

**TC.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ VE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖĞRETİM STİLLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bahriye Müge İNANIR

Enstitü Anabilim Dalı : BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ

Tez Danışmanı : Prof. Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU

Eylül 2020

**TC.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ VE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖĞRETİM STİLLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BAHRİYE MÜGE İNANIR**

Enstitü Anabilim Dalı : BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ

Bu tez 16/10/2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

JÜRİ	BAŞARI DURUMU
Jüri Başkanı: Doç. Dr. Gülsen ÖZCAN	Başarılı
Üye: Prof. Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU	Başarılı
Üye: Dr.Öğr.Üyesi Nurullah ÇELİK	Başarılı

BEYAN

Tez içindeki tüm verilerin akademik kurallar çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, görsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uygun şekilde sunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezde yer alan verilerin bu üniversite veya başka bir üniversitede herhangi bir tez çalışmasında kullanılmadığını beyan ederim.

Bahriye Müge İNANIR
16/10/2020

TEŞEKKÜR

Meslek hayatımın ilk tecrübesi olan staj dönemimden itibaren her zaman bana yol gösteren, yüksek lisans eğitimim süresince bilgi, deneyim, bilimsel katkıları ve manevi desteğini esirgemeyen tez danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Değerli vakitlerini ayırarak sunumu dinleyen, fikirlerini beyan eden saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Gülsen ÖZCAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Nurullah ÇELİK'e teşekkür ederim.

Gerek hayatımda, gerek ders dönemimde yanımda olan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen canım arkadaşlarım Gülşah HALBİŞ'e; Süreyya YENİBERTİZ'e; Ayşenur TURGUT'a ve Burak AKTAŞ'a teşekkür ederim.

Verilerimin toplanmasında yardımcı olan değerli hocalarım Doç. Dr. Nurgül TEZCAN KARDAŞ'a; Doç. Dr. Levent ATALI'ya; Öner SARIKAYA'ya; Necdet KAYA'ya; Erkan KOTAN'a; Kemal GÜVEN'e; İlhan SÜTLÜ'ye; Ahmet DÖNMEZ'e ve zümrem Erdem ÜRETMEN'e teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca her zaman yanımda olan desteklerini esirgemeyen, bugünlere gelmemde büyük payı olan herşeyim anneme, babama, ablama ve kardeşime en içten duygularıyla teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	ii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	v
ÖZET.....	vii
SUMMARY	viii

BÖLÜM 1.

GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM 2.

ARAŞTIRMANIN KURUMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ...	8
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	8
2.1.1. Öğretim.....	8
2.1.2. Öğretim stili.....	8
2.1.3. Öğretim stili'nin tarihsel temelleri.....	10
2.1.4. Grasha (1996) öğretme stili modeli	12
2.1.5. Öğretim stili, öğretim rolleri ve uygun tutum davranışlar arasındaki ilişki.....	15
2.1.6. Grasha öğretim stillerinin avantajları ve dezavantajları	18
2.1.7. Grasha öğretme stillerinin gruplandırılması	19
2.1.8. Grasha öğretme stili modelinde öğretme stili tercihinin etkileyen faktörler	24
2.2. Literatür Taraması	28
2.2.1. Öğretim stili ile ilgili Türkiye’de yapılmış araştırmalar.....	28
2.2.2. Öğretim stili ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar	38

BÖLÜM 3.

YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli.....	45

3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Aracı	47
3.3.1. Grasha öğretim stili ölçeği	47
3.4. Verilerin Analizi	49
BÖLÜM 4.	
ARAŞTIRMA BULGULARI	52
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	52
4.2. İkinci Alt Probleme ait Bulgular	53
4.3. Üçüncü Alt Probleme ait Bulgular	55
4.4. Dördüncü Alt Probleme ait Bulgular	56
4.5. Beşinci Alt Probleme ait Bulgular	57
4.6. Altıncı Alt Probleme ait Bulgular	58
4.7. Yedinci Alt Probleme ait Bulgular	59
4.8. Sekizinci Alt Probleme ait Bulgular	60
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme ait Bulgular	61
4.10. Onuncu Alt Probleme ait Bulgular	62
4.11. On birinci Alt Probleme ait Bulgular	64
4.12. On ikinci Alt Probleme ait Bulgular	65
4.13. On Üçüncü Alt Probleme ait Bulgular	66
BÖLÜM 5.	
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	67
5.1. Tartışma	67
5.1.1. Birinci alt probleme ait tartışma	67
5.1.2. İkinci alt probleme ait tartışma	71
5.1.3. Üçüncü alt probleme ait tartışma	73
5.1.4. Dördüncü alt probleme ait tartışma	77
5.1.5. Beşinci alt probleme ait tartışma	79
5.1.6. Altıncı alt probleme ait tartışma	80
5.1.7. Yedinci alt probleme ait tartışma	82
5.1.8. Sekizinci alt probleme ait tartışma	85
5.1.9. Dokuzuncu alt probleme ait tartışma	86
5.1.10. Onuncu alt probleme ait tartışma	86
5.1.11. On birinci alt probleme ait tartışma	88
5.1.12. On ikinci alt probleme ait tartışma	88
5.1.13. On üçüncü alt probleme ait tartışma	89
5.2. Sonuç	90
5.3. Öneriler	91
5.3.1. Araştırma bulgularına yönelik öneriler	91
5.3.2. Yapılacak çalışmalara yönelik öneriler	92
KAYNAKLAR	93
EKLER	100
ÖZGEÇMİŞ	107

KISALTMALAR LİSTESİ

$\bar{x}$	: Ortalama
f	: Frekans
M.E.B	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Öğretmen sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
sd	: Serbestlik derecesi
Ss	: Standart sapma
T.D.K	: Türk Dil Kurumu

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Öğretme stili modelleri.	11
Tablo 2.2: Öğretim stili, öğretim rolleri ve uygun tutum davranışlar arasındaki ilişki. .	17
Tablo 2.3: Grasha öğretim stilleri ve bu stillerde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri.	23
Tablo 3.1: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin değişkenlere göre dağılımları.	46
Tablo 3.2: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının değişkenlere göre dağılımları.	47
Tablo 3.3: Grasha öğretim stilleri ölçeğinin alt boyutlar ve ilişkili maddeler.	48
Tablo 3.4: Öğretim Stilleri Ölçeğinin boyutlarını değerlendirmede kullanılan ortalama puanlar.	49
Tablo 3.5: Öğretim stillerinin birleştirilmiş gruplama tablosu.	49
Tablo 3.6: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim stilleri envanterinden aldıkları puanlara ait normallik testi.	50
Tablo 3.7: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim stilleri envanterinden aldıkları puanlara ait varyanslarının homojenliği testi.	50
Tablo 3.8: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenin öğretim stilleri envanterinden aldıkları puanlara ait normallik testi.	51
Tablo 3.9: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenin öğretim stilleri envanterinden aldıkları puanlara ait varyanslarının homojenliği testi.	51
Tablo 4.1: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.	52
Tablo 4.2: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adayının öğretim stillerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.	53
Tablo 4.3: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının birleştirilmiş gruplara göre dağılımları.	54
Tablo 4.4: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin cinsiyete göre karşılaştırılması.	55
Tablo 4.5: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim stillerinin cinsiyete göre karşılaştırılması.	56
Tablo 4.6: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin mezun oldukları bölüme göre karşılaştırılması.	57
Tablo 4.7: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin görev yaptıkları öğretim kademesine göre karşılaştırılması.	58
Tablo 4.8: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin görev yaptıkları kuruma göre karşılaştırılması.	59
Tablo 4.9: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin hizmet yılına göre karşılaştırılması.	60

Tablo 4.10: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması.	61
Tablo 4.11: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin medeni durumlarına göre karşılaştırılması.	62
Tablo 4.12: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin okul takımı çalıştırma durumuna göre karşılaştırılması.	63
Tablo 4.13: Tukey post hoc analiz tablosu.....	64
Tablo 4.14: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim stillerinin akademik ortalamaya göre karşılaştırılması.	64
Tablo 4.15: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim stillerinin spor yapma durumuna göre karşılaştırılması.	65
Tablo 4.16: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğretim stillerinin karşılaştırılması.	66



BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM STİLLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmeni ve öğretmen adaylarının öğretim stillerinin farklı değişkenlere göre incelemektir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sakarya ve Kocaeli illeri Merkez ilçede görev beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ile Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 222 öğretmen ve 72 öğretmen adayı oluşturmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının demografik bilgileri “Kişisel Bilgiler Anket Formu” ile elde edilirken, çalışmada katılımcıların öğretim stilleri tercihlerini belirlemek amacıyla Grasha (1996) tarafından geliştirilen ve Üredi (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan 40 maddelik 7’li likert tipi “Öğretim Stilleri Envanteri (Ölçeği)” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerde ikili karşılaştırmalar için bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla karşılaştırmalar için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistiksel tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının tüm öğretim stillerinde aldıkları ortalama puanlar yüksek seviyede bulunmuştur. Bununla birlikte beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en baskın olduğu öğretim stili kolaylaştırıcı, en az baskın öğretim stili otoriter öğretim stili bulunurken; öğretmen adaylarında en baskın stiller kolaylaştırıcı ve kişisel model, en az baskın stil ise otoriter öğretim stili olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stilleri tercihlerinde cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm, öğretmenlik yaptığı il, öğretmenlik meslek yılı, öğretmenlik yaptığı kademe ve öğretmenlik yaptığı kuruma göre anlamlı farklılıklar bulunamazken; okul takımı çalıştırma durumuna göre uzman, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci stilleri ve toplam öğretim stili puanında okul takımı (bireysel/takım) çalıştıran öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının da öğretim stilleri tercihlerinde cinsiyet, akademik ortalama ve lisanslı spor yapma durumlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri karşılaştırıldığında ise, sadece kolaylaştırıcı öğretim stiline öğretmenler lehine anlamlı farka ulaşılırken, diğer öğretim stillerinde ve toplam puanda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi ve spor öğretmeni, Öğretmen adayı, Öğretim stili, Değişken.

EXAMINATION OF TEACHING STYLES OF PHYSICAL AND SPORTS TEACHERS AND TEACHER CANDIDATES ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

SUMMARY

The aim of this study was to examine the teaching styles of physical education and sport teachers and teacher candidates according to different variables. The research has been designed in descriptive survey model. The sample of the study was carried out by physical education and sports teachers working in the 2019-2020 academic year in central districts of Sakarya and Kocaeli provinces and Sakarya Applied Sciences University Physical Education and Kocaeli University Physical Education and Sports Teaching Department with a total of 222 teachers and 72 teacher candidates. While physical education and sports teachers and physical education and sports teacher candidates demographic information was obtained with the "Personal Information Questionnaire", in order to determine the teaching style preferences of the participants, a 40-item 7-point likert-type "Teaching Styles Inventory (Scale)" was used which was developed by Grasha (1996) and adapted to Turkish by Üredi (2006). Independent groups t test was used for paired comparisons and one-way analysis of variance (ANOVA) was used for more than two comparisons of the data obtained in the study. The level of significance in the study was determined as 0.05.

According to the findings obtained from the study, the average scores obtained by physical education and sports teachers and teacher candidates in all teaching styles are found to high level. However, while the most dominant teaching style of physical education and sports teachers was facilitating and the least dominant teaching style was authoritarian teaching style; the most dominant style of teacher candidates were the facilitator and personal model, and the least dominant style was the authoritarian teaching style. While there were no significant differences in the teaching style preferences of physical education and sports teachers according to gender, marital status, education level, the department from which they graduated, the province where they teach, the teaching profession, the level they teach and the institution they teach; a significant difference was found expert, personal model, facilitator, representative teaching styles and total teaching style score in favor of the teachers who employ the school team (individual / team) in the teaching styles according to the school team employment status. There also were no significant differences in the teaching style preferences of physical education and sports teacher candidates according to gender, academic average, licensed sports status. When the teaching styles preferred by physical education and sports teachers and teacher candidates were compared, a significant difference was found in favor of teachers only in the facilitator teaching style, but no significant difference was found in other teaching styles and total scores.

Keywords: Physical education and sports teacher, Teacher candidate, Teaching style, Variable.

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Bir toplumun gelişmesi, ilerlemesi eğitimle gerçekleşir. “Eğitim, bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde değişmeler meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1973, s. 1).

Eğitimin temel amacı toplumu oluşturan bireyleri istendik olarak yetiştirmek ve geliştirmektir. Eğitimin hedefleri, ülkelerin yetiştirmek istediği insan modellerine ve ülkenin baz aldığı eğitim felsefesine göre seçilerek düzenlenir (Ertürk, 1988, ss. 11/16). Bu nedenle eğitim açık bir sistem olmalıdır. Sistem girdi, işlem, çıktı ve dönüt öğelerinden oluşur ve bu öğeler birbirleri ile yakından ilişkilidir. Eğer biri yok edilir veya yeterli nicelik ve nitelikte bulunamazsa sistem bozulmaya uğrar. Onun için eğitim sistemi her uygulama sonucuna göre yeniden düzenlenmeli, olumlu yanları elde tutulmalı, olumsuz yanları ise ya atılmalı ya da onarılıp yeniden kullanılabilir hale getirilmelidir (Sönmez, 2015, s. 27). Bu süreçte eğitimde iki kavramdan bahsedebiliriz: öğrenme ve öğretme.

Öğrenme ve öğretme süreci eğitim ortamında birlikte işleyen süreçlerdir. Her öğrenmenin olduğu yerde bir öğretme, her öğretmenin gerçekleştiği yerde bir öğrenme vardır. “Öğrenme-öğretme” ortamından söz ederken bu iki kavram çoğu zaman birlikte ele alınıp söylenmektedir (Çelenk, 2016: s. 4). Öğretme, davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir (Demirel, 2004: s. 6). Öğretme kavramı öğrenme kavramının ışığında “öğrenmeyi sağlama ya da kılavuzlama etkinliği” olarak ele alınmaktadır. Öğrenme öğrenciye ait bir görev iken, öğretme öğretmene ait bir görevdir. İyi bir öğretmen, öğretme görevini yerine getirirken, öğrenciye yol gösterir ve ona rehberlik eder. İyi bir öğretmenin öğrenme-öğretme ortamındaki görevi, öğrencinin içinde etkileşim geçireceği yaşantılar ortamı düzenlemektir (Çelenk, 2016: s. 4). Öğretmen etkili bir öğrenme sağlamak için öğretim yolunu kullanır. Öğretim, bir dersin öğretim programında belirlenen esaslara uygun bir öğretme-öğrenme süreci için gerekli hazırlıkların yapılması, sürecin gerçekleştirilmesi için ve bu sürecin, ürün olarak

ortaya çıkması beklenen davranışların tümü görülünceye kadar, olabildiğince etkili ve verimli şekilde devam etmesidir (Özçelik, 2014). Bu süreçte bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak ilerlemek öğretmenleri ve öğrencileri başarıya ulaştıracak en önemli faktörlerden biridir.

Öğrenme sürecinde öğrenenlerin kullandığı yol ve yöntemler birbiri ile aynı değildir. Kişiden kişiye değişen bu yol ve yöntemler bireyin öğrenme stilini oluşturmaktadır. Yapılandırmacı anlayışın zaman içerisinde eğitim alanında önem kazanması ve uygulama alanları bulması ile öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğu ve bu süreçte bilginin alınmasından, örgütlenmesine ve bilgiye yüklenen anlama değin bireysel farklılıklar bulunduğu kabul edilmiştir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005; akt: Kösece, Üredi ve Akbaşlı, 2015).

Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamında karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri, sınıflarındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme eşitsizliğine bir çözüm bulmaktır. Bu sorunun çözümü için her öğrencinin kendine özgü bir öğrenme stiline sahip olduğu bilinerek, bu stile uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması bir zorunluluk olarak görünmektedir (Demir, 2008; akt: Kösece, Üredi ve Akbaşlı, 2015). Bireylerin öğrenme stilleri belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim uygulanması gerektiği daha kolay anlaşılabilir ve öğretmen öncelikle kendisi için daha sonra da öğrencileri için buna uygun öğretim ortamları oluşturabilir (Babadoğan, 2000; akt: Karataş, Şeker Sır ve Çeliköz, 2015). Bir başka değişle, “bireyin bilgiyi alma ve içselleştirme süreci olarak tanımlanan ve her birey için farklı olan öğrenme stillerinin bilinmesi, öğrenciler için düzenlenecek öğrenme ve öğretme ortamlarında kullanılacak olan yöntem, teknik ve etkinliklerin geliştirilmesinde öğretmenlere yol göstereceklerdir” (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2008).

Öğretmenlerin öğretim ortamlarını düzenlemeleri görevini yerine getirebilmesi, öğrenmeyi sağlayan aracı bir faaliyetle yani “öğretim” işleviyle mümkündür. Alma için hazırlanan ortam ve almayı bekleyen öğrenci için öğretmen öğretim stilini belirleyerek ilerlemelidir (Demirel, 1997; akt: Yıldız ve Kangalgil, 2014). Buna bağlı olarak; günümüzde eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda öğrenme ve öğretme süreci içinde “öğretim stili” kavramı önemli bir yere sahiptir (Üredi, 2006). Öğrencilerin öğrenme sürecinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin yanı sıra öğretmenlerin de

öğretme sürecinde tercih ettikleri öğretim stilleri vardır. Öğretim stili, öğretim inançları ve değerleri yani kişinin felsefesi ile öğretim ve öğrenme süreçlerinde kullanılan davranışları birbiriyle örtüştürme ilişkisidir (Heimlich ve Norland, 2002; akt. Üredi, 2006). Öğretmenin sınıf ortamındaki davranışları, performansı, inançları, ihtiyaçları ve pedagojiye ilişkin birikiminin bir toplamı niteliğinde olan öğretim stilleri, öğretmenlerin öğrenme ve öğretim sürecinde öğrencileriyle olan etkileşimlerinde sürekli ve tutarlı olarak sergiledikleri davranışlardır (Grasha, 2003; Üredi ve Üredi, 2007; akt: Saracaloğlu, Karademir, Dinçer ve Dedebali, 2017). Etkili bir öğretmen, öğrencilerin tümünü öğretim süreci içine alan ve öğretim işini doğru ve etkili yöntemler kullanarak öğrenciye aktarmayı başarabilen öğretmendir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999; Eker 2001; akt: Yıldız ve Kangalgil, 2014). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin öğrenme-öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stillerinin farkında olmaları, onların mesleki başarıları ve öğrencilerin akademik başarıları açısından önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan birisi de Grasha (1996)'nın öğretim stili modelidir. Bu model Grasha ve Richmann (1974)'ın öğrenme stili modelini temel almıştır. Bu modelde öğretim stilleri; uzman (expert), otorite (formal authority), kişisel model (personal model), kolaylaştırıcı (facilitator) ve temsilci (delagator) olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır (Üredi, 2006).

Grasha (1996; 2002) farklı alanlardan gelen öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini gözlemlemiş ve öğretmenlerin birden fazla öğretim stiline sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Diğer bir deyişle öğretmenler birincil, ikincil hatta üçüncül öğretim stiline sahip olabilmektedir (Mutluoğlu ve Erdoğan, 2016). Grasha beş öğretim stiline çeşitli kombinasyonlarından dört öğretim stili grubu oluşturmuştur. Bunlar; uzman/otoriter, kişisel model/uzman/otoriter, yol gösterici/kişisel model/uzman, temsilci/yol gösterici/uzman (Grasha, 1994; 1996). Grupların hepsinde uzman stil bulunduğu görülmektedir. Nedeni ise öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiye öğretmenlerin kendilerini sahip olarak görmeleridir. Öğretmenler uzman öğretim stilini diğer öğretim stillerine katarak öğretim sürecine yansıtmışlardır (Üredi, 2006).

Literatür taramasında özellikle beden eğitimi ve spor öğretmenlerin öğretim stillerini ve bu stilleri etkileyen değişkenleri belirlemeye dönük çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca gelecekte beden eğitimi ve spor öğretmeni olmayı kendisine

meslek olarak seçmiş bireylerin de öğretim stillerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle beden eğitimi ve spor öğretimi alanındaki bu eksikliği giderebilmek için böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmeni ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının öğretim stillerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Alt Problemler

Bu çalışmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri nelerdir?
2. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri nelerdir?
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve aday öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri görev yaptıkları kuruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri hizmet yılına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri medeni durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

10. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri okul takımı çalıştırma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri akademik ortalamaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
12. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri spor yapma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
13. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Gelişen ve değişen zamana yenilikler getirecek olan bireyler ve onlara duyulan ihtiyaç, eğitimin önemini her geçen gün katlayarak arttırmıştır. Belirli bir süreçten meydana gelen eğitim ve öğretim yeniden gözden geçirilmiş ve geleneksel eğitim anlayışı yerini bireyin daha fazla ön planda olduğu öğrenen merkezli eğitim anlayışına bırakmıştır. Bu anlayışla birlikte öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecindeki rolü değişmiş, öğretmenlerden öğrenciyi desteklemesi ve rehberlik etmesi beklenmiştir. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilmesi ise “öğretim” işlevi ile mümkündür. Öğretim alanında yaşanan bu gelişmeler de öğretim işlevinde çeşitli farklılıkların oluşmasına sebep olmuş ve karşımıza öğretim stilleri kavramını çıkarmıştır. Öğretmenlerin hangi öğretim stilini kullanacaklarının belirlenmesi, çağın gerektirdiği öğretimi gerçekleştirme ve öğrenci ihtiyacını karşılayabilme açısından önemli görülmektedir. Yapılan incelemelerde farklı alanlardaki öğretmenlerin öğretim stillerini belirleyen çalışmalara rastlanırken, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve beden eğitimi ve spor aday öğretmenleri için bu tür çalışmaların sınırlı olması böyle bir çalışma yapmaya zemin hazırlamıştır.

Ayrıca yapılan çalışma ile öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitimcilere ve konuyla ilgili bundan sonra çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara katkı sağlanacağı düşünüldüğünden, çalışma önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının veri toplama aracındaki sorulara samimi ve yansız yanıt verdiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi ile,
2. Sakarya ve Kocaeli il merkezlerinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile,
3. Aynı illerde bulunan üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde son sınıfta okuyan ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adayları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: “Bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişimler meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1973).

Öğrenme: “Tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı izli davranış değişikliğidir” (Bacanlı, 2002).

Öğretme: “Davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir” (Demirel, 2017).

Öğretim: “Bir dersin öğretim programında belirlenen esaslara uygun bir öğretme-öğrenme süreci için gerekli hazırlıkların yapılması, böyle bir sürecin gerçekleştirilmesi ve bu sürecin, ürün olarak ortaya çıkması beklenen davranışların tümü görülünceye kadar, olabildiğince etkili ve verimli şekilde sürdürülmesi demektir” (Özçelik, 2014).

Öğretmen: “Formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan kişidir” (Erden, 2005).

Beden Eğitimi: Oyun, jimnastik ve spor gibi eğitici tüm bedensel faaliyetleri içeren genel bir kavram olup “bedensel etkinlikler içinde ve bedensel etkinlikler aracılığıyla eğitim” şeklinde tanımlanır (Öncü, 2007).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni: Görevini mesleki kurumlarda yerine getiren, öğrencilere beden eğitimi ve sporla ilgili kaynak olan kişi (Demirhan, 2003).

Stil: Stil, kelime anlamı olarak tarz, üslup şeklinde tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle kendine özgü bir anlayış yapı olarak açıklanabilir (TDK, 2020).

Öğretim Stili: “Öğretmenlerin öğrencilerle olan eğitim-öğretim ve öğrenme etkileşimleri sürecinde sürekli ve tutarlı olarak gösterdikleri davranışlardır” (Grasha, 2002).



BÖLÜM 2. ARAŞTIRMANIN KURUMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ile ilgili bilgiler ve konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Öğretim

Öğretim kavramı ile ilgili araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Fidan (1996, s. 11) tarafından yapılan tanımda öğretim “okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleridir.” Ya da başka bir deyişle: “İçsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir.” (Sungur, 2005).

Ünal ve Ada (2012: 10) öğretimi, “belirli kişilerin gelişimlerinin tüm boyutlarında en son potansiyele ulaşmalarını destekleme etkinliği” olarak tanımlarlarken, Koçak (2011, s. 7) ise öğretimi “eğitimdeki istendik davranış değişikliğini kazandırmaya, öğrenmeyi gerçekleştirme, kılavuzlama ve yönlendirme faaliyetleri” şeklinde ifade etmiştir. Bu tanımlara ilave olarak Harmandar (2004, s. 19) ise öğretimi; “öğrencileri aktif hale getirmek, istenilen konuda öğrenmeyi sağlamak ve konunun özünü öğretmek için planlanmış eylemler bütünü şeklinde” tanımlamıştır. Öğretim içsel bir süreçtir ve bunun gerçekleştirilebilmesi için belli hedeflere dönük öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulaması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2018).

2.1.2. Öğretim stili

Öğretim stili ile ifade edilmek istenen öğretmenin davranışlarında sergilediği eğilimler ve süreklilik arz eden eylemleridir. Öğretmenin birey olarak kim olduğu değil, onun

öğretirken öğrencilere nasıl davrandığı esas alınmıştır (Hyman ve Rosoff, 1984: 36; akt. Maden, 2012).

Son yıllarda öğretim stili kavramı diğer ülkelerde eğitim literatüründe çokça kullanılan kavramlardan biridir (Üredi, 2006; Kaleci, 2012; Altay, 2009). Öğretmenlerin bireysel ve öğretimsel farklılıklarına değinen birçok araştırmanın yapılması öğretim stili kavramını göz önünde olur hale getirmiştir. Bu araştırmalarda eğitimciler öğretim stilleriyle ilgili farklı fikirler ortaya atarak, birçok öğretim stili modeli geliştirmişler ve çok boyutlu olan bu kavramın eğitim bilimleri literatürü içerisinde yer almasını sağlamışlardır (Üredi, 2006).

Öğretim stili ile ilgili araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır. Grasha (2002)'ya göre öğretme stili, “öğretmenlerin öğrencilerle olan eğitim, öğretim ve öğrenme etkileşimleri sürecinde sürekli ve tutarlı olarak gösterdikleri davranış ve yönelimlerdir.” Öğretme stilleri, öğrenme-öğretme ortamında öğretmenlerin öğrencilere bilgiyi nasıl sunduğu, nasıl etkileşimde bulunduğu, nasıl sosyalleştirdiğine ilişkin öğretimsel davranışların tümüdür (Babadoğan, Kassenova, Karasahinoğlu, 2014).

Ellis (1979)'e göre öğretim stili, “öğretmenin öğretim süreci içinde sergilediği davranışlardır”. Dunn ve Dunn (1979), “öğretmenlerin öğretim programlarına, yöntemlerine, öğretim ortamlarına ve kullandıkları araç-gereçlere karşı tutumudur”. Heimlich ve Norland (1994)'a göre, “öğretim davranımı tercihidir” (Üredi, 2006). Fischer ve Fischer (1979) öğretim stilini, “bir öğretmenin öğretme sürecinde kabullendiği ve tutarlı olarak sergilediği öğretimsel davranışlardır” diye tanımlamıştır.

Gregorc (1979)'a göre öğretim stili, “öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimde bulunurken sergiledikleri davranışların tümüdür”. Conti (1989)'ye göre ise, “öğretim stili bir öğretmenin ısrarla devam ettirdiği kendine has öğretim şeklidir”. Bunu desteklercesine Cross (1979)'a göre öğretim stili, “her eğitimcinin kendine özgü bilgi toplama, organize etme, dönüştürme ve öğretim şeklidir” (Üredi, 2006).

Öğretim stillerine dair tanımlara bakıldığında, öğretmenlerin tutarlı olarak sergiledikleri öğretme davranışları olduğu kanısına varırız.

Öğretim sürecinde öğretmenler ders ortamlarında birçok öğretim yöntemleri, modelleri ve stilleri kullanmaktadırlar. Bu süreçte en başta gelen sorunlardan bir tanesi öğretmenin öğretim stillerine tek düze kullanıp hedefe yönelik kullanmamasından

kaynaklanmaktadır. Eğitimin bir dalı olan beden eğitimi derslerinde kazanılması gereken üç davranış alanı bulunmaktadır; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor. Her davranış alanının ayrı ayrı kazanımları bulunmaktadır. Öğretmen bunu sağlamak için alan farkındalığını göz önünde bulundurarak farklı öğretim stilleri kullanmalıdır. Örneğin öğrencilerin bilişsel alanlarını gerçekleştirecekleri davranış ile psikomotor alanı gerçekleştirecek davranışlar farklıdır. Bu yüzden öğretmenlerin her hedefe aynı öğretim stilini kullanmamaları gerekmektedir. Yapılan çalışmalar öğretim stillerinin öğrencilerin (eleştirel düşünme becerileri, öğrenci başarısı, tutum) davranışlarını geliştirmede kullanılan bir öğretim aracı olduğu göstermektedir (Quitadamo, 2002; Mitchell 2000; Yıldırım ve Yılmaz 2018). Araştırmalarda aynı zamanda öğretmenin problem çözme becerileri ve öz yeterlilik özelliklerinde de geliştirdiği gözlemlenmiştir (Raven Cano, Carton ve Shelhamer, 1993; Yıldırım ve Yılmaz, 2018).

2.1.3. Öğretim stiline tarihsel temelleri

Günümüzde gerçekleştirilen öğretim stili çalışmalarına aydınlatmak açısından öğretim stillerinin tarihsel temellerinin sentezlenmesi önemlidir. Reed (2001) öğretmenlerin öğretim davranışlarının sentezinde tarihsel olarak üç önemli aşama olduğunu ileri sürmüştür. 19. yüzyılın başlarında öğrencilerin, kendi öğretmenlerini nasıl anlamlandırıdığını, 1930 yılının başlarında öğretmenlerin öğretim davranışlarındaki benzer olan yönleri gözlemlemeye ve tanımlamaya yönelik araştırmalara ve 1960'lı yıllarda öğretim stili araştırmacıları etkili öğretmen davranışlarını tanımlamışlar ve bu davranışlara yönelik ölçekler geliştirmişlerdir (akt. Üredi, 2006).

Günümüzde de öğretim stilline ait araştırmaların üç aşamaya dayandırıldığı söylenebilir (Altay, 2009). Literatürde geniş bir yer tutan bu araştırmalar geleneksel öğretim stilline karşı ilerlemeci (progressive) öğretim stili tartışmalarına odaklanmıştır (Üredi, 2006). Progressive öğretim stilline sahip öğretmenlerin daha etkili öğretim davranışlarına sahip olduğuna ulaşılmıştır (Bennett, 1967; akt. Üredi,2006). 1986 yılında Brophy ve Good tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin öğrenme ortamında etileşimde bulunmaktan çok, denetim olmadan, kendi kendilerine çalıştıklarında daha iyi öğrendikleri bulgusuna varılmıştır (Ling ve Man, 2000; akt. Altay, 2009).

1960 yılında Flanders ve arkadaşları tarafından araştırılan öğretim stiline kendine özgü birçok problemi olduğu belirlenmiştir. İlk problem zamandır. Ders süresinin kısıtlı olması öğretmeni öğretmen merkezli öğretim stiline yönlendirmiştir. Öğretmenlerimize yeterli süre verildiğinde tek düze anlatım yerine daha çeşitli öğretim stratejileri uygulayabilir ve öğrenci merkezli öğretim stillerini kullanmak için fırsat yaratabilirler. İkinci problem öğretim stilleri çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik konularıdır. Üçüncü problem ise öğretmenlerin farklı öğretim stillerine sahip olduğu gerçeğidir (Reed, 2001).

Bir öğretmen farklı durumlarda farklı öğretim stillerine başvurmak zorunda kalabilir. Yani öğretmenlerin kesin ve belirli bir stile sahip olmadıklarını söylenebilir. Bu nedenle öğretim stillerinin farklı kategorilere ayrıldığı görülmektedir (Costa ve Picon, 1996; akt. Üredi, 2006).

Araştırmacılar öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışlarını temel alarak birçok öğretim stili modeli geliştirmişlerdir. Aşağıdaki tabloda öğretim stilleri ile ilgili model geliştiren araştırmacılar, bu modellerin yılları ve modellerin alt boyutları yer almaktadır.

Tablo 2.1: Öğretme stili modelleri.

Öğretme Stili Modeli	Yılı	Alt Boyutları
Broudy Öğretme Stili Modeli	1972	Öğretici, Problem Çözücü, Danışman
Broostrom Öğretme Stili Modeli	1975	Davranışçı, Yapısalcı, İşlevci, Hümanist
Witkin Öğretme Stili Modeli	1979	Alan-Bağımlı, Alan-Bağımsız
Fischer ve Fischer Öğretme Stili Modeli	1979	Görev Odaklı, İşbirlikçi-Planlayıcı, Çocuk Merkezli, Konu Merkezli, Öğrenme Merkezli, Duygusal Olarak Heyecan Verici
Dunn ve Dunn Öğretme Stili Modeli	1979	Eğitim Felsefesi, Öğrenci Tercihleri, Öğretimi Planlama, Öğrencileri Gruplandırma, Sınıf Düzeni, Öğretim Çevresi, Öğretim Özellikleri, Öğretim Yöntemleri, Değerlendirme Teknikler
Butler Öğretme Stili Modeli	1984	Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Rastgele, Soyut Rastgele
Mosston ve Ashworth Öğretme Stili Modeli	1986	Komut, Uygulama, Karşılıklı, Kendi Kendini Kontrol, Dahil Etme, Kılavuzlanmış Buluş, Bir Noktaya Yönelen Buluş, Farklı Ürün, Bireysel Tasarımlı Program, Öğrenci Planı, Kendi Kendine Öğretim
Joyce ve Weil Öğretme Stili Modeli	1986	Bilgiyi İşleme Yaklaşımları, Bireysel Yaklaşımlar, Sosyal Yaklaşımlar, Davranışsal Sistem Yaklaşımları

Heimlich ve VanTilburg Öğretme Stili Modeli	1990	Uzman, Sağlayıcı, Kolaylaştırıcı, İmkân Verici
Brekelmans, Levy ve Rodriguez Öğretme Stili Modeli	1993	Yol Gösterici, Otoriter, Hoşgörülü Ve Otoriter, Hoşgörülü, Kararsız/Hoşgörülü Kararsız/Saldırgan, Baskıcı, Zorlayıcı
Dunn ve Dunn Öğretme Stili Modeli	1993	Eğitim Felsefesi, Öğrenme Ortamı, Öğretimi Planlama, Sınıf Yönetimi, Öğretim Yöntemleri, Değerlendirme Teknikleri
Reinsmith Öğretme Stili Modeli	1994	Yayıncı/Aktarıcı, Konuşmacı/Oyun Yazarı, İkna Edici/İnandırıcı, Araştırmacı/Yazgıcı, Yol Gösterici/Rehber
Quirk Öğretme Stili Modeli	1994	Zorlayıcı, Öneren, İşbirlikçi, Kolaylaştırıcı
Grasha Öğretme Stili Modeli	1996	Uzman, Otoriter, Kişisel Model, Yol Gösterici, Temsilci
Levine Öğretme Stili Modeli	1998	Öğretmen Merkezli, Öğrenci Merkezli
Evans Öğretme Stili Modeli	2004	Plancı, Girişken, Resmi, Dikkat Çekici

(Kaynak: Süral, 2013)

Tablo 2.1’de de görüldüğü gibi araştırmacılar öğretme sırasındaki davranışları mercek altına alarak bir çok öğretme stili geliştirmişler ve bu stillerin alt boyutlarını oluşturmuşlardır. Yapılan araştırmanın temelini Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretme Stili Modeli” oluşturduğundan bu modele ait detaylı bilgi aşağıda incelenmektedir.

2.1.4. Grasha (1996) öğretme stili modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerinin belirlenmesinde Grasha (1996)’nın modeli temel alınmıştır. Bu model, Grasha ve Riechmann (1974) tarafından öğrenme stilleri üzerine yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Araştırmacılar, öğrencilerin *rekabetçi, işbirlikli, çekingen, katılımcı, bağımlı ve bağımsız* öğrenme stillerini benimsediklerini belirlemişlerdir. Grasha, yaptığı çalışmalarında öğretmenlerin öğretim yollarına odaklanarak ilk olarak öğretmen davranışlarını sınıflandırmış ve ardından öğretim stillerini ortaya çıkarmıştır. Öğretmen davranışlarını 10 kategoride özetlemiştir (Grasha, 1994; akt. Kaleci, 2012):

1. Analitik/yapay yaklaşım davranışları: Anlatım yöntemi kullanarak daha fazla teorik konularda tartışma ortamları oluşturma.
2. Organizasyon/anlaşılabilirlik davranışları: Dersin amaçlarını belirleme, bilgiyi organize ederek uygun araç/gereç seçme ve hazırlama.

3. Öğretmen-grup etkileşim davranışları: Sınıfta grup etkileşim ortamı oluşturma, tartışma ve düşünce paylaşımına odaklanma.
4. Öğretmen-öğrenci etkileşim davranışları: Öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanma.
5. İnamizm/isteklilik davranışları: Öğrenme ortamına canlılık ve enerji katma.
6. Genel öğretim yeteneği davranışları: Genel olarak mesleki yeterlik özelliklerine uygun davranma.
7. Aşırı yükleme davranışı: Öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgiden çok daha fazlasını vermeye meyillenme.
8. Planlama davranışları: Bir ders sürecini ayrıntılı şekilde inceleme, her konuyu programın amaçları doğrultusunda düzenleme.
9. Kalite yaklaşımı davranışları: Öğrencilerin performanslarıyla yakından ilgilenme ve onları geliştirmeye çalışma.
10. Karşılıklı öğretmen-öğrenci anlayışı davranışları: Öğrencilerle nitelikli ve doğal iletişim kurma, sınıfta etkileşim ortamı oluşturma.

Grasha'nın öğretmen davranışlarını temele alarak oluşturduğu öğretim stili modelinde öğretim stillerini *uzman (expert)*, *otorite (formal authority)*, *kişisel model (personal model)*, *kolaylaştırıcı (facilitator)* ve *temsilci (delegator)* olmak üzere beş öğretim stili tanımlanmıştır. Bu öğretim stillerine sahip olan öğretmen özellikleri aşağıda açıklanmıştır (Grasha, 1994; 1996; 2002):

Uzman: Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve uzmanlığa sahiptir. Öğrencileri denetler, onlara rehberlik eder ve öğrencileri yönlendirir. Öğrenimi ne zaman ve nasıl destekleyecekleri öğretmenler tarafından belirlenir. Öğrencilere detaylı bilgiler sunarak öğrencilerin yeterlilik düzeylerini arttırmayı hedeflerken, sık sık öğrencilerin ikileme düşmelerine yol açacak durumlar yaratırlar. Amaç; öğrencilerin olgunluk seviyelerini yükseltmektir. Öğretmenler bilgi aktarımı ve öğrencinin derse iyi hazırlanmasını sağlamakla ilgilenirler. Ayrıca, uzman öğretmenler öğrencilerin sorularına daha önceden olan yöntemlerle cevap vermeyebilirler. Uygulamada geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır. Uzman biri olarak öğrencilerle arasındaki statüsünü korumak için çaba sarf ederler (Grasha, 1994; 1996; 2002; akt. Altay, 2009).

Otorite: Bu öğretim stiline sahip öğretmenlerde, öğretmenlik rolü ve bilgisiyle öğrenciler arasında belli bir konuma sahiptir. Öğrencilere olumlu ve olumsuz geri dönüt verme, beklenen davranışları ve uyulması gereken kuralları açıklarlar. Belirtilen kuralların yerine getirilip getirilmediğini kontrol altında tutarlar. Bilgiye ulaşmak için doğru, kabul edilir ve standart yollara başvururlar. Bu noktada denetleyici, rehberlik edici ve yönlendiricidir. Bu öğretmenler, öğrencileri yönlendirirken katı olabilirler; bu tutum öğrencileri negatif şekilde etkileyebilir. Bu stilde de geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır (Grasha, 1996; Kaleci, 2012).

Kişisel Model: Bu öğretim stiline sahip öğretmenler, kişisel model olarak düşünülen örnekleri izlemeyi temel alırlar. Öğrencilere nasıl düşünüp davranacaklarına ilişkin örnek alabilecekleri bir prototip sunarlar. Öğrencilere, kendi yaklaşımlarını izlemeleri ve bunları anlamaya çalışmaları için yol gösterirler. Öğrencilere kendilerini kişisel bir model olarak göstererek, onlardan kendilerini gözlemlemesini isterler. Öğrencileri taklit etmeye teşvik ederler. Öğrencilerin öncelikli amaçları gözlem yapmak ve bu gözlemi takip etmektir. Bu amaçlar öğretmenlerin öğrencilerle birlikte çalışması ve onlara yol göstermesi ile gerçekleştirilebilir. Öğrenciler bu beklentileri gerçekleştirebilecek düzeyde olmadıkları zaman kendilerini yetersiz hissedebilirler. Bu nedenle, sınıf sürecinde öğretmenin rehberlik ve danışmanlık özellikleri baskındır (Grasha, 1994; 1996; 2002; akt.Üredi.,2006).

Kolaylaştırıcı: Bu öğretim stiline sahip öğretmenler, esnek bir şekilde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve hedeflerini anlamaya çalışırlar. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde kişisel doğallığı vurgularlar. Öğrencilere doğrudan sorular sorarak, seçenekler sunarak ve onlara davranış şekilleri arasında seçim yapmada kullanabilecekleri kriterleri göstererek rehberlik ederek onları yönlendirirler. İçerik, amaç, stratejileri öğrencilerin özelliklerine uygun bir hale getirmeye çalışırlar. Bu stilin en önemli görevi öğrencilerin düşünme kapasitesini geliştirerek bağımsız davranmalarını ve kendi öğrenimleri için sorumluluk almalarını sağlamaktır. Öğretmenler danışmanlık yapacağı bir projede öğrencilerle birlikte çalışarak mümkün olduğu kadar onlara rehberlik etmeye, destek vermeye ve onları cesaretlendirmeye çaba gösterirler. Öğrencilerin kaygılarını dinlerler ve öğrencilerin kaygılanmalarına neden olan durumları anlamadan herhangi bir yargıda bulunmaktan kaçınırlar. Öğretmenler öğrencilerine kendi kararlarını alma imkânını vererek sınıf içi disiplini sağlamaya ve bazı öğrencilerin aşırı hareketlerini önlemeye

çalışırlar. Bu öğretmenler pozitif ve destekleyici bir üslupla öğ rencilerin becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Bu öğretmenlerin en önemli amacı; öğrencilerin bağımsız hareket edebilme, girişimde bulunabilme ve sorumluluk alabilme kapasitelerini geliştirmektir. İşbirlikli ve öğrenci merkezli bir sınıf süreci baskındır (Grasha, 1994; 1996; 2002; akt. Altay, 2009).

Temsilci: Bu öğretim stiline sahip öğretmenler, bir yandan öğrencilerin özgür bir şekilde hareket edebilmeleri, özerk bir şekilde çalışabilmeleri için onların kapasitelerini geliştirmeye çalışırken diğer yandan da, onları sorumluluk almaya ve girişimde bulunmaya teşvik ederler. Öğrenciler bağımsız olarak projelerde veya özerk takımlarda çalışırlar. Öğretmenler bir araştırmacı gibi öğrencilerdeki var olan isteği ortaya çıkartmaya çalışırlar. Ayrıca öğretmenler, öğrenci herhangi bir girişimde bulunurken veya herhangi bir ödev yaparken onun sorularını cevaplayan ve yaptıklarını değerlendiren kaynak kişidir. Bu süreçte öğrenciler kendilerini özgür öğrenenler olarak görürler, ancak öğrencilerin özgür çalışma için hazır olmayışları onlarda kaygıya neden olabilir. Sınıf sürecinde öğrenci merkezli özgür grup ve bireysel öğrenme etkinlikleri baskındır (Grasha, 1994; 1996; 2002; akt. Üredi, 2006).

Grasha (1996)' nın öğretim stili modelinde yer verdiği uzman ve otorite stilleri öğretmen merkezli stillerdir. Bilginin öğrencilere verilmesi ve konulara iyi hazırlanmalarını sağlamak temel unsur olarak kabul edilir. Kişisel model öğretme stilinde öğrencilerin, yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak model bir öğretmen ve işbirlikli bir öğrenmenin gerçekleştirilmesini içerir İşbirlikli öğrenmenin en belirgin özelliği grup içerisinde etkileşim, karşılıklı denetim ve birlikte çalışan öğrencilere ait bilgilerin analitik olarak değerlendirilmesidir. Kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stilleri öğrenci merkezli stillerdir. Bu stillerin kullanımı ile öğrencilerin hür olma düzeylerinin geliştirilmesi ve kendi öğrenmelerine yön vermeleri amaçlanır. Öğretmenler rehber görevindedirler. Bütün öğrencilere rehberlik ederken bir proje veya ödev üzerinde çalışmakta olan öğrencilere destek olurlar (Grasha, 1994, 1996, 2002; akt. Üredi; 2006).

2.1.5. Öğretim stili, öğretim rolleri ve uygun tutum davranışlar arasındaki ilişki

Grasha (1996, 2002)' ya göre bir öğretmenin herhangi bir öğretim stilini yetkili olarak kullanabilmesi için o stile uygun davranışları özümsemesi, sergilemesi ve stile uygun

tutumunda olması gerekmektedir. Grasha öğretim rollerini, öğretmenin öğretim stilini gerçekleştirirken ortaya çıkardığı davranışlar ve tutumlar ile özdeşleştirmiştir (Grasha, 1996; 2002; akt. Üredi, 2006).

Grasha öğretim stili modelini ortaya koyma çalışmaları esnasında öğretmenlerin öğretme ve öğrenme etkileşimlerinde 10 tane öğretim rolü tanımlamıştır. Bu öğretim rolleri aşağıda verilmiştir (Grasha, 1996; 2002; akt. Süral, 2013).

1. Kuralcı: Öğretmenler, öğrencilerin soruları ve ihtiyaçları karşısında doğrudan öneriler, kısa ve net cevaplar, ayrıntılı açıklamalar sunar.
2. Sorgulayıcı: Öğretmenler, öğrencileri sorunlarının veya kaygılarının kaynağına inmelerine ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine teşvik ederler. Bu rolde öğretmenlere özgü gerçeklere, kavramlara yönelik kapalı uçlu sorular veya bir dizi cevabı, bakış açısını ortaya çıkarmaya yönelik olarak açık uçlu sorular sorarlar.
3. Kısa Ders Anlatımları: Öğretmenler, öğrenme ortamlarında konulara veya problemlere yönelik olarak sık sık kısa (2-5 dakikalık) sunumlar yaparlar.
4. Tartışmayı Kolaylaştırıcılık: Öğretmenler, konuların veya bilgilerin önemli yönlerini ortaya çıkarmak için sınıf ortamında bazı tartışmalar yapılmasını sağlarlar.
5. Koçluk (Antrenör): Öğretmenler, öğrencileri gözlemler ve onlara bir ödev hazırlamada nasıl daha etkin, verimli ve etkili olunabileceğine dair önerilerde, yönlendirmelerde, geri bildirimlerde bulunur ve ayrıca öğrencileri bu konuda cesaretlendirirler.
6. Danışman: Öğretmenler, öğrencilere bir problemi çözmenin en uygun yollarını bulma konusunda rehberdir. Öğretmenler öğrencilere belli bilgiler verir ve bazı seçenekler sunarlar ve bu seçenekler içinden kendisi için en uygun olanını seçme konusunda cesaretlendirir.
7. Kaynak Kişi: Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları konularda gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları ve bilgi temellerini geliştirmeleri, için başka kaynaklara yönlendirirler.
8. Aktif Dinleyici: Öğretmenlerin amacı, bir ödev hakkında konuşulurken öğrencilerin konu hakkındaki daha derin duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Genellikle bu öğretim rolü, öğrencilerin yüzeye çıkmamış olan

öğrenme kaygılarını ortaya çıkarmak üzere kullanılır. Ayrıca, aktif dinleme, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim sürecinde yaşanan problemleri ortaya çıkarmak ve bunları çözmek için de kullanılır.

9. Geri Bildirim Verici: Öğretmenler, öğrencilerin kendi davranışları üzerinde düşünmeleri ve kullandıkları öğrenme yaklaşımının avantajları ve dezavantajları üzerinde kafa yormalarını sağlamak için onlara geri bildirim verirler. Geri bildirim; öğrencileri değerlendirme amaçlı, onların kişisel gelişimlerine ve arkadaşları ile kendilerini kıyaslamalarına yardımcı olacak nitelikte olmalıdır.

Aşağıda Grasha (1996) öğretim stilleri, öğretim rolleri ve uygun tutum ve davranışlar arasındaki ilişkiyi gösteren tablo yer almaktadır (Grasha, 2002).

Tablo 2.2: Öğretim stili, öğretim rolleri ve uygun tutum davranışlar arasındaki ilişki.

Öğretim Stilleri	Öğretim Roller	Önemli Tutum ve Davranışlar
Uzman	Tanımlayıcı Danışman	Ayrıntılı bilgi verir. Kısa ve net cevaplar verir. Yapılması gerekenlerle ilgili ayrıntıları belirtir.
	Sorgulayıcı	Bütün kavramları anlama ve ana bilgileri vurgulamak için sorular sorar.
	Kısa Ders Anlatıcı	Ele alınan problemi vurgulamak ve problem içinde yer alan önemli ipuçları ile ilgili kısa bilgiler verir.
Otorite	Geribildirim Verici (değerlendirici ve özetleyici)	Beklentilerini açık bir şekilde anlatır ve geribildirimlerini beklentiye yöneltir. Beklentilerine uygun geribildirimlerde bulunur. Proje ve ödevlerde yüksek standartlar sağlar. Proje ve görevlerde anlaşılır amaç ve hedefleri vardır. Yaptıklarının standartlara uygun, doğru ve kabul edilir olması gerektiğine inanır.
Kişisel Model	Koçluk (Antrenör)	Örnek vererek öğretir. Öğrenciyi yönlendirmek, ona rehberlik etmek için onunla beraber çalışabilir.
	Rol Modeli	Kendini öğrencilerinin örnek alabileceği bir model olarak görür.
	Geribildirim verici (Değerlendirme yapmadan gelişmeyi takip eden)	Öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek için yardım edici geri dönütler verir.
Kolaylaştırıcı	Geri Dönüt Verici	Öğrencilerin yeteneklerini çoğaltmak için yardım edici geri dönütler verir. Açıklayıcı/yargılamayan geri dönütler bulunur.
	Aktif Dinleyici	Müdahale etmeden önce öğrenciyi, kaygılarını dikkatlice dinler.
	Tartışmayı Kolaylaştırıcı	Önemli bir olay tartışmasında kişilere müdahale edebilir. Cesaretlendirici ve destekleyici bir öğretmen olmak için çabalar.

Sorgulayıcı (Açık uçlu sorular)		Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek için anlaşılır sorular sorar.
Temsilci	Danışman Kaynak kişi	Öğrencileri özgür çalışmaya ve özerkliğe teşvik eder. Öğrencinin acil ihtiyaçlarına yönelik sorular yöneltilir. Ne yapılacağı konusunda çözümler araştırırken öğrenene yardım eder. Görevler için sorumluluk yetkisi verir. Rehberlik, akıl verme ve öğrenme için kaynaklar önermek için her zaman hazırdır.

Kaynak: (Grasha, 2002; akt. Altay, 2009)

Öğretmenler belli bir öğretim stili benimseyince roller, davranışlar ve tutumlar da kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Asıl önemli olan öğretmenlerin, farkındalık kazanmalarıdır. Öğretim stilleri hakkında farkındalığa sahip öğretmenler, öğretimin mantığını kavrar, çeşitli öğretim yolları içinden kendilerine en uygun olanını seçer ve kendi öğretim stillerinin güçlü ve zayıf yönlerini rahatlıkla bulabilirler. Grasha'ya göre bir öğretmenin kendi öğretim stiline farkına varması, oluşturduğu öğretim sürecinde kullanmasına bağlıdır. Öğretmenlerin öğretim sırasında sergiledikleri ve yönettikleri birden fazla rolün varlığından söz etmiştir. Bu özel roller ve kombinasyonları öğretme stiline belirlenmesinde ve şekillenmesinde yardımcı olur. Bu sayede kendi öğretim stiline temel unsurlarını tespit edebilir (Grasha,1996, 2002; Üredi, 2006; Süral, 2013).

2.1.6. Grasha öğretim stillerinin avantajları ve dezavantajları

Grasha'ya göre "hiçbir öğretme stiline en iyisi diyemeyiz". Her bir öğretme stiline *avantajları* ve *dezavantajları* vardır. Öğretim Stilleri tek başlarına "anahtar" görevini üstlenemezler (Grasha, 1994; 1996; 2002). Öğretim stillerinin avantaj ve dezavantajları aşağıda belirtilmiştir.

Uzman Öğretim Stili;

Avantajı: Uzman öğretmenler tarafından, en kısa sürede en üst seviyede pek çok bilgi ve yetenek kazandırılır.

Dezavantajı: Uzman öğretim stili fazla kullanılırsa ve ön öğrenmeleri yetersiz öğrencilerden çok fazla şey talep edilecek olursa, bu öğrencilerin gözleri korkacaktır.

Otorite Öğretim Stili;

Avantajı: Öğreten de öğrenen de hedefin ne olduğunu net bir şekilde bilir ve yapılacakların farkındadır.

Dezavantajı: Bu stil sınıf ortamında çok fazla kullanıldığı zaman aşırı disiplinli, tek düze öğrenim yollarının oluşmasına neden olabilir. Ayrıca bireysel farklılıklar gözardı edilebilir.

Kişisel Model Öğretim Stili;

Avantajı: Kişisel model öğretimde doğrudan gözlem ve direk gösterim olduğundan dolayı sergilenen rolün öğrenciler tarafından benimsenmesi kolaydır.

Dezavantajı: Öğretmenler gösterdikleri yolun en iyi ve tek yol olduğu fikrine kapılıp öğrencilere bunu yansıtırlarsa öğrenciler alternatif seçenekleri gör ardı edebilirler.

Kolaylaştırıcı Öğretim Stili;

Avantajı: Rehber öğretmenler belirli bir esneklik içinde öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hedeflerine odaklanır ve farklı seçenekler ve alternatif yollar bularak onları yönlendirirler.

Dezavantajı: Fazla zamana ihtiyaç vardır.Vakit kaybına sebep olabilir.

Temsilci Öğretim Stili:

Avantajı: Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmeleri, becerilerinin farkına varmaları ve öğretmen rehberliğinde becerileri üzerinde düşünebilecekleri ya da becerilerini davranışa dönüştürebileceklerine inanmaları, onları bir alanda profesyonelleşmeye hazırlayacak ve onların kendileriyle ilgili vizyonlarını genişletecektir.

Dezavantajı: Kendi öğrenmesinde sorumluluk alma endişeye sebep olabilir, verilen rollerin yerine getirilememesi sonucunda başarısızlıkla sonuçlanabilir (Grasha, 1994, 1996, 2002; akt. Üredi, 2006; Dilekli, 2015; Altay, 2009; Süral, 2013).

2.1.7. Grasha öğretme stillerinin gruplandırılması

Grasha (1994; 1996) farklı alanlardan gelen öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini gözlemlemiş ve öğretmenlerin birden fazla öğretim stiline sahip olabileceklerini ortaya

koymuştur. Grasha beş öğretme stiline çeşitli kombinasyonlarından dört öğretme stili grubu oluşturmuştur (Mutluoğlu ve Erdoğan, 2016). Bunlar;

1. Grup, (uzman/otoriter)
2. Grup, (kişisel/uzman/otoriter)
3. Grup, (kolaylaştırıcı/kişisel/uzman)
4. Grup, (temsilci/kolaylaştırıcı/uzman)

Grupların hepsinde, uzman ğretim stiline olduğu belirgin bir şeklide görülmektedir. (Canto ve Salazar, 2010). Bunun nedeni öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiye sahip olarak görmeleridir (redi, 2006). Öğretmenler uzman ğretim stili ile diğer ğretim stillerini harmanlayarak ğretim sürecine yansıtırlar diyebiliriz. Grasha'nın 1996'da üzerinde durduğu bu ğretim stili gruplarına ait özellikler aşağıda verilmiştir:

1. Uzman/Otorite: Bu ğretim stiline sahip öğretmenler geleneksel ğretim yöntemi ile ders işler ve ğretmen merkezli eğitim ortamı oluştururlar. Öğretmen bilginin asıl kaynağıdır. Derinlemesine bilgiyi sunar ve zamanı kendisi yönetir. Öğrencilerin kendileri arasında etkileşim kurmasına ve işbirlikçi öğrenmeye izin vermemektedir. Öğretmenler öğrencilerle etkileşim imkânlarının sınırlı olduğu ortamları tercih ederler. Öğrencilerden derse çok iyi hazırlanmasını beklerler. Bu stil öğrencilerin pasif ve öğretmene bağımlı konumda kalmalarına neden olabilir (Dilekli, 2015; Altay, 2009; Kaleci, 2012; Aktan, 2012; redi, 2006). 1.Grup ğretim stiline sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları ğretim yöntemleri aşağıda verilmiştir:

- Sınıfta düz anlatımlar yapılır.
- Temel bilgiler verilir.
- Sınavlar ve notlar etkilidir.
- Sınıf ortamına misafir konuşmacılar gelebilir.
- Ders anlatımları kısa süreli ve teknolojiye dayılı olur.
- Öğretmen merkezli tartışmalar ve soru cevap tekniği kullanılır.
- Dönem devleri verilir (Altay, 2009).

2. Kişisel/Uzman/Otoriter: Bu öğretim stiline sahip öğretmenlerde öğrencilerin yapması gerekenler konusunda rehberlik etme, yol gösterme ve örneklerle kişisel model oluşturma esastır. Öğretmen öğrencileri teşvik etmek için ara sıra kontrolü onlarla paylaşır. Bu sayede öğretmenlerin öğrencilerin uygulamalarına yol göstermeye zamanı kalır. Yol gösterme sırasında öğrenciler öğretmenin hareketlerini gözlemleme fırsatı bulur ve kendi hareketlerini planlar ve uygular. Bu süreçte öğretmenin öğrencilerin öğrenim stillerini dikkate alması önemlidir. Öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim ve iletişim süreç için vazgeçilmezdir (Kaleci, 2012). 2.Grup öğretim stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri aşağıda verilmiştir:

- Gösteri yolu ile rol modellemeleri yapma.
- Alternatif yaklaşımları yorumlama.
- Düşünceleri paylaşma.
- Kişisel tecrübeleri paylaşma.
- Doğrudan örneklerle rol modellemesi yapma.
- Düşünme yollarını/yapılacak şeyleri gösterme.
- Öğrenciye yol gösterme/rehberlik etme.
- İşbirliğine dayalı öğretim yapma.
- Doğrudan öğretimler yapma, öğrencinin dikkatini çekme, etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin derse katılımını artırma

Uzman/Otorite ve Kişisel Model/Uzman/Otoriter arasındaki temel fark öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki iletişim anlayışlarıdır (Üredi, 2006).

3. Kolaylaştırıcı/Kişisel/Uzman: Bu stile sahip öğretmenler öğrencileri aktif duruma getirmek için etkinlikler yapar. Bu sayede sınıf ortamındaki etkileşimleri kolaylaştırır ve öğretme sürecine yön verir konumdadırlar. Yani öğretmenler uzmanlıklarını etkinlikleri organize etmede ve öğrencileri yönlendirmede kullanırlar. Öğretmen zamanını öğrencileri izleyerek, sorularına cevap vererek ve eleştirel düşünmeye teşvik etmekle geçirir. Öğretim öğrencilerin katılımı, etkileşimi, yorumları ve sorgulayıcı tavrı ile gerçekleşir. Öğretmen danışman rolünde olduğu için öğrenci görüşlerini açıkça ifade

edebilir (Üredi, 2006; Kaleci, 2012). 3. Grup öğretim stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri şunlardır:

- Küçük grup tartışmaları yapma.
- Örnek olay çalışmaları yapma.
- Zihin haritası tartışmaları ve eleştirel düşünmeye dayalı tartışmalar yapma
- Bireysel buluş etkinlikleri planlama.
- Kılavuzlanmış okumalar yapma.
- Laboratuvar projeleri yapma.
- Problem temelli öğrenme yapma.
- Rol oynama ve benzetmeler yapma.
- Öğrenci ve öğretmen ders sunum günleri düzenlenmesi.
- Yuvarlak masa tartışmaları yapma.
- Rehberlik çalışmaları yapma (Altay, 2009).
- Asıl amaç öğrencileri araştırmaya teşvik etme, öğrenmeye direk katkı sunmaları ve aralarındaki işbirliğinin geliştirilmesidir. Bu gelişimleri gözlerken çocuğun öğrenme stiline göre ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Üredi, 2006).

4. Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman: Bu stile sahip öğretmenler bağımsız öğrenme için katılımı grup halinde yada bireysel öğrenciler ile yapabilirler. Stil daha çok öğrenci merkezlidir. Öğrenciler kendi öğrenmelerini şekillendirmeleri noktasında onlara kendi gelişimlerini yönetme imkânı sağlanmış olur. Öğretmenler kaynak kişi konumundadırlar (Aktan, 2012; Kaleci, 2012). Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman ile Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman arasında 4. Grubun daha etkili öğrenme ortamı ve daha üst derecede öğrenmeyi sağlaması açısından farklılaşırlar. 4.Grup öğretim stillerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri şunlardır:

- Sözleşmeli öğretim gerçekleştirme.
- Sınıf sempozyumları yapma.
- Modüler öğretim gerçekleştirme.

- Eşli öğrenme, üçlü yardımlaşma, küçük grup çalışma takımları ve birleş-ayrıl takımları kullanma.
- Bağımsız çalışma ve araştırmalar yapma.
- Panel tartışmaları ve görüşmeler yapma.
- Öğrenci dergileri çıkartma.
- Kendi başına keşfetme etkinlikleri ve uygulamalar yapma.
- Tartışmalar yapma.
- Yapboz grup çalışmaları yapma (Üredi, 2006).

Yukarıdaki bilgiler ışığında tablo 2.3’ de Grasha (1996)’nın öğretim stilleri ve bu stillerde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri yer almaktadır (Grasha, 1994; 1996).

Tablo 2.3: Grasha öğretim stilleri ve bu stillerde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri.

Gruplar	Öğretim Stili Grupları	Öğretim Stilleri
Grup 1	Uzman/Otorite	Sınıfta düz ders anlatımları yapılır. Sınıfta temel bilgi ihtiyaçları giderilir. Sınıfta sınavlar ve notlar üzerinde durulur. Misafir konuşmacılar sınıfa davet edilir. Teknolojiye dayalı sunumlar veya mini süreli ders anlatımları yapılır. Öğretmen merkezli tartışmalar ve soru cevap tekniği kullanılır. Dönem ödevleri verilir.
Grup 2	Kişisel Model/Uzman/Otorite	Gösterim yolu ile rol modellemeleri yapılır. Seçenekli yaklaşımlar tartışılır. Düşüncelerin paylaşılması süreci göz önünde bulundurulur. Kişisel deneyimler paylaşılır. Doğrudan örneklerle rol modellemesi yapılır. Düşünme yolları/yapılacak şeyler gösterilir. Öğrenciye danışmanlık/rehberlik edilir. İşbirliğine dayalı öğretim yapılır. Doğrudan öğretimler yapma, öğrencinin dikkatini çekme etkinlikleri gerçekleştirilerek, öğrencilerin derse katılımı teşvik edilir. Bakış açıları paylaşılır.
Grup 3	Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman	Küçük grup tartışmaları yapılır. Örnek olay çalışmaları yapılır. Zihin haritası tartışmaları yapılır, eleştirel düşünmeye dayalı tartışmalar yapılır. Bireysel buluş etkinlikleri yapılır. Kılavuzlanmış okumalar yapılır. Laboratuvar projeleri yapılır. Problem temelli öğrenme yapılır. Rol oynama ve benzetmeler yapılır. Öğrenci ve öğretmen ders sunum günleri düzenlenir. Yuvarlak masa tartışmaları yapılır. Rehberlik çalışmaları yapılır.

Grup 4	Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman	Sözleşmeli öğretim gerçekleştirilir. Sınıf sempozyumları yapılır. Modüler öğretim gerçekleştirilir. Eşli öğrenme, üçlü yardımlaşma, küçük grup çalışma takımları ve birleş-ayrıl takımları kullanılır. Özgür çalışma ve araştırmalar yapılır. Panel tartışmaları ve görüşmeler yapılır. Öğrenci dergileri çıkartılır. Kendi başına keşfetme etkinlikleri ve uygulamalar yapılır. Tartışmalar yapılır. Yapboz grup çalışmaları yapılır. Özgür çalışma, işbirliği içinde öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilir.
--------	-------------------------------	---

(Kaynak: Grasha, 2002; akt. Üredi, 2006)

2.1.8. Grasha öğretme stili modelinde öğretme stili tercihini etkileyen faktörler

Öğretmenlerin sınıf ortamında seçtikleri öğretme stillerini etkileyen sekiz faktör Wilson (2007) ve Grasha (1996) tarafından belirlenmişlerdir. Bu sekiz faktör aşağıda açıklanmıştır:

1. Öğrencilerin Özellikleri ve Yetenekleri: Grasha (1996)'ya göre öğrencilerin özellikleri ve yetenekleri öğretim stili seçiminde önemlidir. Bireysel farklılıklar, öğretim sürecinde göz önünde bulundurması gereken en önemli faktörlerdendir (Grasha, 1990; 2002a). Öğrencinin özellikleri ve yetenekleri okulda karşı karşıya geldikleri ortam ve etkileşimlerle ilişkilendirilebilir. Yetenek, öğrencinin kendi kendine çalışması, atılgan olması ve sorumluluk sahibi olmasıyla ilişkilidir. Öğrencinin özelliklerini belirlemek öznelidir. Bu sebeple öğretmen öğrencinin geçmiş deneyimlerinden ve aldığı eğitimden elde ettiği öğrenci yetenek bilgilerini sadece kendi yorumu ile yorumlayıp mevcut eğitim düzeninde kullanmamalıdır. Bu bilgileri öğrenciler ile iletişim halinde olarak elde etmelidir (Grasha, 2002a).

Öğretmenler kendi kendine çalışma, atılımda bulunma, sorumluluk alma konusunda daha yetersiz olduğunu tespit ettikleri öğrenciler için daha yapısal ve otoriter bir stil kullanmalıdırlar. Grasha'ya göre bu durum için uygun görülen öğretim stili grubu uzman/otoriterdir. Daha yetenekli öğrenciler için, yol gösterici/temsilci/uzman öğretme stili kullanılırken, çok yetenekli öğrencilerin bulundukları ortamlarda, kontrolü ve yönlendirmesi az olan öğretim yöntemlerini uygulaması önerilir. Aksi halde, öğrenciler yeni beceri ve yetenek elde etmeleri için fırsat olmadığını düşünebilirler. Bu düşünceler ilişkilerde düşüş ve hayal kırıklığına yol açabilir (Grasha, 2002a).

2. Öğrencilerin Kişiler Arası Verimli İlişkiler Kurma İsteği: İlgi, öğretme ve öğrenme sürecinde olan kişiler arasında iyi bir etkileşim kaynağıdır. Öğretmenler iyi etkileşim kurabilme ve bunun sürekli olmasını sağlamak için:

- a. İletişim algılarının açıklılığını sağlama,
- b. Verilen ödevlerde öğrencinin yaşadığı durumları dikkatle dinleme ve sona ermesini sağlayabilme,
- c. Ortaya çıkan zıt düşüncelere duyarlı olma ve çözmeye meraklı olma,
- d. Öğrenenlere pozitif geri bildirimler verme ve onları cesaretlendirmeyi başarabilme özelliklerine sahip olmalıdırlar (Grasha, 2002).

Grasha (2002a)'ya göre öğrencilerle iyi ilişkiler kurulabilmesi için uzman-otorite stilinden uzaklaşılması, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerine ağırlık verilmesi gerekmektedir.

3. Öğrenme Stilleri: Öğrencilerin öğrenme stilleri tüm öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin en önemli unsurudur (Grasha, 2002a; Vaughn, Rey, Baker, 2001; akt. Üredi, 2006;). Öğrenciler farklı ihtiyaçlara ve tercihlere sahiptirler. Bu sebeple, öğretim yapılacak öğrencilerin ne şekilde öğrenmekten daha çok haz duydukları önceden belirlenmelidir. Kaliteli eğitimin temel hedefi; öğretim stilleri ve öğrenme stilleri arasındaki dengeyi sağlamak olmalıdır. Öğrenci hangi duyu ile daha iyi öğreniyorsa, ona hitap eden duyu ile etkileşim sağlanması öğrenci için daha yararlı olacaktır (Zisow, 2000).

Grasha ve Reichmann (1975) yaptıkları çalışmada öğrenme stillerini üç eksen üzerinde bağımlı-bağımsız, katılımcı-çeking, işbirlikli-rekabetçi olarak tanımlamışlardır.

Bağımlı: Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğretmenden veya bir rehberden komut almadan hareket edemezler ve öğretici ne kadar verirse o kadar öğrenirler.

Bağımsız: Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğretmenlerin komutlarına bağımlı olmak yerine öğreniminin hemen hemen hepsini kendi başlarına gerçekleştirmek isterler. Kişiler meraklı ve kendine güvenendir.

Katılımcı: Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğrenimi eğlenceli bulurlar ve her türlü öğrenim ortamında sorumluluk almaktan çekinmezler.

Çekingen: Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, olaylara ilgisizdirler. Bu öğrenciler etkinliklere katılmaktan hoşlanmaz ve öğrenmek istemezler. *İşbirlikli:* Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, fikirlerini arkadaşları ile paylaşmaktan ve öğretmenleri ile yakın bir şekilde etkileşimden hoşlanırlar. İşbirliğinden haz almakta ve grup çalışmalarında verimlidir.

Rekabetçi: Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, bilgi ve yetenek edinme amacı güderler. Öğrenme ortamını sürekli olarak kazanç-kayıp ekseninde görmektedirler. Dolayısı ile grup çalışmalarındaki amaçları da gruplarının kazanmasıdır (Grasha, 1996; 2002a).

Grasha ve Reichmann yaptıkları çalışmalarda öğretim ve öğrenme stillerinin birbirleri ile uyum düzeylerini gözlemlemişler ve bu gözlemler sonunda dört temel biçime ulaşmıştır (Grasha, 2002a). Bunlar:

1. Öğretmenin öğretim stili:Uzman/otorite,

Öğrencinin öğrenme stili: Bağımlı/katılımcı/rekabetçi.

2. Öğretmenin öğretim stili:Kişisel/uzman/otorite,

Öğrencinin öğrenme stili: Katılımcı/bağımlı/işbirlikli.

3. Öğretmenin öğretim stili:Kolaylaştırıcı/kişisel/uzman,

Öğrencinin öğrenme stili: İşbirlikli/katılımcı/bağımsız.

4. Öğretmenin öğretim stili:Kolaylaştırıcı/temsilci/uzman,

Öğrencinin öğrenme stili:Bağımsız/işbirlikli/katılımcı.

Öğretmenlerin söylemleri ve davranışları, öğrencilerin seçtikleri öğrenme stillerinin şekillenmesinde ve pekişmesinde çok önemli bir rol oynar. Bu nedenle, bir öğretmen daha kolaylaştırıcı bir stil kullanırsa ve bu stilin davranışları sergilerse, bağımlı bir öğrenciyi daha bağımsız bir öğrenci haline getirebilir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencileri alternatif öğrenme stilleri kullanmaları konusunda teşvik ederlerken uygun stiller, tutum ve davranışlar sergilemek konusunda esnek ve istekli olabilmelidirler (Grasha, 2002a).

4. Öğretmenin Görev Kontrolünü Sağlama İhtiyaçları: Eğitim kurumları, gerçekleştirilecek öğrenme görevlerini tanımlar ve organize eder. Bazı öğretmenler öğretimi gerçekleştirirken ortamında gelişen olaylar için kontrolü sağlamak gerektiğini düşünürler. Öğretmenlerin bu tutumu öğrencilerin konu alanında pasif olduğu bir ortam için geçerlidir. Bunun yanında bazı öğrenciler fikir üretme adına keşfetme ihtiyacı duyacaklardır. Bu sebeple öğretmen öğrenciyi ne zaman, hangi durumlarda daha özgür bırakacağını bilmelidir. Eğer öğretmen bu serbestliği sağlamazsa öğrencinin kendine olan güveni kırılabilir. Öğretmen merkezli stilden öğrenci merkezli stile geçildikçe bu yolda öğrencilerde yetenek gelişimi artış göstermektedir (Grasha, 2002a, 2002b).

5. Durumsal İstekler: Öğretmenler kendine ait öğretim stili tercihlerini çok çeşitli öğrenme ortamlarında uygulayabilirler. Herhangi bir durum öğretim stili seçimini etkileyebilir. Öğretimlerde, öğretmenler talepler konusunda açık olmalıdırlar. Öğrencilerin karşılaştığı acil ve beklenmedik durumlar genellikle belli bir stilin tercih edilmesini gerektirir. Öğretmenler öğrencilerdeki bireysel farklılıklardan yola çıkarak onların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde stil tercihlerini gerçekleştirmelidirler (Grasha, 2002a).

6. Konu Alanı: Öğretim stili tercihinin etkileyen faktörlerden biri de konu alanıdır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü farklı sınıflarda, farklı amaçlar taşıdığı gibi farklı öğretim stratejileri de barındırır (Üredi, 2006). Öğretmenlerin amaçları aynı sınıf içerisinde bile değişebilmektedir. Bu nedenle her bir amaç farklı bir öğretim stiline kullanılmasını gerektirir (Wilson, 1997; akt. Üredi, 2006).

7. Zaman: Zaman, “bir öğretim stiline uygulanma sürecidir” denebilir. Zaman faktörünün başka bir etkisi de öğretme-öğrenme sürecinin süresine bağlı olarak ortaya çıkar. Okulun ilk birkaç haftasında öğretmen, öğretmen merkezli öğretim stiline uygulayabilir. Öğretmen zamanla öğrencilerin yeteneklerini ve öğrenme stillerini öğrendikçe öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim stillerine yönelebilir (Wilson, 1997; akt. Üredi, 2006).

8. Sınıf Ortamı: Öğretmenin tercih etmiş olduğu her bir öğretim stili, her öğrenci grubu için benzersiz bir öğrenme ortamı oluşturur (Wilson, 1997; akt. Üredi, 2006). Bazı sınıf ortamları, öğretim ve öğrenme etkileşimleri için uygun olmayabilir. Örneğin; zemine sabitlenmiş oturaklar, çok sıcak yada çok soğuk ortam, gürültü ve diğer çevresel

etmenler öğretmen-öğrenci etkileşimlerini olumsuz etkileyebilir (Grasha, 2002a). Öğretim stili bunlardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenebilir.

2.2. Literatür Taraması

Bu bölümde öğretim stili ile ilgili Türkiye’ de ve yurt dışında yapılmış çalışma örneklerine yer verilmiştir.

2.2.1. Öğretim stili ile ilgili Türkiye’de yapılmış araştırmalar

Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban (2002) tarafından “kimya öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarının Lise 1. ve Lise 2. sınıf öğrencilerinin kimya dersi başarı ve tutumuna etkisinin incelenmesi" amacı ile yapılan çalışmada 2001-2002 öğretim yılının ikinci döneminde Ankara’da bulunan sekiz liseden 30 kimya öğretmeni ve 331 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını ölçen anket Grasha (1994) tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen “Öğretim Stili Envanteri (Ölçeği)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılarak incelenmiştir. Anket uzman, otoriter, kişisel model, yol gösterici ve temsilci alt boyutları olan yedili likert tipi 40 maddeden oluşmuştur. 1. grup (uzman/otoriter), 2. grup (kişisel model/uzman/otoriter) öğretmen merkezli, 3. grup (yol gösterici/kişisel model/uzman), 4. grup (temsilci/yol gösterici/uzman) öğrenci merkezli gruplar olarak belirlenmiştir. İkinci bölüm ise 16 öğretmenin girdiği sınıftaki öğrencilere “Kimya Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak 3. Grup (yol gösterici/kişisel model/uzman) ve 4. grubu (temsilci/yol gösterici/uzman) öğretmen stilini tercih eden öğretmenlerin daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları öğrencilerin başarı ve kimya dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Üredi (2006), ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim-öğretim yıllarında İstanbul ilinde bulunan 49 ilköğretim okulunda görev yapan 1306 öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; Grasha (1996) tarafından geliştirilen, Üredi tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretim Stili Ölçeği” ve

öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını ölçmek için ise Şişman ve Acat (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde MANOVA testi ve kay-kare analizleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. “Kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının diğer öğretim stilini tercih eden öğretmenlerden daha yüksek” olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyleri ve branşları ile kullandıkları öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının hem genel toplam hem de alt faktörler bazında erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre alan bilgisi, mesleki formasyon ve genel meslek algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları öğretmenlerin yaşları, branşları, mesleki kıdemleri ve en son mezun oldukları okula göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Üredi ve Üredi (2007) sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde (Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Kartal, Maltepe, Sultanbeyli ilçeleri) bulunan 49 ilköğretim okulunda görev yapan 681 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; Grasha (1996) tarafından geliştirilen Üredi (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretim Stili Envanteri (Ölçeği)” kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları ise Şişman ve Acat (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğretim stillerini yordama gücünü belirlemek için verilere çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlik meslek algısının uzman öğretim stili için % 5,4’ünü, otorite öğretim stili için % 4,7’sini, kişisel model öğretim stili için % 8’ini, kolaylaştırıcı öğretim stili için % 12,7’sini, temsilci öğretim stili için % 10’nu açıkladığını göstermiştir. Bunlara ek olarak, alan bilgisi algısının uzman ve otorite öğretim stillerinin; mesleki formasyon ve alan bilgisi

algısının kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerinin anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Bilgin ve Bahar (2008), sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 2003-2004 yılında 57 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; Grasha (1994) tarafından geliştirilen öğretme stilleri ölçeği ve öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin; uzman, yol gösterici ve temsilci öğretime stillerinin otoriter ve kişisel model öğretme stillerinden daha baskın olduğunu, işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerinin bağımsız, pasif, bağımlı ve katılımcı öğrenme stillerinden daha baskın olduğunu bulunmuştur. Öğretmenler içinde stiller arasında istatistiksel olarak daha çok pasif ve bağımlı öğrenme stilleri ile uzman/otoriter/kişisel model öğretim stilleri arasında bir ilişki bulunmuştur.

Altay (2009), beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretme stillerini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Adana ili Seyhan, Çukurova ve Yüreğir ilçelerinde görev yapmakta olan 189 beşinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretme Stili Ölçeği (Teaching Style Inventory)” kullanılmıştır. Çalışmada Grasha’nın öğretme stili modelindeki dört öğretme stili grubunun her birini tercih eden birer öğretmenin sınıflarında gözlem yapılmış ve öğretmenlerin yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla kendi öğretme stilleriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler öğretme stilleri ölçeğinin alt boyut puanlarına göre değerlendirildiğinde; öğretmenlerin temsilci, yol gösterici ve uzman öğretme stillerini baskın olarak kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Veriler Grasha (1996)’nın önerdiği ve araştırmalarının çoğunda kullanıldığı haliyle grup şeklinde değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin en çok tercih ettikleri öğretme stili grubunun öğrenci merkezli öğretme stilini yansıtan temsilci/yol gösterici/uzman (%86,2) öğretme stili grubu olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretme stillerinin cinsiyete, kıdeme, en son mezun olunan okul türüne ve okutulan sınıf mevcuduna göre dağılımları incelendiğinde, en çok kullandıkları öğretme stili temsilci/yol gösterici/uzman olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin ilgilerinin, yeteneklerinin ve derse

katılımının öğretmenlerin öğretim stiliyle etkileyen faktör olabileceğini ve öğrencilerin öğrenme stillerini öğretmenin yön verebileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şentürk ve Yıldız İkikardeş (2011), öğrencilerin öğrenme ve öğretmenlerin öğretme stillerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın İli merkezindeki 11 ilköğretim okulunda öğrenim gören 954 7.sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerin derslerine giren 21 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma üç veri toplama aracı ile yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede; Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Envanteri, matematik başarılarını belirlemede; Matematik Başarı Testi, matematik öğretmenlerinin öğretme stillerini belirlemek için ise “Grasha Öğretim Stili Envanteri” kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hemen hemen yarısının katılımcı öğrenme stili kullandığı, öğretmenlerin çoğunun ise temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretme stili kullandığı sonucuna varılmıştır. Matematik başarılarında öğretmenlerin öğretme stillerinin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Oğuz, Ellez, Özyılmaz Akamca ve Susamcı Koç (2011), okul öncesi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 2010–2011 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalının bahar yarıyılında öğrenim gören 150 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak; Grasha (1994) tarafından geliştirilmiş, Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban (2002) tarafından Türkçe’ye çevrilmiş öğretme stilleri ölçeği ile yine Grasha (1994) tarafından geliştirilen, Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2002) tarafından Türkçe’ye çevrilen öğrenme stilleri anketi kullanılmıştır. Verilerin analizi t testi, korelasyon ve varyans analizi istatistiksel yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak okul öncesi öğretmen adaylarında işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stili baskın olup, öğretim stili ise temsilci öğretim stili baskındır. Diğer öğretim stilleri orta düzeydedir. Öğrenme ve öğretme stillerinin birbirleriyle ilişkili ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Maden (2012) Türkçe öğretmenlerinin öğretme stillerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2010–2011 eğitim-öğretim

döneminde Trabzon, Ordu, Giresun ve Erzurum ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri arasından rastgele seçilmiş 79 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma, betimsel araştırma desenlerinden tarama modelinde yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak; Grasha (1994) tarafından geliştirilmiş, Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretim Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretim stilleri ölçeği; uzman, otoriter, kişisel model, yol gösterici ve temsilci alt boyutları olan ve her boyuta ait 8 maddeden oluşan, yedili likert tipte toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerinin öğretme stillerine sahip olma durumları cinsiyet, meslekteki kıdem, mezun olunan lisans programı (Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği) ve öğrenci görüşlerine göre incelenmiştir. Verilerin analizinde bilgi formu, öğretme stilleri ölçeği ve öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Analiz sonucunda Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde yüksek düzeyde yol gösterici (rehber) ve kişisel öğretme stili, düşük düzeyde uzman öğretme stilini kullandığı belirlenmiştir. Veriler cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde sadece otoriter öğretim stiline erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Erkek öğretmenler daha otoriter bir öğretme anlayışına ve alışkanlığına sahiptir. Meslekteki kıdem değişkenine göre değerlendirildiğinde, sadece temsilci öğretim stiline anlamlı bir fark görülmüştür. Mezun olunan lisans programı değişkenine göre, uzman ve temsilci öğretim stillerinin mezuniyete göre fark olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümüne göre Türkçe Öğretmenliği lisans programında daha iyi yetiştiklerine işaret etmektedir. Öğrenci görüşleri değişkenine göre ise, Türkçe öğretmenlerinin farklı öğretme stillerinin gerektirdiği alışkanlık ve becerilere sahip olmaları ve öğretim sürecinin farklı aşamalarında farklı stillere uygun çalışmalara başvurmalarının gerektiği rapor edilmiştir.

Evin Gencel (2013), Türkiye ve ABD'deki öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerini karşılaştırma amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna Türkiye'den 283, ABD'den 229 öğretmen katılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Grasha (1996) tarafından geliştirilen ve Üredi (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretim Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde dağılımları verilmiş ve ki-kare testi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgularda, ABD ve Türkiye'deki

öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. ABD’de en fazla tercih edilen öğretim stili temsilci/kolaylaştırıcı/uzman iken; Türkiye’de en fazla tercih edilen öğretim stili kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman stildir. Yine ABD’de en az tercih edilen öğretim stili uzman/otorite iken; Türkiye’de en az tercih edilen öğretim stili kişisel model/uzman/otorite stildir.

Süral (2013), ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için beş temel branş (Sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Matematik öğretmenliği, Sosyal bilgiler öğretmenliği ve Fen ve Teknoloji öğretmenliği) tercih edilerek, toplam 200 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılıp, ilişkisel tarama modeli ile de desenlenmiştir. Veri toplama araçları olarak; Grasha (1996)’nın geliştirdiği “Grasha Öğretme Stili Ölçeği”, Çetin (2006)’nın geliştirdiği “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve Yaşar (2008)’in geliştirmiş olduğu “Sınıf Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verileri standart sapma, yüzde, frekans, aritmetik ortalama, Kolmogorov Smirnov testi, t testi, Tukey testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve pearson korelasyon testi kullanılarak çözümlenmesi sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre, en fazla tercih edilen stil "rehber öğretme stili", en az tercih edilen stil ise "kişisel öğretme stili" bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin kişisel öğretim stili dışında kalan bütün öğretim stillerinin belirlenmesinde etkili bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Kadın öğretmenlerin; bilgi aktarıcı ve otoriter öğretim stillerinde, erkek öğretmenler; rehber ve danışman öğretim stillerinde lehine anlamlı sonuçlar görülmüştür. Branş değişkeninin danışman öğretim stili dışında diğer tüm stillerle anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Kıdem değişkeni tüm öğretim stilleri üzerinde fark oluşturmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından; kadın öğretmenlerin öğrenci merkezli, erkek öğretmenlerin öğretmen merkezli bir sınıf yönetimini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Branş değişkeni, öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarında farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Sınıf öğretmenleri daha çok öğrenci merkezli sınıf yönetimi, Matematik öğretmenleri ise daha çok öğretmen merkezli sınıf yönetimini tercih etmişlerdir). Kıdem değişkeninde öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarında fark oluşturduğu görülmüştür (1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin; öğrenci merkezli sınıf yönetimi, 21-30 yıllık kıdeme sahip

öğretmenlerin; öğretmen merkezli sınıf yönetimini tercih ettikleri görülmüştür). Çalışmada ayrıca bilgi aktarıcı ve otoriter öğretim stillerinin, öğrenci merkezli sınıf yönetimi ile yüksek düzeyde negatif yönde, öğretmen merkezli sınıf yönetimi ile yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Rehber ve danışman öğretim stillerinin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile yüksek düzeyde pozitif yönde, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile yüksek düzeyde negatif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bunlara ilave olarak, bilgi aktarıcı, otoriter ve kişisel öğretim stillerini benimsemiş öğretmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde; rehber ve danışman öğretim stiline sahip öğretmenlerle ise yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Babadoğan, Kassenova ve Karasahinoğlu (2014), öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerinin bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Almatı/Kazakistan'da öğretmenlik yapan bireyler oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Bilgin, Uzuntiryaki, Geban (2000) daha sonra Üredi (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Grasha-Riechmann "Öğrenme Stilleri Ölçeği" ve Grasha "Öğretme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde t test, tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri ile öğrenme ve öğretme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Kıdem ve görev yeri değişkeni ile öğrenme ve öğretme stilleri arasında kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin işbirlikli, katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stili ortalama puanları, ve uzman, kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretme stili ortalama puanları, kıdemi 10 yıl ve daha az öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Görev yeri değişkenine göre incelendiğinde yüksek ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin her bir öğrenme-öğretme stilinden aldığı ortalama puanları, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ekici ve Kaya (2016), sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarıyla öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Eskişehir ili sınırları içinde resmi ve özel okullarda görev yapan

202 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak, 1990 yılında Schommer tarafından geliştirilen ve 2002 yılında Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından Türkçe'ye uyarlanmış "Epistemolojik İnanç Ölçeği" ve 1996 yılında Grasha tarafından geliştirilen ve 2006 yılında Üredi tarafından Türkçe'ye uyarlanmış "Öğretim Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Demografik özelliklerin belirlenmesi için katılımcılara "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Verilerin analiz sonuçlarında "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna" yüksek düzey inanç görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile kullanıkları öğretim stilleri arasındaki ilişkide "Tek Doğrunun Var Olduğuna" inanç boyutuyla uzman öğretim stili arasında düşük, otoriter öğretim stiliyle orta derecede pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna" inanç boyutuyla düşük ve negatif düzeyde istatistiksel anlamda bir ilişki bulgusuna ulaşılmıştır.

Sarıtaş (2016) sınıf öğretmenlerini üzerinde felsefe tercihleri ile öğretme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 1., 2., 3., Ve 4. sınıflarda ders veren 301 gönüllü sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Wiles ve Bondi (2007) tarafından geliştirilen ve Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan felsefi tercihleri değerlendirme formu ile Grasha ve Reichmann (1994) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan Öğretim Stilleri Envanteri (Ölçeği) Sarıtaş ve Süral (2010) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla deneysel felsefeyi tercih ettiklerini ve kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Öznacar, Güven ve Yılmaz (2017) ilkökul öğretmenlerinin bazı değişkenler açısından öğretme stillerini inceledikleri çalışmalarında, katılımcıların öğretim stilleri cinsiyete göre sadece kişisel modelde farklılaşırken, branş değişkenine göre uzman, otoriter, kolaylaştırıcı ve temsilci alt ölçekleri sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark göstermektedir. Medeni durum ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre ise öğretme stillerinde anlamlı fark bulunmazken, mesleki kıdem değişkenine göre sadece uzman alt ölçeğinde fark gösterdiği belirlenmiştir.

Ünal (2017), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretme stillerinin farklı değişkenlere göre incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma

grubunu Ahi Evran Üniversitesinde 2016-2017 g z döneminde Eēitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Eēitim Programına kayıtlı toplam 300  ēretmen adayı ile Kırşehir merkez ve köylerinde görevli 139  ēretmen oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak, 1994 yılında Grasha tarafından geliştirilen, 2010 yılında Sarıta  ve Süral tarafından Türkçe’ye çevirilen “ ēretme Stili Envanteri” kullanılmıştır. Ölçek be  boyuttan oluşmakta ve her boyutta 8 tane olmak üzere toplam 40 madde yer almaktadır. Çalışmanın sonucunda  ēretmen adaylarının kolaylaştırıcı ve model  ēretme stilini,  ēretmenlerin ise daha çok uzman ve resm   ēretme stilini, erkek  ēretmenlerin kadın  ēretmenlere göre daha çok uzman  ēretme stilini, formasyon alan adayların Eēitim Fakültesinde eēitim alan adaylara göre daha çok model ve kolaylaştırıcı  ēretme stilini tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.

Sara oēlu, Karademir, Dinçer ve DedeBALI (2017),  ēretmenlerin  ēretme stilleri, öz yeterlilik ve i  doyumlarının belirlenmesi amacıyla bir çalışma ger ekle tirmi lerdir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmi tir. Araştırmanın  alı ma grubunu Muēla ili Merkez ilçede görev yapmakta olan toplam 235  ēretmen oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak, “Grasha-Reichmann  ēretme Stilleri  l eēi”, “ ēretmen  zyeterlik  l eēi” ve “Minnesota i  Doyumu  l eēi” kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, çalışmaya katılan  ēretmenlerin tüm  ēretme stillerini genellikle yüksek düzeyde tercih ettikleri belirlenmiştir. Erkek ve kadın  ēretmenler arasında sadece otoriter  ēretme stilinde kadın  ēretmenlerin lehine sonuç bulunurken; hizmetiçi eēitim alan ve almayan  ēretmenler arasında üretim stilleriyle ilgili hizmetiçi eēitim alan  ēretmenler lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.  ēretmen  zyeterliēi ile i  doyumunu arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişkiler,  ēretme stilleri ile i  doyumunu ve  ēretmenlerin  ēretme stilleri ile  ēretmen  zyeterliēi arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Apaydın ve  enberci (2018)  alı masını 80 matematik  ēretmen adaylarının üretim stillerini ve düşünce stillerini bazı demografik özelliklere göre belirlemek amacı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında,  ēretmen adayları tarafından en fazla tercih edilen üretim stillerinin kolaylaştırıcı, uzman, kişisel model olduēu ve Otoriter  retim stilinin ise en az tercih edildiēi belirlenmiştir. Çalışmada cinsiyete göre üretim stili tercihlerinde anlamlı fark olmadıēı belirlenmiştir.

Beyhan (2018) tarafından müzik  ğretmen adaylarının gözünden müzik uygulama  ğretmenlerinin kullandıkları  ğretim stillerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, okul deneyimi uygulamaları sırasında müzik  ğretmen adayları öğretmenlerin daha çok uzman/otoriter/kişisel model  ğretim stilini tercih ettiklerini belirlediklerini raporlamışlardır.

Yıldırım ve Yılmaz (2018),  ğretmenlerin okullardaki akademik iyimserlik algılarını tercih ettikleri  ğretim stilleri açısından incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın  alışma grubunu 2016 yılında Konya ilinde çalışan ve tesadüfi küme örnekleme yoluyla 13 ortaokuldan seçilen toplam 332 ortaokul  ğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, 2011 yılında  oban ve Demirtaş tarafından geliştirilmiş olan “Okul Akademik İyimserlik  l eği” ve 2010 yılında Sarıtaş ve Süral tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan “Grasha-Reichmann  ğretme Stili  l eği” kullanılmıştır. Ölçeğin 5 boyutu; Bilgi aktarıcı, Otoriter, Kişisel, Rehberlik ve Danışman stilden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler pearson korelasyon tekniği ile test edilmiştir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik boyut puanlarını, tercih ettikleri  ğretim stillerine göre açıklama düzeyi çoklu regresyon tekniği ile test edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin tercih ettikleri  ğretim stil puanları ile akademik iyimserlik toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Boyutlardan sadece danışmanlık  ğretim stili puanları ile akademik iyimserliğin güven boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin  ğretimi kolaylaştırması ve öğrencilerini yetkilendirmesi öğrencilerine güven duymasını artırdığı gibi karşılıklı olarak öğrencilerin de öğretmenlerine güveninin olumlu yönde artış göstereceği belirtilmiştir. Okulların ortak kültürü olan akademik iyimserlik düzeyi, sosyo-ekonomik statü, önceki başarı ve diğer demografik özellikler kontrol altına alındığında, okullardaki  ğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin tercih ettikleri  ğretim stilleri, onların akademik iyimserliğin “ z yeterlilik” boyutundaki değişkenliğin %5,8’ni açıklamaktadır. Öğretmenlerin tercih ettikleri  ğretim stilleri, onların akademik iyimserliğin “Akademik Vurgu” boyutundaki değişkenliğin %9,2’sini açıklamaktadır.

Bergil ve Erçevik (2019) aday İngilizce  ğretmenlerinin  ğretim stillerine yönelik izlenimlerini araştırdıkları çalışmalarında, katılımcıların %35,3 oranında kolaylaştırıcı

ve %32,4 oranında ise kişisel model öğretim stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili tercihlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının bu öğretim stillerinde erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek puanlar elde ettikleri belirlenmiştir.

Eskici ve Çetinkaya (2019) yapılan çalışmada veriler 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kırklareli ilinde görev yapan Sözel (Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler), Sayısal (Matematik, Fen, Kimya, Fizik, Biyoloji) ve Dil (İngilizce, Türkçe) alanında 248 öğretmenden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Center for Occupational Research and Development (CORD) Öğretme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim stillerinin cinsiyet, branş, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılaşmadığını; mesleki kıdem ve sınıf mevcutlarına göre öğretim stilleri tercihlerinde fark olduğu belirlenmiştir.

Tosun ve Tangülü (2019)’nın sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin %48,5 ile en fazla kolaylaştırıcı öğretim stilini benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tercih edilen öğretim stilinde anlamlı fark yokken, mesleki kıdemde uzman ve temsilci öğretim stillerinde anlamlı farka ulaşılmıştır. Ayrıca kişisel model öğretim stili alt boyutunda sınıf mevcuduna göre anlamlı farka ulaşılmıştır.

2.2.2. Öğretim stili ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar

Öğretim stilleri üzerine yurtdışında birçok araştırma yapıldığı gözlenmektedir. Aşağıda bu çalışmalardan örnekler verilmiştir.

Raven Cano, Carton ve Shelhamer (1993), Montana ve Ohio’daki ziraat öğretmenlerinin öğrenme stilleri, öğretim stilleri ve öğretmenlik kişilik stillerinin karşılaştırmak için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ohio Devlet Üniversitesinin tarım eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ve Montana Devlet Üniversitesinin tarım ve teknoloji eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; Myers-Briggs tarafından geliştirilen (MBTI) “Kişilik Stili Ölçeği”, “Öğrenme Stili Ölçeği” ve Van Tilburg ve Heimlich (1990) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Tercihi Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada, tarım öğretmenleri, öğrenci merkezli öğretimi tercih etmişlerdir. Ziraat eğitiminde öğretmen adaylarının öğrenme stili, öğretim stili ve kişilik özellikleri bu soruların cevaplanmasına destek olmak için belirlenmelidir. Sonuç olarak en etkili öğretim stili temsilci ve kişisel model öğretim stili olduğu belirlenmiştir.

Grasha (1994) gerçekleştirdiği çalışmada üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin öğretim stillerinin tercihlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çeşitli üniversitelerde görev yapan 381 öğretim üyesi oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; Grasha (1994) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretim üyelerinin uzman/otorite öğretim stillerini kullanmaya eğilimli olduğu, kadınların erkeklere göre uzman/kolaylaştırıcı/temsilci öğretim stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Whittington ve Raven (1995), ABD’de kuzeybatıdaki aday öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stilleri incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ohio Devlet Üniversitesi’nin tarım eğitimi bölümü ve Montana Devlet Üniversitesi’nin tarım eğitimi bölümünde öğrenim gören 31 stajyer öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; Oltman, Raskin ve Witkin (1971) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stili Ölçeği” ve Van Tilburg ve Heimlich tarafından (1990) geliştirilen “Öğretim Stili Tercihi Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, bu çalışmadaki kadın tarım eğitimi öğretmen adaylarının genel popülasyondaki kadınlardan daha fazla alanlara bağımlı olduğunu göstermiştir. Genel olarak, Montana Devlet Üniversitesi ve Ohio koruyucu tarım eğitimi öğretmen adayları alandan bağımsız öğrenme stilini tercih etmiş olduğunu belirlemişlerdir. Çalışmada ayrıca, Montana Devlet Üniversitesi ve Ohio Üniversitesi öğrencilerinin, öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tucker (1998)’ın gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, kuzey batı Virginia’daki iki üniversitede görev yapan 5 öğretmen ile 99 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemek için “Canfield Öğretim Stili Ölçeği” ve öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek için “Canfield Öğrenme Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara

göre, çalışma grubundaki öğrencilerin %36'sının öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerine uygun öğrenme stillerini tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Ancak öğrenme/öğretme stilleri eşleştirmesi ile öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenme/öğretme stilleri ilişkilendirmesi ile öğretmenlerin öğrenci değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Ancak öğrencilerin final sınav sonuçları ile öğretmen değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Levine (1998) yaptığı araştırma, ilkökul öğretmenlerinin öğretim stilleri ile matematik öğretimine ilişkin kaygı düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, orta yaş grubunda görev yapan 28 ilkökul öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; “Öğretim Stili Ölçeği” ve “öğretmenlerin gerçekleştirmek istedikleri matematik öğretim şekli, matematik öğretimine ilişkin kaygıları geliştirilen bir ölçek” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, matematik kaygısının öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli öğretim stilleri arasında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca öğretime ilk olarak öğrenci merkezli öğretim stili kullanılarak başlandığı zaman, öğretmen merkezli öğretim stiline göre daha minimal düzeyde öğrenci kaygısı bulunduğu belirlenmiştir.

Mitchell (2000) yaptığı çalışmada, web-tabanlı uzaktan eğitim dersinde gerçekleştirilen öğretim stili ile öğrenme stili ilişkisinin kadın öğrencilerin başarı ve tutum üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Saint Mary Woods yüksekokulunda öğrenim gören kadın öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma boyunca öğrenciler 3 adet web tabanlı öğretim uygulmasına tabi tutulmuştur. Veri toplama araçları olarak; Myers-Briggs tarafından geliştirilen “Öğrenme Stili Ölçeği” ve Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Grasha (1996)'nın öğretim stili ölçeğinin dört öğretim stili bileşeninden faydalanılarak araştırmanın istatistik analizleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, web-tabanlı eğitim olarak öğretim stilleri ile öğrenme stillerini ilişkilendiren kadın öğrencilerin, öğretim stilleri ile öğrenme stillerini birleştiremeyen kadın öğrencilere göre başarı ve tutum puanlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmadan sonuç olarak öğrencilerin öğretim stilleri ile öğrenme stilleri ilişkilendirildiğinde başarı ve tutum değerlerinin olumlu yönde geliştiği gözlemlenmiştir.

Lester Short (2002)'ın yaptığı çalışmanın amacı, sosyal hizmetler alan eğitiminde öğrenme, öğretim ve danışman stilleri belirleyerek, bu stiller arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 334 öğrenci ve sosyal hizmet alanında görev yapan 250 alan öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; Bilgi formu, Grasha-Reichmann (1975) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stili Ölçeği”, Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği”, Friedlander ve Ward (1994) tarafından geliştirilen “Danışmanlık Stilleri Ölçeği” ve Efstation, Patton ve Kardash (1990) tarafından geliştirilen “Yöneticiler ve Danışmanlar için Çalışma Uyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrenci-öğretmen öğrenme stilleri, öğrenci öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin ve alan öğretmenlerinin büyük bir bölümünün işbirlikli ve katılımcı öğrenme stillerine sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin temsilci ve kolaylaştırıcı öğretim stillerini yaygın olarak kullandıklarını tespit edilmiştir.

Quitadamo (2002)'nin yaptığı çalışmanın amacı, öğretim stillerinin ve işbirlikli öğrenmenin eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 474 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Performansı Ölçeği” ve “Akran Grupları için İşbirlikli Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde öğretim stillerinin ve akran gruplarında işbirlikli öğrenmenin etkili olduğu belirlenmiştir.

Kulinna ve Cothran (2003) tarafından Amerika örnekleminde 212 beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmalarında katılımcıların 71'i ilkökul, 36'sı ortaokul, 31'i lise, 74'ü rehber öğretmendir. Öğretmenler seçilirken farklı deneyimde ve farklı öğretim stillerini tercih etmesine dikkat edilmiştir. Araştırmada “Mosston'un Öğretim Stilleri Spektrumu” kullanılmıştır. Sonuçlar analiz edildiğinde, deneyim ve cinsiyet değişkenlerine göre öğretim stillerinde fark olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en fazla kullandıkları stillerin öğreten merkezli, en az kullanılan stillerin ise öğrenen merkezli stiller olduğunu ortaya koymuştur. Öğreten merkezli stiller komut ve alıştırma, öğrenen merkezli stiller ise kendi kendine öğretme ve öğrencinin başlatmasıdır.

Mendoza (2004) El Salvador'da Teknoloji Enstitüsü'nde çalışan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stillerini yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu teknoloji enstitüsünden 59 erkek ve 25 kadın olmak üzere 84 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, 1996 yılında Grasha tarafından yapılan “Öğretim Stili Ölçeği”nde belirlenmiş olan uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilleri bileşeninden faydalanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerini belirlemek için bir demografik bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin %40,5'i kişisel model/uzman/otorite öğretim stillerini, %35,7'i uzman/otorite öğretim stillerini, %11,9'u ise kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise, kadınların %10'unun en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini kullandıkları, erkeklerin ise %34'ünün kişisel model/uzman/otorite öğretim stillerini kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim stili seçiminde yaşın önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Razak, Ahmed ve Shah (2007) yaptıkları çalışmada öğrencilerin algılamaları ile İngilizce öğretmenlerinin baskın öğretim stillerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Çalışmanın sonunda öğrenciler tarafından İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri sırasıyla uzman, kişisel model ve temsilci'dir. Öğrencilerin en fazla tercih ettikleri kolaylaştırıcı stili en az ise Otoriter öğretim stili olduğu belirlenmiştir. Öğrenci algılarında cinsiyete göre fark bulunamamıştır. Öğrencilerin algılarında ve tercihleri açısından uzman öğretim stili dışındaki stillerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Larenas, Moran ve Rivera (2010) tarafından yapılan çalışmada özel ve devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim stilleri ve kişilik yapıları incelenmiştir. Sonucunda devlet okullarda görev yapan öğretmenlerin kolaylaştırıcı ve dışa dönük bir kişilik yapısı gösterdiklerini; özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise daha otoriter bir öğretim stili ve içe dönük bir kişilik yapısı ortaya koyduklarını raporlamışlardır.

Hussain ve Ayub (2012)'un Pakistan'da gerçekleştirdikleri çalışmada işletme eğitiminde öğretmenlerin öğretme stilleri ve öğrencilerin öğrenme stilleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 262 öğrenci ve 12 öğretmen oluşturmuştur. Veri

toplama araçları olarak, Canfield tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Envanteri (CLSI, 1992)” ve Staffordshire tarafından geliştirilen “Öğretim Stillerinin Değerlendirilmesi (SETS, 2007)” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, pazarlama, yönetim, insan kaynakları yönetimi ve finans gibi işletme derslerinde öğrencilerin öğrenme stilleriyle öğretmenlerin öğretme stilleri arasında pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkarak, öğrenciler ve öğretmenlerin işletme eğitimi derslerinde öğrenme ve öğretme stillerini bilmenin önemini ve sonuçlarını anlamalarını sağlamak için öğrenme ve öğretme stilleriyle ilgili farklı çalışmalar yapılması gerektiğinin sonucuna varılmıştır.

Baleghizadeh ve Shakouri (2014) İran’daki İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerini belirlemeye yönelik çalışma yapmışlardır. Grasha (1996) tarafından geliştirilen 40 maddeden oluşturulan Öğretim Stilleri Envanteri (Ölçeği) kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizi için bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistiksel tekniklerinden yararlanılmıştır. Cinsiyet ve öğretim deneyimli (kıdem) öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri üzerinde anlamlı ilişkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Rojas-Jara ve arkadaşları (2014) tarafından Şili’deki 3 üniversitede yapılan çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının Grasha ve Riechman öğretme ve öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. 279 katılımcı öğretmen adaylarının kolaylaştırıcı öğretim stillerini ve işbirlikli öğrenme stiliyi tercih ettikleri belirlenmiştir.

Shaari ve arkadaşları (2014) Malezya’da öğretim elemanlarının öğretim stillerini ve öğrencilerin akademik katılımları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğretim elemanlarının öğretim stili ve öğrencilerin akademiye katılım düzeylerinin boyutlarını belirlemek için yüzde, ortalama ve standart sapmaya dayalı tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının çoğunun kişisel model ardından uzman stiliyi kullandıkları; en az ise temsilci öğretim stili kullandıkları belirlenmiştir. Sonuçlar aynı zamanda öğretim elemanlarının öğretim stili ile öğrencilerin akademik katılımı arasında anlamlı ancak orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Magulod (2017) sınıf öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının tüm öğretim stillerini yüksek düzeyde tercih etmişlerdir. En yüksek oranda uzman, ikinci

olarak kolaylaştırıcı öğretim stilini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Çalışmada ayrıca kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerinde cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Karimnia ve Mohammadi (2019) İran’da İngilizde öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada, cinsiyetin ve mesleki kıdemin öğretim stilleri üzerine etkisine bakmışlar ve çalışma sonunda otoriter öğretim stilinde erkek öğretmenler lehine fark olduğunu, kıdeme göre ise temsilci alt boyutunda fark olduğu belirlenmiştir.

Siquera, Monteiro, Araujo, Silva ve Andrade (2019) Brezilya ‘da bir üniversitede öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan araştırma yöntemi, SPSS istatistik aracı kullanılarak elde edilen verilerin formlarının uygulanması ve istatistiksel olarak incelenmesi yoluyla niceldir. Öğretim elemanlarının tercih ettikleri öğretim stillerinin cinsiyet, akademik formasyon ve üniversitedeki faaliyet zamanı değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Ahmed, Iqbal ve Farooqi (2020) tarafından eğitim fakültesindeki öğrencilerin görüşlerine göre üniversite öğretim elemanlarının tercih ettikleri öğretim stilleri ve öğrencilerin performansına etkisini inceledikleri çalışmada, öğretim elemanlarının en fazla rol model öğretim stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Çalışmada kadın öğrenciler ayrıca öğretim elemanlarının otoriter, kişisel model, temsilci ve kolaylaştırıcı öğretim stillerini kullandıklarını değerlendirmişlerdir.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler alt başlıklar şeklinde yer almıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde bir araştırma olarak desenlenmiştir. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Sakarya il merkezinde görev yapan (498) ve Kocaeli il merkezinde görev yapan (828) beden eğitimi ve spor öğretmeni ve bu illerde yer alan Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü (60) ve Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde (87) son sınıflarında okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Örneklemini ise; aynı illerde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 222 kişi ve aynı bölümlerin 4. sınıflarında okuyan 72 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olduğu bölüm, öğretmenlik yaptığı il, öğretmenlik meslek yılı, öğretmenlik yaptığı kademe, öğretmenlik yaptığı kurum ve okul takımı çalıştırma durumu gibi değişkenlere ait demografik özellikleri Tablo 3.1.'de; çalışmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen adaylarının cinsiyet, akademik ortalama ve lisanslı spor yapma durumuna ait demografik özellikler Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin değişkenlere göre dağılımları.

Demografik Bilgiler		N	%
Cinsiyet	Kadın	76	34.2
	Erkek	146	65.8
	Toplam	222	100
Medeni Durum	Evli	170	76.6
	Bekâr	43	19.4
	Boşanmış	7	3.2
	Dul	2	.9
	Toplam	222	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	176	79.3
	Yüksek Lisans	33	14.9
	Doktora	13	5.9
	Toplam	222	100
Mezun Olunan Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	187	84.2
	Diğer	35	15.8
	Toplam	222	100
Öğretmenlik yaptığı il	Sakarya	122	55
	Kocaeli	100	45
	Toplam	222	100
Öğretmenlik Meslek Yılı	1-5 Yıl	46	20.7
	6-10 Yıl	52	23.4
	11-15 Yıl	43	19.4
	16-20 Yıl	40	18.0
	20 Yıl ve Üzeri	41	18.5
	Toplam	222	100
Öğretmenlik Yaptığı Kademe	İlkokul	23	10.4
	Ortaokul	113	50.9
	Lise	86	38.7
	Toplam	222	100
Öğretmenlik Yaptığı Kurum	Devlet	164	73.9
	Özel	58	26.1
	Toplam	222	100
Okul Çalıştırma Durumu	Takım Çalıştırmayan	50	22.5
	Bireysel Spor	43	19.4
	Takım Spor	129	58.1
	Toplam	222	100

Tablo 3.1.' e göre 222 beden eğitimi ve spor öğretmenin %34.2 (76)'si kadın, %65.8 (146)'i erkektir. Öğretmenlerin %76.6 (170)'sı evli, %19.4 (43)'ü bekâr, %3.2 (7)' si boşanmış ve %0.9 (2)'u duldur. %84.2 (187)'si Beden eğitimi ve spor öğretmenliği, 15.8 (35)'i diğer bölümlerden mezun olmuştur. Öğretmenlerin %79.3 (176)'sı lisans, %14.9 (33)'ü yüksek lisans, %5.9 (13)'ü doktora düzeyinde eğitime sahiptir. %55 (122)'i Sakarya ilinde, %45 (100)'i Kocaeli ilinde görev yapmaktadır. %20.7 (46)'si 1-5 yıl, %23.4 (52)'si 6-10 yıl, %19.4 (43)'ü 11-15 yıl, %18.0 (40)'i 16-20 yıl ve %18.5 (41)'i 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %10.4 (23)'ü ilkokul, %50.9 (113)'ü ortaokul, %38.7 (86)'sı lise kademesinde; %73.9 (164)'sı devlet, %26.1 (58)'i

özel kurumda görev yapmaktadır. %22.5 (50)’si takım çalıştırmıyorken, %19.4 (43)’ü bireysel sporlarda, %58.1 (129)’u ise takım sporlarında branşlarda okul sporlarına katılmaktadırlar.

Tablo 3.2: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının değişkenlere göre dağılımları.

Demografik Bilgiler		N	%
Cinsiyet	Kadın	10	13.9
	Erkek	62	86.1
	Toplam	72	100
Üniversite	SUBÜ	40	55.6
	KOÜ	32	44.4
	Toplam	72	100
Akademik Ortalama	1.00-2.00 Arası	4	5.6
	2.01-3.00 Arası	47	65.3
	3.01 ve Üzeri	21	29.2
	Toplam	72	100
Spor Yapma Durumu	Spor Yapmayan	27	37.5
	Bireysel Spor Yapan	20	27.8
	Takım Sporu Yapan	25	34.7
	Toplam	72	100

Tablo 3.2.’ ye göre 4. sınıfta okuyan 72 beden eğitimi ve spor öğretmen adayının; %13.9 (10)’u kadın, %86.1 (62)’si erkektir. %55.6 (40)’sı Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesinde, %44.4 (32)’ü Kocaeli Uygulamalı Bilimler Üniversitesinde öğrenim görmektedir. %5.6 (4)’sının ortalaması 1.00-2.00 arasında, %65.3 (47)’sinin ortalaması 2.01-3.00 arasında ve %29.2 (21)’inin ortalaması 3.01 üzeri ortalamaya sahiptir. Beden eğitimi ve öğretmen adaylarının %37.5 (27)’i spor yapmayan, %27.8 (20)’si bireysel spor yapan, %34.7 (25)’si ise takım sporu yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretim Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Bu ölçek 2019-2020 yılında bahar döneminde toplam 222 öğretmen ve 72 öğretmen adayına uygulanmıştır.

3.3.1. Grasha öğretim stili ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin öğretim stilleri belirlemek amacı ile Grasha (1966) tarafından geliştirilen, 40 maddeli ve 7’li Likert tipi Öğretim Stilleri Envanteri (Ölçeği) kullanılmıştır. Ölçme aracı öğretmenlerin öğretim sürecindeki öğretme stillerini

belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Envanter 5 alt boyuttan oluşmaktadır; Uzman (Expert) altında 8 madde, Otoriter (Formal Authority) altında 8 madde, Kişisel Model (Personel Model) altında 8 madde, Kolaylaştırıcı (Facilitator) altında 8 madde, Temsilci (Delegator) altında 8 madde. Ölçeğin Grasha tarafından yapılan Cronbach Alfa katsayıları uzman alt boyutunda .75, otorite alt boyutunda .80, kişisel model alt boyutunda .66, kolaylaştırıcı alt boyutunda .84, temsilci alt boyutunda .70 ve ölçek toplamında ise .85'tir.

Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stilleri Envanteri (Ölçeği)”, Üredi tarafından 2006 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Üredi (2006) tarafından yapılan Türkçe'ye uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları uzman alt boyutunda .76, otorite alt boyutunda .77, kişisel model alt boyutunda .84, kolaylaştırıcı alt boyutunda .88, temsilci alt boyutunda .78 ve ölçek toplamında ise .91 olarak bulunmuştur.

Gerçekleştirilen çalışmada verilerin elde edilmesinde kullanılan “Öğretim Stilleri Envanteri”ne ait Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve öğretmen adayları için ayrı ayrı Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları öğretmenler için uzman alt boyutunda .63, otorite alt boyutunda .69, kişisel model alt boyutunda .76, kolaylaştırıcı alt boyutunda .75, temsilci alt boyutunda .65 ve ölçek toplamında ise .92 olarak bulunmuştur. Öğretmen adayları için ise uzman alt boyutunda .68, otorite alt boyutunda .68, kişisel model alt boyutunda .79, kolaylaştırıcı alt boyutunda .81, temsilci alt boyutunda .82 ve ölçek toplamında ise .94 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.3: Grasha öğretim stilleri ölçeğinin alt boyutlar ve ilişkili maddeler.

Öğretim Stilleri	Envanterde Alt Boyuta İlişkin Maddeler
Uzman	1- 6- 11- 16- 21- 26- 31- 36
Otorite	2- 7- 12- 17- 22- 27- 32- 37
Kişisel Model	3- 8- 13- 18- 23- 28- 33- 38
Kolaylaştırıcı	4- 9- 14- 19- 24- 29- 34- 39
Temsilci	5- 10- 15- 20- 25- 30- 35- 40

(Kaynak: Üredi, 2006)

Çalışmada elde edilen verilerde öğretme stillerinin alt kategorilerini gruplamak için değerlendirme ölçütü olarak öğretme stili ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalamasının aşağıda belirtilen sınırlar esas alınmıştır (Grasha, 1994).

Tablo 3.4: Öğretim Stilleri Ölçeğinin boyutlarını değerlendirmede kullanılan ortalama puanlar.

Öğretim Stilleri	Düşük	Orta	Yüksek
Uzman	(1.0-3.2)	(3.3-4.8)	(4.9-7.0)
Otorite	(1.0-4.0)	(4.1-5.4)	(5.5-7.0)
Kişisel Model	(1.0-4.3)	(4.4-5.7)	(5.8-7.0)
Kolaylaştırıcı	(1.0-3.7)	(3.8-5.3)	(5.4-7.0)
Temsilci	(1.0-2.6)	(2.7-4.2)	(4.3-7.0)

(Kaynak: Ünal, 2017)

Grasha araştırmalarında yapmış olduğu gözlemler sonucunda öğretmenlerin tek bir stile sahip olamayacağını belirterek ölçeğin kullanımında öğretim stili gruplarını dörde ayırmıştır. Bu gruplar; uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman (Tablo 3.5.) şeklindedir. Her bir grupta, uzman öğretim stili varlığı dikkat çekmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiye sahip olarak algılamalarıdır.

Öğretmenler uzman öğretim stili diğer öğretim stilleri ile bütünleştirilerek öğretim sürecinde ilerlemektedirler (Grasha, 1996).

Tablo 3.5: Öğretim stillerinin birleştirilmiş gruplama tablosu.

Birleştirilmiş Stiller	Temsilleri
Uzman/Otorite	(1.Grup)
Kişisel Model/Uzman/Otorite	(2.Grup)
Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman	(3.Grup)
Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman	(4.Grup)

(Kaynak: Üredi, 2006)

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov testi ile, varyansların homojen olup olmadığına ise Levene testi ile bakılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.6. ve Tablo 3.7.'da verilmiştir.

Tablo 3.6: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim stilleri envanterinden aldıkları puanlara ait normallik testi.

Öğretim Stilleri	Kolmogorov Smirnov		
	Z	SD	p
Uzman	.098	72	.083
Otorite	.093	72	.200
Kişisel Model	.145	72	.001
Kolaylaştırıcı	.093	72	.195
Temsilci	.067	72	.200
TOPLAM	.087	72	.200

Tablo 3.7: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim stilleri envanterinden aldıkları puanlara ait varyanslarının homojenliği testi.

Öğretim Stilleri	Levene İstatistik	SD1	SD2	p
Uzman	2.378	2	69	.100
Otorite	.467	2	69	.629
Kişisel Model	.525	2	69	.594
Kolaylaştırıcı	.289	2	69	.750
Temsilci	2.009	2	69	.142

Tablo 3.6. ve Tablo 3.7. incelendiğinde, çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarından elde edilen verilerin varyansların homojen olduğu belirlenirken, sadece kişisel model öğretim stilinden elde edilen verilerin normal dağılım özelliği göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, alt problemlerde kişisel model öğretim stili ile ilgili yapılan non-parametrik ve parametrik istatistik sonuçları arasında fark bulunmadığından dolayı, araştırmada kişisel modele ait öğretim stili için parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov testiyle, varyansların homojen olup olmadığına ise Levene testiyle bakılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.8. ve Tablo 3.9.' de verilmiştir.

Tablo 3.8: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenin öğretim stilleri envanterinden aldıkları puanlara ait normallik testi.

Öğretim Stilleri	Kolmogorov Smirnov		
	Z	SD	p
Uzman	.042	222	.200
Otorite	.055	222	.099
Kişisel Model	.057	222	.078
Kolaylaştırıcı	.057	222	.074
Temsilci	.074	222	.005
Toplam	.052	222	.200

Tablo 3.9: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenin öğretim stilleri envanterinden aldıkları puanlara ait varyanslarının homojenliği testi.

Öğretim Stilleri	Levene İstatistik	SD1	SD2	p
Uzman	.855	4	217	.492
Otorite	1.463	4	217	.214
Kişisel Model	1.534	4	217	.193
Kolaylaştırıcı	1.723	4	217	.146
Temsilci	.330	4	217	.858
Toplam	.545	4	217	.703

Tablo 3.8. ve Tablo 3.9. incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerden elde edilen verilere ait varyansların homojen olduğu belirlenirken, sadece temsilci öğretim stilinden elde edilen verilerin normal dağılım özelliği göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, alt problemlerde temsilci öğretim stili ile ilgili yapılan non-parametrik ve parametrik istatistik sonuçları arasında fark bulunmadığından dolayı, çalışmada temsilci öğretim stili için de parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde yapılacak olan istatistiksel analizlerde betimsel istatistik kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerde ikili karşılaştırmalar için bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla karşılaştırmalar için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistiksel tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM 4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Öğretim Stilleri Envanterine verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda elde edilen bulgular alt problemler şeklinde aşağıda yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözümlmek için öğretme stilini meydana getiren her alt boyuta ilişkin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.1: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.

Öğretim Stilleri	İl											
	Sakarya						Kocaeli					
	Kadın			Erkek			Kadın			Erkek		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
Uzman	41	5.49	.88	81	5.35	.70	35	5.41	.94	65	5.42	.69
Otoriter	41	5.06	.91	81	4.49	.84	35	5.18	.89	65	5.24	.74
Kişisel Model	41	5.50	.84	81	5.51	.80	35	5.52	.87	65	5.62	.81
Kolaylaştırıcı	41	5.83	.77	81	5.73	.76	35	5.65	.82	65	5.75	.62
Temsilci	41	5.52	.72	81	5.38	.74	35	5.46	.85	65	5.50	.65
Toplam	41	5.48	.71	81	5.39	.66	35	5.45	.79	65	5.51	.59

Sakarya ilinden çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 41’i kadın, 81’i erkektir. Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme stilleri incelendiğinde, hem kadın öğretmenlerin, hem de erkek öğretmenlerin birinci sırada kolaylaştırıcı (kadın $\bar{X}= 5.83\pm.77$; erkek $\bar{X}= 5.73\pm.76$), son sırada ise otoriter (kadın $\bar{X}= 5.06\pm.91$; erkek $\bar{X}= 4.49\pm.84$) öğretme stilini kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir (Tablo 4.1.).

Kocaeli ilinden çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 35'i kadın, 65'i erkektir. Benzer şekilde Kocaeli ilinde görev yapan kadın ve erkek beden eğitimi ve spor öğretmenleri de birinci sırada kolaylaştırıcı (kadın $\bar{X}= 5.65\pm.82$; erkek $\bar{X}= 5.75\pm.62$), son sırada ise otoriter (kadın $\bar{X}= 5.18\pm.89$; erkek $\bar{X}= 5.24\pm.74$) öğretme stilini kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmaya katılan kadın ve erkek öğretmenler Ünal (2017)' ın belirttiği değerlendirme ölçütlerine göre tüm öğretim stillerini yüksek düzeyde tercih etmişlerdir. Ancak puan ortalamalarına göre en fazla kolaylaştırıcı, en az otoriter öğretim stilini kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözümlmek için öğretme stilini meydana getiren her alt boyuta ilişkin beden eğitimi ve spor öğretmen adayının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4.2.' de verilmiştir.

Tablo 4.2: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adayının öğretim stillerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.

Öğretim Stilleri	Üniversite											
	SUBÜ						KOÜ					
	Kadın			Erkek			Kadın			Erkek		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
Uzman	8	5.44	.92	32	5.27	.80	2	5.44	1.50	30	5.23	.88
Otoriter	8	5.09	.60	32	5.27	.90	2	5.56	.09	30	4.91	.88
Kişisel Model	8	5.42	.45	32	5.34	.98	2	5.75	1.24	30	5.27	.91
Kolaylaştırıcı	8	5.55	.69	32	5.61	1.01	2	5.56	.80	30	5.38	.85
Temsilci	8	5.36	.84	32	5.45	1.06	2	5.63	1.24	30	5.05	.89
Toplam	8	5.37	.64	32	5.39	.88	2	5.59	.94	30	5.17	.76

SUBÜ' de okuyan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının %20 (8)'i kadın, %80 (32)'si erkektir. Tablo 4.2. incelendiğinde, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (SUBÜ) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde okuyan kadın ve erkek öğrencilerin, öğretmenlerde olduğu gibi birinci sırada kolaylaştırıcı (kadın $\bar{X}= 5.55\pm.69$; erkek $\bar{X}= 5.61\pm1.01$), öğretim stilini tercih ettikleri belirlenirken, son sırada kadın öğretmen adayları otoriter (kadın $\bar{X}= 5.09\pm.60$), erkek öğretmen adayları ise hem

otoriter ($\bar{X}= 5.27\pm.90$) hem de uzman ($\bar{X}= 5.27\pm.80$) öğreti stilini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Kocaeli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi (KOÜ) de okuyan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının %6.3 (2'i) kadın, %93.8 (30)'i erkektir. Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde okuyan kadın öğrencilerin birinci sırada kişisel model (kadın $\bar{X}= 5.75\pm1.24$), son sırada ise uzman ($\bar{X}= 5.44\pm1.50$) öğretim stilini tercih ettikleri görülürken; erkek öğrencilerin birinci sırada kolaylaştırıcı ($\bar{X}= 5.38\pm.85$) ve son sırada ise otoriter ($\bar{X}= 4.91\pm.88$) öğretim stilini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Grasha (1996) araştırmalarında öğretmenlerin tek bir stile sahip olamayacağını belirterek ölçeğin kullanımında öğretim stili gruplarını dörde ayırmıştır; uzman/otorite (1. Grup), kişisel model/uzman/otorite (2. Grup), kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman (3.Grup), temsilci/kolaylaştırıcı/uzman (4.Grup). Bu nedenle çalışmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının birleştirilmiş öğretim stillerine göre dağılımları incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının birleştirilmiş gruplara göre dağılımları.

Öğretim Stilleri	Öğretmen		Öğretmen Adayı	
	f	%	f	%
Grup1	3	1.4	-	-
Grup 2	3	1.4	1	1.4
Grup 3	2	.9	1	1.4
Grup 4	214	96.4	70	97.2
Toplam	222	100	72	100

Tablo 4.3. incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri birleştirilmiş öğretim grupları % 1.4 oranında Grup 1, % 1.4 oranında Grup 2, % 0.9 oranında Grup 3 ve % 96.4 oranında ise Grup 4 olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarını da % 1.4 oranında Grup 2, % 1.4 oranında Grup 3 ve % 97.2 oranında Grup 4'ü tercih etmişlerdir. Çalışmada elde edilen veriler üzerinde grupların dağılımlarına bakıldığında Grup 4'ün hem öğretmende (% 96.4) hem öğretmen adayında (% 97.2) büyük bir kısmı oluşturması ve bu veriler üzerinde karşılaştırmalar yapılmasının anlamlı sonuçlar verme ihtimalinin düşük olması

sebebiyle, araştırmada birleştirilmiş gruplar karşılaştırmaları yerine 5 baskın öğretme stilini oluşturan uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci puanları üzerinden istatistiksel testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve aday öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözümlmek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.4. ve 4.5.’de verilmiştir.

Tablo 4.4: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin cinsiyete göre karşılaştırılması.

Öğretim Stilleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Uzman	Kadın	76	5.46	.90	.654	220	.514
	Erkek	146	5.38	.69			
Otorite	Kadın	76	5.12	.90	.256	220	.798
	Erkek	146	5.09	.81			
Kişisel Model	Kadın	76	5.51	.85	-.424	220	.672
	Erkek	146	5.56	.81			
Kolaylaştırıcı	Kadın	76	5.75	.79	.100	220	.921
	Erkek	146	5.74	.70			
Temsilci	Kadın	76	5.50	.77	.602	220	.548
	Erkek	146	5.43	.70			
Toplam	Kadın	76	5.47	.74	.263	220	.793
	Erkek	146	5.44	.63			

Tablo 4.4. 'ye göre, araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerin baskın öğretim stilleri puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (uzman $t_{(70)}=-.654$, $p=.514$.; otoriter $t_{(70)}=.256$, $p=.798$; kişisel model $t_{(70)}=-.424$, $p=.672$; kolaylaştırıcı $t_{(70)}=.100$, $p=.921$; temsilci $t_{(70)}=-.602$, $p=.548$). Bu sonuca göre kadın ve erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tüm öğretim stillerini benzer düzeyde kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.5: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim stillerinin cinsiyete göre karşılaştırılması.

Öğretim Stilleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Uzman	Kadın	10	5.44	.95	.639	70	.525
	Erkek	62	5.25	.84			
Otorite	Kadın	10	5.19	.57	.315		.754
	Erkek	62	5.09	.90			
Kişisel Model	Kadın	10	5.49	.59	.595		.554
	Erkek	62	5.30	.94			
Kolaylaştırıcı	Kadın	10	5.55	.67	.169		.886
	Erkek	62	5.50	.93			
Temsilci	Kadın	10	5.41	.86	.464		.644
	Erkek	62	5.26	.99			
Toplam	Kadın	10	5.42	.65	.486		.629
	Erkek	62	5.28	.83			

Tablo 4.5. incelendiğinde, araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının baskın öğretim stilleri puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (uzman $t_{(70)}=-.639$, $p=.525$; otoriter $t_{(70)}=.315$, $p=.754$; kişisel model $t_{(70)}=-.595$, $p=.554$; kolaylaştırıcı $t_{(70)}= 1.69$, $p=.886$; temsilci $t_{(70)}=-.464$, $p=.644$). Bu sonuca göre kadın ve erkek beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının tüm öğretim stillerini benzer düzeyde tercih ettikleri söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözümlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.6. ’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin mezun oldukları bölüme göre karşılaştırılması.

Öğretim Stilleri	Mezun Olduğu Bölüm	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Uzman	Beden Eğitimi Öğretmenliği	187	5.40	.74	-.405	220	.686
	Diğer	35	5.46	.91			
Otoriter	Beden Eğitimi Öğretmenliği	187	5.09	.81	-.299		.765
	Diğer	35	5.14	.98			
Kişisel Model	Beden Eğitimi Öğretmenliği	187	5.53	.80	-.679		.498
	Diğer	35	5.62	.94			
Kolaylaştırıcı	Beden Eğitimi Öğretmenliği	187	5.70	.69	-1.845		.066
	Diğer	35	5.95	.90			
Temsilci	Beden Eğitimi Öğretmenliği	187	5.45	.68	-.436		.663
	Diğer	35	5.50	.96			
Toplam	Beden Eğitimi Öğretmenliği	187	5.43	.64	-.832		.406
	Diğer	35	5.54	.83			

Tablo 4.6.'da beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünden mezun olanların yoğunlukta olması ve diğer bölümlerden mezun olanların (Spor yöneticiliği bölümü, Rekreasyon bölümü, Antrenörlük bölümü, Eğitim fakültesi, Sınıf öğretmenliği vb.) sayılarının az olması sebebiyle bu bölümlerden mezun olan katılımcılar diğer kategorisinde toplanmış ve mezun olunan bölüme göre incelendiğinde iki kategori oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin baskın öğretim stilleri puan ortalamalarının mezun oldukları bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (uzman $t_{(220)}=-.405$, $p=.686$.; otoriter $t_{(220)}=.299$, $p=.765$; kişisel model $t_{(220)}=-.679$, $p=.498$; kolaylaştırıcı $t_{(220)}=-1.845$, $p=.066$; temsilci $t_{(220)}=-.436$, $p=.663$). Bu sonuca göre mezun olunan bölüm değişkeninin, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözümlmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 4.7. 'de verilmiştir.

Tablo 4.7: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin görev yaptıkları öğretim kademesine göre karşılaştırılması.

Öğretim Stilleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uzman	Gruplar arası	.209	2	.104	.176	.839
	Gruplar içi	130.163	219	.594		
	Toplam	130.372	221			
Otoriter	Gruplar arası	1.564	2	.782	1.119	.328
	Gruplar içi	153.010	219	.699		
	Toplam	154.574	221			
Kişisel Model	Gruplar arası	2.383	2	1.192	1.791	.169
	Gruplar içi	145.736	219	.665		
	Toplam	148.120	221			
Kolaylaştırıcı	Gruplar arası	.955	2	.478	.890	.412
	Gruplar içi	117.482	219	.536		
	Toplam	118.437	221			
Temsilci	Gruplar arası	.996	2	.498	.945	.390
	Gruplar içi	115.370	219	.527		
	Toplam	116.366	221			
Toplam	Gruplar arası	.811	2	.406	.909	.405
	Gruplar içi	97.748	219	.446		
	Toplam	98.559	221			

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin baskın öğretim stilleri puan ortalamalarının öğretim yaptığı kademeye göre (ilkokul, ortaokul ve lise) anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (uzman $F_{(2-219)}=.176$, $p=.839$; otoriter $F_{(2-219)}=1.119$, $p=.328$; kişisel model $F_{(2-219)}=1.791$, $p=.169$; kolaylaştırıcı $F_{(2-219)}=.890$, $p=.412$; temsilci $F_{(2-219)}=.945$, $p=.390$). Bu sonuca göre farklı kademelerde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri görev yaptıkları kuruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözümlmek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.8. 'de verilmiştir.

Tablo 4.8: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin görev yaptıkları kuruma göre karşılaştırılması.

Öğretim Stilleri	Kurum	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Uzman	Devlet	164	5.41	.78	.315	220	.753
	Özel	58	5.38	.74			
Otoriter	Devlet	164	5.12	.85	.637		.525
	Özel	58	5.04	.80			
Kişisel Model	Devlet	164	5.58	.84	1.13		.258
	Özel	58	5.44	.76			
Kolaylaştırıcı	Devlet	164	5.72	.75	-.571		.569
	Özel	58	5.79	.68			
Temsilci	Devlet	164	5.49	.76	1.07		.284
	Özel	58	5.37	.63			
Toplam	Devlet	164	5.47	.69	.618		.538
	Özel	58	5.40	.59			

Tablo 4.8. incelendiğinde, araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin baskın öğretim stilleri puan ortalamalarının görev yaptığı kuruma göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (uzman $t_{(220)}=.315$, $p=.753$; otoriter $t_{(220)}=.637$, $p=.525$; kişisel model $t_{(220)}=1.13$, $p=.258$; kolaylaştırıcı $t_{(220)}=-.571$, $p=.569$; temsilci $t_{(220)}=1.07$, $p=.284$). Bu sonuca göre devlet ve özel kurumlarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme ait Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri hizmet yılına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 4.9.’ da verilmiştir.

Tablo 4.9: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin hizmet yılına göre karşılaştırılması.

Öğretim Stilleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uzman	Gruplar arası	2.003	4	.501	.846	.497
	Gruplar içi	128.369	217	.592		
	Toplam	130.372	221			
Otoriter	Gruplar arası	1.118	4	.279	.395	.812
	Gruplar içi	153.456	217	.707		
	Toplam	154.574	221			
Kişisel Model	Gruplar arası	1.834	4	.459	.680	.606
	Gruplar içi	146.286	217	.674		
	Toplam	148.120	221			
Kolaylaştırıcı	Gruplar arası	1.130	4	.283	.523	.719
	Gruplar içi	117.307	217	.541		
	Toplam	118.437	221			
Temsilci	Gruplar arası	.122	4	.030	.057	.994
	Gruplar içi	116.245	217	.536		
	Toplam	116.366	221			
Toplam	Gruplar arası	.286	4	.071	.158	.959
	Gruplar içi	98.273	217	.453		
	Toplam	98.559	221			

Tablo 4.9. incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin baskın öğretim stilleri puanları ortalamalarının hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (uzman $F_{(4-217)}=.846$, $p=.497$; otoriter $F_{(4-217)}=.395$, $p=.812$; kişisel model $F_{(4-217)}=.680$, $p=.606$; kolaylaştırıcı $F_{(4-217)}=.523$, $p=.719$; temsilci $F_{(4-217)}=.057$, $p=.994$). Bu sonuca göre, hizmet yılının beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri üzerinde anlamlı etkisi olmadığı söylenebilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme ait Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözümlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 4.10.’de verilmiştir.

Tablo 4.10: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması.

Öğretim Stilleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uzman	Gruplar arası	.423	2	.212	.357	.700
	Gruplar içi	129.948	219	.593		
	Toplam	130.372	221			
Otoriter	Gruplar arası	.291	2	.145	.206	.814
	Gruplar içi	154.284	219	.704		
	Toplam	154.574	221			
Kişisel Model	Gruplar arası	3.517	2	1.758	2.663	.072
	Gruplar içi	144.603	219	.660		
	Toplam	148.120	221			
Kolaylaştırıcı	Gruplar arası	1.331	2	.666	1.245	.290
	Gruplar içi	117.106	219	.535		
	Toplam	118.437	221			
Temsilci	Gruplar arası	1.019	2	.509	.967	.382
	Gruplar içi	115.348	219	.527		
	Toplam	116.366	221			
Toplam	Gruplar arası	.978	2	.489	1.098	.335
	Gruplar içi	97.581	219	.446		
	Toplam	98.559	221			

Tablo 4.10. incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerin baskın öğretim stilleri puan ortalamalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (uzman $F_{(2-219)} = .357$, $p = .700$; otoriter $F_{(2-219)} = .206$, $p = .814$; kişisel model $F_{(2-219)} = 2.663$, $p = .072$; kolaylaştırıcı $F_{(2-219)} = 1.245$, $p = .290$; temsilci $F_{(2-219)} = .967$, $p = .382$). Bu sonuca göre farklı eğitim seviyesine sahip olan beden eğitimi ve spor öğretmenleri benzer öğretim stillerini tercih etmektedirler.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme ait Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözümlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.11. 'de verilmiştir.

Tablo 4.11: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin medeni durumlarına göre karşılaştırılması.

Öğretim Stilleri	Kurum	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Uzman	Evli	170	5.39	.78	-.617	.220	.538
	Diğer	52	5.47	.74			
Otoriter	Evli	170	5.07	.83	-.917		.360
	Diğer	52	5.19	.84			
Kişisel Model	Evli	170	5.52	.84	-.833		.406
	Diğer	52	5.63	.75			
Kolaylaştırıcı	Evli	170	5.72	.76	-1.097		.274
	Diğer	52	5.84	.64			
Temsilci	Evli	170	5.43	.74	-.982		.327
	Diğer	52	5.54	.66			
Toplam	Evli	170	5.42	.68	-1.030		.304
	Diğer	52	5.53	.62			

Tablo 4.11. incelendiğinde, elde edilen verilere göre araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin baskın öğretim stilleri puan ortalamalarının medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (uzman $t_{(220)} = -.617$, $p = .538$; otoriter $t_{(220)} = -.917$, $p = .360$; kişisel model $t_{(220)} = -.833$, $p = .406$; kolaylaştırıcı $t_{(220)} = -1.097$, $p = .274$; temsilci $t_{(220)} = -.982$, $p = .304$). Bu sonuca göre medeni durumun beden eğitimi ve spor öğretmenleri için tercih edilen baskın öğretim stili üzerinde anlamlı fark yaratmadığı söylenebilir.

4.10. Onuncu Alt Probleme ait Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri okul takımı çalıştırma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözümlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 4.12. ’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerinin okul takımı çalıştırma durumuna göre karşılaştırılması.

Öğretim Stilleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uzman	Gruplar arası	5.228	2	2.614 .571	4.575	.011
	Gruplar içi	125.143	219			
	Toplam	130.372	221			
Otoriter	Gruplar arası	2.97	2	1.149 .695	1.652	.194
	Gruplar içi	152.277	219			
	Toplam	154.574	221			
Kişisel Model	Gruplar arası	10.656	2	5.328 .628	8.488	.000
	Gruplar içi	137.464	219			
	Toplam	148.120	221			
Kolaylaştırıcı	Gruplar arası	3.326	2	1.663 .526	3.164	.044
	Gruplar içi	115.112	219			
	Toplam	118.437	221			
Temsilci	Gruplar arası	3.835	2	1.918 .514	3.732	.025
	Gruplar içi	112.531	219			
	Toplam	116.366	221			
Toplam	Gruplar arası	4.509	2	2.255 .429	5.250	.006
	Gruplar içi	94.050	219			
	Toplam	98.559	221			

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin baskın öğretim stilleri puan ortalamalarının spor yapma durumuna göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş (Tablo 4.12.) ve okul takımı çalıştırma durumuna göre uzman ($F_{(2-219)} = 4.575$, $p = .011$); kişisel model ($F_{(2-219)} = 8.488$, $p = .000$); kolaylaştırıcı ($F_{(2-219)} = 3.164$, $p = .044$); temsilci ($F_{(2-219)} = 3.732$, $p = .025$) ve toplamda ($F_{(2-219)} = 5.250$, $p = .006$) gruplar arasında anlamlı farka ulaşılırken, sadece otoriter ($F_{(2-219)} = 1.652$, $p = .194$) öğretim stiline anlamlı farka ulaşılammıştır. Anlamlı farka ulaşılan öğretme stillerinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey post hoc analizi sonucunda, tüm öğretim stilleri ve toplamda, bireysel spor ve takım sporu çalıştıran öğretmenlerin puanlarının takım çalışması yapmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 4.13.). Bu sonuca göre bireysel ya da takım sporu antrenörlüğü yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, takım çalıştırmayan öğretmenlere göre daha farklı öğretim stilleri kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 4.13: Tukey post hoc analiz tablosu.

Öğretim Stilleri	Takım Çalıştırmayan	Takım Çalıştıran (Bireysel Spor)	Takım Çalıştıran (Takım Sporu)
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
Uzman	5.12	5.47	5.50
Kişisel Model	5.14	5.57	5.69
Kolaylaştırıcı	5.51	5.80	5.82
Temsilci	5.22	5.50	5.58
Toplam	5.18	5.52	5.53

4.11. On birinci Alt Probleme ait Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri akademik ortalamaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözümlmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 4.14.’ de verilmiştir.

Tablo 4.14: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim stillerinin akademik ortalamaya göre karşılaştırılması.

Öğretim Stilleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uzman	Gruplar arası	.521	2	.261	.356	.702
	Gruplar içi	50.486	69	.732		
	Toplam	51.007	71			
Otoriter	Gruplar arası	.338	2	.169	.224	.800
	Gruplar içi	52.140	69	.756		
	Toplam	52.478	71			
Kişisel Model	Gruplar arası	.516	2	.258	.313	.732
	Gruplar içi	56.838	69	.824		
	Toplam	57.353	71			
Kolaylaştırıcı	Gruplar arası	1.601	2	.800	.992	.376
	Gruplar içi	55.694	69	.807		
	Toplam	57.295	71			
Temsilci	Gruplar arası	.134	2	.067	.069	.934
	Gruplar içi	66.913	69	.970		
	Toplam	67.047	71			
Toplam	Gruplar arası	.251	2	.126	.191	.827
	Gruplar içi	45.424	69	.658		
	Toplam	45.675	71			

Tablo 4.14. incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının baskın öğretim stilleri puan ortalamalarının akademik ortalamaya göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. (uzman $F_{(2-69)} = .356$, $p = .702$; otoriter $F_{(2-69)} = .224$, $p = .800$; kişisel model $F_{(2-69)} = .313$, $p = .732$; kolaylaştırıcı $F_{(2-69)} = .992$, $p = .376$; temsilci

$F_{(2-69)}=.069$, $p=.934$). Bu sonuca göre, akademik ortalaması farklı olan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının benzer öğretim stillerini tercih ettikleri söylenebilir.

4.12. On ikinci Alt Probleme ait Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri spor yapma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözümlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 4.14. 'de verilmiştir.

Tablo 4.15: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim stillerinin spor yapma durumuna göre karşılaştırılması.

Öğretim Stilleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uzman	Gruplar arası	4.220	2	2.110	3.111	.051
	Gruplar içi	46.787	69	.678		
	Toplam	51.007	71			
Otoriter	Gruplar arası	3.698	2	1.849	2.615	.080
	Gruplar içi	48.781	69	.707		
	Toplam	52.478	71			
Kişisel Model	Gruplar arası	4.431	2	2.215	2.888	.062
	Gruplar içi	52.923	69	.767		
	Toplam	57.353	71			
Kolaylaştırıcı	Gruplar arası	2.940	2	1.470	1.886	.162
	Gruplar içi	54.355	69	.788		
	Toplam	57.295	71			
Temsilci	Gruplar arası	3.278	2	1.639	1.773	.177
	Gruplar içi	63.769	69	.924		
	Toplam	67.047	71			
Toplam	Gruplar arası	3.518	2	1.759	2.879	.063
	Gruplar içi	42.157	69	.611		
	Toplam	45.675	71			

Tablo 4.15. incelendiğinde, araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının baskın öğretim stilleri puan ortalamalarının spor yapma durumuna göre (spor yapmayan, bireysel spor yapan ve takım sporu yapan) karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve spor yapma durumuna göre gruplar arasında anlamlı farka ulaşılammıştır (uzman $F_{(2-69)}=3.111$, $p=0.51$; otoriter $F_{(2-69)}=2.615$, $p=.080$; kişisel model $F_{(2-69)}=2.888$, $p=.062$; kolaylaştırıcı $F_{(2-69)}=1.886$, $p=.162$; temsilci $F_{(2-69)}=1.773$, $p=.177$). Bu sonuca göre, spor yapma ve yapmama durumunun beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının tercih ettikleri baskın öğretim stilleri üzerinde fark yaratmadığı söylenebilir.

4.13. On Üçüncü Alt Probleme ait Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözmek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.15. 'de verilmiştir.

Tablo 4.16: Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğretim stillerinin karşılaştırılması.

Öğretim Stilleri	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Uzman	Öğretmen	222	5.41	.77	1.226	292	.221
	Öğretmen Adayı	72	5.28	.85			
Otoriter	Öğretmen	222	5.10	.84	-.094	292	.925
	Öğretmen Adayı	72	5.11	.86			
Kişisel Model	Öğretmen	222	5.54	.82	1.867	292	.063
	Öğretmen Adayı	72	5.33	.90			
Kolaylaştırıcı	Öğretmen	222	5.74	.73	2.246	292	.025
	Öğretmen Adayı	72	5.51	.90			
Temsilci	Öğretmen	222	5.45	.73	1.627	292	.105
	Öğretmen Adayı	72	5.28	.97			
Toplam	Öğretmen	222	5.45	.67	1.561	292	.120
	Öğretmen Adayı	72	5.30	.80			

Tablo 4.16.'e göre, araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının baskın öğretim stilleri puan ortalamaları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve sadece Kolaylaştırıcı öğretim stilinde öğretmenler lehine anlamlı farka ulaşılırken ($t_{(292)} = 2.246$, $p = .025$), diğer öğretim stillerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır (Uzman $t_{(292)} = 1.226$, $p = .221$; Otorite $t_{(292)} = -.094$, $p = .925$; Kişisel Model $t_{(292)} = 1.867$, $p = .063$; Temsilci $t_{(292)} = 1.627$, $p = .105$). Bu sonuca göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmen adaylarına göre kolaylaştırıcı öğretim stilini daha çok tercih ettikleri, diğer öğretim stillerinde ise benzer tercihlerde bulundukları söylenebilir.

BÖLÜM 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kullandıkları öğretim stillerini belirlemek için Grasha (1996) tarafından geliştirilen ve Üredi (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Öğretim Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma problemine ilişkin demografik özellikleri belirlemek için öğrencilere 4 sorunun sorulduğu (cinsiyet, okuduğu üniversite, akademik ortalama ve lisanslı spor yapma durumu) anket uygulanmıştır. Öğretmenlere ise 9 sorunun sorulduğu (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olduğu bölüm, öğretmenlik yaptığı il, meslek yılı, kademe, kurum, okul takımı çalıştırma durumu) anket uygulanmıştır. Toplanan verilere uygulanan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara ait tartışma aşağıda verilmiştir.

5.1. Tartışma

5.1.1. Birinci alt probleme ait tartışma

Araştırmanın birinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

Sakarya ve Kocaeli ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin (uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci) hangi öğretim stilini tercih ettikleri veya hangi öğretim stiline baskın olduğunu belirlemek için, öğretmenlerin alt boyutlara ait puan ortalamaları Ünal (2017)'ın belirlediği değerler ile karşılaştırılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin Kolaylaştırıcı öğretim stilinde en yüksek, otoriter öğretim stilinde ise en düşük puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir. Kolaylaştırıcı öğretim stiline tercih edilmesinin sebebi çağdaş eğitim anlayışına uygun öğrenci merkezli olması, otoriter öğretim stiline en az tercih edilen model olmasının sebebi ise geleneksel eğitim anlayışını benimseyerek merkeze öğretmeni alması olabilir. 2006 yılından itibaren hazırlanan tüm beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının

yapılandırmacı anlayışı temele alması ve öğrenci etkinliğine dayalı olması böyle bir sonuca etki etmiş olabilir. Her iki il için de ikinci sırada baskın öğretim stili erkeklerde kişisel model öğretim stilidir. Kadınlarda il olarak farklılık göstermekte; Kocaeli ilinden çalışmaya katılan öğretmenlerde kişisel model, Sakarya ilinden katılan öğretmenlerde ise temsilci öğretim stili olmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin tüm öğretim stillerinin yüksek düzeyde olduğu (Ünal, 2017) ya da baskın olarak tercih edildiği söylenebilir.

Üredi ve Üredi (2007)'nin İstanbul ilinde bulunan 49 ilköğretim okulunda görev yapan 681 sınıf öğretmenine gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin kolaylaştırıcı öğretim stilini % 12.7, temsilci öğretim stilini % 10, kişisel model öğretim stilini % 8, uzman öğretim stilini % 5.4 ve otorite öğretim stilini % 4.7 oranında tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Maden (2012) Türkçe öğretmenlerinin öğretim stillerini belirlemek için Trabzon, Ordu, Giresun ve Erzurum ilinde görev yapan rasgele 79 öğretmene yaptığı çalışmasında öğretme sürecinde daha çok kolaylaştırıcı ve kişisel model kullanıldığı; uzman öğretim stiline ise az kullanıldığı belirlenmiştir. Süral (2013) araştırmasında en fazla tercih edilen stilin "rehber öğretme stili" (kolaylaştırıcı), en az tercih edilen öğretme stili ise "kişisel öğretme stili" (kişisel model) olduğunun ve genel olarak öğretmenin merkezde olduğu stilleri tercih etmek yerine öğrencinin ön planda olduğu öğretim stillerini tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. En az tercih edilen stiline kişisel model olmasının sebebi öğrencinin süreçte daha aktif olduğu bir yaklaşımı tercih etmek istemeleri olabilir. Babadoğan, Kassenova ve Karahanoğlu (2014) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin sırasıyla kolaylaştırıcı, kişisel model, temsilci ve otoriter stilleri tercih ederken, en az tercih ettikleri stiline ise Uzman öğretim stili olduğu belirlenmiştir. Karataş (2014) sosyal bilgiler öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerini incelemiş ve %53.34'ünün kolaylaştırıcı, %26.66'sının uzman, %13.34'ünün kişisel model, % 6.66'sının otoriter öğretim stilini tercih ederken, temsilci öğretim stiline çalışmaya katılan öğretmenler tarafından tercih edilmediği belirlenmiştir. Dilekli (2015) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada, öğretmenlerin %47.1'i kolaylaştırıcı, %22.7'si kişisel model, 14.2'si uzman, %10.6'sı temsilci, %5.4'ü ise otoriter öğretme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Kolaylaştırıcı öğretim stilini tercih eden öğretmenler ihtiyaçları fark edebilen, problemlere alternatif çözüm yolları üreten, aktif dinleyici, süreci gözlemleyen ve düşünmeyi öğrenciler

olarak değerdendirilebilir. Chetty ve arkadaşları (2019) Malezya'da bir üniversitede öğretim elemanları üzerinde yaptıkları araştırmada %40 oranda kolaylaştırıcı, %20 oranda otoriter, kişisel model ve temsilci öğretim stillerini tercih etmişlerdir. Tosun ve Tangülü (2019)'nün sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin %48.5 ile en fazla kolaylaştırıcı öğretim stillini benimsediklerini belirlemişlerdir. Ahmed, Iqbal ve Farooqi (2020) eğitim fakültesindeki öğrencilerin görüşlerine göre üniversite öğretim elemanlarının tercih ettikleri öğretim stileri ve öğrencilerin performanslarına etkisi incelenmiş ve en fazla kişisel model öğretim stillini seçtikleri sonucuna varılmıştır.

Grasha (1994; 1996) farklı alanlardan gelen öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini gözlemlemiş ve öğretmenlerin birden fazla öğretim stilline sahip olabileceklerini ortaya koymuştur (akt. Mutluoğlu ve Erdoğan, 2016). Grasha (1996)' ya göre temsilci/kolaylaştırıcı/uzman (4. Grup) öğretim stillerine sahip öğretmenlerin kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman (3. Grup) öğretim stilline göre daha etkileyici öğrenme ortamına elvermektedir. Bunun nedeni öğrencilerin metabilşsel süreçleridir. Her iki stillin de öğrenci merkezli ortamı oluşturması ve öğrencilerin özgür olmalarına da olanak tanımıştır. Grasha (2002) çalışmasında üniversitedeki öğretim üyelerinin en fazla 3. Grup (kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman) öğretim stilli, ikinci sırada ise 4. Grup (temsilci/kolaylaştırıcı/uzman) öğretim stilli olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmayı destekler nitelikte Üredi (2006) öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri stili 3. Grup (kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman) öğretim stilli, ikinci sırada ise 4. Grup temsilci/kolaylaştırıcı/uzman) öğretim stilli olduğu sonucuna varmıştır. Gencel (2013) Türkiye-ABD öğretmenlerinin öğretim stillerini karşılaştırıldığı çalışmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu neticelenmiştir. ABD'de en fazla tercih edilen stillin temsilci/kolaylaştırıcı/uzman, en az tercih edilen öğretim stillinin ise uzman/otorite olduğu; Türkiye'de ise kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman en fazla tercih edilen stilken kişisel model/uzman/otorite en az tercih edilen öğretim stili olmuştur. Bilgin ve Bahar (2008) sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerin temsilci/kolaylaştırıcı/uzman alt boyutta daha baskın olduğu belirlenmiştir. Altay (2009) beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok kullandıkları öğretim stillerini temsilci/kolaylaştırıcı/uzman olarak belirlemiştir. Ahmed ve Shah (2007) yaptıkları çalışmada öğrencilerin algılamaları ile İngilizce öğretmenlerinin baskın öğretim stilleri

sırasıyla uzman, kişisel model, ve temsilcidir. Aktan (2012) beşinci sınıf derslerine giren erkek ve bayan öğretmenlerin en fazla benimsedikleri öğretim stili kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman (3. grup) öğretim stilidir. Sheand, Roos, Olivier ve Ihunwo (2018) fizyoterapi alanındaki öğretim elemanlarının baskın olarak uzman öğretim stilini benimsediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin hem öğrenciyi merkeze alan hem de öğretmen merkezli stilleri bir arada kullandığı görülmüştür. Shari ve arkadaşları (2014) Malezya’da öğretim elemanlarının öğretim stilleri ve öğrencilerin akademik katılımları arasındaki ilişkiyi incelediklerinde çalışmalarında öğretim elemanlarının çoğunun birinci sırada kişisel model, ikinci sırada uzman öğretim stilini, en az ise temsilci öğretim stilini kullandıkları belirlenmiştir. Saraçoğlu, Karademir, Dinçer ve Dedeşali (2017) de Sınıf, Fen ve Teknoloji ve Türkçe öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında tüm öğretim stillerini yüksek düzeyde tercih ettikleri belirlenmiştir. Ağırlıklı olarak temsilci ve kolaylaştırıcı stili üçüncü sırada ise kişisel model öğretim stilini kullanmışlardır. Tercih ettikleri stiller öğrenci merkezli stiller olmuştur. En az tercih edilen stil ise uzman öğretim stili olarak neticelenmiştir.

Literatürdeki beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile gerçekleştirilen Mosston ve Ashwoth (2002)’un 11 stilden oluşan öğretme stilli spektrumu incelenmiştir. Ağgez (2015)’in 244 beden eğitimi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmen merkezli stillerin (komut, alıştırma) tercih edildiğini belirlemişlerdir. Öğretmen merkezli stilleri kullanmasının sebebi derse adaptasyon, grup uyumunu sağlama ve daha sonradan dersin uygulama kısmına öğrenciyi katarak yavaş yavaş öğrenciyi aktif etmeye çalışmak olabilir. İnce ve Hünük (2010), deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen merkezli stilleri tercih ettiklerini, cinsiyet, eğitim verilen düzey ve lisansüstü eğitim almış olmalarının stil kullanımını ve değer algılarını etkilemediklerini belirlemişlerdir. Razok, Özlü (2014), 523’ü kadın, 1159’u erkek gönüllü beden eğitimi öğretmeni katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmasında en fazla tercih edilen stillerin öğretmen merkezli stiller (komut, alıştırma ve eşli çalışma) olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İncelenen çalışmalarının sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor dersinde daha çok öğretmen merkezli stiller tercih edilmiştir. Sonuçların yapılan araştırma ile farklılık

göstermesinin sebebi araştırmanın yapıldığı bölge, öğretim yapılan kademe kullanılan model, ölçme aracı ve öğretim yapılan sınıf mevcudu olabilir.

5.1.2. İkinci alt probleme ait tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre Sakarya ve Kocaeli ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim stilleri değerlendirildiğinde: Sakarya ilinden çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarında en çok tercih edilen öğretim stiline kolaylaştırıcı, en az tercih edilen öğretim stiline ise otoriter; erkeklerde en çok tercih edilen öğretim stiline kolaylaştırıcı, en az tercih edilen öğretim stillerinin uzman ve otoriter öğretim stilleri olduğu belirlenmiştir. Kocaeli ilinde ise kadın öğretmen adayları için en çok tercih edilen stilin kişisel model, en az tercih edilen stilin otoriter; erkeklerde en çok tercih edilen stilin kolaylaştırıcı, en az tercih edilen stilin otoriter öğretim stili olduğu belirlenmiştir. Kullanılan stillere bakıldığında Sakarya ili ve Kocaeli ilindeki aday öğretmenler de öğrenci merkezli stilleri tercih etmişlerdir. Bunun nedeni öğrenci merkezli planlanan eğitim programları ile eğitim almış olmaları olabilir. Kocaeli ilinden çalışmaya katılan kadın öğretmenlerin kişisel modeli tercih etmelerinin sebebi denek sayısının azlığından kaynaklanıyor. Bu arada tüm stillerde Ünal (2017)’ a göre yüksek düzeyde olduğu ya da baskın olarak tercih edildiği söylenebilir.

Oğuz, Ellez, Özyılmaz Akamca, Susamcı Koç yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme stillerini belirlemek istemişler ve adayları cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğretmen adaylarının temsilci öğretim stiline daha baskın olduğu, diğer stillerin ise orta düzeyde oldukları belirlenmiştir. Whittington ve Raven (1995) öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretim stillerini belirlemek için yaptıkları çalışmada, Montana Eyalet Üniversitesi ve Idaho Üniversitesi öğrencilerinin öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettiklerini belirlenmişlerdir. Razok, Ahmed ve Shah (2007) İngilizce bölümündeki öğrencilerin en fazla tercih ettikleri kolaylaştırıcı en az tercih ettikleri ise otoriter öğretim stili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin algıları ve tercihleri açısından Uzman öğretim stiline dışındaki stillerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Rojas-Jara ve arkadaşları (2016)

Şili'deki 3 üniversitesinde yaptıkları çalışmada 279 İngilizce öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme stillerine ilişkin tercihleri analiz edilmiş ve kolaylaştırıcı öğretim stilini çoğunlukta tercih ettikleri belirlenmiştir. Apaydın ve Çenberci (2018) 80 matematik öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada en fazla tercih edilen öğretim stillerinin kolaylaştırıcı, uzman, kişisel model; az tercih edilenin ise otoriter stil olduğu belirlenmiştir. Bergil ve Erçevik (2019) aday İngilizce öğretmenlerinin %35.3 oranda kolaylaştırıcı, %32.4 oranda kişisel model öğretim stilini daha çok tercih etmişlerdir.

Saraç ve Muştı (2013)'nin beş farklı üniversitede öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, en fazla kullanılan öğretim stillerinin öğretmen merkezli, en az kullanılan stillerin ise öğrenci merkezli olduğu neticesine ulaşmışlardır. Cengiz ve Serbest (2014) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri öğretim stilleri öğretmeni merkeze alan stiller olan komut ve alıştırma stilleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Magulod (2017) sınıf öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada en fazla uzman, ikinci sırada kolaylaştırıcı stili tercih etmişlerdir. Beyhan (2018) tarafından müzik öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları sırasında müzik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada daha çok uzman/otorite/kişisel model öğretim stilini tercih ettiklerini belirlenmiştir. Kaleci (2012) tarafından yapılan çalışmada, matematik öğretmen adaylarının en fazla tercih ettikleri öğretim stilinin Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman (3. Grup), en az tercih ettikleri öğretim stilinin ise Kişisel Model/Uzman/Otoriter (4. grup) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının bazılarının öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri (Oğuz, Ellez, Özyılmaz Akamca, Susamcı Koç, ; Whittington ve Raven, 1995; Razok, Ahmed ve Shah, 2007; Rojas-Jara ve arkadaşları, 2016; Apaydın ve Çenberci, 2018; Bergil ve Erçevik, 2019), bazı öğretmen adaylarının ise öğretmen merkezli olan öğretim stillerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Magulod, 2017; Saraç ve Muştı, 2013; Cengiz ve Serbest, 2014). Bazı çalışmalarda öğretmen merkezli stilleri merkeze almalarının sebepleri arasında öğrencilerin staj yaptıkları okullar, staj yaptıkları kademe, ulaşılan öğretmen adayının sayısı çalışmada kullanılan ölçeklerin farklı olması ve staj aşamasında öğretim stillerini tecrübe ederek kendi stillerini bulmaya çalışmaları olabilir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ait tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve aday öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre beden eğitimi ve spor öğretmen adayı ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, öğretim stillerini meydana getiren alt boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Elde edilen bu sonuca göre erkek öğretmen ve öğretmen adayları ile kadın öğretmen ve öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stillerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En çok tercih ettikleri stil her iki cinsiyette de öğretmen/öğretmen adaylarında kolaylaştırıcı öğretim stili, en az tercih ettikleri stil ise otoriter öğretim stildir. En çok tercih edilen öğretim stilinin kolaylaştırıcı olmasının sebebi geleneksel eğitim anlayışından çağdaş eğitim anlayışına geçilmesi ile birlikte öğretmenlerin en çok öğrenciyi merkeze alan kolaylaştırıcı öğretim stili anlayışını benimsemesi olduğu söylenebilir. Öğretmen merkezli olan otoriter öğretim stilinin en az tercih edilme nedeni ise Türkiye’de eğitim sisteminde yapılandırıcı anlayışın hakim olması ve bu anlayışın doğası gereği eğitim sisteminde öğretmenin öğrenci ile beraber öğrendiği, ilk elden yaşantı sunan, öğrenciye bilgiyi doğrudan vermek yerine onu yönlendiren öğretim stillerinin kullanılması olabilir.

Literatürde konu ile ilgili öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalar incelenmiş ve farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninin öğretim stilleri üzerinde anlamlı fark yaratmadığını belirten çalışmalar olduğu gibi (Oğuz, Ellez, Özyılmaz-Akamca ve Susamcı-Koç; Kulinna ve Cothran, 2003; Üredi, 2006; Razok, Ahmed ve Shah, 2007; İnce ve Hünük, 2010; Aktan, 2012; Mutluoğlu, 2016; Baleghizadah ve Shakouri, 2014; Cengiz ve Serbest, 2014; Karataş, 2014; Babadoğan, Kassenova ve Karaşahinoğlu, 2014; Ağgez, 2015; Ünal, 2017; Apaydın ve Çenberci, 2018; Yıldız, Yılmaz, Yalız Solmaz ve Şimşek, 2018; Eskici ve Çetinkaya, 2019; Tosun ve Tangülü, 2019), bazı çalışmalarda ise fark olduğu belirtilmiştir (Maden, 2012; Kaleci, 2012; Süral, 2013; Özlü, 2014; Dilekli, 2015; Öznacar, Güven ve Yılmaz, 2017; Magulod, 2017; Saraçoğlu, Karademir, Dinçer ve Dedebali, 2017; Siqueira, Monteiro, Araujo, Siva ve Andrade, 2019; Karimnia ve Mohammadi, 2019; Bergil ve Erçevik,

2019). Gerçekleştirilen çalışma ile incelenen çalışmaların sonuçlarının farklı olmasının sebebi çalışmaların farklı branşlardaki öğretmenler/öğretmen adayları ile gerçekleştirilmesi, farklı ölçme araçlarının kullanılması ya da katılımcı sayılarının farklı olma durumu etkili olmuş olabilir.

Oğuz, Ellez, Özyılmaz Akamca ve Susamcı Koç yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretim stillerinde anlamlı fark bulunamamıştır. Kulinna ve Cothran (2003) tarafından beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleşen çalışmada “Mosston’un Öğretim Stilleri Spektrumu” kullanılmıştır. Sonuçlar analiz edildiğinde öğretmenlerin öğretim stillerinde cinsiyet değişkenine göre fark olmadığı tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen çalışma ile bu çalışmanın sonuçlarının farklı olması farklı bir ölçek kullanılmasından kaynaklanmış olabilir.

Üredi (2006) ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmenlerinin öğretim stillerinin belirlemek amacı ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında ilişki olup/olmadığını incelemiş ve anlamlı ilişki olmadığını görmüştür. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stili öğrenci merkezli olan kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman stil olduğu belirlenmiştir. Razok, Ahmed ve Shah (2007) İngilizce öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada öğrenci algılarında cinsiyetlerine göre fark bulunamamıştır. İnce ve Hünük (2010) 246 deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin üzerinde Mosston ve Ashworth (2002) sunuş/buluş yolu öğretim stillerini kullandığı cinsiyete göre öğretim stilleri incelenmiş ve fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aktan (2012) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin derslerine giren öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemek için öğretmenlerin cinsiyetine göre tercih ettikleri öğretim stillerini incelemiş ve grup arasında anlamlı fark olmamasına rağmen, kadın öğretmenlerin % 87’lik, erkek öğretmenlerin % 72’lik kısmının öğrenci merkezli stilleri tercih ettiklerini belirlemiştir. Kadın öğretmenlerin en az kullandıkları öğretim stili kişisel/uzman/otorite (2. grup), erkek öğretmenlerin en az kullandıkları öğretim stili temsilci/kolaylaştırıcı/uzman (4. grup) olmuştur. Mutluoğlu (2012) ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerini araştırmış ve çalışmanın sonunda cinsiyete göre öğretim stilleri tercihlerinde fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Baleghizadah ve Shakouri (2014) İran da İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerini belirlemeye yönelik yaptıkları

çalışmada cinsiyete göre negatif ilişki bulunmuştur. Cengiz ve Serbest (2014)'in beden eğitimi öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stillerini belirlemek üzere gerçekleştirdikleri çalışmada, cinsiyet değişkenine göre tercih edilen öğretim stilleri karşılaştırılmış ve öğretmen adaylarında cinsiyet değişkeninin öğretim stilini kullanma tercihi üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Karataş (2014)'ın ise sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin cinsiyete ve görev yaptıkları bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Babadoğan, Kassenova ve Karasahinoğlu (2014)'nın öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada öğrenme ve öğretim stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ağgez (2015) MEB'e bağlı okullarda 244 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında Mosston ve Ashworth (2002) tarafından geliştirilen “Öğretim Stilleri Spektrumundan” yararlanarak bir araştırma gerçekleştirmiş ve beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretim stilleri konusundaki görüşleri analiz edildiğinde, iki cins arasında anlamlı fark bulunmadığı rapor edilmiştir. Ünal (2017) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretme stillerini öğretmen/aday öğretmen olma durumu, cinsiyet, devam ettiği program değişkenlerine göre incelemiş ve cinsiyete göre iki grup arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok uzman öğretme stilini tercih ettikleri ortaya koyulmuştur. Apaydın ve Çenberci (2018) matematik öğretmen adaylarının tercihlerinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunamamıştır. Yıldız, Yılmaz, Yalız Solmaz ve Şimşek (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada beden eğitimi öğretmenliği ve sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim stillerini, eğitim programına ve cinsiyete göre incelemişler ve eğitim programı değişkenine göre iki grup arasında anlamlı fark bulunurken, cinsiyete göre anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Eskici ve Çetinkaya (2019) Kırklareli ilinde görev yapan 248 öğretmenden elde ettiği sonuçlarda cinsiyete göre anlamlı fark bulamamıştır. Tosun ve Tangülü (2019)'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyete göre tercih ettikleri öğretim stilinde anlamlı fark olmadığını belirlemişlerdir.

Yukarıdaki çalışma bulgularının aksine, öğretmen ve öğretmen adaylarında cinsiyet değişkeninin tercih edilen öğretim stillerinde fark yarattığını belirten çalışmalar da

bulunmaktadır. Maden (2012)'nin yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetleri ile tercih edilen öğretim stilleri değerlendirilmiş ve cinsiyet değişkeninde sadece otoriter öğretme stilinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Kaleci (2012) matematik öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretim stillerinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada uzman öğretim stiline %87.5 erkek-%12.5 kadın, kişisel model öğretim stiline %75 kadın-%25 erkek, rehber öğretim stiline %68.75 kadın-%31.25 erkek; otoriter öğretim stiline sadece erkek öğretmenler tarafından tercih edildiği ve temsilci öğretim stiline çalışma grubundaki öğretmenler tarafından kullanılmadığı tespit edilmiştir. Süral (2013) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stillerini cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre incelemiş ve kişisel öğretme stili (kişisel model) dışında diğer tüm alt boyutların belirlenmesinde cinsiyetin etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada kadın öğretmenlerde bilgi aktarıcı (uzman) ve otoriter; erkek öğretmenlerde ise rehber (kolaylaştırıcı) ve danışman (temsilci) öğretim stilleri lehine anlamlı sonuç görülmüştür. Özlü (2014)'nün ortaokul ve liselerde çalışmakta olan beden eğitimi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğretim stillerine ilişkin değer algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Dilekli (2015)'in öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre her iki cinsiyette de en çok tercih edilen stilin kolaylaştırıcı, en az tercih edilen stiline ise otoriter öğretim stili olduğu ve öğretmenlerin tercih ettikleri stillerin cinsiyet açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öznacar, Güven ve Yılmaz (2017) ilköğretim öğretmenleri örneklem grubu ile yaptıkları çalışmalarda kişisel model öğretim stiline cinsiyetin etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Magulod (2017) sınıf öğretmen adaylarının kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerinde cinsiyete göre kadınlarda anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Saraçoğlu, Karademir, Dinçer ve Dedebali (2017) tarafından sınıf, fen ve teknoloji ile Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş, kadın ve erkek öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine yalnızca otoriter öğretme stilinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Siqueira, Monteiro, Araujo, Siva ve Andrade (2019) Brezilyada öğretim elemanlarının üzerinde tercih ettikleri öğretim stillerini belirlemek için gerçekleştirilen çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Karimnia ve Mohammadi (2019) İran'da İngilizce öğretmenleri ile yapılan çalışmada otoriter öğretim stiline

erkek öğretmenlerin lehine fark bulunmuştur. Bergil ve Erçevik (2019) aday İngilizce öğretmenlerin öğretim stillerine yönelik izlenimleri otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stil tercihlerinde kadın öğretmen adaylarına yönelik anlamlı fark bulunmuştur.

Grasha (1994) tarafından 381 öğretim üyesi üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada ise, kadın ve erkek öğretim üyelerinin öğretim stilleri karşılaştırılmış, her iki grupta da daha çok 4. Grup (temsilci/kolaylaştırıcı/uzman) ve daha az 1. Grup (uzman/otorite) öğretim stillerini seçtikleri sonucuna varılmıştır. Mendoza (2004) doktora tezi olarak yaptığı çalışmada kadınların en fazla 3. Grup (kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman) ve 4. Grup (temsilci/kolaylaştırıcı/uzman) öğretim stillerini, erkeklerin ise 2. Grup (kişisel model/uzman/otorite) öğretim stillerini kullandıklarını tespit etmiştir.

Ahmed, Iqbal ve Faroogi (2020) eğitim fakültesinde öğrenci görüşlerine göre yaptıkları çalışmada kadın öğrenciler öğretim elemanlarının sırasıyla otoriter, kişisel model, temsilci, ve kolaylaştırıcı öğretim stillerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun sebebi öğretim elemanların dersin giriş kısmında öğretmen merkezli olan otoriter stili kullanarak sınıf düzenini sağlamak, zaman anlamında yapılacakları ekonomik bir şekilde anlatmak amacı ile kullanmış ve daha sonra yavaş yavaş öğrenci aktifliğini arttıran stillere yer vermiş olabilir.

5.1.4. Dördüncü alt probleme ait tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre öğretim stilini oluşturan alt boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Bu sonuca göre çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler ile diğer bölümlerden (antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği vb.) mezun olan öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin en çok tercih ettikleri stil kolaylaştırıcı öğretim stili, en az tercih ettikleri stil ise otoriter öğretim stili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim stillerinin mezun olunan

bölüme göre farklılık göstermemesinin nedenlerinden birisinin çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünden mezun olması gösterilebilir. Bununla birlikte, diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin formasyon eğitimleri süresince aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriklerinin aynı olması ve benzer öğretim elemanlarından ders almış olmaları da farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin baskın öğretim stilleri üzerinde etkili olmuş olabilir.

Literatürde çalışmada elde edilen bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Oğuz, Ellez, Özyılmaz Akamca ve Susamcı Koç; Üredi, 2006; Aktan, 2012; Özlü, 2014) olduğu gibi, desteklemeyen çalışmalar (Maden, 2012; Dilekli, 2015) da bulunmaktadır.

Oğuz, Ellez, Özyılmaz Akamca ve Susamcı Koç, yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretme stilleri ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir farklılık saptamamışlardır. Üredi (2006) sınıf öğretmenlerinin en son mezun oldukları okul ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Aktan (2012) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin derslerine giren öğretmenlerin stillerini belirlemek için öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkeni ile öğretim stili tercihlerini incelemiş ve bu iki değişken arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Özlü (2014) ortaokul ve liselerde çalışmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stillerine ilişkin değer algılarında mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir.

Bununla beraber, Maden (2012) Türkçe öğretmenlerinin mezun olunan bölüme/programa göre tercih ettikleri öğretim stillerini belirlemek için yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin uzman ve temsilci öğretim stillerinde anlamlı fark olduğu sonucuna varmıştır. Bunun sonucu olarak öğretmenlik programından mezun olmayanların öğretmenlik bölümü alan eğitimlerine gerek duyduklarını ifade etmiştir. Dilekli (2015) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, mezun olunan okul türünün tercih edilen öğretim stili açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Öğretmenler tarafından en çok tercih edilen stil kolaylaştırıcı öğretim stildir. Sonuç olarak sınıf içi uygulamalara daha çok yer veren bölümün öğretim stillerinde fark yarattığı belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmaların bulguları ile gerçekleştirilen çalışmanın

bulgularının farklı olmasında yapılan çalışmalarda farklı öğretmenlik branşlarında ve farklı zamanlarda yapılmasının etkisi olmuş olabilir.

5.1.5. Beşinci alt probleme ait tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmaya ilkökulda, ortaokulda ve lisede görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri katılmış ve elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesine göre öğretim stillerine ait hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Tüm kademelerdeki öğretmenlerin en çok tercih ettikleri stil kolaylaştırıcı öğretim stili, en az tercih ettikleri stil ise otoriter öğretim stili olduğu sonucuna varılmıştır. Kademe göre değerlendirildiğinde otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stiline en yüksek değer alan kademe lise kademesi; uzman öğretim stiline ise en yüksek değer alan kademe ilkökul kademesidir. ilkökul kademesinde daha çok öğretmen merkezli stili olan uzman stilin kullanılması öğrencilerin küçük olması, öğrencilerin derse adaptasyonunu ve dersin kontrolünü sağlamak, bu kademede daha çok temel bilgi ve becerilerin öğretilmesinden dolayı daha çok öğretmenlerin merkezde olduğu öğretim yöntemlerinin seçilmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli olmamasından dolayı öğretmenlerin derslerde daha fazla sorumluluk alması olabilir. Lise kademesinin tüm öğretim stillerinde en yüksek değer almasının sebebi okul konumu, sınıf mevcutları, öğretim yapılan sınıftaki cinsiyet dağılımları, sınıf düzeyi yada hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılık göstermesi olabilir.

Literatür incelemesi sonucunda çalışmada elde edilen bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunurken (Mosston ve Ashworth, 2002; İnce ve Hünük, 2010; Özlü, 2014; Eskici ve Çetinkaya, 2019) bazı çalışmalar da ise görev yapılan öğretim kademesine göre tercih edilen öğretim stillerinin farklı olduğunu raporlayan çalışmalar da (Ağgez, 2015) bulunmaktadır.

Çalışmada elde edilen bulguyu destekleyen çalışmalardan biri Mosston ve Ashworth (2002)’un çalışmalarında eğitim verilen düzeyde (ilköğretim ve ortaöğretim) anlamlı

fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İnce ve Hünük (2010) tarafından yapılan çalışmada, farklı öğretim kademelerinde (ilköğretim ve ortaöğretim) görev yapan deneyimli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stilleri kullanımlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Özlü (2014) tarafından yapılan bir başka çalışmaya ise, ortaokul ve liselerde görev yapan 1682 gönüllü beden eğitimi öğretmeni katılmış ve çalışma sonucunda görev yapılan okul düzeyine göre tercih edilen öğretim stillerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Eskici ve Çetinkaya (2019) öğretmenlerden elde ettiği veriler sonucunda öğretim kademesine göre (ilkokul, ortaokul, yüksek okul) göre fark olmadığı neticesine varılmıştır.

Bununla birlikte Ağgez (2015) tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre kullandıkları öğretim stilleri incelemiştir. Ortaokulda görev yapan öğretmenler alıştırma (B stili: Öğretmen konu çalışmalarını, sayısını ve süresini belirler, öğrenci alıştırma yapar, öğretmeninden geri dönüt alır ve bireysel hızını tecrübe ederek öğrenir); lisede görev yapan öğretmenler ise bireysel tasarım (I stili: Öğretmen geniş bir çalışma konusu; öğrenci ise kazanımlara ulaşmak için bireysel öğrenme programı oluşturur. Öğrencilere program hazırlanır, uygulanır, geliştirilir, programları için performans değerlendirme ölçütü oluşturulur ve öğretmen bilgi almak için sorular sorar) yöntemini tercih ettiklerini belirtmişler ve yapılan analiz sonucunda iki grup arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ortaokul kademesinde de, lise kademesinde de öğrencinin yaş grubuna göre sınırlılıklar belirlenmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada ulaşılan bulgular ile Ağgez (2015) tarafından yapılan çalışmanın bulguları arasında farklılığın nedenleri arasında araştırmaların yapıldığı eğitim-öğretim dönemlerinin, çalışmaların yapıldığı bölgelerin, çalışmalara katılan öğretmen sayılarının farklı olması ve çalışmalarda kullanılan ölçeklerdeki farklılıklar sayılabilir.

5.1.6. Altıncı alt probleme ait tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri görev yaptıkları kuruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin görev yaptıkları kuruma (devlet ve özel) göre tercih edilen baskın öğretim stillerinin hiçbirinde anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Bu sonuca göre, çalışmaya katılan ve devlet ve özel okulda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerinde uygulamayı tercih ettikleri öğretim stillerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. İki görev yapılan kurumda da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri stilin kolaylaştırıcı öğretim stili, en az tercih ettikleri stilin ise otoriter öğretim stili olduğu sonucuna varılmıştır. Kolaylaştırıcı öğretim stiline tercih edilmesinin sebebi çalışmaya katılan öğretmenlerin öğreneni merkeze alan, öğrencilere örnekler sunarak öğrenmelerini sağlayan, model olunan, öğrencilerle birlikte çalışıp onlara yol gösteren, rehberlik ve danışmanlık özellikleri baskın olan öğretmenler olmaları olabilir. Otoriter öğretim stiline en az tercih edilmesinin nedeni beden eğitimi ve spor dersinin öğretim programlarının pragmatist felsefe, yapılandırmacı anlayışa dayalı olmasından dolayı, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stilini ve yöntemlerini derslerinde daha fazla tercih etmeleri olabilir.

Ekici ve Kaya (2016) resmi ve özel okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmasında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla oranda öğrenen merkezli öğretim stilini tercih ettikleri neticesine ulaşmıştır. Larenas, Moran ve Rivera (2010) özel ve devlet okullarından görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim stillerini ve kişilik yapılarının incelemiş ve çalışmanın sonunda devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin kolaylaştırıcı öğretim stilini ve dışa dönük bir kişilik yapısı gösterdiklerini; özel okulda çalışanların ise daha otoriter bir öğretim stili ve içe dönük bir kişilik yapısı ortaya koydularını belirtmişlerdir. Bu farkın nedeni devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin iş koşulları, ekonomik gelir düzeylerinin özel okullardaki öğretmenlere göre daha fazla olması ve yöneticilerin daha serbest bir yapıya sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yine özel okullarda öğretmenlerin sürekli kendini geliştirmesi, yetkinliğini arttırması ve her süreçte üretken bir tutum göstermesi beklentisi nedeniyle böyle bir fark oluşmuş olabilir.

5.1.7. Yedinci alt probleme ait tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerin hizmet yılına göre tercih ettikleri öğretim stilleri karşılaştırıldığında, öğretim stillerini oluşturan alt boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Bu sonuca göre farklı hizmet yılına sahip beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin benzer öğretim stillerini kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, 1-5, 6-10, 11-15 ve 20 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin en çok tercih ettikleri öğretim stiline kolaylaştırıcı öğretim stili olduğu belirlenirken, 16-20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin en çok tercih ettikleri stilin kişisel model, en az tercih ettikleri stilin ise otoriter öğretim stili olduğu belirlenmiştir.

Bu alt probleme ilişkin literatürde öğretmenlerin katıldığı çalışmalar incelenmiş ve çalışmada elde edilen bulgular ile paralellik gösteren çalışmalar bulunurken (Aktan, 2012; Mutluoğlu 2012; Baleghizadeh ve Shakouri, 2014; Ağgez, 2015; Dilekli, 2015; Ünal, 2017), bazı çalışmalar ise hizmet yılına göre tercih edilen öğretim stillerinin fark olduğunu belirten çalışmalara da (Üredi, 2006; Maden, 2012; Altay, 2009; Süral, 2013; Babadoğan, Kassenova ve Karaşahinoğlu, 2014; Özlü, 2014; Özncar, Eskici ve Çetinkaya, 2019; Tosun ve Tangülü, 2019) rastlanmıştır. Bunun sebebi öğretmenlerin branşları, eğitim aldıkları dönem ve kullanılan ölçme araçları farklılıkları olabilir.

Aktan (2012)’ın 770 öğrenci ve 93 sınıf öğretmeni ile oluşturduğu örneklem grubunda, öğretmenlerin mesleki kıdemleri 0-21 yıl ve üstü aralığında belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinde mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Kıdem değişkenine göre en fazla tercih edilen öğretim stili kolaylaştırıcı/kişisel/uzman olmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öğrenci merkezli stilleri benimsedikleri rapor edilmiştir. Mutluoğlu (2012) yaptığı çalışmada, örneklem grubunu oluşturan ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarını 1-21 yıl ve üzeri olarak belirlemiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri ile öğretim stili tercihleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çalışmada en çok tercih edilen öğretim stili 3. Grup

(Kolaylaştırıcı/Kişisel model/Uzman), en az tercih edilen stil 1–5 yıl kıdemdeki öğretmenler hariç-1. Grup (Uzman/Otoriter) olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Dilekli (2015)'nin öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmanın örneklemini 1003 sınıf öğretmeni oluşturmuş ve çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerini 0-21 yıl ve üzeri olarak belirlemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğretim stillerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Baleghizadeh ve Shakouri (2014) İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmalarında öğretim deneyiminin (kıdem) öğretim stilleri tercihleri üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir. Ağgez (2015)'in MEB'e bağlı okullarda 244 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdemlerini 0-10 yıl ve üstü aralığında incelemiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretim stilleri karşılaştırıldığında, anlamlı bir farka ulaşılmamıştır. Ünal (2017)'in yaptığı çalışmada da öğretmenlerin hizmet yılına (hizmet yılı 1-20 yıl ve üstü aralığında) göre istatistiksel anlamda anlamlı fark bulunmamıştır. Bain (2004) ve Willson (2006) çalışmalarının sonunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri yükseldikçe daha çok öğrenci merkezli stilleri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Hizmet yılına göre tercih edilen öğretim stillerinin farklı olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Üredi (2006) öğretmenlerin öğretim stillerinin belirlemek amacı ile yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tercih ettikleri stiller arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Üredi (2006) çalışmasında öğretmenlerin meslek kıdemini 1 ile 26 yıl ve üstü olarak belirlemiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri öğretim stiline 3.Grup öğretim stili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maden (2012) Türkçe öğretmenleri, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümü mezunu 137 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin kıdem yılını 1-20 yıl aralığında belirlemiş, yapılan analiz sonucunda, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin temsilci öğretme stilleri arasında anlamlı fark olduğu, 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise temsilci öğretme stillerinin benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Altay (2009) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, 189 beşinci sınıf öğretmenin sosyal bilgiler dersindeki öğretme stilleri tercihlerinde kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme stili gruplarının kıdeme göre incelenmesi sonucunda öğretmenler tarafından en çok tercih

edilen stilin 4. Grup (temsilci/yol gösterici/uzman) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Süral (2013)'ın ilköğretim kademesinde her branştan 200 öğretmen katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin öğretim stilleri iki alt boyutta da anlamlı farklılıklar göstermiştir. Kıdem yılınının 1-30 yıl ve üstü şeklinde belirlendiği çalışmada, "1-10", "11-20" ve "21-30" yıllık kıdeme sahip öğretmenler en çok rehber öğretim stilini; "30 ve üzeri" kıdeme sahip öğretmenlerin ise en çok uzman öğretim stilini kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Çalışmada hizmet yılı arttıkça aktif öğretmen profili gerektiren öğrenci merkezli bir sınıf yönetimi anlayışından uzaklaşıldığı da rapor edilmiştir. Babadoğan, Kassenova ve Karaşahinoğlu (2014)'nın öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki kıdem yılı 10 yıl altı ve 21 yıl ve üstü aralığında belirlenmiştir. Çalışmaya katılan ve kıdemi fazla olan öğretmenlerin uzman, kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretim stili ortalama puanlarının, mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı yönde yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalara ilave olarak Özlü (2014) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stillerine ilişkin değer algılarında, görevdeki hizmet süresi değerine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. ilkokul öğretmenlerinde kıdem değerine göre Uzman öğretim stilinde fark olduğu, diğer öğretim stillerinde (otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci) fark olmadığı belirlenmiştir. Öznacar, Güven ve Yılmaz (2017) tarafından ilkokul öğretmenlerine uygulanan çalışmada öğretim stilleri ve mesleki kıdem değerine göre sadece uzman alt boyutunda fark gösterdiği belirlenmiştir. Eskici ve Çetinkaya (2019) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında kıdem duruma göre (0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü) öğretim stili tercihlerinde fark olduğu belirlenmiştir. Karimnia ve Mohammdi (2019) İran'da yaptığı çalışmasında mesleki kıdeme göre sosyalleşme alt boyutunda (temsilci) anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tosun ve Tangülü (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemde uzman ve temsilci öğretim stiline anlamlı farka ulaşılmıştır. Ünlü ve Aydos (2007) mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öğretmen merkezli yöntemleri daha fazla tercih ettiklerini belirlemişlerdir.

5.1.8. Sekizinci alt probleme ait tartışma

Araştırmanın sekizinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan 222 beden eğitimi ve spor öğretmenlerin eğitim düzeylerine (lisans, yüksek lisans/doktora) göre tercih ettikleri öğretim stilleri karşılaştırıldığında, öğretim stillerini oluşturan alt boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Bu sonuca göre eğitim düzeyinin tercih edilen öğretim stilleri üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 176’sı lisans, 33’ü yüksek lisans, 13’ü doktora eğitim düzeyine sahiptir. Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim düzeyi fark etmeksizin çalışmaya katılan öğretmenlerin en çok tercih ettikleri öğretim stiline kolaylaştırıcı öğretim stili olduğu belirlenmiştir. Öğrenciyi merkeze alan, onlara sorumluluk veren, cesaretlendiren, karar alma imkanı sunan, bağımsız hareket edebilme girişiminde bulunmaya fırsat sağlayan kaynak bir öğretim stilini tercih etmelerinin sebebi eğitim düzeyi fark etmeksizin hepsinde aynı seviyede aktarılması, üniversitelerin yapısal olarak aynı modelde öğrenciler yetiştirmeleri olabilir. Ayrıca yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin sayılarının azlığı da böyle bir sonucu etki etmiş olabilir.

Çalışmada elde edilen bulgular ile benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (İnce ve Hünük, 2010; Mosston ve Ashworth, 2002; Babadoğan, Kassenova ve Karaşahinoğlu, 2014; Eskici ve Çetinkaya, 2019). İnce ve Hünük (2010), beden eğitimi ve spor öğretmenlerin lisansüstü eğitim almış olmalarının tercih ettikleri öğretim stillerini etkilemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Mosston ve Ashworth (2002) yaptıkları çalışmada lisansüstü eğitim yapmış olma durumu ile öğretim stillerini incelemişler ve gruplar arasında anlamlı farka ulaşamamışlardır. Babadoğan, Kassenova ve Karaşahinoğlu (2014) Almatı/Kazakistan’da öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrenim durumu (lisans/yüksek lisans) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öznacar, Güven ve Yılmaz (2017) tarafından ilkokul öğretmenlerine uygulanan çalışmada öğretim stilleri ve eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farka ulaşılamamıştır. Eskici ve Çetinkaya (2019)’nın 248 öğretmenden elde ettiği veriler sonucunda, öğretim stillerinin eğitim duruma (Hazırlık, Lisans, Yüksek Lisans) göre

fark olmadığı neticesine varılmıştır. İncelenen çalışmalar araştırmada elde edilen bulguyu desteklerken, gelişen ve değişen dünya düzeni ile bilgilerin daha çabuk yayılması, bilgilerin ulaşılmasının kolay olması, öğretmenlerin öğrenciye model olmalarının beklenmesi üzerine kendilerini geliştirmeleri olabilir.

5.1.9. Dokuzuncu alt probleme ait tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerin medeni durumlarına (evli/diğer) göre tercih ettikleri öğretim stilleri karşılaştırıldığında, öğretim stillerini oluşturan alt boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Bu sonuca göre medeni durumun beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim tercihlerini etkilemediği sonucuna varılabilir. Medeni durum fark etmeksizin öğretmenlerin en çok tercih ettikleri öğretim stilinin öğrenci merkezli stil olan kolaylaştırıcı öğretim stili olduğu belirlenmiştir. Çalışmayı destekler nitelikte Öznacar, Güven ve Yılmaz (2017)’ın yaptıkları çalışmada da ilkökul öğretmenlerinin öğretim stilleri ve medeni durum değişkenleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Literatürdeki kaynaklar taranmış çalışmadan farklı olarak yaş (Üredi, 2006; Ekici ve Kaya, 2016; Üredi ve Üredi, 2007; Özlü, 2014; Aktan, 2012) sınıf mevcudu (Altay, 2009), spor yapma/yapmama (Süral, 2013), sınıf mevcudu (Altay 2009), sosyo-ekonomik düzey (Saraçoğlu, Karademir, Dinçer ve Dedebali, 2017; Kaleci, 2012; Karataş, 2014), hizmet içi eğitim alma/almama (Saraçoğlu, Karademir, Dinçer ve Dedebali, 2017), kadro durumu ve ünvan (Özlü, 2014), aile yapısı (Kaleci, 2012) vb. değişkenler üzerinde araştırmalara rastlanmıştır fakat medeni durum değişkenine öğretim stiline göre inceleyen çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür.

5.1.10. Onuncu alt probleme ait tartışma

Araştırmanın onuncu alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri okul takımı çalıştırma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okul takımı çalıştırma (bireysel/takım) ve okul takımı çalıştırmama durumlarına göre tercih ettikleri öğretim stilleri karşılaştırıldığında; uzman, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerinde okul takımı çalıştıran (bireysel/takım) öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken, sadece otoriter öğretim stilinde anlamlı farka ulaşılamamıştır. Bu sonuca göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel ve takım sporlarına ait okul takımlarını çalıştırma durumunun öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme stillerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durum okul takımı çalıştıran öğretmenlerin sporcularında istenilen performansları görebilmek için farklı öğretim yollarını kullandıklarının bir göstergesidir.

Her öğretmen mesleki anlamda kendini uzman olarak algılamakla birlikte, okul takımı çalıştıran öğretmenlerin bir spor dalında takım çalıştırması ve kendinden/çalıştırdığı takımdan/öğrencilerden başarı beklenmesi nedeniyle, kendilerini okul takımı çalıştırmayan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde uzman olarak algılamış olabilirler. Benzer şekilde kişisel model öğretme stilinde de okul takımı çalıştıran öğretmenler lehine sonuç bulunmuştur. Öğretmenlerin okul takımı çalışmaları sırasında sporcu öğrenciler ile ders saatine oranla daha fazla vakit geçirmeleri ve onlara örnek olacak zamanın fazlalığı böyle bir sonuca etki etmiş olabilir.

Kolaylaştırıcı öğretim stilinde de okul takımı çalıştıran öğretmenler daha yüksek oranda puan elde etmişlerdir. Bu sonuca antrenmanlar sırasında sporcuların derslere oranla daha bağımsız olmaları, daha az kişiyle çalışmaların yapılmasından dolayı öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmesi ve öğretmenlerin öğrenciler ile tek tek ilgilenme, onlara rehberlik etme imkanı bulmaları etki etmiş olabilir. Antrenmanların derslere oranla daha özgür ortamda gerçekleştirilmesi, bireysel çalışmalara daha fazla yer verilmesi, sporcu öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesine daha fazla önem verilmesi ve bunun sonucunda öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme-öğretme ortamının bulunması temsilci öğretme stilinde takım çalışması yapan öğretmenler lehine fark oluşturmuş olabilir.

5.1.11. On birinci alt probleme ait tartışma

Araştırmanın on birinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri akademik ortalamaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının akademik ortalamaya (1.00-2.00, 2.01-3.00, 3.01 ve üzeri) göre tercih ettikleri öğretim stilleri karşılaştırıldığında, öğretim stillerini oluşturan alt boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Bu sonuca göre, akademik ortalaması düşük, orta veya yüksek olan öğretmen adaylarının benzer öğretim stillerini tercih ettikleri söylenebilir. Ortalaması 1.00-2.00 olanlar en yüksek oranda uzman, en düşük oranda kişisel model; 2.01-3.00 ortalamaya sahip olanlar en yüksek oranda kolaylaştırıcı, en düşük oranda otoriter; 3.01 ve üzerinde ortalamaya sahip olanlar ise en yüksek oranda kolaylaştırıcı, en düşük oranda otoriter öğretim stillerini tercih etmişlerdir. Ortalaması 2.01 den düşük olan öğretmen adayları öğretmen merkezli stilleri tercih ederken; yüksek olanlar öğrenci merkezli stilleri tercih etmişlerdir. Bunun nedeni çalışmaya katılan öğrenci sayısı, staj yaptıkları okulun yapısı ve okulun kademesi etkili olmuş olabilir.

5.1.12. On ikinci alt probleme ait tartışma

Araştırmanın on ikinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri spor yapma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının spor yapma durumlarına (spor yapmayan, spor yapan-bireysel ve takım) göre tercih ettikleri öğretim stilleri karşılaştırıldığında, öğretim stillerini oluşturan alt boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Bu sonuca göre lisanslı olarak bireysel ve takım sporu yapan ve yapmayan öğretmen adaylarının benzer öğretim stillerini tercih ettikleri söylenebilir. Spor yapmayan öğretmen adaylarının ve bireysel veya takım sporu yapan öğretmen adaylarının tümünün en fazla kolaylaştırıcı, en az otoriter öğretim stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Çalışmanın aksine Cengiz ve Serbest (2014) beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının üzerinde gerçekleştirdiği çalışmalarına, geçmişte herhangi bir spor dalı ile uğraşma değişkeninin öğretim stili tercihlerinde anlamlı

farklılıklar yarattığını tespit etmiştir. Çalışmanın Mosston ve Ashworth'ın Öğretim Stilleri Spektrumu'nu temel alması ve çalışmada kullanılan ölçme aracının farklı olması neden olmuş olabilir. Ayrıca gerek spor yapmayan, gerek bireysel veya takım sporu yapan öğretmen adaylarının benzer öğretim derslerini almaları ve benzer öğretim elemanlarından ders almaları da bu duruma neden olmuş olabilir.

5.1.13. On üçüncü alt probleme ait tartışma

Araştırmanın on üçüncü alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri karşılaştırıldığında, sadece kolaylaştırıcı öğretim stilinde öğretmenler lehine anlamlı farka ulaşılrken, diğer öğretim stillerinde ve toplam puanda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bu farka öğretmen adaylarının yeterli mesleki deneyime sahip olmamaları neden olmuş olabilir. Öğretmenlik uygulaması dersi boyunca, öğretmen adaylarının çalıştıkları beden eğitimi ve spor öğretmenlerini model almaları ve onların verdikleri geribildirimler sonucunda, öğretim süreci boyunca farklı öğretim stillerini deneyimleme ve kendilerine uygun baskın öğretim stiline ulaşmaya çalışmaları böyle bir sonuca etki etmiş olabilir.

Yıldız, Yılmaz, Yalız Solmaz ve Şimşek (2018) pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören aday beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında, çalışma deneklerinin öğretmen merkezli stilleri daha fazla kullanmayı tercih ettikleri ve değer verdikleri raporlanmıştır. Ünal (2017) çalışmasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretme stillerini karşılaştırmış, aday öğretmenlerin daha çok kolaylaştırıcı ve kişisel model stili benimsedikleri, öğretmenlerin daha çok uzman ve otoriter öğretme stilini tercih ettikleri neticesine ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda formasyonlu adaylar ve eğitim fakülteleri karşılaştırılmıştır. Bu sebepten dolayı öğretmeni merkeze alan öğretim stilleri tercih edilmiş olabilir.

5.2. Sonuç

Araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

- Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenleri uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerini oluşturan tüm alt boyutlarda ve toplam puandaki ortalamaları yüksek düzeyde tercih etmektedir.
- Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerini oluşturan tüm alt boyutlarda ve toplam puandaki ortalamaları yüksek düzeyde tercih etmektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve aday öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinde cinsiyetine göre anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinde mezun oldukları bölüme göre anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinde görev yaptığı öğretim kademesine göre anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinde görev yaptıkları kuruma göre anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinde hizmet yılına göre anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinde eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinde medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinde okul takımı çalıştırma durumuna göre uzman, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stilleri puanlarında okul takımı çalıştıran (hem bireysel hem takımda) öğretmenler lehine anlamlı fark bulunurken, sadece otoriter öğretim stilinde anlamlı farka ulaşamamıştır.

- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stillerinde akademik ortalamaya göre anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.
- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stillerinde spor yapma durumlarına göre anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri arasında sadece kolaylaştırıcı öğretim stili puanları arasında öğretmenler lehine anlamlı fark bulunurken, diğer öğretim stillerinde anlamlı farka ulaşılamamıştır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularına yönelik ve gelecekte konu ile ilgili araştırma yapacak kişilere yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Araştırma bulgularına yönelik öneriler

- Bu araştırmanın en önemli sonucu araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda ve toplamda öğretim stillerinin yüksek düzeyde olmasıdır. Bununla birlikte, özellikle öğretmen adaylarını yetiştiren öğretim programlarında öğretme stillerinin teorik alt yapısı ve uygulamasıyla ilgili ders içerikleri, seminer, workshop gibi çalışmalarla bu istendik durumun korunması ve daha iyi düzeylerin hedeflenmesi uygun görülmektedir.
- Araştırma sonucuna göre beden eğitimi öğretmenleri öğretmen adaylarına göre kolaylaştırıcı öğretim stilini daha yüksek düzeyde kullanmayı tercih etmişlerdir. Öğretmen adayları için öğretmenlik uygulaması dersinin dönem sayısının ve okulda geçirilen sürenin artırılması ile öğretmen adaylarda da bu öğretim stilinin kullanımının tercih edilme düzeyinin artırılabilceği düşünülmektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinde okul takımı çalıştıran öğretmenler lehine anlamlı fark bulunması araştırma açısından istendik bir sonuçtur. Bu sonuca göre okul idaresi ve diğer yönetici birimlerin

öğretmenleri okul takımı çalıştırmaya teşvik etmelerinin, öğretmenleri öğretim stillerini daha etkili kullanmaya iteceği düşünülmektedir.

- Bu araştırma sonunda otoriter öğretim stiline tüm öğretmen ve öğretmen adayları tarafından en düşük düzeyde kullanıldığının görülmüştür. Bu sonuca göre özellikle öğretmen yetiştiren kurumların, ders içerik ve uygulamalarında öğrenci merkezli öğretim stillerini kullanmayı ilke edinmeleri bu sonucun korunmasına ve gelişimine katkı sağlayacaktır.

5.3.2. Yapılacak çalışmalara yönelik öneriler

- Benzer çalışmalar farklı coğrafi bölgelerden katılımcılar ile de tekrarlanabilir.
- Daha fazla öğretmen ve öğretmen adayının katılımı ile benzer çalışmalar desenlenebilir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim stilleri ile diğer branş öğretmenlerinin öğretim stilleri karşılaştırılabilir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim stilleri ile diğer branş öğretmen adaylarının öğretim stilleri karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalar desenlenebilir.
- Benzer çalışmalar beden eğitimi ve spor alanında kullanılan öğretim stilleri ölçekleri ile de tekrarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Abdul Razak, N., Ahmed, F., & Mohd Shah, P. (2007). Perceived and preferred teaching styles (methods) of English for specific purposes. *Jurnal e-Bangi*, 2(2), ss. 1-20.
- Ağgez, İ. T. (2015). *Beden eğitimi öğretmenleri tarafından kullanılan öğretim stilleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kırıkkale.
- Ahmed, S., Iqbal, A. & Farooqi, MTK (2020). Öğretmenlerin öğretim stilleri ve öğrencilerin performansı ile ilgili bir çalışma. *Hamdard Islamicus* , 43 (3-I), ss. 83-92.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.
- Altay S. (2009). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretim stillerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Apaydin, B. B., & Cenberci, S. (2018). Correlation between Thinking Styles and Teaching Styles of Prospective Mathematics Teachers. *World Journal of Education*, 8(4), ss. 36-46.
- Babadoğan. C., Kassenova. S. ve Karahahinoğlu. A. (2014). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13 (26), ss.125-146.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Baleghizadeh, S., & Shakouri, M. (2014). The effect of gender and teaching experience on Iranian ESP instructors' teaching styles. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), ss. 979-989
- Bergil, A. S., ve Erçevik, A. (2019). The prospective EFL teachers' impressions towards teaching styles: Foresights for their professions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4).
- Beyhan, Ö. (2018). Student perceptions on the teaching styles of their teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), ss. 1038-1048.
- Bılgin, İ., ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretim ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(1).

- Bilgin, İ., Uzuntiryaki, E., ve Geban, Ö. (2002). Kimya öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarının lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin kimya dersi başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canto, P. J., & Salazar, H. (2010). Teaching beliefs and teaching styles of mathematics teachers and their relationship with academic achievement. *Paper presented at the annual meeting of the AERA*, Denver.
- Cengiz C. , Serbest Ş. (2014). Türkiye’deki beden eğitimi öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri ve stillere ilişkin değer algıları. *Pamukkale Journal of Sport Sciences 2014*, Vol.5, No.2, Pg:21-34.
- Chetty, N. D. S., Handayani, L., Shabudin, N. A., Ali, Z, Hamzah, N., Rahman, N. S. A., & Kasim, S. (2019). Learning Styles and Teaching Styles Determine Students’ Academic Performances. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(4), ss. 610-615.
- Conti, G. J. (1989). Assessing teaching style in continuing education. *New directions for continuing education*, 43, ss. 3-16.
- Çelenk, S. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. 1. Baskı, Pegem Akademi, s. 4
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi üniversitesi endüstriyel sanatlar eğitim fakültesi dergisi*, 18(1), ss. 28-37.
- De Oliveira Siqueira, A. M., Monteiro, S. A., Araujo, W. D. R. M., Silva, G. S., & de Andrade, A. O. (2019). A Preliminary Investigation On Teaching Styles in Higher Education. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 6(1), ss. 661-668.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. 25. Baskı, Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirhan, G. (2003). Dünyada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28(300), ss. 13-22.
- Díaz Larenas, C. H., Rodríguez Moran, A. V., & Poblete Rivera, K. J. (2011). Comparing teaching styles and personality types of EFL instructors in the public and private sectors. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 13(1), ss. 111-127.
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamaları, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3).

- Dunn, R. S. ve Dunn, K. J. (1979). Learning styles and teaching styles: Should they can they be matched?. *Educational Leadership*, 36(4), ss. 238-244.
- Ekici, M. ve Kaya, E. (2016). The Relationship Between Social Studies Teachers' Epistemological Beliefs And Their Teaching Styles. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), 195-217.
- Ellis, S. S. (1979). Models of teaching: A solution to the teaching style/learning style dilemma. *Educational Leadership*, 36(4), ss. 274-277.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (3. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1973). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe yayınları.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, ss. 11– 16.
- Eskici, M., ve Çetinkaya, S. (2019). Analysis of teaching styles of teachers regarding various variables. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 138-160.
- Fidan, N. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fischer, B. B., & Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational leadership*, 36(4), ss. 245-254.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihleri: Türkiye-ABD Karşılaştırılması, *Turkish Studies*, 8(8). p. 635-648
- Grasha, A. F. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College teaching*, 42(4), 142-149.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Alliance publishers. United States of America
- Grasha, A. F. (2002a). *The dynamics of one-on-one teaching*. *College Teaching*. 50 (4), ss. 139-146.
- Grasha, A. F. (2002b). Personalizing teaching: enhancing learning and buildin effective student-facultyrelationships. *College Teaching*, 50 (4), s. 122.
- Gregorc, A. F. (1979). Learnig/teaching styles: Potent forces behind them *Educational Leadership*, January, 234-236.
- Harmandar, H. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Heimlich, J. E. & Norland, E. (2002). Teaching style: where are we now? new direction for adult and continuing education, 93, 17-25. Wiley Periodicals, Inc
- Hussain, N., & Ayub, N. (2012). Learning styles of students and teaching styles of teachers in business education: A case study of Pakistan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1737-1740.
- İnce, M. L., ve Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).

- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Karataş H., Şeker Sır N., ve Çeliköz N., (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme stili tercihlerine ilişkin bir inceleme. *Education Sciences*, 10(4), 237-252. ISSN: 1308 7274
- Karataş, O. H., ve Toy, E. (2014). Three- dimensional imaging techniques: A literature review. *Europran journal of dentistry*, 8(1), s. 132.
- Karimnia, A., & Mohammadi, N. (2019). The effects of teachers' gender, teaching experience, and brain dominance on their teaching styles. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), ss. 37-46.
- Koçak, R. (2011). *Temel kavramlar. öğrenme ve öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kösece P., Üredi L., ve Akbaşlı S. (2015), Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişilik tipleriyle öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 675-688. ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey.
- Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and instruction*, 13(6), 597-609.
- Kurbanoğlu S. ve Akkoyunlu B., (2008). *Bilgi yönetimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri*. (3. Baskı). Ankara: Türk Kütüphaneciliği 22, ss. 296-307.
- 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), ss. 37-46.
- Maden S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 1/1, International Journal of Turkish Literature Culture Education Volume 1/1 2012 p. 178-200, Turkey.
- Magulod, G.C. (2017). Filipinli ilköğretim öğretmen adaylarının kişisel epistemolojileri ve öğretim tarzları: Öğretmen eğitimi hazırlık programına etkileri. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research* , 5 (1), ss. 31-40.
- Mendoza, S. (2004). *Teaching styles of technological institutes faculty in el salvador*". Ph.D. dissertation, Capella University. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements Capella University for the Degree Doctor of Philosophy: El Salvador
- Mitchell, J. L. (2000). *The effect of matching teaching style with learning style on achievement and attitudes for women in a web-based distance education course*. A Dissertation Presented to the School of Graduate Studies Department of Curriculum, Instruction and Media Technology Indiana State University for the Degree of Doctor of Philosophy: Terre Haute, Indiana
- Mosston, M. ve Asworth, S. (2002). *Beden Eğitimi Öğretimi* (Çev: Tüzemen, E.). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitapevi.

- Mutluoğlu, A., ve Erdoğan, A. (2016). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgi (tpab) düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), ss. 12-126.
- Oğuz. E. , Ellez. A. M., Özyılmaz Akamca. G. ve Susamcı Koç (2011). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. E.T.09.09.2020.*
- Öncü, E. (2007). *Ana-babaların çocuklarının beden eğitimi dersine katılımına yönelik tutumları ve beklentileri.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim.* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özlü K. (2014). *Türkiye’de ortaokul ve liselerde çalışmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve öğretim stillerini algılayışları.* (Yüksek Lisans Tezi), Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Amasya.
- Öznacar, B., Güven, Z., & Yılmaz, E. (2017). A study into teaching styles of elementary school teachers in terms of several variables. *International Journal of Economic Perspectives*, 11(1).
- Quitadama, I. J. (2002). *Critical thinking in higher education: the influence of teaching styles and peer collaboration on science and math learning.* A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of Education University of Washington State for the Degree of Doctor Philosophy: Washington
- Raven, M. R., Cano, J., Carton, B. L. & Shelhamer, V. (1993). A comparison of learning styles, teaching styles and personality styles of preservice montana and ohio agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 34(1), ss. 40-49.
- Reed, P. A. (2001). Learning Style and Laboratory Preference: A Study of Middle School Technology Education Teachers in Virginia. *Journal of Technology Education*, 13(1), 59-71.
- Rojas-Jara, C., Díaz-Larenas, C., Vergara-Morales, J., Alarcón-Hernández, P., & Ortiz-Navarrete, M. (2014). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en educación superior: Análisis de las preferencias de estudiantes de Pedagogía en Inglés en tres universidades chilenas. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), ss. 141-169.
- Saracaloğlu, A. S., Karademir, Ç. A., Dinçer, B., ve Dedebali, N. C. (2017). Öğretmenlerin öğretme stilleri, özyeterlik ve iş doyumlarının belirlenmesi. *Education Sciences*, 12(1), ss. 58-85.
- Saraç L., Muştı E. (2013), Öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim stillerini kullanım düzeyleri ile stillere ilişkin değer algılarının incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences 2013*, Vol.4, No.2, Pg:112-124.
- Saritas, E. (2016). Relationship between philosophical preferences of classroom teachers and their teaching styles. *Educational Research and Reviews*, 11(16), ss. 1533-1541.
- Senemoğlu N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim.* (25.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Shaari, A. S., Yusoff, N. M., Ghazali, I. M., Osman, R. H., & Dzahir, N. F. M. (2014). The relationship between lecturers' teaching style and students' academic engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 10-20.
- Shead, D. A., Roos, R. Olivier, B., & Ihunwo, A. O. (2018). Gross anatomy education for South African undergraduate physiotherapy students. *Anatomical sciences education*, 11(6), ss. 554-564.
- Short, G. F. L. (2002). Learning, teaching, and supervisory styles in field education: The working alliance investigated. *Disserta International*, 62(7), 2573. (UMI No. 3020980)
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (18. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 1-634.
- Sungur, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Süral S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Şentürk, F., Yıldız İkikardeş N. (2011). The Effect of Learning and Teaching Styles on the 7th Grade Students' Mathematical Success, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, Cilt 5, Sayı 1, Haziran 2011, ss. 250-276.
- TDK Türk Dil Kurumu (2020). <https://sozluk.gov.tr/> E.T. 24.11.2019.
- Tosun, A., ve Tangülü, Z. (2019). Study of teaching styles of the social studies teachers with respect to several variables (Example of The Mugla Province). *Kastamonu Education Journal*, 27(2).
- Tucker, S. Y. (1998). *Teaching and learning styles of community college business instructors and their students: relationship to student performance and instructor evaluations*. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/30451>. E.T.: 07.10.2019
- Ünal, M. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretme stillerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), ss. 932-947.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2012). *Eğitim bilimlerine giriş*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Üredi L., ve Üredi I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, Aralık 2007, ss. 133-144.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Whittington, M. S. & Raven, M. R. (1995). Learning and teaching styles of student teachers in the northwest. *Journal of Agricultural Education*, 36 (4), ss. 10-17.

- Wilson, S. L. (1997). *The effect of two teaching styles on children's skill performance and task analysis ability*. A Dissertation Presented To The Faculty of The Graduate At The Curry School Of Education University Of Virginia For The Degree Of Doctor Education: Virginia
- Yaşar, S. (2008). *Classroom management approaches of primary school teachers*. (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yıldırım, A., ve Yılmaz, E. (2018). Öğretmenlerin okullardaki akademik iyimserlik algılarının tercih ettikleri öğretim stilleri açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(3), ss. 1623-1633.
- Yıldız E. ve Kangalgil M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve kullandıkları öğretim yöntemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, Vol.5, No.1, Pg:61-76. ISSN: 1309-0356
- Yıldız, G., Yılmaz, İ., Solmaz, D. Y., ve Şimşek, D. (2018). Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Sertifika Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğretim Stilleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 33(1): 90-106 [2018] doi: 10.16986/HUJE.2017027901.
- Zisow, A.M. (2000). *Teaching Style And Technology*. *Techn Trends*, 44(4), ss. 36-38.

EKLER

EK-A : Öğretim Stilleri Envanteri (Ölçeği)

EK-B : Öğretim Stili Envanteri (Ölçeği) Kullanımına Dair İzin yazısı

EK-C : Etik Kurulu İzin Yazısı

EK-D : Anketi Uygulama İzin Yazısı

EK-A: Öğretim Stili Envanteri (Ölçeği)

Aşağıda ders içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 40 madde bulunmaktadır. Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne derece katılıp-katılmadığınızı daire içine alarak belirtiniz. Eğer siz ifadeye, tamamen katılıyorsanız “7”yi, hiç katılmıyorsanız “1”i daire içine alınız. Eğer siz ifadeye, daha az ya da daha fazla katılıyorsanız, 1 ile 7 arasında size en yakın dereceyi daire içine alınız.

Maddeler	1 Hiç Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Biraz Katılmıyorum	4 Kararsızım	5 Biraz Katılıyorum	6 Katılıyorum	7 Tamamen Katılıyorum
1. Öğrencilerin kazanması gereken en önemli şeyler; olgular, kavramlar ve ilkelerdir.	1	2	3	4	5	6	7
2. Sınıfta öğrenciler için yüksek standartlar koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
3. Söylediklerim ve yaptıklarım öğrencilerin derslerdeki konular hakkında düşünme şekillerine model oluşturur.	1	2	3	4	5	6	7
4. Öğretim amaçlarım ve metotlarım farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap eder.	1	2	3	4	5	6	7
5. Öğrencilerim ders projeleri üzerinde benden çok az bir yardım alarak kendi başlarına çalışırlar.	1	2	3	4	5	6	7
6. Bilgimi ve uzmanlığımı öğrencilerle paylaşmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
7. Performansları yetersiz olduğunda öğrencilere olumsuz geri bildirimde bulunurum.	1	2	3	4	5	6	7
8. Öğrencileri benim verdiğim örneklerden daha iyi örnek vermeleri için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	6	7
9. Öğrencilere bireysel çalışmalarında ve/veya grup projelerinde yaptıkları işi nasıl geliştirebilecekleri konusunda rehberlik yapmak için zaman ayırırım.	1	2	3	4	5	6	7
10. Sınıfta yapılan etkinlikler öğrencileri ders konuları hakkında kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik eder.	1	2	3	4	5	6	7
11. Bir konu hakkında söylediklerim öğrencilerin o alandaki konular üzerinde daha geniş bir görüş açısına sahip olmaları açısından önem taşır.	1	2	3	4	5	6	7
12. Öğrenciler benim standartlarımı ve beklentilerimi biraz katı ve değişmez olarak tanımlarlar.	1	2	3	4	5	6	7

13.Öğrencilere ders konularına tam olarak hakim olmaları için neyi, nasıl yapmaları gerektiğini açık bir biçimde gösteririm.	1	2	3	4	5	6	7
14.Derslerimde öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için küçük grup tartışmaları yapılır.	1	2	3	4	5	6	7
15.Öğrenciler bir ya da daha fazla ben merkezli(kendi kendine = öz denetimli) öğrenme deneyimi tasarlarlar.	1	2	3	4	5	6	7
16.Öğrencilerin ders sonunda konular hakkında daha geniş çalışmalar yapabilecek temele sahip olmalarını isterim.	1	2	3	4	5	6	7
17.Öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği ve nasıl öğrenebileceklerini tanımlamak bana ait bir sorumluluktur.	1	2	3	4	5	6	7
18.Konuyla ilgili bazı noktaları açıklamak için kendi kişisel deneyimlerimden örnekleri sıkça kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7
19.Öğrencilere sorular sorarak, farklı seçenekleri araştırarak ve alternatif yollar tavsiye ederek öğrencilerin ders projelerini yönlendiririm.	1	2	3	4	5	6	7
20.Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek önemli bir amaçtır.	1	2	3	4	5	6	7
21. Sınıftaki her ders saatinin önemli bir bölümünü ders anlatmaya ayırırım.	1	2	3	4	5	6	7
22.Derslerde verdiğim ödevlerin (görevlerin) nasıl yapılması gerektiğini çok açık bir şekilde belirtirim.	1	2	3	4	5	6	7
23.Öğrencilere çeşitli ilke ve kavramları nasıl kullanmaları gerektiğini sık sık gösteririm.	1	2	3	4	5	6	7
24.Dersteki etkinlikler öğrencilerin öğrenmeleri için inisiyatif ve sorumluluk almalarını teşvik eder.	1	2	3	4	5	6	7
25.Öğrenciler sınıfta dersin bir bölümünde öğretim yapmak için sorumluluk alırlar.	1	2	3	4	5	6	7
26. Sınıfta tartışılan konular hakkındaki anlaşmazlığı gidermek için benim uzmanlığımdan belirgin bir şekilde faydalanılır.	1	2	3	4	5	6	7
27. Bu ders (dersler), ulaşmak istediğim çok belirgin amaç ve hedefleri içerir.	1	2	3	4	5	6	7
28.Öğrenciler kendi performansları hakkında yazılı ve/veya sözlü olarak sık sık eleştiriler alırlar.	1	2	3	4	5	6	7
29. Öğrencilerin derslerde neyi, nasıl öğreteceğim hakkındaki önerilerini öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5	6	7

30. Öğrenciler bağımsız çalışmalarını ve/veya grup projelerini tamamlama hızını kendileri belirlerler.	1	2	3	4	5	6	7
31. Öğrenciler beni ihtiyaç duydukları olguları, ilkeleri ve kavramları onlara sağlayan bir “bilgi deposu” olarak tanımlayabilirler.	1	2	3	4	5	6	7
32. Bu sınıfta öğrencilerden neler yapmalarını istediğim programımda açıkça belirtilmiştir.	1	2	3	4	5	6	7
33. Sonuçta, birçok öğrenci ders konuları hakkında benim gibi düşünmeye başlar.	1	2	3	4	5	6	7
34. Öğrenciler dersin gereklerini yerine getirmek için çeşitli etkinlikler arasından seçim yapabilirler.	1	2	3	4	5	6	7
35. Benim öğretim yaklaşımım, alt kademesindeki çalışanlarına görev ve sorumluluk dağıtan bir yöneticinin yaklaşımına benzer.	1	2	3	4	5	6	7
36. Derslerdeki tüm konuları işlemek için yeterli zamanım yoktur.	1	2	3	4	5	6	7
37. Benim standartlarım ve beklentilerim öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaç duydukları disiplini geliştirmelerine yardımcı olur.	1	2	3	4	5	6	7
38. Öğrenciler beni davranış ve düşünceleriyle ilgili hatalarla yakından ilgilenen ve düzelten bir rehber olarak görürler.	1	2	3	4	5	6	7
39. Öğrencilerime derslerde başarılı olabilmeleri için yoğun olarak kişisel destek ve cesaret veririm.	1	2	3	4	5	6	7
40. Öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları her zaman başvuracakları bir kaynak kişi olma rolünü benimserim.	1	2	3	4	5	6	7

EK-B: Öğretim Stili Envanteri (Ölçeği) Kullanımına Dair İzin yazısı

The screenshot shows an Outlook web interface. The email is from Lütfi ÜREDİ, dated 19.09.2018, 14:40. The subject is 'Öğretim Stili Envanteri (Ölçeği)'. The email content is as follows:

İzini senindir Müge, Ölçeği kullanabilirsin.
Ölçeği ekte gönderiyorum fakat puanlama için doktora tezime bakman gerekiyor.
Kolay gelsin.

Assoc. Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ
Department of Primary School Teaching Education
Mersin University Faculty of Education

Adres: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yenişehir Kampüsü 33109 Yenişehir
Mersin/TURKEY

Tel: [Redacted]
F: [Redacted]
E: [Redacted]

Bahriye müge inani, 18 Eyl 2018 Sal, 15:53 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Hocam Merhaba;

Ben Sakarya Uygulamalı Bilimler Fakültesi Yüksek Lisans öğrencisi Bahriye Müge İNANIR. Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi programında ders dönemimi tamamladım ve şu anda tez yazım aşamasındayım. Tezimi için 2006 yılında Türkiye uyarladığınız Öğretmen Öğretme Stilleri Ölçeğini kullanmak için izin yazısı istiyorum. Araştırmamda ölçeğinize ve puan bilginize de ulaşımadım. İzininiz olduğu takdirde ölçeğinize ve puanlama bilgilerine ulaşmamda yardımcı olursanız çok memnun olurum. İyi çalışmalar diliyorum.

EK-C: Etik Kurulu İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/12/2018-E.1796



T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı :26428519/100/
Konu :Anket İzni

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Etik Kurulunun 26/12/2018 tarih ve 01 no'lu toplantısında almış olduğu üçüncü maddesine (**madde 3-**) ilişkin karar örneği aşağıda sunulmuştur.
Bilgilerinize gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Yusuf ÇAY
Etik Kurulu Başkanı

Madde 3 - Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 14/12/2018 tarihli ve 100/1376 sayılı Anket İzni konulu yazısı ve eki görüşmeye açıldı.

Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **Bahriye Müge İNANIR**'ın **Doç.Dr.Ayşe Dilşad MİRZEOĞLU** danışmanlığında hazırladığı "**Beden eğitimi ve spor öğretmeni ve öğretmen adaylarının öğretim stillerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi**" konulu tez çalışmasında kullanmak üzere yazı ekindeki anket çalışmasını dilekçede belirtilen kurumlarda yapabilmesinin Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EKLER :

- 1- Dilekçe (2 sayfa)
- 2- Anket Çalışması (7 sayfa)

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan Sakarya
Tel:02642956421 Faks:02642956424
E-Posta :etik@subu.edu.tr Elektronik Ağ :subu.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-D: Anketi Uygulama İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/12/2018-E.592



T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 36762342/100/
Konu : Anket Onay İzni

SAKARYA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz **Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği** Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Bahriye Müge İNANIR**'ın, **Doç.Dr. Ayşe Dilşad MİRZEOĞLU** danışmanlığında hazırladığı "**Beden eğitimi ve spor öğretmeni ve öğretmen adaylarının öğretim stillerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi**" adlı tez çalışması kapsamında, öğrencimizin yazımız ekinde gönderilen anket çalışmasını dilekçede belirtilen okullarda yapabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Zafer TATLI
Müdür Vekili

EKLER :
1- Başvuru dilekçesi ve ekleri
2- Etik Kurulu İzin Yazısı
DAĞITIM
SAKARYA İL MİLLÎ EĞİTİM
MÜDÜRLÜĞÜNE
KOCAELİ İL MİLLÎ EĞİTİM
MÜDÜRLÜĞÜNE
DÜZCE İL MİLLÎ EĞİTİM
MÜDÜRLÜĞÜNE
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ SPOR BİLİMLERİ
FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ SPOR
BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Evrakı Doğrulamak için : https://ebys.subu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BE5N4FMZ3

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
54187
Serdivan/Sakarya
Tel:02642956421 Faks:02642956424
E-Posta :lee@subu.edu.tr Elektronik Ağ :subu.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Bahriye Müge İNANIR

Doğum Tarihi ve Yeri : [REDACTED]

E-posta : [REDACTED]

ÖĞRENİM DURUMU:

- **Lisans** : 2017, Sakarya Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
- **Yükseklisans** : 2020, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

- 2017-2020 Özel Teksen Koleji (Yüzme Öğretmeni)
- 2018 Sakarya Büyükşehir Belediyesi/ Doğa Yaşam ve Gelişim Kampı (Lider)
- 2017-Halen Sakarya Su Sporları Kulübü (Yüzme Antrenörü)
- 2017 Sakarya Üniversitesi Spor Yaz Okulu (Eğitmen / Badminton)
- 2016-2017 Spor Point Fit Club Spor Salonu/Fitness Merkezi (Fitness Eğitmeni)
- 2016 Sakarya Üniversitesi Spor Yaz Okulu (Eğitmen / Eğitsel Oyunlar)