezi konumundadır yani temel taşıdır. Okulların yalnızca formal değil informal anlamda da katkı sağladığı bireyi yalnızca ders anlamında ele almadığı da yadsınamaz bir gerçektir. Öğrenci yalnızca

istendik davranışlar kazanmakla kalmaz okulun informal yanının getirdiği sosyal alanda da değişim ve gelişim gösterir (Yiğit & Bayraktar, 2006).

2.1.1.2. İnfomal Eğitim

İnfomal eğitim ise formal eğitimden farklı olarak belirli bir plan çerçevesinde değil bireyin yaşantısı süresince bireyden habersiz meydana gelmiş bir düzene/programa dayanmayan öğrenmeleri kapsar. İnfomal eğitimin formal eğitimden bir diğer farkı da birey sadece istendik davranışlar edinmez kötü alışkanlıklar da edinebilir. Örneğin bir çocuk arkadaşlarıyla mahallede oyun oynarken renkleri, sayıları, takım ruhunu, paylaşmayı, hoşgörüyü de öğrenebilir ama aynı zamanda arkadaşlarından küfür, hakaret sigara içmek gibi zararlı alışkanlıklarda öğrenebilir (Fidan, 2012).

2.1.2. Öğretmen ve sahip olması gereken özellikler

Genel anlamda baktığımızda eğitim iki temel kavramdan oluşmaktadır öğretmen ve öğrenci. Bu doğrultuda eğitim öğretmenler aracılığı ile öğrencide fiziksel, zihinsel ve duyuşsal alanlarda istenilen gelişimi sağlamayı amaçlamaktadır (Yılmaz & Tosun, 2013).

Eğitim sürecinde büyük bir paya sahip olan öğretmenler geleceğin mimarı olacak öğrencilerin hayatlarına dokunmak adına önemli bir rol üstlenmektedirler. Öğretmenlerin mesleklerini daha nitelikli bir şekilde icra edebilmeleri için birtakım özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Mesleki özelliklerden öğretmenlerin sahip olması gerekenler:

Bir eğitimcinin sahip olması gereken *sosyal* özelliklerden bazıları şunlardır: öğrencilerine karşı nazik, kibar, hoşgörülü, sabırlı, saygılı, iletişimi iyi, açık sözlü ve dürüst olmalıdır. Ayrıca milli eğitim bakanlığının 2017’de yayınladığı öğretmenlik mesleği yeterlilikleri belgesinde bahsettiği üzere işbirlikçi yaklaşım sürekli değişim ve gelişim içinde olan eğitim adına fazlasıyla önem kazanmıştır öğretmen yalnızca öğrenciyle değil okul yönetimiyle aileyle çevreyle iş birliği içerisinde olmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Öğretmenin en önemli fonksiyonu ise öğrenciye yeni bilgi ve beceriler kazandırmaktır. Bu yüzden öğretmenin öğretmeye karşı istekli ve arzulu olması çok büyük önem teşkil eder. Öğrencilerin gelişmesi için en uygun ortamı hazırlamalı ve ilgili olmalıdır.

Öğretmenin sahip olması gereken bazı *mesleki ve akademik* özellikler de vardır onların da başlıcaları;

En önemli esaslardan biri öğretmenin aldığı eğitimin kaliteli olmasıdır. Öğretmen ne kadar nitelikli ve kaliteli bir eğitim alırsa öğrencilerine de bu düzeyde bilgi ve beceri aktarımı sağlayabilir. Finlandiya modeliyle birlikte eğitimdeki kalitenin artmasının öğretmen yetiştirilen bölümlere ve programlara verilen önemin artmasıyla olacağını savunmuşlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin

kendi alanlarıyla ilgili de yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Günümüz öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken bir diğer husus da çağın getirdiği yeniliklere teknolojik devinime ayak uydurmalarıdır. Teknolojinin son sürat yenilenmesiyle birlikte eğitim sistemleri de inovatif bir yapıya bürünmektedir. Bu yeni döngüyle beraber eğitim sistemi de yenilenmeye gelişmeye devam etmektedir. Eğitim sisteminin yenilenen yapısında öğrencilerin daha aktif katılımında olduğu teknolojiyi hem kullanma hem de üretme becerisini sergilediği durumlar ön plana çıkmaktadır (Malinen & ark., 2012).

2.1.3. Beden Eğitimi ve Spor

Beden eğitimi “kişinin moralinin, motivasyonunun ve sağlığının geliştirilmesini, kişiliğinin oluşturulmasını, milli bilinç anlamında güçlenmesini, toplumsal açıdan benzer davranış örüntülerini kazanmasını amaçlayan programlı ve planlı eğitim faaliyetleridir”. Beden eğitimi “Bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığının daha iyiye gitmesi amacıyla bütünlük ilkesine bağlı kalınarak bireye bütün kişiliğinin öğretilmesi süreci” şeklinde açıklanmaktadır (Uluişik, 2016).

Bireyin birtakım gereksinimleri beden eğitimi ve spor faaliyetleriyle karşılanır. Bunlardan bazıları arkadaşları tarafından takdir edilme, birlikte vakit geçirme sayesinde sosyallik ve paylaşım, mücadele ruhunu yansıtmaya, hareket etme, motorsal beceriler sonucu yaşantı edinme gibi bir çok özelliktir. Beden eğitimi kişilerin zihnen, fikren, fiziken gelişimine katkı sağlayarak gündelik hayata adaptasyon, milli benliği arttırmak amacıyla yapılan egzersizleri kapsamaktadır. Beden eğitimi ve spor sayesinde bireyler sadece sağlıklı bir yaşam değil aynı zamanda güzel bir dış görünüme de sahip olurlar. Fazla kilolarından kurtularak fit bir vücut yapısına ulaşırlar. Spor ve düzenli beslenmeyle birlikte dolaşım, sindirim ve solunum sistemleri daha iyi seviyede çalışmaya başlar. Tüm bunlarla birlikte farklı spor branşlarıyla yeni taktik teknik ve beceriler kazanırlar (İrez, 2012).

Beden eğitimi ve spor dersi okul programlarının en önemli parçalarından biridir. Öğrencilerin karakterlerini, kişiliklerini geliştirirken toplum adına milli duygularla donatılmış milli bilinci yüksek bireylerin yetiştirilmesi adına vazgeçilmez bir unsur konumundadır. Beden eğitimi ve spor dersinde kazandırılmak istenen davranışlar ve kazanımlar diğer derslerle birlikte öğrencilere kazandırılmaz ancak beden eğitimi ve sporla birlikte öğrencilerin yaşantılarına entegre edilebilir (İnal, 2003).

2.1.4. Beden Eğitimi ve Sporun Temel İlkeleri

Beden eğitimi ve spor öğretim programı bazı temel ilkelere dayanır. Bu temel ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Işıkgöz, 2015):

- 1- Sporun içine oyun entegre edilerek öğretim amaçlanmalıdır.
- 2- Öğrencilerin psikolojik, fizyolojik ve duygusal gelişimleri sağlanırken bütünsel yaklaşım kullanılmalıdır.
- 3- Öğrenciye kendi deneyimlerini oluşturma imkanı sağlanmalıdır.
- 4- Gelişimsel, esnek ve süreç odaklı bir yapıdadır.
- 5- Beden eğitimi istenilen amaca giden bir araçtır.
- 6- Öğrenme ortamları hazırlanırken bireysel, eşli ve grupla çalışma imkanları dikkate alınmalıdır.
- 7- Öğrenciler kendilerini duygusal ve zihinsel olarak güvende hissetmelidirler.
- 8- Eleştirel düşünme ve yaratıcılık ön planda tutulmalıdır.
- 9- Toplumsal değerler göz ardı edilmemelidir.
- 10- Tam katılım önemli bir konudur.
- 11- Öğrenciler öğrenirken aynı zamanda da eğlenmelidirler.
- 12- Çok yönlü bir değerlendirme süreci vardır.
- 13- Öğrencilere aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlığı kazandırılır.

2.1.5. Beden Eğitimi ve Sporun Genel Amaçları

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda '*beden eğitimi ve spor*' dersinin genel amacı "Atatürk ilkeleri ve inkılapları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimi'nin temel amaçları doğrultusunda, öğrencilerin gelişim ilkeleri göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi, ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi; yapıcı, yıpratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmeleri esastır" şeklinde ifade edilmiştir. Bu genel amaçlar aşağıda belirtilmiştir (MEB, 1998).

- 1- Başkomutan Mustafa Kemal ATATÜRK'ün ve diğer önemli düşünürlerin beden eğitimi ve sporla alakalı düşünce fikir ve sözlerini anlayabilme ve açıklayabilme.
- 2- Bireyin anatomisindeki organları ve sistemleri seviyesine uygun olacak şekilde güçlendirme ve geliştirme.
- 3- Eklem kas ve sinir arasındaki koordinasyon ve uyumu geliştirme.
- 4- İyi ve güzel duruş alışkanlıkları kazanma.
- 5- Beden eğitimi ve sporla ilgili tavır ve alışkanlıklar edinerek gerekli beceri ve bilgileri edinme.
- 6- Ritim ve müzik ile birlikte hareket edebilme.
- 7- Halk oyunlarımıza dair gerekli beceri ve bilgileri edinerek uygulamaya karşı istekli olma.
- 8- Milli bayram ve kurtuluş günlerinde törenlere katılmaya istekli olma ve önemlerini anlama.

- 9- İlk yardım ve sağlık kuralları hakkında bilgi beceri sahibi olma ve bunlarla ilgili tavır ve alışkanlıklar kazanma.
- 10- Boş zamanlarını sporla değerlendirmeye istekli olma ve beden eğitimi ve sporun sağlığa yararını kavrama.
- 11- Temiz hava ve güneşten fayda sağlama, doğayı sevme.
- 12- Birlikte hareket etme ve grup çalışması alışkanlığı kazanma.
- 13- Liderlik etme lidere uyum sağlama ve sorumluluk alabilme.
- 14- Çabuk ve yerinde karar verebilme kendine güven duygusu kazanma.
- 15- Haksızlığa ve hileye karşı durma, kazananı kutlama, yenilgiyi kabul etme ve dostça yarışma.
- 16- Hayatın gerektirdiği demokratik tutum ve tavırları sergileme.
- 17- Kamu malını koruma ve düzgün kullanabilme.
- 18- Spor tesisleri ve araç gereçleri hakkında bilgi sahibi olma.

2.1.6. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Gelişime Katkıları

Beden eğitimi ve spor dersinin kişinin gelişimine olan katkılarından bazıları şunlardır (GSGM, 1988);

- 1- Kişiye dengeli bir duruş kazandırır.
- 2- Fiziksel aktivite devamlılığını bireyin yaşamının içine entegre eder.
- 3- Temel motorik özelliklerden beceri, denge, kuvvet, dayanıklılık, sürat, çeviklik, esnekliğin gelişimine katkıda bulunur.
- 4- Hareket sistemini destekler.
- 5- Sorumluluk, iş birliği ve saygıyı öğretir.
- 6- Bireyin saldırgan olma durumunu kontrol altına almasına yardımcı olur.
- 7- Odaklanma, analitik düşünme, yaratıcılık ve çözüm bulabilme gibi özellikler kazandırır.
- 8- Kişinin benlik gelişimine katkı sağlar.
- 9- Oyun oynamanın verdiği heyecan ve sevinç bireyin kendine olan güveninin artmasında etkin rol oynar.
- 10- Bireyin gücünün farkına varmasına ve kontrol altına almasına yardımcı olur.
- 11- Normlara uyma özelliğini geliştirir.
- 12- Hem bireysel hem grupta yapılan faaliyetlerde etkin katılım ve aktif rol oynamada destekleyici olur.
- 13- Yön bulma ve ayırt edebilme kabiliyetleri gelişir.

Toplumsal anlamda beden eğitimi ve sporun yararları şu şekilde gösterilebilir (Karaman, 2019):

- 1- Birey güne zinde başlar ve gün içi faaliyetlerini daha hevesli bir şekilde gerçekleştirir.
- 2- Ödev ve sorumluluklarını önemser ve yerine getirir. Sorumluluk almaktan kaçmaz.
- 3- Bireylere hoşgörülü olmayı ve otokontrol mekanizmasını kullanmayı öğretir.
- 4- Planlı ve programlı çalışmayı aynı zamanda ise dinlenmeyi öğretir.
- 5- Takım olma, takım halinde çalışma ve grup içindeki konumunu belirleme fırsatı verir.

Ekonomik bakımdan beden eğitimi ve sporun yararları şu şekilde gösterilebilir (Aracı, 2004):

- 1- Bireylerin yaşam standartlarını artırır ve daha verimli bir hayat sürdürmelerine olanak sağlar.
- 2- Bireyin üretici ve yapıcı yönünün artmasına yardımcı olur.
- 3- Bireylerin görev bilinci ve iş ahlakı kazanmalarına destek olur.
- 4- Ekonomik gelişmelerle birlikte çalışanların donanım kazanmasına katkı sağlar.
- 5- Bilgi birikim ve yaratıcılığı artırır.
- 6- Çalışanların verimlilik düzeyinin artmasına yardımcı olur.

Geleceğimiz olan öğrencilerin sağlıklı, zinde, ahlaklı bir şekilde eğitilmesi konusunda pastadan en büyük paylardan biri beden eğitimi öğretmenlerine düşmektedir. Sorumlulukları sadece okul içinde değil okulun dışında da devam etmektedir. Yalnızca öğrencilere karşı değil diğer öğretmenler, idare ve velilere karşı da sorumlulukları oldukça fazladır. Okuldaki ders programı haricinde okulun içinde veya okulun dışında gerçekleşen sportif faaliyetler de onların gözetimi ve denetimi altında olmaktadır. Törenler ve özel günlerde beden eğitimi öğretmenin sorumlulukları arasında gösterilebilir. Bu özel günler için günler haftalar öncesinden hazırlıklar çalışmalar yapmaya başlamaktadırlar. Tüm bu görevlerin haricinde sporun gelişimine ve sporcu yetiştirmeye de katkı yapmaya çalışırlar (Tamer & Pulur,2001)

Tamer ve Pulur'a (2001) göre beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken özellikler:

- 1- Çevre, öğrenci ve veliler arasında bir köprü olmalıdır.
- 2- Disiplinli, istikrarlı, kararlı ancak aynı zamanda adil bir yapıya sahip olmalıdır.
- 3- Öğrencilerini her an hazır tutmalı ve kapasitelerinin en yüksek dozuna kadar teşvik etmelidir.
- 4- Öğrencilerini ahlaki anlamda iyi bir insan olma yolunda geliştirmeli aynı zamanda öğrencilerine bu yolda örnek teşkil etmelidir.
- 5- Öğretmen öğrencilerine saygı göstermeli istek ve ihtiyaçlarını dikkate almalıdır.
- 6- Mesleğiyle bütünleşmeli ve işlediği dersten keyif almalıdır.

7- Öğrencilerine karşı sıcakkanlı olmalı, onları sevmeli ve ilgili olmalıdır.

Tamer ve Pulur'a (2001) göre alanında yetkin ve mesleki anlamda yeterli bir beden eğitimi öğretmeni olmak için sahip olunması gereken özellikler;

- 1- Düzgün bir fiziksel görünümüne sahip olmalıdır.
- 2- Ortalamanın üstünde beceri ve koordinasyona sahip olmalıdır.
- 3- En az bir branşta başarılı olması gerekir.
- 4- Çevresini yönetme ve organize etme özelliklerine sahip olmalıdır.
- 5- Liderlik edebilme ve koordinasyon donanımlara sahip olması gerekir.
- 6- Sorunlara çözüm üretebilme problem çözme becerilerine sahip olmalıdır.
- 7- Empati yapabilme, sabırlı olma özelliklerine sahip olmalıdır.
- 8- Öğrencilerinin düşüncelerine önem vermelidir.
- 9- Kendi adına gelişime açık ve istekli olmalıdır.

Sporda eğitim deyince akla kuşku yok ki beden eğitimi öğretmenleriyle birlikte antrenörler gelmektedir. Antrenörlerin de spor eğitiminde payı oldukça büyüktür. Antrenörler de öğretmenler gibi ne kadar bilgi, birikim ve donanıma sahipse karşısındaki bireylerin gelişimine o derecede yüksek katkı sağlayabilirler. Bu durumla ilgili olarak Başer'de bir antrenörün daha başarılı olabilmesi adına en üst düzeyde eğitim alarak gerektiğinde antrenman bilimcisi gerektiğinde sosyolog ve bir psikolog gibi yaklaşımlarda bulunması gerektiğini savunmuştur (Başer,1987).

2.1.7. Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yaklaşımları

Öğrencilere istenilen becerilerin kazandırılması için beden eğitimi ve spor öğretiminde birden fazla yaklaşımdan söz edilebilir (Demirhan, 2002). Sunuş yolu ve buluş yolu olmak üzere felsefi bakış açıları sonrası oluşan tümevarım ve tümdengelim yaklaşımlarıyla birlikte kontrol mekanizmasının öğrencilerde ya da öğretmenlerde olduğundan bahsetmek mümkündür. Geçmişten bugüne kaynaklar incelendiğinde spor öğretimiyle ilgili birden fazla yöntem, stil, teknik, taktik, strateji kullanıldığını görmek mümkündür (Demirhan, 2002). Beden eğitimi ve spor alanında geçmişten bugüne kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde bu alanda en önde gelen isimlerden birinin Mosston olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğretim stilleri ve öğrenci davranışları üzerine yapılan en etkili araştırmaları Mosston 1966 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yapmıştır. Bu bağlamda öğretim stilleri ve beden eğitimi öğretiminde Mosston bir yol haritası gibi düşünülebilir (Nixon & Locke, 1973). Mosston ve Ashworth (2002) beden eğitiminde yaklaşım ve yöntemleri inceledikleri çalışmalarında öğretim stilleri yelpazesini “sunuş” ve “buluş” olarak iki ana başlık altında toplamışlardır.

“Sunuş” yaklaşımına göre stiller:

1. (A Stili) Komut
2. (B Stili) Alıştırma
3. (C Stili) Eşli çalışma
4. (D Stili) Kendini denetleme
5. (E Stili) Katılım öğretim stilleri

“Buluş” yaklaşımına göre stiller:

1. (F Stili) Yönlendirilmiş buluş
2. (G Stili) Problem çözme: Tek doğru
3. (H Stili) Problem çözme: Farklı yollar üretimi
4. (I Stili) Öğrencinin tasarımı
5. (J Stili) Öğrencinin başlatması
6. (K Stili) Kendi kendine öğretme

Toplamda 11 adet öğretim stili olmak üzere 5 adet “Sunuş”, 6 adet “Buluş” stilinden bahsedebiliriz.

Burada öğretim stilleri kavramıyla anlatılmak istenen kazandırılmak istenen beceri, taktik veya teknikleri farklı yollarla öğrenciye aktarma durumudur. Bu bağlamda görsel ve işitsel yardımcı öğelerden, kitaplardan yardım alınması muhtemeldir (Demirhan, 2006).

2.1.7.1. Beden Eğitimi Öğretiminde Sunuş Yolu Yaklaşımı

Öğretim yöntemi olarak sunuş yolunu seçmiş bir beden eğitimi öğretmeni öğrencileri idare edici ve denetleyici rolü üstlenir. Öğrencilerine yapmaları veya yapmamaları gereken durumları açıklar. Yani bu yaklaşımda öğretmenin verdiği komutlara öğrencilerin verdiği karşıt tepkiler başarı veya başarısızlığa ulaşılmasını doğrudan etkiler. Aynı zamanda bu yöntemde program amaçları da değerlendirme sürecinde olduğu gibi öğretmenin iradesi altındadır (Demirhan, 2006).

Öğretmen sunuş yolu yönteminde genellikle sert ve katı bir yapıya bürünür. Dersler genel olarak donuk ve durağan şekilde geçer. Öğretmenin sıcak olmayan sadece başarıya odaklanmış tavrı öğrencileri hataya sürükler. Öğretmen bu tavrının disiplini sağladığını düşündüğü için sınıf üzerinde hakimiyeti artar ve bu öğretmeni tatmin eder (Demirhan, 2006).

Sunuş yönteminde öğretmen genellikle geleneksel felsefeden faydalanır. Böylelikle öğretmen öğrencilerinde geleneksel öğretim yöntemlerini benimsediğini düşünür. Temel anlamda baktığımızda bu tarz eğitimciler yalnızca kendi alanlarına hakimdirler, yenilikleri önemsemezler ve

değişime kulak asmazlar. Gelişen ve değişen dünya onların verdiği eğitimi etkilemiyormuşçasına geleneklerin arkasına sığınır (Demirhan, 2006).

Sunuş yolu yaklaşımında planı yapan, açıklayan, öğrencileri denetleyen ana unsur öğretmendir. Demirhan (2006) yaklaşımın akışını şu şekilde açıklamaktadır:

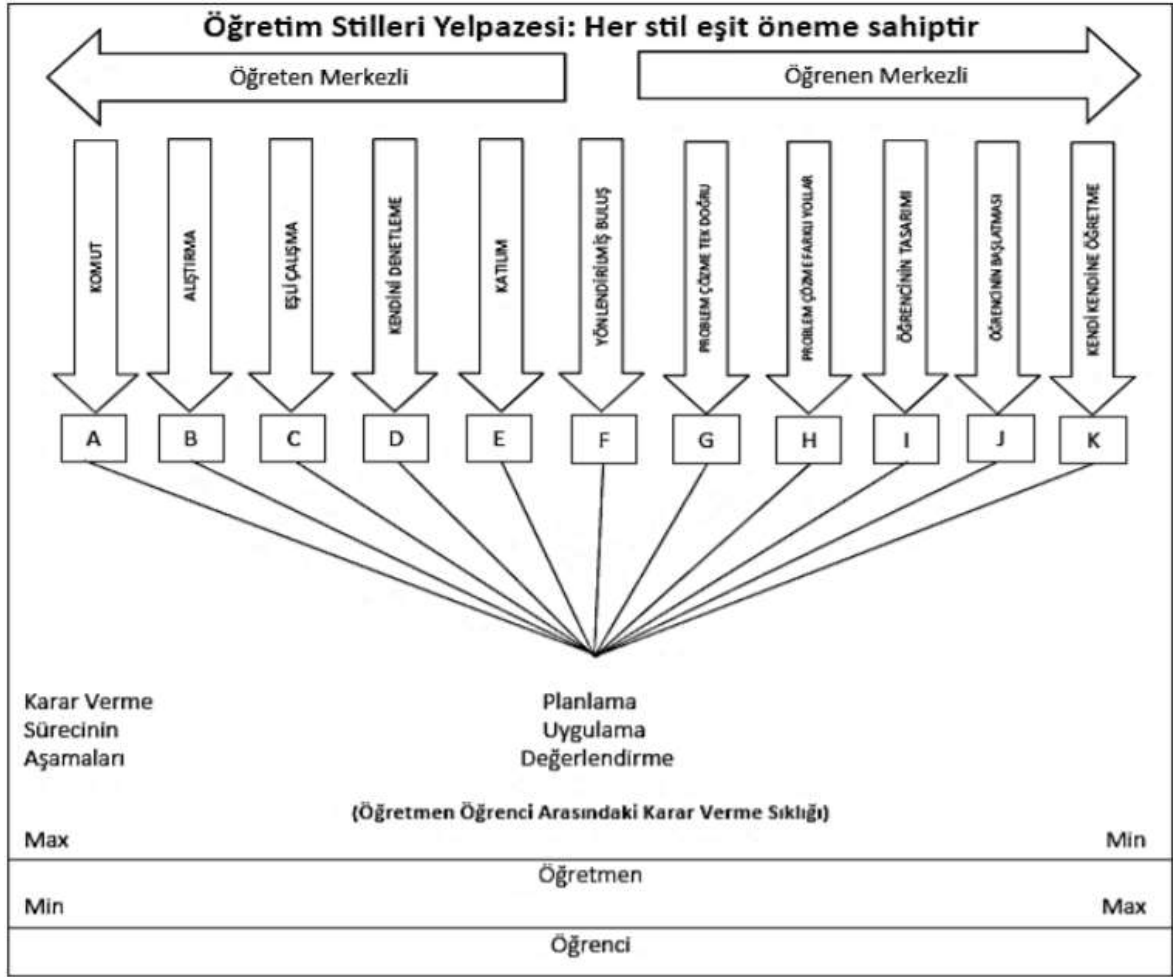
- 1- Ders başladığında öğrenciler sahaya girer ve öğretmenin gösterdiği yere doğru harekete geçerler.
- 2- Öğretmen ısınma hareketlerini yaptırır.
- 3- Öğretmen ders içi yapılacak, etkinlikleri faaliyetleri açıklar.
- 4- Öğretmen etkinlik için kullanılacak araç-gereçleri açıklar, etkinlik süresince kullanılacak alanı belirler.
- 5- Öğretmen etkinliğin başlama ve bitiş anına karar vermekle yükümlüdür.
- 6- Etkinlik süresince öğrenciler öğretmenlerinin direktiflerini uygularlar (Demirhan, 2006).

2.1.7.2. Beden Eğitimi Öğretiminde Buluş Yolu Yaklaşımı

Buluş yolu yönteminde öğrenciler yönlendirilerek nasıl öğreneceğiz ve nasıl düşüneceğiz sorularına cevap bulurlar. Meta biliş dediğimiz öğrenmeyi öğrenme kavramı globalleşen dünyamızda çok sık karşımıza çıkan bir kavram haline gelmiştir. Bu kavramda anlatılmak istenen öğrencinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması gerektiğidir. Bu yüzden öğrenciler iyi bir gözlem yapmalı ve düşüncelerini süzgeçten geçirmeli, etkili iletişim ve karar verme mekanizmasına sahip olmalı, eski bilgileriyle yeni bilgilerinin bağlantısını kurabilmeli, sorunlara çözüm üretebilmelidir (Demirhan, 2006).

Öğretmen buluş yolunda öğrencilerine örnekler sunar. Öğretmenin verdiği örnekler öğrencilerin fikirler arası ilişkiyi, ilkeleri, özellikleri anlamlandırmasına değin sürer. Öğretmen öğrencinin doğruya gidişinde bir yol haritası gibidir. Sorular sorar ve öğrenci bu haritada verileri analiz eder ve çözüm yolları sunar (Senemoğlu, 2005). Bu yöntemi kullanan beden eğitimi ve spor öğretmeni genel anlamda demokratik bir eğitimci olarak düşünülebilir. Hedefler sunu yolundan farklı olarak öğretmenin denetiminden çok öğrencilerin istek ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Değerlendirme süreci ise nasıl daha başarılı ve verimli olunur hedefler nasıl daha üst düzeyde karşılanabilir şeklinde gerçekleştirilir. Buluş yolunu benimsemiş bir beden eğitimi öğretmeni başarı için kriter belirlemekten çekinir çünkü bireysel farklılıkların bilincindedir. Sunuş yolunun aksine yenilikleri kabul eder. Gelişimi ve değişimi sonuna kadar destekler. Öğrencinin yararını kendi fikirlerinden ve tatmininden daha ön planda tutar (Demirhan, 2006).

2.1.8. Mosston'un Öğretim Stilleri Yelpazesi



Şekil 1. Öğretim Stilleri Yelpazesi (Mosston)

2.1.8.1. Komut Stili (A Stili)

Komut stilinde öğretmen merkezde ve karar verici, öğrenci ise uygulayıcı görevini üstlenmektedir. Öğretim stilleri yelpazesinin ilk stili olmakla birlikte sunuş yoluyla kullanılan bir yöntemdir (Mosston & Ashworth, 2008).

Komut stili ürün odaklı bir stildir. Stilin en önemli özelliklerinden biri tekrarların hakim olmasıdır. Sabit bir standarda sahiptir. Tek gaye performansı en iyi şekilde ortaya koymaktır (Mosston & Ashworth, 2008).

Öğretmen bilgi/becerileri hazır bir şekilde öğrenciye sunar. Öğretmen kendi bilgi, birikim ve deneyimlerini öğrencilerine aktarır. Öğretmen hareketi gösterir yaptırır. Komut stilinde iletişim sözlü gerçekleştiği için öğretmen öğrenci ilişkisinde belli bir düzey söz konusudur (Mosston & Ashworth, 2008).

Mosston ve Ashwort komut stiliyle öğrenciye aşağıdaki davranışları kazandırmayı amaçlamıştır:

- 1- Amaçlanan modeli anında tepkiyle ortaya koymak
- 2- Sonuca kısa sürede varmak
- 3- Modelin dışına çıkmamak ve bağlı kalmak
- 4- Uyum ve doğruluğu performansta ortaya koymak
- 5- Performansı senkronize bir şekilde gerçekleştirmek
- 6- Süreyi etkin kullanabilmek
- 7- Materyal sayısını arttırmak
- 8- Konu alanında uzmanlaşmak
- 9- Ritüellere ve geleneklere bağlı kalmak (Mosston & Ashworth, 2008).

2.1.8.2. Alıştırma Stili (B Stili)

Alıştırma stilinde geri dönüt ve tekrar üretme olguları ön planda olan özelliklerdir. Bu stilde asıl amaç öğrenciye daha fazla pratik yapabilme imkânı sağlamaktır. Alıştırma stilinde öğretmen bilgi ve malzemeyi öğrenciye sunar, öğrenci uygulamayı gerçekleştirir ve son olarak öğretmen öğrenciye geri bildirim sağlar. Öğrencinin üzerine düşen ise alışırmalar yoluyla hedeflenen davranışları kazanırken dokuz özgül kararı kendisinin vermesidir (Mosston & Ashworth 2008).

Mosston ve Ashwort' e göre alıştırma stilinin öğrenciye kazandıracığı davranışlar bunlardır:

- 1- Kendi kendine tekrarlar yaparak hareket modelini öğrenmek,
- 2- İstenilen hedeflere ulaşma yolunda bilişsel mekanizmaları kullanmak,
- 3- Davranışı kazanmak ve özümsemek için pratik yapmak,
- 4- Amaçlanan davranışın kazanılmasında pratiğin gerekliliğinin farkında olmak (Mosston ve Ashworth, 2008).

Alıştırma stilinde öğretmenden öğrenciye aktarılan dokuz özgül karar şu şekilde sıralanabilir:

1. Başlangıç zamanı
2. Bitirme zamanı
3. Yer
4. Çalışmaların sırası
5. Çalışmaların hızı ve ritmi
6. Aralık
7. Kıyafet, giyim, kuşam
8. Başlangıçtaki açıklama soruları
9. Duruş

Alıştırma stilinde öğrenci uygulama kısmında dokuz karar üzerinde etkiliyken öğretmen ise hazırlık ve değerlendirme evresinde rol sahibidir. Yani öğrenci hem karar verici hem uygulayıcı rolünü üstlenir. Bu stil öğretmen ve öğrencinin farklı alışkanlık ve davranışlar kazanmasında etkili bir yöntem olup öğrencinin uygulama yaparken aynı zamanda sorumluluk almasına katkı sağlar. Öğrenci öğretmenin çizdiği çerçevenin dışına çıkmadan kendi kendine bazı kararları vererek alıştırmayı öğrenir (Mosston & Ashworth, 2008).

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

Eşli çalışma veya iş birliğine dayanan stil olarak bilinen bu yöntemde öğrenci anında dönüt alabilme imkanına sahiptir bu da öğrencinin etkileşimini arttıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen dersten önce dönütler için gerekli kriterleri belirleyerek öğrencilerine sunar. Öğretmenin bu stildeki diğer görevleri ise malzemeler ve konu ile ilgili kararları alarak gözlemciye dönüt sağlamaktır. Öğrencilerin ise bu stilde iki farklı rol üstlendiği görülmektedir bir öğrenci uygulayıcı rolünderken diğer öğrenci ise öğretmenin belirlediği kriterlere göre uygulayıcı arkadaşına dönütler veren gözlemci konumundadır. Birinci uygulama bittikten sonra uygulayıcı ve gözlemci öğrenciler yer değiştirirler işte bu yüzden stilin diğer bir adı iş birliğine dayalı stil olarak telaffuz edilmektedir. Öğrenciler uygulama esnasında ki kararlara katılabilirken değerlendirme süreci öğretmenin önderliğinde gerçekleşir öğrencinin değerlendirme sürecinde ki rolü ancak pekiştirme ve düzeltmeyle sınırlı kalır. Öğretmen eşleri seçerken kilo, boy, beceri durumu gibi özellikleri baz alabilir. Stilin uygulanmasında grubun sayısına göre değişiklikler gerçekleşebilir. Örneğinin, grubun içerisinde üç kişi varsa biri gözlemci biri uygulayıcı biri de kayıt tutan kişi olarak görev ve sorumluluk alabilir (Mosston & Ashworth,2009).

Mosston ve Ashworth iş birliğine dayalı stil ile öğrencilere şu hedef davranışları kazandırmak istemişlerdir (2008):

- 1- Gözlemci öğrenci karşısında beceriyi tekrar yaparak konunun özelliklerini benimsemek,
- 2- Hedeflenen davranışın aşamalarını, basamaklarını, sıralamalarını belirlenen görev doğrultusunda görsel hale getirmek,
- 3- Konuya dair hazırlanan kriterlere göre uygulamaları analiz etme, karşılaştırma, farklı olan kısımları değerlendirebilme,
- 4- Anında düzeltme metodundan yararlanma,
- 5- Sorumluluk alarak öğretmen olmadan aldıkları görevi yerine getirebilmek.

İş birliğine dayalı stil ile öğrenciler karşılıklı etkileşimde bulunarak etkili iletişim kurma ve hoşgörülü olma gibi özellikler kazanabilirler. Aynı zamanda öğrencilerin sorumluluk alma yolunda adım atmalarına da yardımcı olur (Mosston & Ashworth, 2009).

2.1.8.4. Kendini Denetleme Stili (D Stili)

Kendini denetleme stilinin en kritik noktası öğrencinin öğretmen tarafından belirlenmiş kıstaslar dahilinde kendi performansı hakkında çıkarımlar yapmasıdır. Bu yöntem öğrenciye sorumluluk bilinci aşılar ve kendi başına karar verme yetisine de katkı sağlar fakat aynı zamanda problemlili yönü ise öğrencinin bu durumu kendi lehine kullanıp kullanmayacağı durumudur bu da öğretmenle öğrenci arasında ki güven bağıyla alakalıdır. Öğretmenin bu stildeki rolü konu, araç, gereç ve kriterlerle ilgili kararları vermektir, öğrencinin rolü ise öğretmenin verdiği rol ve görevi gerçekleştirerek kendi performansı hakkında çıkarımda bulunmaktır (Mosston & Ashworth, 2008).

Kendini denetleme yönteminde öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlardan biri de bireysel farklılıklardır. Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve psikomotor açıdan birbirinden farklı olduğu unutulmamalı ona göre davranılmalıdır. Burada asıl amaç öğrencinin belirlenen kriterler dahilinde kendi hatalarının farkına varabilmesi ideal olan ile kendi uyguladığı arasındaki farkları anlayabilmesidir. Öğrencilerin kendini denetleme stiline aktif katılımları vardır çünkü hareketleri salonun kendi istedikleri herhangi bir yerinde gerçekleştirme şansları vardır. Bu durum öğrencilerin katılımıyla birlikte yaratıcılıklarının gelişimine önemli ölçüde katkı sağlar. Öğrenciler bağımsız çalıştıkları için derse karşı istekli ve güdülenmiş bir şekilde katılım sağlarlar. Kalabalık sınıflarda uygulanması fazla araç-gereç ihtiyacı olduğundan dolayı pek kolay olmamaktadır. Aynı zamanda öğrenciler belirli bir düzeyde değillerse her düzey için aynı sonucu vermeyebilir. Kendini denetleme stili kullanılırken genellikle hedef oyunlarının okçuluk, dart, golf gibi branşların seçilmesi daha mantıklı olacaktır. Görevin başarılı olup olmadığı görevin içerisinde öğrenci tarafından fark edilebilir. Kontrolü sağlamak amacıyla “kendin yap” şeklinde düzeltmelerden faydalanılabilir (Mosston & Ashworth, 2009).

Mosston ve Ashworth (2008) kendini denetleme stili ile birlikte öğrencilere şu hedef davranışları kazandırmak istemişlerdir:

- 1- Bir yandan görevleri yerine getirirken diğer yandan bağımsızlık kazanmak
- 2- Kendi başına kinestetik farkındalığa vararak uygulama ve değerlendirme aşamasını uygulamak
- 3- Geri bildirim ve kendini değerlendirme gibi özellikler edinmek
- 4- Yaptığı etkinliklerdeki verimli zamanı arttırmak
- 5- İçerikte uzmanlaşarak otomatik performansa ulaşmak

2.1.8.5. Katılım Stili (E Stili)

Katılım stili birden fazla seçenek sunması öğrencilere daha fazla özgürlük sağlaması sebebiyle oldukça ilgi çekici ve eğlenceli bir stildir (Mosston & Ashworth, 2008).

Katılım stiline ön plana çıkan başka bir yönü ise farklı yetenek ve becerilere sahip öğrencilerin faaliyetlerde bulunabilmeleri ve etkinliklere katılabilmeleridir. Öğretmenin katılım stiline ki üstlenmiş olduğu rol gerekli etkinlikleri ve gerekli araç-gereci seçmektir. Öğrencilerin üzerine düşen pay ise hangi düzeyde etkinlikler bana uygun diye düşünüp, etkinliği uygulayarak, performans hakkında çıkarımda bulunmaktır (Mosston & Ashworth, 2008).

Öğrenciler katılım stiline öğrenme sürecinin aktif olarak içinde rol alırlar. Etkinliklerin uygulanması ve değerlendirilmesi kısmında öğrenci aktif durumdayken hazırlık aşamasındaki sorumluluk öğretmene aittir. Bireysel farklılıkların önemi yoktur çünkü her öğrencinin başarabileceği etkinliklere yer verilir. Bu stilde amaç her öğrencinin kendi seviyesine göre faaliyetlere katılım sağlayabilmesidir. Öğrenciler başardıkça yeni hedefler seçebilir bu şekilde kapasitelerini arttırabilirler. Öğrenciler başardıkça motivasyonları artar ve kendi performanslarını değerlendirebilecekleri dönütlere ulaşabilirler. Birden fazla seçenek ve özgürlük sunulduğu için öğrencilerin katılımı ve istekliliği de bir hayli yüksek olur. Katılım stiline öğrenciler bağımsız çalıştıkları için toplumsal yönden gelişim kısıtlı kalırken zihinsel gelişim orta düzeyde ilerler ama bunun yanı sıra fiziksel ve duygusal özellikleri üst düzeyde gelişim kaydeder (Mosston & Ashworth, 2009). Mosston ve Ashworth katılım stili ile birlikte öğrencilere şu hedef davranışları kazandırmak istemişlerdir:

- 1- Bireysel farklılıkların bulunduğu etkinlik faaliyetleri düzenlemek,
- 2- Aynı uygulamanın içinde öğrencilere farklı giriş yolları sunarak özgürlük sağlamak,
- 3- Çeşitli fırsatlar sağlayarak içeriğin kazanım oranını yükseltmek,
- 4- İçeriğin uyumlu olmasını sağlamak amacıyla fırsatlar sunmak,
- 5- Pekiştirmeleri değerlendirme sürecinin içerisine entegre etmek (Mosston & Ashworth, 2008).

2.1.8.6. Yönlendirilmiş Buluş Stili (F Stili)

Yönlendirilmiş buluş stiline en önemli konu öğrenciye sıralı bir şekilde sorular sorarak önceden belirlenmiş olan tepkileri keşfetmelerine yardımcı olmaktır. Yönlendirilmiş buluş stiline soruları hazırlamak, planlamak, konu ile ilgili gerekli kararları vermek ve sonunda ulaşılabilecek hedefi seçmek öğretmenin sorumluluğundadır. Öğrenci ise sorularla birlikte cevaplara ulaşmaya çalışır. Buradan sonuçla öğretmen konu ve soruları belirlerken öğrencide hedeflenen sonuçlara ulaşmaya çalışır (Mosston & Ashworth, 2008).

Öğrenciler buluşa ulaşırken gerekli bir zamana ihtiyaç duyarlar ve kendilerine yöneltilen sorulardan ötürü baskı altında kalabilirler. Ama hedeflenen sonuca ulaştıklarında moral ve motivasyonları artar. Buluş yöntemi öğrencileri heyecana ve meraka sevk eder. Yöntemin fiziksel ve toplumsal anlamda gelişime katkısı düşüktür ancak zihinsel ve duyuşsal gelişime katkısı oldukça yüksektir. Öğrenciler sorulan sorular ve verilen ipuçlarıyla çevrelerini keşfeder ve uyum sağlar (Mosston & Ashworth, 2009).

Mosston ve Ashworth (2008) yönlendirilmiş buluş stili ile öğrencilere şu hedef davranışları kazandırmak istemişlerdir:

- 1- Belirlenen hedef doğrultusundaki basamakları keşfedebilme
- 2- Fikirleri, ilkeleri, hedef ve içerikleri keşfedebilme
- 3- Basamak basamak keşif yapabilme

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

Problem çözme-tek doğru stili öğretmenin öğrencilerine sunduğu bir soru bir soru ya da problemin öğrenciler tarafından cevaplanması durumudur (Demirel, 1997).

Problem çözme yönteminde bilimsel araştırma basamakları kullanılarak sonuca ulaşılmaya çalışılır. Bu stilde öğrenci bilişsel stratejilerden uygun olanı seçerek problem durumuna yanıt aramaya çalışır (Mosston & Ashworth, 2009).

Tek doğru stilinde süreç bu şekilde ilerler:

- 1- Problem durumunun belirlenmesi
- 2- Problemin anlaşılabilir tanımlanması
- 3- Problemlerle ilgili hipotezlerin oluşturulması
- 4- Hipotezlerin sunulması
- 5- Hipotezlerin içinden uygun bulunanların kullanılması
- 6- Hipotezlerin uygulanarak değerlendirilip sonuca varılması

Mosston ve Ashworth problem çözme-tek doğru stili ile birlikte öğrencilere şu hedef davranışları kazandırmak istemişlerdir (2008):

- 1- Sorun veya problemin tek bir yanıtını bulmak,
- 2- İçerik akışını keşfederek öğrencileri sonuca yönlendirmek,
- 3- Örüntüyü keşfederek öğrencinin içeriğin farkına varmasını sağlamak (Mosston & Ashworth, 2008).

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

Problem çözme - farklı yollar üretimi yönteminin tek doğru sisteminden en önemli farkı bu stilde soru veya problem tek ama çözüm yolu veya tepki birden fazla gerçekleşmektedir. Bu stilde öğrenci soruya birden fazla çözüm yolu üretirken öğretmen ise soru, konu ve araç-gereç ile ilgili karar vermekle yükümlüdür (Mosston & Ashworth, 2008).

Mosston ve Ashworth problem çözme - farklı yollar üretimi stili ile birlikte öğrencilere şu hedef davranışları kazandırmak istemişlerdir (2008):

- 1- Soru veya probleme birden daha fazla çözüm sunmak,
- 2- Bazı bilişsel işlemlerde deneyim kazanarak çoklu yaklaşım kazanımı edinmek,
- 3- Bir sorunla karşılaştığında farklı çözüm yolları geliştirebilmek,
- 4- İçeriğin genişletilebilir ve geliştirilebilir olduğunun farkında olmak,
- 5- Özel amaçlar doğrultusunda yeni çözümler üretip bunları organize etmeyi öğrenmek (Mosston & Ashworth, 2008).

2.1.8.9. Öğrencinin Tasarımı Stili (I Stili)

Öğrencinin tasarımı stiline en önemli noktalarından biri öğrencilerin bir sorun ya da durumla karşılaştıklarında yapıları keşfetmesine yardımcı olmaktır. Konuyla ilgili araç-gereç ve malzeme seçme sorumluluğu öğretmene aitken nasıl araştırma yapacağına dair kararları vermek, özgül durumu ortaya çıkarmak adına doğru soruları sorup çözümler üretmek öğrencinin sorumluluğu altındadır. Bu stilde öğrenci aynı zamanda kendi değerlendirilmesiyle alakalı kriterleri belirlemekle yükümlüdür (Mosston & Ashworth, 2008).

Mosston ve Ashworth öğrencinin tasarımı stili ile birlikte öğrencilere şu hedef davranışları kazandırmak istemişlerdir (2008):

- 1- Kendi başına fikirler üretip onları organize etmeyi öğrenmek,
- 2- Kompleks bir konu alanı keşfedip uzun bir zaman diliminde çalışmak,
- 3- Sistematik bir süreç içerisinde bir problemi incelemek,
- 4- Kriterler belirleyip bu kriterlere göre kendini değerlendirmek (Mosston & Ashworth, 2008).

2.1.8.10. Öğrencinin Başlatması Stili (J Stili)

Bu stilin en önemli özelliği tüm sorumluluğun öğrenciye ait olması ve süreci kendinin başlatmasıdır. Bu stil öğrenciyi her şeyi ben başarabilirim bütün sorumluluğu üstlenebilirim düşüncesine sokar. Öğrenci bu stilde hem öğretmen hem öğrenci konumdadır. Bu sayede öğrenci çoklu öğrenme ve deneyim şansı yakalar. Bir eylemi başlatma yönetme ve o eylemin sorumluluğunu alma özellikleri kazandırır.

2.1.8.11. Kendi Kendine Öğretme Stili (K Stili)

Kendi kendine öğrenme stilinde öğrenci bütün basamaklarda kararları kendi kendine alır yani aynı zamanda öğrenciyken aynı zamanda öğretmen gibi sorumluluklar üstlenir. Bu stil ile kişisel kararlılığı arttıkça moral ve motivasyonu da artmaktadır (Mosston & Ashworth, 2008).

Bu süreçte birey kararları kendisi verdiği için bir sınıf ortamına ihtiyaç duymaz kendi öğrenme ortamlarını kendisi yaratır (Mosston & Ashworth, 2009). Bu stilde bireyin kendi sınırlılıkları öğrenmeyi etkiler çünkü öğretmene veya izleyiciye gerek yoktur. Dışarıdan herhangi bir kişi değerlendirme veya gözlem yapamaz bu yüzden öğrenci hem gözlemci hem denetleyici rolündedir. Herhangi bir sınıf ortamına ihtiyaç duyulmadığı için kendi kendine öğrenme stili her yerde her durumda uygulanmaya müsaittir. Bu durum ise öğrenme ve öğretme sürecinin ölçülemez büyüklükteki kapasitesinin bir kanıtı olarak sayılabilir (Mosston & Ashworth, 2009).

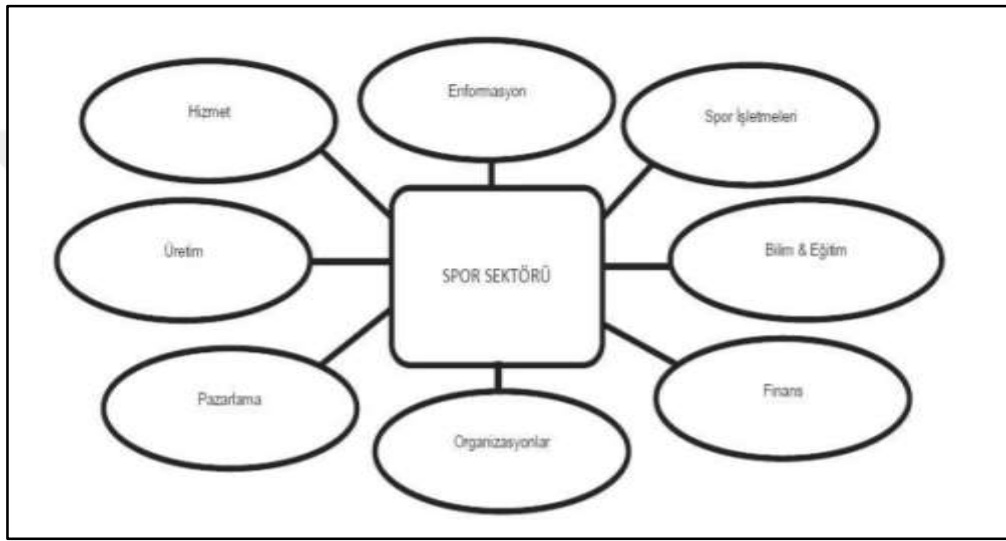
2.1.9. Sporda Teknoloji

Geçmişten bugüne yaşantımız gelişen teknolojinin yardımıyla kolaylaşmış ve kolaylaşmaya devam etmektedir. Teknolojinin yayılım alanı çok geniş olduğundan dolayı hayatımızın her alanına ulaşmıştır. 2000’li yıllar sonrası özellikle eğitim de hızla yayılan teknolojiden payına düşeni almıştır (Gündüz & Odabaşı, 2004). Bilgi ve teknoloji, sporda ulusal alanda başarının nicelik ve niteliğin artması anlamında spor eğitiminin içine entegre edilmelidir. Spor eğitiminde nitelik ne kadar artarsa sportif alanda başarının niceliği de o kadar artacaktır. Bu yüzden yaşadığımız çağın getirdiği teknolojik gelişmeleri eğitim ve sporla birleştirmek başarıya yürümek gerekir.

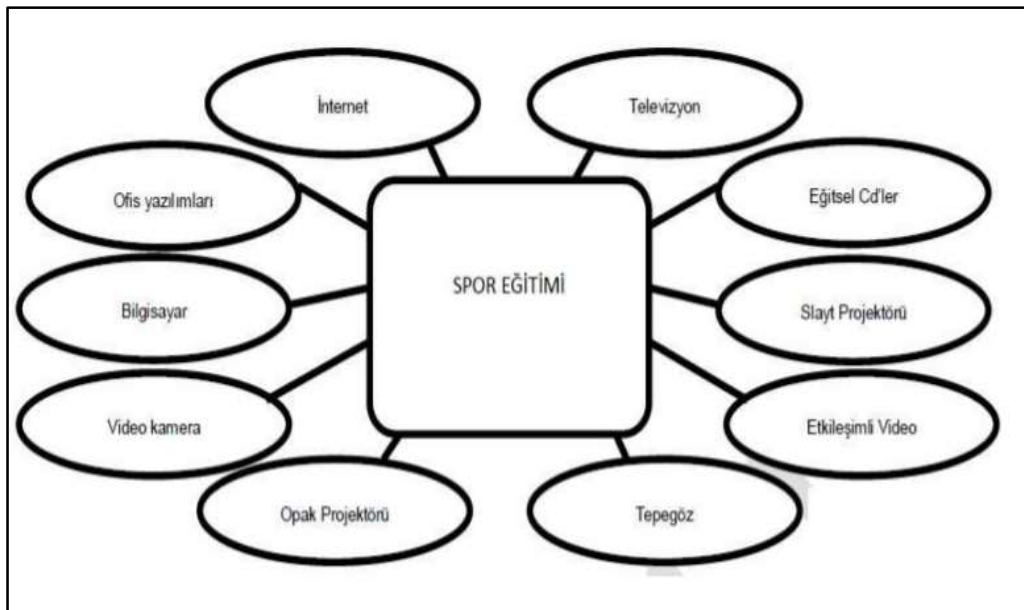
2.1.10. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Spor Alanında Kullanımı

Yenilenen çağdaş eğitimde toplum ve insanların, ilgi ve ihtiyaçları düşünülerek beden eğitimi ve spor aktivitelerini şekillendirmek gerekir. Beden eğitiminin hem sağlık hem de ulusal anlamda etki alanının çok geniş olduğu düşünüldüğünde bu alanda gelişen teknolojik bilgi ve iletişim kaynaklarının kullanılması kaçınılmaz bir son olmuştur. Teknolojinin sporun içine dahil olmaması

sıradanlığa, etkinliğin düşüşüne neden olabilir. Bu yüzden sporun içinde teknolojiyi kullanmak, yeniliklere kucak açmak, tek boyutlu bir yapıdan sporu kurtarmak için yenilikleri sporla birleştirmek şarttır (Işıkgöz, 2015). Ülkemizde spor eğitiminde teknoloji kullanımının gerekli seviyelerde olmadığı gözle görülür bir gerçektir. Bu alanda yapılmış araştırmalar gerçeği yansıtır niteliktedir. Bu sebeplerden bazıları eğitimcilerin teknoloji alanında yeterli seviyede olmayışı, teknik imkanların yetersiz oluşudur. Ama zaman içinde bilgisayar ve teknolojiden sporun içinde yararlanma durumu artış göstermektedir. Spor ve teknoloji alanında örnekler ise Şekil 2 ve şekil 3'de karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 2. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin spor alanında kullanımı



Şekil 3. Spor alanında kullanılan bilgi ve iletişim teknolojisi unsurları

Bilgisayarın bilgi edinme ve işleme dışında görsel açıdan da faydaları oldukça yüksektir. Bilgi ve becerilerin izlenebilmesi kişilerin psikomotor anlamda da gelişmesi yönünde katkı sağlayabilir. Öğrenciler için görsel anlamda analiz şansı vermesi aynı zamanda güdülenmelerini de arttırmakta, daha iyi adapte olmalarını sağlamaktadır. Tüm bunlar düşünüldüğünde teknoloji, öğretmen ve öğrenci arasındaki bağı güçlendirmekte, moral motivasyonunu arttırmakta ayrıca bireyin teorik ve motorik becerilerinin artmasına fayda sağlamaktadır (Yaman, 2007).

2.1.11. Beden Eğitimi ve Sporda Teknoloji Kullanımı

İnovatif bir yapıya bürünen dünyamız gün geçtikçe bizleri hareketsiz, statik bir yaşantıya zorlamaktadır. Bu durum insanların hareketsiz kalması, sağlıklarının bozulması, kilo sorunlarına ve hatta psikolojik sorunlara bile yol açabilir. Teknolojinin hızla gelişmesi yemek alışkanlıklarının değişmesine, insanların hızlı beslenerek sağlık sorunlarıyla karşılaşmasına da sebep olabilir. Beden eğitimi ve spor dersinin önemi burada bir kez daha karşımıza çıkıyor öğrencilerimizi çocuklarımızı küçük yaşlarda spor bilincine ulaştırırsak ve sporu hayatlarının içine entegre edersek çocuklarımız yaşamları boyunca beden eğitimi ve sporun yararını görürler. Sağlıklı gelecek için sağlıklı nesiller yetiştirmeliyiz bu da en rahat beden eğitimi ve spora verilen önemle birlikte artar. Spor bilincine ulaşan çocuk ister okulda ister günlük aktivitelerinde olsun sporla ilgilenir ve sağlık sorunlarından, kötü alışkanlıklardan uzak durur (Semiz & Arslan, 2019).

Beden eğitimi ve spor bir uygulama dersi olarak düşünüldüğünden dolayı teknoloji, bilgi ve iletişim ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı ve az sayıdadır. Ancak bu alanda az çalışma olması gelişen teknolojiyle birlikte öğretmen ve öğrenciler için bir sınırlılık haline gelebilir. Dünya da sportif yarışmaların düzenlenmesi yarışmalara katılım sağlanması gibi birçok hususta teknolojiden yararlanılmaktadır. Mesela bir sporun öğretmen tarafından öğrenciye teknolojik araç gereçler üzerinden öğretilmesi artık mümkündür. Bilgi ve teknoloji çağı diye anılan bu zaman da sportif oyunların dünyada çok fazla ilgi gördüğünü, bu alana oldukça fazla yatırımlar yapıldığını unutmamak gerekir. Ülkemiz bu alanda dış dünya ile rekabet edebilmek için teknoloji bilincini, öğretmen ve öğrencilerimize daha fazla aşılamalıdır (Yücel & Devocioğlu, 2012).

Geçmişte yapılmış bazı araştırmalar gösteriyor ki beden eğitimi ve spor öğretmenleri teknoloji ve internetin eğitimde faydalı olacağına inanmakta ve derslerinde internetten faydalanmak istemektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde derslerin içerisinde teknoloji ve internetten yararlanmak öğretmen ve öğrencilere katkı sağlamaktadır. Teknoloji ve internetin beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılması nitelik açısından dersi farklı bir boyuta taşımaktadır. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almak yaşantı ve deneyimler kazanmak öğrencileri oldukça motive etmektedir. Teknolojinin sağladığı yeniliklerle birlikte öğretmenler, antrenörler, öğrenciler illa bir arada bulunmak zorunda değildir uzaktan da birlikte spor ve eğitim yapabilmektedirler. Tabi ki sadece

teknoloji burada yeterli olmamaktadır öğretmenler ve antrenörler de oldukça büyük rol oynamaktadır (Semiz & Arslan, 2019).

Dünya geneline baktığımızda artık insanların bir veya birden fazla spora karşı ilgili olması bu sektöre büyük yatırımlar yapılmasına, sporun endüstriyel bir sektöre dönüşmesine, ekonomik anlamda büyük bir gelişim ve değişim içine girmesine sebep olmuştur. İnternet sayesinde insanlar artık sevdikleri ve ilgi duydukları sporları rahatça takip edip bu sporla ilgili aradıkları bilgilere kolay bir şekilde ulaşabilmektedirler. Antrenörler, kondisyonerler, analistler ve kişisel koçlar artık teknoloji sayesinde sporcularının performanslarını arttırmak adına simülatif çalışmalar yapabilmektedirler. Sporcularının eksik yönlerini analiz ederek hedefledikleri düzeye çıkartabilmek adına teknolojinin nimetlerinden faydalanmaktadır (Özen vd., 2016).

2.1.12. Bilgisayar Destekli Öğretim

Dünyamızda teknolojinin gelişimini yalnızca eğitim araçları, görsel işitsel malzemeler ile açıklamak mümkün olmamaktadır. Bu öğeler kocaman bir evrenin içinde yalnızca birkaç parçayı ifade edebilmektedirler. Yıllar boyu süren bu gelişimde eğitim alanının içine farklı birçok teknolojik ürününün girmesini en büyük etmenlerinden biri kuşku yok ki bilgisayarların eğitimde kullanılmasıyla oluşmuştur (Alakuş, 2003).

Yeni eğitim sistemi ile artık öğrencilerin daha fazla kendine has ürün ortaya koymas, araştırmaya istekli olması, hazır bilgi yerine mantık yürütmesi istenen davranış örüntülerinden bazılarıdır (Bedir, 2005).

Teknoloji toplumsal anlamda her alanda hemen her konuya sirayet etmiştir. Bu kadar hayatımızın değişilmez bir parçası olan teknolojinin eğitim sisteminde köklü değişimler meydana getirmesi şaşırtıcı olmamıştır. Yaşanan bu değişimler sayesinde eğitim sisteminin daha hızlı ve daha verimli bir hal almasında bilgisayar destekli öğretimin payı oldukça fazladır (Odabaşı, 1998). Bilgisayar destekli öğretim eğitimde hedeflenen amaçlara giden yolda bir araç olarak yer almaktadır. Bu sayede öğrenciler kendi öğrenme hızlarına ve yeteneklerine göre daha özgür daha etkin ve aktif bir öğrenme gerçekleştirebilirler (Korucu, 2009). Ayrıca geleneksel eğitimden farklı olarak bilgisayar destekli öğretimde kavramların daha kolay kavrandığı ve zorlukların daha rahat aşıldığı da yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Bedir, 2005).

Bütün çağdaş toplumlar inovatif hayatın getirmiş olduğu teknolojik gelişimden dolayı bilgisayar destekli eğitimi kendi eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir parçası haline getirmişlerdir. Bu çağdaş toplumların diğer toplumlarla kıyaslandığında ulusal zenginliklerinin ve gelişmişlik düzeylerinin bu denli farklı olmasının temel sebeplerinden biri olarak teknolojiye verdikleri önemi gösterebiliriz. Mesela Japonya'da sınıfların içerisinde kullanılan bilgisayar destekli öğretim teknolojisiyle birlikte eğitimde de diğer alanlarda oldukları gibi yenilikçi ve gelişime açık bir ülke

olduklarını anlayabilmekteyiz. Bu da her anlamda başarıya ulaştıkları gibi eğitimde de başarıya ulaşmalarını kaçınılmaz bir son haline getirmektedir. Örneğin İsrail matematik alanında ki başarıyı arttırmak amacıyla bilgisayar destekli öğretimden ve bilgisayar yazılımlarından destek almıştır. Ve bunun sonucunda ise %42 olan başarı oranı %99'a çıkarılmıştır (Cameron, 1992'den aktaran, Ediz, 2008).

2.1.13. Bilgisayar Destekli Eğitimin Amaçları

Bilgisayar destekli eğitime ilişkin amaçlar bu şekilde sıralanabilir;

- 1- Öğretim tekniklerini daha verimli hale getirerek gelenekselliği geliştirmek,
- 2- Öğrenme-öğretme sürecine hız kazandırmak,
- 3- Eğitimde telafi edilebilirliği arttırmak,
- 4- Kişisel öğretimi arttırmak,
- 5- Materyal ve araç gereç bakımından zenginlik sağlamak,
- 6- Öğretimde yüksek başarıya devamlılık kazandırmak,
- 7- Öğretimi daha ucuz ve etkili hale getirmek (Bursalıoğlu, 1995).

2.1.14. Bilgisayara Destekli Eğitimin Faydaları

Doğanay (2002) bilgisayar destekli eğitimin okullarda kullanılmasının öğretmenler ve öğrenciler açısından faydalı olacağını ve gelişmişliğin, eğitim seviyesinin artacağını çalışmalarında ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Doğanay öğretmen, öğrenci ve okul üzerine değerlendirmeler de bulunmuştur. Öğretmen üzerine yaptığı değerlendirmesinde öğretmenin öğrencilerin derse katılımını sağlama, derslerin daha eğlenceli ve kolay hale gelmesini sağlama, yapılan ders tekrarların da teknolojik materyal kullanımı, farklı seçenekler sunarak özgürlüğü artırma ve genel anlamda kazanım düzeyini artırma anlamında kazanımlar olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler açısından yaptığı değerlendirmeler de öğrencilerin bireysel öğrenme sürelerini, konulara ilgilerinin artmasını sosyal iletişim becerilerinin gelişimini, paylaşım ve ekip çalışmasına karşı istekli olmalarını, özgüven kazanmalarını incelemiştir ve arttığını gözlemlemiştir. Okul yönünü değerlendirmeye geldiğinde ise eşit fırsat ve imkanlar yaratma, kurumsal bazda başarı artışı, küresel bilgi alışverişi, diğer okullar ve eğitim kurumları ile etkileşim konularında artış olduğu kanısına varmıştır.

Tüm bunlardan yola çıkarak bilgisayar destekli eğitimin faydalarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1- Bilgisayar destekli öğretim öğrenme zamanını kısaltır ve öğrenmeyi daha kolay hale getirir.
- 2- Bilgisayar destekli öğretim yapılmayan sınıflarda kazanımlar daha uzun zaman alır.

- 3- Öğrencilerin bilgisayar destekli öğretim yapılan sınıf ortamında daha ilgili oldukları görülür.
- 4- Okul programları ile bilgisayar destekli eğitim iç içeyse okul başarısını olumlu etkiler.
- 5- Sözcüklerin algılanmasını ve hatırlama kapasitesini %99 oranında arttırdığı görülmektedir.
- 6- Bilgisayar destekli öğretimde öğrencilerin bireysel hızı etkin olduğundan dolayı istenilen davranışlara ulaşım daha hızlı ve kolay olur.
- 7- Bilgisayar destekli öğretimde kriterler daha keskin ve net olduğundan dolayı değerlendirmeler daha eşit ve adil şekilde yapılır.
- 8- Her öğrencinin istek ve ihtiyaçları farklı olduğu için bilgisayar kullanımı daha fazla yöntem sunabilir.
- 9- Uzakta bulunan bireylerinde uzaktan eğitim ile birlikte fırsat eşitliği yakalama şansı olur (Akkoyunlu, 1998).

2.1.15. Bilgisayar Destekli Eğitimin Sınırlılıkları

Bilgisayar destekli eğitimin bazı olumsuz yanları şu şekildedir (Aykaç, 2014, s.161);

- 1- Bilgisayar destekli öğretim öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleriyle aralarındaki ilişkileri kısıtlar.
- 2- Bilgisayar destekli öğretim öğrencilerin sosyalleşmesini olumsuz yönde etkiler.
- 3- Bilgisayarda hazırlanan sunular ve görsel grafiklerle dersin hazırlanmaması halinde istenilen başarı gelmez.
- 4- Bilgisayar başında fazla vakit geçirilmesi öğrencilerin fiziksel anlamda olumsuz etkilenmesine yol açabilir.
- 5- Öğrencilerin bilgisayar başında fazla vakit geçirmeleri göz hastalıklarına ve bel- boyun ağrılarına sebebiyet verebilir.
- 6- Yalnızca göz el parmak hastalıkları değil aynı zamanda radyasyon tehlikesi de öğrencilerin sağlığını kötü anlamda etkileyebilir.

2.2 Literatür Taramasının Sonucu

Konu kapsamında yurt içi ve yurt dışında ki çalışmalar incelendiğinde, öğretim yöntemleri ve bilgisayar destekli öğretimin beraber çalışıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kısımda öğretim yöntemlerinin tek başına veya başka bağımlı değişkenlerle birlikte çalışıldığı, aynı şekilde bilgisayar destekli öğretiminde çeşitli değişkenlerle birlikte ele alınan çalışmalarından yurt içinde ve dışında ki örneklerinden birkaçından bahsedilmiştir.

2.2.1. Öğretim Stilleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Erciş (2009) beden eğitimi öğretmen adaylarının derslerinde öğretim stili olarak komut yöntemi, alıştırma yöntemi, eşli çalışma yöntemi ve kendini değerlendirme yönteminidaha sık bir şekilde kullandıkları yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Şenışık, Öztürk, Koparan (2007), yaptıkları araştırmaları dahilinde beden eğitimi öğretmenlerinin ders içeriğinde sunuş yolu ağırlıklı olan komut ve alıştırma yönteminin diğer yöntemlere kıyasla daha fazla kullanıldığı ve grup içerisinde fark değerlerinin daha fazla olduğu yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Hünük ve Demirhan (2003), spor eğitimcilerinin farklı öğretim stilleri ve yöntemleri kullanım düzeylerine yönelik olarak elde ettikleri sonuçlara göre eşli çalışma ve komut stiline diğer stillere nazaran daha fazla tercih edildiği sonucuna varmışlardır. Şirinkan ve Ergin (2009) 248 adet beden eğitimi öğretmeni üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında, ders sırasında beden eğitimi öğretmenlerinin genel olarak komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini değerlendirme stillerini tercih ettiklerini ve bu stiller ile işlenen derslerin öğrencilerin gelişimine katkısının diğer stillere oranla daha fazla olduğu kanısında sonuca ulaşmışlardır. Ertan ve Çiçek (2003) 50 adet beden eğitimi öğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında kendilerinin geliştirmiş olduğu anket ile birlikte ele aldıkları araştırmada, öğretmenlerin daha sık olarak tercih ettikleri stillerin komut ve alıştırma stili olduğu sonucuna ulaştıklarını dile getirmişlerdir. Aktop ve Karahan (2012) 66 beden eğitim öğretmeni ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmenlere yönelttikleri "sizce en iyi sonuç aldığımız öğretim stili hangisi?" sorusuna erkek öğretmenlerin %43.8'i, kadın öğretmenlerin %29.4'ü komut yöntemi kullanmayı tercih ettikleri cevabını verirken; erkek öğretmenlerin %31.3'ü ve kadın öğretmenlerin %35.3'ü ders içinde de daha sık olarak komut stiline yararlanmayı tercih ettiklerini aktarmışlardır.

Cengiz ve Serbes, 2014 yılında gerçekleştirdiği ve beden eğitimi öğretmen adayları kapsamında yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının stil kullanımında öğrenen merkezli stillerden daha fazla öğreten merkezli stilleri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının stiller üzerindeki değer algıları yine öğreten merkezli stiller üzerinde yoğunlaşmıştır. İnce ve Hünük (2010), "eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları" konulu çalışmasında Türkiye'deki beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve bu stillere ilişkin değer algılarını incelemiştir. İlgili araştırmaya göre öğretmenlerin sıklıkla öğrenen merkezli stiller yerine öğreten merkezli yöntemleri tercih ettikleri sonucu ön plana çıkmıştır.

Yoncalık'ın (2009) araştırma sonuçları dikkate alındığında eşli çalışma stili uygulamalarının öğrencilere uzak bir stil olarak kaldığı, ancak bunun yanı sıra çok sevdikleri bir öğretim yaklaşımı olduğu ortaya koyulmuştur; öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Klasik yöntemler arasında yer alan komut ve alıştırma stiline yanı

sıra eşli çalışma stilinin de psikomotor beceri kazanımında etkili sonuçlara ulaşmada yardımcı olduğu görülmüştür. Özellikle düşük becerili kız öğrenciler açısından eşli çalışma stilinin etkili bir ğretim stili olduğu sonucu ortaya koyulmuştur.

2.2.2. Öğretim Stilleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Jaakkola ve Watt (2011) Finlandiya’da 294 beden eğitimi ğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin ders esnasında kullandıkları ğretim stillerinden daha sık olarak komut ve alıştırma stillerini tercih ettikleri; daha az sıklıkta ise kendini denetleme ve problem çözme: tek doğru stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Salvara ve Birone (2002) Yunanistan ve Macaristan’da 84 beden eğitimi ğretmeni üzerinde uyguladığı ğretim yöntemi kullanımını hakkındaki araştırmalarında, öğreten merkezli yani tekrarlayan stillerin daha ağırlıklı olarak kullanıldığı kanısına ulaşmışlardır. Her iki ülkeye de bakıldığında en sık kullanılan yöntemin alıştırma olduğu (Atina %16, Budapeşte %14) sonucu ortaya çıkmıştır. Abd Al-Salam (2004)’ın gerçekleştirmiş olduğu araştırma sonuçlarını baz alındığında komut, alıştırma ve kendi kendine öğrenme stillerinin performans seviyesini artırdığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Grasha’nın (1996) ğrencilerin konuları daha iyi anlaması ve bilgilerin öğrencilere aktarımı hususunda daha etkili olan yöntemin öğreten merkezli olan ve ğretim stili sınıflandırmasında yer alan uzman ve otorite stilleri olduğunu belirtmiştir. Kişisel model stilinde ise öğrencilere kazandırılmak istenen yetenek ve becerileri geliştirmek amacıyla ğretmenlerinin model olması ve işbirlikçi bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi üzerinde durulmuştur (Grasha, 1994; 2002).

Cothran ve diğerleri (2005), yaptıkları araştırmada bazı ülkeler arasındaki farklılıkları incelemiştirler. Elde ettikleri bulgular dikkate alındığında Kore ve Portekiz’deki ğretmenler İngiltere/Avustralya ve Kanada’daki öğretmenlere kıyasla sunuş yolu yaklaşımındaki (ğreten merkezli) stilleri daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Portekiz’deki öğretmenlerin bulguları incelendiğinde daha az miktarda ğretim stiline yüksek değer verirken, İngiltere’deki öğretmenler daha fazla miktarda ğretim stiline yüksek değer vermiştir, yani daha çok yöntemin derslerde kullanımını savunmuştur.

Mitchell, (1996), ğretim yöntemlerinin gerektiği zaman kullanıldığında öğrencilere ekstra motivasyon sağladığını, etkili iletişim kurmada yardımcı olduğunu, ğrenci gelişimini olumlu yönde etkilediğini dile getirmiştir. Levine (1998)’ye göre öğretmenin kişiliği ve yargıları ders içerisinde kullanacağı eğitim stilini doğrudan etkilemektedir. Benzer şekilde Grasha ve Yangarber-Hicks (2000) ğretmenin duyguları, motivasyonu, inançları ve yönelimlerinin doğal olarak kullanacakları ğretim stillerini etki altına aldığını savunmuştur.

Mosston’un eşli çalışma stilinin, bilişsel anlamda orta ğretim ğrencilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkiler gösterdiği kanısına varılmıştır (Chang & Chen, 2005). Byra (2000), ğrenimde taklit

yöntemine dayanan becerilerin öğrencilere kazandırılması boyutunda öğrenen merkezli stillerin tercih edilmesinin daha etkili olduğunu ifade etmiştir.

2.2.3. Bilgisayar Destekli Öğretim Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öztürk'ün (2006) öğretmen adayları üzerindeki çalışmasının sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eğitim içerisinde teknoloji kullanımıyla ilgili tutumlarının olumlu yönde olduğu ve yeterlilik açısından ise orta düzeyde yeterliliğe sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Deniz'in (2005) "İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin bilgisayar tutumları." konulu çalışmasında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin bilgisayara dair tutumlarının farklılaşması alt ölçeklere göre incelendiğinde "bilgisayar kaygısı, bilgisayarın eğitim öğretimde kullanılması" boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Çelik ve Bindak (2005), çalışmalarında cinsiyete göre öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutum puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Sağlam (2006) Yılında yaptığı çalışmasında ilköğretim okullarında görev almakta olan yöneticilerin çoğunluğunun (%90'ı) daha önceden bilgisayar ile ilgili kurs ya da eğitim aldıklarından dolayı eğitimin içerisine bilgisayar ve teknolojinin dahil olmasına yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiğini savunmaktadır. Ancak bu durumun aksi olarak öğretmen adaylarının bilgisayar veya teknolojiyle alakalı eğitim almalarının tutumları açısından etkisi olmadığını savunan çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır (Gerçek, Köseoğlu, Yılmaz, & Soran, 2006).

Arslan (2008) hizmet öncesi öğretmen adayları üzerinde bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ'ye yönelik tutumlarını karşılaştırmıştır. Çalışmada, bilgisayar öz-yeterlik inancı ile BDÖ arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada aynı zamanda ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ yapmaya yönelik tutumları arasında bu sonuçları destekler şekilde orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu gözlemlenmiştir.

Çobanoğlu (2008) kişisel bilgisayar sahibi olan kişilerle olmayan kişilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşırken, Birgin ve diğerleri (2008), kişisel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının kişisel bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarına oranla bilgisayar ve teknolojiye karşı daha olumlu tutum gösterdikleri sonucunu ortaya koymuşlardır.

Ocak ve Akdemir (2008) öğretmenlerin gerçekleştirdiği öğretim etkinliklerinde bilgisayar ve teknolojiye yararlanmalarının bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.

2.2.4. Bilgisayar Destekli Öğretim Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sam vd. (2005) üniversite öğrencilerine yönelik ortaya koyduğu çalışmasında bilgisayar öz yeterliği bilgisayar heyecanı ve internete yönelik tutum konularını ele almıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda bilgisayar öz yeterliğinin yüksek ancak bilgisayar heyecanı ve internete yönelik tutumun orta düzeyde olduğu sonuçlarına varmıştır.

Busch (1995), üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında bilgisayar öz-yeterlik inancı ile bilgisayara yönelik tutum arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre öz yeterlik algısı ile tutum arasında orta düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır.

Sorgo, Verckovnik ve Kocijancic (2010) biyoloji öğretmenleri üzerindeki araştırmasında teknolojiye yönelik algı ile teknoloji kullanım yeterliliklerini karşılaştırmış ve aralarında yüksek bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Gibbone, Rukavina ve Silverman (2010) fizik eğitiminde öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme yaşantılarının içerisinde yerleştirme hususundaki tutumları ve teknoloji pratikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada yakın sonuçlara ulaştıkları görülmüştür.

Bilgisayarı olan ile olmayan kişilerin teknolojiye yönelik tutumları arasında farklı sonuçlar elde edilmiştir; bu sonuçlar istatistiksel açıdan anlamlı ya da anlamsız olabilmektedir (Zayim vd., 2002; Roussos, 2004).

Sexton ve diğerleri (1999), Öğretmenlerin sınıftaki aktivitelerde bilgisayar kullanması ile bilgisayar ve teknolojiye karşı tutumları arasında doğrudan bir ilişki olduğu ve bu öğretmenlerin genellikle eğitim aktivitelerinin içerisinde bilgisayardan faydalanmadıkları ortaya koyulmuştur. Bilgisayar ve öz yeterlilik üzerine yapılan çalışmalarda ise; bilgisayar öz yeterlik algısı yüksek düzeyde olan kişilerin kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğu bilgisayar kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu sorumluluktan kaçınmadıkları ve bu sorumluluğu başarıyla yerine getirdikleri saptanmıştır (Langford & Reeves, 1998).

Wozney, Venkatesh ve Abrami (2006) ve Lawton ve Gerschner (1982) sınıf dışında bilgisayar kullanan öğretmenlerin sınıf içi aktivitelerde bilgisayar kullanımına önem verdiği görülmüştür. Çünkü araştırmalar öğretmenler incelendiğinde daha önceden bilgisayar eğitimi almış olanların almayanlara oranla bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarının fazla olduğu gözlemlenmiştir (Dupagne & Krendl, 1992; Lawton & Gerschner, 1982).

3. YÖNTEM

Bu kısımda araştırma modeli, verilerin toplanması, araştırma grubu ve veri analizi hakkında bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem var olan bir durumu olduğu şekilde yansıtmayı amaçlayan hem ekonomik hem de araştırma amacına uygun ve betimsel araştırma yöntemleri içerisinde en genel olanıdır (Karasar, 2004). İlişkisel tarama yönteminde ortaya konulan durum, olay ya da birey olduğu gibi yansıtılmaya çalışılır, olduğundan farklı gösterilmeye çalışılmaz. Asıl amaç iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin ne derecede olduğunu ve birlikte değişip değişmediğinin saptanmasıdır (Karasar 2005).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evreni üniversitelerin beden eğitimi spor yüksekokullarında ve spor bilimleri fakültelerinde öğrenim görmekte olan bireylerden oluşturulmuştur. Örneklem grubunu tarama yöntemi ile belirlenen 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Trabzon Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 1'de araştırmaya konu olan öğrencilerin demografik bilgilerine ait verilere yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin 113 (%39)'unun kadın, 177 (%61)'inin erkek olduğu; 113 (%39)'unun beden eğitimi ve spor öğretmenliği, 87 (%30)'unun antrenörlük eğitimi, 90 (%31)'inin spor yöneticiliği bölümünde okuduğu; 66(%22,8)'inin 1.sınıf, 67(%23,1)'inin 2.sınıf, 80 (%27,6)'sının 3.sınıf, 77 (%26,6)'sının 4.sınıf olduğu; 43 (%14,8)'inin aile gelir düzeyinin düşük, 236 (%81,4)'ünün aile gelir düzeyinin orta, 11 (%3,8)'inin aile gelir düzeyinin yüksek seviyede olduğu; 169 (%58,3)'ünün kişisel bilgisayarı olduğu, 121 (%41,7)'sinin kişisel bilgisayar olmadığı; 81 (%27,9)'unun daha önce bilgisayar eğitimi aldığı, 209 (%72,1)'inin daha önce bilgisayar eğitimi almadığı; 48(%16,6)'sının bilgisayar kullanım düzeyinin düşük, 201 (69,3)'ünün bilgisayar kullanım düzeyinin orta, 41 (%14,1)'inin bilgisayar kullanım düzeyinin yüksek seviyede olduğu; 247 (%8,2)'sinin derslerinde bilgisayardan destek aldığı, 43(%14,8)'inin derslerinde bilgisayardan destek almadığı; 241 (%83,1)'inin spor eğitiminde bilgisayar kullanımını uygun bulduğu, 49 (%16,9)'unun spor eğitiminde bilgisayar kullanımını uygun bulmadığı ortaya konulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı ve Normal Dağılım Durumlarının İncelenmesi

		n (%)	Çarpıklık	Basıklık
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	113 (39,0)	0,15	-1,549
	Antrenörlük Eğitimi	87 (30,0)		
	Spor Yöneticiliği	90 (31,0)		
Cinsiyet	kadın	113 (39,0)	-0,455	-1,806
	erkek	177 (61,0)		
Sınıf	1. sınıf	66 (22,8)	-0,118	-1,328
	2. sınıf	67 (23,1)		
	3. sınıf	80 (27,6)		
	4. sınıf	77 (26,6)		
Aile gelir düzeyi	düşük	43 (14,8)	-0,712	2,03
	orta	236 (81,4)		
	yüksek	11 (3,8)		
Kişisel bilgisayar	evet	169 (58,3)	0,337	-1,899
	hayır	121 (41,7)		
Bilgisayar eğitimi	evet	81 (27,9)	-0,989	-1,029
	hayır	209 (72,1)		
Bilgisayar kullanım düzeyi	düşük	48 (16,6)	-0,012	0,283
	orta	201 (69,3)		
	yüksek	41 (14,1)		
Bilgisayardan destek alma	evet	247 (85,2)	1,99	1,973
	hayır	43 (14,8)		
Bilgisayarın spor eğitiminde kullanımı	uygun	241 (83,1)	1,776	1,162
	uygun değil	49 (16,9)		

Bunlara ilave olarak yaş ortalamaları 20,85 ($\pm 2,03$), genel not ortalamaları 3,20 ($\pm 0,34$) ve aylık harcama ortalamaları 1204,79 ($\pm 662,42$)'dur (sürekli değişken oldukları için ayrıca belirtilmiştir).

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formunun yanı sıra bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği ve beden eğitimi öğretmenleri öğretim stilleri değer algıları ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma için geliştirilen kişisel bilgi formu, araştırmada inceleme konusu olan öğrencilerin “cinsiyet, yaş, sınıf, genel not ortalaması, aylık ortalama harcamanız, ailenizin geliri, ailenizin gelirini nasıl değerlendiriyorsunuz, kişisel bilgisayarınız var mı, bilgisayar kullanımına dair eğitim aldınız mı, bilgisayar kullanım düzeyiniz, ödevlerinizde bilgisayardan yardım alıyor musunuz, spor eğitiminde sizce teknoloji kullanımı uygun mu” şeklinde bağımsız değişkenlerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Ölçeği

Veri toplamak amacıyla bu araştırmada Kulinna ve Cothran (2003) tarafından geliştirilen, İnce ve Hünük (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri

Değer Algıları Anketi” (BEÖSDA) kullanılmıştır. Anketin içeriğinde 11 farklı öğretim stiline ait senaryolar yer almaktadır ve yer alan stiller iki ayrı grupta incelenmektedir. Ankette her stile yönelik senaryoya ait 4 soru bulunmakta ve bu sorular 5’li Likert tipi (1-Hiç, 2-Nadiren, 3-Ara sıra, 4-Sıklıkla, 5-Her zaman) ölçekle değerlendirilmektedir. İnce ve Hünük (2010) anketin her bir stiline ait değer algısı boyutu için maddelerin iç tutarlılığını (Cronbach Alpha) 0,86 ile 0,95 arasında bulmuşlardır. Bu çalışma için her bir stile ait değer algısı boyutunda iç tutarlılık değerleri 0,83 - 0,85 arasındadır.

3.3.3. Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği

Bu ölçek Ali ARSLAN tarafından geliştirilmiştir (Arslan, 2008). Ölçek maddeleri araştırmacının ilgili literatürü taraması ve öğretmen adaylarının görüşlerine başvurması ile hazırlanmıştır. Toplamda 41 madde belirlenmiştir. Ölçek, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan (Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi) 151 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama sonucu maddeler 20’ye düşmüştür. Bilgisayar destekli eğitim yapmaya dair tutum ölçeği tek boyuta sahip olmakla birlikte, 5’li likert tipinde (kesinlikle katılıyorum-1, kesinlikle katılmıyorum-5) toplam da 20 madde içeren ölçek 10 adet olumlu 10 adet olumsuz maddeye sahiptir. Olumlu maddeler ters çevrilir; bu sayede, ölçekten yüksek puan almak bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumun yüksek olduğu anlamına gelir. Ölçeğin geneli için Cronbach alfa değeri 0,93 olarak hesaplanırken, araştırmamız için 0,89 olarak bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri ölçek sahiplerinden gerekli izinler alındıktan sonra anketlerin uygulanacağı üniversite olan Trabzon Üniversitesi’nden de gerekli izinler alınıp öğrenci sayısına göre çoğaltılmıştır. Anketlerin doldurulması adına Trabzon Üniversitesine gidilerek öğrencilerden bizzat soruları cevaplamaları istenmiştir. Veri toplama işlemi yaklaşık bir aylık bir dönemde noktalanmıştır. Bazı anket formları yanlış doldurma eksik veri girişi ve benzeri sebeplerden dolayı araştırmaya dâhil edilmemiştir. Uygulanan anketlerin geçerli olanları bilgisayar ortamında uygun istatistiklerle değerlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 21.0 paket istatistik programı kullanılmıştır. Veri değerlendirilmesi esnasında ise bağımsız grupları incelemek adına t-testi, pearson korelasyon testi ve ANOVA kullanılırken istatistiki metot anlamında aritmetik ortalama, standart sapma, frekans değerlendirmeleri yapılmıştır. Çarpıklık ve Basıklık (verilerin normal dağılım durumu) değerleri ve

Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları incelenerek elde edilen verilerin parametrik testlerin ön koşullarını sağlayıp sağlamadıklarına dair karara varılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, & Karadeniz, 2008).



4. BULGULAR

4.1. Öğretim Stilleri ile İlgili Bulgular

Betimsel istatistik sonuçlarına göre öğretmenler en çok “komut”, “alıştırma”, en az ise “öğrencinin başlatması” ve “kendi kendine öğrenme” yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir. En çok değer verilen stiller “alıştırma ve “komut”, en az değer verilen stiller ise “öğrencinin başlatması” ve “kendi kendine öğrenme” olarak belirtilmiştir. Bütün stillerle alakalı kullanım düzeyleri ve değer algıları ortalamaları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretim Stilleri Kullanım Durumları, Kullanım Düzeyi ve Değer Algıları Ortalamaları

Öğretim Stilleri	kullanım düzeyi ortalama(ss)	değer algıları ortalama(ss)	kullanım durumu	n (%)
Komut (A)	3,71 (0,92)	11,91 (2,42)	Kullanmayan	6 (2,1)
			Kullanan	284 (97,9)
Alıştırma (B)	3,61 (1,21)	11,97 (2,98)	Kullanmayan	23 (7,9)
			Kullanan	267 (92,1)
Eşli Çalışma (C)	3,42 (1,14)	11,9 (2,61)	Kullanmayan	19 (6,6)
			Kullanan	271 (93,4)
Kendini Denetleme (D)	2,95 (1,13)	9,96 (3,23)	Kullanmayan	33 (11,4)
			Kullanan	257 (88,6)
Katılım (E)	3,06 (1,14)	11,26 (2,84)	Kullanmayan	28 (9,7)
			Kullanan	262 (90,3)
Yönlendirilmiş Buluş (F)	3,08 (1,08)	10,91 (2,89)	Kullanmayan	23 (7,9)
			Kullanan	267 (92,1)
Tek Doğru (G)	3,31 (1,09)	11,15 (2,8)	Kullanmayan	23 (7,9)
			Kullanan	267 (92,1)
Farklı Yollar Üretimi (H)	3,24 (1,12)	11,04 (2,93)	Kullanmayan	24 (8,3)
			Kullanan	266 (91,7)
Öğrencinin Tasarımı (I)	3,01 (1,17)	10,68 (3,06)	Kullanmayan	38 (13,1)
			Kullanan	252 (86,9)
Öğrencinin Başlatması (J)	2,64 (1,24)	9,6 (3,43)	Kullanmayan	69 (23,8)
			Kullanan	221 (76,2)
Kendi Kendine Öğretme (K)	2,34 (1,24)	8,65 (3,74)	Kullanmayan	100 (34,5)
			Kullanan	190 (65,5)

Tablo 3a’da Bilgisayar destekli eğitim ölçeğine (BDE)’e ilişkin maddelerden alınan puanlar hakkında standart sapma, aritmetik ortalama, minimum/maksimum değerler ile basıklık ve çarpıklık oranlarına yer verilmektedir. Örneklem grubu öğrencilerin BDE ölçeğine ilişkin puanlarının aritmetik ortalaması $3,66 \pm 0,60$ ’dır. Buna ilave olarak öğrencilerin BDE ölçeğine ilişkin puanlarının normal dağılım kriterini sağlayıp sağlamadığıyla ilgili basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Normallik varsayımı ile ilgili değerler (tablo 3a) çarpıklık -2,44 basıklık ise 2,54 şeklinde hesaplanmıştır. BDE ölçeğine ilişkin puanların normal dağılım varsayımını sağladığı görülmüştür.

Tablo 3a. Ölçek Puanlarının Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normal Dağılım Durumunun Değerlendirilmesi

	n	Min.	Max.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
BDE	290	1,8	5,00	3,66	0,6	-2,44	2,54

Tablo 3_b'de Öğretim stilleri kullanım düzeyleri, ölçek puanlarının dağılımına ilişkin betimsel istatistikler ve normal dağılım durumuna göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre Tablo 3_b'de ölçek maddelerine ilişkin puanların aritmetik ortalama±standart sapma, minimum/maksimum değerler ve normal dağılıma ilişkin (çarpıklık-basıklık) değerlerine yer verilmiştir. Örneklem grubu öğrencilerin “komut” stilinde ölçek puanlarının ortalaması 3,71±0,92’dir. Ayrıca örneklem grubunun öğretim stilleri ölçeğinden elde ettikleri ölçek toplam puanlarının normal dağılıma ilişkin ön koşulları yerine getirip getirmediğine ilişkin çarpıklık/basıklık kat sayıları belirlenmiştir. Buna göre “komut” stilinde çarpıklık -,73 basıklık ise ,39 olarak hesaplanmıştır. Örneklem grubunun “alıştırma” stilinde ölçek puanlarının ortalaması 3,61±1,21’dir. Çarpıklık kat sayısı -,66 iken basıklık kat sayısı -,42 olarak hesaplanmıştır. Örneklem grubunun “eşli çalışma” stilinde ölçek puanlarının ortalaması 3,42±1,14 çarpıklık katsayıları -,41 basıklık katsayıları ise -,58’dir. Örneklem grubunun “kendini denetleme” stiline göre ölçekten edinilen puanlar için ortalama 2,95±1,13 çarpıklık katsayıları -,04 basıklık kat sayıları ise -,75’dir. Örneklem grubunun “katılım” stiline göre ölçekten edinilen puanlar için ortalama 3,06±1,14 çarpıklık kat sayıları -,01 basıklık kat sayıları ise -,67’dir. Örneklem grubunun “yönlendirilmiş buluş” stilinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapması 3,08±1,08, çarpıklık kat sayıları -,15 basıklık kat sayıları ise -,67’dir. Örneklem grubunun “tek doğru” stilinde ölçek puanlarının ortalaması 3,31±1,09 çarpıklık kat sayıları -,42 basıklık kat sayıları ise -,36’dir. Örneklem grubunun “farklı yollar üretimi” stilinde ölçek puanlarının ortalaması 3,24±1,12 çarpıklık kat sayıları -,29 basıklık kat sayıları ise -,57’dir. Örneklem grubunun ‘öğrencinin tasarımı’ stili için puan ortalamaları 3,01±1,17 çarpıklık kat sayıları -,17 basıklık kat sayıları ise -,83 şeklindedir. Örneklem grubunun ‘öğrencinin başlatması’ stiline puan ortalamalarına bakıldığında 2,64±1,24, çarpıklık kat sayıları ,15 basıklık kat sayıları ise -1,09’dur. Örneklem grubunun ‘kendi kendine öğretme’ stilinde ölçek puanlarının ortalaması 2,34±1,24 çarpıklık kat sayıları ,49 basıklık kat sayıları ise -,87’dir. Öğretim stilleri kullanım düzeylerine ilişkin puanların normal dağılım varsayımını sağladığı görülmüştür (Tablo 3_b).

Tablo 3_b. Ölçek Puanlarının Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normal Dağılım Durumunun Değerlendirilmesi (Öğretim Stilleri Kullanım Düzeyleri)

Öğretim stilleri kullanım düzeyleri	n	Min.	Max.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Komut (A)	290	1,00	5,00	3,71	0,92	-,73	,39
Alıştırma (B)	290	1,00	5,00	3,61	1,21	-,66	-,42
Eşli Çalışma (C)	290	1,00	5,00	3,42	1,14	-,41	-,58
Kendini Denetleme (D)	290	1,00	5,00	2,95	1,13	-,04	-,75
Katılım (E)	290	1,00	5,00	3,06	1,14	-,01	-,67
Yönlendirilmiş Buluş (F)	290	1,00	5,00	3,08	1,08	-,15	-,67
Tek Doğru (G)	290	1,00	5,00	3,31	1,09	-,42	-,36
Farklı Yollar Üretimi (H)	290	1,00	5,00	3,24	1,12	-,29	-,57
Öğrencinin Tasarımı (I)	290	1,00	5,00	3,01	1,17	-,17	-,83
Öğrencinin Başlatması (J)	290	1,00	5,00	2,64	1,24	,15	-1,09
Kendi Kendine Öğretme (K)	290	1,00	5,00	2,34	1,24	,49	-,87

Tablo 3_c'de Öğretim stilleri değer algıları, ölçek puanlarının dağılımına ilişkin betimsel istatistikler ve normal dağılım durumuna göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre Tablo 3_c'de öğretim stilleri değer algılarına ilişkin aritmetik ortalama±standart sapma, minimum/maksimum değerler ile çarpıklık/basıklık değerleri sergilenmiştir. Örneklem grubu öğrencilerin “komut” stilinde ölçek puanlarının ortalaması $11,91 \pm 2,42$ 'dir. Ayrıca örneklem grubunun öğretim stilleri ölçeğinden elde ettikleri ölçek toplam puanlarının normal dağılıma ilişkin ön koşulları yerine getirip getirmediğine ilişkin çarpıklık/basıklık kat sayıları belirlenmiştir. Buna göre “komut” stilinde çarpıklık -,67 basıklık ise ,18 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin “alıştırma” stiline göre elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması $11,97 \pm 2,98$ 'dir. Çarpıklık kat sayısı -1,08 iken basıklık kat sayısı ,87 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin “eşli çalışma” stiline göre elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması $11,90 \pm 2,61$ çarpıklık katsayıları -,67 basıklık katsayıları ise ,00'dir. Öğrencilerin kendini denetleme stiline göre elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması $9,96 \pm 3,23$ çarpıklık katsayıları -,30 basıklık kat sayıları ise -,52'dir. Öğrencilerin “katılım” stiline göre elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması $11,26 \pm 2,84$ çarpıklık kat sayıları -,42 basıklık kat sayıları ise -,29'dur. Öğrencilerin “yönlendirilmiş buluş” stiline göre elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması $10,91 \pm 2,89$ çarpıklık kat sayıları -,60 basıklık kat sayıları ise -,13'dür. Öğrencilerin “tek doğru” stiline göre elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması $11,15 \pm 2,80$ çarpıklık kat sayıları -,68 basıklık kat sayıları ise ,12'dir. Öğrencilerin “farklı yollar üretimi” stiline göre elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması $11,04 \pm 2,93$ çarpıklık kat sayıları -,62 basıklık kat sayıları ise -,08'dir. Öğrencilerin “öğrencinin tasarımı” stiline göre elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması $10,68 \pm 3,06$ çarpıklık kat sayıları -,46 basıklık kat sayıları ise -,38'dir. Öğrencilerin “öğrencinin başlatması” stiline göre elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması $9,60 \pm 3,43$ çarpıklık kat sayıları -,41 basıklık kat sayıları ise -,63'dur. Öğrencilerin “kendi kendine öğretme” stiline göre elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması $8,65 \pm 3,74$ çarpıklık kat sayıları -,072 basıklık kat sayıları ise -1,031'dir.

Tablo 3c. Ölçek Puanlarının Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normal Dağılım Durumunun Değerlendirilmesi (Öğretim Stilleri Değer Algıları)

Öğretim stilleri değer algıları	n	Min.	Max.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Komut (A)	290	3,00	15,00	11,91	2,42	-,67	,18
Alıştırma (B)	290	3,00	15,00	11,97	2,98	-1,08	,87
Eşli Çalışma (C)	290	3,00	15,00	11,90	2,61	-,67	,00
Kendini Denetleme (D)	290	3,00	15,00	9,96	3,23	-,30	-,52
Katılım (E)	290	3,00	15,00	11,26	2,84	-,42	-,29
Yönlendirilmiş Buluş (F)	290	3,00	15,00	10,91	2,89	-,60	-,13
Tek Doğru (G)	290	3,00	15,00	11,15	2,80	-,68	,12
Farklı Yollar Üretimi (H)	290	3,00	15,00	11,04	2,93	-,62	-,08
Öğrencinin Tasarımı (I)	290	3,00	15,00	10,68	3,06	-,46	-,38
Öğrencinin Başlatması (J)	290	3,00	15,00	9,60	3,43	-,41	-,63
Kendi Kendine Öğretme (K)	290	3,00	15,00	8,65	3,74	-,072	-1,031

Öğretmenlerin stilleri kullanma durumları, buluş (öğrenen merkezli) yaklaşımındaki öğretim stillerinden sunuş (öğreten merkezli) yaklaşımındaki öğretim stillerine gidildikçe artış göstermektedir. En fazla öğretmeni merkezine alan “komut” stilini kullandığını ifade eden öğretmen sayısı 284 iken, en çok öğreneni merkezine alan “kendi kendine öğrenme” stilini kullandığını ifade eden öğretmen sayısı 190’dır. Bütün yöntemlere ait kullananların ve kullanmayanların sayısı Tablo 4’te sunulmuştur. Bağımsız değişkenlerde t-testi bulgularında öğretim stilini kullananlar, kullanmayanlara göre daha yüksek değer algılarına sahiptir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğretim Stilleri Değer Algılarının Kullanım Durumuna Göre Dağılımı

Öğretim Stilleri	kullanım durumu	değer algıları ortalama(ss)	t
Komut (A)	Kullanmayan (n=6)	9,67 (5,05)	-2,315*
	Kullanan (n=284)	11,96 (2,33)	
Alıştırma (B)	Kullanmayan (n=23)	8,87 (4,33)	-5,449**
	Kullanan (n=267)	12,24 (2,69)	
Eşli Çalışma (C)	Kullanmayan (n=19)	9,47 (2,99)	-4,328**
	Kullanan (n=271)	12,07 (2,5)	
Kendini Denetleme (D)	Kullanmayan (n=33)	5,94 (3,28)	-8,461**
	Kullanan (n=257)	10,47 (2,859)	
Katılım (E)	Kullanmayan (n=28)	9,32 (3,37)	-3,887**
	Kullanan (n=262)	11,46 (2,7)	
Yönlendirilmiş Buluş (F)	Kullanmayan (n=23)	7,7 (4,12)	-5,876**
	Kullanan (n=267)	11,19 (2,59)	
Tek Doğru (G)	Kullanmayan (n=23)	7,17 (3,34)	-7,802**
	Kullanan (n=267)	11,49 (2,47)	
Farklı Yollar Üretimi (H)	Kullanmayan (n=24)	6,83 (3,53)	-8,134**
	Kullanan (n=266)	11,42 (2,56)	
Öğrencinin Tasarımı (I)	Kullanmayan (n=38)	7,92 (3,91)	-6,363**
	Kullanan (n=252)	11,1 (2,68)	
Öğrencinin Başlatması (J)	Kullanmayan (n=69)	6,7 (3,75)	-9,125**
	Kullanan (n=221)	10,51 (2,77)	
Kendi Kendine Öğretme (K)	Kullanmayan (n=100)	5,58 (3,39)	-12,636**
	Kullanan (n=190)	10,27 (2,78)	

*=p<0,05, **=p<0,01

Öğretim stilleri kullanım düzeyi ölçeğinden edinilen puanların cinsiyet açısından anlamlılığını test etmek üzere t-testi sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stilleri kullanım düzeyleri puanları arasındaki farklılık tüm boyutlar için istatistiksel açıdan anlamlı değildir. $t_A(288)=-,557$, $p>0,05$, $t_B(288)=,862$, $p>0,05$, $t_C(288)=,324$, $p>0,05$, $t_D(288)=-,805$, $p>0,05$, $t_E(288)=1,886$, $p>0,05$, $t_F(288)=,495$, $p>0,05$, $t_G(288)=1,871$, $p>0,05$, $t_H(288)=1,412$, $p>0,05$, $t_I(288)=,866$, $p>0,05$, $t_J(288)=,380$, $p>0,05$, $t_K(288)=-,733$, $p>0,05$.

Tablo 5. Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğretim Stilleri	Cinsiyet	<i>n</i>	<i>ort.</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Komut (A)	kadm	113	3,67	0,96	288	-0,557	0,58
	erkek	177	3,73	0,90			
Aıştırma (B)	kadm	113	3,69	1,20	288	0,862	0,39
	erkek	177	3,56	1,21			
Eşli Çalışma (C)	kadm	113	3,45	1,13	288	0,324	0,75
	erkek	177	3,41	1,14			
Kendini Denetleme (D)	kadm	113	2,88	1,16	288	-0,805	0,42
	erkek	177	2,99	1,11			
Katılım (E)	kadm	113	3,21	1,19	288	1,886	0,06
	erkek	177	2,95	1,10			
Yönlendirilmiş Buluş (F)	kadm	113	3,12	1,19	288	0,495	0,62
	erkek	177	3,05	1,00			
Tek Doğru (G)	kadm	113	3,46	1,10	288	1,871	0,06
	erkek	177	3,21	1,08			
Farklı Yollar Üretimi (H)	kadm	113	3,35	1,17	288	1,412	0,16
	erkek	177	3,16	1,08			
Öğrencinin Tasarımı (I)	kadm	113	3,09	1,19	288	0,866	0,39
	erkek	177	2,97	1,16			
Öğrencinin Başlatması (J)	kadm	113	2,67	1,31	288	0,38	0,7
	erkek	177	2,62	1,19			
Kendi Kendine Öğretme (K)	kadm	113	2,27	1,22	288	-0,733	0,46
	erkek	177	2,38	1,26			

Öğretim stilleri kullanım düzeyleri boyutları ile yaş arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla kolerasyon (Pearson) testi yapılmıştır (Tablo 6). Yaş ile öğretim stilleri kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında öğrencinin tasarımı (I) ile yaş arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu $r = -,121$, $p<0,05$ görülmüştür. Yaş ile öğretim stilleri kullanım düzeyleri diğer boyutları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 6. Öğretim Stilleri Kullanım Düzeyleri ile Yaş Arasındaki İlişki

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	Yaş
Yaş	PC	,001	-,011	-,046	,038	-,092	-,008	-,051	-,007	-,121*	,041	,022	1
	Sig. (2-tailed)	,986	,855	,434	,522	,117	,899	,388	,902	,039	,491	,715	
	n	290	290	290	290	290	290	290	290	290	290	290	290

PC=Pearson Correlation

Öğretim stilleri kullanım düzeyi ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir. Boyutlara ilişkin ortalama±standart sapma değerleri ile sınıf düzeyi açısından faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre kendi kendine öğretme stili sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken $F_K(3-286)=4.065$, $p<0.01$, komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme, katılım, yönlendirilmiş buluş, tek doğru, farklı yollar üretimi, öğrencinin tasarımı, öğrencinin başlatması puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır $F_A(3-286)= 0,841$, $p>0,05$, $F_B(3-286)=0,530$, $p>0,05$, $F_C(3-286)=2,432$, $p>0,05$, $F_D(3-286)=0,879$, $p>0,05$, $F_E(3-286)=1,764$, $p>0,05$, $F_F(3-286)=0,507$, $p>0,05$, $F_G(3-286)=0,614$, $p>0,05$, $F_H(3-286)=0,529$, $p>0,05$, $F_I(3-286)=1,092$, $p>0,05$, $F_J(3-286)=2,227$, $p>0,05$. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre öğretim stilleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, kendi kendine öğretme boyutunda 2.sınıfa giden öğrencilerin ortalamalarının (Ort.=2,04), 3.sınıf (Ort.=2,71) öğrencilerinin ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Sınıfa Göre Dağılımı

	Sınıf	ort.	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Komut (A)	1. sınıf (n=66)	3,62	,97	3-286	,841	,472	-
	2. sınıf (n=67)	3,85	,84				
	3. sınıf (n=80)	3,73	,93				
	4. sınıf (n=77)	3,65	,94				
Alıştırma (B)	1. sınıf (n=66)	3,73	1,22	3-286	,530	,662	-
	2. sınıf (n=67)	3,60	1,13				
	3. sınıf (n=80)	3,49	1,31				
	4. sınıf (n=77)	3,66	1,15				
Eşli Çalışma (C)	1. sınıf (n=66)	3,74	1,10	3-286	2,432	,065	-
	2. sınıf (n=67)	3,31	1,10				
	3. sınıf (n=80)	3,28	1,18				
	4. sınıf (n=77)	3,40	1,13				
Kendini Denetleme (D)	1. sınıf (n=66)	3,06	1,14	3-286	,879	,452	-
	2. sınıf (n=67)	3,03	1,11				
	3. sınıf (n=80)	2,79	1,10				
	4. sınıf (n=77)	2,96	1,16				
Katılım E	1. sınıf (n=66)	3,24	1,22	3-286	1,764	,154	-
	2. sınıf (n=67)	2,91	1,08				
	3. sınıf (n=80)	3,18	1,08				
	4. sınıf (n=77)	2,90	1,17				
Yönlendirilmiş Buluş (F)	1. sınıf (n=66)	3,15	1,08	3-286	,507	,678	-
	2. sınıf (n=67)	3,15	1,05				
	3. sınıf (n=80)	3,06	1,08				
	4. sınıf (n=77)	2,96	1,09				

Tablo 7'nin devamı;

Tek Doğru (G)	1. smf (n=66)	3,39	1,14	3-286	,614	,606	-
	2. smf (n=67)	3,36	1,03				
	3. smf (n=80)	3,34	1,10				
	4. smf (n=77)	3,17	1,12				
Farklı Yollar Üretimi (H)	1. smf (n=66)	3,15	1,21	3-286	,529	,663	-
	2. smf (n=67)	3,31	1,06				
	3. smf (n=80)	3,33	1,11				
	4. smf (n=77)	3,16	1,11				
Öğrencinin Tasarımı (I)	1. smf (n=66)	3,17	1,26	3-286	1,092	,353	-
	2. smf (n=67)	3,12	1,04				
	3. smf (n=80)	2,95	1,27				
	4. smf (n=77)	2,86	1,10				
Öğrencinin Başlatması (J)	1. smf (n=66)	2,71	1,32	3-286	2,227	,085	-
	2. smf (n=67)	2,30	1,17				
	3. smf (n=80)	2,75	1,28				
	4. smf (n=77)	2,75	1,15				
Kendi Kendine Öğretme (K)	1. smf (n=66)	2,35	1,28	3-286	4,065	,008*	2-3
	2. smf (n=67)	2,04	1,12				
	3. smf (n=80)	2,71	1,27				
	4. smf (n=77)	2,21	1,21				

*=istatistiksel açıdan anlamlı

Öğretim stilleri kullanım düzeyleri boyutları ile GNO arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla kolerasyon (Pearson) testi yapılmıştır (Tablo 8). GNO ile öğretim stilleri kullanım düzeyleri arasındaki ilişkisi incelendiğinde öğrencinin başlatması ile GNO arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu $r = -0,14$, $p < 0,05$ görülmüştür. Ayrıca GNO ile öğretim stilleri kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında kendi kendine öğretme ile GNO arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu $r = -0,17$, $p < 0,05$ görülmüştür. GNO ile öğretim stilleri kullanım düzeyleri diğer boyutları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 8. Öğretim Stilleri Kullanım Düzeyleri ile GNO Arasındaki İlişki

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	GNO
PC	0,01	0,038	-0,07	-0,037	-0,091	-0,022	-0,099	0,016	-0,021	-0,14*	-0,17*	1
GNO	Sig. (2-tailed)	0,882	0,573	0,297	0,581	0,176	0,748	0,139	0,814	0,752	0,04	0,013
	n	224	224	224	224	224	224	224	224	224	224	224

*=istatistiksel açıdan anlamlı

Öğretim stilleri kullanım düzeyleri boyutları ile aylık harcama arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla kolerasyon (Pearson) testi yapılmıştır (Tablo 9). Aylık harcama ile öğretim stilleri kullanım düzeyleri boyutları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 9. Öğretim Stilleri Kullanım Düzeyleri ile Aylık Harcama Arasındaki İlişki

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	AH
AH ¹	PC	,040	,074	,011	,019	,029	-,041	,046	,087	-,018	,041	,110	1
	Sig. (2-tailed)	,501	,209	,846	,753	,621	,488	,434	,142	,755	,482	,061	
	n	290	290	290	290	290	290	290	290	290	290	290	290

¹=Aylık Harcama

Öğretim stilleri kullanım düzeyleri ölçeği puanlarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir. Boyutlara ilişkin ortalama±standart sapma değerleri ile gelir durumuna yönelik faktörler dikkate alınarak yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre tüm boyutlar için öğretim stilleri puanlarının gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir $F_A(2-287)=0,330$, $p>0,05$, $F_B(2-287)=0,760$, $p>0,05$, $F_C(2-287)=2,629$, $p>0,05$, $F_D(2-287)=2,358$, $p>0,05$, $F_E(2-287)=1,457$, $p>0,05$, $F_F(2-287)=0,640$, $p>0,05$, $F_G(2-287)=0,341$, $p>0,05$, $F_H(2-287)=0,321$, $p>0,05$, $F_I(2-287)=1,594$, $p>0,05$, $F_J(2-287)=0,547$, $p>0,05$, $F_K(2-287)=0,846$, $p>0,05$.

Tablo 10. Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Dağılımı

	Gelir Durumu	ort.	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Komut (A)	düşük (n=43)	3,60	1,09	2-287	,330	,72	-
	orta (n=236)	3,73	0,89				
	yüksek (n=11)	3,73	0,90				
Alıştırma (B)	düşük (n=43)	3,79	1,04	2-287	,760	,47	-
	orta (n=236)	3,57	1,24				
	yüksek (n=11)	3,82	1,08				
Eşli Çalışma (C)	düşük (n=43)	3,60	0,98	2-287	2,629	,07	-
	orta (n=236)	3,42	1,16				
	yüksek (n=11)	2,73	1,19				
Kendini Denetleme (D)	düşük (n=43)	3,09	1,21	2-287	2,358	,10	-
	orta (n=236)	2,96	1,11				
	yüksek (n=11)	2,27	1,10				
Katılım E	düşük (n=43)	3,33	1,23	2-287	1,457	,23	-
	orta (n=236)	3,00	1,12				
	yüksek (n=11)	3,09	1,22				
Yönlendirilmiş Buluş (F)	düşük (n=43)	3,05	1,05	2-287	,640	,53	-
	orta (n=236)	3,10	1,07				
	yüksek (n=11)	2,73	1,27				
Tek Doğru (G)	düşük (n=43)	3,19	1,14	2-287	,341	,71	-
	orta (n=236)	3,33	1,05				
	yüksek (n=11)	3,27	1,74				
Farklı Yollar Üretimi (H)	düşük (n=43)	3,35	1,13	2-287	,321	,73	-
	orta (n=236)	3,22	1,11				
	yüksek (n=11)	3,09	1,30				
Öğrencinin Tasarımı (I)	düşük (n=43)	2,79	1,01	2-287	1,594	,20	-
	orta (n=236)	3,03	1,19				
	yüksek (n=11)	3,45	1,29				
Öğrencinin Başlatması (J)	düşük (n=43)	2,47	1,35	2-287	,547	,58	-
	orta (n=236)	2,67	1,20				
	yüksek (n=11)	2,55	1,57				
Kendi Kendine Öğretme (K)	düşük (n=43)	2,12	1,05	2-287	,846	,43	-
	orta (n=236)	2,38	1,26				
	yüksek (n=11)	2,45	1,57				

Öğretim stilleri kullanım düzeyi ölçeği puanlarının bilgisayar sahibi olma açısından anlamlılığını test etmek üzere t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir. Bilgisayar sahibi olma durumu değişkenine göre öğrencilerin öğretim stilleri kullanım düzeyleri puanları arasındaki farklılık tüm boyutlar için istatistiksel açıdan anlamlı değildir $t_A(288)=1,457$, $t_B(288)=-0,466$, $t_C(288)=-0,071$, $t_D(288)=-0,405$, $t_E(288)=-0,66$, $t_F(288)=-1,199$, $t_G(288)=-0,81$, $t_H(288)=-0,66$, $t_I(288)=-1,355$, $t_J(288)=-1,558$, $t_K(288)=-0,736$, $p>0,05$.

Tablo 11. Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı

Öğretim Stilleri	Bilg. sahip olma	<i>n</i>	<i>ort.</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Komut (A)	evet	169	3,78	0,90	288	1,547	,12
	hayır	121	3,61	0,94			
Aıştırma (B)	evet	169	3,59	1,21	288	-0,466	,64
	hayır	121	3,65	1,21			
Eşli Çalışma (C)	evet	169	3,42	1,14	288	-0,071	,94
	hayır	121	3,43	1,14			
Kendini Denetleme (D)	evet	169	2,93	1,13	288	-0,405	,69
	hayır	121	2,98	1,13			
Katılım (E)	evet	169	3,02	1,09	288	-0,66	,51
	hayır	121	3,11	1,20			
Yönlendirilmiş Buluş (F)	evet	169	3,01	1,06	288	-1,199	,23
	hayır	121	3,17	1,09			
Tek Doğru (G)	evet	169	3,27	1,04	288	-0,81	,42
	hayır	121	3,37	1,16			
Farklı Yollar Üretimi (H)	evet	169	3,20	1,07	288	-0,66	,51
	hayır	121	3,29	1,19			
Öğrencinin Tasarımı (I)	evet	169	2,93	1,16	288	-1,355	,18
	hayır	121	3,12	1,19			
Öğrencinin Başlatması (J)	evet	169	2,60	1,22	288	-0,558	,58
	hayır	121	2,69	1,27			
Kendi Kendine Öğretme (K)	evet	169	2,30	1,30	288	-0,736	,46
	hayır	121	2,40	1,17			

Öğretim stilleri kullanım düzeyi ölçeği puanlarının bilgisayar eğitimi alma açısından anlamlılığını test etmek üzere t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir. Bilgisayar eğitimi alma değişkenine göre öğrencilerin öğretim stilleri kullanım düzeyleri puanları arasındaki farklılık tüm boyutlar için istatistiksel açıdan anlamlı değildir. $t_A(288)=-0,076$, $t_B(288)=0,139$, $t_C(288)=0,533$, $t_D(288)=-0,126$, $t_E(288)=-0,66$, $t_F(288)=-1,901$, $t_G(288)=-0,494$, $t_H(288)=-0,967$, $t_I(288)=-1,241$, $t_J(288)=-1,448$, $t_K(288)=-1,439$, $p>0,05$.

Tablo 12. Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Bilgisayar Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı

Öğretim Stilleri	Bilg. egt. alma	<i>n</i>	<i>ort.</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Komut (A)	evet	81	3,70	0,99	288	-,076	,94
	hayır	209	3,71	0,90			
Aıştırma (B)	evet	81	3,63	1,21	288	,139	,89
	hayır	209	3,61	1,21			

Tablo 12'nin devamı;

Eşli Çalışma (C)	evet	81	3,48	1,17	288	,533	,59
	hayır	209	3,40	1,13			
Kendini Denetleme (D)	evet	81	2,94	1,15	288	-,126	,90
	hayır	209	2,96	1,12			
Katılım (E)	evet	81	2,85	1,14	288	-1,901	,06
	hayır	209	3,13	1,13			
Yönlendirilmiş Buluş (F)	evet	81	2,94	1,06	288	-1,358	,18
	hayır	209	3,13	1,08			
Tek Doğru (G)	evet	81	3,26	1,17	288	-,494	,62
	hayır	209	3,33	1,07			
Farklı Yollar Üretimi (H)	evet	81	3,14	1,20	288	-,967	,33
	hayır	209	3,28	1,09			
Öğrencinin Tasarımı (I)	evet	81	2,88	1,14	288	-1,241	,22
	hayır	209	3,07	1,18			
Öğrencinin Başlatması (J)	evet	81	2,47	1,11	288	-1,448	,15
	hayır	209	2,70	1,28			
Kendi Kendine Öğretme (K)	evet	81	2,17	1,24	288	-1,439	,15
	hayır	209	2,41	1,24			

Öğretim stilleri kullanım düzeyleri ölçeği puanlarının bilgisayar kullanım düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 13'de gösterilmiştir. Boyutlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile bilgisayar kullanım düzeyine göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre tüm boyutlar için öğretim stilleri puanlarının bilgisayar kullanım düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir $F_A(2-287)=2,994$, $p>0,05$, $F_B(2-287)=1,518$, $p>0,05$, $F_C(2-287)=0,196$, $p>0,05$, $F_D(2-287)=0,341$, $p>0,05$, $F_E(2-287)=0,585$, $p>0,05$, $F_F(2-287)=0,053$, $p>0,05$, $F_G(2-287)=0,047$, $p>0,05$, $F_H(2-287)=0,429$, $p>0,05$, $F_I(2-287)=1,003$, $p>0,05$, $F_J(2-287)=1,334$, $p>0,05$, $F_K(2-287)=1,708$, $p>0,05$.

Tablo 13. Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre Dağılımı

	Bilg. Kullanım Düz.	ort.	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Komut (A)	düşük (n=48)	3,46	1,05	2-287	2,994	,05	-
	orta (n=201)	3,73	0,85				
	yüksek (n=41)	3,93	1,06				
Alıştırma (B)	düşük (n=48)	3,88	1,00	2-287	1,518	,22	-
	orta (n=201)	3,58	1,21				
	yüksek (n=41)	3,46	1,36				
Eşli Çalışma (C)	düşük (n=48)	3,46	1,03	2-287	0,196	,82	-
	orta (n=201)	3,40	1,15				
	yüksek (n=41)	3,51	1,23				
Kendini Denetleme (D)	düşük (n=48)	3,04	1,17	2-287	0,341	,71	-
	orta (n=201)	2,92	1,13				
	yüksek (n=41)	3,02	1,11				

Tablo 13'ün devamı;

Katılım E	düşük (n=48)	3,19	1,08	2-287	0,585	,56	-
	orta (n=201)	3,05	1,17				
	yüksek (n=41)	2,93	1,06				
Yönlendirilmiş Buluş (F)	düşük (n=48)	3,04	0,92	2-287	0,053	,95	-
	orta (n=201)	3,09	1,10				
	yüksek (n=41)	3,05	1,14				
Tek Doğru (G)	düşük (n=48)	3,35	1,06	2-287	0,047	,95	-
	orta (n=201)	3,30	1,13				
	yüksek (n=41)	3,29	0,98				
Farklı Yollar Üretimi (H)	düşük (n=48)	3,15	1,17	2-287	0,429	,65	-
	orta (n=201)	3,23	1,10				
	yüksek (n=41)	3,37	1,16				
Öğrencinin Tasarımı (I)	düşük (n=48)	3,00	1,27	2-287	1,003	,37	-
	orta (n=201)	3,06	1,16				
	yüksek (n=41)	2,78	1,13				
Öğrencinin Başlatması (J)	düşük (n=48)	2,90	1,36	2-287	1,334	,27	-
	orta (n=201)	2,57	1,19				
	yüksek (n=41)	2,66	1,30				
Kendi Kendine Öğretme (K)	düşük (n=48)	2,58	1,25	2-287	1,708	,18	-
	orta (n=201)	2,33	1,23				
	yüksek (n=41)	2,10	1,28				

Öğretim stilleri kullanım düzeyi ölçeği puanlarının bilgisayardan destek alma açısından anlamlılığını test etmek üzere t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 14'de gösterilmiştir. Bilgisayardan destek alma değişkenine göre öğretim stilleri kullanım düzeyi puanları arasındaki fark komut ve kendi kendine öğretme boyutları için anlamlıdır $t_K(288)=-1,911$, $p<0,05$, $t_A(288)=2,633$, $p<0,05$. Komut boyutu için bilgisayardan destek alan öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeği puan ortalamalarının (Ort.=3,77), bilgisayardan destek almayan öğrencilerin puan ortalamalarına göre (Ort.=3,37) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kendi kendine öğretme boyutu için bilgisayardan destek almayan öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeği puan ortalamalarının (Ort.=2,67), bilgisayardan destek alan öğrencilerin puan ortalamalarına göre (Ort.=2,28) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilgisayardan destek alma değişkenine göre öğretim stilleri kullanım düzeyi puanları arasındaki fark diğer boyutlar için istatistiksel açıdan anlamlı değildir $t_B(288)=0,190$, $t_C(288)=0,179$, $t_D(288)=-0,450$, $t_E(288)=0,779$, $t_F(288)=0,808$, $t_G(288)=-0,551$, $t_H(288)=0,476$, $t_I(288)=0,083$, $t_J(288)=-1,548$, $p>0,05$.

Tablo 14. Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Bilgisayardan Destek Alma Durumuna Göre Dağılımı

Öğretim Stilleri	Bilg. destek alma	n	ort.	ss	sd	t	p
Komut (A)	evet	247	3,77	0,89	288	2,633	,01*
	hayır	43	3,37	1,02			
Alıştırma (B)	evet	247	3,62	1,22	288	0,190	,85
	hayır	43	3,58	1,16			
Eşli Çalışma (C)	evet	247	3,43	1,15	288	0,179	,86
	hayır	43	3,40	1,07			

Tablo 14'ün devamı;

Kendini Denetleme (D)	evet	247	2,94	1,14	288	-0,450	,65
	hayır	43	3,02	1,06			
Katılım (E)	evet	247	3,08	1,16	288	0,779	,44
	hayır	43	2,93	1,01			
Yönlendirilmiş Buluş (F)	evet	247	3,10	1,10	288	0,808	,42
	hayır	43	2,95	0,90			
Tek Doğru (G)	evet	247	3,30	1,10	288	-0,551	,58
	hayır	43	3,40	1,09			
Farklı Yollar Üretimi (H)	evet	247	3,25	1,12	288	0,476	,63
	hayır	43	3,16	1,11			
Öğrencinin Tasarımı (I)	evet	247	3,02	1,19	288	0,083	,93
	hayır	43	3,00	1,07			
Öğrencinin Başlatması (J)	evet	247	2,59	1,25	288	-1,548	,12
	hayır	43	2,91	1,15			
Kendi Kendine Öğretme (K)	evet	247	2,28	1,26	288	-1,911	,04*
	hayır	43	2,67	1,08			

*= $p<0,05$

Öğretim stilleri kullanım düzeyi ölçeği puanlarının bilgisayarın spor için uygun olup olmadığı açısından anlamlılığını test etmek üzere t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 15'de gösterilmiştir. Bilgisayarın spor için uygun olup olmadığı durumu değişkenine göre öğretim stilleri kullanım düzeyi puanları arasındaki fark farklı yollar üretimi, öğrencinin başlatması, kendi kendine öğretme boyutları için anlamlıdır $t_H(288)=2,782$, $p<0,05$, $t_I(288)=2,199$, $p<0,05$, $t_K(288)=1,991$, $p<0,05$. Farklı yollar üretimi boyutu için bilgisayardan destek alan öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeği puan ortalamalarının (Ort.=3,32), bilgisayardan destek almayan öğrencilerin puan ortalamalarına göre (Ort.=2,84) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin başlatması boyutu için bilgisayardan destek alan öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeği puan ortalamalarının (Ort.=2,71), bilgisayardan destek almayan öğrencilerin puan ortalamalarına göre (Ort.=2,29) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kendi kendine öğretme boyutu için bilgisayardan destek alan öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeği puan ortalamalarının (Ort.=2,41), bilgisayardan destek almayan öğrencilerin puan ortalamalarına göre (Ort.=2,02) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilgisayarın spor eğitimine uygun olup olmadığı değişkenine göre öğretim stilleri kullanım düzeyi puanları arasındaki fark diğer boyutlar için istatistiksel açıdan anlamlı değildir $t_A(288)=-,712$, $t_B(288)=-,120$, $t_C(288)=,108$, $t_D(288)=-,051$, $t_E(288)=1,614$, $t_F(288)=,104$, $t_G(288)=-,543$, $t_I(288)=2,199$, $p>0,05$.

Tablo 15. Öğretim Stilleri Kullanım Düzeylerinin Bilgisayarın Spor Eğitimi İçin Uygun Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı

Öğretim Stilleri	Bilg. destek alma	<i>n</i>	<i>ort.</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Komut (A)	evet	241	3,69	0,92	288	-,712	,48
	hayır	49	3,80	0,93			
Aıştırma (B)	evet	241	3,61	1,23	288	-,120	,90
	hayır	49	3,63	1,09			
Eşli Çalışma (C)	evet	241	3,43	1,12	288	,108	,91
	hayır	49	3,41	1,26			
Kendini Denetleme (D)	evet	241	2,95	1,11	288	-,051	,96
	hayır	49	2,96	1,21			
Katılım (E)	evet	241	3,10	1,14	288	1,614	,11
	hayır	49	2,82	1,09			
Yönlendirilmiş Buluş (F)	evet	241	3,08	1,07	288	,104	,92
	hayır	49	3,06	1,13			
Tek Doğru (G)	evet	241	3,29	1,12	288	-,543	,59
	hayır	49	3,39	0,98			
Farklı Yollar Üretimi (H)	evet	241	3,32	1,10	288	2,782	,01*
	hayır	49	2,84	1,12			
Öğrencinin Tasarımı (I)	evet	241	3,06	1,15	288	1,563	,12
	hayır	49	2,78	1,26			
Öğrencinin Başlatması (J)	evet	241	2,71	1,23	288	2,199	,03*
	hayır	49	2,29	1,21			
Kendi Kendine Öğretme (K)	evet	241	2,41	1,23	288	1,991	,04*
	hayır	49	2,02	1,28			

*= $p < 0,05$

Öğretim stilleri değer algıları ölçeği puanlarının cinsiyet açısından anlamlılığını test etmek üzere t-testine ilişkin sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğretim stilleri değer algıları puanları arasındaki fark katılım, farklı yollar üretimi, öğrencinin tasarımı boyutları için anlamlıdır $t_E(288)=3,288$, $p < 0,05$, $t_H(288)=2,696$, $p < 0,05$, $t_I(288)=2,070$, $p < 0,05$. Katılım boyutu için kadın öğrencilerin öğretim stilleri değer algıları puan ortalamalarının (Ort.=11,93), erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre (Ort.=10,82) yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencinin tasarımı boyutu için kadın öğrencilerin öğretim stilleri değer algıları puan ortalamalarının (Ort.=11,14), erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre (Ort.=10,38) yüksek olduğu görülmüştür. Farklı yollar üretimi boyutu için kadın öğrencilerin öğretim stilleri değer algıları puan ortalamalarının (Ort.=11,62), erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre (Ort.=10,68) yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre öğretim stilleri değer algıları puanları arasındaki fark diğer boyutlar için istatistiksel açıdan anlamlı değildir $t_A(288)=1,634$, $t_B(288)=1,705$, $t_C(288)=1,012$, $t_D(288)=-0,025$, $t_F(288)=2,017$, $t_G(288)=1,720$, $t_J(288)=0,357$, $t_K(288)=0,397$, $p > 0,05$.

Tablo 16. Öğretim Stilleri Değer Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğretim Stilleri	Cinsiyet	<i>n</i>	<i>ort.</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Komut (A)	kadın	113	12,20	2,51	288	1,634	,10
	erkek	177	11,73	2,35			
Alıştırma (B)	kadın	113	12,35	2,91	288	1,705	,09
	erkek	177	11,73	3,01			
Eşli Çalışma (C)	kadın	113	12,10	2,74	288	1,012	,31
	erkek	177	11,78	2,52			
Kendini Denetleme (D)	kadın	113	9,96	3,52	288	0,025	,98
	erkek	177	9,95	3,05			
Katılım (E)	kadın	113	11,93	2,73	288	3,288	,00**
	erkek	177	10,82	2,83			
Yönlendirilmiş Buluş (F)	kadın	113	11,34	2,86	288	2,017	,04
	erkek	177	10,64	2,88			
Tek Doğru (G)	kadın	113	11,50	2,71	288	1,720	,09
	erkek	177	10,93	2,84			
Farklı Yollar Üretimi (H)	kadın	113	11,62	2,89	288	2,696	,01*
	erkek	177	10,68	2,90			
Öğrencinin Tasarımı (I)	kadın	113	11,14	2,96	288	2,070	,04*
	erkek	177	10,38	3,09			
Öğrencinin Başlatması (J)	kadın	113	9,69	3,66	288	0,357	,72
	erkek	177	9,54	3,29			
Kendi Kendine Öğretme (K)	kadın	113	8,76	3,83	288	0,397	,69
	erkek	177	8,58	3,68			

*= $p<0,05$, **= $p<0,01$

Öğretim stilleri değer algıları boyutları ile yaş arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla kolerasyon (Pearson) testi yapılmıştır (Tablo 17). Yaş ile öğretim stilleri değer algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında öğrencinin tasarımı ile yaş arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu $r = -,128$, $p<0,05$ görülmüştür. Yaş ile öğretim stilleri değer algıları diğer boyutları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 17. Öğretim Stilleri Değer Algıları ile Yaş Arasındaki İlişki

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	Yaş
Yaş	PC	,007	-,092	-,091	,048	-,056	,003	-,042	,042	-,128*	-,010	-,013	1
	Sig. (2-tailed)	,902	,120	,122	,414	,342	,959	,473	,478	,029	,865	,823	
	n	290	290	290	290	290	290	290	290	290	290	290	290

PC=Pearson Correlation

Öğretim stilleri değer algıları ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir. Boyutlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile sınıf düzeyine göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre tüm boyutlar için öğretim stilleri puanlarının sınıf düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir $F_A(3-286)=0,998$, $p>0,05$, $F_B(3-286)=1,827$, $p>0,05$, $F_C(3-286)=2,005$, $p>0,05$, $F_D(3-286)=0,158$, $p>0,05$, $F_E(3-286)=1,040$, $p>0,05$, $F_F(3-286)=0,428$, $p>0,05$,

$F_G(3-286)=1,300$, $p>0,05$, $F_H(3-286)=1,002$, $p>0,05$, $F_I(3-286)=1,966$, $p>0,05$, $F_J(3-286)=0,063$, $p>0,05$, $F_K(3-286)=1,170$, $p>0,05$.

Tablo 18. Öğretim Stilleri Değer Algılarının Sınıfa Göre Dağılımı

Öğretim Stilleri	Sınıf	ort.	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Komut (A)	1. sınıf (n=66)	11,91	2,51	3-286	,998	,39	-
	2. sınıf (n=67)	12,34	1,85				
	3. sınıf (n=80)	11,73	2,73				
	4. sınıf (n=77)	11,74	2,44				
Alıştırma (B)	1. sınıf (n=66)	12,68	2,67	3-286	1,827	,14	-
	2. sınıf (n=67)	11,82	3,15				
	3. sınıf (n=80)	11,56	3,18				
	4. sınıf (n=77)	11,92	2,82				
Eşli Çalışma (C)	1. sınıf (n=66)	12,58	2,39	3-286	2,005	,11	-
	2. sınıf (n=67)	11,84	2,32				
	3. sınıf (n=80)	11,61	2,81				
	4. sınıf (n=77)	11,69	2,75				
Kendini Denetleme (D)	1. sınıf (n=66)	10,20	3,37	3-286	,158	,92	-
	2. sınıf (n=67)	9,87	3,24				
	3. sınıf (n=80)	9,88	3,28				
	4. sınıf (n=77)	9,92	3,12				
Katılım E	1. sınıf (n=66)	11,68	3,22	3-286	1,040	,37	-
	2. sınıf (n=67)	10,85	2,99				
	3. sınıf (n=80)	11,36	2,57				
	4. sınıf (n=77)	11,13	2,61				
Yönlendirilmiş Buluş (F)	1. sınıf (n=66)	10,83	3,02	3-286	,428	,73	-
	2. sınıf (n=67)	11,24	2,54				
	3. sınıf (n=80)	10,71	2,95				
	4. sınıf (n=77)	10,90	3,02				
Tek Doğru (G)	1. sınıf (n=66)	11,52	2,79	3-286	1,300	,27	-
	2. sınıf (n=67)	11,49	2,44				
	3. sınıf (n=80)	10,86	3,00				
	4. sınıf (n=77)	10,84	2,87				
Farklı Yollar Üretimi (H)	1. sınıf (n=66)	10,91	3,19	3-286	1,002	,39	-
	2. sınıf (n=67)	11,45	2,84				
	3. sınıf (n=80)	10,66	2,92				
	4. sınıf (n=77)	11,21	2,79				
Öğrencinin Tasarımı (I)	1. sınıf (n=66)	11,26	2,94	3-286	1,966	,12	-
	2. sınıf (n=67)	11,03	2,99				
	3. sınıf (n=80)	10,28	3,09				
	4. sınıf (n=77)	10,30	3,12				
Öğrencinin Başlatması (J)	1. sınıf (n=66)	9,64	3,44	3-286	,063	,98	-
	2. sınıf (n=67)	9,66	3,16				
	3. sınıf (n=80)	9,66	3,47				
	4. sınıf (n=77)	9,45	3,68				
Kendi Kendine Öğretme (K)	1. sınıf (n=66)	8,76	3,96	3-286	1,170	,32	-
	2. sınıf (n=67)	8,10	3,80				
	3. sınıf (n=80)	9,21	3,56				
	4. sınıf (n=77)	8,45	3,65				

Öğretim stilleri değer algıları boyutları ile genel not ortalaması arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla kolerasyon (Pearson) testi yapılmıştır (Tablo 19). Genel not ortalaması ile öğretim stilleri değer algıları boyutları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 19. Öğretim Stilleri Değer Algıları ile Genel Not Ortalaması Arasındaki İlişki

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	GNO
GNO	PC	-,007	-,004	,039	-,018	-,024	,079	,006	,057	,034	,031	-,103	1
	Sig. (2-tailed)	,920	,958	,564	,791	,726	,242	,933	,398	,609	,640	,125	
	n	224	224	224	224	224	224	224	224	224	224	224	224

Öğretim stilleri değer algıları boyutları ile aylık harcama arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla kolerasyon (Pearson) testi yapılmıştır (Tablo 20). Aylık harcama ile öğretim stilleri değer algıları boyutları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 20. Öğretim Stilleri Değer Algıları ile Aylık Harcama Arasındaki İlişki

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	AH
AH ¹	PC	,005	,023	-,045	-,063	-,070	-,094	-,040	,033	-,018	-,030	,004	1
	Sig. (2-tailed)	,930	,699	,447	,289	,234	,112	,499	,575	,760	,605	,939	
	n	290	290	290	290	290	290	290	290	290	290	290	290

¹=Aylık Harcama

Öğretim stilleri değer algıları ölçeği puanlarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir. Boyutlara ilişkin ortalama±standart sapma değerleri ile gelir durumuna göre ölçek boyutlarında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre tüm boyutlar için öğretim stilleri değer algıları puanlarının gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 21. Öğretim Stilleri Değer Algılarının Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Öğretim Stilleri	Gelir Durumu	ort.	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Komut (A)	düşük (n=43)	11,44	2,73	2-287	1,088	,34	-
	orta (n=236)	12,01	2,32				
	yüksek (n=11)	11,64	3,26				
Alıştırma (B)	düşük (n=43)	12,21	2,78	2-287	0,479	,62	-
	orta (n=236)	11,90	3,05				
	yüksek (n=11)	12,64	2,20				
Eşli Çalışma (C)	düşük (n=43)	12,05	2,51	2-287	0,385	,68	-
	orta (n=236)	11,91	2,60				
	yüksek (n=11)	11,27	3,29				
Kendini Denetleme (D)	düşük (n=43)	10,16	3,70	2-287	1,607	,20	-
	orta (n=236)	10,00	3,13				
	yüksek (n=11)	8,27	3,41				
Katılım E	düşük (n=43)	11,30	3,33	2-287	0,115	,89	-
	orta (n=236)	11,23	2,75				
	yüksek (n=11)	11,64	2,73				

Tablo 21'in devamı;

Yönlendirilmiş Buluş (F)	düşük (n=43)	10,42	3,45	2-287	0,933	,39	-
	orta (n=236)	11,02	2,75				
	yüksek (n=11)	10,45	3,39				
Tek Doğru (G)	düşük (n=43)	11,37	3,03	2-287	0,186	,83	-
	orta (n=236)	11,12	2,70				
	yüksek (n=11)	10,91	4,11				
Farklı Yollar Üretimi (H)	düşük (n=43)	11,23	2,70	2-287	0,563	,57	-
	orta (n=236)	11,05	2,95				
	yüksek (n=11)	10,18	3,43				
Öğrencinin Tasarımı (I)	düşük (n=43)	9,70	3,52	2-287	2,704	,07	-
	orta (n=236)	10,83	2,91				
	yüksek (n=11)	11,18	3,79				
Öğrencinin Başlatması (J)	düşük (n=43)	8,67	3,76	2-287	1,934	,15	-
	orta (n=236)	9,74	3,40				
	yüksek (n=11)	10,18	2,32				
Kendi Kendine Öğretme (K)	düşük (n=43)	8,58	3,79	2-287	0,209	,81	-
	orta (n=236)	8,63	3,74				
	yüksek (n=11)	9,36	3,70				

Öğretim stilleri değer algıları ölçeği puanlarının kişisel bilgisayar sahibi olma açısından anlamlılığını test etmek üzere t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 22'de gösterilmiştir. Bilgisayar sahibi olma değişkenine göre öğrencilerin öğretim stilleri değer algıları puanları arasındaki farklılık tüm boyutlar için istatistiksel açıdan anlamlı değildir $p>0,05$.

Tablo 22. Öğretim Stilleri Değer Algılarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı

Öğretim Stilleri	Bilg. sahip olma	n	ort.	ss	sd	t	p
Komut (A)	evet	169	12,03	2,29	288	,963	,34
	hayır	121	11,75	2,59			
Ahlştırma (B)	evet	169	11,93	3,01	288	-,292	,77
	hayır	121	12,03	2,96			
Eşli Çalışma (C)	evet	169	11,96	2,65	288	,425	,67
	hayır	121	11,83	2,56			
Kendini Denetleme (D)	evet	169	9,86	3,13	288	-,626	,53
	hayır	121	10,10	3,38			
Katılım (E)	evet	169	11,21	2,80	288	-,341	,73
	hayır	121	11,32	2,90			
Yönlendirilmiş Buluş (F)	evet	169	10,93	2,91	288	,171	,86
	hayır	121	10,88	2,87			
Tek Doğru (G)	evet	169	11,23	2,80	288	,568	,57
	hayır	121	11,04	2,80			
Farklı Yollar Üretimi (H)	evet	169	10,95	2,98	288	-,673	,50
	hayır	121	11,18	2,86			
Öğrencinin Tasarımı (I)	evet	169	10,68	3,19	288	,008	,99
	hayır	121	10,68	2,87			
Öğrencinin Başlatması (J)	evet	169	9,67	3,52	288	,436	,66
	hayır	121	9,50	3,32			
Kendi Kendine Öğretme (K)	evet	169	8,50	3,91	288	-,800	,42
	hayır	121	8,86	3,49			

Öğretim stilleri değer algıları ölçeği puanlarının bilgisayar eğitimi alma açısından anlamlılığını test etmek üzere t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 23'te gösterilmiştir. Bilgisayar eğitimi alma değişkenine göre öğrencilerin öğretim stilleri değer algıları puanları arasındaki farklılık tüm boyutlar için istatistiksel açıdan anlamlı değildir $t_A(288)=1,081$, $t_B(288)=-0,296$, $t_C(288)=-0,109$, $t_D(288)=-0,540$, $t_E(288)=-1,000$, $t_F(288)=-0,079$, $t_G(288)=0,921$, $t_H(288)=-0,429$, $t_I(288)=-1,287$, $t_J(288)=-1,398$, $t_K(288)=-1,821$, $p>0,05$.

Tablo 23. Öğretim Stilleri Değer Algılarının Bilgisayar Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı

Öğretim Stilleri	Bilg. egt. alma	<i>n</i>	<i>ort.</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Komut (A)	evet	81	12,16	2,69	288	1,081	,28
	hayır	209	11,82	2,31			
Aıştırma (B)	evet	81	11,89	3,33	288	-0,296	,77
	hayır	209	12,00	2,85			
Eşli Çalışma (C)	evet	81	11,88	2,86	288	-0,109	,91
	hayır	209	11,91	2,51			
Kendini Denetleme (D)	evet	81	10,12	3,44	288	0,540	,59
	hayır	209	9,89	3,16			
Katılım (E)	evet	81	10,99	2,84	288	-1,000	,32
	hayır	209	11,36	2,83			
Yönlendirilmiş Buluş (F)	evet	81	10,89	3,07	288	-0,079	,94
	hayır	209	10,92	2,82			
Tek Doğru (G)	evet	81	11,40	2,94	288	0,921	,36
	hayır	209	11,06	2,75			
Farklı Yollar Üretimi (H)	evet	81	10,93	3,47	288	-0,429	,67
	hayır	209	11,09	2,70			
Öğrencinin Tasarımı (I)	evet	81	10,31	3,26	288	-1,287	,20
	hayır	209	10,82	2,97			
Öğrencinin Başlatması (J)	evet	81	9,15	3,48	288	-1,398	,16
	hayır	209	9,78	3,41			
Kendi Kendine Öğretme (K)	evet	81	8,01	3,87	288	-1,821	,07
	hayır	209	8,90	3,66			

Öğretim stilleri değer algıları ölçeği puanlarının bilgisayar kullanım düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir. Boyutlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile bilgisayar kullanım düzeyine göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre komut stili bilgisayar kullanım değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken $F_A(2-287)=3,301$, $p<0,05$; alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme, katılım, yönlendirilmiş buluş, tek doğru, farklı yollar üretimi, öğrencinin tasarımı, öğrencinin başlatması, kendi kendine öğretme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır $F_B(2-287)=1,258$, $p>0,05$, $F_C(2-287)=0,835$, $p>0,05$, $F_D(2-287)=0,105$, $p>0,05$, $F_E(2-287)=0,162$, $p>0,05$, $F_F(2-287)=1,002$, $p>0,05$, $F_G(2-287)=0,962$, $p>0,05$, $F_H(2-287)=2,726$, $p>0,05$, $F_I(2-287)=1,653$, $p>0,05$, $F_J(2-287)=0,635$, $p>0,05$, $F_K(2-287)=0,366$, $p>0,05$. Öğrencilerin bilgisayar kullanım düzeyine göre öğretim stilleri değer algıları arasındaki farkın hangi gruplar arasında

olduğunu test etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, komut boyutunda bilgisayar kullanım düzeyi düşük olan öğrencilerin ortalamalarının (Ort.=11,46), orta düzeyde olan (Ort.=11,86) ve yüksek düzeyde olan (Ort.=12,73) öğrencilerin ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 24. Öğretim Stilleri Değer Algılarının Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre Dağılımı

Öğretim Stilleri	Bilg. Kullanım Düz.	ort.	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Komut (A)	düşük (n=48)	11,46	2,86	2-287	3,301	,04*	düşük-yüksek
	orta (n=201)	11,86	2,30				
	yüksek (n=41)	12,73	2,31				
Alıştırma (B)	düşük (n=48)	12,56	2,30	2-287	1,258	,29	-
	orta (n=201)	11,81	3,08				
	yüksek (n=41)	12,07	3,17				
Eşli Çalışma (C)	düşük (n=48)	11,69	2,91	2-287	0,835	,43	-
	orta (n=201)	11,86	2,62				
	yüksek (n=41)	12,37	2,17				
Kendini Denetleme (D)	düşük (n=48)	9,96	3,20	2-287	0,105	,90	-
	orta (n=201)	9,92	3,22				
	yüksek (n=41)	10,17	3,41				
Katılım E	düşük (n=48)	11,10	2,90	2-287	0,162	,85	-
	orta (n=201)	11,32	2,88				
	yüksek (n=41)	11,12	2,61				
Yönlendirilmiş Buluş (F)	düşük (n=48)	10,46	2,74	2-287	1,002	,37	-
	orta (n=201)	10,94	2,86				
	yüksek (n=41)	11,32	3,17				
Tek Doğru (G)	düşük (n=48)	11,23	2,64	2-287	0,962	,38	-
	orta (n=201)	11,02	2,88				
	yüksek (n=41)	11,68	2,57				
Farklı Yollar Üretimi (H)	düşük (n=48)	10,79	2,73	2-287	2,726	,07	-
	orta (n=201)	10,91	2,98				
	yüksek (n=41)	12,02	2,80				
Öğrencinin Tasarımı (I)	düşük (n=48)	10,23	3,31	2-287	1,653	,19	-
	orta (n=201)	10,64	2,96				
	yüksek (n=41)	11,39	3,17				
Öğrencinin Başlatması (J)	düşük (n=48)	10,02	3,24	2-287	0,635	,53	-
	orta (n=201)	9,45	3,46				
	yüksek (n=41)	9,83	3,56				
Kendi Kendine Öğretme (K)	düşük (n=48)	8,92	3,49	2-287	0,366	,69	-
	orta (n=201)	8,67	3,70				
	yüksek (n=41)	8,24	4,24				

*=p<0,05

Öğretim stilleri değer algıları ölçeği puanlarının bilgisayardan destek alma açısından anlamlılığını test etmek üzere t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 25'te gösterilmiştir. Bilgisayardan destek alma değişkenine göre öğrencilerin öğretim stilleri değer algıları puanları arasındaki farklılık tüm boyutlar için istatistiksel açıdan anlamlı değildir $t_A(288)=0,907$, $t_B(288)=-0,785$, $t_C(288)=1,259$,

$t_D(288)=0,113$, $t_E(288)=0,872$, $t_F(288)=0,751$, $t_G(288)=0,502$, $t_H(288)=0,615$, $t_I(288)=1,583$,
 $t_J(288)=-0,058$, $t_K(288)=-0,529$, $p>0,05$.

Tablo 25. Öğretim Stilleri Değer Algılarının Bilgisayardan Destek Alma Durumuna Göre Dağılımı

Öğretim Stilleri	Bilg. destek alma	<i>n</i>	<i>ort.</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Komut (A)	evet	247	11,97	2,38	288	,907	,37
	hayır	43	11,60	2,66			
Aıştırma (B)	evet	247	11,91	3,07	288	-,785	,43
	hayır	43	12,30	2,42			
Eşli Çalışma (C)	evet	247	11,98	2,57	288	1,259	,21
	hayır	43	11,44	2,81			
Kendini Denetleme (D)	evet	247	9,97	3,28	288	,113	,91
	hayır	43	9,91	2,99			
Katılım (E)	evet	247	11,32	2,84	288	,872	,38
	hayır	43	10,91	2,84			
Yönlendirilmiş Buluş (F)	evet	247	10,96	2,90	288	,751	,45
	hayır	43	10,60	2,83			
Tek Doğru (G)	evet	247	11,19	2,84	288	,502	,62
	hayır	43	10,95	2,60			
Farklı Yollar Üretimi (H)	evet	247	11,09	2,93	288	,615	,54
	hayır	43	10,79	2,97			
Öğrencinin Tasarımı (I)	evet	247	10,80	3,09	288	1,583	,11
	hayır	43	10,00	2,78			
Öğrencinin Başlatması (J)	evet	247	9,60	3,40	288	-,058	,95
	hayır	43	9,63	3,64			
Kendi Kendine Öğretme (K)	evet	247	8,60	3,80	288	-,529	,60
	hayır	43	8,93	3,41			

Öğretim stilleri değer algıları ölçeği puanlarının bilgisayarın spor eğitimine uygunluğu açısından anlamlılığını test etmek üzere t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 26'da gösterilmiştir. Bilgisayarın spor eğitimine uygunluğu değişkenine göre öğrencilerin öğretim stilleri değer algıları puanları arasındaki farklılık tüm boyutlar için istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 26. Öğretim Stilleri Değer Algılarının Bilgisayarın Spor Eğitimi İçin Uygun Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı

Öğretim Stilleri	Bilg-spor uygunluğu	<i>n</i>	<i>ort.</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Komut (A)	evet	241	11,90	2,43	288	-,273	,78
	hayır	49	12,00	2,39			
Aıştırma (B)	evet	241	11,97	2,97	288	-,018	,99
	hayır	49	11,98	3,09			
Eşli Çalışma (C)	evet	241	11,91	2,57	288	,076	,94
	hayır	49	11,88	2,81			
Kendini Denetleme (D)	evet	241	9,95	3,15	288	-,098	,92
	hayır	49	10,00	3,65			
Katılım (E)	evet	241	11,34	2,84	288	1,078	,28
	hayır	49	10,86	2,80			

Tablo 26'nın devamı;

Yönlendirilmiş Buluş (F)	evet	241	10,99	2,92	288	1,064	,29
	hayır	49	10,51	2,71			
Tek Doğru (G)	evet	241	11,13	2,81	288	-,255	,80
	hayır	49	11,24	2,75			
Farklı Yollar Üretimi (H)	evet	241	11,15	2,83	288	1,349	,18
	hayır	49	10,53	3,37			
Öğrencinin Tasarımı (I)	evet	241	10,71	3,02	288	,322	,75
	hayır	49	10,55	3,26			
Öğrencinin Başlatması (J)	evet	241	9,71	3,43	288	1,206	,23
	hayır	49	9,06	3,42			
Kendi Kendine Öğretme (K)	evet	241	8,83	3,73	288	1,850	,07
	hayır	49	7,76	3,68			

4.2. Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutum ile İlgili Bulgular

Bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ölçeği puanlarının cinsiyet açısından anlamlılığını test etmek üzere t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 27'de gösterilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ölçeği puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir $t(288)=-1,419, p>0,05$.

Tablo 27. Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet	<i>n</i>	<i>ort.</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
BDE	kadın	113	3,60	0,61	288	-1,419	,15
	erkek	177	3,70	0,60			

Bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum boyutları ile yaş arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla kolerasyon (Pearson) testi yapılmıştır (Tablo 28). Yaş ile Bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum boyutları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 28. Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutum ile Yaş Arasındaki İlişki

	BDE	Yaş
	PC	-,083
Yaş	Sig. (2-tailed)	,157
	n	290

PC=Pearson Correlation

Bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir. Ortalama ve standart sapma değerleri ile sınıf düzeyine göre yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre sınıf değişkeni anlamlı farklılık göstermiştir. $F(3-286)=1,154, p<0,05$.

Tablo 29. Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Sınıfa Göre Dağılımı

	Sınıf	ort.	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
BDE	1. sınıf (n=66)	3,82	0,53	3-286	3,154	,03*	1-3
	2. sınıf (n=67)	3,66	0,53				
	3. sınıf (n=80)	3,52	0,65				
	4. sınıf (n=77)	3,68	0,64				

*= $p < 0,05$

Bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum boyutları ile genel not ortalaması arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla kolerasyon (Pearson) testi yapılmıştır (Tablo 30). Genel not ortalaması ile bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum boyutları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 30. Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutum ile Genel Not Ortalaması Arasındaki İlişki

		BDE	GNO
GNO	PC	,062	1
	Sig. (2-tailed)	,359	
	n	224	224

Bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum boyutları ile aylık harcama arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla kolerasyon (Pearson) testi yapılmıştır (Tablo 31). Aylık harcama ile bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum boyutları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 31. Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutum ile Aylık Harcama Arasındaki İlişki

		BDE	AH
AH ¹	PC	-,093	1
	Sig. (2-tailed)	,115	
	n	290	290

¹=Aylık Harcama

Bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ölçeği puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 32'de gösterilmiştir. Ortalama±standart sapma değerleri ile gelir düzeyine göre yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre gelir düzeyi değişkeni anlamlı farklılık göstermemiştir $F(2-287)=1,119$, $p > 0,05$.

Tablo 32. Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Gelir Durumuna Göre Dağılımı

	Gelir Durumu	ort.	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
BDE	düşük (n=43)	3,74	0,62	2-287	1,119	,32	-
	orta (n=236)	3,64	0,60				
	yüksek (n=11)	3,86	0,48				

Bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ölçeği puanlarının kişisel bilgisayara sahip olma açısından anlamlılığını test etmek üzere t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 33’de gösterilmiştir. Kişisel bilgisayara sahip olma değişkenine göre öğrencilerin bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ölçeği puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur $t(288)=2,624$, $p<0,01$.

Tablo 33. Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı

	Bilg. sahip olma	n	ort.	ss	sd	t	p
BDE	evet	169	3,74	0,57	288	2,624	,00**
	hayır	121	3,55	0,63			

**= $p<0,01$

Bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ölçeği puanlarının bilgisayar eğitimi alma açısından anlamlılığını test etmek üzere t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 34’de gösterilmiştir. Bilgisayar eğitimi alma değişkenine göre öğrencilerin bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ölçeği puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir $t(288)=0,596$, $p>0,05$.

Tablo 34. Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Bilgisayar Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı

	Bilg. egt. alma	n	ort.	ss	sd	t	p
BDE	evet	81	3,70	0,70	288	0,596	,55
	hayır	209	3,65	0,56			

Bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ölçeği puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 32’de gösterilmiştir. Ortalama±standart sapma değerleri ile gelir düzeyine göre yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre gelir düzeyi değişkeni anlamlı farklılık göstermemiştir $F(2-287)=1,945$, $p>0,05$.

Tablo 35. Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Bilgisayar Kullanım Düzeyine Göre Dağılımı

	Bilg. Kullanım Düz.	ort.	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
BDE	düşük (n=48)	3,57	0,59	2-287	1,945	,15	-
	orta (n=201)	3,65	0,55				
	yüksek (n=41)	3,82	0,80				

*= $p < 0,05$

Bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ölçeği puanlarının bilgisayardan destek alma açısından anlamlılığını test etmek üzere t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 36'da gösterilmiştir. Bilgisayardan destek alma değişkenine göre öğrencilerin bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ölçeği puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir $t(288)=1,577$, $p > 0,05$.

Tablo 36. Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Bilgisayardan Destek Alma Durumuna Göre Dağılımı

	Bilg. destek alma	n	ort.	ss	sd	t	p
BDE	evet	247	3,69	0,61	288	1,577	,12
	hayır	43	3,53	0,55			

Bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ölçeği puanlarının bilgisayarın spor eğitimi için uygun olma durumu açısından anlamlılığını test etmek üzere t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 37'de gösterilmiştir. Bilgisayarın spor eğitimi için uygun olma durumu değişkenine göre öğrencilerin bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ölçeği puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur $t(288)=3,991$, $p < 0,01$.

Tablo 37. Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumun Bilgisayarın Spor Eğitimi İçin Uygun Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı

	Bilg-spor uygunluğu	n	ort.	ss	sd	t	p
BDE	evet	241	3,73	0,59	288	3,991	,00**
	hayır	49	3,36	0,59			

**= $p < 0,01$

Öğretim stilleri kullanım düzeyleri boyutları ile bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla kolerasyon (Pearson) testi yapılmıştır (Tablo 38). Bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum ile öğretim stilleri kullanım düzeyleri boyutları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

5.TARTIŞMA

5.1. Öğretim Stillerine İlişkin Değerlendirme

Yapılan bu çalışma beden eğitimi öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim stillerini, bu stillere ilişkin değer algılarını ve bilgisayar destekli eğitime karşı tutumlarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular beden eğitiminde öğretmenlerin daha fazla öğretmeni merkeze alan stillere yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Öğreten merkezli stillerin tercih edilmesinde cinsiyet, aylık harcama, gelir durumu, bilgisayara sahip olma, bilgisayar eğitimi alma, bilgisayar kullanım düzeyi anlamsızken sınıf, bilgisayardan destek alma, not ortalaması, bilgisayarın spor eğitimi için uygun olup olmadığı durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmamızda elde ettiğimiz bulgulara göre bilgisayar destekli öğretim ile cinsiyet, yaş, genel not ortalaması, aylık harcama, gelir durumu, bilgisayar eğitimi alma, bilgisayar kullanma düzeyi, bilgisayardan destek alma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken kişisel bilgisayara sahip olma, sınıf ve bilgisayarın spor eğitimi için uygun olup olmadığı durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşturduğu ortaya konulmuştur.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde bu çalışmadaki bulgularla paralellik gösteren sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Cengiz ve Serbes'in 2014 yılında öğretmen adayları (beden eğitimi) üzerinde yaptıkları incelemede, stil kullanımı açısından öğretmen adaylarının öğrenen merkezli stillerden daha fazla öğretmen merkezli stilleri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda çalışma sonuçlarına göre stiller üzerindeki değer algıları açısından öğretmen adayları yine öğretmen merkezli stiller üzerinde yoğunlaşmıştır.

Yıldız ve Kangalgil (2014) 700 beden eğitimi öğretmenini kapsayan araştırmalarında, dersinizde en fazla hangi öğretim stilini kullanıyorsunuz sorusuna cevap olarak ilk tercihlerinin 291 kişiyle eşli çalışma yöntemi, 284 kişiyle komut yöntemi, 125 kişiyle alıştırmaya yöntemi; ikinci tercihlerinin 291 kişiyle komut yöntemi, 198 kişiyle katılım yöntemi, 172 kişiyle eşli çalışma yöntemi; son tercihlerinin ise 535 kişiyle alıştırmaya yöntemi, 132 kişiyle kendini denetleme yöntemi, 26 kişiyle yönlendirilmiş buluş yöntemi olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmalar dahilinde en çok kullanılan öğretim stilinin alıştırmaya, eşli çalışma ve komut yöntemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şu anki çalışmada da en çok kullanılan stillerin komut ve alıştırmaya, en az kullanılan stillerin öğrencinin başlatması ve kendi kendine öğretme olduğu görülmektedir.

İnce ve Hünük (2010) 246 beden eğitimi öğretmeni üzerindeki araştırmalarında, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ve stillere ilişkin değer algılarını değerlendirmişlerdir. Eğlence motivasyon ve öğrenme ile ilgili maddeleri ayrı olarak inceleyen bu çalışmada eğlence boyutundan bakıldığında katılım ve alıştırmaya stilinin, öğrenme ve motivasyon boyutundan ise alıştırmaya ve komut yöntemlerinin daha fazla önemli sayıldığı belirlenmiştir; eğlence boyutu öğrenme boyutu ve motivasyon boyutu bağlamında en az değer gören yöntemlerin, öğrencinin başlatması stili ve kendi

kendine öğrenme stilleri olduğu kanısına varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en fazla kullanılan ve değer verilen yöntemlerin sunuş yaklaşımını içinde barındıran daha öğretici merkezli stiller olurken, en az kullanılan yöntemler ise buluş yaklaşımını içeren öğrenen merkezli stiller olarak karşımıza çıkmaktadır.

Şirinkan ve Ergin (2009) 248 beden eğitimi öğretmeni üzerindeki çalışmalarında, öğretmenlerin ders esnasında ağırlıklı olarak 3 ya da 4 farklı yöntemi (komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini değerlendirme) kullandıklarını ve bu yöntemlerle işledikleri derslerin öğrencilerin gelişimlerine daha çok katkısı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu araştırma da şu anki çalışma ile benzer özelliktedir denilebilir.

Ünlü ve Aydos (2007) 55 beden eğitimi öğretmeni üzerindeki çalışmalarında, beden eğitimi öğretmenlerinin ders içinde en iyi sonucu aldıklarını düşündükleri ilk 3 öğretim yönteminin "gösteri (Ort.=2.16), anlatım (Ort.=2.40) ve alıştırma (Ort.=3.42)" yöntemleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan yola çıkarak beden eğitimi öğretmenlerinin müfredat içeriğini anlatım yöntemi yoluyla öğrenciye aktardığı, uygulanacak becerinin gösteri yöntemi yoluyla öğrencilere aktarıldığı ve alıştırma yöntemi yoluyla öğrencilerin uygulama içerisine sokuldukları ortaya koyulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarıyla bizim çalışmamız birbiriyle benzerlik göstermemektedir.

Aktop ve Karahan (2012) 66 beden eğitim öğretmeni üzerindeki çalışmasında, öğretmenlere "sizce en iyi sonuç aldığınız öğretim stili hangisi?" diye soru yöneltildiğinde erkek öğretmenlerin %43.8'i, kadın öğretmenlerin %29.4'ü komut stilini kullanmayı seçtikleri; erkek öğretmenlerin %31.3'ü ve kadın öğretmenlerin %35.3'ü derslerinde en fazla komut stilini kullanmayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir.

Demirhan ve arkadaşları "Beden Eğitimi Öğretim Programları ve Programların Yürütülmesine İlişkin Paydaş Görüşlerin Karşılaştırılması" adlı çalışmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin en sık Komut (A) Stilini (öğreten merkezli) tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır (Demirhan vd., 2008).

Yurt içi ve yabancı literatür incelendiğinde sonuçlarının benzer nitelikte olduğu ve çalışmalardaki bulguların birbirine yakın olduğu söylenebilir. Beden eğitimi öğretmenleri açısından kullanılan öğretim stilleri ve bu stillerle ilgili değer algılarını Avrupa'nın farklı ülkelerinde inceleyen Hein ve arkadaşları (2012), en çok tercih edilen öğretim stillerinin Komut (A) ve Alıştırma (B) stilleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Hein vd., 2012).

Cothran vd., araştırmaları sonucunda Portekiz ve Kore'de öğretmenlerin alıştırma ve komut stillerini daha çok tercih ettiklerini (öğreten merkezli) dile getirirken; Kanada, Avustralya ve İngiltere'deki öğretmenlerin (Portekiz ve Kore'deki öğretmenlere göre) öğrenenin merkezde olduğu stilleri daha çok tercih ettiklerini söylemişlerdir (Cothran vd., 2005).

Jaakkola ve Watt (2011) Finlandiya'daki 294 beden eğitimi öğretmenin ders içerisinde kullandıkları öğretim stillerini araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin daha çok komut ve

alıştırma stillerini kullandıkları; en az ise kendini denetleme ve problem çözme: tek doğru stilini kullandıklarını ortaya koymuşlardır.

Salvara ve Birone (2002) Yunanistan ve Macaristan'daki 84 beden eğitimi öğretmenin eğitim stilleri kullanımını karşılaştırdığı çalışmalarında, tekrarlayıcı stillerin (öğreten merkezli) daha fazla kullanıldığı sonucuna varmışlardır. Her iki ülkede de en çok alıştırma stilinin kullanıldığı (Atina %16, Budapeşte %14) sonucu ortaya koyulmuştur.

Genel olarak, çalışmaları bütün halinde değerlendirdiğimizde en çok kullanılan stillerin öğreten merkezli stiller olduğu genellikle de komut stili üzerinde yoğunlaştığı ortaya çıkmaktadır. Yalnızca yurt içi çalışmalar değil yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer bulguların elde edildiği görülmektedir. Şu anki araştırma bulgularının da literatürdeki bulgular ile ortaya koyulan teoriyi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

5.2. Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Değerlendirme

Gürol (1990), “Eğitim aracı olarak bilgisayara ilişkin öğretmen görüş ve tutumları.” isimli yüksek lisans tezinde, öğretmen görüşleri olarak, eğitimde bilgisayar ve teknoloji kullanımının baş rol oynamakta olduğundan, bilgisayarın eğitimde nasıl kullanılacağı, yarar ve sınırlılıkları hakkında bilgi sahibi olunmazsa öğrencilerin etkin katılımlarının daha zor olacağından söz etmiştir. Teknoloji araç-gereçleri hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran olumsuz bir tutum sergilediklerini, o araca olan kuşku ve kaygılarının daha fazla olabileceğini belirtmiştir. Teknoloji araç-gereçleri hakkında bilgi sahibi olundukça, eğitimdeki yeri ve önemi fark edilmeye başlanınca bu olumsuz tutumların azalacağı konusunda fikir beyan etmiştir.

Sağlam (2006), ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin büyük bir kısmının (%90'ı) daha önce bilgisayar kursu ya da eğitimi programına katıldıklarını ve görev yapan yöneticilerin bilgisayarı bilmelerine bağlı olarak, eğitim ortamında bilgisayar desteğine yönelik tutumlarının olumlu yönde olmasında önemli bir etken olduğunu savunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları ile şu anki araştırmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir; ortalamalar incelendiğinde şu anki çalışmada bilgisayar eğitimi alan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmektedir, ancak bilgisayar eğitimi alan ve almayan örneklem grupları arasındaki fark anlamlı değildir.

Şu anki çalışmada bilgisayar sahibi olma durumu ile bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, Özçelik ve Kurt'un (2007) bilgisayara sahip olma durumunun öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını etkilediği sonucuyla paralellik göstermektedir.

Cambaz'ın (1999) bilgisayar destekli eğitimle ilgili tutum üzerine yapılan araştırması sonucunda öğretmenlerin bilgisayar tutumları cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Benzer şekilde Ünal'dı'nın (2003) çalışmasında da öğretim elemanlarının bilgisayarın

eğitimde kullanılmasına ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (aktaran Murathan, 2014, s.90). Aydoğdu (2003) tarafından yapılan “Ortaöğretim okullarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları.” adlı çalışmada öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitimle ilgili tutumlarının cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Deniz’in (2005) “İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin bilgisayar tutumları” konulu araştırmasında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin bilgisayara dair tutumlarının farklılaşması alt ölçeklere göre incelendiğinde bilgisayarın eğitim öğretimde kullanılması ve bilgisayar kaygısı alt ölçeklerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Çelik ve Bindak (2005), çalışmalarında cinsiyete göre öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bütün bu çalışmalar dahilinde ve şu anki araştırma bulguları göz önüne alındığında bulguların benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

Yıldırım (2006), “İlköğretim birinci kademedeki bilgi teknolojilerinin kullanımı” isimli makalesinde “Çocuklarımızın bilgi yüklü ama kişisellikten yoksun bir ortamda hayata nasıl hazırlayacağız? Çocukları bilgisayara bağlayarak mı yoksa aynı zamanı onlara insanlık konusunda erken yaşlarda bir temel kazandırmaya ayırarak mı?” sorularına verilebilecek cevabın *teknolojinin olumsuz etkenlerini minimize edip öğretmenler tarafından ders içinde o teknolojiyi kullanabilmeleri* şeklinde olması büyük bir önem arz etmektedir. Bu durum başarılırsa teknoloji ve elektronik cihazların büyük rol oynadığı hayatımızda yanlış ve eksik teknoloji kullanımının getirdiği dikkat eksikliğinin, depresyonun, eksik ve yetersiz güdülenmenin ve mutsuz çalışmanın önüne set çekilmiş olur (aktaran Murathan, 2014, s.91-92).

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Elde edilen sonuçlar genel olarak ele alındığında öğretim stilleri kullanım düzeyleri ve değer algıları açısından beden eğitimi öğretmen adayları daha sık olarak *öğreten merkezli sunuş yöntemi* ağırlıklı stilleri tercih etmektedirler. En az tercih edilenler ise *buluş yöntemi* ağırlıklı stillerden olan *kendi kendine öğretme ve öğrencinin başlatması*dır. Bilgisayar destekli öğretime karşı tutum açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf, kişisel bilgisayara sahip olma ve bilgisayar destekli eğitimin spora uygun olup olmadığı değişkenlerine karşı anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırma incelendiğinde öğretim stilleri kullanım düzeyleri ile bilgisayar destekli eğitimin arasında anlamlı farklılık bulunmazken öğretim stilleri değer algıları ile bilgisayar destekli eğitime karşı tutum arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında anlamlı (komut, eşli çalışma, alıştırma, tek doğru) farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Şu anki çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerini kullanım düzeyleri, stillere ilişkin değer algıları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum arasındaki ilişki cinsiyet, yaş, genel not ortalaması, sınıf, gelir durumu, aylık harcama, kişisel bilgisayara sahip olma, bilgisayardan destek alma, bilgisayar eğitimi alma, bilgisayar kullanım düzeyi, bilgisayarın spor eğitimi için uygun olup olmadığı değişkenine göre incelenmiştir. 2004 yılından itibaren yeni eğitim sisteminin içinde beden eğitimi ders programının içeriğinin öğrenen merkezli olması hedeflenmiştir; fakat yaptığımız çalışmayla birlikte görüyoruz ki elde ettiğimiz bulgular doğrultusunda hala eğitimciler geleneksel bir eğitim anlayışına sahip olarak öğretim yapmaya devam etmektedirler. Elde ettiğimiz verilere göre genel olarak öğretmen adaylarımız *öğreten merkezli sunuş yolu* ağırlıklı eğitimden yana tavır sergilemektedirler. Aynı zamanda araştırmamızda elde ettiğimiz bulgulara göre öğretim stilleri değer algıları ile bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum arasında anlamlı bir farklılık olmasına rağmen öğretim stilleri kullanım düzeylerine yansımadağı ortaya çıkmaktadır. Bilgisayar destekli eğitimin spora uygun olup olmadığı değişkenine göre öğretmenlerin buluş yolu stillerinden ve öğrenen merkezli olan “farklı yollar üretimi, öğrencinin başlatması, kendi kendine öğretme” stilleri ile anlamlı farklılıklar elde edilmiştir; fakat beden eğitimi öğretmenleri sporda öğrenen merkezli stillerin bilgisayar destekli eğitime uygun olduğunu düşünüp cevaplarını o yönde verseler bile en çok kullandıkları stillerin *öğreten merkezli* olduğu gerçeğı değişmemektedir. Sürekli değişen ve gelişen dünyamızda teknolojik anlamda daha ileri olan ülkeleri yakalamamız ve eğitimde niteliğı arttırabilmek için gelişen teknolojiyi eğitim sistemimizin içine daha fazla entegre etmemiz gerekmektedir.

6.2. Öneriler

- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının geleneksel yapıdan uzaklaşarak yenilikçi olma yolunda adım atmaları sağlanmalıdır.
- Sporun, eğitimin içerisinde bir devlet politikası haline gelmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak öğretim yöntemleri tercih edilmelidir.
- Öğretmen adayları, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları ortadan kaldırmak adına farklı öğretim stillerinden yararlanmalıdırlar.
- Tek düze öğretim stillerinden ziyade dersin içeriği dikkate alınarak kazandırılmak istenen davranışa göre kullanılacak öğretim yöntemleri tercih edilmelidir.
- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının sporun içinde de teknolojiyi kullanmaları ve derslerini daha eğlenceli ve motive edici hale getirmeleri sağlanmalıdır.
- Bilgi çağında olduğumuz beden eğitimi öğretmen adayları tarafından idrak edilmeli, gelişen teknolojiye ayak uydurmaları ve bilgisayar destekli eğitimin önemini farkına varmaları sağlanmalıdır.
- Beden eğitimi öğretmenleri veya diğer eğitimcilerin hizmet içi kurslarla (Örn. bilgisayar kullanımına ilişkin kurslar) gerekli donanıma ulaşmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapabilmeleri için ilk önce gerekli ilgi ve güdülenmeye sahip olmaları gerektiği göz ardı edilmemelidir. Öğretmenleri bu anlamda motive edici etkinlikler ve faaliyetlere yer verilmelidir.
- Gelişmiş ülkelerin eğitim seviyesine ulaşmak için eğitim kurumlarında teknoloji ve bilgisayardan daha fazla fayda sağlanmalıdır.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Eğitim yaklaşımını yapılandırmacı yaklaşıma göre uyarlayarak öğretmenlerin öğrenen merkezli stillerden uzaklaşarak daha çok öğrenen merkezli stilleri kullanmaya yönelmesi ve problem çözmeyi merkeze almaları amaçlanmalıdır.
- Teknolojinin spor eğitiminin içerisine daha fazla empoze edilmesi için öğretmen adaylarının teknoloji ile ilgili eğitim ve kurslara katılmaları yararlı olacaktır.
- Eğitimin içerisine teknoloji entegre edilirken gerekli materyal ve araç gereç sağlanmasının en önemli noktalardan biri olduğu unutulmamalıdır.
- Bilgisayar destekli öğretim öğretmen adayları için bir amaç olmaktan ziyade öğretmenlerle öğrenciler için destekleyici bir araç olarak düşünülmelidir.
- Milli eğitim bakanlığının teknoloji ile ilgili yapmış olduğu çalışmaların kapsamı genişletilerek okullarda teknoloji kullanımını yaygınlaştırılmadığıdır.

- Bilgisayar destekli öğretime yönelik çalışmalar maalesef, kapsam ve süre olarak kısıtlı kalmaktadır. Bu sebepten dolayı bilgisayar destekli öğretim ile alakalı daha geniş araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Spor eğitimcilerinin bilgisayar destekli eğitim uygulamaları daha farklı metodolojik yaklaşımlarla (nitel ya da karma yaklaşımlar olabilir) incelenebilir.
- Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stilleri ve bilgisayar destekli eğitime karşı tutumları daha geniş bir örneklem dahilinde araştırılabilir.
- Araştırmada eksik olduğu düşünülen bağımsız değişkenler açısından incelemeler yapıldığında öğretim stilleri ya da bilgisayar destekli eğitime ilişkin teori daha da kuvvetlenmiş olacaktır.

7. KAYNAKÇA

- Abd Al-Salam, A. (2004). The effects of three styles of teaching on the performance level and practice trials of long serves and short serves in badminton. *Dirasat: Education Sciences*, 31(1), 88-104.
- Ağgez, İ. T. (2015). *Beden eğitimi öğretmenleri tarafından kullanılan öğretim stilleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Alakuş, A. (2003). Öğretme-öğrenme sürecinde uzaktan öğretim ve Türkiye'deki yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(6), 72-82.
- Akkoyunlu, B. (2001). Öğretmenlerin internet kullanımı üzerine bir çalışma. *Journal of Qafqaz University. Güz Dönemi*, 8, 57-66.
- Aktop, A., & Karahan, N. (2012). Physical education teacher's views of effective teaching methods in physical education, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1910-1913.
- Aracı, H. (2001). *Okullarda beden eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Arif, M. I., Rashid, A., Tahira, S. S., & Akhter, M. (2012). Personality and teaching: An investigation into prospective teachers' personality. *International Journal of Humanities And Social Science*, 17, 161-171.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 101-109.
- Arslan, Y. & Semiz, K. (2019). *Beden eğitimi ve sporda öğretim teknolojileri*. Ankara:Pegem
- Aşkar, P. (1991). *Bilgisayar destekli öğretim ortamı eğitimde nitelik geliştirme: Eğitimde arayışlar* I. Sempozyumu, 13-14 Nisan, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi.
- Aydoğdu, A. (2003). *Ortaöğretim okullarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bailey R. (2001). *Teaching physical education: A handbook for primary and secondary teachers*. London: Kogan Page
- Başer, E. (1987). *Performans sporunda psikolojinin rolü*. Ankara:Beden Terbiyesi ve Spor Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Bedir, D. (2005). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin ilköğretimde geometri öğretiminde yeri ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Birgin, O., Kutluca, T. & Çathoğlu, H. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanım durumları ile bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 1205-1219. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Boyce, B. A. (1992). The effects of three styles of teaching on university students motor performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 389-401.

- Bursalıoğlu, Z. (1995). Bilgi Toplumunun Doğuşu ve Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1, 43-46.
- Busch, T. (1995). Gender differences in self efficacy and attitudes toward computers. *Journal of Educational Computing Research*, 12, 147-158.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., & Karadeniz, Ş. (2008). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Pegem.
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: The contributions of two eras. *Quest*, 52(3), 229-245.
- Cengiz, C. & Serbes, Ş. (2014). Türkiye’deki beden eğitimi öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri ve stillere ilişkin değer algıları. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 21-34.
- Chang, C. H., & Chen, C. S. (2005 Nov.). *The effects of mosston’s reciprocal style on elementary students’ learning in physical education*. The 46th ICHPER. SD Anniversary World Congress, İstanbul. Congress Proceeding, İstanbul.
- Cothran, D.J., Kulinna, P.H., Banville, D., Choi, E., Amade- Escot, C., Mac Phail, A., Macdonald, D.,Richard, J. F., Sarmento, P., & Kirk, D. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 76(2), 193- 201.
- Çelik, H. C., & Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.
- Çobanoğlu, İ. (2008). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğretime ve bilgisayara yönelik tutumları*. I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 16–18 Mayıs 2007, 298–306. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Demirel, Ö., Seferoğlu S., & Yağcı E. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirhan, G. (2002 Ekim). *Spor eğitiminde yöntem, strateji, teknik kavram ve uygulamalar*. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya.
- Demirhan, G. (2006). *Spor eğitiminin temelleri*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, Y., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., Güven, B., Kangalgil, M., Hünük, D., Koca, C. & Açıkada, C. (2008). Beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157–180.
- Deniz, L. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin bilgisayar tutumları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 191-203.
- Dupagne, M., & Krendi, K. A. (1992). Teachers’ attitudes toward computers: A review of the literature. *Journal of Research on Computing in Education*, 24(3), 420–429.

- Ediz, İ. (2008). İlköğretim matematik dersinde bilgisayar destekli eğitimin kullanımının tarihsel gelişimi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ertan, H., & Çiçek, Ş. (2003). Student achievement evaluation approaches in elementary physical education courses in turkey. *Hacettepe Universty Journal of Education*, 25, 76-83
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gerçek, C., Köseoğlu, P., Yılmaz, M., & Soran, H. (2006). Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 130-139.
- Gibbone, A., Rukavina, P. & Silverman, S. (2010). Technology integration in secondary physical education: teachers' attitudes and practice. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3(1), 27-42.
- Grasha, A. F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50(4), 139-146.
- GSGM (1998). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim okulları, lise ve dengi okullar beden eğitimi ders öğretim programları. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gündüz, Ş. & Odabaşı. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1); 43-48.
- Gürol, M. (1990). *Eğitim aracı olarak bilgisayara ilişkin öğretmen görüş ve tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ.
- Gürsel, M., & Hiperlink, F., (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi: (Kavramlar, süreçler ve uygulamalar)*. Konya: Eğitim Akademi Yayınevi.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., & Valantiniene, İ. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123-130.
- Hünük, D. & Demirhan, G. (2003). İlköğretim sekizinci sınıf, lise birinci sınıf ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 14(4), 175-184.
- Işıkgöz, E. (2015). Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının temel ilkelerine ilişkin beden eğitimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(3), 27-41.
- Işıkgöz, E. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları: Batman Üniversitesi örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5(2); 57-72.
- İnal, A. N. (2003). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimi*. Birinci baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

- İnanır, M. B. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni ve öğretmen adaylarının öğretim stillerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Sakarya Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- İnce, M. L. & Hünük, D. (2010) Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 128-139.
- İrez, S.G. (2012). *Fiziksel etkinlik kartları uygulamasının ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi derslerindeki fiziksel aktivite düzeyleri ders İçerikleri ve öğretmen davranışları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşman, A., (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Jaakkola, T. & Watt, A. (2011) Finnish physical education teachers' selfreported use and perceptions of mosston and ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 248-262.
- Karaman, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum il örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Karasar, N. (2004). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korucu, S. (2009). Çokgenler konusunda karikatür ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Langford, M. & Reeves, T. E. (1998). The relationship between computer self-efficacy and personal characteristics of the beginning information systems student. *Journal of Computer Information Systems*, 38(4), 41-45.
- Lawton J., & Gerschner, V. T. (1982) A review of literature on attitudes towards computer and computerized instruction. *Journal of Research and Development in Education*, 16(1), 50-55.
- Levine, G. (1998). Changing anticipated mathematics teaching style and reducing anxiety for teaching mathematics among pre-service elementary school teachers. *Educational Research Quarterly*, 21(4), 37-46.
- Malinen, O. P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, 23(4), 567-584. 38.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1998). *Lise ders programları*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*.
- Mitchell, A. S. (1996), Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 369-383.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. Columbus: Merrill Pub.Co.

- Mosston, M., & Ashworth, S. (2009). *Beden Eğitimi Öğretimi*, (4. Baskı). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Murathan, T. (2014). Spor eğitimcilerinin bilgisayar destekli eğitim algılarının öğrenmeye ilişkin tutumları açısından değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Nixon, J. E., & Locke, L.F. (1973). Researchon teaching physical education. In R.M.W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand Mc Nallyand Company, (1210-1242).
- Ocak, M. A. & Akdemir, O. (2008). An investigation of primary school science teachers' use of computer applications. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 54-60.
- Odabaşı, F. (1998). *Bilgisayar Destekli Eğitim*. Y.Hoşcan (Ed.), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi ilköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı içinde (135- 147).
- Öncü, E. (2007). *Ana-babaların çocuklarının beden eğitimi dersine katılımına yönelik tutumları ve beklentileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçelik, H., & Kurt, A. A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim online*, 6(3), 441-451.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim*. (3.Baskı). Ankara: Pegem.
- Özen, G., Güllü, M. & Uğraş, S. (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ders içi ve dışı etkinliklerinde teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı ile ilgili görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 24-37.
- Özlu, K. (2014). *Türkiyede ortaokul ve liselerde çalışmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve öğretim stillerini algılayışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Öztürk, T. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Balıkesir Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağlam, H. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin bilgisayar destekli eğitim ile ilgili tutumlarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Salvara, M. I. & Birone, E. N. (2002). Teachers' use of teaching styles: A Comparative Study Between Greece and Hungary. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 14(2), 46-69.
- Sam, H. K., Othman, A. E. A., & Nordin, Z. S. (2005). Computer self-efficacy, computer anxiety, and attitudes toward the internet: a study among undergraduates in unimas. *Educational Technology & Society*, 8(4), 205-219.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretme*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sexton, D., King, N., Aldridge, J. & Goodstadt-Killoran, I. (1999). Measuring and evaluating early childhood prospective practitioners' attitudes toward computers. *Family Relations*, 48(3), 277-286.

- Sorgo, A., Verckovnik, T. & Kocijancic, S. (2010). Information and communication technologies (ICT) in biology teaching in Slovenian secondary schools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(1), 37-46.
- Sunğur, B. (2015). *Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisi üzerine meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Şenışık, Y., Öztürk, F., & Koparan, Ş. (2007). *İlköğretim okullarında uygulanan beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin sosyal yetkinlik beklentisi üzerine etkisi*. 5. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Adana.
- Şimşek, N., (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şirinkan, A., & Erciş, S. (2009). İlköğretim okullarındaki beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme kriterlerinin karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 184-189.
- Tamer, K. & Pular, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1989). *Mesleki ve teknik eğitim sistemi ve örgütlenmesi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Uluışık, V. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(3): 45-53.
- Varank, Ğ. (2009). Considering material development dimension of educational technologies: Determining competencies and pre-service teachers' skills in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(2), 119-125.
- Wozney, L., Venkatesh, V. & Abrami, P. C. (2006). Implementing computer technologies: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14, 120-173.
- Yaman, Ç. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim teknolojileri ve multimedya kullanım becerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 291-313.
- Yılmaz, K. & Tosun, M., F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, 205-218.
- Yiğit, B. & Bayraktar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yücel, A.S. & Devecioğlu, S. (2011). "Spor Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı" 5. Uluslararası Bilgisayar ve Bilişim Teknolojileri Sempozyumu, Elazığ.
- Yıldız, E. & Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve kullandıkları öğretim yöntemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(1), 61-76.
- Yoncalık, O. (2009). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki başarılarına üç öğretim stiline etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3),33-46.

Zayim, N., İşleyen, F., Gülkesen, K. H., & Saka, O. (2002). Tıp fakültesine başlayan öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları ve bilgisayar becerileri. Türkiye’de internet konferansı, Yayın No: 132. İstanbul. Inetr’02, 19–21 Aralık.





8. EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

- 1- Cinsiyet Kadın Erkek
- 2- Yaş [.....]
- 3- Sınıf [.....]
- 4- Genel not ortalaması [.....]
- 5- Aylık ortalama harcamanız [..... TL]
- 6- Ailenizin gelirini nasıl değerlendiriyorsunuz? Düşük Orta Yüksek
- 7- Kişisel bilgisayarınız var mı? Evet Hayır
- 8- Daha önce bilgisayar kullanımına ilişkin eğitim aldınız mı? Evet Hayır
- 9- Şu anki bilgisayar kullanım düzeyinizi (Word, Excell, Power Point vb.) nasıl değerlendirirsiniz?
 Düşük Orta Yüksek
- 10- Size verilen ödevlerin hazırlanmasında bilgisayardan destek alıyor musunuz? Evet Hayır
- 11- Sizce bilgisayar/tablet/telefon vb. kullanımı spor eğitimi için uygun mudur?
 Evet Hayır



Ek 2. Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Anketi

ÖSÖ

	hiç	nadiren	arasıra	sıklıkla	her zaman
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.					
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
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.					
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
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.					
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
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.					
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
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.					
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6					
Öğretmen öğrencilerden bir hareket problemine çözüm getirmelerini ister. Öğretmen öğrencilere konuya özel bir seri soru sorar ve öğrenciler öğretmenin keşfetmelerini istedikleri doğru cevabı bulana kadar kendi cevaplarını denerler.					
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
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.					
Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
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	arasıra	sıklıkla	her zaman	
		1	2	3	4	5	
		Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
		Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
		Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
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	arasıra	sıklıkla	her zaman	
		1	2	3	4	5	
		Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
		Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
		Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	Öğrenciler hem ne öğreneceklerine hem de nasıl öğreneceklerine kendileri karar verirler. Öğretmen ve öğrenciler temel bazı ölçütleri belirlerler fakat öğrenciler nasıl ve neyi öğrenecekleri hakkındaki kararların tamamından sorumludurlar. Öğrenci ihtiyaç duyarsa, öğretmen bilgi vererek yardımcı olabilir.	hiç	nadiren	arasıra	sıklıkla	her zaman	
		1	2	3	4	5	
		Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
		Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
		Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını 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	arasıra	sıklıkla	her zaman	
		1	2	3	4	5	
		Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim.	1	2	3	4	5
		Bu yöntemin, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
		Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5

Ek 3. Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği

BDE		kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	kararsızım	katılmıyorum	kesinlikle katılmıyorum
		1	2	3	4	5
1	Bilgisayar eğitimde etkili kullanılamaz.	1	2	3	4	5
2	Bilgisayarı derste isteyerek ve severek kullanırım.	1	2	3	4	5
3	Mecbur kalmadıkça bilgisayarı dersi desteklemek amacıyla kullanmam.	1	2	3	4	5
4	BDE benim için önemli bir konudur.	1	2	3	4	5
5	BDE ile yapılan derslerde öğrenciler yaratıcılıklarını geliştiremez.	1	2	3	4	5
6	Bilgisayarı derslerimde daha etkili kullanmanın yollarını araştırırım.	1	2	3	4	5
7	Bilgisayarla eğitimi bir türlü bağdaştırıyorm.	1	2	3	4	5
8	Bilgisayarın kullanıldığı derslerde öğrenciler daha iyi öğrenir.	1	2	3	4	5
9	BDE yapmak yerine konuyu kendim anlatırım.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenler bilgisayar kullanmaya teşvik edilmelidir.	1	2	3	4	5
11	BDE ile ders yapmak zaman kaybıdır.	1	2	3	4	5
12	Bilgisayar öğrencilerin dikkatini çekmede etkili araçtır.	1	2	3	4	5
13	BDE ile öğrenciler diğer yöntem ve tekniklere göre daha az öğrenir.	1	2	3	4	5
14	Bilgisayar yardımıyla yapılan dersler eğlenceli geçer.	1	2	3	4	5
15	Bilgisayar desteği ile yapılan eğitimin katkısı harcanan emeği karşılamaz.	1	2	3	4	5
16	Her sınıfta bilgisayar aktif bir şekilde kullanılmalıdır.	1	2	3	4	5
17	Dersleri yaparken bilgisayarı öğretim amaçlı kullanmayı düşünmem.	1	2	3	4	5
18	Bilgisayarın etkili bir öğretim aracı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19	Bilgisayarın başından biran önce kalkmak isterim.	1	2	3	4	5
20	Derslerimde bilgisayar kullanmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

Ek 4. Beden eğitimi öğretmenleri öğretim stilleri değer algıları ve Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçekleri için kullanım izni.

