

Eğitim Reformu S¼recinde Deneyimli Beden Eğitimi ğretmenlerinin Kullandıkları ğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Algıları

Experienced Physical Education Teachers' Use and Perceptions of Teaching Styles during the Educational Reform Period

Mustafa Levent İNCE*

Deniz H¼N¼K**

Orta Doğu Teknik niversitesi

z

Bu çalışmada deneyimli beden eğitimi ğretmenlerinin ğretim stillerini kullanma d¼zeyleri ve stillere ilişkin değer algıları cinsiyet, eğitim verilen d¼zey ve lisans¼st¼ eğitim yapmış olma durumlarına göre incelenmiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin stilleri kullanım durumlarının ilgili değer algılarına etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya yaş ortalaması 36.7 (SS=4.9) yıl ve kıdem ortalaması 12.7 (SS=4.6) yıl olan toplam 246 formatör ve koordinatör formatör beden eğitimi ğretmeni katılmıştır. Bulgulara göre en yoğun kullanılan ve en çok değer verilen stiller, öğreten merkezli stillerdir ($p<.05$). Cinsiyet, eğitim verilen d¼zey ve lisans¼st¼ eğitim yapmış olma, stil kullanımını ve bunlara verilen değerleri etkilememektedir ($p>.05$). Öğretmenler derslerinde kullandıkları stillere daha fazla değer vermektedir ($p<.05$). Öğretmenlerin kullandıkları ve değer verdikleri stiller, yeni beden eğitimi programlarında nerilen öğrenen merkezli yaklaşımları ve ğretim yöntemlerini desteklememektedir. Mesleki gelişim programlarının bu doğrultuda hazırlanması nerilir.

Anahtar Szc¼kler: Beden eğitimi, ğretim stilleri, ğretim yöntemleri.

Abstract

In this study, experienced physical education teachers' use of teaching styles and their value perceptions of teaching styles by sex, teaching level and possession of a graduate degree were examined. In addition, effect of teachers' use of teaching styles on their related value perceptions was studied. Participants were 246 experienced physical education teachers with a mean age of 36.7 (SD=4.9) and an average teaching years of 12.7 (SD=4.6). According to the findings, mostly used and mostly valued styles were the teacher centered styles ($p<.05$). Sex, teaching level and possession of a graduate degree were not changing the use of styles and the value perceptions ($p>.05$). Teachers presented higher value to styles that they were using ($p<.05$). Teachers' use of styles and related value perceptions are not meeting the new physical education program requirements of using learner centered approaches and teaching methods. Professional development programs should be prepared to meet this need.

Keywords: Physical education; teaching styles; teaching methods

* Yrd. Do. Dr. Mustafa Levent İNCE, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fak¼ltesi, Beden Eğitimi ve Spor Bl¼m¼. e-posta: mince@metu.edu.tr

** Arş. Gr. Deniz H¼N¼K, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fak¼ltesi, Beden Eğitimi ve Spor Bl¼m¼.

Summary

Purpose

Understanding teachers' use of various teaching styles, including learner-centered ones and their value perceptions for these styles are important for ensuring the instructional alignment between educational goals and instructional processes in a constructivist and standard-based new physical education curricula (MEB, 2007). However, in the literature, studies are limited in experienced teachers' use of teaching styles and their value perceptions for these styles (Cothran et.al, 2005; Curthner-Smith et.al, 2001; Kulinna and Cothran, 2003). The purpose of this study was to examine the experienced physical education teachers' self reported use of teaching styles and value perceptions of teaching styles by sex (men and women), teaching levels (primary and secondary) and possession of a graduate degree in Turkey. In addition, effects of teachers' use of teaching styles on their related value perceptions were also studied. Participants were 246 experienced physical education teachers who were attending a professional development program, and representing all the cities of Turkey. Their mean age and mean teaching years were 36.7 (SD=4.9) and 12.7 (SD=4.6), respectively. A validated Turkish version of scenario based "Physical Education Teachers' Use of Teaching Styles and Perceptions of Styles Questionnaire" (Kulinna and Cothran, 2003) was used for data collection in classroom setting.

Results

There were significant differences among the use of teaching styles, and among the value perceptions of each style according to the repeated measures ANOVA results ($p < .05$). Findings indicated that mostly used teaching styles in a 5-point Likert scale were teacher-centered "Command" (3.85, SD=.81) and "Practice" (3.46, SD=3.46) styles. The order of other styles were "Reciprocal" (2.77, SD=1.02), "Divergent production" (2.74, SD=1.07), "Guided discovery" (2.71, SD=1.11), "Convergent discovery" (2.68, SD=1.06), "Inclusion" (2.59, SD=1.21), "Self check" (2.56, SD=1.21), "Learner's individual designed program" (2.47, SD=1.17). The least used styles were "Learner initiated" (1.81, SD=1.06), and "Self teaching" (1.52, SD=.88) styles. Teachers' value perceptions of each style from highest to the lowest indicated the following order (possible minimum and maximum scores: 3-15); "Practice" (11.83, SD=2.42), "Command" (11.05, SD=2.61), "Inclusion" (10.56, SD=2.97), "Divergent production" (10.31, SD=2.81), "Guided discovery" (10.25, SD=2.80), "Learner's individual designed program" (10.13, SD=3.29), "Reciprocal" (10.07, SD=2.74), "Convergent discovery" (9.91, SD=3.03), "Self check" (9.45, SD=3.08), "Learner initiated" (8.68, SD=3.56), "Self teaching" (7.03, SD=3.40). MANOVA indicated no significant differences on the use of styles, and perceptions of styles by sex, teaching level and teaching years of teachers ($p > .05$). Teachers presented higher value perceptions to styles that they were using ($p < .05$).

Discussion

Teachers' self reported using of the styles indicates that they dominantly follow teacher-centered approaches. This finding is in line with the previous studies that found the high use of reproductive "Command" and "Practice" styles by teachers (Cothran et.al, 2005; Curthner-Smith et.al, 2001; Ertan and Çiçek, 2003; Kulinna and Cothran, 2003). Cothran et.al (2005) found differences in the use of teaching styles among the teachers from different nationalities. Their findings indicated Korean and Portuguese teachers' use of reproductive teacher centered styles more than teachers from England, Australia, and Canada. In this respect, our findings were more similar to the findings of Korean and Portuguese teachers.

The current study is the first one that examines Turkish teachers' perception of various teaching styles in the Mosston Spectrum of teaching styles (Mosston and Ashworth, 2002). Teacher value perceptions, similar to the use of styles, were indicated the highest value given to teacher centered styles. New physical education programs recommend the use of various teaching styles; especially the learner centered ones (MEB, 2007). However, our study indicated

that experienced physical education teachers were valuing these styles at a lower level and they were rarely using them. This may cause an instructional alignment problem between the stated goals by the national curriculum and teachers' practices.

The current study also indicated no effect of sex, teaching level and the possession of a graduate degree on use of and value perceptions of teaching styles. No effect of possession of a graduate degree may be related with the teachers' possession of a graduate degree in programs other than sport pedagogy. Teachers' tendency to use teaching styles that they were presenting higher value perceptions is similar to the findings in previous studies (Cothran et.al, 2005; Kulinna and Cothran, 2003). This finding indicates a need for changing teachers' beliefs toward using the learner centered styles in the physical education lessons.

Conclusion

Teachers' use of styles and related value perceptions do not meet the new physical education program requirements of using various teaching styles including learner-centered approaches and teaching methods. There is an immediate need for professional development programs on the use of more learner-centered approaches in their lessons for these teachers.

Giriş

Öğretmenlerin kullandıkları öğretim modelleri, yaklaşımları, yöntemleri ve bunların öğrenme üzerindeki verimliliği, eğitim alanında en çok tartışılan konulardan biri olagelmıştır. Önceleri davranışçı öğretim kuramına bağlı davranışçı öğretim modelleri yol göstericiliğinde, "Doğrudan Öğretim" yaklaşımları ve yöntemleri (özellikle anlatım, gösteri ve taklit gibi) üzerinde durulurken, zaman içinde değişen ve karmaşıklaşan öğrenme hedeflerine sadece bu kurama bağlı modeller, yaklaşımlar ve yöntemlerle yeterince ulaşılamayacağı düşünülmüştür (Woolfolk, 1998).

Bilişsel, Sosyal Bilişsel, Varoluşçu, Yapılandırmacı gibi öğrenmenin oluşumuna yeni açılımlar getiren kuramların gelişimi, bunlara bağlı olarak yapılanmış "Sosyal Etkileşim", "Bilgi İşleme" ve "Bireysel" gibi öğretim modellerinin, "Dolaylı", "Etkileşimli" ve "Bağımsız" çalışma gibi öğretim yaklaşımlarının ve "İşbirlikli Öğrenme", "Tartışma", "Vaka İncelemesi", "Araştırma-İnceleme" gibi yeni öğretim yöntemlerinin oluşturulmasına katkıda bulunmuştur (Joyce ve Weil, 1996). Özellikle, Bloom'un (1956) bilişsel alan sınıflamasında "Sentez", "Analiz" ve "Değerlendirme", Krathwol, Bloom ve Masia'nın (1968) duyuşsal alan sınıflamasında "Örgütlenme", "Niteleme ve Davranış Haline Getirme" ve Simpson'un (1969) devinişsel alan sınıflamasında "Uyum" ve "Yaratma" gibi üst bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme hedeflerine ulaşmada bu yeni model, yaklaşım ve yöntemlerin etkililiği öne çıkmıştır (Woolfolk, 1998; Joyce ve Weil, 1996).

"Genel Eğitim" alanı içinde gelişen öğretim modelleri, yaklaşımları ve yöntemleri genel anlamda "Beden Eğitimi" alanında da geçerli olmakla birlikte, bu alanın temelde devinişsel gelişim üzerine kurulu ve fiziksel etkinlikler yolu ile öğretime dayalı yapısı içinde yeniden şekillenmişlerdir. Bu doğrultuda Metzler (2005) beden eğitimi alanında "Doğrudan", "Bireyselleştirilmiş", "İşbirlikli", "Spor Eğitimi", "Akran", "Düşünme", "Taktik Oyun" ve "Kişisel ve Sosyal Sorumluluk" olmak üzere 8 farklı öğretim modelini tanımlamaktadır. Beden eğitimi alanında öğretim yaklaşımlarını ve yöntemlerini ele alan en önemli çalışma ise Mosston ve Ashworth'un (2002) Öğretim Stilleri Yelpazesidir. Bu çalışmada öğretim yaklaşımları "Sunuş" ve "Buluş" olmak üzere iki ana öğretim yaklaşımı içinde ele alınır ve "Sunuş"un altında 5, "Buluş"un altında ise 6 olmak üzere, toplam 11 öğretim yöntemi içerir. Bu öğretim yöntemleri beden eğitimi alan yazınında "Öğretim Stili" olarak kabul edilmektedir.

Mosston ve Ashworth (2002) tarafından sunuş yolu yaklaşımındaki beş stil sırasıyla 1) Komut (A Stili), 2) Alıştırma (B Stili), 3) Eşli çalışma (C Stili), 4) Kendini denetleme (D Stili) ve 5) Katılım öğretim stilleri (E Stili) olarak adlandırılır. Buluş yolu yaklaşımındaki 6 stil ise sırasıyla 1)

Yönlendirilmiş buluş (F Stili), 2) Problem çözme: tek doğru (G Stili), 3) Problem çözme: farklı yollar üretimi (H Stili), 4) Öğrencinin tasarımı (I Stili), 5) Öğrencinin başlatması (J Stili) ve 6) Kendi kendine öğretme (K Stili) öğretim stilleri olarak ele alınır. Stillerin sunuş yolundaki komut stilinden (A), buluş yolundaki bireysel çalışma (K) stiline doğru öğreten merkezlilikten öğrenen merkezliliğe doğru bir geçiş gösterdiği kabul edilir. Her bir stille ilgili derinlemesine bilgiye Mosston ve Ashworth'un (2002) çalışmasından ulaşılabılır.

Günümüze kadar beden eğitimi öğretim stillerinin belirlenen öğretim amaçlarına ulaşma açısından etkililiği ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Byra (2000) bu konuda yaptığı meta analizde, önceki çalışmalar ve Mosston ve Ashworth'unda (2002) görüşleri doğrultusunda bir stilin bir diğerinden daha üstün olmadığını, fakat farklı stillerin farklı amaçlara ulaşmada verimliliğinden bahsedebileceğini ifade etmektedir. Örneğin, halk oyunları gibi ortak ritim çalışmalarında komut yöntemi daha etkiliyken, öğrenen tarafından daha önce bilinmeyen bir hareket probleminin çözümünde buluş yöntemlerinin daha verimli olması söz konusudur.

Bu bakış açısı ile öğretmenlerin farklı öğretim stillerini, amaçladıkları öğretim hedefleri doğrultusunda yeri geldikçe kullanması beklenmelidir. Öğretmenlerin bir ders içinde birden çok stili kullanmaları da mümkündür. Bununla birlikte, derslerde kullanılan öğretim stillerini inceleyen çalışma bulguları, öğretmenlerin çok yoğun bir şekilde komut ve alıştırtma yöntemlerini kullandıklarını, özellikle buluş yolu içinde yer alan öğretim stillerini ise çok sınırlı kullandıklarını göstermiştir (Curtner-Smith ve diğerleri, 2001; Cothran ve diğerleri, 2005; Demirhan ve diğerleri, 2008; Ertan ve Çiçek, 2003; Kulinna ve Cothran, 2003).

Eğitim alanında yapılandırmacılık kuramının öne çıkması, beden eğitimi alanındaki uygulamaları da etkilemektedir (Rovegno ve Bandhauer,1997; Rovegno, 1998). Türkiye'de 2007 yılında yenilenen İlköğretim Beden Eğitimi Programı başka ülkelerdeki örneklerle benzer şekilde bu kurama dayalı olarak tasarlanmıştır (MEB, 2007). Ortaöğretim Beden Eğitimi Programı'nın da bu doğrultuda güncellenmesi üzerine çalışmalar sürmektedir. Türkiye'deki daha önceki İlköğretim Beden Eğitimi Programı fiziksel beceri gelişimi odaklı iken, yeni program sağlıkla ilgili fiziksel uygunluğa ve yaşam boyu fiziksel etkinliğin altyapısının oluşmasına daha fazla vurgu yapmıştır (MEB 2007). Yeni İlköğretim Beden Eğitimi Programı'nda üst devinışsel, duyuşsal ve bilişsel alanlardaki hedeflenen kazanım sayıları belirgin olarak artmıştır. Bu bakış açısıyla yeni programın uygulanmasında öğretmenlerin komut ve alıştırtma stillerinin yanında daha öğrenen merkezli yöntemleri de kullanması beklenmektedir.

Bu değişim sürecinde yeni programın uygulanmasındaki en önemli aktörler deneyimli beden eğitimi öğretmenleridir. MEB tarafından bölgelerindeki diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeleri beklenen "formatör" ve "koordinatör formatör" öğretmenler ise reform sürecinde en çok etkili olması beklenen öğretmen grubudur. Bu öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri ve bu stillere ilişkin değer algıları, eğitim verdikleri okullardaki diğer öğretmenlerin ve öğretmenlik uygulamasına gelen öğretmen adaylarının uygulamalarına doğrudan etki yapma potansiyeline sahiptir (İnce ve Ok, 2005).

Yakın zamanda Kulinna ve Cothran (2003) öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri ve bu stillere ilişkin algılarını incelemek amacı ile Beden Eğitimi Öğretim Stilleri'nin her birinin senaryolaştırıldığı bir anket geliştirmiştir. Bu anket bu konuda daha önce kullanılmış olan anketlerden üç özelliğiyle daha güçlü gözükmektedir. Birincisi, stillerin senaryolaştırılması ile anketi dolduran öğretmenlerin stilin kapsamını anlaması kolaylaşmıştır. İkincisi, öğretmenlerin bu stilleri kullanma düzeyleri ile birlikte, her bir stile ilişkin değer algılarını da inceleme fırsatı yaratmıştır. Üçüncüsü ise bu anketin güvenilirlik ve yapı geçerliliği gösterilmiştir (Cothran ve diğerleri, 2005; Kulinna ve Cothran, 2003).

Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın birinci amacı, deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin (formatör ve koordinatör formatör) beden eğitimi öğretim stilleri kullanma düzeylerini ve bu stillere ilişkin değer algılarını Kulinna ve Cothran'ın (2003) geliştirdiği anketin Türkçe uyarlaması aracılığıyla incelemektir. İkinci amacı ise öğretmenlerin stilleri kullanım düzeyi ve stillere

ilişkin değer algılarının yeni Beden Eğitimi Programlarını nasıl etkileyebileceğini tartışmaktadır. Bu araştırmaya yön veren araştırma soruları ise şunlardır: 1) Öğretmenlerin öğretim stillerini kullanma düzeyleri ve stillere ilişkin değer algıları nedir? 2) Öğretmenlerin cinsiyeti (erkek, kadın), eğitim verdikleri düzey (ilköğretim, ortaöğretim) ve lisansüstü eğitim yapmış olmaları öğretim stillerini kullanma düzeylerinde ve öğretim stilleri değer algılarında fark yaratmakta mıdır? 3) Öğretmenlerin öğretim stillerini kullanma durumlarına göre (kullanıyor, kullanmıyor) stillere ilişkin değer algıları arasında fark var mıdır?

Yöntem

Örneklem

Çalışmanın örneklemini 2008 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Okul İçi Beden Eğitimi, Spor ve İzcilik Dairesi tarafından "formatör" ve "koordinatör-formatör" beden eğitimi öğretmenleri için düzenlenen üç farklı hizmet içi eğitim programına katılan 300 öğretmenden, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 246'sı oluşturmuştur. Öğretmenlerin yaş ortalaması 36.7 (SS=4.9) yıl, öğretmenlik kıdem ortalaması ise 12.7 (SS=4.6) yıldır. 246 öğretmenin 47'si kadın, 137'si erkektir. 62 öğretmen ise cinsiyeti ile ilgili bölümü doldurmamıştır. Öğretmenlerden 90'ı, ilköğretim düzeyinde, 114'ü ise ortaöğretim düzeyinde eğitim verdiğini rapor ederken, 42 öğretmen bu soruya cevap vermemiştir. 28 öğretmen lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora) eğitim sahibi olduğunu belirtirken, 183 öğretmen lisansüstü eğitim yapmadığını belirtmiştir. 35 öğretmen ise bu soruya cevap vermemiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları (BEÖSDA)" anketi (Kulinna ve Cothran, 2003) Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Anket her bir öğretim stiline ait toplam 11 senaryo ve bunlara ilişkin 5'li Likert ölçeğinde (Hiç, Nadiren, Ara sıra, Sıklıkla, Her zaman) cevaplanan 4'er soruyu içermektedir. Sorulardan birincisi öğretmenlerin ilgili öğretim stilini kullanma düzeylerini değerlendirmek için sorulan "Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim" sorusudur. İkinci, üçüncü ve dördüncü sorular ise ilgili stilin sırasıyla öğrenciler için dersi eğlenceli hale getirmesi (eğlence), beceri ve kavramları öğrenmeye yardımcı olması (öğrenme) ve öğrencileri öğrenmeye motive etmesi (motivasyon) ile ilgili öğretmenlerin stile ilişkin "değer algılarını" belirlemeye yarayan sorulardır (Bu yöntemin dersi öğrenciler için eğlenceli hale getireceğini düşünüyorum. Bu yöntemin öğrencilerin beceri ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum. Bu yöntemin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini düşünüyorum).

Öğretmenlerin öğretim stilini kullanma düzeylerini değerlendiren madde iki şekilde analiz edilmektedir. Birincisi 5'li Likert ölçeğindeki ortalama değer alınarak incelenmesidir. İkincisi ise "Hiç" cevabını verenleri kullanmayanlar, "Nadiren", "Ara sıra", "Sıklıkla" ve "Her zaman" olarak cevap verenleri ise kullananlar olarak kodlayarak "kullananlar" ve "kullanmayanlar" gruplarının yaratılmasıdır. Değer algıları düzeyleri ise ilgili üç maddenin toplamından elde edilen değer (minimum 3, maksimum 15) ve her bir maddeden (eğlence, öğrenme, motivasyon) alınan değer (minimum 1, maksimum 5) ortalamaları alınarak incelenmektedir.

Anketin Türkçeye uyarlanması sürecinde ilk olarak çeviri, daha sonra madde anlaşılabilirliği için saha testi yapılmıştır. Son olarak da bu çalışma örneklemini verilerini kullanarak (n=246) madde iç tutarlılığı (Cronbach Alpha) ve yapı geçerliliği test edilmiştir. Türkçeye çeviri ilk aşamada, ikisi beden eğitimi ve spor konusunda uzman olan, biri ise dil uzmanı olan toplam üç çevirmen tarafından bağımsız olarak yapılmıştır. İkinci aşamada üç çevirmen bir araya gelerek farklılıkları incelemiş ve maddeler üzerinde anlaşdıktan sonra anketin ilk örneğini hazırlamıştır. Üçüncü aşamada, başka bir dil uzmanı hazırlanan Türkçe anketi İngilizceye çevirmiştir. Bu kopya ile anketin İngilizce orijinali arasında fark olmadığı görüldükten sonra madde anlaşılabilirliği için saha testine başlanmıştır. Bu amaçla toplam 10 beden eğitimi öğretmene anket uygulanmıştır. Bu

öğretmenlere ankette anlamadıkları madde ve yerleri belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden gelen geribildirimler doğrultusunda anketin çeviri sürecinde yer alan dört çevirmen bir araya gelmiş ve ankete son halini vermiştir.

Türkçe anketin bu çalışmaya katılan örneklem verilerine göre iç tutarlılığı (Cronbach Alpha) her bir stile ait değer algısı boyutunda .86 ile .95 arasında değişmektedir. Yapı geçerliğini incelemek için Varimax dönüştürmesi kullanılarak yapılan Temel Bileşenler Faktör Analizi ise toplam 11 boyut ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan 11 faktör 11 farklı öğretim stilini desteklemektedir. Bulgulara göre 11 faktör toplam varyansın % 86.3'ünü açıklamaktadır. Faktör madde yükleri .79 ile .89 arasında değişmektedir. Türkçe anketin iç tutarlılığı ve yapı geçerliği bulguları anketin orijinali ile ilgili alan yazında verilen değerlerle uyumlu bulunmuştur. Bulgular Türkçe anketin güvenilirliği ve yapı geçerliğini desteklemektedir. Türkçe BEÖSDA anketi öğretim stilleri senaryoları Ek'ler bölümünde sunulmuştur (EK).

Veri Toplama

Anketler hizmetiçi eğitim programları sırasında uygulanmıştır. Öğretmenlere çalışmanın içeriği açıklandıktan sonra çalışmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu belirtilmiştir. Anketler çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler tarafından doldurularak derslikte bulunan araştırmacıya teslim edilmiştir. Anketlerin geri dönüş oranı % 82 olmuştur. Öğretmenlerin anketleri doldurmak için harcadıkları süre yaklaşık 20 dk'dır.

Veri Analizi

Birinci araştırma sorusu "öğretmenlerin öğretim stillerini kullanma düzeyleri, stillere ilişkin değer algıları" öncelikle betimsel istatistik (ortalama ve standart sapma) yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bu soruya bağlı olarak farklı öğretim stillerinin kullanımı arasında ve değer algıları arasında fark olup olmadığı Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi testi kullanılarak incelenmiştir. İkinci araştırma sorusu "öğretmenlerin cinsiyet, eğitim verdikleri düzey ve lisansüstü eğitim yapmış olmalarının öğretim stillerini kullanma düzeylerinde ve öğretim stilleri değer algılarına etkisi" Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) testi ile analiz edilmiştir. Üçüncü araştırma sorusu "öğretmenlerin öğretim stillerini kullanma durumlarına göre stillere ilişkin değer algıları arasındaki fark olup olmadığını" incelemek için ise önce öğretmenler her bir öğretim stilini "kullanmayanlar" (Hiç) ve "kullananlar" (Nadiren, Ara sıra, Sıklıkla ve Her zaman) şeklinde gruplanmıştır. Daha sonra, her bir stili kullanmayanların ve kullananların ilgili stile ait değer algıları bağımsız değişkenlerde t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır (p<.05).

Bulgular

Öğretim Stillerinin Kullanımı ve Stillere İlişkin Değer Algıları

Betimsel istatistik sonuçlarına göre öğretmenler en çok "Komut", "Alıştırma", en az ise "Öğrencinin başlatması" ve "Kendi kendine öğrenme" stillerini kullandıklarını belirtmektedir. En çok değer verilen stiller "Alıştırma ve "Komut", en az değer verilen stiller ise "Öğrencinin başlatması" ve "Kendi kendine öğrenme" olarak sıralanmıştır. Her bir stile ilişkin kullanma düzeyleri ve değer algıları ortalamaları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Değer Algıları Ortalamaları

Stil	Kullanım * Ortalama (SS)	Değer Algıları ** Ortalama (SS)
Komut (A)	3.85 (0.81)	11.05 (2.61)
Alıştırma (B)	3.46 (1.03)	11.83 (2.42)
Eşli Çalışma (C)	2.77 (1.02)	10.07 (2.74)
Kendini Denetleme (D)	2.56 (1.08)	9.45 (3.08)
Katılım (E)	2.59 (1.21)	10.56 (2.97)
Yönlendirilmiş Buluş (F)	2.71 (1.11)	10.25 (2.80)
Problem Çözme: Tek Doğru (G)	2.68 (1.06)	9.91 (3.03)
Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi (H)	2.74 (1.07)	10.31 (2.81)
Öğrencinin Tasarımı (I)	2.47 (1.17)	10.13 (3.29)
Öğrencinin Başlatması (J)	1.81 (1.06)	8.68 (3.56)
Kendi Kendine Öğretme (K)	1.52 (0.88)	7.03 (3.40)

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

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

Değer algıları içindeki eğlence, öğrenme ve motivasyonla ilgili maddeler ayrı olarak incelendiğinde, eğlence açısından "Alıştırma" ve "Katılım", öğrenme ve motivasyon açısından ise "Alıştırma" ve "Komut" stillerine en fazla değer verildiği görülmektedir. Eğlence, öğrenme ve motivasyon açısından en az değer verilen stiller "Öğrencinin başlatması" ve "Kendi kendine öğrenme" stilleri olarak yer almıştır (Tablo 2). Genel anlamda en çok kullanılan ve değer verilen yöntemler sunuş yaklaşımı içeren daha öğreten merkezli stiller iken, en az kullanılan yöntemler ise buluş yaklaşımı içeren öğrenen merkezli stillerdir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Her Bir Stilin Öğrencilere Eğlence, Öğrenme ve Motivasyon Sağlama Boyutlarındaki Ortalama Değer Algılarının Yüksekten Düşüğe Sıralanması

Eğlence Stil	Ortalama (SS)	Öğrenme Stil	Ortalama (SS)	Motivasyon Stil	Ortalama (SS)
B	3.94 (0.94)	B	3.99 (0.80)	B	3.97 (0.90)
E	3.42 (1.07)	A	3.90 (0.86)	A	3.71 (1.01)
A	3.41 (1.09)	E	3.51 (1.04)	E	3.59 (1.07)
E	3.31 (1.02)	H	3.49 (1.00)	H	3.48 (1.00)
H	3.30 (1.01)	F	3.48 (0.97)	F	3.46 (1.05)
C	3.23 (0.97)	I	3.42 (1.17)	C	3.44 (1.04)
I	3.23 (1.15)	C	3.40 (1.01)	I	3.42 (1.20)
G	3.20 (1.02)	G	3.38 (1.07)	G	3.33 (1.09)
D	3.01 (1.13)	D	3.23 (1.09)	D	3.22 (1.14)
J	2.79 (1.23)	J	2.83 (1.21)	J	2.97 (1.30)
K	2.38 (1.23)	K	2.29 (1.18)	K	2.39 (1.25)

Her bir boyutta alınabilecek en düşük değer 1, en yüksek değer ise 5'tir.

Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi sonuçlarına göre stillerin kullanım düzeyleri arasında [$F(10, 227)=104.17, \eta^2=.82, p<.05$] ve stillere verilen değerler arasında [$F(10, 221)=32.81, \eta^2=.60, p<.05$] fark bulunmuştur. Takip eden analizler, her bir öğretim stiline kullanım arasında ve bunlara verilen değerler arasında anlamlı fark göstermiştir ($p<.05$).

Cinsiyet, Eğitim Verilen Düzey ve Lisansüstü Eğitim Etkileri

Öğretim stilleri kullanımı sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyetleri (kadın, erkek) [$F(11, 155)=.59, \eta^2=.04, p>.05$], eğitim verdikleri düzeyler (ilköğretim, ortaöğretim) [$F(11, 155)=.56, \eta^2=.38, p>.05$] ve lisansüstü eğitim yapmış olmaları (var, yok) [$F(11, 155)=.94, \eta^2=.06, p>.05$] fark yaratmamaktadır ($p>.05$).

Öğretim stillerine verilen değer sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyetleri [$F(11, 152)=.53, \eta^2=.04, p>.05$], eğitim verdikleri düzeyler [$F(11, 152)=.55, \eta^2=.38, p>.05$] ve lisansüstü eğitim yapmış olmaları [$F(11, 152)=1.74, \eta^2=.11, p>.05$] fark yaratmamaktadır ($p>.05$).

Stilleri Kullanmayan ve Kullananların Stile Ait Değer Algıları

Öğretmenlerin stilleri kullanma durumları, sunuş yaklaşımındaki öğretim stillerinden buluş yaklaşımındaki öğretim stillerine doğru azalmaktadır. En öğreten merkezli "Komut" stilini hiç kullanmadığını belirten öğretmen sayısı 2 iken, en öğrenen merkezli "Kendi kendine öğrenme" stilini hiç kullanmadığını belirten öğretmen sayısı 156'dır. Her bir stile ait hiç kullanmayanlar ve kullananlar sayısı Tablo 3'te sunulmuştur.

Bağımsız değişkenlerde t-testi bulgularına göre öğretim stilini kullananlar, kullanmayanlara göre daha yüksek değer algılarına sahiptir (Tablo 3). "Komut" stilini derslerinde hiç kullanmayan sayısı 2 kişi olduğu için bu stil t-testi ile değerlendirilmemiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Öğretim Stillerini Kullanım Durumlarına Göre Stile Ait Değer Algıları

Stil	Kullanım Durumu	Değer Algıları ** Ortalama (SS)	t değeri
Komut (A)	Kullanmayan (n=2)	7.50 (4.94)	
	Kullanan (n=243)	11.03 (2.68)	
Alıştırma (B)	Kullanmayan (n=13)	8.23 (3.72)	-5.49*
	Kullanan (n=232)	11.98 (2.30)	
Eşli Çalışma (C)	Kullanmayan (n=28)	6.82 (3.15)	-7.39*
	Kullanan (n=216)	10.50 (2.38)	
Kendini Denetleme (D)	Kullanmayan (n=44)	6.80 (3.56)	-3.23*
	Kullanan (n=201)	10.03 (2.63)	
Katılım (E)	Kullanmayan (n=53)	8.83 (3.46)	-5.05*
	Kullanan (n=190)	11.04 (2.63)	
Yönlendirilmiş Buluş (F)	Kullanmayan (n=42)	7.24 (2.93)	-8.79*
	Kullanan (n=202)	10.88 (2.33)	
Problem Çözme: Tek Doğru (G)	Kullanmayan (n=31)	6.68 (2.96)	-6.93*
	Kullanan (n=212)	10.38 (2.75)	
Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi (H)	Kullanmayan (n=32)	8.28 (3.27)	-4.56*
	Kullanan (n=209)	10.62 (2.61)	
Öğrencinin Tasarımı (I)	Kullanmayan (n=62)	7.32 (3.49)	-8.96*
	Kullanan (n=181)	11.09 (2.61)	
Öğrencinin Başlatması (J)	Kullanmayan (n=126)	7.34 (3.65)	-6.74*
	Kullanan (n=112)	10.20 (2.76)	
Kendi Kendine Öğretme (K)	Kullanmayan (n=156)	5.98 (3.27)	-3.11*
	Kullanan (n=80)	9.09 (2.64)	

* Anlamlı fark, $p<.05$.

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

Tartışma

Çalışma bulguları, Türkiye'deki deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve bu stillere ilişkin değer algılarını ortaya çıkarmıştır. Bulgulara göre öğretmenler öğreten merkezli öğretim stillerini öğrenen merkezli stillere göre daha fazla kullanmaktadır. Öğretmenler, genel olarak öğreten merkezli stillerin öğrencilerin eğlenmesi, öğrenmesi ve motivasyonu için daha etkili olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin cinsiyeti, ilköğretim veya ortaöğretim de eğitim vermeleri, lisansüstü eğitim yapmış olmaları, kullandıkları öğretim stillerini ve stillere ilişkin değer algılarını değiştirmemektedir. Öğretmenler yüksek değer verdikleri stilleri derslerinde daha çok kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin öğreten merkezli stilleri daha çok tercih etmeleri, geçmişte başka ülkelerde yapılan çalışmalarda bulgularla (Cothran ve diğerleri, 2005; Curtner-Smith ve diğerleri, 2001; Kulinna ve Cothran, 2003) ve Türkiye'de yapılmış olan iki çalışmadaki (Demirhan ve diğerleri, 2008; Ertan ve Çiçek, 2003) bulgularla benzerlik göstermektedir. Önceki çalışmalar öğretmenlerin en çok kullandıkları stillerin öğreten merkezli olduğunu göstermekle birlikte, Cothran ve diğerleri (2005) bazı ülkeler arasında farklılıkları da ortaya koymuştur. Bulgularına göre Kore ve Portekiz'deki öğretmenler İngiltere, Avustralya ve Kanada'daki öğretmenlere göre sunuş yaklaşımındaki öğreten merkezli stilleri daha çok kullanmaktadır. Portekiz'deki öğretmenler daha az sayıda öğretim stiline yüksek değer verirken, İngiltere'deki öğretmenler daha fazla öğretim stiline yüksek değer vererek, daha fazla stilin derslerde kullanımını desteklemektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın bulguları, Türkiye'deki deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stili kullanımı ve bunlara değer verme açısından daha çok Kore ve Portekiz örneğine benzediğini düşündürmektedir. Cothran ve diğerleri (2005) ülkeler arasındaki farklılaşmanın sebebini, ülkelerin farklı kültürel geçmişlerinin eğitim hedeflerine ve uygulamalarına yansımaları olarak görmektedir.

Daha önce Türkiye'de Ertan ve Çiçek (2003) 50 beden eğitimi öğretmenini kendi geliştirdikleri anketle inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin en çok "Komut" ve "Alıştırma" stilleri ile ders işlediklerini rapor ettiklerini ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada Demirhan ve diğerleri (2008) öğretmenlerin "Komut" ve "Alıştırma" stillerini daha yoğun olarak kullandıklarını göstermişlerdir. Bizim bulgularımız Ertan ve Çiçek'in (2003) ve Demirhan ve diğerlerinin (2008) bulgularını desteklerken, Türkiye'deki öğretim stili kullanımı ile ilgili bilgi birikimini öğretim stilleri yelpazesindeki 11 stilin her birinin hangi düzeyde kullanıldığını ve öğretmenler tarafından bunlara ne ölçüde değer verildiğini göstererek genişletmiştir.

Byra (2000), öğreten merkezli stillerin, özellikle taklide dayanan hareket becerilerinin geliştirilmesinde öğrenen merkezli stillere göre daha etkili olduğunu, geçmişte yapılmış deneysel çalışma bulgularına dayanarak ifade etmektedir. Bu stillerin hareket becerisi gelişiminde etkili olması, öğretmenlerin beden eğitimi derslerinde önceliği sıklıkla sporlara özgü hareket becerilerinin geliştirilmesine verdiği düşüncesi ile örtüşmektedir (Kirk, 2010). Bu doğrultuda bu çalışmanın bulguları Türkiye'deki deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları ve değer verdikleri stiller açısından spora özgü beceri geliştirmeyi öncelikle amaçladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Kirk (2010) okullarda beden eğitiminin gelişimi sürecinde 20. yüzyılın başlarından itibaren üç ayrı basamaktan geçildiğini ifade etmektedir. Birincisi, 1950'lere kadar daha çok askeri amaçları besleyen ve bireyin fiziksel uygunluk gelişimini içeren belirli jimnastik hareketlerinin yapıldığı talimlerdir. İkincisi, 1950'lerden 1990'lara kadar sporların gelişimi ile sporlara özgü hareket becerilerinin geliştirilmesidir. Üçüncü süreç ise bireyin yaşam içinde düzenli fiziksel etkinliklere katılımı ve genel sağlığını koruması için gerekli devinışsel, bilişsel ve sosyal donanımı edinmesidir.

Kirk'ün (2010), tanımladığı üçüncü süreç doğrultusunda, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de okul beden eğitimi programları yenilenmiştir (DEEQCA, 2000; MEB, 2007; NASPE, 2004). Yenilenen programlar özellikle "Standart" temelli bir yaklaşımı benimsemiş ve standartlar beden eğitimi yolu ile öğrencilerde hangi özelliklerin geliştirileceği konusunda yol gösterici olmuşlardır. Hedeflenen standartlar ülkeler arasında küçük farklılıklar içermekle birlikte temelde 5 veya 6 başlık içermektedir (MEB, 2007; NASPE, 2004). Türkiye'de belirlenen standartlar şunlardır; Öğrenciler beden

eğitimi programlarına katılarak (1) çeşitli fiziksel etkinliklere katılabilmek için hareket örüntüleri ve devinışsel becerilerde yeterli gösterir, (2) fiziksel etkinliği öğrenirken ve yaparken ilgili kavram, ilke, kural, strateji ve taktikleri anladığını gösterir, (3) sağlığı güçlendirici düzeyde fiziksel etkinliğe katılımı başarır ve korur, (4) fiziksel etkinliklere düzenli olarak katılır, (5) fiziksel etkinlik ortamlarında sorumlu kişisel ve toplumsal davranış sergiler (MEB, 2007). Bu standartlara göre beden eğitiminde spora özgü hareket becerileri yanında, öğrencilerin sağlıklı yaşam için düzenli fiziksel aktivite yapma alışkanlığı edinmeleri, bunlarla ilgili kavram ve bilgi birikimini özümsemeleri, fiziksel aktivite içinde bireysel ve sosyal sorumluluk geliştirmeleri öne çıkmıştır (MEB, 2007).

Belirlenen standartlara sadece beceri geliştirme üzerine odaklanmış beden eğitim uygulamaları ile ulaşmak mümkün gözükmemektedir. Öğretim süreçleri (amaç, uygulama, ölçme ve değerlendirme) arasındaki uyumun öğretim hedeflerine ulaşmadaki önemi daha önce yapılan birçok araştırmada gösterilmiştir (Cohen, 1987; Anderson, 2002; James, Griffin ve Dodds, 2008). Bu çalışmadaki beden eğitimi öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri ele alındığında, beden eğitimi ders amaçlarına göre uygulamada kullandıkları yöntemler arasında uyum sorunu olduğu anlaşılmaktadır.

Öğreten merkezli beden eğitimi öğretim stillerine öğretmenler tarafından verilen yüksek değerler, öğretmenlerin spora özgü beceri geliştirmeye öncelik veren beden eğitimi uygulamalarından vazgeçemediklerini, yeni öğretim programının içeriğini özümsemediklerini düşündürmektedir. Lisansüstü eğitim yapmış olmanın öğretmenlerde bunu değiştirmemesi de bu çalışmadaki ilginç bulgulardan biridir. Yeni beden eğitimi hedeflerinin ve program içeriğinin lisansüstü düzeyde eğitim almış öğretmenler tarafından daha fazla özümsemiş olması ve özellikle buluş yöntemlerine verdikleri değerlerde yükselme beklenebilir. Fakat bu çalışmadaki bulguları bunu desteklememektedir. Bunun nedenlerinin ileride yapılacak çalışmalarda detaylı olarak incelenmesinde yarar vardır. Muhtemel nedenler, beden eğitimi öğretmenlerinin lisansüstü eğitimlerini beden eğitimi öğretimi yerine, antrenman bilimi veya spor yönetimi gibi konularda yapmış olmaları ile ilgili olabilir. Alan yazında lisansüstü eğitimin öğretmenlerin eğitimlik becerileri üzerindeki etkileri yeterince açık değildir.

Öğretmenlerin cinsiyetine bağlı kişilik özelliklerinin ve eğitim verdiği okul düzeyinin kullanılan ve değer verilen öğretim stillerine etki yapmadığı bu çalışmada ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin farklı öğretim stillerine verdikleri değerler Türkiye’de ilk defa bu çalışmada gösterilmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerine daha fazla değer verdiği bulgusu ise Kulinna ve Cothran’ın (2003) ABD’deki öğretmenler üzerindeki bulguları ile benzerlik göstermektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stilleri ile ilgili değer yargılarının niçin bu şekilde geliştiğinin başka çalışmalarda nitel araştırma yöntemleri ile incelenmesinde yarar vardır.

Bu çalışma bulgularını değerlendirirken çalışmadaki örneklem seçimi ve veri toplama aracı ile ilgili bazı sınırlıklara dikkat etmek gereklidir. Çalışma örneklemini MEB’in farklı illerden seçtiği formatör ve koordinatör formatör öğretmenleri içermektedir ve bulgular sadece bu örneklem için genellenebilir. Örneklem içinde kadın öğretmen sayısı erkek öğretmen sayısı ile lisansüstü eğitim yapmış öğretmen sayısı, lisansüstü eğitim yapmamış öğretmen sayıları ile karşılaştırıldığında belirgin düzeyde azdır. Veri toplama aracı anket olduğu için anketle veri toplama yolu ile yapılan araştırmalar da olan sınırlıklar bu çalışma bulguları için de geçerlidir. Bununla birlikte çalışmada kullanılan anketin güvenilirlik ve geçerlik bulguları tatmin edici düzeydedir.

Sonuç

Bu çalışma deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin en çok kullandıkları ve değer verdikleri öğretim stillerinin öğreten merkezli sunuş yolu yaklaşımını içeren stiller olduğunu göstermiştir. Bu durum yenilenen beden eğitimi programlarının öğretim amaç ve uygulama süreci uyumunu desteklememektedir. Öğretmenler için özellikle beden eğitiminde öğrenen merkezli stillerin kullanımı ile ilgili uygulamalar içeren mesleki gelişim programları düzenlenmesi önerilir. Ek olarak, bu çalışma Türkiye’deki beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stilleri kullanımı ve değer algılarını güvenilir ve geçerli bir şekilde değerlendirerek, diğer ülkelerdeki öğretmenlerin ilgili özellikleri ile karşılaştırabilmesine olanak veren bir anketin geliştirilmesini sağlamıştır.

Kaynakça

- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment: A re-examination, *Theory into Practice*, 41(4), 255-260.
- Bloom, B., S. (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners.* (1st ed.) . New York, NY : Longmans, Green.
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: The contributions of two eras. *Quest*, 52(3), 229-245.
- Cohen, S. A. (1987). Instructional alignment: searching for a magic bullet, *Educational Researcher*, 16(8), 16-20.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., Macdonald, D., Richard, J., Sarmiento, P., & Kirk, D. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 193-201.
- Curtner-Smith, M. D., Todorovich, J. R., McCaughtry, N. A. & Lacon, S. A. (2001). Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the National Curriculum for Physical Education, *European Physical Education Review*, 7(2), 177-190.
- DEEQCA, Department for Education and Employment and the Qualifications and Curriculum Authority (2000) *National Curriculum* (Online): 8 Aralık 2009 tarihinde indirilmiştir: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/overview_doc_tcm8-1839.pdf?return=/key-stages-3-and-4/developing-your-curriculum/what_has_changed_and_why/index.aspx
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., Güven, B., Kangalgil, M., Hünük, D., Koca, C., Açıkada, C. (2008). Comparison of the views of partners regarding the physical education curriculum and it's delivery. *Hacettepe J. of Sports Sciences*, 19(3), 157-180
- Ertan, H., & Çiçek, Ş. (2003). Student achievement evaluation approaches in elementary physical education courses in Turkey, *Hacettepe University Journal of Education*, 25, 76-83.
- İnce, M. L., Ok, A. (2005). Moving prospective physical education teachers to learner centered teaching: can it be stimulated in a traditional context?, *Journal of International Council for Health, Physical Education, Sport and Dance*, (XLI), 1, 6-12.
- James, A. R., Griffin, L. L., & Dodds, P. (2008). The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 308-326.
- Joyce, B., & Weil, M. (1996). *Models of teaching* (5th ed.). Boston : Allyn and Bacon.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*, New York: Routledge.
- Krathwol, D. R., Bloom, B. S., & Masia B. B (1968). *Taxonomy of educational objectives. The Classification of educational goals handbook II: Affective domain*, New York : David Mackay Company Inc.
- 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.
- Metzler, M. (2005) *Instructional models for physical education* (2nd ed.). Arizona: Holcomb Hathaway.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2007). *İlköğretim beden eğitimi dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (3th ed.). Columbus : Merrill Pub. Co.
- NASPE. (2004) *Moving into the Future, National Standarts for Physical Education for Physical Education.* McGraw-Hill Higher Education.

- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (1997). Psychological dispositions that facilitated and sustained the development of knowledge of a constructivist approach to physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 136-154.
- Rovegno, I. (1998). The development of in-service teachers' knowledge of a constructivist approach to physical education: Teaching beyond activities, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(2), 147-162.
- Simpson, E. (1969). *Psychomotor domain: A tentative classification*, Illinois University Press.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

EK

Stil	Senaryo
A Komut	Öğretmen becerileri parçalara böler ve becerinin doğru yapılışını gösterir. Öğrenciler öğretmen kendilerine söylediği anda ve tam olarak öğretmenin söylediği gibi yapmaya çalışırlar. Öğretmen öğrencilere geribildirim (düzeltme) verir ve öğrenciler öğretmenin gösterdiği örneğe benzer şekilde yapmaya çalışırlar.
B Alıştırma	Öğretmen spor salonunda öğrencilerin bir becerinin farklı bölümlerini veya değişik becerileri çalışabilecekleri birkaç istasyon hazırlar. Öğrenciler istasyonlar arasında gelip giderler ve hareketleri (etkinlikleri) kendi hızlarında yaparlar. Öğretmen etrafta dolaşır ve ihtiyaç olduğunda öğrenciye yardım eder.
C Eşli çalışma	İki öğrenci öğretmenin hazırlamış olduğu bir hareket üzerinde birlikte çalışır. Bir öğrenci hareketi (etkinliği) uygularken diğer öğrenci eşine geribildirim verir. Öğrenciler birbirlerine iyi geribildirim vermelerine yardımcı olabilecek bir kontrol listesi kullanabilirler.
D Kendini denetleme	Öğrenciler bir konu üzerinde bireysel olarak çalışır ve çalışmalarını kendileri kontrol ederler. Öğretmen öğrencilere konuyu öğrenirken kendilerine geribildirim verebilecekleri bir kontrol listesi verebilir.
E Katılım	Öğretmen farklı zorluk seviyeleri olan bir öğrenme etkinliğini planlar. Öğrenciler üzerinde çalışmak istedikleri seviyeyi seçerler. Öğrenciler etkinliğin seviyelerini değiştirerek kendi becerilerine uygun olacak şekilde etkinliği kolaylaştırma ya da zorlaştırma kararı alabilirler.
F Yönlendirilmiş buluş	Öğretmen öğrencilerden bir hareket problemine çözüm getirmelerini ister. Öğretmen öğrencilere konuya özel bir seri soru sorar ve öğrenciler öğretmenin keşfetmelerini istedikleri doğru cevabı bulana kadar kendi cevaplarını denelerler.
G Problem çözme: tek doğru	Öğrenciler bir beceriyi veya konuyu mantıksal sorgulama yöntemini kullanarak öğrenmeye çalışırlar. Öğretmen öğrencilere bir soru sorar ve öğrenciler bunu sorgular ve farklı çözümler üzerinde düşünürler. Soru üzerinde eleştirel düşünerek ve çözümleri deneyerek, öğrenciler sorunun tek doğru cevabını keşfedebilirler.
H Problem çözme: farklı yollar üretimi	Öğretmen öğrencilerden bir hareket problemini çözmelerini ister. Öğrenciler sorulan hareket problemine değişik çözümler keşfetmeye çalışırlar. Öğrencilerin soruyu doğru cevaplamaları için çok sayıda yol vardır.
I Öğrencinin tasarımı	Öğretmen genel konuyu seçer fakat öğrenciler öğrenme deneyimi ile ilgili kararların çoğunu kendileri verirler. Öğrenciler öğretmenin rehberliği altında ne öğreneceklerine karar verirler ve daha sonra öğretmene danışarak kendilerine kişisel bir öğrenme programı tasarlarlar.
J Öğrencinin başlatması	Öğrenciler hem ne öğreneceklerine hem de nasıl öğreneceklerine kendileri karar verirler. Öğretmen ve öğrenciler temel bazı ölçütleri belirlerler fakat öğrenciler nasıl ve neyi öğrenecekleri hakkındaki kararların tamamından sorumludurlar. Öğrenci ihtiyaç duyarsa, öğretmen bilgi vererek yardımcı olabilir.
K Kendi kendine öğretme	Öğrenci yeni bir şey öğrenmek konusundaki her şeye kendi karar verir. Öğretmeni bu sürece katıp katmayacaklarına bile öğrenciler karar verir. Öğretmen öğrencinin öğrenme konusundaki verdiği kararları kabul eder.